Índice

Capítulo 1. Introducción: contextualización y objetivos de la investigación **1**

1.1. Contextualización 3
1.2. Objetivo de la investigación 11

Capítulo 2. Directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa en 1º de bachillerato LOGSE **15**

2.1. Introducción 17
2.2. Objetivos para *Lengua Extranjera I: Inglés* (nivel: 1º Bachillerato) 18
2.3. Contenidos para *Lengua Extranjera I: Inglés* (nivel: 1º Bachillerato) 20
2.4 Criterios de evaluación para *Lengua Extranjera I: Inglés* (nivel: 1º Bachillerato) 29
2.5. Orientaciones didácticas y para la evaluación 37

Capítulo 3. Metodología para la enseñanza de la lengua inglesa. Principios teóricos y aspectos prácticos fundamentales del enfoque comunicativo **67**

3.1. Introducción 69
3.2. Concepto de método. ¿Método o enfoque? 70
3.3. Enfoque comunicativo 74

Capítulo 4. Metodología de la investigación: la observación en el aula **89**

4.1. Introducción 91
4.2. La observación en el aula: contextos y orígenes 95
4.3. La observación en el aula: definición 103
4.4. La observación en el aula: objetivos 106
4.5. La observación en el aula: tipos e instrumentos 118
4.6. La observación en el aula: *agentes* y *recipientes* de la observación 147
4.7. La observación en el aula practicada en este trabajo de investigación 170

Capítulo 5. Descripción y análisis de los datos para la investigación **189**

5.1. Descripción del corpus (1): datos tabulados de las clases observadas 191

5.2. Descripción del corpus (2): comentario escrito de las clases observadas y sus materiales docentes 344

5.3. Análisis del corpus: clases grabadas y materiales docentes 582

Capítulo 6. Conclusiones sobre los datos de la investigación y posibles actuaciones **671**

6.1. Conclusiones 673

6.2. Reflexiones finales 685

7. Bibliografía **689**

7.1. Obras citadas 691

7.2. Obras de referencia relativas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera/segunda lengua 695

Capítulo 1.

Introducción

1.1. Contextualización y motivación de la investigación

1.2. Objetivo de la investigación

1

Introducción

1.1. Contextualización y motivación de la investigación

El presente trabajo de investigación nace de un interés por la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera que comenzó a desarrollarse ya en los últimos años de licenciatura. Fue concretamente en el último curso académico, en la asignatura *Didáctica de la lengua inglesa*, cuando tuvo lugar mi primera experiencia de observación en el aula, sin ser especialmente consciente de que ésta constituía un área de estudio dentro del campo más amplio de la didáctica de lenguas. En particular, empecé a manifestar un especial interés por los aspectos inherentes a la enseñanza de la lengua inglesa en el nivel inmediatamente anterior al universitario, correspondiente a la enseñanza secundaria (obligatoria y no obligatoria). A continuación me gustaría detallar los antecedentes de ese interés, ya que constituyen el origen de esta tesis doctoral, el andamio sin el que esta investigación no se sustentaría.

Podría decirse que el tema de esta tesis doctoral se fue revelando por sí mismo durante la realización, en dos cursos académicos, de los estudios pertenecientes al tercer ciclo de la licenciatura, que coincidieron con mis dos primeros años de docencia universitaria[1], en los que impartí varias asignaturas de lengua inglesa instrumental. Desde el punto de vista pedagógico, mis primeros cinco años como docente en la universidad fueron muy interesantes, ya que me permitieron entrar en contacto con los alumnos de los primeros cursos y, en concreto, con los de primer curso, los que recién comenzaban sus estudios en el Dpto. de Filología Inglesa de esta universidad —un departamento que, por cierto, se hallaba inmerso en plena reforma de sus planes de estudios, con dos etapas claramente diferenciadas: la de 1995, que reformaba los planes de estudios de 1983, y la de 1999, que, sobre la base de la de 1995, venía a modificar algunos de sus aspectos negativos y a suplir algunas de sus carencias—. Esos alumnos eran

[1] Mi trayectoria profesional se centra en la enseñanza de lenguas extranjeras, que comenzó en el ámbito de la enseñanza de español en una universidad estadounidense durante el curso académico 1995-96 pero que, rápidamente, se reorientó hacia la enseñanza del inglés en el curso 1996-97, en el que entré a formar parte del personal docente del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia, en calidad de Profesora Ayudante. Me parece oportuno incluir este apunte sobre mi trayectoria profesional justo aquí dada su relación directa con varios aspectos de esta tesis doctoral. Por un lado, y de manera más general, el propio ámbito de la investigación, la enseñanza de la lengua inglesa. Por otro lado, y de manera más específica, el tema de la misma, la metodología para la enseñanza de la lengua inglesa, y el contexto educativo en que se centra la investigación, la enseñanza secundaria.

también producto de una reforma profunda que, a su vez, se estaba llevando a cabo en el sistema educativo español. Se trata de la reforma del sistema educativo vigente desde 1970 (Ley General de Educación, L.G.E.), según el cual el tramo no universitario del sistema educativo se organizaba en las etapas de Educación General Básica (E.G.B.), Bachillerato Unificado y Polivalente (B.U.P.) y el Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.). Esta reforma fue iniciada por el gobierno socialista de Felipe González en 1987 con el "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate" y, más concretamente, con la presentación en 1989 del "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" y la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, en BOE de 4-10-1990), popularmente conocida como "la L.O.G.S.E.", que ha dominado el panorama de la educación primaria y secundaria en España durante la década de los noventa y los primeros años del siglo veintiuno.

Pero volvamos a esos universitarios neófitos. Algunas de las asignaturas que me correspondió impartirles, como las de lengua inglesa instrumental, me permitieron constatar que iniciaban sus estudios en Filología Inglesa con un nivel de inglés escaso y en muchos casos insuficiente. Se trataba de un nivel adecuado quizás para estudiar inglés en una escuela oficial de idiomas o para completar cualquier otra licenciatura con asignaturas de inglés, como "Idioma Moderno: Inglés", pero no para la titulación de Filología Inglesa. Asimismo, se trataba de un nivel inferior al que traíamos a la titulación alumnos de promociones anteriores, los que habíamos cursado B.U.P y C.O.U, los que habíamos estudiado Filología Inglesa con el Plan de Estudios de 1983. Lo más preocupante, sin embargo, no era ya este bajo nivel de inglés, sino el descenso acusado en el nivel de conocimientos con que llegaban estos alumnos a la universidad. Un ejemplo. Durante varios cursos académicos impartí en segundo curso de Filología Inglesa una asignatura de contenido titulada "Filología y Cultura Anglogermánicas"[2], que servía de contextualización histórico-cultural a las asignaturas de historia de la lengua inglesa que se impartían a partir del tercer curso de la licenciatura (Plan de Estudios de 1995). Había ocasiones en que no salía de mi asombro al constatar no ya que no sabían quién era Guillermo I El Conquistador o el rey Alfredo, sino que no les

[2] Se trataba de una asignatura en la que, desde el punto de vista histórico, se realizaba una introducción socio-geográfica sobre las tribus germanas y sus movimientos migratorios en Europa y, concretamente, hacia las islas británicas, las relaciones que allí se establecieron entre sus habitantes celtas y los romanos y las de éstos con los invasores germanos; así mismo, se incluía un tema sobre la Inglaterra anglosajona y las invasiones vikingas hasta la llegada de los normandos liderados por Guillermo I El Conquistador en 1066. Se incluían también temas sobre la mitología y las prácticas religiosas de los germanos así como sobre sus manifestaciones literarias más relevantes.

resultaban ni siquiera familiares nombres tales como los de los reyes visigodos Alarico o Teodorico, o que no supieran que los romanos también invadieron Inglaterra y permanecieron en ella casi cuatro siglos (y, si algo sabían de los celtas, hay que agradecérselo a los tebeos de Asterix). Éstos y otros detalles me iban alarmando y llevando a preguntarme qué estaba sucediendo en nuestra educación y, concretamente, en la secundaria, como para que se estuviese produciendo ese descenso general en el nivel de conocimientos del alumnado y, lo que, desde mi punto de vista, era aún peor, la indiferencia y la apatía de dos de los agentes sociales más directamente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aparte del profesorado: la indiferencia de los alumnos ante su escaso nivel de conocimientos y la apatía de los padres, que no pedían soluciones al problema —quizás, hoy día, me inclino a pensar que no se trataba de apatía sino de falta de conciencia del problema—. Esa curiosidad por saber de qué enseñanza secundaria en general proceden nuestros alumnos es uno de los pilares que sustentan el presente trabajo de investigación y la que me llevaba a querer saber qué era lo que estaba sucediendo en las aulas de nuestros centros de enseñanza secundaria.

No es que desee subirme al carro de quienes cargan todos los males de la educación española sobre los hombros de la L.O.G.S.E., pero no puedo dejar de coincidir con quienes han podido constatar de primera mano, especialmente los profesores, cómo, desde la aplicación de la citada ley, la educación en España ha ido progresivamente a peor, con el consiguiente descenso del nivel de conocimientos de nuestros adolescentes. Y no se trata de meras opiniones. Según el estudio "Diagnóstico General del Sistema Educativo" del I.N.C.E. (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) de junio de 1998, elaborado con la colaboración de 50.000 alumnos de 14 a 16 años, 12.000 padres de alumnos y 3.000 profesores, sólo un 30% de los alumnos que terminan el primer ciclo de la E.S.O. (Educación Secundaria Obligatoria), a los 14 años según la ley, lo hace con un nivel de conocimientos satisfactorio. Los alumnos que acaban el segundo ciclo de la E.S.O., a los 16 años, presentan grandes dificultades para comprender textos de índole literaria e incluso simplemente informativa y para elaborar un texto (resumen, redacción, etc.) por sí mismos; desconocen la historia de la literatura; tienen grandes problemas con la lengua española, como la distinción de funciones sintácticas en la oración, una pésima ortografía, o un bajo nivel de vocabulario, entre otros; en matemáticas, acaban la E.S.O. sin haber adquirido ni el 50% de los conocimientos programados, y más del 30% tiene un conocimiento de la historia insuficiente. En general, sólo un 22.3% de los alumnos finalizan la E.S.O con un nivel de conocimientos aceptable.

La L.O.G.S.E. y la base psico-pedagógica sobre la que se sustenta (cognitivismo-constructivismo) trajeron consigo cambios importantes en el panorama educativo español, tales como la escolarización obligatoria hasta los 16 años (edad mínima legal para la incorporación al mundo laboral); la importancia concedida a la enseñanza comprensiva y al aprendizaje significativo; el fomento de la enseñanza democrática y participativa, con una mayor presencia y capacidad de decisión de los padres y de los propios alumnos; la insistencia en la igualdad de oportunidades; una concepción de la enseñanza más allá de lo puramente académico: como instrumento de formación de ciudadanos democráticos, tolerantes y solidarios; una enseñanza más individualizada en atención a la mayor diversidad del alumnado (en términos de motivación, capacidad, extracción social, nacionalidad, etc.); o un nuevo papel para el profesor, que deja de ser considerado como la fuente y el transmisor de los conocimientos al alumno para ser un mediador, un orientador que guía al alumno en su camino hacia la adquisición de los conocimientos por sí mismo, preparándole para un aprendizaje autónomo y prolongado (más allá del centro y la edad escolar).

Fernández Bulete, en su artículo "2001: La educación secundaria en la encrucijada", resume algunos de los que se han venido considerando logros de la L.O.G.S.E, tales como la incorporación al sistema educativo de las edades más tempranas; la escolarización obligatoria hasta los 16 años; el adelanto del estudio de lenguas extranjeras; la insistencia en el aprendizaje de las nuevas tecnologías (como, por otra parte, no podía ser de otro modo, dadas las transformaciones científico-tecnológicas que empezaron a producirse en nuestra sociedad precisamente a partir del último decenio del siglo pasado, cuando se promulgó e implantó esta ley); una evaluación del aprendizaje más completa y compleja, en la que se valoran no sólo los conocimientos adquiridos por el alumno sino también sus capacidades instrumentales y, en general, su progreso a lo largo de los cursos, ciclos y etapas de su educación; la atención a la diversidad del alumnado (a través de la diversificación curricular o de las adaptaciones curriculares); la renovación metodológica del profesorado y de los materiales docentes.

Sin embargo, el sentir general, especialmente entre el profesorado que ha tenido la responsabilidad de ponerla en práctica en el aula, es que, pese a sus buenas intenciones, la aplicación de la L.O.G.S.E. ha traído consigo un gran número de problemas que anteriormente no existían. Algunos de esos problemas son los que se comentan a continuación, por cuanto están directamente relacionados con el presente trabajo de investigación y, además, he tenido la oportunidad de experimentarlos, aunque sólo de manera indirecta, durante las sesiones de

observación realizadas en distintas aulas de varios centros de enseñanza secundaria de la región de Murcia (observaciones que, como se indicará más adelante, constituyen el corpus de esta investigación).

En primer lugar, la L.O.G.S.E. trajo consigo dificultades en la reestructuración del sistema educativo. Así, por ejemplo, en muchos casos obligó a la convivencia en un mismo centro de alumnos de edades muy dispares, entre los 12 y los 18 años; hizo necesaria la adaptación del profesorado, que no sólo había de adecuarse a nuevos enfoques metodológicos, sino a un alumnado más problemático y a una mayor cantidad de tareas de índole burocrática. Asimismo, tal reestructuración supuso la confluencia en muchos centros de educación secundaria de profesores hasta entonces considerados de distintos niveles educativos: los de Primaria, los de la antigua Formación Profesional y los del antiguo B.U.P.

Otro problema, curiosamente, lo representa uno de los aspectos que determinados sectores han considerado como un logro de esta ley: la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años de edad. Es cierto que la intención con la que se hizo fue la mejor: acercar la edad de finalización de la escolarización con la edad mínima legal de iniciación en el mundo laboral. La cuestión era, ¿qué sentido tiene sacar a los alumnos de las aulas a los catorce años si hasta los dieciséis no pueden empezar a trabajar? Sin embargo, al incluir esta medida los creadores de la ley no tuvieron en cuenta que, al retener a alumnos desmotivados, podría darse un empeoramiento de la convivencia en los centros escolares (convivencia ya de por sí comprometida por la coincidencia de alumnos de un espectro de edades muy amplio, como se indicó anteriormente). Directamente ligado a este problema surge otro: el descenso del nivel educativo para lograr el objetivo de igualdad en la enseñanza. Según este principio de la ley, hay que enseñar por igual a los motivados y a los no motivados, a los más capaces y a los menos capaces, con lo que se hacía necesario bajar el nivel para que los menos favorecidos llegasen a alcanzar los niveles mínimos. Es lo que Fernández Bulete (2001) denomina "*la tiranía del mínimo común denominador*, que hace que el nivel académico esté más bajo al enseñar *todo a todos*".

Una fuente de conflictos ha sido también el sistema de promoción de cursos y niveles en la educación secundaria. Con la L.O.G.S.E., el alumno de secundaria prácticamente sólo puede repetir curso una vez por ciclo. La decisión de la repetición es compartida entre el profesorado y los padres del alumno, pero no se produce a menos que el alumno tenga cuatro o más asignaturas suspensas. Es decir, que un alumno puede pasar de curso con la lengua española, las matemáticas y la historia, por poner un ejemplo, suspensas. Así, no es de extrañar

el bajísimo nivel de habilidades instrumentales y de conocimientos en general con que los alumnos finalizan la educación secundaria obligatoria e incluso el bachillerato. Este sistema de promoción, pues, favorece la indolencia e incluso la abulia entre el alumnado y transmite el mensaje de que no es necesario esforzarse para pasar de curso.

Asimismo, no puede dejar de constatarse que la igualdad de oportunidades y de enseñanza proclamada por la LOGSE ha resultado no ser tan real, por varios motivos. Por un lado, la imposición de una enseñanza igualitaria ha provocado que muchos padres envíen a sus hijos a determinados centros, por lo general concertados o privados, en los que suponen el nivel de conocimientos y exigencia es mayor. La razón de esta percepción de los padres, quizás aún sin ser realmente conscientes de ella, es que los estudios de bachillerato se han visto afectados sin más remedio por la falta de habilidades y conocimientos que arrastran los alumnos desde la ESO. Y no puede obviarse tampoco el hecho de que no todos los centros de educación secundaria ofrecen todas las modalidades de bachillerato, lo que no puede dejar de considerarse otro factor más de discriminación que de integración e igualdad. En resumidas cuentas, que si la LOGSE pretendía igualdad para todos los alumnos, en oportunidades y adquisición de conocimientos, lo que parece que ha conseguido es todo lo contrario, ya que si la escuela pública acaba recibiendo exclusiva o principalmente alumnos de extracción social menos favorecida y, en general, peor considerados desde el punto de vista social, el cumplimiento de los objetivos igualadores de la LOGSE se hace virtualmente imposible. Paradójicamente, la educación, en lugar de un factor de igualación social, puede convertirse en uno de desigualdad, dando como resultado un sistema en el que la escuela pública parece destinada a educar a las clases humildes y la privada a las clases económicamente mejor situadas.

A lo expuesto en el párrafo anterior hay que añadir un factor imposible de obviar, por cuanto refleja la compleja realidad social de nuestro país en la actualidad, y es la escolarización de los hijos de inmigrantes. Abandonando toda hipocresía, por injusto o indeseable que se considere, éste es un factor que está contribuyendo a determinar a qué escuelas los padres de hoy envían a sus hijos.

También es necesario reseñar aquí que la LOGSE ha incrementado considerablemente el nivel de exigencia al profesorado. Además de las tareas que tradicionalmente se han considerado inherentes a la profesión, como son la programación, la enseñanza y la evaluación del aprendizaje relativo a las distintas materias, el profesorado debe también socializar a sus alumnos y educarlos como personas cívicas, tolerantes y solidarias. Igualmente, con la LOGSE, el tiempo y

esfuerzo dedicados a las tareas burocráticas ha aumentado considerablemente, con nuevos y más complejos documentos que rellenar, tales como los informes individualizados de los alumnos, el Proyecto de Centro, la diversificación, el Proyecto de Etapa, etc. Sobre el papel, todo este trabajo burocrático podía ser muy interesante, pero la realidad es que ha afectado negativamente al contacto entre profesores y alumnos, ya que aquéllos han estado demasiado ocupados "rellenando papeles" para atender a sus alumnos, labor que a menudo han desarrollado con la creencia de que tanto papeleo no servía para nada, que no resultaría en una mejora cualitativa de la enseñanza. La dificultad de la tarea, o, más bien, de la suma de tareas, ha contribuido a la desmotivación del profesorado, como también lo ha hecho el deterioro sufrido por la imagen y la consideración social del profesional de la enseñanza y el hecho de que todo lo mencionado no iba acompañado de la proporcional mejora salarial.

Este último aspecto está relacionado con la tan traída y llevada "insuficiencia de recursos" de la LOGSE, que no fue en su momento acompañada de una ley de financiación propia que garantizase el logro de los objetivos que se proponía. Desde entonces, la educación en España ha permanecido con la mano extendida para recoger un aumento en la inversión destinada a la educación. Aunque esta esperanza ha resultado inútil hasta ahora, parece que los presupuestos generales recientemente presentados por el gobierno Zapatero incluyen ese ansiado y necesario incremento de la inversión en materia de educación.

También se le ha criticado a la LOGSE el hecho de que el Bachillerato no cumple sus objetivos básicos, como son el de preparar suficientemente al alumnado para la carrera universitaria, para continuar su formación en la formación profesional superior y, en definitiva, prepararle también para la vida activa. Una de las razones que se esgrimen en este sentido es la creciente masificación y heterogeneidad del Bachillerato. Aproximadamente un 80% de jóvenes cursan Bachillerato al acabar la educación secundaria obligatoria —un porcentaje, por cierto, bastante superior al que se daba durante la vigencia de la ley de 1970, y aún mayor al de antes de esa ley, cuando no se superaba ni el 20%—. Otra de las razones por las que se considera que el Bachillerato no cumple las citadas funciones preparatorias es lo reducido de su duración, ya que se trata de una de las más breves de Europa. A todo esto hay que sumar los cambios científico-tecnológicos que se han producido en los últimos años y que se están produciendo en la actualidad: no puede obviarse que la sociedad de la información en que nos hallamos inmersos está afectando al proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, el acceso a los ordenadores en los centros de enseñanza y en los propios

hogares es positivo en términos generales, pero algunas de sus herramientas, como Internet, puede tener efectos contraproducentes si no se enseña-aprende a utilizarla de manera adecuada. En realidad, más que una etapa educativa con entidad propia, como sí lo era su predecesor (B.U.P.), el Bachillerato parece haber quedado reducido a una especie de triste colofón de la enseñanza secundaria obligatoria.

Dicho todo lo anterior, me parece oportuno resaltar aquí que tampoco se trata de culpar a la LOGSE y al sistema educativo en general de todos los males educativos de nuestro país. La familia y la sociedad en general son dos agentes a tener en cuenta por su importante papel en la educación de nuestros jóvenes, y no pueden por ello ser obviados en esta discusión.

La raíz del problema de la educación en nuestro país va más allá de las carencias o imperfecciones de las leyes educativas y del sistema educativo en general. La raíz del problema está en la sociedad en su conjunto —de la que, por cierto, los jóvenes no son sino un fiel reflejo— y, más concretamente, en los padres de esos jóvenes. Según el informe del I.N.C.E. citado anteriormente, las familias españolas tienen un conocimiento bastante escaso de los problemas educativos actuales. El motivo es que, para muchos padres, la escolarización es un bien en sí mismo, lo que les lleva a infravalorar los resultados malos o mediocres de sus hijos. A esto hay que añadir la falta de implicación de los padres en la educación de sus hijos (sólo participa un 14%, según el mencionado estudio). Así las cosas, no deberían resultar extrañas las muestras de autocomplacencia o, si se quiere, "las deficiencias de realismo que, en torno al rendimiento escolar de sus hijos, reflejan los padres y madres españoles. Ni tampoco las frecuentes actitudes reivindicativas manifestadas en la defensa de padres e hijos frente a profesores, actitud que demuestra también, entre otras cosas, el descenso del prestigio social del profesor" (García Olmo, 2000), como se apuntó más arriba. "No se entiende que cuando las cifras del fracaso escolar rondan el 25% y el 30% a los 14 y a los 16 años, respectivamente, sólo el 35% de los padres digan que sus hijos van sólo regular y que únicamente el 6% de los padres admitan que sus hijos van mal." Así pues, la erradicación o disminución del fracaso escolar se presenta complicada en una sociedad que, simplemente, no lo admite, al menos no en sus proporciones reales.

Finalmente, valores que hasta hace no tanto se identificaban claramente con lo educativo, tales como la voluntad, la responsabilidad y la exigencia, el espíritu de sacrificio y el afán de superación, la curiosidad por lo desconocido, el esfuerzo intelectual, el rigor científico o el gusto por el trabajo bien hecho han sido sustituidos por los que son los nuevos valores de esta sociedad hedonista en que

nos hemos convertido, tales como la diversión, una cultura superficial, un consumismo desmesurado, la excesiva indulgencia de los padres para con los hijos, a través de la cual se les envía el mensaje de que tienen derecho a todo sin obligación a nada. En definitiva, los adolescentes de hoy día son unos adolescentes convencidos de que en esta vida todo se puede conseguir, y con el menor esfuerzo posible. Estos son los adolescentes que han ido llegando a las aulas de los centros de secundaria de nuestro país, y a los que una ley educativa como la L.O.G.S.E. ha hecho flaco favor, por todos los motivos expuestos en estas páginas.

1.2. Objetivo de la investigación

Como se indicó al comienzo de este capítulo (**apartado 1.1.**), el deseo de conocer en mayor profundidad la realidad del aula en la educación secundaria constituye uno de los puntos de partida para el presente trabajo de investigación. Pero el pilar fundamental de este trabajo lo constituye el deseo de averiguar por qué, si se siguen las directrices curriculares en cuanto a la metodología para la enseñanza del inglés, no se obtienen los resultados esperados. ¿Por qué los alumnos de nuestros institutos acaban el Bachillerato con un nivel de inglés tan escaso como el que demuestran los que, finalizada la etapa de secundaria, deciden cursar estudios de Filología Inglesa en la Universidad de Murcia? Para ello, el presente trabajo de investigación se propone estudiar la relación entre las directrices curriculares relativas a la enseñanza del inglés y la aplicación de esas directrices en el aula de 1º de bachillerato.

El objetivo central de esta tesis doctoral es determinar si en las aulas de lengua extranjera de los centros de educación secundaria de la región de Murcia se aplica la metodología didáctica sugerida en las directrices curriculares definidas por las autoridades educativas. Como se verá en el capítulo siguiente, esas directrices curriculares indican que la metodología docente que debe aplicarse en el aula de inglés es el enfoque comunicativo. Aunque se trate de unas directrices curriculares que no pretenden ser prescriptivas, sino orientativas, se da una coincidencia entre éstas y los principios teóricos y aspectos prácticos principales del enfoque didáctico vigente en la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo (al menos, en lo que a enseñanza reglada se refiere). Esa coincidencia se da, en primer lugar, en los objetivos de la enseñanza comunicativa y en los objetivos que para las autoridades educativas ha de marcarse la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro país —no sólo en el nivel de Bachillerato, sino incluso en niveles anteriores—. El objetivo principal en uno y otro caso es el de la

comunicación. Aprender una lengua extranjera significa aprender a utilizarla como instrumento de comunicación (igual que la lengua materna) con sus hablantes nativos o con otros usuarios de la misma en el mundo. En otras palabras, significa tener competencia comunicativa, no simplemente competencia lingüística —aspecto en el que hacen bastante hincapié, como se verá en el **Capítulo 2**, las directrices curriculares—. Así, puede decirse que existe identidad de objetivos entre las directrices curriculares y el enfoque comunicativo, razón por la cual se considera que, aunque no se diga explícitamente en los documentos legales reproducidos en ese capítulo, la metodología propuesta por las autoridades es la comunicativa. Además de en el objetivo principal, existe coincidencia en otros objetivos menores, tales como la consecución de la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno. Las autoridades educativas insisten en la importancia, y como tal se indica en los objetivos de Bachillerato, de que el alumno aprenda la lengua extranjera, pero también aprenda a aprenderla, para facilitar el aprendizaje continuado de la misma fuera del contexto educativo y después de esta etapa formativa. En este sentido, en uno y otro caso, se indica la idoneidad de que el alumno adquiera más y más responsabilidad sobre su propio aprendizaje, precisamente para posibilitar esa formación lingüística ulterior (lo que, por otra parte, lleva a otra coincidencia: el cambio en el papel del profesor y en el papel del alumno). Otro aspecto en el que se puede observar cierta identidad entre enfoque comunicativo y directrices curriculares es el relativo a los contenidos. El enfoque comunicativo da importancia al aprendizaje lingüístico que va más allá de la gramática y el vocabulario, especialmente para evitar que estos se produzcan de manera descontextualizada. Igual sucede en las directrices curriculares, en la redacción de cuyos contenidos se insiste en la necesidad de concienciar al alumno de que para aprender bien la nueva lengua no sólo debe conocer su sistema lingüístico (su gramática, su léxico, su pronunciación), sino que debe ser consciente de la importancia de determinados factores no explícitos de los mensajes (como el contexto de la situación o la relación entre los interlocutores), la intención comunicativa de los mismos, el hecho de que existen distintos tipos de discurso y es necesario producir uno u otro según esos y otros factores, etc. Todos estos aspectos forman parte de los contenidos de la programación de la asignatura de lengua extranjera. Y, por último, esa coincidencia se extiende al aspecto más importante, como es el relativo a las orientaciones metodológicas propiamente dichas. Las autoridades educativas sugieren la aplicación en el aula de lengua extranjera de técnicas y procedimientos que constituyen la caja de herramientas del profesor comunicativo, así como la realización de actividades de aprendizaje características de este enfoque, como son

la utilización de canciones y juegos, el trabajo en pareja y en grupo, la realización de debates o exposiciones orales por parte de los alumnos, simulaciones o *role-plays*, representaciones dramáticas, actividades que requieran la resolución de problemas, o en las que sea necesaria la negociación de significados, etc. Como es bien sabido, éstas son las actividades estrella de la enseñanza de lenguas comunicativa.

La lectura comparada del **Capítulo 2** y el **Capítulo 3** arroja todavía más puntos de coincidencia entre las directrices curriculares y los fundamentos teóricos de la metodología comunicativa, por lo que no parece oportuno extenderse aquí innecesariamente en este sentido.

Aunque también se menciona en distintos puntos de este trabajo, hay que insistir aquí no sólo en cuál es el objetivo de esta investigación, sino en lo que no constituye tal objetivo. Principalmente, no es objetivo de esta investigación juzgar la labor docente de los profesores cuyas clases han sido observadas y analizadas. No se trata de decir quién es buen profesor y quién no lo es, quién aplica la metodología indicada por las autoridades correctamente y quién la aplica incorrectamente. Como se explica en el **Capítulo 4**, la evaluación de la labor docente puede ser uno de los objetivos de la observación en el aula, concretamente en el contexto de formación de profesores (inicial o continuada) o, en determinados países, para cuestiones relativas a la promoción del profesorado. Sin embargo, para responder a la pregunta en la que se cifra el objetivo de esta investigación no es necesario entrar en evaluaciones de la capacidad profesional del personal docente. En otras palabras, que un profesor no implemente en su aula la metodología sugerida en las directrices curriculares no significa que no sea un buen profesor ni que sus alumnos no puedan o no vayan a aprender la lengua extranjera correctamente, ya que en el aula confluyen una multitud de factores que afectan a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y, por lo tanto, a sus resultados. Por esta razón, se evitan en este trabajo juicios sobre la capacidad docente de los profesores observados, ya que esos juicios, en cualquier caso, no contribuirían en absoluto a la consecución del objetivo de este trabajo de investigación.

En el capítulo siguiente, **Capítulo 2**, se presentan las directrices curriculares relativas a la enseñanza del inglés en 1º de bachillerato L.O.G.S.E. Se trata de un capítulo principalmente expositivo, en el que se reproducen esas directrices, desglosadas en cuatro bloques diferentes: objetivos, contenidos o currículo, evaluación y orientaciones metodológicas propiamente dichas. Gran parte de esas directrices curriculares apuntan hacia el enfoque comunicativo como la metodología sugerida por las autoridades educativas de nuestro país para la enseñanza de la

lengua extranjera en el nivel de bachillerato (e incluso en los niveles anteriores). Por este motivo el **Capítulo 3** incluye una descripción detallada de la metodología comunicativa, centrada en sus aspectos teóricos principales, como las teorías de la lengua, de la enseñanza y del aprendizaje sobre las que se basan aspectos tales como la definición de sus objetivos y contenidos o la selección de las actividades y tareas de aprendizaje que el alumno debe realizar en el aula (y fuera de ésta) para avanzar en su dominio de la nueva lengua. El **Capítulo 4** también trata de metodología: no metodología didáctica, sino metodología de investigación. En el caso de esta tesis doctoral, esa metodología es la observación en el aula. Este capítulo incluye la contextualización y los antecedentes de la observación en el aula, concretamente en el aula de lenguas extranjeras, así como una explicación detallada de los distintos agentes participantes en la observación, bien desde un punto de vista activo (quién observa) o desde un punto de vista que podría denominarse pasivo (qué o quién es observado). En el **Capítulo 5** se incluye la tabulación de los datos derivados de las observaciones realizadas, la descripción de las clases a las que pertenecen esos datos y el análisis de los mismos. En el último capítulo de contenido de este trabajo, **Capítulo 6**, se presentan las conclusiones relativas a la relación entre las directrices curriculares establecidas por las autoridades educativas y lo que verdaderamente sucede en las aulas de lengua extranjera, según se desprende de los datos descritos y analizados. Estas conclusiones se presentan en dos bloques principales: un primer bloque, en el que se incluyen las conclusiones propiamente dichas, y un segundo bloque en el que se ofrecen una serie de actuaciones conducentes a la mejora de la situación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria de la región de Murcia. Finalmente, en el **Capítulo 7**, se incluye la bibliografía, también desglosada en dos secciones, una en la que se incluyen las obras citadas a lo largo de todo el volumen y otra de referencias bibliográficas actualizadas relativas a las principales áreas de la enseñanza de lenguas.

Capítulo 2.

Directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa en 1º de bachillerato LOGSE

2.1. Introducción

2.2. Objetivos para Lengua Extranjera I: Inglés **(nivel: 1º Bachillerato)**

2.2.1. Objetivos según Real Decreto 1178/1992 y Real Decreto 1179/1992
2.2.2. Objetivos según Real Decreto 3474/2000

2.3. Contenidos para Lengua Extranjera I: Inglés **(nivel: 1º Bachillerato)**

2.3.1. Contenidos según Real Decreto 1178/1992
2.3.2. Contenidos según Real Decreto 1179/1992
2.3.3. Contenidos según Real Decreto 3474/2000

2.4. Criterios de evaluación para Lengua Extranjera I: Inglés **(nivel: 1º Bachillerato)**

2.4.1. Criterios de evaluación según Real Decreto 1178/1992
2.4.2. Criterios de evaluación según Real Decreto 1179/1992
2.4.3. Criterios de evaluación según Real Decreto 3474/2000

2.5. Orientaciones didácticas y para la evaluación

2

Directrices curriculares relativas a la enseñanza de la lengua inglesa en 1º Bachillerato LOGSE

2.1. Introducción

El objetivo de esta tesis es de tipo comparativo, ya que se pretende, mediante el análisis de las actividades, de los materiales docentes y de las técnicas y procedimientos empleados por el profesor en clase, comprobar si la metodología aplicada en las aulas de bachillerato es la que se sugiere en las directrices curriculares. En otras palabras, se trata de comparar la metodología recomendada por las autoridades comunicativas con la realmente aplicada en las clases observadas y analizadas para esta investigación.

Pero, ¿cuáles son esas directrices curriculares? En un trabajo de investigación de estas características, no basta con decir que las autoridades educativas prescriben tal o cual metodología docente, o que, según esas autoridades, los profesores de lengua extranjera deberían estar aplicando tal o cual técnica pedagógica, material docente, etc. Por esa razón y, sobre todo, en aras de la mayor objetividad posible, en este capítulo se presentan las directrices curriculares que, comparadas con los datos tabulados y analizados (**Capítulo 5**) permiten dar respuesta a la pregunta que constituye el objetivo de este trabajo (ver **Capítulo 1**, **apartado 1.2.**).

Los documentos primarios en los que se establecen las directrices curriculares a las que se hace mención a lo largo de toda esta investigación son principalmente los siguientes:

- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, en BOE de 4-10-1990;
- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992, que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato y
- Real Decreto 1179/1992, de la misma fecha, por el que se establece el currículo de Bachillerato, ambos en BOE de 21-10-1992;
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato, en BOE de 16-01-2001.

Las directrices curriculares relativas a la enseñanza de la primera lengua extranjera en Bachillerato (que, en la mayoría de casos, es el inglés) pueden desglosarse en cuatro apartados principales: objetivos, contenidos (o currículo), criterios para la evaluación y orientaciones didácticas o metodológicas, según se desprende de la redacción de los documentos mencionados. En lo que resta de capítulo se presentan las directrices relativas a esos apartados, en el mismo orden en que se han mencionado en líneas anteriores.

2.2. Objetivos para Lengua Extranjera I: Inglés ***(nivel: 1º Bachillerato)***

2.2.1. Objetivos según Real Decreto 1178/1992 y Real Decreto 1179/1992

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita, con fluidez y corrección crecientes, para comunicarse en situaciones reales diversas de manera clara, personal y creativa.
2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación.
3. Leer de manera autónoma textos en la lengua extranjera que presenten distintas estructuras organizativas con fines diversos: información, adquisición de conocimientos en determinadas áreas de interés, esparcimiento y ocio.
4. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.
5. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.

6	Ampliar los conocimientos acerca de la lengua extranjera y utilizarlos para aprendizajes y profundizaciones posteriores tanto en la lengua estudiada, como en otras e incluso otros campos del saber y la cultura.
7	Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

2.2.2. Objetivos según Real Decreto 3474/2000

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y alumnos adquieran las siguientes capacidades:

1	Utilizar la lengua extranjera, de forma oral y escrita, con el fin de comunicar con fluidez y corrección mediante el uso de estrategias adecuadas.
2	Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales emitidos en situaciones de comunicación habitual y por los medios de comunicación.
3	Leer de manera autónoma textos de temática general o adecuados a sus intereses, comprender sus elementos esenciales y captar su función y organización discursiva.
4	Utilizar estrategias de comprensión que permitan inferir significados de léxico desconocido a través del contexto, su propio conocimiento del mundo y aspectos lingüísticos, tales como formación de palabras, prefijos y sufijos, sinónimos y antónimos, etc.
5	Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.

6	Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje utilizando recursos autónomos basados en la observación, corrección y evaluación, con el fin de continuar con el estudio de la lengua extranjera en el futuro.
7	Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.
8	Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene para una mejor comprensión de la lengua y cultura propias, y como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural.
9	Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.

*2.3. **Contenidos para** Lengua Extranjera I: Inglés **(nivel: 1º Bachillerato)***

2.3.1. Contenidos según Real Decreto 1178/1992

1	Uso de la lengua oral y escrita. Participación en conversaciones relativas a situaciones de la vida cotidiana y a situaciones derivadas de las diferentes actividades de aprendizaje. a) Factores no explícitos de los mensajes (contexto de la situación, relación y actitud entre los interlocutores...). b) Aspectos funcionales (intención comunicativa): describir, narrar, explicar, hacer hipótesis, expresar probabilidad, duda o sospecha, argumentar, resumir... c) Tipos de discurso: narraciones (historias personales breves, cuentos, informes...), descripciones (recuerdos, experiencias...), procedimientos / prescripciones (instrucciones, consejos...), argumentaciones (diálogos, debates...).

Utilización de las estrategias de comunicación que facilitan la interacción.

Uso de la lengua escrita. Situaciones que respondan a una intención comunicativa concreta y a un receptor determinado, aplicando las normas que rigen los diferentes esquemas textuales.

Valoración de la lengua extranjera como vehículo de relación y entendimiento entre las personas y las culturas.

2 Comprensión de textos orales y escritos: medios de comunicación, autonomía lectora.

Comprensión global y específica de:

a) Textos orales y escritos de la comunicación interpersonal o de uso en la vida cotidiana (consignas del profesor, conversaciones, exposiciones, debates, intercambios con hablantes de la lengua extranjera, cartas, folletos, instrucciones de funcionamiento, apuntes…).

b) Textos escritos de divulgación, relacionados con las distintas modalidades de Bachillerato y la cultura en general, con ayuda del diccionario.

Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de:

Textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación (canciones, informativos, programas sencillos de opinión, cortometrajes divulgativos, series de televisión, cartas al director, artículos de prensa…).

Posición crítica ante el contenido ideológico de las informaciones transmitidas por los textos.

3 Reflexión sobre la lengua y auto-corrección.

Los componentes de la competencia comunicativa: análisis y reflexión sobre su funcionamiento a través de textos orales y escritos:

a) Aspectos nocionales-funcionales (pedir ayuda y cooperación, expresar acuerdo y desacuerdo, contrastar y comparar, animar y estimular, criticar, hacer suposiciones y expresar condiciones, expresar duda y sospecha…).

b) Elementos morfo-sintácticos (estructura de la oración, tiempos verbales, subordinación, estilo indirecto, oraciones impersonales, voz pasiva, marcadores del discurso...).

c) Elementos léxicos (formación de palabras, sufijos, prefijos...) y elementos fonológicos (perfeccionamiento fonético, significados implícitos que puede sugerir la entonación...).

d) Aspectos discursivos: organización adecuada de las ideas en el párrafo y en el texto, utilización de los elementos de cohesión del discurso, etc.

e) Elementos estratégicos: identificación de las estrategias para participar y mantener la conversación y para negociar el sentido.

Rigor en la aplicación de instrumentos de control y auto-corrección.

4 Aspectos socioculturales.

Interpretación y valoración de los elementos culturales más relevantes presentes en los textos seleccionados.

Identificación e interpretación de las connotaciones de tipo sociocultural, valores, normas y estereotipos más significativos para la comprensión de la cultura extranjera que se manifiestan a través de los textos seleccionados.

Acercamiento de la Literatura en la lengua extranjera estudiada: lectura de alguna obra significativa.

Valoración de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

5 Regulación del propio proceso de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales en tareas de aprendizaje (inducción, deducción, control...) y relacionadas con la planificación general de la actividad en el aula.

Utilización autónoma de recursos para el aprendizaje (diccionario, libros de consulta, medios audiovisuales e informáticos...).

Interés por ampliar conocimiento sobre la lengua y la cultura extranjeras.

2.3.2. Contenidos según Real Decreto 1179/1992

1 Uso de la lengua oral y escrita.

Participación en conversaciones relativas a situaciones de la vida cotidiana.

a) Factores explícitos de los mensajes: elementos verbales y factores contextuales (situación, participantes, tema, lugar).

b) Aspectos funcionales: describir, narrar, explicar.

c) Tipos de discurso: narraciones (historias personales breves), descripciones (recuerdos, experiencias), procedimientos / prescripciones (instrucciones).

Participación en situaciones derivadas de las diferentes actividades de aprendizaje: interacción con otros alumnos y con el profesor, exposiciones breves, representaciones dramáticas.

Estrategias de comunicación. Utilización de las estrategias que facilitan la interacción.

a) Para participar en la conversación: reclamar la atención, mantener el turno de palabra, hacer pausas, incorporarse a una conversación, dar la palabra...

b) Para mantener la comunicación: usar claves del contexto para deducir lo que no se entiende, pedir una aclaración, expresar con gestos…

Uso de la lengua escrita. Situaciones que respondan a una intención comunicativa concreta y a un receptor determinado, aplicando las normas que rigen diferentes esquemas textuales (descripción, comentario, narración): cartas formales en contexto de simulación o situaciones auténticas; toma de apuntes en las diferentes fases que configuran una tarea; expresión en el diario de clase de las dificultades para el propio progreso en el aprendizaje; trabajos monográficos…

Valoración de la lengua extranjera como vehículo de relación y entendimiento entre las personas y las culturas.

a) Respeto por el interlocutor (atención, turno de palabra...).

b) Colaboración en la negociación del significado.

2 Comprensión de textos orales y escritos: medios de comunicación, autonomía lectora.

Comprensión global y específica de textos orales en la comunicación interpersonal (consignas del profesor, conversaciones, exposiciones).

Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos orales y visuales emitidos por los medios de comunicación (canciones, cortometrajes divulgativos, programas sencillos de opinión…).

Comprensión global y específica de textos escritos pertenecientes al ámbito de la comunicación interpersonal o de uso en la vida cotidiana (cartas, anuncios, instrucciones de funcionamiento…).

Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos escritos de los medios de comunicación (cartas al director, artículos de prensa, anuncios…).

Posición crítica ante el contenido ideológico de las informaciones transmitidas por los textos.

a) Interés por conocer las informaciones sobre la lengua y la cultura extranjeras a través de textos orales, escritos y visuales.

b) Interés por comparar aspectos de la cultura extranjera con los de la propia.

3 Reflexión sobre la lengua y auto-corrección.

Los componentes de la competencia comunicativa. Análisis y reflexión sobre su funcionamiento a través de textos orales y escritos:

a) Aspectos nacionales-funcionales (pedir ayuda y cooperación, expresar acuerdo y desacuerdo, contrastar y comparar…).

b) Elementos morfo-sintácticos (estructura de la oración, tiempos verbales, marcadores del discurso, oraciones impersonales…).

c) Elementos fonológicos (ritmo y entonación,

perfeccionamiento fonético).

d) Aspectos que condicionan la adecuación de los mensajes en función de la situación y propósito de comunicación.

e) Elementos estratégicos: análisis de las estrategias para participar y mantener la conversación y para negociar el sentido.

Rigor en la aplicación de instrumentos de control y auto-corrección.

4 Aspectos socioculturales.

Interpretación y valoración de los elementos culturales más relevantes presentes en los textos seleccionados.

Identificación de las connotaciones de tipo sociocultural, valores, normas y estereotipos más significativos para la comprensión de la cultura extranjera que se manifiestan a través de los textos seleccionados.

Búsqueda y localización de informaciones que contribuyan a estructurar el mundo de referencias que puedan estar presentes en los textos (elementos de civilización, historia, geografía...).

Valoración de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

5 Regulación del propio proceso de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje relacionadas con la planificación general de la actividad en el aula y la aplicación de los sucesivos pasos.

a) Identificación de las necesidades de aprendizaje.

b) Decisión sobre cuál va a ser el producto o el resultado.

c) Selección de actividades, materiales y modos de trabajo apropiados.

d) Consulta de datos e informaciones.

e) Distribución temporal del trabajo.

f) Información sobre el trabajo realizado y las conclusiones alcanzadas.

g) Evaluación de los procedimientos empleados.

Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales en tareas de aprendizaje:

a) Clarificación y comprobación (confirmar la comprensión de la lengua, realizar observaciones...).

b) Práctica (repetir, imitar, experimentar, aplicar reglas...).

c) Control (identificar un problema, hacer una corrección...).

Utilización de recursos para el aprendizaje (diccionario, libros de consulta...).

Interés por ampliar conocimientos sobre la lengua y la cultura extranjera.

2.3.3. Contenidos según Real Decreto 3474/2000

I Habilidades comunicativas.

1. Obtención de información global y específica de un texto.
2. Predicción y deducción de información en diferentes tipos de textos.
3. Escucha comprensiva de mensajes emitidos por hablantes con diferentes acentos.
4. Interacción oral con otras personas, planificando previamente el mensaje que se desea transmitir y cuidando tanto la coherencia como la corrección formal.
5. Descripciones y narraciones basadas en experiencias personales.
6. Formulación de hipótesis sobre las expectativas, intereses o actitudes comunicativas que puedan tener los receptores de los textos.
7. Ordenación lógica de frases y párrafos con el fin de realizar un texto coherente, utilizando los elementos de enlace adecuados.
8. Redacción de cartas, tanto informales como con un cierto grado de formalidad.

II Reflexiones sobre la lengua:

a) Funciones del lenguaje y gramática:

1. Describir la apariencia física, estado de salud, carácter, gustos e intereses. Comparar, contrastar y diferenciar entre datos y opiniones. Expresar preferencias.

- Like/enjoy/hate...+ ing o to + infinitivo.

- Want + sustantivo/pronombre/Want to + infinitivo.
- Verbos no utilizados en forma continua.
- Adjetivos.
- Phrasal verbs. - Pronombres y oraciones de relativo.

2. Hablar de costumbres y hábitos en el pasado. Expresar los cambios que se producen en ellos y en las cosas que nos rodean.

- Diferentes tiempos verbales (voz activa y pasiva).
- Would/used to + infinitivo.
- Be/get used to + ing.
- Usos del gerundio después de ciertos verbos, preposiciones y como sujeto.
- Adverbios de modo e intensidad.

3. Expresar planes y disposiciones con distintas referencias temporales. Concertar citas. Predecir acontecimientos y hacer pronósticos.

- Presente continuo I Will/be going to.
- When/as soon as… + presente simple o perfecto.
- Futuro continuo.
- Futuro perfecto.

4. Expresar obligación y ausencia de obligación, necesidad, capacidad y posibilidad.

- Modales: must, mustn't, should/ought to, need, needn't, have to, don't have to, can/be able to, could.

5. Expresar posibilidades reales y formular hipótesis.

- Oraciones condicionales tipo I, II y III.

6. Relatar lo que otra persona ha dicho, preguntado, ordenado o sugerido.

- Estilo indirecto: preguntas, oraciones declarativas, órdenes y sugerencias.
- Verbos introductorios: ask, declare, apologise, explain, invite, offer, say, suggest, tell, etc.

7. Hacer deducciones sobre el presente y el pasado.

- Verbos modales: must, can, may, could, should + infinitivo simple.

- Verbos modales: must, can, may, could, should + infinitivo perfecto.

8. Expresar la consecuencia, el resultado y la causa.

- Oraciones subordinadas introducidas por los nexos: because, since, so as, as a result, consequently, etc.

- Have/get something done.

b) Léxico-semántico: relacionado con los temas tratados: experiencias, noticias, ocio, intereses, lugares, etc.

- Fórmulas y expresiones.

c) Fonética: pronunciación de fonemas de especial dificultad:

- Silent letters, etc.
- Formas débiles.
- Acentuación de palabras y frases.
- Entonación de frases.
- Ritmo.

III Aspectos socioculturales.

1. Valoración positiva del uso de la lengua extranjera como medio para eliminar barreras de entendimiento y comunicación entre pueblos.

2. Contraste entre aspectos culturales de la vida cotidiana que transmite la lengua extranjera y los propios.

3. Adecuación de los mensajes a las características del interlocutor.

4. Identificación de costumbres y rasgos de la vida cotidiana propios de otros países y culturas donde se habla la lengua extranjera.

5. Uso de fórmulas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas.

6. Reconocimiento de la presencia e importancia de la lengua extranjera en las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

7. Interés por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.

8. Interés por establecer relaciones sociales con hablantes de lenguas extranjeras.

2.4. Criterios de evaluación para *Lengua Extranjera I: Inglés* ***(nivel: 1º Bachillerato)***

2.4.1. Criterios de evaluación según Real Decreto 1178/1992

1	Extraer la información global y específica de textos orales, emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos, aspectos culturales y sociales de los países en que se habla la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar la información que recibe de sus interlocutores, teniendo en cuenta aspectos tales como el registro utilizado, el propósito del hablante, su actitud, etc. sobre temas propios de su experiencia y sus necesidades de comunicación. Los temas relacionados con los aspectos culturales y sociales serán conocidos por los alumnos a través de su propia experiencia o por haber sido trabajados previamente.
2	Extraer informaciones globales y las específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual, emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad y aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera. Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas de comprender e interpretar correctamente de una manera global los mensajes emitidos en los programas más usuales de los medios audiovisuales de comunicación, tales como noticias, programas de divulgación y opinión, debates, y producciones con tramas argumentales emitidas por esos medios, con consultas ocasionales a sus compañeros o al profesor. Además, se trata de comprobar la comprensión específica de aquellos aspectos que se hayan señalado previamente.
3	Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados

	previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera, utilizando las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación. Se trata de evaluar, por un lado, la capacidad del alumno para organizar y expresar sus ideas con claridad y, por otro, su capacidad para reaccionar adecuadamente en la interacción y colaborar en la prosecución del discurso (iniciando intercambios, argumentando, haciendo preguntas, negociando el significado...), produciendo un discurso comprensible y apropiado a la situación y el propósito de comunicación.
4	Extraer de manera autónoma, con la ayuda del diccionario, la información contenida en textos escritos (procedentes de periódicos, revistas, relatos y libros de divulgación), referidos a la actualidad, la cultura en general y aquellos temas relacionados con otras materias del currículo y sus estudios futuros. Se pretende evaluar la capacidad del alumno de comprender textos auténticos de interés general y de divulgación, con suficiente precisión y detalle como para poder analizar críticamente dicha información, reelaborarla y utilizarla en producciones propias, tanto orales como escritas.
5	Leer con la ayuda del diccionario y otros libros de consulta, textos literarios variados (novelas, poesía, teatro...), relacionados con los intereses de los alumnos y demostrar la comprensión con una tarea específica. Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para interpretar, en textos sencillos, el mensaje del autor, las características generales de su estilo y el contexto sociocultural que lo encuadra.
6	Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos escritos que exijan una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos, cuidando la corrección idiomática, la coherencia y la propiedad expresiva.

	Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de planificar y plasmar ideas en escritos con corrección textual y en función de un objetivo preciso; resumir, desarrollar, comentar críticamente y valorar informaciones y argumentos extraídos de la comprensión de textos orales, escritos y visuales con el apoyo bibliográfico necesario (diccionario, enciclopedias, prensa especializada…).
7	Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, aplicando con rigor los mecanismos de auto-corrección que refuercen la autonomía en el aprendizaje. Por medio de este criterio se puede evaluar si el alumno progresa en el manejo de estructuras gramaticales que expresan mayor grado de madurez sintáctica tales como paso de coordinación a subordinación, empleo de nominalización, ampliación de léxico especializado, perfeccionamiento de rasgos fonológicos, ortografía, así como en la utilización de todos los aspectos de la competencia comunicativa que facilitan la comunicación. Se valorará, también, la capacidad del alumno de corregir o rectificar sus propias producciones y las de sus compañeros, tanto orales como escritas.
8	Utilizar, de manera espontánea, las estrategias de aprendizaje adquiridas tales como consultas de diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, para la resolución de nuevos problemas planteados por la comunicación o la profundización en el aprendizaje del sistema lingüístico y del medio sociocultural. Mediante este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumno para transferir las estrategias y destrezas utilizadas en aprendizajes previos a nuevas situaciones de aprendizaje y para valorar el papel que desempeña personalmente en la construcción de su proceso de aprendizaje: toma de decisiones, observación, formulación y reajuste de hipótesis y evaluación de sus progresos con el máximo de autonomía.

9	Analizar, a través de documentos auténticos, algunas manifestaciones culturales en el ámbito de uso de la lengua extranjera desde la óptica enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno. Este criterio evalúa la capacidad para interpretar, en canciones, películas, medios de comunicación, obras literarias... algunos rasgos específicos característicos del medio sociocultural extranjero y vinculados con la experiencia e intereses de los alumnos, de forma que puedan relacionarlos con las distintas culturas cuya lengua ya conocen.

2.4.2. Criterios de evaluación según Real Decreto 1179/1992

1	Extraer la información global y específica de textos orales emitidos en situación de comunicación cara a cara sobre temas relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos y aspectos culturales y sociales de los países en que se habla la lengua extranjera. Con este criterio se pretende valorar la capacidad del alumno para comprender toda la información, transmitida por su interlocutor. Los temas sobre la realidad cotidiana se centrarán en sus estudios, su tiempo de ocio, sus expectativas de futuro, sus relaciones personales y sociales, sus problemas, temas de actualidad y cualquier otro de su interés. Estos mismos temas serán tratados desde el punto de vista o referidos a otras culturas, siempre que despierten interés en los alumnos o sean clave para la comprensión de las culturas de los países en que se habla lengua estudiada.
2	Identificar el tema y la información global de textos orales breves con apoyo visual, emitido por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad y aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera. Se trata de evaluar la capacidad de los alumnos para comprender e interpretar correctamente al menos algunas de las ideas principales contenidas en mensajes emitidos en algunos programas usuales de los

	medios de comunicación audiovisual tales como noticias conocidas por los alumnos, anuncios o series familiares para ellos. Cuando sea necesario podrán solicitar la ayuda de otros compañeros o del profesor.
3	Participar activamente en conversaciones improvisadas sobre temas de interés para el alumno y exposiciones preparadas previamente relacionadas con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera, utilizando las estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación. Se observará si los alumnos son capaces de participar en una conversación con sus compañeros, el profesor o un hablante de la lengua extranjera, narrando, describiendo, informando, expresando sus ideas y opiniones de una manera clara y ordenada y utilizando las estrategias comunicativas y los mecanismos de rectificación necesarios para facilitar la comprensión del mensaje. La preparación de las exposiciones irá dirigida a que los alumnos sean capaces de transmitir el mensaje, con el apoyo de un guión, de manera clara y ordenada, aunque contengan algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.
4	Extraer la información global y detalles más relevantes de textos escritos sencillos de diferentes tipos, relacionados con las otras materias del currículo o referidos a la actualidad, extraídos de periódicos, revistas juveniles y libros de divulgación, y dirigidos, al público en general. Se evaluará la capacidad de los alumnos de comprender las ideas contenidas en textos auténticos de interés general y de divulgación, con la precisión suficiente para poder utilizar esa información en producciones escritas o habladas o emitir opiniones sobre su contenido. Dichos textos habrán de tener un grado de dificultad cognitiva adecuado a la edad y conocimientos previos de los alumnos y su selección vendrá determinada por los intereses y necesidades de éstos.

5	Leer con la ayuda del diccionario versiones originales de relatos o novelas breves, relacionados con los intereses de los alumnos y demostrar la comprensión con una tarea específica. Este criterio pretende evaluar la capacidad del alumno para interpretar correctamente las ideas principales (argumento, orden de las secuencias, tesis expuestas...) así como la intención del autor, teniendo en cuenta las características y funciones del texto. Se favorecerán las lecturas variadas que cubran las distintas áreas de interés del alumnado.
6	Redactar textos de distintos tipos, adecuados a una situación, un propósito comunicativo y un tipo de lector concretos, con la fluidez, corrección, cohesión y coherencia interna suficientes para que al lector no se le presenten problemas de comprensión. Los textos estarán relacionados con la realidad personal académica de los alumnos: cartas, instrucciones, mensajes, textos creativos breves, informes objetivos, resúmenes de lecturas y opinión personal sobre ellas, apuntes, etc. Se prestará atención a la organización del texto y a su adecuación al contexto en que se inscribe (situación, propósito de la comunicación, destinatario), así como a la precisión, aunque no se exigirá una corrección morfo-sintáctica absoluta.
7	Utilizar los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, como instrumentos de control y corrección de las producciones propias y de las de otros. Con este criterio se puede evaluar si el alumno progresa en el manejo de estructuras gramaticales que expresan mayor grado de madurez sintáctica tales como empleo de algunas oraciones subordinadas, uso correcto de marcadores del discurso, ampliación de léxico receptivo y productivo. Se valorará, también, la capacidad del alumno de corregir o rectificar sus propias producciones y las de sus compañeros, tanto orales como escritas.

8	Utilizar las estrategias de aprendizaje adquiridas tales como consulta de diccionarios, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, con la ayuda del profesor y otros compañeros, para la resolución de nuevos problemas planteados por la comunicación o la profundización en el aprendizaje del sistema lingüístico y del medio sociocultural. Mediante este criterio se pretende evaluar el grado de autonomía del alumno en relación con su aprendizaje y su capacidad para rentabilizar las estrategias trabajadas en clase: utilización correcta de diccionarios (seleccionar el diccionario adecuado, buscar únicamente las palabras esenciales para la comprensión, elegir la acepción apropiada…), manejo de gramáticas y otros libros de consulta (consultar el índice, extraer la información básica…).
9	Contrastar las manifestaciones culturales que aparecen en textos abordados en la lengua extranjera con las correspondientes de la propia cultura. Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para encontrar parangones en su propia cultura de las manifestaciones culturales más sobresalientes de la cultura extranjera para conseguir una relativización de los valores de las distintas culturas.

2.4.3. Criterios de evaluación según Real Decreto 3474/2000

I	Habilidades comunicativas. 1. Extraer información global y específica en los mensajes orales emitidos por los compañeros, el profesor o por los medios de comunicación, reconocer las estrategias comunicativas utilizadas por los interlocutores y en textos escritos auténticos que versen sobre temas de interés general y utilizar destrezas y estrategias relacionadas con distintos tipos y finalidades de lecturas.

2. Participar en conversaciones o debates preparados de antemano, utilizar las estrategias adecuadas para asegurar la comunicación con el interlocutor y producir mensajes coherentes y con la corrección formal necesaria para hacer posible dicha comunicación.

3. Entender la información esencial en textos diversos sobre temas de actualidad, la realidad sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera o que tengan interés informativo, anticipando y deduciendo datos a partir del contexto.

4. Redactar textos diversos con la corrección sintáctica necesaria para su comprensión y utilizar los distintos elementos que aseguren la cohesión y la coherencia del texto.

II Reflexiones sobre la lengua.

1. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua, mediante la inducción o deducción de las reglas correspondientes, y utilizar elementos lingüísticos de referencia (gramaticales, léxicos, ortográficos, fonéticos y textuales) que faciliten la sistematización del aprendizaje.

2. Transferir el conocimiento de las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera a situaciones nuevas.

3. Usar de forma autónoma recursos, fuentes de información y materiales de referencia para contrastar conclusiones, sistematizar y consolidar conocimientos.

4. Reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje de forma que se produzcan reformulaciones de reglas, se expresen definiciones sobre lo aprendido y se avance en los nuevos aprendizajes.

III Aspectos socioculturales.

Interpretar rasgos que definen la cultura o culturas de los países donde se habla la lengua extranjera y mostrar conocimientos de datos de tipo geográfico, histórico, artístico, literario, etc. e incorporar dicho conocimiento en la comunicación en situaciones contextualizadas.

Mostrar acercamiento a la diversidad social y cultural que se transmite cuando se comunica en lengua extranjera y buscar similitudes y diferencias.

Desarrollar el interés por valorar positivamente el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación internacional y para el entendimiento de los pueblos y considerar su presencia en el uso de nuevas tecnologías.

Profundizar en el conocimiento de la cultura propia a partir de las informaciones socioculturales que transmite la lengua extranjera.

2.5. Orientaciones didácticas y para la evaluación

Las orientaciones didácticas para la enseñanza de la lengua inglesa en Bachillerato no son específicamente definidas en ninguno de los documentos primarios mencionados al comienzo de este capítulo. Éstas aparecen, sin embargo, en los materiales didácticos para Bachillerato publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuya finalidad es

> *orientar a los profesores […]. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes materias, principalmente en las de primer curso, aunque algunas de ellas tienen su continuidad también en el segundo. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo* (Serrano San Pedro 1995:3).

En lo que resta de capítulo, se reproducen esas orientaciones didácticas tal cual aparecen en el mencionado documento. Aquéllas que se consideran más relevantes por cuanto contribuyen a reflejar la metodología que, de una u otra manera,

sugieren las autoridades educativas para la enseñanza de la lengua extranjera y, por lo tanto, están directamente relacionadas con el objetivo y el contenido de esta investigación, serán destacadas mediante un sombreado. Para mayor claridad, estas orientaciones se reproducen en un tipo de fuente diferente a la utilizada en la redacción general de este trabajo.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

La propuesta de programación que aquí se hace no lleva aparejado un "método", es decir, una serie de prescripciones sobre los pasos a dar en cada momento respecto a la actividad en el aula, pero sí presupone, sin embargo, una serie de principios metodológicos a tener en cuenta que vienen determinados fundamentalmente por el concepto de materia y de aprendizaje en el que se basa:

— Un concepto de lengua en la que el alumno, además de conocer el código, sabe cómo usar esos conocimientos para comunicar sus ideas e intenciones correcta y apropiadamente e interpretar las de los demás.

— Un concepto de aprendizaje, no como algo que se "hace" al alumno, sino como algo que el alumno construye en interacción con el medio. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el profesor actúa como facilitador de esa actividad del alumno, proporcionándole oportunidades de aprendizaje, apoyándole con la información necesaria en cada momento y ayudándole a reflexionar sobre su propio proceso.

En el caso de la lengua extranjera, se habrá de dar a los alumnos la oportunidad de que adquieran habilidades y conocimientos relacionados con sus necesidades e intereses de comunicación a corto y medio plazo, así como aquéllos que les permitan atender a las posibles necesidades que vayan surgiendo a más largo plazo, es decir, los relacionados con el cómo aprender.

La actividad en el aula habrá de permitir que el alumno vaya desarrollando una representación global del sistema (interlengua), es decir, de sus elementos y de sus interrelaciones. Representación que se irá modificando

en etapas sucesivas a partir de la nueva información recibida en la interacción con todos los elementos que entran en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Factores a tener en cuenta

Resulta imposible separar los principios metodológicos de los criterios a seguir para llevar a cabo una programación. El qué y el cómo están íntimamente relacionados y son parte de un mismo proceso.

Al planificar la actividad en el aula el profesor habrá de tener en cuenta una serie de factores, entre ellos:

— Uno de los objetivos principales es que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa. Para ello es necesario que se atienda no sólo al dominio de los elementos formales de la nueva lengua (competencia morfosintáctica), sino también a aspectos sociolingüísticos (saber en qué situación social se debe usar qué forma), estratégicos (la habilidad de hacer llegar el mensaje), discursivos, etc.

— El desarrollo del alumno como aprendiz es otro de los objetivos de la asignatura. La programación habrá de proporcionarle oportunidad para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y los factores que lo determinan, así como para la obtención de la información que en cada momento precise.

— La complejidad y diversidad del proceso de adquisición de una lengua: la adquisición de una segunda lengua no es un proceso uniforme y predecible (Ellis, 1986, por ejemplo), sino el producto de la interacción de muchos factores internos del alumno y los pertenecientes a la situación de aprendizaje.

— Para que el alumno pueda hacer suya cualquier nueva información (aprendizaje) necesita interpretarla y relacionarla con los conocimientos que ya posee.

Esto lo hace a través de estrategias que varían de alumno a alumno en número y efectividad:

— Los conceptos variados (y variables) que los alumnos tienen de lo que significa saber una lengua y aprender una lengua.

— Las formas múltiples y variadas en que una tarea o un problema pueden ser interpretados y abordados por distintos alumnos, como

resultado de factores tales como su actitud y motivación, expectativas, intereses, conocimiento previo de la lengua, estilo de aprendizaje, formas preferidas de trabajo, conocimiento del contexto, etc.

— En consecuencia, distintos alumnos incorporan diferentes conocimientos, habilidades, etc. y producen distintos resultados.

— Los alumnos son perfectamente capaces de marcar sus propios objetivos, elegir contenidos, materiales y procedimientos de trabajo, así como de evaluar esas decisiones, siempre que vean la necesidad de ello (les parezca útil) y dispongan del apoyo suficiente (en términos de información, fuentes, alternativas, etc.).

— La participación del alumno en la planificación de la actividad en el aula, su realización y evaluación aporta un marco para la resolución de problemas reales, que sustituye con ventaja a las simulaciones, en cuanto que crea las condiciones para que el intercambio de información, ideas y opiniones surja como algo natural y necesario.

— El aprendizaje a través de la acción, de buscar y de compartir información puede aumentar la motivación y la implicación de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de habilidades y estrategias no sólo relacionadas con el aprendizaje de las lenguas, sino con el aprendizaje en general. Proporciona asimismo la oportunidad de transferir conocimientos, habilidades y procedimientos desarrollados en otras materias o áreas de conocimiento.

— En el proceso de llevar a cabo tareas que no están centradas en aspectos formales de la lengua los alumnos pueden adquirir esos aspectos formales y, además, desarrollar su competencia comunicativa.

— La posibilidad de trabajar a su propio ritmo, y hacia objetivos marcados según sus preferencias y necesidades, puede contribuir a crear un ambiente más relajado y propicio al aprendizaje.

— Conviene crear situaciones que puedan favorecer los intercambios en los que los interlocutores utilicen estrategias que aseguren la comprensión y la precisión del mensaje y aumentar las oportunidades de comprobar hipótesis sobre el funcionamiento del sistema mediante la obtención de información sobre la corrección y adecuación de las mismas.

— Tomar gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje hace a los alumnos más conscientes de sí mismos y de sus habilidades, de maneras distintas en que éstas pueden ser mejoradas y de los factores implícitos en el proceso de aprendizaje. Todo ello puede suponer, entre otras cosas, un descenso del nivel de ansiedad producido por lo desconocido (ejemplo, ser evaluado en relación a lo que parecen criterios arbitrarios) y la dependencia de las decisiones de otras personas (el profesor).

— Trabajar sobre temas en los que los alumnos están realmente interesados y poder aplicar sus conocimientos y habilidades para indagar sobre los mismos puede producir una sensación de logro intelectual que ayuda en muchos casos a contrarrestar el sentimiento de frustración que se deriva de la falta de correspondencia entre su capacidad intelectual y su dominio del nuevo código, necesariamente limitado.

— La primera lengua (lengua materna), así como su experiencia en el aprendizaje de otras lenguas, constituye un recurso importante para el aprendizaje.

Al tener en cuenta todos estos factores, derivados de la investigación dentro y fuera del aula, surge la necesidad de una programación que permita cubrir las necesidades de cada tipo de alumno. Atender a esa diversidad (individualización) puede parecer una tarea imposible para el profesor. Sin embargo, por otro lado, algunos de esos factores parecen también sugerir que puede no serlo, si se consigue involucrar al alumno en el análisis y toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

Este proceso podría iniciarse mediante una organización de la actividad en el aula que:

1. Atienda a la variedad existente entre los alumnos mediante:
    - Actividades que les den la oportunidad de reflexionar sobre la lengua, su aprendizaje, el propio proceso, etc.
    - Información sobre posibles alternativas temáticas, metodológicas, etc.
    - La oportunidad de elegir y llevar a la práctica lo elegido.

- Una flexibilidad que permita diferentes rutas, modos de trabajo y realizaciones (productos).

2. Facilite que el alumno se haga cada vez más crítico, activo y seguro de sí mismo en relación a su proceso de aprendizaje, mediante la oportunidad de ejercitar su capacidad de tomar decisiones y de evaluar esas decisiones y sus resultados.
3. Estimule a los alumnos a utilizar al máximo los conocimientos y habilidades que ya poseen, desarrollarlos y transferirlos a través de distintas áreas de conocimiento y a actividades fuera del aula.
4. Facilite el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, ayudándoles a darse cuenta de su potencial como comunicadores (incluida la lengua propia) y favoreciendo su participación en situaciones que requieran interpretación y expresión de significado en un proceso negociador.

Un posible marco: papel del profesor y del alumno

Todo lo dicho anteriormente parece sugerir la conveniencia del desarrollo de una programación negociada (*process syllabus*) que convierta la realidad del aula y las decisiones relacionadas con la actividad que en ella se desarrolla en el principal objetivo de comunicación. La creación de un marco en el que la auténtica necesidad de compartir significados y de negociar sobre cosas que realmente importan y que requieren acción por parte del alumno lleve a una comunicación auténtica y al desarrollo de su competencia comunicativa (véase Breen, 1987a).

Esto supone la implicación del alumno en el proceso de decisiones con otros alumnos y con el profesor sobre el qué, el porqué y el cómo (incluyendo cuándo, con quién, con qué materiales, etc.) de la actividad en el aula.

La implicación supondría un proceso gradual que eventualmente llevaría a los alumnos al diseño de sus propias actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y propósitos, ya que, en último caso, ellos son quienes poseen información más directa sobre su propio proceso de aprendizaje y los que, con mayor o menor ayuda del profesor, pueden identificar mejor sus necesidades e intereses.

Así pues, el alumno pasaría de ser receptor y reproductor de conocimientos a jugar un papel sumamente activo en la planificación, realización y evaluación de su aprendizaje, sin que esto suponga una abdicación, por parte del profesor, de su responsabilidad en la organización general del proceso de enseñanza y aprendizaje (Allwright, 1978). No significaría la ausencia de planificación por parte del profesor, sino un tipo diferente de planificación: aquélla que ayude al alumno a programar sus actividades de aprendizaje.

Esto daría lugar a programaciones diferentes, no sólo entre distintas clases, sino también entre diferentes grupos dentro de una misma clase, sin que ello suponga necesariamente una mayor diversidad de lo adquirido (*intake*) de la que se obtiene a partir de una enseñanza uniformada.

Igualmente, existe una gran variedad de formas de afrontar la tarea, al menos tantas como profesores. Dam y Gabrielsen (1988) proponen un marco para la toma de decisiones conjunta que constituye un ejemplo de lo que podría ser un esquema básico para la organización de la actividad en el aula:

1. El profesor y los alumnos discuten y deciden el objetivo a alcanzar en el próximo periodo de clases (una semana, un mes, etc.) y la mejor forma de trabajar para alcanzar sus objetivos.
2. Los alumnos eligen los materiales y deciden sobre el método y la organización del trabajo, así como de la distribución temporal (quién va a hacer qué, con quién, dónde, cuándo, etc.).
3. El profesor toma parte en el desarrollo del programa, analizándolo y apoyando al alumno.
4. El profesor transforma sus observaciones en sugerencias para la organización del periodo siguiente.
5. El profesor y los alumnos evalúan el trabajo realizado (el proceso y el producto en relación a los objetivos fijados, los resultados inesperados, etc.).
6. Cada alumno identifica su próximo objetivo.
7. Alumnos y profesor planifican el siguiente periodo.

Llegar a la situación en que esto tiene lugar de una manera automática es un proceso lento, complejo y extremadamente interactivo. El alumno va aprendiendo poco a poco a tomar esas decisiones, lo que hace que aumente su

disposición a hacerlo, mientras el profesor aprende al mismo tiempo a apoyarle en ellas y a dejar en sus manos algunas de las responsabilidades que tradicionalmente le han pertenecido.

El profesor se convierte en asesor, orientador, facilitador, etc., dejando que el alumno tome paulatinamente una mayor variedad y número de decisiones informadas, relativas a su proceso de aprendizaje. Es responsabilidad del profesor, entre otras, asegurarse de que el alumno tiene suficiente información sobre los factores que limitan su capacidad de decisión, en especial aquellos de origen institucional, por ejemplo, los derivados del currículo, incluido el sistema de calificación.

La ausencia de un plan prescriptivo no supone necesariamente una merma en el sentido de dirección y progreso del alumno. El profesor ha de procurar en todo momento que el alumno sea consciente de lo que hace, por qué lo hace y de si los resultados corresponden al plan inicial.

Un apoyo fundamental en este sentido es la participación de los alumnos en la evaluación del proceso y de sus producciones, así como el uso de diarios de trabajo, donde recogen los planes de clase, su desarrollo, anotaciones de vocabulario, estructuras, etc., evaluaciones de actividades y procesos, así como el trabajo para casa, determinado por los propios alumnos, con o sin apoyo del profesor.

Aspectos interdisciplinares

En la asignatura de Lengua Extranjera incluso los contenidos conceptuales tienen principalmente un valor instrumental. Aparte de sus otras funciones, la lengua sirve como medio de comunicación, lo que deja abiertas muchas posibilidades respecto al objeto de esa comunicación. Teniendo como medio la lengua extranjera teóricamente se puede abordar cualquier tema, incluidos aspectos relacionados con otras asignaturas del currículo.

Aparte de utilizarla como medio para impartir otra asignatura, actividad no muy frecuente fuera de las instituciones bilingües, las posibilidades de relacionar la lengua extranjera con otras asignaturas del currículo son múltiples. Por ejemplo:

— Utilizar un tema familiar al alumno, por haberlo tratado en otra materia, como medio de disminuir la dificultad conceptual de una actividad y poder aumentar la dificultad lingüística/comunicativa.

— Usar materiales propios de otras asignaturas con el fin de que el alumno se familiarice con los aspectos específicos de los registros que se utilizan en relación a ellas.

— Involucrar al alumno en el uso de operaciones cognitivas semejantes a las que se le exigen en otras materias.

— Utilizar actividades, procedimientos y técnicas semejantes a los usados en otras asignaturas (por ejemplo presentaciones, proyectos, trabajo en grupo, técnicas de estudio, planificación de la actividad, etc.).

— Usar la lengua extranjera en la consulta de fuentes para realizar trabajos propuestos en otras materias.

— Hacer uso de los conocimientos adquiridos en otras materias para realizar un trabajo propuesto en la clase de lengua extranjera, etc.

Evaluación

[…]

Programación de la asignatura: criterios. Sugerencias de organización y secuenciación

Los programas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera intentan responder a la pregunta de qué conocimientos y destrezas necesita poseer el aprendiz de esa lengua en un contexto determinado.

La selección, subdivisión y secuenciación de esos contenidos y capacidades se efectúan en función de distintas concepciones de:

a) lo que es la lengua (la materia a enseñar);
b) cómo se aprende o adquiere una lengua, y en consecuencia, de
c) cómo debe enseñarse.

Tradicionalmente los programas de lengua extranjera se han articulado en torno a un concepto de lengua, de la materia a enseñar, muy diferente del actual.

Los enfoques formales al diseño curricular, basados en las descripciones de lingüistas académicos, daban prioridad, sobre otros, a los aspectos formales, teniendo como objetivo que el alumno conociera el código, es decir, los subsistemas: fonología, gramática, morfología, etc., poniendo el énfasis en el conocimiento "textual" de la lengua del que habla Halliday.

Se trata del concepto de competencia comunicativa defendido por Hymes (1971, 1972), que amplía el concepto chomskiano de que el hablante tiene un conocimiento subyacente del sistema lingüístico, atribuyéndole el conocimiento de las reglas de la lengua como código, así como el conocimiento de las convenciones que gobiernan su uso dentro de grupos sociales y culturales.

Las realizaciones pedagógicas de este enfoque, sin embargo, se han limitado, en general, a representar este aspecto comunicativo mediante listados de exponentes lingüísticos de aquellas funciones que el autor consideraba de mayor relevancia a los objetivos y al contexto en el que se iba a realizar el aprendizaje.

Posteriormente, nuevas aportaciones al concepto de competencia comunicativa (que según Hymes abarca la competencia lingüística y la competencia de su uso social) han señalado algunos otros de los aspectos que la integran, tales como la capacidad de participar en el discurso (Widdowson, 1978) y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que gobiernan esa participación (véase, por ejemplo, Levinson, 1983).

La competencia comunicativa se describe como un complejo de competencias que interactúan en la comunicación (Canale y Swain, 1980) y que le permiten al hablante ser creativo con esas reglas y convenciones.

Según esta descripción, las tradicionales "cuatro destrezas" no serían más que la manifestación de esa competencia, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua no debería tener como objetivo meramente la adquisición del código, el conocimiento de los aspectos funcionales que el mismo puede desarrollar, o las cuatro destrezas, sino que debería atender al desarrollo de la competencia comunicativa subyacente, es decir, a los procesos psicológicos y habilidades no aparentes, que permiten al hablante expresar correcta y apropiadamente los mensajes propios e interpretar adecuadamente los de sus interlocutores.

Las implicaciones didácticas de esta nueva concepción de la materia parecen obvias. Si se considera la competencia comunicativa como un complejo de conocimientos y habilidades que interactúan constantemente en la comunicación, la división de la materia en sus elementos morfosintácticos y funcionales para su posterior presentación, práctica y transferencia, no parece ser el método más adecuado, o al menos actividad suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esta concepción de la lengua parece indicar la necesidad de aprenderla principalmente en la comunicación, como medio de interiorizar el sistema en toda su complejidad de interrelaciones. Esto supone, naturalmente, un gran cambio en la forma de aproximarse al proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo un nuevo concepto de los papeles del profesor y de los alumnos en ese proceso.

Paralelamente al interés de los lingüistas sobre el proceso de adquisición de la lengua surge el interés de los educadores por el proceso de aprendizaje, reconociendo la importancia de las características personales del alumno y sus distintas formas de aproximarse a él, así como la necesidad de atender a esa diversidad.

Todo esto se traduce en currículos formulados más en términos de los procedimientos a seguir que en los contenidos morfosintácticos o funcionales a adquirir por el alumno.

Dos representaciones de este tipo de enfoque al diseño curricular de las lenguas extranjeras son el procedimental, ejemplificado por el proyecto de Bangalore (Prabhu, 1987), y el procesual, propuesto por Candlin y Breen (véase Breen, 1987a, Candlin, 1984). Ambos se articulan en torno a una serie de tareas, en lugar de a listados de contenidos formales o funcionales.

Una diferencia fundamental entre ellos es que, en el caso del enfoque procesual, las tareas no son seleccionadas y secuenciadas previamente por el profesor, sino que esa labor es parte del proceso de toma de decisiones de cada clase. Otra característica fundamental del mismo es su énfasis en la evaluación de las decisiones tomadas sobre objetivos, contenidos, actividades, procedimientos, materiales, etc., así como en el proceso de aprendizaje.

Consideraciones generales sobre la propuesta

La propuesta de programación que aquí se recoge se inscribe en la línea del enfoque procesual, incorporando al proceso de toma de decisiones los condicionamientos impuestos por el marco social e institucional en el que ha de desarrollarse.

Su elección ha sido debida a la creencia de que desde un enfoque de estas características es más factible dar respuesta a las demandas del currículo oficial, por la coincidencia de sus objetivos: el desarrollo al máximo del potencial del alumno en su triple faceta de individuo social, comunicador, y aprendiz, concibiendo la programación como un esfuerzo cooperativo entre profesor y alumnos.

Se trata de evitar un programa que prescriba lo que hay que hacer, en qué orden y por cuánto tiempo, basándose en el convencimiento de que posiblemente la mejor manera de que esas decisiones sean efectivas es que sean tomadas conjuntamente por cada profesor y grupo de alumnos en razón de las necesidades e intereses de éstos, de las demandas del contexto y de los recursos disponibles. Es necesario un programa lo suficientemente abierto para que se pueda adaptar a diferentes contextos y distintos tipos de alumnos y profesor.

Los listados de contenidos que se recogen en el apartado "Banco de contenidos" intentan responder a los aspectos conceptuales y procedimentales que se deducen de los objetivos marcados en el documento de propuesta para el Bachillerato.

Puede ocurrir que los alumnos ya posean (por haberlos trabajado anteriormente, por transferencia de la lengua materna, por su conocimiento de la realidad…) parte de esos conocimientos y habilidades, en cuyo caso no tiene objeto insistir en ellos. Por otro lado, ciertos grupos de alumnos pueden necesitar dedicar más tiempo a adquirir determinados conocimientos y habilidades que otros. Unos tratarán esos contenidos a un nivel más elemental, utilizando un número limitado de procedimientos, mientras que otros perfeccionarán los que ya poseen e irán más allá de lo marcado.

Esos listados constituyen pues únicamente una enumeración de algunos de los conocimientos, habilidades y procedimientos que parecen estar involucrados en el proceso de alcanzar los objetivos marcados.

Se trata de listados extensos, pero no exhaustivos. No se pretende que los alumnos hayan adquirido o desarrollado todos o sólo esos contenidos al final del Bachillerato. Constituyen meramente un mapa del posible campo a cubrir que permita a cada grupo de alumnos, o grupo dentro de una misma clase, marcar su propia ruta con ayuda del profesor, haciéndola más detallada, evitando determinados puntos del recorrido, o incluyendo nuevos objetivos si es necesario.

Prabhu, 1987, señala como factores determinantes de la dificultad de la tarea:

- La cantidad y tipo de información que hay que manipular.
- El número de operaciones cognitivas a realizar.
- El grado de precisión que se requiere.
- La familiaridad con las demandas y propósito de la tarea.
- El grado de abstracción que requiere.

Finalmente, el grado de dificultad de la tarea puede depender tanto de aspectos derivados de la actividad como de factores internos del alumno:

A) Actividad:

- Relevancia.
- Complejidad (número de pasos, instrucciones, demandas cognitivas, cantidad de información a procesar).
- Conocimiento previo del contexto de la tarea (del mundo, de la situación, aspectos culturales, actividad preliminar).
- Dificultad lingüística.
- Ayuda disponible.
- Grado de corrección gramatical, adecuación al contexto exigido.
- Tiempo disponible.

B) Alumno:

- Confianza.
- Motivación.
- Experiencia de aprendizaje anterior (familiaridad con la actividad).
- Ritmo de aprendizaje del alumno.
- Habilidad en las destrezas comunicativas.

- Conocimientos previos:
  — culturales
  — lingüísticos.

[Adaptado de Brindley, 1987.]

Banco de contenidos

Los contenidos incluidos a continuación constituyen listados más detallados de los que se mencionan en los cinco apartados de la propuesta de Bachillerato, los cuales están formulados principalmente como actividades, destrezas, capacidades y procedimientos que pueden llevar al alumno a una mayor comprensión y dominio de la lengua extranjera y conocimiento de la cultura que la sustenta, así como a su desarrollo como aprendiz.

Dichos contenidos deberían suponer la consolidación y expansión de los trabajados en ciclos anteriores. Se pretende la extensión de la actividad lingüística del alumno más allá de su realidad puramente personal y familiar: al campo de la actualidad, de la vida académica y de su futura orientación profesional.

La división de los contenidos en cinco núcleos responde a un deseo de resaltar las distintas perspectivas desde las que sería conveniente abordar la lengua extranjera y su aprendizaje, ya que los contenidos que podrían agruparse en ellos coinciden en muchos casos o están íntimamente relacionados.

Para evitar repeticiones innecesarias, los contenidos seleccionados se han agrupado según categorías tales como funciones, procedimientos, estrategias, etc., con el fin de que esos listados puedan ser utilizados como bancos de contenidos sobre los que se trabajará desde cada uno de los núcleos.

Entre otras cosas, se pretende que el alumno sea capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas personales variadas, así como en actividades más relacionadas con la vida académica o profesional: debates, exposiciones orales, apuntes, informes, trabajos, consulta de fuentes, entrevistas, etc.

Los contenidos aquí citados constituyen solamente un punto de referencia, sin que sean en absoluto todos o los únicos posibles. Su función es

meramente apoyar las decisiones que profesores y alumnos tomen conjuntamente a la hora de planificar la actividad en el aula. También pueden ser utilizados, como ya se ha dicho, como un listado de referencia a la hora de establecer el progreso del alumno (lo que se ha alcanzado) e identificar posibles áreas de trabajo para futuros planes.

Se pretende que esos conocimientos, habilidades, estrategias, etc. se vayan desarrollando espontánea y paulatinamente, en respuesta a las necesidades (de comunicación o de otro tipo) que surjan en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad del aula.

Intencionalidad comunicativa

En este apartado se recogen contenidos que tienen que ver con aspectos no explícitos del mensaje, pero que resultan claves para su correcta interpretación.

Factores contextuales

El alumno ha de ser capaz de interpretar las palabras emitidas en relación al contexto situacional en que se producen:

- Los participantes: número, sexo, edad, status, relación social, actitud, estado de ánimo…
- El tema.
- La situación comunicativa.
- El lugar donde se desarrolla (interior: sala pequeña, grande, privada, pública…; exterior: campo, ciudad, calle…).
- El propósito de la comunicación.

Inversamente, ha de ser capaz de identificar algunos de esos elementos del contexto a través de:

- Las palabras (registro) elegidas por el hablante.
- El tono de voz.
- Los gestos.
- Lo que no se dice.
- Etc.

Aspectos funcionales

La relación de aspectos funcionales que se recoge a continuación no constituye una lista exhaustiva ni una selección prescriptiva. Se ha tratado de predecir qué aspectos funcionales podrían surgir espontáneamente de la necesidad de comunicarse en torno a la planificación, puesta en práctica y evaluación de la actividad en el aula, en la realización de las propias actividades y en las necesidades de aprendizaje.

Dichos aspectos funcionales deberán ser tratados desde el punto de vista de reconocimiento, reflexión, interpretación y producción, así como de sus implicaciones socioculturales.

No se citan exponentes de esas funciones excepto en los casos en que se ha creído necesario efectuar alguna precisión. La selección de los exponentes se deja a profesores y alumnos en razón de los conocimientos que ya poseen, los materiales sobre los que se haya elegido trabajar y las necesidades, principalmente de comunicación, que vayan surgiendo.

- Narrar.
- Describir:
  — situaciones
  — procesos
  — dificultades
  — planes de trabajo
  — reacciones de personas
  — etc.
- Preguntar e informar de lo que uno mismo u otros han dicho (propuestas, opiniones, órdenes, instrucciones, consejos, negativas, preguntas, etc.).
- Explicar.
- Argumentar.
- Hablar sobre gustos y preferencias.
- Opiniones.
- Sugerencias.
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Pedir ayuda y cooperación.
- Discutir planes de trabajo.

- Alcanzar acuerdos.
- Sacar conclusiones.
- Contrastar y comparar.
- Hacer propuestas, aceptar y rechazar.
- Pedir y dar consejo.
- Permiso.
- Hablar sobre suposiciones.
- Hipótesis.
- Grados de probabilidad.
- Obligaciones, deberes y responsabilidades.
- Expresar duda o sospecha.
- Dar y pedir instrucciones.
- Criticar.
- Contradecir.
- Persuadir.
- Ceder (ejemplo: I still don't see why… but I'll…).
- Expresar y reaccionar a quejas.
- Pedir y reaccionar a disculpas.
- Pedir a otros que hagan algo.
- Recordar uno mismo y recordar a otros algo.
- Ofrecer, aceptar y rehusar.
- Asegurar y tranquilizar (ejemplo: I shouldn't worry about that).
- Reconocer y expresar sorpresa, asombro, gratitud, ira, decepción, preocupación, seguridad, desgana, ansia, impaciencia, vacilación…
- Calmar a alguien.
- Animar, estimular.
- Culpar y defenderse.
- Etc.

Contenidos morfosintácticos

Sería imposible predecir (y contrario a los supuestos en que se basa esta propuesta prescribir) los contenidos morfo-sintácticos que pueden ser necesarios o apropiados a cada situación. Esto no supone, sin embargo, que

se minimice su importancia, sino meramente un punto de partida diferente, pasar de la necesidad de comunicación a buscar los medios de expresión; y no de los medios de expresión a buscar una situación de comunicación en que poder emplearlos.

Los contenidos morfo-sintácticos vendrán, pues, determinados, como ya se ha señalado, por las necesidades inmediatas de comunicación en el aula y fuera de ella, así como por el tipo de actividad o el contenido de los materiales seleccionados.

Para su tratamiento analítico se recurrirá a una variedad de fuentes de información: gramáticas, diccionarios, libros de texto, otros alumnos, el profesor, etc.

Se pretende que el alumno interiorice el sistema en su esfuerzo por interpretar correctamente los mensajes de otros y por expresar con la mayor precisión posible sus propias ideas, sentimientos, opiniones, etc., utilizando, entre otras, como apoyo, su capacidad de inferencia.

Junto a la actividad habitual de buscar la mejor forma de expresar algo recurriendo a las fuentes adecuadas, puede ser necesario seleccionar actividades enfocadas específicamente a esos aspectos. [...]

Aspectos estratégicos

Estrategias de participación en la conversación

- Atraer la atención.
- Empezar/terminar una conversación.
- Incorporarse a una conversación.
- Colaborar al mantenimiento de la interacción utilizando nexos conversacionales.

  (Ejemplo: Talking about that makes me think of... But... going back to your point... But on the other hand... Take for example, etc.).
- Mantener el turno de palabra (por distintos medios: usar fórmulas para ganar tiempo, elevar el tono de voz...).
- Quitar el turno de palabra (por distintos medios: interrumpir, empezar a hablar a la vez...).
- Dar la palabra a otro interlocutor (nominación, alusión a algo que ha dicho, silencio...).

- Retomar un tema.
- Cambiar de tema.
- Resumir lo que se ha dicho.
- Utilizar indicadores del discurso.
  (Ejemplo: Yes. No. OK. Right. Good. All right. Now, etc.).
- Saber cuándo dejar una frase sin terminar.
- Hacer pausas en los momentos adecuados sin perder turno, etc.

Estrategias para mantener la comunicación

- Usar claves del contexto lingüístico para deducir lo que no se entiende.
- Usar otro tipo de claves.
- Mostrar comprensión.
- Animar a que otros hablen, insistir para obtener más información.
  (Ejemplo: Tell us what happened, will you? So… what did you do about it? The book you mean. What about you, what did you do? Really!, etc.).
- Pedir mayor precisión.
- Pedir aclaraciones.
- Pedir a alguien que repita (Ejemplo: Sorry? What did you say it was? Perhaps you could tell me again… I'd like to ask you just once more. Do I ever use WHAT?).
- Comprobar que se ha interpretado adecuadamente un mensaje.
  (Ejemplo: So… you're not comino tomorrow?).
- Comprobar que lo que se ha dicho ha sido correctamente interpretado.
  (Ejemplo: I'm not sure what I said was totally clear…).
- Dar una aproximación al mensaje del interlocutor.
  (Ejemplo: If she comes, you are not here and you're very sorry you had to leave in a hurry…).
- Evitar ser mal interpretado.
  (Ejemplo: No… I mean… I don't mean… Now I didn't say that. Don't get me wrong, etc.).
- Contestar con evasivas.
- Corregir a otros y auto-corregirse.
- Repetir algo.
- Decir algo de manera diferente.

- Inventar una palabra.
- Usar una palabra extranjera.
- Decir algo aproximado.
- Dar ejemplos.
- Pedir ayuda al interlocutor.
- Dar una definición.
- Escribir la palabra.
- Deletrearla.
- Señalar.
- Expresarlo con gestos.
- Retomar algo que alguien ha dicho/un tema.
- Incorporar/imitar algo que se ha dicho al interlocutor.
- Usar fórmulas.
- Cambiar de tema.
- Evitar palabras, frases, temas.
- Reconocer y utilizar recursos para ganar tiempo.
  (Ejemplo: repetir una pregunta, usar palabras de relleno, sonidos…).
- Resumir lo que se ha dicho, etc.

Estrategias para la obtención de información sobre la lengua

- Preguntar la pronunciación de algo.
- Preguntar cómo se escribe algo.
- Preguntar sobre la corrección de algo.
- Preguntar el significado de algo.
- Preguntar si es apropiado decir algo en una situación determinada.
- Utilizar el diccionario, gramática y otros libros de consulta utilizando índices, apéndices, información morfo-sintáctica, etc.

Otras estrategias de comunicación/aprendizaje

Existen numerosas clasificaciones y descripciones de estrategias a las que el profesor puede recurrir a la hora de apoyar a sus alumnos (véase los trabajos de O'Malley, Chamot *et al.*, Wenden, Haastrup, Willing, Ellis y Sinclair, Oxford, entre otros) en su proceso de aprendizaje.

El alumno podrá utilizar esa información sobre posibles estrategias como un recurso, experimentando y seleccionando aquéllas que considere personalmente más eficaces. Servirán también de base a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.

A continuación se citan algunos ejemplos:

- Establecer nexos mentales: agrupar, asociar, contextualizar, etc.
- Relacionar elementos morfo-sintácticos con una imagen o a un sonido, hacer mapas semánticos, relacionar el elemento nuevo con una palabra en la propia lengua, etc.
- Relacionar una nueva expresión con una sensación física, una acción, etc.
- Revisar, practicar: repetir mentalmente, reconocer y usar fórmulas, utilizar elementos conocidos en nuevas combinaciones, etc.
- Deducir, analizar, comparar elementos de la nueva lengua con la propia, traducir, transferir conocimientos de una lengua a otra, etc.
- Tomar notas, resumir, resaltar, etc.

Aspectos sociolingüísticos

Parte de la competencia comunicativa consiste en el uso del registro apropiado a la situación de comunicación. El alumno de Bachillerato se verá envuelto en la interacción personal con sus compañeros, el profesor y, posiblemente extraños. Al mismo tiempo sería conveniente que desarrollara la capacidad de desenvolverse en el ámbito académico y profesional.

El alumno debería adquirir las claves necesarias para reconocer y aplicar el grado de formalidad o informalidad apropiado a cada situación de comunicación, escrita o hablada. Ser consciente de los factores que determinan la selección de registro puede ayudarles a alcanzar ese objetivo.

Algunos de los factores básicos que determinan la selección de una forma lingüística u otra son los siguientes:

SITUACIÓN	(actividad de comunicación, lugar, tiempo, contexto físico de la situación, etc.).
TEMA	(incluyendo el propósito de la comunicación).

PARTICIPANTES	(edad, sexo, status, rol, relación entre ellos…).
ACTUACIÓN PSICOLÓGICA	(relajación, seriedad, simpatía, animosidad…).

Distintas combinaciones de estos elementos darán lugar a conductas lingüísticas diversas.

Aspectos discursivos

- Responder espontánea y adecuadamente, realizando las adaptaciones necesarias, a la conducta comunicativa del interlocutor.
- Reconocer y utilizar los elementos de cohesión del discurso tales como la referencia (personal, local, temporal…) o la concordancia.
- Seguir un orden lógico y comprensible en la secuenciación de hechos.
- Proporcionar y extraer los datos relevantes al propósito del discurso.
- Evitar la ambigüedad, tratar de ser claro y preciso.
- Ser consciente y utilizar adecuadamente los recursos de coherencia del discurso incluso cuando no exista cohesión, por ejemplo, en intercambios en los que la coherencia descansa en los conocimientos compartidos de los interlocutores o en el contexto situacional.
- Organizar las ideas adecuadamente dentro del párrafo y del texto, etc.

Aspectos procedimentales

Este apartado consta de dos secciones:

— Un listado de las operaciones cognitivas más comunes, aplicables a cualquier aprendizaje.

— Ejemplos de aplicación de esos procesos mentales a los procedimientos requeridos por tareas comunes de aprendizaje.

Procesos mentales

Generalización.	Ejemplificación.
Análisis.	Síntesis.
Evaluación.	Contraste.

Analogía.	Comparación.
Priorización.	Secuenciación.
Causa.	Razón.
Propósito.	Resultado.
Inferencia.	Implicación.
Interpretación.	Resumen.
Ampliación.	Alternativa.
Etc.	

Estas operaciones estarán presentes tanto en procedimientos relacionados con la actividad comunicativa como en el estudio de los aspectos morfo-sintácticos de la lengua.

Ejemplos de aplicación de esos procesos a tareas de aprendizaje

- Formular hipótesis relacionadas con el contenido de una actividad o sobre aspectos estructurales de la lengua.
- Contrastar hipótesis y predicciones con la evidencia.
- Seguir instrucciones.
- Realizar observaciones, medidas, determinar propiedades, etc.
- Efectuar comprobaciones.
- Seleccionar o diseñar un nuevo procedimiento o técnica más eficaz.
- Explicar un fenómeno o averiguar algo aplicando conocimientos y procedimientos conocidos.
- Decidir racionalmente entre diversas opciones.
- Seleccionar información relevante.
- Identificar y solicitar o buscar la información necesaria.
- Hacer conjeturas y ensayarlas.
- Resolver partes del problema.
- Extraer información de varias fuentes y construir una argumentación.
- Comprender y clasificar información (cuadros, tablas, gráficos, diagramas…).
- Comprender y resumir.
- Comprender y dar opinión sobre el contenido.
- Comprender y dar opinión sobre la forma (organización, aspectos estilísticos…).

- Comprender y ampliar.
- Deducir el significado y el uso de elementos léxicos desconocidos.
- Comprender información explícita.
- Comprender información implícita.
- Comprender el valor comunicativo de las proposiciones.
- Comprender las relaciones internas dentro de la oración.
- Comprender las relaciones entre las partes del texto a través de mecanismos de cohesión gramatical.
- Interpretar un texto oral o escrito teniendo en cuenta aspectos externos a él.
- Reconocer los indicadores del discurso.
- Identificar la idea principal o la información fundamental de un fragmento de discurso.
- Distinguir la idea principal de los detalles que la apoyan.
- Extraer los elementos principales para resumir el texto, una idea, etc.
- Extraer selectivamente los puntos relevantes de un texto.
- Hacer referencias.
- Leer un texto por encima para extraer la idea global.
- Localizar en un texto información específica.
- Trasladar la información de un texto a una representación esquemática u otro tipo de texto.
- Inferir el significado por el contexto: uso de claves morfológicas, sintácticas, lógicas y culturales para descubrir el significado de elementos desconocidos.
- Anticipar: usar elementos ajenos al texto, como el índice, apéndices, introducciones, encabezamientos, resúmenes, ilustraciones, palabras clave para obtener información sobre lo que se va a ver u oír.

Tipos de actividades y textos

Las actividades propuestas en el aula no son meros vehículos de aprendizaje, sino que pueden ser consideradas en sí mismas como contenidos, puesto que se construyen por medio de procedimientos, estrategias y habilidades que se agrupan en estructuras distintas y peculiaridades de cada actividad.

Los contenidos vienen evidentemente determinados también por la estructura interna y demás características propias del tipo de texto que se escoja.

En lugar de detallar esos contenidos exhaustivamente, a continuación se citan ejemplos de algunos tipos de actividades y textos que los alumnos podrían utilizar.

Actividades

- Conversaciones.
- Debates.
- Exposiciones orales.
- Tomar apuntes.
- Representaciones dramáticas.
- Visionado de películas y programas de televisión para:

  — informarse.

  —entretenerse.
- Lectura y comentario, o uso como fuente, de artículos de divulgación, noticias, etc.
- Redactar cartas formales/informales.
- Ensayos argumentativos.
- Diseñar y llevar a cabo trabajos monográficos breves/proyectos sobre temas de interés personal o académico.
- Informes.
- Narrar historias y experiencias.
- Otros trabajos de creación.
- Hacer críticas de trabajos de creación.
- Diseñar y realizar:

  — Campañas (simuladas o reales, para la clase, otras clases, el centro, etcétera).

    — De divulgación.

    — Sociales.

    — Publicitarias, etc.

  — Revistas/periódicos (clase, centro, intercentros).

  — Programas de radio (grabación), etc.
- Resolución de problemas:

— Personales.
— De la clase.
— De aprendizaje.
— De control de la actividad, etc.
— El centro educativo.
— El entorno social próximo y lejano, etc.

- Simulaciones, etc.

Tipos de texto oral y escrito

La utilización desde el punto de vista receptivo o productivo de los textos que se citan a continuación vendrá determinada por las propias características del texto, así como por las necesidades y propósitos para los que haya sido seleccionado.

Diálogos.	Menús.
Descripciones.	Mapas y planos.
Informes.	Gráficos y esquemas.
Mensajes.	Horarios.
Avisos.	Guías de teléfono.
Cartas formales e informales, postales.	Anuncios.
Artículos de periódicos, revistas y otras publicaciones.	Informaciones meteorológicas.
Críticas.	Diarios.
Ensayos.	Biografías.
Historias cortas, poemas, extractos de obras de teatro.	Documentales.
Diccionarios.	Noticias.
Gramáticas.	Chistes.
Libros de texto ingleses de nivel equivalente.	Tebeos.
Apuntes.	Planificaciones.
Guiones para exposiciones orales.	Folletos.

Guías turísticas.
Catálogos.
Reglas de juego.
Instrucciones de funcionamiento.
Reglas de conducta.
Resúmenes.
Panfletos.

Impresos

Pósters.
Recetas.
Horóscopos.
Programas de actividades, cursos…
Curriculum vitae.
Debates.
Enunciados de problemas, etc.

Aspectos socioculturales

En los ciclos anteriores el alumno ha tenido la oportunidad de entrar en contacto con los aspectos más relevantes de la cultura de los países de habla inglesa.

En los dos cursos de Bachillerato se pretende que profundice en el conocimiento de la actualidad, vida social, artística y de la cultura en general de esos países, y que esa profundización contribuya a su desarrollo intelectual, abriéndole nuevas perspectivas y vías de conocimiento.

No se trata sólo de que el alumno tenga acceso a los aspectos socioculturales explícitos en los materiales que maneja, sino, sobre todo, de que desarrolle la capacidad de extraer de los textos orales o escritos los datos que le permitan familiarizarse con una forma distinta de pensar y ordenar la realidad.

Aspectos temáticos

La selección de las áreas temáticas vendrán determinadas por:

— Las necesidades de comunicación en el aula.
— Las necesidades de comunicación de cada alumno.
— Sus intereses.
— La actualidad.
— Su relación con el futuro profesional del alumno.
— Su relación con otras materias del currículo.

El documento de propuesta para el Bachillerato especifica que desde el punto de vista temático se tratarán, además de los aspectos de interés inmediato para los alumnos, los relacionados con las demás asignaturas del currículo y con su orientación profesional.

Dentro de este apartado se citan algunos temas generales extraídos de las materias comunes del Bachillerato, a título de ejemplo:

Condición física.	La comunicación.
Salud.	Los medios.
Higiene.	Publicidad.
Deportes.	Propaganda.
Juegos.	Manipulación del lenguaje.
Danza.	Uso de los distintos discursos.
Mimo.	Técnicas de comprensión.
Folklore.	Técnicas de expresión.
Ideologías.	Tratamiento de la información.
Valores éticos.	Variedades geográficas, socioculturales, estilísticas.
Valores estéticos, el arte.	La realidad sociopolítica española.
Aspectos relacionados con la lógica, la verdad, las distintas percepciones de la realidad, el conocimiento…	El desarrollo económico.
Aspectos biológicos y socioculturales del ser humano.	Terrorismo.
Naturaleza.	Consumo.
Cultura.	La CEE.
Trabajo.	Movimientos culturales y sociales.
Relación ciencia-técnica.	Avances científico-técnicos.
Relaciones sociales.	Evolución de los valores: secularización, tolerancia…
Orden e integración.	La educación.
Conflicto y cambio.	Papel de la mujer y el hombre en la sociedad.
El poder y su legitimad.	Drogadicciones.

Democracia.
Derecho y justicia.
Pacifismo.
Medio ambiente.
Mitos sociales.[1]

[1] La autora de esta investigación no es responsable de ninguna cuestión relativa ni al contenido no al estilo o uso de la lengua realizado en la redacción de las directrices curriculares aquí reproducidas.

Capítulo 3.

Metodología para la enseñanza de la lengua inglesa. Principios teóricos y aspectos prácticos fundamentales del enfoque comunicativo

3.1. Introducción

3.2. El concepto de método. Método y enfoque

3.3. Enfoque comunicativo

3

Metodología para la enseñanza de la lengua inglesa. Principios teóricos y aspectos prácticos fundamentales del enfoque comunicativo

3.1. Introducción

Tradicionalmente, ha existido en la enseñanza de lenguas una tendencia a oponer la teoría (lingüística o estudio de la lengua) y la práctica (la propia labor de enseñanza de la lengua). Tal oposición conllevaba, necesariamente, la oposición entre los lingüistas, dedicados al estudio de la lengua desde el punto de vista teórico, y los profesores de lenguas, con una labor eminentemente práctica centrada en la enseñanza de la lengua. Tal oposición no sólo no es acertada, sino que puede resultar peligrosa. Lo ideal es que teoría y práctica se complementen (Sánchez 1997). Si no está fundamentada en una teoría debidamente razonada y justificada, la enseñanza de lenguas resultará ineficaz, al igual que, por otro lado, resultará igualmente inútil cualquier teoría que no tenga ninguna finalidad o aplicación práctica. Así, cualquier profesor de lenguas que desee realizar una enseñanza eficaz (para que el alumno realmente aprenda lo que se le enseña), eficiente (que lo aprenda lo antes posible y de la manera más sencilla posible) y responsable no sólo debe enmarcar su actuación dentro de un determinado marco teórico, sino que debe ser consciente, por un lado, de que lo hace y, por otro, de la propia teoría que fundamenta su actuación práctica.

Podría parecer innecesario hacer hincapié, incluso mencionar este aspecto. Nada más lejos de la realidad. Al profesor no siempre le resulta fácil expresar sus creencias acerca de la enseñanza de idiomas —y todo lo que ella conlleva—. A veces, incluso, ni siquiera es consciente de esas creencias. Cuántos profesores, sobre todo al comienzo de la carrera docente, hemos enseñado un idioma a nuestros alumnos de una manera que podría llamarse intuitiva, sin ser realmente conscientes de que nuestra actuación se basaba en una determinada teoría de la enseñanza de lenguas y, mucho menos, de cuál era esa teoría. La práctica docente y, especialmente, la reflexión metódica y continuada sobre la misma, así como la formación teórica que todo profesional debe responsabilizarse por adquirir para el perfeccionamiento de su labor son los factores que, gradualmente, van haciendo al profesor más y más consciente de que su actuación en el aula está fundamentada en una teoría de la enseñanza de lenguas, y de cuál es esa teoría.

La reflexión metódica y continuada sobre su propia praxis docente, así como sobre la de otros, es fundamental en la formación del profesor de lenguas. Esta reflexión sobre lo que hace y lo que no hace en el aula hará que el profesor sea consciente de sus propias creencias sobre la enseñanza de lenguas. Así, el profesor que piensa antes, durante y tras la clase, día tras día, mes tras mes, año tras año, llegará a conocer y a poder expresar sus creencias acerca de, entre otros, los siguientes aspectos (Graves 2000:31):

- *qué entiende por lengua*: ¿un conjunto de reglas gramaticales? ¿un conjunto de estructuras jerárquicamente organizadas? ¿un instrumento de comunicación?
- *qué entiende por aprendizaje de la lengua*: ¿un proceso deductivo/inductivo? ¿una actividad comunitaria/individual? ¿la adquisición de un contenido y unas destrezas determinados? ¿el desarrollo de destrezas meta-cognitivas y de pensamiento crítico?
- *qué entiende por enseñanza de la lengua*: ¿la transmisión de conocimiento del profesor al alumno? ¿la dirección del aprendizaje? ¿la facilitación de estructuras de aprendizaje? ¿un proceso de colaboración entre alumno(s) y profesor?

Cuanto más consciente sea el profesor de estos y otros factores, más fácil le resultará tomar determinadas decisiones relativas a su labor en el aula. Entre tales decisiones fundamentales se halla la elección del método docente (cómo enseñar) y la elaboración del programa de lengua (qué enseñar). Conviene, sin embargo, destacar aquí que el profesorado de educación secundaria, obligatoria (ESO) y no obligatoria (Bachillerato), tiene más bien poco que decir en lo que se refiere a estos dos aspectos, ya que tanto la metodología docente que deben aplicar como, sobre todo, el programa que deben implementar en el aula vienen determinados por las directrices curriculares elaboradas por las autoridades educativas competentes.

3.2. El concepto de método. Método y enfoque

Algo en lo que parecen estar de acuerdo algunos de los autores que se dedican al estudio de la metodología para la enseñanza de lenguas (Anthony, 1963; Celce-Murcia 2001; Richards & Rodgers 2001; Sánchez 1997) es en la dificultad de la definición del término *método* (*method*). Existen definiciones del término para

todos los gustos, pero en lo que los autores sí parecen coincidir es en los elementos principales que deben constituir todo método para la enseñanza de lenguas.

En primer lugar, el componente teórico (Sánchez 1997), los *porqués* del método. En el caso de la enseñanza de lenguas, este componente teórico se refiere a las teorías de la lengua, del aprendizaje lingüístico y de la enseñanza, ésta última cifrada en términos de funciones del profesor, funciones del alumno y funciones de los materiales docentes así como en consideraciones sobre el tratamiento de los errores y la evaluación del aprendizaje, fundamentalmente. Hay que tener en cuenta, a este respecto, que si bien todo método debe incluir en su descripción el componente teórico sobre el que se sustenta, éste no tiene por qué ser exclusivo de un solo método. En otras palabras, distintos métodos o enfoques para la enseñanza de lenguas pueden fundamentarse sobre el mismo componente teórico —por ejemplo, dentro del enfoque comunicativo, la enseñanza de lenguas por tareas y basada en contenido comparten el principio básico del aprendizaje mediante la acción, *learn by doing*—.

En segundo lugar, el método debe establecer sus objetivos de aprendizaje, el *qué*. Así, por ejemplo, los objetivos del método de gramática y traducción[1] se centran en enseñar al alumno a leer textos literarios en la lengua objeto de aprendizaje y a desarrollar su agudeza mental. Y en este sentido, por mucho que ahora se abjure de él, este método fue todo un éxito, al contrario, por ejemplo, del método directo, que pretendía lograr alumnos bilingües y no llegó a conseguirlo. Además, debe explicitarse el contenido (estructuras lingüísticas, funciones, nociones, situaciones, temas, etc.) en que se basan los objetivos. La selección y organización de ese contenido constituye el programa (*syllabus*) del curso.

Brown (1995:7, citado en Richards & Rodgers, 2001:26) sugiere siete tipos de programa: estructural (*structural*), situacional (*situational*), temático (*topical*), funcional (*functional*), nocional (*notional*), por destrezas (*skills-based*) y por tareas (*task-based*). Así, por ejemplo, el programa de tipo estructural suele relacionarse con los métodos de gramática y traducción, directo, audio-oral, cognitivo y situacional, en los que

> *teachers and textbook writers […] have organized their language courses and language-teaching materials around grammar points, with Audiolingualism also specifying pronunciation points and the Oral-Situational Approach often especifying vocabulary objectives in addition to grammar* (Celce-Murcia 2001:9).

[1] Para una descripción detallada de las características de éste y otros métodos para la enseñanza de lenguas, ver Richards & Rodgers 2001, Sánchez 1997, Howatt 1984 o Stern 1983.

Por último, el *cómo* del método: las actividades de aprendizaje (diálogos, preguntas y respuestas, resolución de problemas en grupo, actividades de intercambio de información, ejercicios de repetición mecánica, etc.) mediante las cuales se aplica el contenido del programa para alcanzar sus objetivos.

¿Método o enfoque?

La discusión actual en torno a la metodología para la enseñanza de lenguas parece sugerir que el contenido semántico propio del término *método* debe ser actualizado, al menos en lo que respecta a su uso en relación con las prácticas docentes actuales, basadas mayoritariamente en los principios de la enseñanza comunicativa que llegó a comienzos de los años ochenta y todavía permanece, en sus múltiples interpretaciones o modelos pedagógicos (la enseñanza por tareas, la enseñanza basada en el contenido, el aprendizaje cooperativo, etc.). Por *método*, tal cual se aplicaba al directo o al audio-oral, por citar dos de sus más claros exponentes, se entiende una serie de prácticas docentes establecidas y más o menos fijas o invariables.

Actualmente, la enseñanza de lenguas no se basa, en términos generales, en la aplicación de uno u otro *método*[2] sino en la selección y aplicación, con arreglo a determinadas creencias relativas a cómo se produce el aprendizaje y qué factores contribuyen a un aprendizaje más satisfactorio y efectivo, de determinadas prácticas docentes en el aula. Así, por ejemplo, el principio fundamental y objetivo básico de la enseñanza comunicativa es que el alumno aprenda la lengua para comunicarse. Este objetivo puede lograrse de varias maneras (o al menos eso afirman los proponentes de los distintos modelos pedagógicos de base comunicativa). El aprendizaje cooperativo considera que la mejor manera de desarrollar la competencia comunicativa es a través del aprendizaje en grupo, en el que cada miembro es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. La enseñanza por tareas considera que la comunicación en el mundo real gira en torno a la realización de tareas (si nos comunicamos, es para hacer algo), por lo que considera que las condiciones del aula y los instrumentos de aprendizaje deben imitar en la medida de lo posible esas condiciones externas, y enseñar, a grandes rasgos, consiste en trasladar al aula tareas que propicien la

[2] Entiéndase que la cursiva aquí significa que el término no se usa en su sentido general, puesto que siempre se usa un método para enseñar, sino en el sentido de "método con nombre propio", como el directo, el audio-oral, etc.

interacción significativa, así como aprender significa poder llevar a cabo con éxito fuera del aula tareas similares a las realizadas dentro de ella.

La casi frenética entronización y deposición de métodos docentes (método de gramática y traducción o tradicional, método directo, método audio-oral o método situacional, por citar los más destacados) que caracterizó el panorama de la didáctica de lenguas desde finales del siglo diecinueve hasta prácticamente el inicio del último cuarto del siglo veinte ha quedado atrás. Actualmente, la enseñanza de idiomas vive un momento de relativa estabilidad, debida principalmente a la llegada y permanencia del enfoque comunicativo. En éste se engloban algunos de los principales modelos pedagógicos aplicados durante los últimos treinta y cinco años, tales como la enseñanza de lenguas comunicativa (*Communicative Language Teaching*), el enfoque natural (*Natural Approach*), el aprendizaje de lenguas cooperativo (*Cooperative Language Learning*), la enseñanza de lenguas por tareas (*Task-Based Language Teaching*) o la enseñanza de lenguas basada en contenido temático (*Content-Based Instruction*). Junto a los modelos pedagógicos de orientación comunicativa han surgido y coexistido otros de orientación más bien humanística pero también orientados más hacia la comunicación que hacia el aprendizaje gramatical, como son el aprendizaje de lenguas comunitario (*Community Language Learning*), la enseñanza de lenguas basada en las competencias lingüísticas (*Competency-Based Language Teaching*), el enfoque léxico (*Lexical Approach*), el enfoque de la inteligencia múltiple (*Multiple Intelligences*), la programación neurolingüística (*Neurolinguistic Programming*), el método del silencio (*Silent Way*), la sugestopedia (*Suggestopedia*) o el método de respuesta física total (*Total Physical Response*).

Dado que la única metodología que compete a este trabajo de investigación, como se ha indicado en el **apartado 3.1.**, es la comunicativa, en lo que resta de capítulo se incluirá únicamente la descripción del enfoque comunicativo. Esta descripción se realizará en torno a los principios lingüísticos, psicológicos y pedagógicos en que se sustenta cualquier enfoque metodológico, como se indicó anteriormente en este mismo capítulo: teoría de la lengua (principios lingüísticos), teoría del aprendizaje lingüístico (principios psicológicos), teoría de la enseñanza, objetivos y actividades (principios pedagógicos).

Para evitar repeticiones innecesarias, conviene indicar en este punto que la descripción presentada en este capítulo se verá complementada en el **Capítulo 5**, concretamente en el **apartado 5.3.** El porqué es sencillo. Para determinar hasta qué punto las actividades del corpus son comunicativas es necesario considerar hasta qué punto éstas cumplen criterios comunicativos o hasta qué punto son

actividades que podrían incluirse en la tipología de actividades comunicativas, para lo cual se hace preciso indicar y explicar previamente el criterio o tipo de actividad en cuestión desde un punto de vista más bien teórico (como el que se aplica en la descripción que se ofrece en el apartado que sigue a estas líneas). Por este motivo, en lugar de incluir estos criterios y tipos de actividades en ambos capítulos, se hará únicamente en el **Capítulo 5**. En ese apartado se explican los aspectos relativos a la metodología comunicativa que están en relación directa con las categorías seleccionadas para el análisis de las actividades del corpus (tales como objetivos de las actividades, procedimientos, patrones de interacción, etc. explicadas en el **Capítulo 4**). Los datos recopilados de cada clase son discutidos en relación a esas categorías, indicándose en cada caso si esos datos reflejan o no la implementación de la metodología comunicativa en el aula.

3.3. Enfoque comunicativo

Prácticamente todos los métodos y enfoques para la enseñanza de lenguas mencionados en el apartado anterior, con la clara excepción del método de gramática y traducción, tienen un mismo objetivo principal: que el alumno aprenda a comunicarse en la lengua objeto de estudio. La diferencia estriba en que cada método ha seguido su propio camino hacia la consecución de ese objetivo.

A partir de la década de 1970 se produce por parte de numerosos educadores una revisión de esa ruta hacia la meta de la comunicación. Mediante la constatación de que muchos alumnos son incapaces de aplicar los conocimientos lingüísticos adquiridos en el aula de lenguas a situaciones comunicativas reales fuera de ésta, se llega a la conclusión de que *being able to communicate required more than linguistic competence; it required communicative competence* (Hymes 1971, citado en Larsen-Freeman 2001:121).

Como resultado de estas preocupaciones se produce, a comienzos de la década de 1980, un cambio fundamental en la metodología para la enseñanza de lenguas, de tal manera que las situaciones, funciones y procesos implicados en todo acto de comunicación adquieren al menos tanta importancia como el propio código lingüístico que lo posibilita. En definitiva, comienza una etapa marcada por los modelos pedagógicos orientados hacia la comunicación.

El nacimiento de la enseñanza de lenguas comunicativa está estrechamente ligado, por un lado, al trabajo de una serie de lingüistas británicos que proponen una teoría de la lengua heredera de la de Chomsky (*competencia lingüística*) pero de mayor amplitud (*competencia comunicativa*), como son Hymes (1972) y Canale

y Swain (1980), entre otros, y, por otro lado, a la labor del Consejo de Europa. Ante la cada vez más cercana relación entre los distintos países europeos y las consiguientes necesidades comunicativas de sus habitantes, este organismo no tardó en reconocer la necesidad de desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de lenguas y en activar todos sus recursos para fomentar ese desarrollo en materia de didáctica de lenguas.

Precisamente bajo los auspicios del Consejo de Europa surge la labor del lingüista británico D. A. Wilkins, cuya mayor contribución consistió en el análisis de los diferentes significados comunicativos que todo hablante necesita comprender y saber expresar. Wilkins (1972, citado en Richards y Rodgers 2001:154) distingue fundamentalmente dos significados principales que subyacen al uso comunicativo de la lengua: el concepto de noción (tiempo, cantidad, frecuencia, etc.) y el de función (saludar, preguntar, expresar agradecimiento, queja, tristeza, etc.). De la revisión de este trabajo nace *Notional Syllabuses* (Wilkins 1976, citado en Richards y Rodgers 2001:154), cuyo análisis semántico-comunicativo de la lengua fue incorporado por el Consejo de Europa en un programa de enseñanza de lenguas comunicativo de nivel inicial *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Teaching for Adults* (van Ek & Alexander 1980, citado en Richards y Rodgers 2001:154). Estas especificaciones, a su vez, fueron determinantes en el desarrollo de programas y libros de texto de índole comunicativa a lo largo y ancho del continente europeo inicialmente, y en el mundo entero después.

TEORÍA DE LA LENGUA

Es cierto que, como se mencionó anteriormente, la teoría de la lengua de Chomsky supuso un punto de inflexión no sólo en el ámbito de la lingüística, sino también en el de la lingüística aplicada, especialmente en lo relativo al aprendizaje y enseñanza de lenguas, con la aparición de métodos docentes tales como el llamado enfoque cognitivo. Sin embargo, para algunos lingüistas europeos, esta concepción chomskiana de la lengua y del dominio de la misma basado en la competencia lingüística o dominio de la gramática a un nivel abstracto, o *profundo*, resultaba estéril (Hymes 1972, citado en Richards & Rodgers 2001:159). En realidad, la competencia lingüística propuesta por Chomsky debía formar parte de una teoría de la lengua más amplia. En este sentido, afirma Hymes que para dominar una lengua no es suficiente poseer competencia lingüística, sino que es necesario poseer

competencia comunicativa, la cual aglutina otros factores relativos a la comunicación y a la cultura además de la competencia puramente lingüística.

Otra teoría de la lengua que tuvo su papel en la gestación de este modelo pedagógico es la de las funciones del lenguaje propuesta por el lingüista británico M. A. K. Halliday (1975, citado en Richards y Rodgers 2001:160), que viene en cierto modo a complementar el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes. Según Halliday, lo que los hablantes hacen es utilizar el sistema lingüístico que poseen (*competencia lingüística*) para realizar determinadas funciones en situaciones y contextos determinados. Es precisamente este saber conjugar una y otros y saber no sólo qué decir, sino cómo decirlo, a quién decirlo y cuándo decirlo lo que significa tener competencia comunicativa.

Finalmente, a pesar de que la lista de lingüistas, teóricos y aplicados, que pueden relacionarse con el nacimiento de la enseñanza comunicativa, especialmente en lo relativo al concepto de la competencia comunicativa, es larga (Brumfit, Candlin, Johnson, Littlewood, Morrow, Mumby, Savignon, Widdowson, Wilkins y Yalden principalmente), es necesario destacar la labor de Canale & Swain (1980, citado en Richards & Rodgers 2001:160):

> *… four dimensions of communicative competence are identified: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. Grammatical competence refers to what Chomsky calls linguistic competence [...] It is the domain of grammatical and lexical capacity. Sociolinguistic competence refers to an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction. Discourse competence refers to the interpretation of individual message elements in terms of their interconnectedness and of how meaning is represented in relationship to the entire discourse or text. Strategic competence refers to the coping strategies that communicators employ to initiate, terminate, maintain, repair, and redirect communication*.

Así, es el trabajo de éstos y otros lingüistas, especialmente entre las décadas de 1970 y 1980, el que pone de manifiesto lo insuficiente de la teoría lingüística de Chomsky y la escasa posibilidad de éxito de los enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas que de ella se derivan (ejemplo: el enfoque cognitivo anteriormente mencionado), así como la necesidad de un enfoque y una metodología más elaborados y que se atengan más estrechamente a la realidad de

la lengua y a la finalidad principal de la misma: la comunicación. Éste es el contexto en el que surge el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Mucha menos tinta parece haberse vertido acerca de la teoría del aprendizaje lingüístico en que se sustenta el enfoque comunicativo. Más bien, ha sido la reflexión sobre el tipo de actividades y de técnicas y procedimientos que le son propios lo que ha permitido inferir algunos de los principios más importantes relativos a su teoría del aprendizaje:

> *… the communication principle: Activities that involve communication promote language learning. A second element is the task principle: Activities that involve the completion of real-world tasks promote learning [...]. A third element is the meaningfulness principle: Learners must be engaged in meaningful and authentic language use for learning to take place* (Richards & Rodgers 2001:161).

Estos principios se refieren a las condiciones necesarias para que se produzca el aprendizaje más que a los procesos de adquisición del lenguaje propiamente, en los que sí se han centrado otros lingüistas como Selinker (1972), Corder (1980), Savignon (1983), Krashen (1981), Johnson (1984) y Littlewood (1984), principalmente.

TEORÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Funciones del profesor. Larsen-Freeman (2000:128) distingue dos roles principales de profesor en la enseñanza comunicativa. El primero, el de establecer situaciones y proponer actividades que estimulen y faciliten el uso comunicativo de la lengua en el aula (*facilitator*). El segundo, durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, el de responder a las preguntas de los alumnos, guiarles y aconsejarles en su aprendizaje (*advisor*). Littlewood (1981) distingue todavía otro: el de *co-communicator*, es decir, el de participar en la interacción comunicativa con los alumnos. Richards & Rodgers (2001:167-168) distinguen además otras funciones, como la de analista de necesidades (*needs analyst*) y coordinador de la dinámica de grupo (*group process manager*). En relación con la primera de estas dos últimas funciones, se espera del profesor que planifique su enseñanza en

función de las necesidades de los alumnos para responder a ellas adecuadamente, ya sean de índole individual o colectiva. En la segunda, el profesor adquiere un papel más protagonista de lo que normalmente tiene en la enseñanza comunicativa: debe encargarse de controlar el desarrollo de las actividades una vez éstas están en curso, de animar al alumno a utilizar la lengua comunicativamente y, sobre todo, debe reprimir sus impulsos de proporcionar el vocabulario, la gramática u otro tipo de ayuda que sus alumnos le soliciten o considere que necesitan para el desarrollo de la actividad. Acabada la actividad, se encarga de conducir la revisión de la misma.

Precisamente una de las mayores críticas que se le han hecho al enfoque comunicativo está relacionada con las funciones del profesor en el aula:

> *[CLT] has come under attack from teachers for being prejudiced in favour of native-speaker teachers by demanding a relatively uncontrolled range of language use on the part of the student, and thus expecting the teacher to be able to respond to any and every language problem which may come up* (Harmer 2001:86).

En este trabajo de investigación, la labor del profesor no se escrutina con la intención de realizar juicios de valor ni de dar opiniones sobre quién es buen profesor o quién no lo es, sino porque el profesor es el responsable de implementar la metodología docente (la que sugieren las autoridades educativas o la que él decida implantar) en el aula. En este sentido, el profesor sí es el protagonista de la clase de idiomas. Además, porque algunas de las categorías diseñadas para el análisis de las actividades de este corpus, como la relativa a los patrones de interacción que se detectan en el aula, tienen mucho que ver con la actuación del profesor[3].

Funciones del alumno. A diferencia de otros métodos, como el de gramática y traducción, el directo, o incluso el audio-oral, en la enseñanza comunicativa el alumno tiene un papel protagonista del que no había disfrutado hasta ahora. Es, sobre todo, un comunicador y un negociador de significados cuya labor se centra en comprender a su(s) interlocutor(es) y en hacerse comprender, incluso desde los primeros estadios del aprendizaje, cuando su competencia comunicativa puede todavía ser escasa. Pero, además, y puesto que el profesor ya no es, al menos en

[3] En la discusión de los gráficos relativos a la interacción en el Capítulo 5, apartado 5.3., se discute el papel del profesor en más detalle.

teoría, el protagonista del proceso de enseñanza/aprendizaje, se considera al alumno como el principal responsable de su propio aprendizaje.

El alumno, en esta tesis doctoral como en la metodología comunicativa, es el centro de atención principal. En el **apartado 5.3.** (**Capítulo 5**) se discute su papel en el aula en las clases observadas y se compara con el papel que debe asumir el alumno en el aula de lenguas extranjeras según el enfoque comunicativo. En ese apartado puede comprobarse si el alumno del corpus de esta investigación se corresponde o no con el tipo de alumno que preconiza la enseñanza comunicativa.

Funciones de los materiales docentes. La función de los materiales, como la del propio profesor, es la de propiciar y estimular la comunicación en el aula. Richards & Rodgers (2001:169-170) hacen una interesante distinción entre tres tipos de materiales: *text-based*, *task-based* y *realia*. En el primer caso, se trata principalmente de libros de texto. En el segundo caso, se refiere a juegos, role-plays, simulaciones, y actividades de comunicación basadas en la realización de algún tipo de tarea. En el tercer caso, se trata de lo que comúnmente denominamos *materiales auténticos*, entre los que se incluyen revistas, periódicos, mapas, dibujos, fotografías, e incluso objetos.

De nuevo, el análisis de los datos recopilados realizado en el **Capítulo 5**, en la sección dedicada a la discusión de las tablas relativas a los recursos didácticos empleados en las clases del corpus, pondrá de manifiesto si los materiales docentes empleados son los que sugiere el enfoque comunicativo y si éstos se usan de acuerdo a los principios de este enfoque metodológico.

Tratamiento de los errores. Los errores son inherentes al desarrollo de las destrezas comunicativas. Como el objetivo de la enseñanza comunicativa es que el alumno aprenda a comunicarse, que adquiera, sobre todo, fluidez —sin desatender, claro, la adquisición de un dominio aceptable del sistema lingüístico—, los errores gramaticales y de forma en general no se corrigen directa y expresamente en el transcurso de las actividades destinadas a la mejora de la fluidez (*fluency-oriented activities*). De todos modos, lo que sí puede y debe hacer el profesor es tomar nota de esos errores y prestarles atención en las actividades de desarrollo de la corrección lingüística (*accuracy-oriented activities*).

En la enseñanza de lenguas comunicativa, el error ya no es algo que deba evitarse, como sucedía en el método de gramática y traducción, en el método directo o en los métodos de base estructuralista como el audio-oral. Sobre todo en estos últimos, el error se consideraba como señal inequívoca de que algo estaba

fallando en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por eso, para garantizar la corrección lingüística, era necesario que las actividades de aprendizaje girasen en torno a la práctica controlada y mecánica de estructuras lingüísticas: los bien conocidos ejercicios de repetición mecánica (*drills*), en la realización de los cuales el alumno se limitaba a escuchar modelos de lengua correctos y su producción lingüística se reducía a oraciones estructuralmente aceptables, lo que hacía más difícil que cometiese errores. Pero el descubrimiento de que los métodos estructuralistas tampoco podían considerarse la panacea de la metodología para la enseñanza de lenguas, pues se revelaron inadecuados para lograr el objetivo de la comunicación, dio lugar a nuevas investigaciones que culminaron en nuevas maneras de concebir el proceso de aprendizaje lingüístico. Así, tanto la psicología mentalista como la lingüística generativista ponen en tela de juicio el aprendizaje basado en la repetición de modelos correctos que preconizaban la lingüística estructuralista y, sobre todo, la psicología conductista. Y así, junto a una nueva manera de concebir el aprendizaje lingüístico se introdujo un nuevo concepto de error. El error ya no es un síntoma de aprendizaje defectuoso o de falta de aprendizaje, sino, más bien al contrario, de que se está produciendo el aprendizaje:

> *Cuando el alumno no sabe decir lo que quiere decir en la lengua extranjera, normalmente recurre a sus conocimientos en la lengua materna y a lo que sabe de la lengua extranjera. El alumno pasa de la ignorancia al dominio de la lengua a través de una serie de etapas de transición en las que los errores que comete son una señal de que está aprendiendo. Las causas que producen los errores son diversas: falta de atención, interferencia de la lengua materna, traducción literal de la lengua materna a la lengua extranjera y falsas analogías, lo cual produce, a su vez, distintos tipos de errores, cuyo tratamiento será, también, distinto según los casos. […] Ésta es precisamente la concepción del error que aparece en el desarrollo de la LOGSE* (Morales Gálvez et al. 2000:153).

Asimismo, y en relación con el tratamiento del error, surge el concepto de *interlengua* (Selinker 1972). Ésta no es sino el conocimiento sistemático de la lengua extranjera que tiene el alumno en un momento dado del proceso de aprendizaje y que es independiente tanto de la L1 como de la L2. El alumno va reformulando este sistema a base de un mecanismo de prueba y error, es decir, utilizando su interlengua, equivocándose y aprendiendo de esos errores. Y así es

cómo el error pasa a considerarse no como algo a evitar sino como algo que evidencia el aprendizaje lingüístico.

Está claro, pues, que en la teoría del aprendizaje lingüístico que subyace al enfoque comunicativo el error tiene su lugar: no sólo es permisible, sino que, en cierto modo, es esperable y hasta deseable para que se produzca el aprendizaje como éste debe producirse (en muchos sentidos, de manera similar al de la L1). Lo que no está tan claro, sin embargo, es cómo debe tratarse el error o, siquiera, si debe tratarse. En la enseñanza comunicativa, existe una especie de regla no escrita sobre el tratamiento del error, que pasa por la identificación previamente de ese tipo de error. Así, se habla de errores de competencia y errores de actuación, que podrían claramente asociarse con las dos fases principales de la práctica lingüística: la práctica centrada en la corrección lingüística (errores de competencia) y la práctica centrada en la fluidez comunicativa (errores de actuación). En lo que sí parece haber acuerdo, sin embargo, es en el hecho de que la corrección de errores debería tener lugar única o principalmente en las actividades destinadas al aprendizaje del sistema lingüístico, y no tanto en las destinadas a la fluidez comunicativa. Y, en éstas, sólo aquellos errores que dificulten o impidan del todo la comunicación deberían ser corregidos. La pregunta sigue siendo, ¿cómo enfocar la corrección de errores? Rodríguez Aguado (2002:219-220) recomienda corregir los errores de competencia o que tienen que ver con el dominio del sistema lingüístico de la L2, proporcionando al alumno información que le permita aprender la norma o regla lingüística que desconoce (ya que ha causado el error) y corregir los errores de actuación o que tienen que ver con el uso comunicativo de la L2 mediante un tipo de práctica diferente a la que se ha llevado a cabo, es decir, con actividades comunicativas diferentes ya que las realizadas no han sido útiles. En cuanto a cómo realizar esa corrección, Krashen (1982, citado en Rodríguez Aguado 2002:220) sugiere enfocar los errores relativos a la producción escrita de manera diferente a los relativos a la producción oral. En el primer caso, conviene combinar la crítica con la alabanza. En mi opinión, se trata no sólo de comunicarle al alumno los errores que contiene su producción lingüística y cómo solucionarlos e incluso prevenirlos, sino también de identificar aquellas partes de su producción lingüística que no sólo están dentro del nivel de competencia esperado sino, si las hubiere, a un nivel superior, e, incluso, identificar aquellas partes de su producción lingüística en las que puede observarse un esfuerzo consciente por su parte para poner en práctica reglas gramaticales, elementos léxicos, etc. recientemente adquiridos. En el caso de los errores relativos a la producción oral, Krashen recomienda que el profesor adopte el papel que un hablante nativo adoptaría en un intercambio

comunicativo con un hablante no nativo, intentando dar sentido a lo que dice el alumno, reformulando sus palabras para comprobar que hemos comprendido bien lo que éste quiere comunicar y así permitir que la comunicación siga fluyendo. De esta forma, además, se evita la ansiedad que produce la corrección de errores y se consigue que el proceso de aprendizaje no se detenga.

De lo expuesto en el párrafo anterior así como de la clasificación de las actividades de la clase de idiomas propuesta por Littlewood (1981:85-86) en actividades precomunicativas y actividades comunicativas puede interpretarse que la corrección de errores debería limitarse a las primeras o, al menos, debería producirse menos corrección de errores en las segundas que en las primeras. Según Littlewood,

> *[…] pre-communicative activities [are those in which] the teacher isolates specific elements of knowledge or skill which compose communicative ability, and provides the learners with opportunities to practise them separately. The learners are thus being trained in the part-skills of communication rather than practising the total skill to be acquired.*
> *This category includes the majority of the learning activities currently to be found in textbooks and methodological handbooks, such as different types of drill or question-and-answer practice. These aim above all to provide learners with a fluent command of the lingüistic system, without actually requiring them to use this system for communicative purposes. Accordingly, the learners' main purpose is to produce language which is acceptable (i.e. sufficiently accurate or appropriate) rather than to communicate meanings effectively*.

Por otra parte,

> *in communicative activities, the learner has to activate and integrate his pre-communicative knowledge and skills, in order to use them for the communication of meanings. He is therefore now engaged in practising the total skill of communication.*

Evaluación del aprendizaje. La evaluación del aprendizaje, como es de esperar, no se centra tanto en la corrección lingüística, sino principalmente en determinar hasta qué punto el alumno ha aprendido a comunicarse de manera eficiente en la lengua objeto de aprendizaje, tanto en lo relativo a la lengua escrita como a la lengua oral.

OBJETIVOS

Communicative competence, with an emphasis on fluency and aceptable language use, is the goal of instruction (Omaggio Hadley 2001:117). El objetivo central de la enseñanza de lenguas comunicativa es, pues, como lo fue en su momento en el método directo y en el audio-oral, que el alumno aprenda a comunicarse en la lengua objeto de aprendizaje. La diferencia fundamental estriba en que si éstos cifraban la enseñanza de la lengua meta en la lengua oral, en el enfoque comunicativo la comunicación no se restringe al ámbito oral, sino también al escrito. La comunicación es tanto oral como escrita, por lo que el objetivo es el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, no sólo de la comprensión y la expresión oral.

ACTIVIDADES

Algunos fundamentos psico-pedagógicos de las actividades comunicativas son los siguientes:

- En las actividades comunicativas, como en los actos de comunicación que éstas pretenden reproducir, tan importante es el proceso, el cómo de la actividad, como el contenido, el qué de la misma.
- Toda actividad comunicativa debe suponer el establecimiento de una situación comunicativa pertinente y relevante para los alumnos.
- La selección de materiales para el desarrollo de las actividades debe realizarse teniendo en cuenta el principio de progresión de menor a mayor complejidad (Sánchez 1997:205).
- El diseño de las actividades ha de realizarse teniendo en cuenta que el alumno no aprende sólo mediante la práctica o repetición (conductismo) ni sólo mediante la comprensión (cognitivismo), sino mediante la sabia combinación de ambos procesos.
- Dado que el alumno es el protagonista absoluto y el mayor responsable de su propio aprendizaje, es necesario presentar actividades que, por un lado, potencien su implicación en el proceso de aprendizaje lingüístico y, por otro, tengan en cuenta su motivación para embarcarse e interesarse en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, las actividades deben conseguir que el alumno perciba que aprende lo que desea o necesita aprender, que la enseñanza y el aprendizaje son individualizados y

tienen como objetivo principal atender a sus necesidades particulares (Sánchez 1997:205).

Características distintivas. Intentar una tipología de actividades propia de la enseñanza de lenguas comunicativa no sería práctico por lo extenso y variado del catálogo resultante. Lo que sí es posible es especificar qué debe tener una actividad para que pueda ser considerada como *comunicativa*:

- Debe estar orientada hacia la compleción de una tarea que, en la medida de lo posible, será real o con apariencia de realidad. Así, si el objetivo de la actividad es enseñar al alumno a preguntar el precio de un producto o servicio, la actividad debe representar el contexto y la situación concretas en que el alumno se desenvolvería para llevar a cabo las funciones lingüísticas pertinentes. Esto no significa, por otro lado, que sea preciso que la clase se desarrolle, por ejemplo, en un mercado, sino que la actividad en sí defina ese contexto y esa situación, de manera tal que la repetición en una situación real de lo practicado y aprendido en el aula suponga la realización exitosa de esas funciones lingüísticas en el mundo real.
- Debe suponer el uso de los tres, o alguno de los tres, procesos comunicativos principales siguientes: intercambio de información (*information sharing and information transfer*), negociación del significado e interacción, incluyendo la retroalimentación inmediata por parte de cada interlocutor sobre el éxito o fracaso del acto comunicativo en cada caso.
- Debe conceder libertad al alumno para decidir no sólo lo que va a decir, sino cómo lo va a decir —a diferencia, por ejemplo, del método audio-oral, en el que el alumno necesariamente tenía que utilizar las estructuras practicadas e introducidas en el diálogo inicial presentado por el profesor.
- Debe facilitar al alumno la práctica libre de tipo global, que permita el uso de varias destrezas simultáneamente en lugar de una a una (como en las actividades de sólo lectura, o de sólo escritura, etc.).
- Debe permitir y dirigir al alumno hacia la toma de decisiones, a aceptar que se aprende a base de cometer errores, y que para esto es necesario arriesgarse. La mejor manera de poner en práctica las estrategias comunicativas es intentar ir siempre un poco más allá de lo que uno ya sabe y ser consciente de que lo errores ayudan al aprendizaje, no lo dificultan o impiden.

- Debe reflejar el uso lingüístico apropiado a la situación de que se trate teniendo en cuenta factores tales como el contexto extra-lingüístico, los participantes en el acto comunicativo y las funciones de éstos en el mismo. Igualmente, debe tener en cuenta la finalidad del propio acto comunicativo, de tal manera que, mediante la realización de actividades variadas, el alumno aprenda tanto el uso formal como el uso informal de la L2 y, a un nivel más abstracto, que sea consciente de todas esas circunstancias que rodean al uso lingüístico (quiénes son los interlocutores, qué relación hay entre ellos, en qué contexto se produce la comunicación entre los interlocutores, etc.).

Algunas de las actividades más características de la enseñanza comunicativa, en consonancia con las características anteriormente expuestas, son los *role-plays*, las simulaciones, los juegos lingüísticos interactivos y, en definitiva, todas aquellas que supongan el vacío e intercambio de información entre dos o más interlocutores y, por lo tanto, exijan la interacción y la negociación del significado, el trabajo en parejas y en grupos, no sólo la práctica individualizada (como potenciaba el método audio-oral, por ejemplo).

CONCLUSIÓN

El método comunicativo, pese a lo que pueda parecer, no ha sido en absoluto la panacea de la metodología para la enseñanza de idiomas ni ha venido a solucionar todos sus problemas y, como otros métodos y enfoques que lo han precedido, ha recibido sus críticas.

En primer lugar, la importancia que este enfoque concede a la comunicación y a los procesos implicados en la misma ha llevado a pensar que la no enseñanza de la gramática era uno de sus principios. Nada más lejos de la realidad. Es cierto que con la llegada de la lingüística cognitiva y el consiguiente rechazo del estructuralismo hubo una reacción en contra de la atención excesiva que recibían las estructuras lingüísticas a expensas de la comunicación (como sucedía en el método audio-oral), pero no han faltado los lingüistas que han levantado su voz a favor de la importancia del dominio de la gramática para comunicarse eficientemente en una determinada lengua. Otra cuestión es que la enseñanza de la gramática se haya afrontado de manera correcta. En este sentido, Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell (1995) afirmaban que el futuro de la metodología comunicativa pasaba por un cambio en dos aspectos fundamentales: el replanteamiento de su

contenido lingüístico (que incluyera no sólo las funciones y las nociones del lenguaje sino, sobre todo, la competencia comunicativa, entendida ésta en la línea de Canale & Swain) y de cómo enfocar la enseñanza de las formas lingüísticas. No se trataría de un giro radical con respecto a la enseñanza comunicativa tal cual fue concebida e implementada en las décadas de 1970 y 1980, sino más bien de una extensión y desarrollo de la misma hacia un modelo de enseñanza comunicativa más *directa*. Esto supondría principalmente ampliar el contenido lingüístico de las actividades comunicativas, concienciar al alumno acerca de los principios organizativos del uso del lenguaje a nivel de la oración y superior, y secuenciar las actividades comunicativas de manera más sistemática según una teoría de la gramática discursiva, no meramente oracional.

Otra crítica es que la enseñanza comunicativa es equivalente a enseñanza de la lengua oral y de la comunicación oral exclusivamente. Dos de los principios en que se sustenta esta metodología ponen de manifiesto lo infundado de esta crítica: uno, que la comunicación se produce tanto por medio de la lengua oral como de la lengua escrita, y dos, que no sólo el que habla o escribe es el que (se) comunica, ya que la comunicación implica a al menos dos interlocutores.

Una tercera idea equivocada sobre la enseñanza comunicativa es que ésta se basa en el trabajo en pareja o en grupo, y que éste consiste casi únicamente en la realización de actividades de representación de diálogos (*role-plays*). El trabajo en pareja/grupo se erigió en una de las prácticas más sobresalientes del enfoque comunicativo ya desde sus comienzos, no sólo como reacción lógica al énfasis en el trabajo individual, tanto en el aula como en el laboratorio de lenguas, de la metodología audio-oral imperante hasta entonces, sino sobre todo porque se ajustaba al principio fundamental según el cual el alumno debe gozar de más libertad en el proceso de aprendizaje a la vez que debe adquirir más responsabilidad sobre sí mismo. El trabajo en pareja/grupo es un claro signo de cómo en la metodología comunicativa se concede gran libertad al alumno para que elija lo que quiere decir y cómo quiere decirlo. El problema, sin embargo, es que se ha venido utilizando el trabajo en pareja/grupo como una especie de actividad de seguimiento (Thompson 1997:13), una manera de hacer que todos los alumnos practiquen a la vez el contenido lingüístico presentado. En realidad, el trabajo en pareja/grupo ofrece otras muchas posibilidades, y de hecho puede utilizarse también como preparación para la realización de determinadas actividades (por ejemplo, para discutir el significado del título de un artículo antes de leerlo y predecir cuál puede ser el contenido de éste). De este modo, las posibles realizaciones de este tipo de trabajo aumentan considerablemente.

Finalmente, se ha dicho del enfoque comunicativo que es demasiado exigente en cuanto a la preparación del profesor. Éste no sólo debe tener una preparación lingüística excelente para comunicarse con facilidad y responder a cuestiones lingüísticas de índole más variada de las que podrían surgir en una clase impartida de acuerdo a otra metodología (de nuevo, por ejemplo, la audio-oral, mucho más estructurada y con menos posibilidades de creatividad lingüística y de discusión de otros aspectos lingüísticos fuera de los seleccionados por el profesor o los prescritos por los materiales docentes). A diferencia de las críticas anteriores, no puede decirse que ésta esté basada en una idea falsa. De hecho, la metodología comunicativa fue desarrollada por y para profesores hablantes nativos de la lengua objeto de enseñanza (Thompson 1997:13). Sin embargo, más que un defecto, esta característica debería ser un acicate para el profesor, parar reevaluar sus creencias y prácticas docentes, para perfeccionar y actualizar constantemente el dominio de la lengua que enseña, para evitar la aburrida repetición de los mismos materiales, las mismas actividades, las mismas técnicas curso tras curso y, en definitiva, para disfrutar más de su trabajo.

A pesar de esas y otras críticas, puede decirse que, tras casi treinta años en el panorama de la didáctica de lenguas, la enseñanza comunicativa *ha venido para quedarse*. Lo que a mi entender garantiza su permanencia es que se ha acercado a la pregunta de *¿qué es la lengua?* desde la perspectiva correcta. Preguntar *¿qué es la lengua?* equivale a preguntar *¿para qué se utiliza/sirve la lengua?*, y en este sentido el enfoque comunicativo se ha acercado a la naturaleza de la lengua y al porqué del aprendizaje lingüístico con un pragmatismo ausente en otros métodos o enfoques anteriores y en armonía con la naturaleza utilitaria e instrumentalista del momento histórico en que se origina e implementa. Se trata de un momento histórico en el que todo ha de tener una utilidad y en el que nada se hace sin un propósito concreto, y el aprendizaje lingüístico no es una excepción. Es evidente que otros enfoques didácticos, como el método de gramática y traducción, no responden a estas necesidades —¿quién, hoy día, aprende una lengua extranjera como mero ejercicio intelectual o simplemente para leer a sus autores clásicos?—. Ni siquiera el método directo o incluso el audio-oral responden a las necesidades comunicativas de nuestro tiempo como lo hace el enfoque comunicativo, puesto que, aunque podría decirse que se marcaron la misma meta que éste último (enseñar al alumno a comunicarse en la lengua objeto de aprendizaje), erraron la ruta y nunca llegaron a buen puerto.

La última, pero no menos importante, razón para la permanencia del enfoque comunicativo es que no se trata de un método en el sentido en que sí lo

han sido, por ejemplo, el de gramática y traducción, el directo o el audio-oral. Como se apuntaba al inicio de la discusión sobre la enseñanza comunicativa, se trata de un enfoque, una manera de mirar el paisaje de la enseñanza de lenguas, más que un tipo concreto de lente para este fin. En otras palabras, el enfoque comunicativo ofrece una diversidad de aplicaciones prácticas que permite, por un lado, tener en cuenta las preferencias pedagógicas de distintos tipos de profesores y, por otro, responder a las necesidades e intereses lingüísticos y comunicativos en general de distintos tipos de alumnos.

Capítulo 4.

Metodología de la investigación: la observación en el aula

4.1. Introducción

4.2. La observación en el aula: contexto y orígenes

4.2.1. Contextos
4.2.2. Orígenes

4.3. La observación en el aula: definición

4.4. La observación en el aula: objetivos

4.5. La observación en el aula: tipos e instrumentos

4.5.1. Observación estructurada
4.5.2. Observación no estructurada

4.6. La observación en el aula: *agentes* y *recipientes* de la observación

4.6.1. Agentes de la observación en el aula
4.6.2. Recipientes de la observación en el aula
4.6.2.1. El alumno
4.6.2.2. El profesor

4.7. La observación en el aula en este trabajo de investigación

4

Metodología de la investigación: la observación en el aula

4.1. Introducción

Antes de presentar los antecedentes (para qué y en qué contextos surgió) de la observación en el aula aplicada a la investigación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, o definir en qué consiste exactamente, o cuáles son los instrumentos de los que se sirve, entre otros aspectos, es preciso reflexionar, siquiera de manera breve, sobre el objeto de la observación: el aula. Ésta puede considerarse desde distintos puntos de vista, pero fundamentalmente desde los siguientes: como entidad física, como contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje y como contexto social, estando estos dos últimos directamente relacionados entre sí.

En lo que a la educación de sus individuos se refiere, la sociedad actual se caracteriza por la *institucionalización del aprendizaje*, para lo cual dispone de instituciones a las que confiere precisamente la función social de la educación. En este sentido, el aula es el escenario principal en el que las entidades educativas desarrollan su misión, constituyendo uno de los entornos de enseñanza y aprendizaje más significativos para el individuo. Esto es así tanto desde un punto de vista cuantitativo, por las numerosas horas que pasa en ella en los distintos niveles y contextos educativos, como cualitativo, por lo que supone en cuanto a adquisición de conocimientos y habilidades (no sólo específicos de cada materia sino también de tipo transversal). Por otra parte, no hay que olvidar el hecho de que en el aula convive un grupo de alumnos con su profesor y que, en su interacción, todos ellos manifiestan un comportamiento individual y de grupo, lo que contribuye a crear una especie de micro-sistema social que influye determinantemente en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Es en este sentido en el que el aula se concibe, además de como contexto de aprendizaje, como un contexto social en el que los participantes, principalmente los alumnos, construyen su conocimiento de forma social, a través de la convivencia con los demás, interaccionando con sus compañeros y con el profesor, expresando sus opiniones y escuchando y respetando las de los demás. Esta doble realidad del aula no debe pasarse por alto en una investigación que se proponga explicar cualquier aspecto relacionado con los procesos de aprendizaje y enseñanza que en ella se desarrollan. Tal es el caso de la presente investigación, que persigue la identificación de la metodología utilizada por el profesorado para la enseñanza de la lengua inglesa en

el aula de 1º Bachillerato y su comparación con las directrices curriculares establecidas a tal efecto, como se indicó en el **Capítulo 1**.

Aunque pueda parecer menos importante, la realidad física del aula también tiene su influencia, tanto en el propio proceso de enseñanza/aprendizaje como en cualquier investigación que de éste se quiera realizar. Así, si tuviéramos que definir la palabra "aula", probablemente incluiríamos al menos la siguiente información: espacio físico *cerrado*, por lo general entre cuatro paredes y un techo. Seguramente, añadiríamos también algún dato sobre el mobiliario y los objetos que se hallan en ella (pizarra, mesas, sillas, etc.). Lo que es importante destacar aquí, por su relación con el tema central de este capítulo (la observación de lo que sucede en el aula), es el hecho de que el lugar donde se desarrolla el proceso de enseñanza/aprendizaje, el aula, es un espacio *cerrado*. El hecho de que este proceso se desarrolle en espacios físicos de esta naturaleza puede explicar que tradicionalmente se haya considerado que lo que ocurre entre las cuatro paredes del aula es algo que concierne única y exclusivamente a quienes la habitan, es decir, al profesor y a sus alumnos.

A esta creencia ha contribuido también y de manera esencial el paradigma tradicional de la educación, un paradigma en el que el profesor ha sido la figura central del proceso de enseñanza/aprendizaje, poseedor de conocimientos y habilidades y responsable de transmitirlos a sus alumnos. Y precisamente esto es lo que le ha conferido el poder absoluto sobre el aula. Como tal, el profesor ha de ser necesariamente el que más sabe y, además, no debe demostrar carencias o deficiencias en su conocimiento, a riesgo de perder credibilidad frente a su alumnado. Por esta razón, hasta hace relativamente poco tiempo, la observación en el aula no existía como campo de estudio en sí mismo, porque la posibilidad de acceder a un aula a observar qué hacen en ella el profesor y los alumnos no era una posibilidad real, o bien los investigadores no la han sentido como una posibilidad real. A esto hay que añadir que, cuando por fin comenzó a llevarse a cabo, la observación en el aula se realizaba principalmente con fines evaluativos (como se detallará más adelante): profesores expertos en el *ars docendi* entraban al aula de profesores neófitos para observar y evaluar su labor docente y, entre otras cosas, asesorarlos sobre cómo mejorarla.

El nuevo paradigma de la educación ha equilibrado la importancia de los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje así como la relación de poder existente entre ellos, confiriendo mayor responsabilidad al alumno. Éste debe ahora abandonar el cómodo papel de receptor pasivo de conocimientos para participar activamente en la construcción de los mismos y en la adquisición de habilidades

inherentes a cualquier proceso de aprendizaje. El enfoque centrado en el alumno gira en torno al concepto fundamental de que el alumno es central en el proceso de enseñanza/aprendizaje y de que aprende principalmente a partir y a causa de lo que aporta a este proceso: lo que considera que necesita aprender, sus motivaciones para aprender, su experiencia previa como alumno, o sus conocimientos e intereses, entre otros. El alumno deja de ser un mero receptor pasivo de conocimientos para asumir un papel más activo en su propio proceso de aprendizaje, participando juntamente con el profesor en la toma de decisiones relativas a la dinámica de la clase y del proceso de enseñanza/aprendizaje en general —por ejemplo, en la selección de los contenidos y/o de las actividades de aprendizaje, o del ritmo al que el proceso de enseñanza/aprendizaje debe ajustarse—. Por otra parte, el papel del profesor tiende a descentralizarse, pasando de fuente y transmisor de conocimientos a orientador y facilitador del aprendizaje e incluso a ser considerado como un recurso más al que el alumno puede acudir para desarrollar su aprendizaje (Campbell and Kryszewska 1992, citado en Coombe & Kinney 1999:21). En otras palabras, en el paradigma actual la responsabilidad del profesor se centra más en *orientar* al alumno y *facilitarle* la creación de conocimientos y el desarrollo de habilidades, indicándole las *estrategias* que puede aplicar a tal efecto a partir de los *recursos* de que dispone (entre ellos, los propios conocimientos y habilidades del profesor). Éste deja de ser la única fuente de conocimientos a la que puede acceder el alumno y el proceso de enseñanza-aprendizaje deja de centrarse en la transmisión de conocimientos por parte de aquél a éste para pasar a centrarse en la facilitación y la orientación del profesor, del que no se espera sólo que transmita todos sus conocimientos sobre la materia en cuestión sino que enseñe al alumno a aprender de manera autónoma y continuada, especialmente una vez finalizado el periodo escolar o de formación académica. En resumen, en este nuevo paradigma de la educación, concretamente en lo que se refiere al proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas, son fundamentales los dos conceptos apuntados en líneas anteriores, la centralidad y la autonomía del alumno. La enseñanza y el aprendizaje de lenguas deben perseguir principalmente que el alumno aprenda de la manera que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje (*centralidad del alumno*) y que aprenda a aprender por sí mismo, que aprenda a hacer uso de las estrategias y recursos que facilitan el aprendizaje de la lengua (*autonomía del alumno*).

Pese a este cambio en los roles de profesor y alumno en el aula, todavía hoy en día hay profesores que se muestran reticentes e incluso se niegan a permitir el acceso a *su* aula cuando el objetivo es la observación del desempeño de su tarea

docente. Quizás, como se mencionó en párrafos anteriores, porque pese a los numerosos cambios que se están produciendo en la educación, en lo que a observación en el aula se refiere, el profesorado todavía sigue identificándola con la evaluación de su labor docente. De hecho, no han sido pocos los profesores que se han negado a permitirme el acceso a sus aulas para elaborar el corpus de esta investigación, alegando entre otras cosas nerviosismo, inseguridad y falta de naturalidad en el desarrollo de la clase con un observador en ella, desconfianza por sentirse vigilados o controlados, etc. Bastantes más, sin embargo, son los que han permitido el acceso, algunos con pequeñas reticencias iniciales que han ido superando a medida que han ido conociendo la finalidad de la investigación y, sobre todo, que en ningún momento se trata de evaluar el trabajo que desarrollan en el aula, ni mucho menos su capacidad profesional.

En lo que resta de capítulo se tratarán los aspectos relativos a la observación en el aula de idiomas que a continuación se mencionan. En primer lugar, se indican los antecedentes de la observación en el aula: una serie de párrafos en los que se pretende dar respuesta a dos preguntas fundamentales: cuándo y en qué contexto(s) surge la observación en el aula (apartado **4.2. La observación en el aula: contextos y orígenes**). La siguiente pregunta a la que se intenta dar respuesta es la de qué es exactamente la observación en el aula (apartado **4.3. La observación en el aula: definición**). Seguidamente, se tratará sobre las distintas finalidades con que se ha venido llevando a cabo la observación en el aula de lenguas (apartado **4.4. La observación en el aula: objetivos**). Los tipos de observación en el aula así como los instrumentos de que ésta se sirve constituyen el grueso del apartado siguiente (**4.5. La observación en el aula: tipos e instrumentos**). Dada su centralidad en los procesos de aprendizaje y enseñanza, no podía faltar en este capítulo una discusión sobre, por un lado, qué o quiénes pueden ser el foco de atención de la observación en el aula y, por otro, quiénes pueden llevar a cabo la observación (apartado **4.6. La observación en el aula: agentes y recipientes de la observación**). Este capítulo, por último, estaría incompleto sin una discusión de cómo se entiende y cómo se lleva a cabo la observación en el aula en esta tesis doctoral (apartado **4.7. La observación en el aula en el presente trabajo de investigación**).

4.2. La observación en el aula: contexto y orígenes

4.2.1. Contextos

CONTEXTO 1: LA INVESTIGACIÓN CENTRADA EN EL AULA

La observación en el aula se encuadra dentro del marco general de la investigación centrada en el aula (*classroom-centered research*), lo que se hace, dice y, en general, tiene lugar dentro del aula como espacio físico y como contexto de aprendizaje y social, según se ha definido anteriormente. Este tipo de investigación se centra, como su nombre indica, en el aula, a diferencia de otros tipos de investigación dentro del ámbito más general de la enseñanza de lenguas, como puede ser la investigación centrada en los elementos que *entran* en el aula o *inputs* (Allwright & Bailey 1991:2), tales como el programa o los materiales docentes, o en los elementos que resultan o *salen* del aula, *outputs*, como, por ejemplo, los resultados obtenidos por el alumnado en la evaluación de su aprendizaje. Sin pretensión de soslayar o menospreciar estos otros agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje, la investigación en el aula pretende centrarse simplemente en la recogida y análisis de datos relativos a lo que sucede en el aula, lo que hace y/o dicen el profesor y los alumnos en ella.

Este tipo de investigación puede realizarse mediante técnicas y procedimientos de muy diversa índole. Como en cualquier otro tipo de investigación, el investigador debe partir de una información previa lo más exhaustiva y precisa posible acerca de aquello que desea investigar, lo cual supone principalmente que ha de ponerse al día en la literatura e investigaciones que se hayan podido llevar a cabo previamente sobre el tema de investigación de que se trate. Esta labor previa le permitirá principalmente dos cosas. Por un lado, informarse de qué aspectos y temas han sido ya investigados, lo que le ayudará, a su vez, a definir con más precisión el objeto de su propia investigación. Por otro, podrá adquirir una perspectiva de cómo se han venido investigando determinados aspectos relacionados con su propia investigación, y esto, a su vez, le ayudará a decidir cómo iniciarla y de qué técnicas, instrumentos, recursos, etc. podrá servirse o deberá aplicar en ella.

Llevar a cabo la investigación es cuestión básicamente de recoger la información que constituirá el corpus de la misma, analizarla y extraer las conclusiones pertinentes. En el contexto de la investigación centrada en el aula, esto supone que el investigador debe registrar de alguna manera lo que sucede en

una o varias clases para posteriormente describirlo y analizarlo en los términos más relevantes para su investigación. En este sentido, hay dos maneras principales de recoger la información y elaborar el corpus de la investigación.

La primera y más evidente es mediante la observación directa de lo que sucede en el aula en general o del aspecto que se quiera investigar, por ejemplo, visitando el aula y tomando notas sobre todo lo que allí acontece o sólo sobre aquellos aspectos que se consideran relevantes para la investigación. Allright & Bailey (1991:3) sugieren que para asegurarse de que los datos recogidos se centran en el aspecto que se quiere investigar, el investigador puede decidir, antes de visitar el aula, qué es lo que está buscando, diseñar una plantilla de observación (*observational schedule*) en la que incluya las categorías que considere más relevantes y centrar así su observación únicamente en lo que suceda en relación a esas categorías. Además de sentarse a tomar notas en el aula, o en lugar de ello, el investigador puede decidir grabar la clase o las clases de que se trate en audio o en vídeo, lo que le permitirá volver a *observar*, cuantas veces lo considere necesario, los comportamientos, acciones, etc. relevantes para su investigación.

La segunda manera de recoger la información para la elaboración del corpus de una investigación no es sino la alternativa a la observación directa, es decir, la recogida de datos de manera indirecta, preguntando a los participantes —al profesor y/o a los alumnos—, acerca de lo que sucede en clase. Aquí el investigador debe ser muy consciente de que los datos obtenidos de esta manera no tienen por qué reflejar exactamente lo que ha ocurrido en el aula, sino la visión y/u opinión que unos y otros tienen de lo que verdaderamente ha ocurrido. Tradicionalmente, la recogida de este tipo de datos se ha llevado a cabo mediante entrevistas y/o cuestionarios. Al igual que en la observación directa, el investigador tiene que decidir de antemano qué categorías son relevantes para su investigación y centrar esta vez no sus observaciones sino las preguntas que integran los cuestionarios y/o las entrevistas sobre lo que sucede en el aula. Una dificultad añadida es que, en este caso, el investigador no sólo debe decidir exactamente qué categorías de sucesos o comportamientos del aula son relevantes para su investigación, sino que debe, además, ser muy cuidadoso en la redacción de las preguntas de esos cuestionarios o entrevistas, sin dejar lugar a la duda o a la interpretación por parte de los sujetos entrevistados, así como para contribuir a la objetividad de la investigación. En otras palabras, para que no se le pueda criticar a la investigación que las respuestas obtenidas han sido inducidas por la redacción de las preguntas realizadas.

En ambos tipos de recogida de datos (plantillas de observación en la recogida de datos directa y entrevistas y/o cuestionarios en la recogida de datos indirecta) se presenta una cuestión insoslayable, y es que es necesario decidir de antemano qué es lo que se quiere observar y qué preguntas hay que formular. A esto hay que añadir el hecho de que quien toma esas decisiones es una persona ajena a la realidad del aula observada, con lo que se corre el riesgo de perder información no menos valiosa que la que puedan proporcionar la observación directa y las entrevistas o cuestionarios. Precisamente para recoger ese tipo de datos más personales del profesor o de los alumnos, se recomienda el uso de otras técnicas de recopilación de información más abiertas, como, por ejemplo, un informe elaborado por el profesor o el alumno acerca de su propia actuación en el aula, en general, o de algún aspecto concreto de esa actuación —por ejemplo, en el caso del profesor, cómo considera que ha llevado a cabo la interacción con sus alumnos, o cómo ha puesto en práctica el plan de la clase que había elaborado previamente, o si lo que sucedió en la clase es un reflejo fiel de ese plan, etc.—. Con tal finalidad se está utilizando cada vez más el estudio de lo que podríamos denominar "diarios del profesor" dentro de la tradición etnográfica de la investigación centrada en el aula. En cualquier caso, sin embargo, será la naturaleza del trabajo de investigación de que se trate la que determine la adecuación de uno u otro tipo de observación, e incluso la necesidad de complementar uno con otro.

La necesidad de no juzgar a priori la importancia de lo que acontece en el aula ha llevado a algunos investigadores a considerar la utilidad y relevancia de la filosofía y los procedimientos característicos de la investigación etnográfica en la recogida y el análisis de datos en la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. La razón principal es que consideran que para comprender lo que sucede en el aula es esencial que el investigador estudie el significado que tiene para sus participantes todo lo que en ella acontece.

En este punto, y antes de presentar y discutir otros contextos en los que surge y para los que resulta efectiva la observación en el aula, y aprovechando la mención en el párrafo anterior de la investigación etnográfica en relación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, convendría ofrecer una breve distinción de las distintas tradiciones que en la investigación sobre aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas se han ido sucediendo desde aproximadamente la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Esas tradiciones son principalmente cuatro: la tradición psicométrica, el análisis de la interacción, el análisis del discurso y la etnografía.

La tradición psicométrica aplicada a la investigación en el aula se caracteriza principalmente por la aplicación de la mecánica característica de los estudios empíricos, con sus grupos de control y grupos experimentales y el uso de pruebas de nivel (*proficiency* y *achievement tests*) anteriores y posteriores al experimento. Algunas investigaciones dentro de esta tradición han estudiado, por ejemplo, las relaciones entre distintas actividades o distintos tipos de comportamiento en el aula de lengua extranjera y el aprendizaje lingüístico, desde un punto de vista cuantitativo. Ésta es la tradición dentro de la cual se encuadra un número no pequeño de investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas llevadas a cabo desde el final de la segunda guerra mundial hasta la década de 1970 (Agard & Dunkel 1948, Scherer & Wertheimer 1964, o Smith 1970, citados en Chaudron 1988:28).

La segunda tradición, el análisis de la interacción, surgió a mediados de la década de 1960, bajo la influencia de investigaciones de corte sociológico en las que se desarrollaron herramientas para la observación y el análisis de patrones de interacción en el aula. Estas herramientas se diseñaron para investigaciones relativas a la lengua materna (Bellack et al. 1966 y Flanders 1960, citados en Chaudron 1988:14, 33) y, posteriormente, fueron adaptadas para su uso en investigaciones centradas en aspectos relativos a la investigación en el aula de lengua extranjera (Fanselow 1977; Moskowitz 1968, 1970, 1971; Naiman *et al.* 1978; Wragg 1970, citados en Chaudron 1988-31, 33).

La tercera, el análisis del discurso, tiene como objetivo principal analizar en profundidad la lengua que se emplea en la interacción en el aula en términos más lingüísticos (estructuro-funcionales) que sociales. Concretamente, este enfoque de la investigación en el aula surge a partir de la evolución en la lingüística descriptiva de procedimientos de análisis para la descripción de estructuras supra-oracionales así como de investigaciones etnográficas y sociolingüísticas sobre la estructura de la interacción. Al igual que el análisis de la interacción, surge en el contexto de la investigación en el aula de L1 (Sinclair & Coulthard 1975, citado en Chaudron 1988:40) y, posteriormente, se adapta para su uso en la investigación en el aula de L2 (Chaudron 1977; Tsui 1985, citados en Chaudron 1988:42).

La diferencia principal entre estas dos tradiciones es que aquélla se centra principalmente en los significados sociales inherentes a los tipos de interacción que tienen lugar en el aula mientras que ésta lo hace en los aspectos lingüísticos de la interacción. De hecho, no está tan claro si se trata de dos tradiciones diferentes de investigación en el aula o, en realidad,

> *they are methods of data collection rather than separate traditions. If this view is accepted, then Chaudron's four traditions become just two —the psychometric and the ethnographic, and this mirrors the commonly observed distinction within the mainstream educational literature between qualitative and quantitative methods* (Nunan 1990).

Lo que sí tienen en común ambas tradiciones es el uso de herramientas de observación (*analytical observation schemes*). A continuación se mencionan algunas de estas herramientas con sus características más sobresalientes. Se trata, recordémoslo, de plantillas diseñadas para estudiar la interacción que se produce en el aula entre los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüístico, desde un punto de vista social (*interaction analysis observation schemes*) y lingüístico (*discourse analysis observation schemes*), respectivamente.

El uso de plantillas de observación es algo que comparte la presente investigación sobre la metodología de la enseñanza en el aula de lengua inglesa en 1º de Bachillerato en centros de educación secundaria de la región de Murcia con estas dos últimas tradiciones o métodos (según se utilice la terminología de Chaudron 1988 o la de Nunan 1990, respectivamente). Las plantillas utilizadas en este trabajo, sin embargo, no han sido diseñadas para el análisis exclusivo de la interacción en el aula, ni desde el punto de vista social (*interaction analysis*) ni lingüístico (*discourse analysis*), aunque la interacción sí constituye *uno* de los aspectos observados y, por lo tanto, existe una plantilla para su análisis, como se verá más adelante (**apartado 4.7.**), en la presentación de las plantillas utilizadas en este trabajo y con las que se concluirá este capítulo.

Como se ha mencionado, un aspecto que tiene en común la presente investigación con estas dos tradiciones de la investigación en el aula es el tipo de herramientas utilizadas: las plantillas de observación. Se trata, eso sí, de plantillas de observación bastante diferentes, dada la finalidad distinta de la observación en uno y otro caso. En la presente investigación, el foco de atención no es la interacción lingüística que se produce en el aula entre los alumnos o entre éstos y el profesor con el fin de determinar si se produce o no aprendizaje lingüístico y en qué grado o medida se produce éste. Lo que importa para esta investigación son todas aquellas acciones, comportamientos y acontecimientos que se producen en el aula de lengua extranjera y que contribuyen a determinar la metodología de enseñanza aplicada en la misma. Por eso, la atención de la observación (y, por lo tanto, de las plantillas de observación, diseñadas *ad hoc*) se centra en la actividad

de aprendizaje como unidad de análisis principal, porque son las actividades de aprendizaje las que *delatan* el método o enfoque didáctico aplicado en el aula.

La última tradición, siguiendo la tipología establecida por Chaudron (1988) es la etnografía aplicada al aula (*classroom ethnography*), nacida en el seno de las investigaciones sociológicas y, sobre todo, antropológicas. Según Chaudron, las investigaciones etnográficas, casi exclusivamente cualitativas, no persiguen la objetividad o la neutralidad, sino que ofrecen análisis interpretativos de aquello que interesa investigar de cuanto sucede en el aula. Como se puede imaginar, se trata de una metodología de investigación bastante exigente en lo que se refiere al tiempo que hay que emplear en su aplicación y, si bien es cierto que existen investigaciones etnográficas en el contexto de la investigación en el aula de L1 (Barnes, Britton & Rosen 1969; Carden 1986; Cazden *et al.* 1972; Chaudron 1980; Green 1983; Green & Wallat 1981; Heltof & Paaby 1978; Hymes 1981; Long 1980; Rudes, Goldsamt & Cervenka 1983; Stubbs & Delamont 1976; Tikunoff & Ward 1977; Trueba *et al.* 1981; Trueba & Right 1981; van Lier 1982; Wilson 1977;; Wilkinson 1982, citados en Chaudron 1988: 45-6), en el contexto de la L2 son menos numerosas. Además, en la investigación etnográfica aplicada al aula de L2, en lugar de proporcionar etnografías completas de todo cuanto ha observado en el aula, el investigador proporciona análisis de determinadas áreas de interacción, observadas y analizadas mediante procedimientos e instrumentos cualitativos e interpretativos. Así, por ejemplo, Carrasco (1981), se centra en hasta qué punto el profesor es consciente de cómo utiliza el alumno la L2; van Lier (1982) se centra en las estrategias de toma de palabra y de reparación del discurso; o Enright (1984) en cómo el profesor lleva a cabo la distribución de turnos de habla en el aula.

CONTEXTO 2: LA ENSEÑANZA REFLEXIVA COMO PARTE DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL CONTINUADA

Además del contexto de la investigación centrada en el aula, la observación se presenta también como un medio idóneo para llevar a cabo lo que en la enseñanza de lenguas se conoce como enseñanza reflexiva, cuyo objetivo principal es el de contribuir al desarrollo profesional del docente. Además de otros medios disponibles para alcanzar este objetivo (asistencia / participación en congresos; realización de cursos de formación; lectura, reflexión y discusión con otros colegas de la literatura relativa al área de enseñanza propia; consulta y asesoramiento por parte de otros profesores sobre sus prácticas docentes, etc.), el medio del que más fácilmente dispone el profesor es la reflexión sobre su propia labor docente. Reflexionar sobre lo que sucede en su clase permite al profesor profundizar en la comprensión de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, ampliar su repertorio de estrategias didácticas y mejorar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que puede crear en la clase de idiomas (Murphy 2001:499-500). Para esta reflexión, el profesor puede valerse de varios instrumentos, entre los que hay que destacar la observación en su aula por parte de un compañero de profesión (idealmente, uno con quien se sienta cómodo trabajando y cuya opinión le merezca respeto, sobre todo en lo profesional). En otras palabras, para reflexionar sobre su praxis docente, el profesor no sólo puede hacer uso de notas improvisadas después de una o varias clases, o de un diario docente (notas tomadas antes y/o después de cada clase, o de una serie de clases, con una frecuencia determinada) o de encuestas a los alumnos, sino que puede y, siempre que le sea posible, debe recurrir a la observación en el aula por parte de otro profesor, ya que ésta le permitirá tener un punto de vista diferente al suyo propio y al de los alumnos. Armado de toda esta información, el profesor está en disposición de reflexionar sobre su docencia y tomar las medidas que considere oportunas con el fin de mejorar la calidad de la misma. En este punto la enseñanza reflexiva (*reflective teaching*) enlaza con la llamada investigación acción (*action research*), cuyas características principales se describen en el apartado de los objetivos de la observación en el aula (**apartado 4.4.**).

A modo de resumen, pues, los contextos principales en los que surge la observación en el aula en la investigación sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas son el de la investigación en el aula (*classroom research*), como medio principal para la consecución del objetivo inicial de ésta (la formación de profesores en prácticas), y el de la enseñanza reflexiva (*reflective teaching*), que persigue principalmente facilitar al profesor de idiomas su desarrollo profesional mediante el uso de instrumentos de índole diversa, algunos de los cuales se detallarán en el apartado correspondiente (**4.5.**).

4.2.2. Orígenes

En cuanto a los orígenes de la investigación centrada en el aula, hay que decir que se inició en la década de 1950 y no precisamente en el ámbito de la enseñanza de lenguas, sino en el de la formación inicial de profesores de otras materias. Los formadores de profesores entraban a las aulas de los profesores en prácticas para observar su actuación e informarles posteriormente de lo que hacían bien y de lo que era mejorable en su labor docente. Para llevar a cabo esta tarea con ciertas garantías de objetividad y éxito, los formadores de profesores se dieron cuenta de

que era necesario investigar y establecer qué se entendía por una labor docente eficaz y utilizar estos conocimientos en la formación de profesores.

Una de las razones por las que la enseñanza de lenguas se incorporó algo tardíamente a la investigación centrada en el aula fue que, mientras los profesores de otras materias estaban perdiendo confianza en sus métodos de enseñanza, los profesores de lenguas estaban experimentando precisamente lo contrario, una confianza sin precedentes en sus métodos, no igualada desde entonces. No en vano, en la década de 1950 se inició lo que en el ámbito de la enseñanza de lenguas se conoce como la *era de los métodos*, que abarca desde el método audio-oral (*audiolingualism*) hasta el enfoque comunicativo (*communicative approach to language teaching*). Asimismo, a partir de la década de 1960, la aptitud para el aprendizaje lingüístico dejó de ser el foco de atención de los investigadores en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. El nuevo foco de atención lo constituía, como se ha indicado, la manera de enseñar, el método. Es decir, se produjo un cambio según el cual, para averiguar cómo se producía el aprendizaje de una lengua extranjera, no era tan importante estudiar la aptitud, las capacidades del alumno para tal aprendizaje, cuanto el método que se utilizaba para su enseñanza, el método que posibilitaba la enseñanza efectiva a la que se hacía alusión más arriba. Este cambio se produjo inicialmente en Estados Unidos, cuando la Guerra Fría con la URSS propició una inyección de capital en el área de la educación en general y de la enseñanza de lenguas en particular, materializado en el conocido *National Defense Education Act* de 1958.

Ni que decir tiene que, a comienzos de la década de 1960, la formación de profesores de lenguas se basaba en cuál de los métodos existentes en ese momento era el más adecuado y, por lo tanto, el que debería prescribirse e inculcarse a los profesores en prácticas. Lo que importaba era hallar el método más efectivo. De hecho, se consideraba que todo lo que acontecía en el aula de lengua y, por ende, todo lo que el alumno aprendía, estaba en relación directa con el método de enseñanza aplicado. En este contexto, la observación en el aula surge como una necesidad para demostrar que la metodología estrella de la década de 1960, la metodología audio-oral, basada en la psicología conductista o behaviorismo, era realmente efectiva, la más efectiva, según pretendía probar el *Pennsylvania Project*:

> *The Pennsylvania Project team set out quite unashamedly to demonstrate the superiority of the new audiolingual approach in the public school setting. This preliminary bias was admitted in the team's final report, published in*

> *1970, by which time methodological thinking had already moved on and found new reasons in favour of traditional ways of teaching modern languages* (Allwright 1988:3).

En el mencionado Proyecto, la observación se limitaba a visitas periódicas de los coordinadores para asesorar a los profesionales que formaban parte del experimento. Éstos se encargaban de comprobar que el profesor realmente enseñaba la lengua extranjera con este método.

Por desgracia para los que creían que la elección y aplicación del método lo era todo en la enseñanza de lenguas, varios experimentos e investigaciones llevados a cabo durante las décadas de 1960 y 1970 (entre ellos el mencionado *Pennsylvania Project*) vinieron a poner de manifiesto que, de los métodos comparados, no podía establecerse una clara superioridad de uno con respecto a otro. El resultado de estas investigaciones no fue tanto que uno u otro método fuera desechado por comprobarse su escasa eficacia en el aprendizaje lingüístico, sino que se llegó a la conclusión de que de poco servía hacer prescripciones metodológicas globales. Es decir, puesto que no se pudo comprobar que ninguno de los métodos de la época fuera más eficiente que otro, de poco servía hacer que los profesores en prácticas aprendieran e implementaran uno u otro método. Así, los formadores de profesores llegaron a la conclusión de que lo mejor no era prescribir tal o cual método de enseñanza, sino observar la actuación en el aula de los profesores de lenguas y ver qué procesos y comportamientos del profesor redundaban en un aprendizaje más efectivo por parte del alumno. Es decir, en la formación de profesores se produjo un giro: de la prescripción de métodos para la enseñanza de lenguas se pasó a la observación y descripción de las técnicas, los procedimientos y los procesos que tenían lugar en el aula y que contribuían a un aprendizaje más eficaz.

4.3. La observación en el aula: definición

Una vez establecidos el contexto y los orígenes de la observación en el aula en la educación en general y en la enseñanza de lenguas en particular, sería conveniente definir qué se entiende en el ámbito de la enseñanza de lenguas por *observación en el aula*. Pueden servir a este propósito las definiciones proporcionadas por algunos de los autores más relevantes del área.

Definición 1:

> *Observation, [...], refers to the purposeful examination of teaching and/or learning events through systematic processes of data collection and analysis [...] in formal instructional settings* (Bailey 2001:114).

Para Bailey, la observación en el aula consiste en el estudio de los actos de enseñanza y de aprendizaje que en ella se producen (*formal instructional settings*), lo que equivale a decir que, para ella, el foco de atención de la observación reside tanto en el profesor como en el alumno (*teaching and/or learning events*). Además, la observación en el aula se realiza con al menos un objetivo en mente (*purposeful*). Por último, la observación en sí consiste en la recogida y análisis sistemático de datos relativos a esos actos de enseñanza y aprendizaje (*systematic processes of data collection and analysis*).

Definición 2:

> *[...] classroom observation as nonjudgmental description of classroom events that can be analyzed and given interpretation* (Gebhard & Oprandy 1999:35).

Para Gebhard & Oprandy, la observación en el aula es principalmente un acto de descripción (*description*), que ellos mismos explican como el relato oral o escrito de la interacción que tiene lugar en el aula. Añaden, además, que se trata de un tipo de descripción en el que no tiene cabida la opinión o el juicio personal del observador, lo que expresan como *nonjudgmental description*. Por último, afirman que los datos recogidos en la observación pueden ser analizados e interpretados, entendiendo por interpretación la comprensión de lo que sucedió en el aula observada, dándole significado a las descripciones realizadas sobre los comportamientos y acciones del profesor y de los alumnos y, en general, a la interacción que tiene lugar dentro del aula entre todos sus componentes.

Definición 3:

> *Essentially what is involved in classroom observation is a procedure for keeping a record of classroom events in such a way that it can later be studied, typically either for teacher training or for research purposes. That record does not have to be a visual one, despite the obvious derivation of the*

> *term 'observation', since audio-recordings are often entirely adequate as raw data. [...]. The data must either be collected by agreed and explicit coding procedures [...], or collected by electro-mechanical means for later analysis by such explicit procedures* (Allwrigth 1988:xvi).

Allwright incluye en su definición de la observación en el aula los objetivos de la misma, y afirma que ésta se lleva a cabo para la formación de profesores en prácticas o para la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (*for teacher training or for research purposes*). Otro dato muy significativo es el hecho de que esa observación no tiene por qué ser únicamente visual. En otras palabras, que también se considera como observación en el aula una grabación en audio, o la crónica escrita de lo que sucede en el aula de idiomas, en general, o de algún aspecto concreto de la interacción que allí se produce (procedimientos etnográficos). Otro aspecto al que hace alusión la definición de Allwright es la forma en que deben recogerse esos datos. En primer lugar, el profesor y los alumnos observados tienen derecho a conocer el método de recogida de datos (*explicit*) y deben estar de acuerdo en su utilización (*agreed*). Por *coding procedures* podemos suponer que Allwright se refiere a plantillas de observación (*observation schedules, observation schemes*). Aunque no lo especifica en su definición, puede entenderse que se trata de plantillas de observación ya existentes, como la llamada *Interaction Analysis* de Flanders, la adaptación de ésta para la observación de clases de lenguas extranjeras que Moskowitz denominó FLint, FOCUS de Fanselow o COLT de Allen, Fröhlich y Spada, por citar las más conocidas[1]. O bien puede tratarse de plantillas diseñadas *ad hoc* para la observación de que se trate. Finalmente, un dato que añade el autor y que es de particular relevancia para esta tesis doctoral, por cuanto es uno de los medios utilizados para la recogida de la datos, es que la recopilación de éstos puede hacerse también mediante el uso de lo que él llama *electro-mechanical means* y que podemos interpretar como el uso de grabaciones de audio o de vídeo.

Definición 4:

> *[...], la observación se considera como una forma de recopilar información sobre la enseñanza, más que como una forma de evaluarla* (Richards & Lockhart 1998:20).

[1] Estas plantillas serán descritas más adelante, en el **apartado 4.5.**, dedicado a los tipos e instrumentos de observación en el aula.

Definición 5:

> *[…] observation as a way of collecting information that can be used to develop a deeper understanding of how and why teachers teach the way they do* (Richards 1997).

En las dos últimas definiciones, los autores ponen el énfasis en el hecho de que la observación en el aula no debe usarse con fines evaluativos sino formativos. Esta afirmación contrasta precisamente con uno de los objetivos originales de la observación en el aula (**apartado 4.4.**) y que, precisamente, constituye el germen de la investigación centrada en el aula, en el contexto de la cual surgió aquélla. En el **apartado 4.2.** se estableció que uno de los contextos en que se originó la investigación centrada en el aula fue precisamente el de la formación de profesores en prácticas, y que si en algo consistía ésta era en la observación, el análisis y la evaluación de la labor docente de estos nuevos profesores, aunque, eso sí, con fines formativos (se les observaba y se evaluaba su actuación para ayudarles a mejorarla y, en definitiva, a convertirse en buenos profesores).

En el apartado siguiente se identifican y describen los objetivos principales de la observación en el aula. Asimismo, se establece la conexión entre esos objetivos y el objetivo de la observación en el aula en el presente trabajo de investigación.

4.4. La observación en el aula: objetivos

De la revisión de la literatura más relevante en lo que concierne a la observación en el aula en el ámbito de la enseñanza/aprendizaje de lenguas se desprende que sus objetivos principales son los siguientes.

Evaluar la labor docente, lo que hace y dice el profesor en clase, y cómo esto repercute en el aprendizaje de sus alumnos, para determinar los puntos débiles de su actuación, lo que llevará a una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. ¿Cómo se lleva a cabo? Por lo general, un profesor experimentado observa a un profesor menos experimentado o en prácticas y, posteriormente, elabora un informe en el que se incluyen, por un lado, los datos obtenidos durante y a partir de la observación y, por otro, asesoramiento relativo a aquellos aspectos que el profesor debería mejorar. Idealmente, este informe indica también qué puede hacer el profesor observado para mejorar su actuación en el aula.

Bailey (2001:114) describe muy claramente este objetivo en los siguientes términos:

> […] *practising teachers are observed by supervisors, course co-ordinators, department heads, principals or headteachers, in order to judge the extent to which the teachers adhere to the administration's expectations for teaching methods, curricular coverage, class control, etc*.

De hecho, éste fue el objetivo original de la investigación centrada en el aula, en el contexto de la cual surgió, como se ha explicado anteriormente, la observación en el aula en general y en el aula de lenguas en particular.

Aprender el oficio de la enseñanza por medio de la observación. Los agentes de la observación en este caso son a) el profesor en prácticas, o incluso aquéllos que todavía no pertenecen a la profesión (por ejemplo, alumnos de último curso de Filología o de Magisterio, por centrarnos en el contexto educativo español), que asisten a clases impartidas por profesores de lenguas de su especialidad, generalmente en los niveles de educación secundaria o primaria, y b) un profesor con experiencia. Se trata de lo que podría denominarse observación para la formación inicial del profesorado.

La observación puede ser bi-direccional, en el sentido de que los dos agentes mencionados (profesor en prácticas/futuro profesor y profesor experimentado) pueden ser agentes o recipientes de la observación. En el caso mencionado en el párrafo anterior de los alumnos de Filología o Magisterio que asisten a clases de profesores de lenguas extranjeras en centros de secundaria o primaria, el *inexperto* observa al *experto* para tomar buena nota de las actividades, las técnicas, los materiales, etc. de enseñanza que éste aplica en su aula. Pero también cabe la observación en sentido opuesto, como apunta Day (1990, citado en Bailey 2001:114):

> […] *pre-service teachers are often observed in the practicum context by teacher educators, who typically give them advice on the development of their teaching skills as a regular part of pre-service training programmes*.

Mejorar la labor docente propia. Se trata en este caso de observar para adquirir conciencia de nuestra propia actuación en el aula, de manera que nos percatemos, por ejemplo, de que nuestras creencias sobre la lengua, sobre el

aprendizaje lingüístico, sobre la enseñanza de la lengua, etc. inciden sobremanera en nuestra docencia, o de que lo que creemos que hacemos en clase y lo que realmente sucede en ella no tienen por qué ser necesariamente la misma cosa. En este caso, hablamos de observación para la formación permanente del profesorado:

> […] *practising teachers are observed either by novice teachers or by colleagues, for the professional development purposes of the observer* (Bailey 2001:114).

En este caso, cualquier profesor, experimentado o no, observa a otro profesor, que necesariamente no será un profesor en prácticas ni poco experimentado, para, a través la actuación de éste, reflexionar sobre la suya propia. Aquí la observación en el aula enlaza directamente con la enseñanza reflexiva e incluso con la investigación-acción (cuyas características se discutirán más adelante).

Aprender a observar, ya sea nuestra propia labor docente o la de un compañero de profesión. Para ello, es necesario que el profesor-observador se familiarice con las técnicas de recogida de datos y aprenda a analizarlos e interpretarlos, sin que ello signifique que deba convertirse en un investigador profesional. Aunque aprender a observar lleva tiempo, esfuerzo y mucha práctica, la recompensa merece la pena, porque el profesor que se interesa por lo que sucede en el aula de idiomas, la suya o la de otros, es mucho más consciente de lo que conlleva su profesión que aquéllos que no lo hacen (Gebhard & Oprandy 1999:37).

Recoger información para la investigación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. En este caso, el observador es un agente externo, es decir, no suele o no tiene por qué tratarse ni del profesor, ni de un profesor novel, ni de un compañero de trabajo, sino de un investigador que solicita la colaboración del profesor para investigar determinados aspectos de la realidad del aula, de los procesos y productos de la enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula, de los agentes que participan en esos procesos, etc.

Éste es el objetivo de la observación en el aula de lenguas que se realiza para la elaboración de esta tesis doctoral. Lo que se pretende asistiendo a distintas clases de inglés, impartidas por distintos profesores, con libros y materiales docentes diversos, etc. es precisamente recoger los datos necesarios para poder

dar respuesta a la pregunta que constituye la razón de ser de este trabajo y que se pretende responder a lo largo del mismo: averiguar si la metodología docente que emplean los profesores observados de educación secundaria no obligatoria (1º de Bachillerato) se corresponde con las directrices curriculares establecidas al respecto por las autoridades educativas.

De la discusión de los objetivos de la observación se deriva otro aspecto fundamental de la observación en el aula, y es el relativo a quién realiza la observación. En algunos casos, los procesos y los agentes de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son observados por agentes *externos* a la realidad del aula (i.e. supervisores, jefes de seminario o departamento, compañeros de profesión, o investigadores, principalmente). Sin embargo, en los últimos años los propios profesores han desarrollado un más que lógico interés por observarse a sí mismos o a compañeros-colaboradores, principalmente en los formatos que se describen a continuación.

PEER COACHING

> *is based on the three-phase model of Planning, Observation, and Feedback known as clinical supervision (Cogan, 1973). Pairs of teachers [...] visit each other's classes and provide each other with insights and advice on their teaching. Teachers themselves decide on the focus for observation and the observation instrument, and reflect on the results of the observation based on their development needs* (Diaz-Maggioli 2003).

DEFINICIÓN

En el campo de la investigación en el aula de lenguas, *peer coaching* puede definirse como una relación laboral de tipo confidencial en la que dos o más profesores colaboran con el objetivo de ayudarse a mejorar su labor profesional, principalmente observando lo que hace el compañero en el aula y reflexionando conjuntamente sobre ello; ampliar, mejorar y desarrollar nuevas destrezas profesionales; compartir ideas; y, en definitiva, aprender el uno del otro. La colaboración entre los profesores se establece para el desarrollo profesional de ambos, para ayudarse mutuamente a mejorar sus respectivas prácticas docentes (de nuevo, estaríamos en el ámbito de la formación permanente del profesorado). En esta modalidad, los profesores implicados (dos como mínimo) observan al compañero o compañeros, quienes después *devuelven* la observación. Ésta puede

ser puntual: cada profesor observa al otro o a los otros en una única ocasión. Pero los profesores pueden también implicarse en un proyecto de observación *sistemática*, en el que se dan varias observaciones de cada profesor, planificadas y distribuidas a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un trimestre, un curso académico, etc.). El que se opte por uno u otro esquema temporal de observación (puntual o sistemática) dependerá de factores diversos, pero será principalmente la complejidad del aspecto de la labor docente a estudiar la que determine si se precisan una o varias observaciones.

Los profesores que se impliquen en un proyecto de observación de este tipo deben hacerlo teniendo en cuenta que se trata de una excelente oportunidad para desarrollar una actitud crítica y reflexiva sobre su actuación en el aula a través de la reflexión sobre la praxis docente del compañero observado y de la crítica constructiva realizada por el compañero que le observa sobre el estilo y el desarrollo de la actividad docente propia.

REQUISITOS

Para que los profesores implicados en un proyecto de *peer coaching* obtengan el máximo beneficio de su colaboración, las observaciones deben realizarse de acuerdo con los siguientes parámetros:

- la colaboración debe establecerse de manera voluntaria;
- deben ser los propios observadores los que elijan al compañero de trabajo;
- cada profesor debe observar y ser observado, al menos una vez en la duración de la colaboración;
- debe llevarse a cabo, antes de cada observación, una reunión para *enfocar la observación*, en la que los profesores colaboradores se pongan de acuerdo en aspectos como el tipo de clase objeto de la observación (una clase de práctica gramatical, de destrezas integradas, etc.), qué aspectos de la materia se van a cubrir en esa clase y con qué materiales, actividades, etc., el enfoque pedagógico del profesor, el tipo de alumnos que asiste a esa clase, etc. con el propósito de darle al observador un objetivo para la observación y una tarea que cumplimentar durante la misma (o a partir de ella);
- los profesores deben asimismo ponerse de acuerdo en los instrumentos de observación que se van a utilizar;

- durante la observación, el profesor observador visita el aula de su compañero, realiza la observación mediante los procedimientos y con los instrumentos acordados y, finalmente,
- los profesores colaboradores se reúnen después de cada sesión de observación, tan pronto como les sea posible, a fin de que el profesor observador comunique al profesor observado la información que ha recabado y se establezca una discusión constructiva de los aspectos observados.

OBJETIVOS

Los objetivos de este tipo de colaboración entre profesores se pueden resumir en los siguientes:

- aprender, por parte del profesor observador y del profesor observado, a explorar la práctica docente del otro y, reflexionando sobre ella, descubrir cómo llevan a cabo su propia práctica docente y cómo pueden mejorarla;
- promover reflexiones sobre la práctica docente conducentes a la mejora del aprendizaje lingüístico del alumnado;
- intentar comprender cómo otros profesionales de la enseñanza enfocan los procesos de enseñanza y aprendizaje, y todo lo que éstos conllevan, y
- proporcionar una experiencia de aprendizaje mutua y cooperativa.

BENEFICIOS

Bien llevado a cabo, un proyecto de *peer coaching* puede resultar muy beneficioso para los profesores implicados. Los siguientes son algunos de los beneficios más importantes:

- observar y ser observado *en acción* ayuda a comprender mejor la práctica docente propia y, en general, los aspectos fundamentales de la profesión;
- observando a otro profesor *en acción*, el profesor observador puede adquirir o desarrollar destrezas de autoanálisis —es decir, observando la actuación de otro y reflexionando sobre ella, uno puede llegar a aprender sobre la actuación profesional propia;
- la información que el profesor observador proporciona al profesor observado sobre los puntos fuertes de su actuación docente (i.e. aquellas

actuaciones que, al menos en apariencia, contribuyen al aprendizaje del alumnado) puede contribuir a que éste tenga una mejor opinión sobre su propia capacidad como docente;

- la mirada crítica de otro compañero de profesión puede *obligar* al profesor observado a renovarse, a abandonar determinadas técnicas docentes acomodaticias, a adoptar nuevos materiales para la enseñanza, etc.;
- la colaboración entre compañeros de profesión contribuye a mejorar la atmósfera en el lugar de trabajo;
- observando a otro profesor *en acción*, el profesor observador puede mejorar su pedagogía, haciendo suyas técnicas y materiales docentes que percibe como eficaces en la clase del profesor observado y,
- por último, pero no menos importante, este tipo de colaboración entre profesores, como la observación en el aula de lenguas en general, puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los alumnos en la medida en que, a través de esta colaboración, sus profesores se convierten en mejores profesores (*reflective teaching for effective teaching*).

CONTENIDOS Y PRODUCTOS DE LAS OBSERVACIONES

En muchos casos, son los profesores, y no otros agentes implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (alumnos, padres, autoridades educativas), los más indicados, por estar mejor cualificados, para observar y reflexionar sobre determinados aspectos de la realidad del aula. Cohen & McKeachie (1980) identifican algunos de esos aspectos, que pueden ser utilizados durante la observación entre profesores (*peer observation* / *peer coaching*):

- selección, organización y dominio de los contenidos del curso o asignatura;
- idoneidad de los objetivos, los materiales, la metodología de enseñanza y los procedimientos de evaluación del curso o asignatura así como la adecuación de unos a otros;
- compromiso con el desarrollo de la labor docente;
- preocupación por proporcionar al alumnado un aprendizaje lo más efectivo posible;
- comprobación del aprendizaje del alumnado a partir de su actuación en exámenes, trabajo de curso, etc.

En lo que se refiere a qué tipo de datos es posible obtener mediante la observación en el aula, éstos pueden resumirse en los siguientes:

- datos sobre la relación entre lo que hace y/o dice el profesor en el aula y el comportamiento o reacciones de sus alumnos. Es decir, datos sobre la interacción que se produce en el aula;
- datos comparativos entre los métodos, técnicas, estrategias, etc. de enseñanza utilizadas por el profesor observado y otros que el observador u observadores consideran útiles o efectivos, y
- sugerencias concretas para ayudar al profesor observado a mejorar su docencia.

PUNTOS FUERTES Y PUNTOS DÉBILES

Los aspectos por los que la observación de la labor docente en el aula por parte de compañeros se considera de gran utilidad se resumen en que

- los compañeros de trabajo están más familiarizados que nadie con los objetivos de la institución en general o del departamento/seminario en particular, así como con sus prioridades, creencias sobre la enseñanza e, incluso, con los problemas o deficiencias profesionales de sus miembros;
- la observación de un compañero ayuda al profesor a mejorar su propia praxis docente, y
- el compañero o los compañeros de un proyecto de observación en el aula pueden seleccionarse de entre los profesores del área de conocimiento propia, lo que dinamiza enormemente el desarrollo del proyecto.

Por otra parte, la observación en el aula también tiene sus propios riesgos y puntos débiles:

- los datos que se obtienen pueden estar *contaminados* o no ser totalmente objetivos por razones varias. Por mencionar sólo dos posibles fuentes de *contaminación*, los datos que se obtengan en la observación pueden verse afectados por otros datos que el observador tenga del profesor observado, o porque exista una relación personal entre observador y observado;
- las relaciones entre compañeros de trabajo pueden verse afectadas si el proyecto de colaboración no se realiza adecuadamente o no se cumplen las

expectativas de algunas de las partes, pudiendo verse implicados incluso profesores que no han participado directamente en las observaciones.

OTRAS CONSIDERACIONES

En este tipo de colaboración entre profesores, la observación del compañero es un medio hacia un fin: la mejora de la praxis docente del compañero y, como se ha indicado más arriba, por extensión, también la propia. Para que esa mejora realmente se produzca, los profesores colaboradores han de dar con sumo cuidado el paso siguiente a la observación: la reunión en la que el observador transmite al observado la información que ha recabado durante su observación en relación al aspecto o aspectos (se recomienda que no sean más de tres) acordados previamente.

Esta reunión es una oportunidad excepcional para que el observador describa en detalle lo que ha observado, siempre sin perder de vista el objetivo de la observación (*focus*); para que observador y observado interpreten de forma colaborativa los datos recogidos por el observador; para que el observado pida información específica al observador sobre su actuación en la clase observada; para que el observador formule al observado preguntas abiertas que le permitan aclarar determinados aspectos de su actuación en la clase observada y comience a identificar aquellos aspectos de su labor docente que son susceptibles de mejora; y para que ambos, observador y observado, preparen en conjunto un plan de acción, algunos de cuyos aspectos pueden constituir el objetivo (*focus*) de futuras observaciones.

Por su parte, el observador, a la hora de proporcionar al profesor observado información sobre su actuación en el aula, y para que ésta le sea realmente de utilidad, debe describir brevemente lo que ha observado, basándose en datos reales (ejemplos de lo que realmente ha observado en el aula, no su interpretación de ello); dar al profesor observado la oportunidad de intervenir dando su propia visión de lo sucedido en el aula y, sobre todo, debe evitar dar juicios sobre lo sucedido en el aula. En su lugar, debe realizar comentarios constructivos y generar un diálogo inteligente entre compañeros, que contribuya principalmente al desarrollo profesional del profesor observado y, de esa forma, también al suyo propio.

Otro término con el cual se denomina este tipo de colaboración entre profesores es *peer observation*. Si bien es posible utilizar ambos términos de manera prácticamente indistinta, podría decirse que, en sentido estricto, y según se deriva de la literatura revisada a este respecto, existe una pequeña diferencia entre

peer observation y *peer coaching*. El primero no implica necesariamente reciprocidad en el proceso de observación, siendo así posible que sólo uno de los dos profesores que colaboran sea observado. En cambio, el segundo sí suele implicar reciprocidad en la observación. En ambos casos, sin embargo, el enriquecimiento profesional funciona en los dos sentidos, tanto para el profesor observado (a partir de la información que le proporciona el observador y de la discusión conjunta de esa observación) como para el profesor observador, por razones que ya se han explicado a lo largo de este apartado.

Podría decirse que la finalidad última de los proyectos de *peer coaching* y *peer observation* es formativa, es decir, mejorar la labor docente propia y la del compañero o compañeros. Sin embargo, no hay que olvidar que la observación en el aula también puede llevarse a cabo con fines sumativos o evaluativos. En otras palabras, que los resultados de las observaciones pueden utilizarse por las autoridades educativas pertinentes para tomar decisiones no tanto de índole académica cuanto administrativa. Por ejemplo, para renovar su contrato al profesor objeto de la observación, para decidir si se le promociona o no, si cambia su estatus de profesor contratado a profesor numerario, etc. Aunque éste método no es de uso común en el sistema educativo público en nuestro país, sí lo es en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos, como se refleja claramente en una guía para la observación entre compañeros preparada por el *Center for Teaching Effectiveness* de la Universidad de Texas en Austin, según el cual

> *peer evaluation of teaching is an essential part of a faculty member's promotion and tenure file. [...] Peer observation is one part of the evaluation of teaching for [...] personnel decisions for merit, promotion, and/or tenure*.

ACTION RESEARCH

En español, investigación-acción. Según Wallace (1998:4),

> *[action research] is done by systematically collecting data on your everyday practice and analysing it in order to come to some decisions about what your future practice should be.*

Otra definición interesante y bastante clarificadora de lo que es y lo que implica la investigación-acción es la que proporciona D. Ebbut (1995, citado en Hopkins 1993:45):

> *[action research] is about the systematic study of attempts to improve educational practice by groups of participants by means of their own practical actions and by means of their own reflection upon the effects of those actions.*
> *Put simply action research is the way groups of people can organise the conditions under which they can learn from their own experience.*
> *Action research is trying out an idea in practice with a view to improving or changing something, trying to have a real effect on the situation*.

No debería interpretarse, sin embargo, a partir del término *investigación*, que la investigación-acción exige al profesor convertirse en un investigador profesional ni que la investigación de lo que sucede en el aula tenga que ser investigación en el sentido científico de la palabra. Si bien es cierto que algunos autores han sugerido que los proyectos de investigación-acción deben llevarse a cabo en equipo, que los procesos y resultados de la investigación deben publicarse o, al menos, compartirse de algún modo con otros profesionales de la misma área, e incluso que una investigación de este tipo debe regirse, al igual que la investigación propiamente dicha, por los principios científicos de validez y fiabilidad, Wallace (1998:17) sugiere que estas exigencias pueden disuadir más que atraer al profesor hacia la reflexión de lo que sucede en su aula y, por lo tanto, hacia su propio desarrollo profesional. Por eso, conviene insistir en que la investigación-acción no tiene por qué realizarse necesariamente en equipo: cualquier profesor puede, tras reflexionar sobre las circunstancias de su aula, poner en práctica un proyecto de este tipo, en el que lleve a cabo la *investigación* de un determinado problema (entendiéndose por problema cualquier aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en su aula y que es susceptible de mejora) y, a partir de los datos obtenidos, realice la *acción* que considere más adecuada para la solución de ese problema. Lo que importa es que los procesos y resultados de un proyecto de investigación-acción sean de utilidad para el profesor que lo lleve a cabo con vistas a mejorar su docencia en general o las circunstancias de su aula en particular, sin que tenga que preocuparse de si los resultados obtenidos en su investigación son generalizables o extrapolables a la actividad docente de otro profesor o a las circunstancias de otras aulas.

En definitiva, la profesión del profesor es la de enseñar, no tanto la de investigar. La enseñanza comporta obligaciones más que suficientes como para exigir al profesor que se convierta también en investigador (tarea que no le reporta otro incentivo que no sea el de la satisfacción por el trabajo bien hecho, a

excepción del profesor universitario, cuyas funciones principales incluyen la docencia y la investigación). Por este y otros motivos, es fundamental que todo proyecto de investigación-acción tenga su origen dentro del aula y no fuera de ésta —o, dicho de otro modo, que la realización de un proyecto de investigación-acción parta de la motivación personal del profesor y no de una imposición externa, como pueda ser la dirección de departamento o seminario o del propio centro escolar, etc.—.

En resumen, los objetivos de la observación en el aula[2] mencionados en este apartado se dividen en dos grandes tipos de objetivos generales, según la finalidad última de la observación sea formar al profesor o evaluar su labor docente. En otras palabras, los objetivos de la observación mencionados se clasificarían en dos grandes categorías: objetivos relativos a la observación de carácter formativo y objetivos relativos a la observación de carácter sumativo o evaluativo. En cuanto a los agentes participantes en uno u otro tipo de observación, la observación de tipo formativo suele requerir de la colaboración de al menos otro profesor del área, por lo general, un compañero del centro de trabajo (*peer observation*, *collaborative action-research*), mientras que en la observación de tipo sumativo el observador suele ser una autoridad (por ejemplo, el director del departamento / seminario de profesores, el director de la institución docente, etc.). Asimismo, la observación de tipo formativo suele caracterizarse por la relativa escasez de formalidad y formalismos con la que se lleva a cabo, mientras que la de tipo sumativo, por lo que está en juego para el profesor observado, suele llevarse a cabo con mucha más formalidad y formalismos. Finalmente, aunque cada una de las categorías de observación mencionadas suele ir asociada a una determinada relación entre los participantes (observado y observador), puede existir cierta flexibilidad en la misma, ya que es posible utilizar la observación de compañeros de trabajo con fines sumativos o evaluativos pero también que la observación de tipo formativo se lleve a cabo no sólo por compañeros de trabajo sino también por alguna autoridad.

Así, el primero de los objetivos específicos mencionados anteriormente, la evaluación de la labor docente, se incluiría claramente dentro de la categoría de observación sumativa. El segundo y el tercero, aprender la profesión y mejorar la labor docente propia, entrarían claramente en la categoría de observación formativa. Sin embargo, los dos últimos objetivos mencionados, los relativos al

[2] Hay que recordar que, en general, en este trabajo de investigación la frase "en el aula" se usa en sentido metonímico, es decir, que la observación de la labor del profesor en el aula no se refiere únicamente a lo que el profesor hace en el espacio físico del aula, sino también a aquello que hace antes de llegar y después de salir de ella (planificar las actividades, reflexionar sobre el desarrollo de la clase, etc.). En realidad, el término "aula" se utiliza en estos casos como sinónimo de "asignatura" o "curso".

aprendizaje de la propia tarea de observación y a la recogida de datos para la investigación relativa a la clase de idiomas, parecen no prestarse a inclusión en ninguna de estas dos categorías. En todo caso, mi opinión es que si estos dos objetivos han de incluirse en alguna de estas dos categorías, sería en ésta última (formativa), ya que el investigador que observa para aprender los entresijos de la observación en el aula realmente se está formando como observador, y el que observa para recoger datos relativos a lo que sucede en el aula lo hace para analizar y extraer conclusiones sobre lo que observa, es decir, para adquirir conocimientos y, por lo tanto, formación en el campo particular de la investigación en el aula que es la observación de lo que en ella sucede y se lleva a cabo.

4.5. La observación en el aula: tipos e instrumentos

Los instrumentos que se utilizan para realizar la observación en el aula están directamente relacionados con el objetivo (para qué se hace la observación) y el contexto de la misma, así como con el tipo de datos que se desee recoger. Sobre todo, sin embargo, los instrumentos de observación están directamente en función del tipo de observación para el cual se emplean —lo que equivale a decir que un determinado instrumento de observación se adecua mejor a un determinado tipo de observación que a otro—. Precisamente por esta relación tan estrecha entre la tipología y la instrumentación para la observación, se ha incluido la discusión de ambas en un mismo apartado.

Para establecer una tipología de la observación en el aula, en este trabajo se atiende fundamentalmente a dos criterios: cómo se lleva a cabo la observación de la enseñanza de idiomas y qué es exactamente lo que se observa en éste ámbito. En el primer caso, se distingue entre la observación estructurada y la observación no estructurada y, en el segundo, entre observación introspectiva y observación de lo exterior[3].

4.5.1. Observación estructurada

Por ponerlo en términos claros y concisos, la observación estructurada es aquélla en la que *se establecen de antemano los fenómenos que se quieren observar* (Cots

[3] Terminología propuesta por Cots (2004:47), *observación estructurada / no estructurada*, y Esteve (2004:88-9), *observación introspectiva y de lo exterior*. La terminología de Esteve hace referencia al hecho de que la observación es observación de la enseñanza y, por lo tanto, centrada en el profesor (sus creencias, actitudes, comportamientos, técnicas, etc. docentes), y no tanto en otros aspectos de la clase de idiomas que, como se sugiere, también son susceptibles de observación.

2004:47). En ella, el investigador debe acceder al aula de idiomas con una idea muy clara de lo que quiere observar y con los instrumentos adecuados para ello. Por lo general, cada observación se centra en un único aspecto, aunque pueda darse el caso de que se observen varios aspectos en una única sesión —dos o tres aspectos diferentes es el máximo recomendado, ya que centrar la atención en demasiadas cosas puede suponer no prestar la atención debida a ninguna de ellas—.

En Wajnryb (1992) se pueden hallar numerosos ejemplos de observación estructurada organizados, utilizando la terminología de la propia autora, en tareas de observación, diseñadas para centrar la atención del observador en un aspecto concreto de la clase de idiomas. Así, la autora considera que lo que se puede observar en la clase de idiomas gira principalmente en torno al alumno, a la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje, al proceso de aprendizaje, a la estructura y el contenido de la lección, a las estrategias y destrezas de enseñanza del profesor, a la gestión de la clase y a los materiales y recursos para la clase. Algunas de las tareas sugeridas se centran en la observación de la motivación del alumno, de su nivel de competencia, el metalenguaje del profesor, el lenguaje de las preguntas o el de respuesta al error, la monitorización del aprendizaje de los alumnos por parte del profesor, los objetivos de aprendizaje del alumno, la planificación de la clase, cómo el profesor inicia y acaba una lección o cómo da instrucciones, las estrategias de presentación de los contenidos de una lección, cómo el profesor organiza la comunicación en el aula, cómo organiza el trabajo en parejas o grupos, etc. La **Figura 1** (págs. 119-121) muestra un ejemplo de lo que Wajnryb entiende por tarea de observación y cómo ésta debe llevarse a cabo.

5.5. Managing error

BACKGROUND

If teachers corrected every language error in their class, far too much classroom time would be given over to correction. This has negative implications in that it might reduce learner willingness to take risks and experiment.

Teachers necessarily differentiate between errors that require immediate attention and errors that are better ignored or treated in another way or at another time. This is one of the many choices a teacher makes in regard to learner error.

TASK OBJECTIVE

This observation task is designed to help you become more aware of the issues involved in error management. You will be attending to learner error, noting down some examples, watching for how the teacher responds and noting whether correction is given and how.

PROCEDURE

BEFORE THE LESSON

1. Arrange to see a lower-level lesson, preferably one with an oral/aural objective.

2. Make yourself familiar with the chart overleaf.

DURING THE LESSON

Use the chart to help you record some instances of learner error and teacher response. Try to capture about eight such instances.

1. Script the instance of learner error; this might be inaccurate or inappropriate language.

2. Note whether the teacher responded and if so, a brief note as to what was said or signalled.

3. Note down where roughly in the lesson it occurred. This is a prompt to help you recall it later.

4. Note whether there was a particular focus at tha point of the lesson, for example, on accuracy or fluency.

Learner error	Teacher response	Lesson phase	A/F

AFTER THE LESSON

1. Did you observe any pattern in the teacher's way of responding to learner error? Discuss with the teacher their rationale for managing error.

2. Looking over the eight instances you collected, is it possible to distinguish among them, or perhaps rank them in order of importance? Which were very important to correct and which perhaps might have been overlooked?

3. How did other students respond to a student's error and (where relevant) to the teacher's response? Was there any peer correction, or peer interaction or discussion of the error? If so, what did the teacher say or do to encourage this?

4. Were there any opportunities for the students to self-correct? If so, do you recall anything the teacher said or did to encourage self-correction?

5. Was there a link between the amount of error correction and the focus of the phase of the lesson?

6. When the focus of the lesson is on fluency there may be ways in which a teacher can avoid interrupting the flow of the students' language. Is error correction necessary at such times in a lesson? Is it possible to correct in a non-obtrusive way?

7. Was there any evidence in the lesson of students' processing information? For example, in committing an error, having it pointed out, hearing the correct version and trying out, a learner might simply be echoing what they think is required of them, or they might be processing, that is, adjusting existing notions or hypotheses about language to accommodate newly received information.

8. Focus on the teacher's language in response to an error. Were there any occasions when the teacher responded to the error without attending to the student's intended meaning, that is, attended exclusively to the form of the language?

What effect did this have: on the student? on other students? on the lesson?

REFLECTION

What experience do you have of being corrected when speaking a second or foreign language? Do you think this has influenced your teaching?

Much, if not all, of what a teacher says and does in the classroom is a reflection of that teacher's belief (conscious or otherwise) about how people learn languages. Considering your own style of managing error, how does this reflect your underlying beliefs?

ACKNOWLEDGEMENT

The material in this task is derived partly from work by Karen Smith.

(Wajnryb 1992:103-105)

Figura 1. *Características de una tarea de observación, según Wajnryb (1992)*

Es importante destacar la estructura de una sesión de observación (antecedentes, objetivo(s), procedimiento y reflexión), el hecho de que observar una clase no consiste simplemente en presentarse en el aula y ver lo que allí sucede, sino que requiere un trabajo previo y posterior al mismo, y el de que, para que la observación sea de utilidad para el observador (y, según el caso, también para el observado), debe llevarse a cabo una reflexión posterior sobre todo el proceso. Igualmente, merece la pena resaltar, dado que está directamente relacionado con uno de los dos aspectos principales de este apartado, cómo el observador debe acudir a la observación con los instrumentos necesarios para llevarla a cabo, como si de cualquier otro trabajo se tratase. Esos instrumentos, por supuesto, serán los que mejor se adecuen a la tarea de observación entre manos.

En los párrafos siguientes se comentan e ilustran algunos de los instrumentos que más comúnmente se utilizan para llevar a cabo observaciones estructuradas en la clase de idiomas: listas de control (*checklists*), *tally sheets*, plantillas de observación (*category systems* u *observation schedules*), cuestionarios (*questionnaires*) y entrevistas (*interviews*).

LISTA DE CONTROL

Las listas de control permiten al observador identificar un determinado comportamiento cuando éste se produce en el aula, de entre una lista más o menos extensa de comportamientos relativos al aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje que se desea observar (por ejemplo, la interacción verbal). En concreto, ayudan al observador a centrar su atención durante la observación y pueden ayudar al profesor observado a comprender la finalidad de la observación de la que va a ser objeto si se le permite revisarla con antelación. En contrapartida, sin embargo, estos instrumentos únicamente indican que un determinado comportamiento, acción, etc., ha tenido lugar o se ha llevado a cabo, pero no explican si ha sido efectivo o no, o hasta qué punto lo ha sido. La **Figura 2** (pág.

122) es un ejemplo de lista de control para observar comportamientos relativos a la enseñanza de vocabulario (Gebhard & Oprandy 1999:41).

A partial checklist: Observing vocabulary lessons

	Yes	No
1. Teacher introduced new vocabulary by		
a. giving definition	___	___
b. giving synonyms/antonyms	___	___
c. teaching prefix/suffix	___	___
d. giving translation	___	___
e. having students guess from context	___	___
f. writing the word in a sentence	___	___
g. demonstrating meaning through gesture	___	___
h. other: _____		
2. Teacher used audiovisual aids		
a. realia (things we use every day)	___	___
b. tape recorder	___	___
c. flash cards	___	___
d. overhead projector	___	___
e. handouts	___	___
f. computer	___	___
g. other: _____		
3. Teacher taught vocabulary through		
a. drills	___	___
b. Total Physical Response	___	___
c. a game	___	___
d. crossword puzzles	___	___
e. information gap activities	___	___
f. translation/explanation/lecture	___	___
h. other: _____		

(Gebhard & Oprandy 1999:41)

Figura 2. *Lista de control para la observación de una clase de vocabulario*

HOJA DE CUANTIFICACIÓN DE DATOS

La diferencia principal entre una lista de control y una hoja de cuantificación de datos es que en ésta última no sólo se identifica cada comportamiento diferente que se produce en el aula en relación al aspecto del proceso de enseñanza/aprendizaje que se está observando, sino que se registra cuántas veces tiene lugar ese comportamiento. Este registro de ocurrencias suele realizarse haciendo tantas marcas verticales junto al mismo como veces se produzca el comportamiento. A continuación, se muestran dos ejemplos de hojas de cuantificación de datos. El primero (**Figura 3**, pág. 123) es el resultante de

modificar la lista de control mostrada anteriormente (Figura 2) para convertirla en una hoja de cuantificación de datos para la observación de una clase centrada en la enseñanza del vocabulario. El segundo (**Figura 4**, pág. 123) es una hoja de cuantificación de datos para la observación de la interacción en el aula de L2.

Tally sheet for observing vocabulary lessons

1. Teacher introduced new vocabulary by
   - a. giving definition ||
   - b. giving synonyms/antonyms ||||
   - c. teaching prefix/suffix
   - d. giving translation |
   - e. having students guess from context
   - f. writing the word in a sentence
   - g. demonstrating meaning through gesture |
   - h. other: _____

   etc.

Figura 3. *Hoja de cuantificación de datos para la observación de una clase de vocabulario*

Tally sheet for analysing classroom interaction

		Tallies	Total
1	Teacher asks a display question (i.e. a question to which she knows the answer)	///	3
2	Teacher asks a referential question (i.e. a question to which she does not know the answer)	////	4
3	Teacher explains a grammatical point		0
4	Teacher explains meaning of a vocabulary item		0
5	Teacher explains functional point		0
6	Teacher explains point relating to the content (theme / topic) of the lesson	/	1
7	Teacher gives instructions / directions	~~////~~ /	6
8	Teacher praises	/	1
9	Teacher criticises		0
10	Learner asks a question	///	3
11	Learner answers a question	////	4
12	Learner talks to another learner		0
13	Period of silence or confusion		0

Figura 4. *Hoja de cuantificación de datos para la observación de la interacción en el aula de L2* (Nunan 1989:78)

Si bien es cierto que esta herramienta permite la recogida de datos en tiempo real, sin necesidad, por ejemplo, de tener que grabar una clase o de realizar una transcripción, el observador ha de ser consciente también de las limitaciones que su uso presenta. Así, por ejemplo, al utilizar una hoja de cuantificación de

datos para la recogida de información en una clase de L2 estamos perdiendo un dato que, en determinadas observaciones, puede ser fundamental: la comunicación oral que tiene lugar en el aula. En otras palabras, una hoja de cuantificación de datos nos permitirá saber si los alumnos han formulado preguntas al profesor, o si éste ha explicado un punto gramatical en su clase, etc. y, por supuesto, cuántas veces ha ocurrido cada uno de estos comportamientos. Sin embargo, no nos permitirá saber exactamente qué pregunta ha formulado el alumno, en qué lengua lo ha hecho (L1 o L2), y exactamente con qué palabras, entre otras cosas.

Las siguientes son algunas de las ventajas e inconvenientes que, según Nunan (1989:79-80), algunos observadores han encontrado al uso de este instrumento de observación en el aula de idiomas:

Advantages	***Disadvantages***
• *Objective*	• *Likely to distort actuality*
• *Good for observer to use while watching class*	• *Does not show the human element*
• *Good for self-analysis by teacher*	• *Very abstract*
• *Easy to compare different interactional categories*	• *Focuses on quantity not quality*
• *Easy to focus on specific elements*	• *Does not indicate success or failure*
• *Orients one's mind set as as observer*	• *Does not indicate sequences of interaction*
• *Visual presentation —easy to overview*	• *Open to misinterpretation*
	• *Categories create straitjacket*
	• *Categories are biased toward teacher*
	• *Does not indicate length of interaction*

Que este tipo de instrumento de observación tenga sus inconvenientes, sin embargo, no significa que haya que descartar su uso. Se trata, como se indicó anteriormente, de saber exactamente qué datos o qué tipo de datos se precisan para llevar a cabo la investigación de que se trate y, a partir de ahí, decidir qué herramientas pueden servir mejor a los propósitos de esa investigación.

ESCALAS DE VALORACIÓN

Como las listas de control, las escalas de valoración también sirven para centrar la atención del observador y del observado, con la diferencia de que éstas sí permiten indicar (el grado de) la efectividad del comportamiento, acción, etc. observado. Las escalas de valoración necesariamente deben incluir la descripción de los comportamientos incluidos (los que se espera observar en el aula o se quiere comprobar si se producen en el aula) así como una explicación de la escala de valores utilizada. Por ejemplo, si se utiliza

1 2 3 4 5

la escala debe explicar si, por ejemplo, 1 equivale al grado máximo o al grado mínimo del comportamiento observado.

PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN

Las plantillas de observación o sistemas de categorías constituyen un instrumento ampliamente utilizado en la observación en el aula. Sirven principalmente para ayudar al investigador a preparar los aspectos en los que desea centrar su observación. Como sistema, la plantilla de observación está más dirigida a establecer unos cánones cuantitativos ("qué hace quién y cuándo", "cuántas veces responden los alumnos", etc.), basándose, pues, en un paradigma de la investigación cuantitativo y resultando de gran utilidad para captar de forma rápida y eficaz algunos de los procesos del aula que son directamente observables.

Puede decirse que los sistemas de categorías para la investigación en el aula de idiomas han ido de la mano de la observación estructurada y, en general, de la investigación en el aula prácticamente desde los inicios de ésta. Según Bailey (2001:114),

> *concerns that unstructured observation (whether for supervisión or teacher education purposes) could be subjective or biased led to the development of 'objective' coding systems, called observation schedules, which were used to document observable behaviours in classrooms, either as they occurred ('real-time coding') or with electronically recorded data*.

De entre los sistemas de categorías iniciales cabe destacar el instrumento para la observación de la interacción desarrollado por Flanders (1970), conocido en el ámbito de la investigación en el aula de idiomas como FIAC (*Flanders' Interaction Analysis Categories*). Se trata de un instrumento (**Figuras 5** y **6**, págs. 126-7) que incluye únicamente diez categorías, siete de las cuales hacen referencia a determinados aspectos del habla del profesor y los otros tres al habla del alumno:

> *The classroom interaction is recorded using a pencial and paper technique. The observer (who has to have some practice in using the technique) watches the class and categorises the interaction being observed at a certain fixed interval —usually once every three seconds. The categorisation is done on a tally sheet [...]. At the end of the lesson, the tallies can be counted and it is then a simple matter of arithmetic to work out which of the categories have been most frequently used. This can yield data on, for example, the amount of 'teacher talk' as opposed to 'pupil talk', and whether the lesson is more student-centred (categories 1-4 and 8, 9) or teacher-dominated (categories 5-7)* (Wallace 1998:111).

		Interaction Analysis Categories (FIAC)
TEACHER TALK	INDIRECT INFLUENCE	1. ACCEPTS FEELINGS: accepts and clarifies the feeling tone of the students in a non-threatening manner. Feelings may be positive or negative. Predicting or recalling feelings are included. 2. PRAISES OR ENCOURAGES: praises or encourages student action or behavior. Jokes that release tension, not at the expense of another individual, nodding head or saying, "um hm?" or "go on" are included. 3. ACCEPTS OR USES IDEAS OF STUDENT: clarifying, building, or developing ideas suggested by a student. As a teacher brings more of his own ideas into play, shift to category five. 4. ASKS QUESTIONS: asking a question about content or procedure with the intent that a student answer.
	DIRECT INFLUENCE	5. LECTURING: giving facts or opinions about content or procedure: expressing his own ideas, asking rhetorical questions. 6. GIVING DIRECTIONS: directions, commands, or orders to which a student is expected to comply. 7. CRITICIZING OR JUSTIFYING AUTHORITY: statements intended to change student behavior from non-acceptable to acceptable pattern; bawling someone out; stating why the teacher is doing what he is doing; extreme self-reference.

	8. STUDENT TALK-RESPONSE: a student makes a predictable response to teacher. Teacher initiates the contact or solicits student statement and sets limits to what the student says. 9. STUDENT TALK-INITIATION: talk by students which they initiate. Unpredictable statements in response to teacher. Shift from 8 to 9 as student introduces own ideas. 10. SILENCE OR CONFUSION: pauses, short periods of silence, and periods of confusion in which communication cannot be understood by the observer.
	(Flanders 1970, en Allwright & Bailey 1991:202)

Figura 5. *Sistema de categorías para la observación de la interacción de Flanders (1970)*

School _____ Teacher _____
Class _____ Subject _____
Date _____ Observer _____
Lesson (1st, 2nd, etc.) _____

TALLY ACROSS

01																				
02																				
03																				
04																				
05																				
06																				
07																				
08																				
09																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				
18																				
19																				
20																				
21																				
22																				
23																				
24																				
25																				
26																				
27																				
28																				
29																				
30																				

Figura 6. *Hoja de cuantificación de datos para la observación de una clase mediante el sistema de categorías de Flanders, FIAC (en Hopkins 1993:112)*

Posteriormente Moskowitz (1971) adaptó el sistema de Flanders para su uso en el aula de lengua extranjera. Su sistema de categorías se conoce como 'FLint',

por *foreign language interaction*, e incluye categorías para registrar cuándo los alumnos hacen uso de la L1 en lugar de la L2 así como para identificar técnicas, estrategias o procedimientos aplicados por el profesor y característicos de la metodología audio-oral imperante en aquel momento, tales como el uso de ejercicios de repetición mecánica (*drills*). Moskowitz usó su sistema de categorías para investigar el comportamiento del *buen profesor* frente al *profesor medio*, para la formación de profesores y en su colaboración con formadores de profesores (Bailey 2001:115). El sistema de categorías de Moskowitz se recoge en la **Figura 7** (págs. 128-9).

		Foreign Language Interaction Analysis System (FLint)
TEACHER TALK	INDIRECT INFLUENCE	1. DEALS WITH FEELINGS: In a non-threatening way, accepting, discussing, referring to, or communicating understanding of past, present, or future feelings of students. 2. PRAISES OR ENCOURAGES: Praising, complimenting, telling students why what they have said or done is valued. Encouraging students to continue, trying to give them confidence. Confirming answers are correct. 2a. JOKES: Intentional joking, kidding, making puns, attempting to be humorous, providing the joking is not at anyone's expense. Unintentional humor is not included in this category. 3. USES IDEAS OF STUDENTS: Clarifying, using, interpreting, summarizing the ideas of students. The ideas must be rephrased by the teacher but still recognized as being student contributions. 3a. REPEATS STUDENT RESPONSE VERBATIM: Repeating the exact words of students after they participate. 4. ASKS QUESTIONS: Asking questions to which an answer is anticipated. Rhetorical questions are not included in this category.
	DIRECT INFLUENCE	5. GIVES INFORMATION: Giving information, facts, own opinion or ideas, lecturing, or asking rhetorical questions. 5a. CORRECTS WITHOUT REJECTION: Telling students who have made a mistake the correct response without using words or intonations which communicate criticism. 6. GIVES DIRECTIONS: Giving directions, requests, or commands which students are expected to follow. 6a. DIRECTS PATTERN DRILLS: Giving statements which students are expected to repeat exactly, to make substitutions in (i.e., substitution drills), or to change from one form to another (i.e., transformation drills). 7. CRITICIZES STUDENT BEHAVIOR: Rejecting the behavior of students; trying to change the non-acceptable behavior; communicating anger, displeasure, annoyance, dissatisfaction with what students are doing.

STUDENT TALK		7a. CRITICIZES STUDENT RESPONSE: Telling the student his response is not correct or acceptable and communicating by words or intonation criticism, displeasure, annoyance, rejection. 8. STUDENT RESPONSE, SPECIFIC: Responding to the teacher within a specific and limited range of available or previously shaped answers. Reading aloud. 8a. STUDENT RESPONSE, CHORAL: Choral response by the total class or part of the class. 9. STUDENT RESPONSE, OPEN-ENDED, OR STUDENT-INITIATED: Responding to the teacher with students' own ideas, opinions, reactions, feelings. Giving one from among many possible answers which have been previously shaped but from which students must now make a selection. Initiating the participation.
		10. SILENCE: Pauses in the interaction. Periods of quiet during which there is no verbal interaction. 10a. SILENCE-AV: Silence in the interaction during which a piece of audio-visual equipment, e.g., a tape-recorder, filmstrip projector, record player, etc., is being used to communicate. 11. CONFUSION, WORK-ORIENTED: More than one person at a time talking, so the interaction cannot be recorded. Students calling out excitedly, eager to participate or respond, concerned with task at hand. 11a. CONFUSION, NON-WORK-ORIENTED: More than one person at a time talking, so the interaction cannot be recorded. Students out-of-order, not behaving as the teacher wishes, not concerned with the task at hand. 12. LAUGHTER: Laughing, giggling by the class, individuals, and/or the teacher. e. USES ENGLISH: Use of English (the native language) by the teacher or the students. This category is always combined with one of the 15 categories from 1 to 9. n. NONVERBAL: Nonverbal gestures or facial expressions by the teacher or the student which communicate without the use of words. This category is always combined with one of the categories of teacher or pupil behavior.

Figura 7. *Sistema de categorías para la observación de la interacción en L2, de Moskowitz (1971)*

Otro instrumento de observación de la interacción y la comunicación en el aula es el de Fanselow (1977), denominado FOCUS, por *foci for observing communications used in settings*, y diseñado a partir de la teoría del habla en clase de Bellack *et al.* (1966), según la cual ésta, en la mayoría de los casos, se clasifica en cuatro movimientos principales: estructuración, solicitación o petición de información, respuesta y reacción, de los cuales sólo el tercero proviene del alumno. Además de estas cuatro, el sistema de Fanselow incluye categorías para registrar la dirección de la comunicación, el medio en que se produce la misma, cómo se produce la comunicación de los contenidos y qué contenidos se comunican. La **Figura 8** (págs. 130-1) reproduce el esquema (sin definiciones ni ejemplos para

las categorías incluidas) de FOCUS, tal cual lo recogen Allwright & Bailey (1991:206-7).

Foci for Observing Communications Used in Settings (FOCUS)

Five Characteristics of Communications in Settings

1. Who communicates?	2. What is the pedagogical purpose of the communication?*	3. What mediums are used to communicate content?	4. How are the mediums used to communicate areas of content?**	5. What areas of content are communicated?**
	to structure	linguistic	1 attend	language systems
teacher		aural		contextual
		visual	2 characterize	grammatical
				literary
			21 differentiate	
		ideogram		meaning
			22 evaluate	
		transcribed		mechanics of writing
		written	23 examine	
			24 illustrate	sound segmental supra-seg.
	to solicit	other	25 label	speech production
individual student		non-linguistic	3 present	
		aural	31 call words	unclassified
		visual	32 change medium	life
			33 question	
		real	34 state	formula
		representational	4 relate	imagination
		schematic	41 explain	personal
	to respond	symbolic	42 interpret	public
		other		skills
group of students			5 re-present	social issues
		para-linguistic	51 combine	procedure

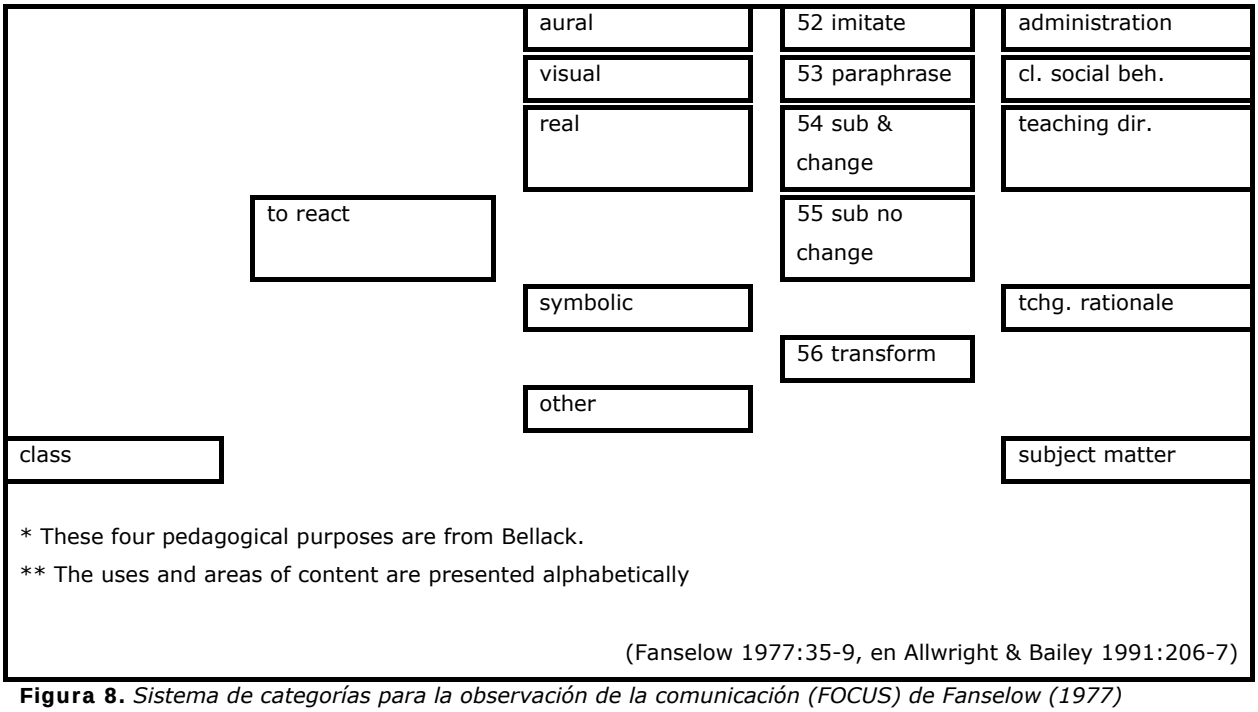


Figura 8. *Sistema de categorías para la observación de la comunicación (FOCUS) de Fanselow (1977)*

Los instrumentos de observación mencionados hasta ahora, como no podía ser de otra manera, ya que datan de la década de 1970, en la que el audiolingüísmo era todavía el método docente más aplicado en las aulas de idiomas, fueron diseñados principalmente para la observación de la interacción en el aula. El primero de ellos (Flanders 1970), para la observación de la interacción en el aula de L1, y los otros dos para la observación de la interacción en el aula de L2 (Moskowitz 1971, Fanselow 1977). Sin embargo, el final de la década de 1970 trajo consigo cambios considerables en los ámbitos de la investigación lingüística en general y en la metodología para la enseñanza de lenguas en particular. Las nuevas tendencias en materia de didáctica de lenguas supusieron la gradual desaparición de la metodología audio-oral de las aulas de L2 y, en lo que se refiere a la observación en el aula, dado que también cambió su foco de atención, los instrumentos de observación existentes empezaron a considerarse obsoletos.

Por un lado, empezaron a desarrollarse nuevos instrumentos de observación adaptados a las nuevas necesidades que habían surgido a consecuencia de los cambios en materia de investigación lingüística y pedagógica. Así, Long *et al.* (1976)[4] desarrollaron el llamado *Embryonic Category System*, basado en los actos de habla (el alumno analiza / clasifica / niega, etc.), con el cual comprobaron que los alumnos que trabajan en parejas en la clase de L2 no sólo hablaban más en la lengua objeto de aprendizaje sino que ponían en práctica una gama mucho más amplia de funciones comunicativas que los alumnos que sólo interaccionaban con el

[4] Allwright & Bailey (1991:213) incluyen una copia de este sistema de categorías.

profesor en un aula del tipo *lock-step*, con los alumnos generalmente sentados en mesas individuales y mirando hacia el profesor.

Otro ejemplo de instrumento de observación desarrollado a partir de los cambios producidos en la investigación en la enseñanza de lenguas es el de Fröhlich *et al.* (1985), denominado *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT), diseñado originalmente para investigar la adquisición de una L2 en los niños. Las categorías de este sistema reflejan el avance de la metodología comunicativa para la enseñanza de idiomas, como bien demuestra la inclusión de las actividades de vacío de información, tan características de este enfoque didáctico. Los datos obtenidos mediante el uso de este instrumento de observación (**Figura 9**, pág. 133-5) permitieron tanto describir las actividades llevadas a cabo en las clases observadas como analizar los rasgos de la comunicación que tenía lugar entre el profesor y sus alumnos. La plantilla de observación en cuestión se divide en dos partes principales. La Parte A incluye categorías para la descripción, en términos pedagógicos, de las actividades que se realizan en la clase de idiomas. Estas categorías y las subcategorías incluidas dentro de ellas

> *were designed to capture those aspects of classroom instruction which are more or less typical of instruction within a 'communicative language teaching' (CLT) approach. For example, classroom organisation which is student-focused with an emphasis on meaning-based practice and the use of authentic materials in which extended texts predominate, are considered to be more communicatively-oriented than a classroom which is teacher-centred, where the language itself is the focus of instruction and where most materials are pedagogic with little extedend text* (Fröhlich *et al.* 1985, citado en Nunan 1989:86).

La Parte B incluye categorías para describir la interacción verbal que se produce en las actividades de aprendizaje y en el desarrollo de la clase en general. Estas categorías analizan la interacción verbal entre el profesor y los alumnos y de estos últimos entre sí, y recoge datos tales como la existencia o no de vacíos de información, hasta qué punto los participantes hacen un uso extenso de la lengua objeto de aprendizaje o el profesor utiliza preguntas de contenido o preguntas cuya respuesta ya conoce de antemano, o la capacidad y posibilidad del alumno para iniciar la interacción, entre otros aspectos.

COLT Observation Scheme: Definition of Categories

The COLT observation scheme is divided into two parts. Part A describes classroom events at the level of episode and activity, while Part B analyzes the communicative features of verbal exchanges between teachers and students or among students themselves as they occur within each activity.

Part A: Classroom Events

I. Activity

The first parameter is open-ended, no predetermined descriptors have to be checked off by the observer. Each activity and its constituent episodes are separately described: e.g., drill, translation, discussion, game, and so on (separate activities); alternatively, teacher introduces dialogue, teacher reads dialogue aloud, students repeat parts after teacher (three episodes of one activity).

II. Participant Organization

This parameter describes three basic patterns of organization:

A. Whole Class

1. Teacher to student or class, and vice versa (One central activity led by the teacher is going on; the teacher interacts with the whole class and/or with individual students.)
2. Student to student, or student(s) to class (Students talk to each other, either as part of the lesson or as informal socializing; one central activity led by a student may be going on, e.g., a group of students act out a skit with the rest of the class as audience.)
3. Choral work by students (The whole class or groups participate in the choral work, repeating a model provided by the textbook or teacher.)

B. Group Work

1. All groups at work on the same task.
2. Groups at work on different tasks.

C. Individual seat work (Students work on their own, all on the same tasks or on different tasks.)

D. Group / individual work (Some students are involved in group work; others work on their own.)

III. Content

This parameter describes the subject matter of the activities, that is, what the teacher and the students are talking, reading, or writing about or what they are listening to. Three major content areas have been differentiated, along with the category Topic Control:

A. Management

1. Procedural directives
2. Disciplinary statements

B. Explicit focus on language

1. Form (explicit focus on grammar, vocabulary, or pronunciation)
2. Function (explicit focus on illocutionary acts such as requesting, apologizing, and explaining)
3. Discourse (explicit focus on the way sentences combine into cohesive and coherent sequences)
4. Sociolinguistics (explicit focus on the features which make utterances appropriate for particular contexts)

C. Other topics (the subject matter of classroom discourse, apart from management and explicit focus on language)

1. Narrow range of reference (This subcategory refers to the immediate classroom environment and to stereotyped exchanges such as "Good morning" or "How are you?"

which have phatic value but little conceptual content. Included in this category are routine classroom references to the date, day of the week, weather, and so on.)

2. Limited range of reference (Topics in this subcategory refer to information beyond the classroom but still conceptually limited: movies, holidays, school topics such as extracurricular activities, and topics which relate to the students' immediate personal and family affairs, e.g., place of residence, number of brothers and sisters, and so on.)
3. Broad range of reference (Topics of broad range go well beyond the classroom and immediate environment and include reference to controversial public issues, world events, abstract ideas, reflective personal information, and other academic subject matter, such as math or geography.)

D. Topic control (Who selects the topic that is being talked about —the teacher, the student, or both?)

IV. Student modality

This section identifies the various skills involved in a classroom activity. The focus is on the students, and the purpose is to discover whether they are listening, speaking, reading, or writing, or whether these activities are occurring in combination. The category Other covers such activities as drawing, modeling, acting, or arranging classroom displays.

V. Materials

This parameter describes the materials used in connection with classroom activities.

A. Type of materials

1. Text (written)
   a. Minimal (e.g., captions, isolated sentences, work lists)
   b. Extended (e.g., stories, dialogues, connected paragraphs)
2. Audio
3. Visual

B. Source / purpose of materials

1. Pedagogic (specifically designed for L2 teaching)
2. Non-pedagogic (materials originally intended for nonschool purposes)
3. Semi-pedagogic (utilizing real-life objects and texts but in a modified form)

C. Use of materials

1. Highly controlled (close adherence to materials)
2. Semi-controlled (occasional extension beyond the restrictions imposed by the materials)
3. Minimally controlled (materials as a starting point for ensuing conversation, which may cover a wide range of topics)

Part B: Communicative Features

I. Use of target language

A. Use of first language (L1)

B. Use of second language (L2)

II. Information gap

This feature refers to the extent to which the information requested and / or exchanged is unpredictable, i.e., not known in advance.

A. Requesting information

1. Pseudo (The speaker already possesses the information requested.)
2. Genuine (The information requested is not known in advance.)

B. Giving information

1. Relatively predictable (The message is easily anticipated in that there is a very limited range of information that can be given. In the case of responses, only one answer is possible

semantically, although there may be different correct grammatical realizations.)

2. Relatively unpredictable (The message is not easily anticipated in that a wide range of information can be given. If a number of responses are possible, each can provide different information.)

III. Sustained speech

This feature is intended to measure the extent to which speakers engage in extended discourse or restrict their utterance to a minimal length of one sentence, clause or word.

A. Ultraminimal (utterances consisting of one word —coded for student speech only)

B. Minimal (student utterances consisting of one clause or sentence, teacher utterances consisting of one word)

C. Sustained speech (utterances longer than one sentence or consisting of at least two main clauses)

IV. Reaction to code or message

This feature refers to a correction or other explicit statement which draws attention to the linguistic form of an utterance.

V. Incorporation of preceding utterances

A. No incorporation (no feedback or reaction given)

B. Repetition (full or partial repetition of previous utterance/s)

C. Paraphrase (completion and / or reformulation of previous utterance/s)

D. Comment (positive or negative comment on, but not correction of, previous utterance/s)

E. Expansion (extension of the content of preceding utterance/s through the addition of related information)

F. Elaboration (requests for further information related to the subject matter of the preceding utterance/s)

VI. Discourse initiation

This feature measures the frequency of self-initiated turns (spontaneously initiated talk) by students.

VII. Relative restriction of linguistic form

A. Restricted use (the production or manipulation of one specific form, as in a transformation or substitution drill.)

B. Limited restriction (a choice of more than one linguistic form but in a very narrow range, e.g., responses to yes/no questions, statements about the date, time of day, and so on)

C. Unrestricted use (no expectation of any particular linguistic form, as in free conversation, oral reports, or personal diary writing)

(Fröhlich, Spada, & Allen 1985:53-6, en Allwright & Bailey 1991:216-8)

Figura 9. *Instrumento para la observación de la comunicación en el aula de idiomas de Fröhlich et al. (1985)*

Por otro lado, el análisis del discurso comenzó también a hacerse un hueco como nuevo campo de investigación dentro de la lingüística. Sinclair & Coulthard (1975)[5] desarrollaron, a partir de un corpus de transcripciones de clases en L1, un sistema de categorías que posteriormente ha sido utilizado por otros investigadores para analizar transcripciones de clases en L2 (Bailey 2001:116).

[5] Allwright & Bailey (1991:214-5) incluyen una copia de este sistema de categorías.

CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS

Además de los sistemas de categorías, para la observación estructurada se han venido utilizando otros instrumentos, tales como cuestionarios o entrevistas que se realizan al profesor o a los alumnos, o a ambos, en función de la investigación de que se trate. La **Figura 10** (páginas 136-40) recoge un ejemplo de cuestionario para la observación de la actuación del profesor en el aula. En este caso, se trata de un cuestionario cuyas preguntas giran en torno a la interacción que se produce en el aula de idiomas entre el profesor y sus alumnos y de estos entre sí. El cuestionario está diseñado para que el profesor adquiera conciencia de la cantidad y calidad de la interacción verbal que tiene lugar en su aula. Por supuesto, también podría utilizarse para una investigación sobre la interacción llevada a cabo por agentes externos al aula. Sea cual sea su finalidad, este cuestionario en concreto sólo puede ser completado por el profesor cuya clase está siendo objeto de investigación.

CLASSROOM INTERACTION

Teacher-student interaction

1. (a) Was your attitude

receptive ☐
interested in students ☐
accepting (ideas and feelings of students) ☐
sensitive ☐
friendly ☐
patient ☐
supportive ☐
other? ☐

(b) Is there any part of your attitude that you would like to change? Why?

.....

.....

2 (a) Did you have a friendly, approachable rapport with the students? What student reactions indicated this?

.....

.....

(b) Do you see any other ways you could have enhanced this warm, trusting atmosphere (e.g. providing praise and encouragement)?

.....

.....

3 (a) Did you provided a natural speech model (e.g. no excessive slowness or clarity, normal rhythm and intonation)?

.....

.....

(b) Is there anything you think you would like to change about the type of model you provide?

.....

.....

4. (a) Did you control your language to suit the level of your students
during verbal communication ☐
and / or
during written communication? ☐
How did you do this?
.....

.....

(b) Were you able to simplify your language without unnaturalness or raised volume?
Could you give an example?
.....

.....

.....

.....

(c) Did you use your voice to the fullest, e.g. forcefulness to express stress / emotion?
.....

.....

5. (a) Were you aware of the physical aspects of yourself? For example
sitting or standing ☐
pacing and other mannerisms ☐
who you were addressing ☐
position when speaking to class ☐
position in relation to the board ☐
closeness to students ☐
gestures ☐
facial expressions ☐
eye contact? ☐

(b) Are there any aspects that you think you would like to change (e.g. always addressing the same person / talking with back to students)?
.....

.....

6. (a) How was the furniture arranged?
In rows ☐
"U" shaped ☐
In groups ☐
Teacher at front behind table ☐
Other ☐

(b) Who decided on this arrangement and why?
.....

.....

(c) Do you think any other arrangement would be more suitable for this class? Why / why not?
.....

.....

(d) Could re-arranging furniture for different sections of the lesson be useful?
.....

.....

7. (a) Did you have to deal with any unanticipated problems or interruption? What were they?

How did you deal with them?
.....
.....

(b) Are there any other ways you could have dealth with them without interfering with the flow of the lesson?
.....
.....

8. (a) What was the proportion of teacher talking time to student talking time?
.....
.....

(b) Would yo want to change this ratio in the future?
.....
.....

Student-student interaction

1. (a) How were the students actively involved in the lesson? Through
role-play (all participating) ☐
prediction exercises ☐
gathering / reporting information ☐
discussion ☐
Other ☐

(b) Can you suggest other ways to provide opportunities for the students to use and extend their language?
.....
.....

2. (a) What was the purpose of the students' communication with each other (e.g. to share their experiences of the weekend)?
.....
.....

(b) Can you see that a reason is essential for meaningful communication'?
.....
.....

3. (a) Did you allow the students to
use their own language first by eliciting responses from them before providing them with the language ☐
and ☐
share opinions on correct usage? ☐

(b) Do you see how this can increase student involvement?
.....
.....

4. (a) What techniques did you use to check our degree of interest in dicussion topics?
.....
.....

(b) Could you utilise such ideas as a sociogram for this purpose, e.g. mark an imaginary line in the classroom?
0% 25% 50% 75% 100%
.....

- You then call out topics quickly and students go spontaneously to a point on the line reflecting their level of interest or feelings (as directed) on that subject, e.g.

football / abortion / the Labor Party.

(c) Can you suggest other ways to check on interest level?
.....
.....

5. (a) How did you help to develop rapport between the students? ☐
"Getting to know you" starters ☐
Your model / example ☐
Encouraging sharing of experiences ☐
Pleasant surroundings (pictures, flowers, radio, etc.) ☐
Other ☐

(b) Can you suggest other ways to establish a sensitive and supportive feeling amongst the students?
.....
.....

6. (a) Were the students aware of each other's difficulties / errors?
How do you know this?
.....
.....

(b) Could you increase this awareness by encouraging supportive student-student correction?
How?
.....
.....

7. (a) How was the furniture arranged?
In rows ☐
"U" shaped arrangement ☐
In groups ☐
Other ☐

(b) Who decided on this arrangement and why?
.....
.....

(c) Do you think any other arrangement could increase student-student interaction?
.....
.....

(d) Could re-arranging furniture for different sections of the lesson be useful?
.....
.....

8. (a) How did the students work? ☐
Individually ☐
In pairs ☐
In groups ☐
In the whole class ☐
Out of the classroom ☐
(e.g. community tasks, self-directed learning centre or library in pairs)

(b) Which organisation produced greatest student-student interaction?
.....
.....

(c) Could any other organisation provide the opportunity for increased interaction?

.....

.....

9. (a) Did everyone in the class talk / participate with each other or only with the teacher?
How do you know?
.....

.....

(b) Could you suggest ways to analyse student participation? For example, using a tape recording you might like to focus on specifics such as
- length of statements given out by students
- frequency of statements
- who made the statements
- complexity of language used
- responses made and to what.

Any other ideas?
.....

.....

Figura 10. *Sistema de categorías de Fröhlich et al. 1985, COLT (definición de las categorías), en Allwright & Bailey (1991:216-8)*

ENTREVISTAS Y CUESTIONARIOS

La recogida de información de lo que sucede en el aula a través de sus participantes (profesor y alumnos) mediante distintos tipos de entrevistas o cuestionarios es un método bastante utilizado en la investigación centrada en el aula. Estos dos métodos se discuten en el último lugar de los instrumentos para la observación estructurada, justo antes de iniciar la discusión de los instrumentos característicos de la observación no estructurada, precisamente porque las entrevistas pueden ser tan estructuradas o tan poco estructuradas como se desee. Así, una entrevista estructurada será aquélla que gire en torno a una serie de preguntas preestablecidas (cuestionario), mientras que una entrevista no estructurada sería más parecida a una conversación más o menos libre entre el entrevistado (profesor/alumno) y el entrevistador (observador/investigador). En una misma investigación, es posible también combinar las entrevistas estructuradas con otros instrumentos de recogida de datos para la observación (estructurada o no) de lo que sucede en el aula, como, por ejemplo, un cuestionario, o una lista de control, etc.

Las entrevistas y los cuestionarios pueden ser utilizados para investigar una amplia gama de temas relativos al proceso de aprendizaje/enseñanza de lenguas, como determinados aspectos relativos al progreso del conocimiento y/o uso de la L2 por parte del alumno, a los distintos estilos de aprendizaje manifestados por los alumnos, etc.

4.5.2. Observación no estructurada

Al contrario que la observación estructurada, la observación no estructurada es aquélla en la que no se establece de antemano lo que se va a observar, sino que *el observador toma notas para, posteriormente, realizar una descripción de lo que sucedió en el aula* (Cots 2004:47).

Sin lugar a dudas, la observación estructurada a partir de instrumentos como las listas de control o los sistemas de categorías puede resultar muy práctica y conveniente, entre otras cosas porque resulta más económica de llevar a cabo y demanda menos tiempo y esfuerzo de parte del investigador. Y es cierto que son necesarias largas horas de trabajo para desarrollar un buen sistema de categorías; que los instrumentos para la observación estructurada, especialmente los sistemas de categorías y las listas de control, reflejan las teorías sobre el aprendizaje y el uso de la lengua vigentes en el momento en que se desarrollan. No es menos cierto, sin embargo, que estas herramientas determinan de antemano aquello a lo que el observador debe prestar atención en el aula, con lo que, hasta cierto punto, podría decirse que determinan lo que el observador ve en ella. En otras palabras, lo que el observador ve en el aula es sólo una parte, no ya de lo que sucede en ella, sino de lo que podría haber visto sin este instrumento de observación o con otro instrumento diferente.

Por esta razón, quizás, Van Lier (1988, citado en Nunan 1989:88) critica el uso de una única herramienta de observación, por precisa y completa que ésta sea, especialmente si se trata de una herramienta para la observación estructurada. La razón principal es que, a pesar de lo atractivos que puedan resultar estos instrumentos, no está del todo claro que las listas de control y los sistemas de categorías, por sí mismos, puedan ser muy reveladores acerca de lo que sucede en el aula. Estos instrumentos están basados en una selección previa de categorías condicionadas por las ideas de su creador acerca de cómo se produce el aprendizaje de lenguas o cómo debe enseñarse una lengua (entre otros aspectos, según el sistema de categorías de que se trate) y centradas en la observación de los comportamientos que son directamente observables. Pero hay otros muchos aspectos del aprendizaje de lenguas en el aula que los instrumentos de observación estructurada y, en general, los instrumentos de la investigación cuantitativa no tienen en cuenta (Breen 1985, citado en Gascoigne & Veleba 2000).

Otra crítica que se le ha hecho a la observación estructurada es que la aplicación de sus instrumentos resulta en la identificación de comportamientos que el observador infiere o interpreta que han tenido lugar en el aula a partir de lo que

ha observado en ella, lo que no significa que esos comportamientos realmente hayan tenido lugar, en especial cuando se trata de la observación de aspectos difícilmente observables como las variables de tipo personal (motivaciones, actitudes, creencias, etc.). Por eso, Bailey (1983:70, citado en Gascoigne & Veleba 2000) sugiere la necesidad de obtener información de primera mano, directamente de sus protagonistas, mediante entrevistas y cuestionarios, para evitar así que los datos manejados por el investigador puedan estar *contaminados* por sus propias creencias y actitudes, que pueden influir en sus interpretaciones de lo que observa en el aula. Otra alternativa, sugiere Bailey, es el uso de técnicas de investigación pertenecientes a la etnografía, entre las cuales se incluye la redacción y estudio de diarios del profesor.

Más que oponerse, en realidad, la observación estructurada y la observación no estructurada, así como los instrumentos de los que cada una de ellas se sirve, se complementan. Y así, una investigación será más completa (de mayor validez y fiabilidad científicas) si, además de identificar un determinado comportamiento en el aula, es capaz de explicarlo o de proporcionar información detallada sobre el mismo. Esta información detallada no puede obtenerse simplemente poniendo una marca junto a la descripción de un comportamiento (listas de control) o identificando el número de veces que se ha producido ese comportamiento (hojas de cuantificación de datos). Esta información detallada sólo puede obtenerse mediante instrumentos de observación no estructurada, tales como diarios del profesor, transcripciones de clases completas o de fragmentos de clases, o descripciones o análisis escritos a partir de notas tomadas durante la observación, principalmente.

En los párrafos siguientes se describen las características y funciones principales de la descripción escrita (*written analysis / etnography*) y los diarios del profesor, también denominados notas de campo. Seguidamente, antes de terminar este apartado, se incluye un comentario sobre las transcripciones y las grabaciones de audio o vídeo de clases enteras o fragmentos de clases.

DESCRIPCIÓN O ANÁLISIS ESCRITO

La diferencia fundamental entre los instrumentos de observación no estructurada, característicos de la investigación cualitativa, y los instrumentos de observación estructurada, característicos del paradigma cuantitativo, es que estos últimos ayudan al observador *a ver los árboles* y aquéllos le ayudan *a ver el bosque*. Es decir, los instrumentos para la observación estructurada obligan al observador a

centrar su atención en tal o cual comportamiento y en determinados aspectos relativos a ese comportamiento, mientras que los instrumentos para la observación no estructurada están libres de tal imposición. La finalidad principal de estos últimos es ayudar al observador a recoger datos abundantes y variados sobre lo que sucede en el aula de idiomas, por lo que se hacen especialmente útiles cuando el objetivo del observador es captar la esencia de la clase observada más que centrarse en el estudio de un aspecto concreto de la misma.

La mencionada falta de enfoque en la observación característica del análisis escrito no debe interpretarse como una ventaja o un inconveniente en sí misma, ni debe interpretarse tal falta como un defecto del instrumento. Más bien al contrario, el observador debe tener en cuenta la naturaleza concreta de este instrumento y sopesar si sirve a los fines de su investigación o no, preguntándose qué datos necesita exactamente, y decidir qué instrumento o instrumentos le ayudarán mejor a obtenerlos. En muchos casos, la investigación puede resultar enormemente favorecida si se utiliza una sabia combinación de instrumentos de observación de uno y otro tipo: cuantitativos (observación estructurada) y cualitativos (no estructurada).

Day (1990) describe el análisis escrito como instrumento para la observación en el aula en los siguientes términos:

> *The observer, seated in a strategic position which allows the widest possible view of the entire classroom, either attempts a written account of the entire proceedings of the classroom activities for a set period of time or takes extensive and detailed notes from which an account of the activities is reconstructed later. [...], the observer should have on hand a good supply of writing instruments and paper, and a watch for recording the time as the observation progresses. [...] The written statements in an etnography should be as descriptive and objective as possible, and should not be judgemental or evaluative. [...] A complete etnographic record often goes beyond observing the teacher, the students, and the interaction between them. It also includes information about the classroom [...], the quality and quantity of visual aids, room temperature, and so on.*

Entre las ventajas del análisis escrito para la observación en el aula pueden mencionarse, por ejemplo, que se trata de un instrumento que refleja la relación de comunicación entre el profesor y los alumnos (si existe o no, si es apropiada o mejorable, en qué términos exactamente se produce, etc.); que proporciona

información de conjunto sobre la interacción que tiene lugar durante la observación (cuántas interacciones, pero también quién las inicia, quién las continua, cómo acaban); que puede usarse como base para rellenar hojas de cuantificación de datos y listas de control, con posterioridad a la observación; o que refleja la verdadera naturaleza de las preguntas realizadas tanto por el profesor a los alumnos como de éstos a aquél.

Pero la propia naturaleza del análisis escrito hace que pueda resultar inapropiado o desaconsejable para determinadas investigaciones en el aula. Así, por ejemplo, por no tratarse de instrumentos totalmente objetivos, es difícil utilizarlos para observaciones que tengan una finalidad sumativa (evaluativa de la labor docente del profesor observado). Además, su redacción puede requerir una considerable inversión de tiempo y esfuerzo de los que no todo el mundo dispone. También se le ha criticado al análisis escrito el hecho de que, al no estar preestablecido aquello en lo que el observador debe prestar atención, éste puede terminar fijándose en aspectos que, finalmente, pueden no ser de gran importancia o utilidad para la finalidad de su investigación. A menos que el observador tenga la suficiente práctica en el uso de este tipo de instrumentos, la observación realizada puede acabar siendo bastante subjetiva —el observador puede reflejar su sentir, por ejemplo, ante determinadas técnicas docentes utilizadas por el observado, expresando si le gustan o no, si le parecen adecuadas o no, etc. Precisamente por esta posible subjetividad, es recomendable que no se use el análisis escrito como único instrumento de observación.

Un último aspecto a tener en cuenta es que el análisis escrito de lo que sucede en el aula no puede completarse a tiempo real. El observador puede ir tomando notas durante la clase, pero no podrá realizar la redacción final de la observación sino con posterioridad a la clase observada, a partir de las notas tomadas y de los recuerdos que de ella hayan quedado en su mente. Precisamente por esta imposibilidad, en aquellos casos en que sea preciso realizar una narración completa de lo sucedido en el aula, es muy posible que el observador deba ayudarse de medios técnicos (audio o vídeo), ya que confiar únicamente en sus notas y su memoria puede no resultar suficiente.

DIARIOS / NOTAS DEL PROFESOR

Los diarios del profesor, según los definen Richards & Lockhart (1994:15), son *crónicas escritas o grabadas de experiencias docentes*. Concretamente,

un diario se compone de las reacciones escritas, por un profesor en ejercicio o en formación, ante los acontecimientos observados. Escribir un diario cumple dos funciones:

1. Retener acontecimientos e ideas para reflexionar sobre ellos posteriormente.

2. Hallar explicaciones o ideas sobre la docencia a partir de la escritura en sí misma. Escribir, en este sentido, constituye un proceso de descubrimiento.

[…] Se pueden explorar muchos aspectos distintos […]:

- Reacciones personales a cosas que suceden en la clase o en el centro.

- Preguntas u observaciones sobre problemas que ocurren en la docencia.

- Descripción de aspectos significativos de las clases o los acontecimientos de clase.

- Ideas para analizar en el futuro o recordatorios de cosas sobre las que hay que trabajar.

Para que un diario cumpla su función, es necesario que su autor escriba en él (o grabe en audio) de manera regular, al menos un par de veces por semana e, idealmente, cada día, al finalizar la jornada docente. Por ejemplo, se puede buscar un hueco después de cada clase para tomar unas notas o grabar unas palabras sobre ella. Asimismo, es importante revisar con frecuencia lo escrito, de manera que las anotaciones de lo sucedido un día determinado pueden resultar mucho más significativas y clarificadoras varios días después.

Existen distintos tipos de diarios o notas del profesor. Pueden ser específicas (*issue-oriented*, según Hopkins 1993:116), si las observaciones y, por lo tanto, las anotaciones/grabaciones se centran en un comportamiento concreto (por ejemplo, la reacción o reacciones de los alumnos ante una determinada técnica docente empleada en clase por el profesor), o generales (*general impressions of the classroom*).

Hopkins menciona también los usos principales de las notas del profesor en la investigación en el aula. Por un lado, el profesor puede centrar esas notas en un determinado aspecto de su docencia a lo largo de un periodo de tiempo definido. Asimismo, estas notas pueden proporcionar información de tipo general acerca de las relaciones sociales y de la atmósfera general del aula. También puede el profesor centrar sus anotaciones en un alumno o grupo de alumnos de entre todos los alumnos de la clase, de manera que esa información pueda usarse posteriormente para un estudio de casos (*case study*). Y, además, estas notas o

diarios se erigen en testigos indiscutibles del desarrollo profesional de quien las redacta.

GRABACIONES DE AUDIO Y VÍDEO

Más que instrumentos de observación, se trata de modos para la observación, ya que ésta puede realizarse en tiempo real o, por así decirlo, *en diferido*. Realmente, las grabaciones, ya sean de audio o de vídeo, no pueden considerarse ni un tipo ni un instrumento de observación, ya que lo único que hacen es capturar lo que sucede en el aula (aunque nunca absolutamente todo lo que allí sucede) para permitir un análisis diferido de la información recogida. Que ese análisis de los datos sea de tipo estructurado (cuantitativo) o no estructurado (cualitativo) es algo que decide el investigador y / o la propia naturaleza de la investigación en cuestión. Así, por ejemplo, se puede utilizar una grabación de vídeo para completar una lista de control o para realizar la transcripción de la interacción ocurrida en el aula, pero también para proporcionar a un análisis escrito el detalle y la minuciosidad que pueden faltar a las notas tomadas por el observador durante la observación.

Por supuesto, las grabaciones de audio y vídeo son de gran utilidad en la investigación centrada en el aula, ya que, entre otras cosas, permiten al investigador re-observar, tantas veces como sea necesario, todo lo que sucedió en la clase objeto de la observación, o centrarse sólo en aquellos aspectos relevantes para su investigación. Sin embargo, no hay que olvidar que, además de sus numerosas ventajas, la realización de grabaciones para la investigación en el aula también tiene sus pequeños inconvenientes. Por ejemplo, se trata de una manera de observar intrusiva, ya que la presencia de la grabadora o de la cámara puede resultar molesta para los alumnos o para el profesor e, incluso, hacer que la interacción que se produce en el aula pierda espontaneidad, naturalidad y, por lo tanto, realismo. Las grabaciones, pues, evidencian, todavía más que otros tipos de observaciones, lo que Labov (1972, citado en Bailey 2001:116) denominó *paradoja del observador*:

> *[...] by observing people's behaviour we often alter the very bahavioural patterns we wish to observe. There are some steps which can be taken to overcome this paradox. For instance, when observing teachers and learners in language classrooms, it is a good idea to explain the purpose of the observation in general terms. If the learners don't know why an observer is present, they often assume that they and their teacher are being observed*

> *for supervisory purposes. This assumption may cause them to either act out or be better behaved than usual!*
> *[...] Also, when using an obtrusive form of data collection, such as a video camera, it can be helpful to familiarise the learners with the equipment. It's also useful to visit the classroom often enough over time that the teacher and the students become desensitised to the presence of the observer and the recording device.*

Es cierto que las grabaciones de vídeo, especialmente en proyectos de investigación a gran escala, son un método poco económico de recopilar datos, que pueden resultar demasiado llamativas (a menos que se hagan con cámara oculta, lo que no es muy recomendable desde el punto de vista ético) y provocar la distracción de los alumnos o del profesor observados, y que la cámara sólo recoge lo que la persona que la maneja considera importante recoger. Sin embargo, la utilidad y conveniencia de las grabaciones bien realizadas para la investigación en el aula está más que justificada, principalmente porque facilitan la tarea de la observación, permitiendo, entre otros, re-observar cuantas veces sea necesario cualquier situación o aspecto de la clase o los distintos patrones de conducta exhibidos por el profesor o los alumnos durante la misma, y así completar datos obtenidos mediante la utilización de otros instrumentos de observación.

En resumen, puede decirse que las ventajas superan en número e importancia a los inconvenientes de usar la cámara de vídeo o la grabadora de sonido en el aula de idiomas. Por eso, esta tesis doctoral se desarrolla precisamente en torno a un corpus de 23 clases de inglés grabadas en vídeo para su posterior análisis. Este análisis, por cierto, y en consonancia con lo dicho anteriormente sobre la idoneidad de combinar más de un instrumento de observación, se ha realizado utilizando instrumentos para la observación estructurada y no estructurada –concretamente, sistemas de categorías, listas de control, análisis escritos y cuestionarios.

4.6. La observación en el aula: *agentes* y *recipientes* de la observación

Esta sección es necesariamente breve, puesto que, en realidad, la información que en ella se incluye aparece a lo largo de los distintos apartados que conforman este capítulo. De lo que se trata, pues, es de presentar aquí, de manera lo más clara y concisa posible, lo que ya se ha presentado a lo largo de este capítulo en relación a los participantes de la observación en el aula.

4.6.1. Agentes *de la observación en el aula*

Si buscamos la palabra "agente" en varios diccionarios de la lengua española, veremos que la mayoría incluyen una acepción clasificada como perteneciente al campo léxico de los términos gramaticales y que su definición, más o menos, se corresponde con la siguiente: "persona, animal o cosa que realiza la acción expresada por el verbo". Según esta definición, los agentes de la observación en el aula son aquéllos que la ponen en práctica o la realizan. Según se ha mencionado a lo largo de este capítulo, especialmente en la sección relativa a los objetivos de la observación en el aula, ésta puede ser llevada a cabo principalmente por profesores, autoridades educativas e investigadores.

OBSERVACIÓN POR PARTE DE PROFESORES

Caso 1. Un profesor observa a otro profesor con el que mantiene una relación de igual a igual, entendiendo por "de igual a igual" que a) no existe una diferencia acusada en cuanto al grado de experiencia profesional de uno y otro y b) no existe relación de desigualdad académica o administrativa entre ellos —i.e. uno no es subordinado del otro, como, por ejemplo, sería el caso de un catedrático y un profesor en prácticas—.

La observación puede establecerse de manera unidireccional o bidireccional, por un lado, y de manera puntual o sistemática, por otro. Si se establece de manera unidireccional o, lo que es lo mismo, cuando no hay reciprocidad en la observación, siendo así que sólo uno de los profesores observa o es observado, el objetivo de la observación suele ser la mejora de la labor docente de uno de ellos, bien del que observa (pues aprende, de manera directa, a partir de lo que hace el profesor observado en el aula e, idealmente, de la discusión y/o reflexión posterior sobre lo observado), bien del que es observado (pues el profesor-observador informa posteriormente al profesor-observado de aquellos aspectos de su actuación en el aula que pueden ser susceptibles de mejora). En pocas palabras, en aras de una formación profesional continuada, un profesor puede tanto observar a otro(s) como ser observado por otro(s). No hay que olvidar, sin embargo, que toda sesión de observación en el aula con fines formativos debe culminar con una reunión entre observador y observado y que, del diálogo constructivo que en ella se establece, tanto el profesor-observado como el profesor-observador pueden aprender enormemente sobre su praxis docente en particular y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en general.

Por otro lado, la observación en el aula puede producirse de manera puntual o sistemática. Se trata de observación puntual si ésta se lleva a cabo en una única ocasión. El objetivo de la observación en este caso también suele ser muy localizado y específico. Por ejemplo, para confirmar que un determinado problema que el profesor-observado ha percibido en su aula realmente existe y para recabar información sobre lo que puede estar causándolo y poder así ponerle solución. O también para que el profesor-observador aprenda una determinada técnica o estrategia docente empleada por el profesor-observado en su aula, etc. En cambio, hablamos de observación sistemática cuando ésta se lleva a cabo en varias sesiones a lo largo de un periodo de tiempo determinado y acordado por los profesores (observador y observado), siendo sólo uno de ellos el observado, o ambos. La observación sistemática puede realizarse con los mismos objetivos que la puntual, pero, por lo general, se tratará de objetivos más complejos, que requieren más de una observación. Por ejemplo, identificar problemas en el método, las técnicas o los materiales de enseñanza que impiden o no contribuyen a un aprendizaje lingüístico más efectivo por parte del alumno, o problemas en los propios estilos, estrategias o etapas del aprendizaje lingüístico.

Conviene señalar aquí que la expresión "observación en el aula" no tiene por qué tomarse únicamente como observación del profesor, de aquello que hace (o no hace), dice (o no dice), y lleva (o no lleva) el profesor al aula de lenguas. En este trabajo, el término "profesor-observado" se emplea de manera metonímica, queriendo señalar todo aquello que sucede o se realiza en el aula en la que se introduce un observador, y que puede referirse al profesor, al alumno, a la relación que se establece entre ambos, a los materiales de enseñanza, o a la metodología docente, por mencionar sólo los más sobresalientes.

Caso 2. Un profesor observa a otro profesor con mayor experiencia docente. Es decir, el profesor-observador es neófito o poco experimentado en el *ars docendi* mientras que el profesor-observado es el veterano en la materia. Un ejemplo sería la observación de un profesor titular o catedrático por parte de un profesor en prácticas. O viceversa: la observación se produce de experto a inexperto, siendo el observador el profesor titular o catedrático y el observado el profesor en prácticas, por utilizar el ejemplo anterior.

El objetivo en este caso sería mejorar la labor docente propia si la observación es unidireccional (el inexperto observa al experto en acción y aprende de sus estrategias de enseñanza, de su utilización de los materiales docentes, de la metodología didáctica que pone en práctica, de su interacción con los alumnos,

etc.) o la de ambos, ya que el profesor veterano también puede aprender de la *frescura* didáctica del nuevo novato, que puede aplicar nuevas teorías o nuevas técnicas de enseñanza que aquél, acostumbrado a las que ha venido utilizando a lo largo de años de práctica docente, desconoce o con las que no está muy familiarizado.

La observación bidireccional en la que uno de los profesores tiene mayor experiencia docente que el otro está directamente relacionada con los proyectos de observación entre profesores denominados en inglés *peer coaching* y *peer observation* (si bien es cierto que, *peer observation* no necesariamente implica mayor experiencia de un profesor con respecto al otro). Así, un profesor puede observar a otro con menos experiencia para ayudarle en su formación como docente (tratándose, pues, de un ejemplo de observación para la formación inicial o permanente del profesorado). Igualmente, un profesor puede observar a otro con más experiencia para aprender de su actuación en el aula y, en general, para aprender a ser profesor (tratándose, en este caso, de un ejemplo claro de observación para la formación inicial del profesorado aunque, como se ha mencionado anteriormente, también podría llevarse a cabo para la formación continua del profesorado). Finalmente, un profesor puede observar a otro profesor, independientemente de que el observador tenga más o menos experiencia docente que el observado, para indicarle lo que hace bien o lo que es susceptible de mejora respecto de su actuación en el aula. Estos proyectos de colaboración y observación entre profesores surgen tanto en el contexto de la formación inicial como de la formación permanente del profesorado.

OBSERVACIÓN POR PARTE DE AUTORIDADES EDUCATIVAS

La observación en el aula, tanto si es puntual como sistemática, unidireccional o bidireccional, llevada a cabo por profesores más experimentados o menos experimentados, tiene, según lo expuesto en la sección anterior de este mismo apartado, una finalidad clara y principal: la formación del profesorado. Es decir, la observación en el aula llevada a cabo por y entre profesores suele tener principalmente una finalidad formativa (*formative observation*). En algunos países, sin embargo, como es el caso de Estados Unidos, la observación por y/o entre profesores puede también realizarse con fines sumativos: un profesor observa a otro, siendo ambos más o menos igual de experimentados o el profesor-observador más experimentado que el profesor-observado, y realiza un informe de lo que sucede en el aula. Este informe puede utilizarse por las autoridades pertinentes de

distintas maneras, pero principalmente para conceder al profesor-observado un ascenso dentro del escalafón departamental o para concederle la titularidad en la materia de que se trate.

Sin embargo, la observación en el aula puede tener otros agentes bien distintos: autoridades educativas e investigadores. Esta sección se centra en la observación por parte de autoridades educativas.

En primer lugar, conviene señalar que la observación de profesores por parte de las autoridades tiene una finalidad sumativa, es decir, no pretende *formar* o contribuir a la formación profesional del profesor-observado, sino *evaluar* su actuación para tomar las decisiones pertinentes respecto de la misma. Por lo general, estas decisiones son más de naturaleza administrativa que académica, y son principalmente las mencionadas dos párrafos más arriba (promoción y concesión de titularidad).

OBSERVACIÓN POR PARTE DE INVESTIGADORES

¿Qué es esta tesis doctoral sino la *observación* de lo que ocurre en el aula de distintos profesores de idiomas por parte de un *investigador* (quien redacta y firma este trabajo) con el objetivo de *analizar* lo que en ellas sucede para *solucionar* un determinado problema inicial (determinar si la metodología utilizada en el aula por los profesores de lengua inglesa en 1º bachillerato es coincidente con la metodología sugerida por las autoridades educativas)?

Los investigadores acceden a un aula no para ayudar al profesor-observado a convertirse en mejor profesor, ni para ayudarle a solucionar problemas docentes o discentes concretos, ni para evaluar o juzgar su actuación como profesor o cualquier otro aspecto de cuanto sucede en su aula (si bien es cierto que, indirectamente, pueda derivarse para el profesor-observado algún beneficio de la observación y, en general, de la colaboración con un investigador). Los investigadores acceden al aula de un profesor con un problema previamente establecido y claramente definido, con el objetivo de recabar la información necesaria y, mediante el análisis detallado y riguroso de la misma y una feliz combinación entre sus observaciones, las conclusiones que de éstas se derivan y la literatura existente sobre el tema de su observación, poder llegar a la solución del problema o problemas iniciales.

En la enseñanza de lenguas, los inicios de la observación en el aula están directamente relacionados con la llamada "era de los métodos"[6], no tanto con la primera década, la de 1950, en la que imperaba el llamado método directo (*direct method*), sino con la siguiente, la de 1960, en la que el método audio-oral (*audiolingualism*) estaba en pleno apogeo. Así, la observación en el aula, como ya se ha apuntado en otros apartados de este capítulo, arranca en el marco de la investigación en el aula de lengua extranjera principalmente para determinar hasta qué punto los profesores estaban realmente implementado el mencionado método en sus clases y con qué grado de eficacia lo hacían. Sin embargo, y paralelamente al declive de la metodología audio-oral, en la década de 1970 se produce un cambio radical de intereses en la investigación relativa a la enseñanza de lenguas:

> *[…] the immediate focus was not on telling teachers which method to use for an experimental period but on producing detailed studies of actual classroom behaviour, and on relating aspects of teacher behaviour directly to learning outcomes, regardless of the method employed* (Allwright 1988:11).

Pioneros en el uso de la observación en el aula como herramienta para la investigación en la enseñanza de lenguas fueron los trabajos de Jarvis (1968), Politzer (1970) y Rothfarb (1970), citados en Allwright (1988:11, 22, 34, respectivamente). Para Jarvis, la observación en el aula no era una opción en la investigación en la enseñanza de lenguas, sino una condición *sine qua non*. En su trabajo de 1968, *A behavioral observation system for classroom foreign language skill acquisition activities*, afirma que la observación es *the most obvious approach to research on language teaching* y que, para llevarla a cabo adecuadamente, es imprescindible desarrollar e implementar un sistema de observación que refleje las características peculiares de la clase de idiomas (sistema, por cierto, que diseña y cuya utilización explica detalladamente en el mencionado trabajo). Por su parte, Politzer publica *Some reflections on 'good' and 'bad' language teaching behaviors*, un estudio empírico que explica su manera de proceder en lo que se refiere a la investigación en el aula de idiomas y ofrece una descripción bastante detallada del instrumento que utiliza para analizar las grabaciones realizadas a los profesores observados. Si bien los trabajos mencionados de Jarvis y Politzer tienen inequívocamente una orientación prescriptiva (en el primero, qué comportamientos del profesor en el aula de idiomas redundan en un aprendizaje lingüístico más

[6] "Age of methods", según Rodgers (2001, September), o "the methods era", según Richards & Rodgers (2001:14).

efectivo por parte del alumno y, por lo tanto, deben ser aplicados; en el segundo, qué debe hacer y qué no debe hacer el profesor de idiomas a partir de lo que los profesores observados hacen bien o mal), el trabajo de Rothfarb, "Teacher-pupil interaction in the FLES class", es más bien de tipo descriptivo y su objetivo no es sino proporcionar una perspectiva general de las prácticas docentes de una serie de profesores de idiomas, para lo cual se sirve, como los otros dos autores, sobre todo Jarvis, de la observación en el aula. En palabras de Allwright,

> *with the papers by Jarvis, Politzer, and finally Rothfarb we saw three types of research that put classroom observation at the centre of their research design, as the major procedure for data collection. In this sense we can say that, with these three papers, classroom observation 'arrived' as a basic tool for research into language teaching* (1988:42).

La observación en el aula para la investigación sobre la enseñanza y/o aprendizaje de lenguas, pues, no es nada nuevo, como tampoco lo son los problemas que ésta presenta para el investigador. Por citar los más obvios, la observación en el aula es costosa desde el punto de vista del tiempo, el esfuerzo y el dinero que es necesario invertir para ponerla en práctica. No es preciso señalar que observar lo que sucede en un aula no consiste simplemente en pasarse por el aula, ver lo que sucede y tomar unas notas al respecto. Observar lo que sucede en un aula supone, en primer lugar, una inversión de tiempo, propio y ajeno, considerable: contactar al profesor o profesores que se va(n) a observar; entrevistarse con ellos con anterioridad a la observación o serie de observaciones que se vayan a realizar, para explicar al profesor (y, si se considera oportuno, también a los alumnos e incluso a las familias de éstos) la necesidad y el objetivo de la observación y, si es preciso, el contexto más amplio de la investigación para la que se requiere la observación; concertar la fecha y hora de la observación, intentando que interrumpa en la menor medida posible el desarrollo del programa docente del profesor-observado; idealmente, realizar al menos una observación de práctica, para que el profesor y el alumnado se acostumbren a la presencia del observador en el aula (más aún si se utiliza algún tipo de medio audiovisual para la recogida de los datos de la observación); proceder a la observación real, aquélla que servirá al investigador para recoger los datos que analizará para llegar a la solución de su problema inicial; y, en muchos casos, tener una reunión post-observación con el profesor observado. Todo lo mencionado, además, supone un esfuerzo notable, principalmente, para el investigador, que debe encargarse de

preparar todo lo necesario para que la investigación se lleve a cabo en las mejores condiciones y con la mayor garantía de éxito posible. En menor medida, la observación puede también suponer un esfuerzo para el profesor-observado (si bien es cierto que, idealmente, no tiene por qué ser así, ya que el profesor-observado no debería dedicar más tiempo, esfuerzo o recursos a la preparación de la clase objeto de la observación que a una clase ordinaria). Asimismo, la observación en el aula puede suponer una inversión económica considerable, dependiente principalmente del número de profesores a observar, el número de observaciones que sea preciso realizar a cada profesor, la lejanía o cercanía física de los centros de trabajo de los profesores a observar y si se han de utilizar medios técnicos o no para la recogida de datos (grabadoras y cintas de audio; cámaras y cintas de vídeo o dvd, etc.). Por si estas dificultades fueran pocas, no hay que olvidar el hecho de que la observación en el aula es un instrumento de investigación cuya utilización no depende exclusivamente del investigador, sino que se necesita de la colaboración del profesor o profesores que se desee o necesite observar y de sus alumnos.

Aunque existen otras herramientas para la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas, tales como entrevistas a profesores o alumnos, cuestionarios, estudio de diarios de aprendizaje (del alumno) o diarios de enseñanza (del profesor), etc., se puede considerar que éstos son herramientas que proporcionan información de segunda mano, mientras que la observación directa de lo que sucede en el aula proporciona información de primera mano.

Lo que, en principio, parece ser la gran ventaja de la observación en el aula, sin embargo, puede convertirse en su gran inconveniente, si ésta no se lleva a cabo en las condiciones adecuadas o si la información recabada y analizada en la investigación, y sobre la cual ésta se sustenta, no refleja lo que realmente sucede en el aula sino la interpretación personal del investigador-observador. Es de suponer, no obstante, que, al menos por la inversión en tiempo, dinero y esfuerzo mencionada anteriormente, el investigador se asegurará de realizar su observación en las mejores condiciones posibles.

4.6.2. Recipientes *de la observación en el aula*

El recipiente de la observación en el aula es aquél o aquello que recibe la observación, es decir, quien es observado. Lo que se puede observar en una clase en general y en una clase de idiomas en particular es mucho y muy variado, pero, a mi parecer, todo lo observable está directa o indirectamente contenido en las

siguientes variables de la clase de idiomas: alumno, profesor, clase o lección, materiales y recursos docentes y aula (entorno físico en el que se desarrolla la clase).

4.6.2.1. El alumno

COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

Comenzando por el alumno, un aspecto directamente observable es la comunicación verbal y no verbal que se establece en el aula entre los alumnos y/o entre estos y el profesor. Observar qué relaciones se establecen entre los alumnos y entre estos y el profesor contribuye sin duda a comprender la realidad del aula, desde el punto de vista pedagógico y social, y a determinar si se dan en ella las condiciones adecuadas para que se produzca un aprendizaje efectivo. Un aspecto concreto que debe observarse dentro de la comunicación verbal y no verbal es la interacción que se establece entre los alumnos y entre estos y el profesor. Así, por ejemplo, se puede observar si existen diferencias en la calidad y la cantidad de la interacción profesor ☛ alumno y alumno ☛ profesor. Por ejemplo, si interacciona el profesor igual con todos sus alumnos o con unos más que con otros y, en este caso, qué criterio guía esa diferencia en la interacción: ¿El nivel de competencia del alumno? ¿El mayor o menor interés que éste manifiesta por aprender la L2 y, por lo tanto, su mayor o menor implicación en las actividades, en el desarrollo de la clase y, en general, en su propio aprendizaje? Asimismo, ¿es el profesor consciente de esa diferencia en la calidad y/o cantidad de la interacción que establece con sus alumnos? Si lo es, ¿qué decisiones se derivan de esa actitud? Es más, ¿interacciona el profesor más con unos alumnos que con otros a propósito? ¿Con qué objetivos? Por otra parte, también es posible observar en qué lengua, L1 o L2, inician y/o mantienen la interacción el profesor con sus alumnos y/o unos alumnos con otros o con el profesor. Por ejemplo, ¿se dirigen los alumnos al profesor siempre en la L2, siempre en la L1, o alternan la L2 y la L1 en función de determinadas circunstancias? ¿Cuáles son esas circunstancias? Por su parte, los alumnos ¿interaccionan entre ellos en la L2 o en la L1 exclusivamente y en todo momento o usan una lengua u otra en función también de determinadas circunstancias? ¿Cuáles?

A mi parecer, sin embargo, no es este trabajo de investigación el lugar para extenderse en la cuestiones relativas a la interacción en el aula[7], ni para incidir en, por un lado, el significado del tipo o tipos de interacción que se establecen en un aula ni la importancia de las decisiones que de la observación de la interacción entre profesor y alumnos pueden derivarse. Baste, pues, con señalar, como se ha hecho, que la interacción es un aspecto importante de la realidad del aula, decisivo, según quienes se han dedicado a su estudio, para el aprendizaje lingüístico, por lo que debe ser objeto de observación, bien sea ésta formal (como la observación de la que se ocupa esta tesis doctoral) o informal (por ejemplo, reflexionando el propio

[7] Para una revisión a fondo de la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas, consultar los siguientes trabajos: Allwright, R.L. 1976. 'Language learning through communication practice,' *ELT Documents*, 3. London: The British Council, 2-14; Allwright, R.L. 1984a. 'Why don't learners learn what teachers teach? – The interaction hypothesis', in Singleton, D.M. & D.G. Little (eds.) *Language learning in formal and informal contexts*: 3-18. Dublín: IRAAL; Allwright, R.L. 1984b. 'The importante of interaction in classroom language learning,' Applied Linguistics, 5/2, 156-171; Allwright, R.L. & K.M. Bailey, 1991. *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-156; Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 119-153; Day, R.R. (ed.) 1986. *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House; Ellis, R. 1980. 'Classroom interaction and its relation to second language learning'. RELC Journal 11(2): 29-47; Ellis, R. 1985. 'Teacher-pupil interaction in second language development', in Gass, S.M. & C.G. Madden, 69-85; Flanders, N.A. 1970. *Analyzing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley; Gass, S.M. & C.G. Madden. 1985. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House; Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman; Long, M.H. 1981. 'Input, interaction, and second language acquisition.' In *Native language and foreign language acquisition,* H. Winitz (Ed.). *Annals of the New York Academy of Sciences* 379:250-278; Long, M.H., L. Adams, M. McLean, & F. Castaños. 1976. 'Doing things with words: verbal interaction in lockstep and small group classroom situations.' In *On TESOL '76,* Crymes, R. & J. Fanselow (eds.), 137-153. Washington, D.C.: TESOL; Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press; Moskowitz, G. 1971. 'Interaction analysis: A new modern language for supervisors.' *Foreign Language Annals* 9: 211-212; Moskowitz, G. 1976. 'The classroom interaction of outstanding foreign language teachers.' *Foreign Language Annals* 9:125-157; Pica, T. & C. Doughty. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In *Input and second language acquisition,* Gass, S. & Carolyn Madden (Eds.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers; Richard-Amato, P.A. 1988. *Making it happen: interaction in the second language classroom*. New York: Longman; Seliger, H.W. 1977.'Does practice make perfect? A study of interaction patterns and L2 competence'. *Language Learning* 27:263-278; Seliger, H.W. 1983. 'Learner interaction in the classroom and its effects on language acquisition', in Seliger, H.W and M.H. Long, 2462-67; Swain, M. 1985. 'Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.' In Gass, S. & C.G. Madden (eds.). Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House.

profesor sobre su manera de comunicarse con los alumnos o sobre cómo ellos se comunican con él o unos con otros en el aula).

MOTIVACIÓN

La motivación, a pesar de ser un factor que no es posible observar de manera directa ya que se manifiesta a través de determinados comportamientos y actitudes del alumno, es otro aspecto que puede recibir la atención del observador, principalmente porque parece estar demostrado que la motivación influye directamente sobre el aprendizaje. Son numerosas las teorías y modelos de la motivación[8] que se han planteado hasta ahora, de la motivación en general y de la

[8] Para una revisión a fondo de la motivación en relación al aprendizaje lingüístico, tanto de la L1 como de una SL/FL, consultar los siguientes trabajos: Ames, C., & R. Ames. 1989. *Research in motivation in education*. San Diego: Academic Press; Brown, H.D. 2000. *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall; Brown, H.D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman; Crookes, G. & R.W. Schmidt. 1991. 'Motivation: Reopening the research agenda', *Language Learning*, 41, 4, 469-512; Deci, E.L. 1975. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press; Dörnyei, Z. 1990. 'Conceptualising motivation in foreign-language learning', *Language Learning*, 40, 1, 45-78; Dörnyei, Z. 1994. 'Motivation and motivating in the foreign language classroom', *The Modern Language Journal,* 78: 273-284; Dörnyei, Z. & K. Csizér. 1998. 'Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study', Language Teaching Research 2: 203-229; Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation,* London: Longman; Dornyei, Z. 1998. 'Motivation in second and foreign language learning', *Language Teaching* 31/3, pp 117-135; Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition.* Blackwell; Ellis, R. 1997. *The Study of Second Language Acquisition*. OUP; Finocchiaro, M. 1982. 'Motivation: Its Crucial Role in Language Learning' (ERIC Document Reproduction Service No. ED 223 3085); Gardner, R.C. & W.E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning,* Newbury House, Rowley, Mass.; Gardner, R. C., & P.F. Tremblay. 1994. 'On motivation, research agendas, and theoretical frameworks', Modern Language Journal, 78, 359-368; Graham, C.R. 1984. 'Beyond integrative motivation: The development and influence of assimilative motivation', Paper presented at the TESOL Convention, Houston, TX; Krashen, S.D. 1985. *The Input Hypothesis: issues and implications*. Longman; Krashen, S.D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice-Hall; Larsen-Freeman, D. & M.H. Long. 1994. *An introduction to second language acquisition research*. Longman; Maslow, A.H. 1970. *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row; Ngeow, Karen Yeok-Hwa. 1998. 'Motivation and Transfer in Language Learning' (ERIC Document Reproduction Service No. ED 427 318); Oxford, R. L. 1990. *Language Learning Strategies.* Newbury House; Oxford, R., & J. Shearin, J. 1994. 'Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework', *Modern Language Journal*, 78, 12-28; Skehan, P. 1993. *Individual Differences in Second Language Learning.* Edward Arnold; Spolsky, B. 1985. 'Formulating a theory of second language learning', *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 269-288; Tremblay, P. & R. Gardner. 1995. 'Expanding the motivation construct in language learning', *The Modern Language Journal* 79: 505-520; Thorndike, E. L. 1932. *The fundamentals of learning*. New York: Teachers College Press; Vincent, M. 1983. 'Motivation and its importance in ELT' In S. HOLDEN, ed. *Focus on the Learner*. MEP, 1983, pp 37-43.

motivación en relación al aprendizaje lingüístico en particular, como numerosos son también los autores que han investigado sobre la naturaleza y los tipos de motivación. En lo que atañe a la motivación en el área del aprendizaje y la enseñanza de lenguas, una distinción fundamental es la introducida por Gardner & Lambert (1972, citado en Ngeow 1998), entre motivación instrumental y motivación integradora. Según Hudson (2000, citado en Norris-Holt 2001),

> *this [instrumental motivation] is generally characterized by the desire to obtain something practical or concrete from the study of a second language. With instrumental motivation the purpose of language acquisition is more utilitarian, such as meeting the requirements for school or university graduation, applying for a job, requesting higher pay based on language ability, reading technical material, translation work or achieving higher social status. [...] It is thought that students who are most successful when learning a target language are those who like the people that speak the language, admire the culture and have a desire to become familiar with or even integrate into the society in which the language is used [...] This form of motivation is known as integrative motivation*.

Si bien no parece existir duda alguna sobre el hecho de que la motivación es un factor importante en el aprendizaje de lenguas, lo que no parece estar tan claro es cuál de los dos tipos de motivación mencionados anteriormente tiene mayor incidencia en el éxito del aprendizaje. Por una parte, hay quienes afirman que es la motivación integradora la que más contribuye al aprendizaje lingüístico (Taylor, Meynard & Rheault 1977; Crookes et al. 1991; Ellis 1997, citados en Norris-Holt 2001) o, lo que es lo mismo, que el alumno con motivación integradora aprenden más y mejor que el alumno con motivación instrumental. Otros estudios, sin embargo, han puesto en tela de juicio esta especie de universal del aprendizaje lingüístico acerca de la superioridad de la motivación integradora sobre la instrumental, afirmando que la dicotomía motivación instrumental / motivación integradora no es adecuada, que no existen diferencias tan marcadas entre un tipo y otro de motivación y que, en realidad, la motivación para aprender una lengua no tiene por qué ser necesariamente de uno u otro tipo, sino que puede ser una combinación de ambas (Giles & Byrne 1982, citado en Wajnryb (1992:31) o que, aunque pueda aceptarse que existen los dos tipos de motivación, la una no tiene por qué excluir a la otra (Brown 2000, citado en Norris-Holt 2001). En lo que sí

parece existir más consenso es en el hecho de que a mayor motivación mayores posibilidades (que no garantías) de éxito en el aprendizaje (Wajnryb 1992:31).

Los comportamientos y actitudes del alumno en el aula ante los distintos aspectos de la clase de lenguas (profesor, materiales y/o recursos docentes, metodología de enseñanza, actividades de aprendizaje, etc.) son reveladores de su nivel de motivación, así como de qué tipo de motivación es la que les asiste en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y, por lo tanto, merecen la atención del observador.

PARTICIPACIÓN

Otro aspecto, que, en este caso, sí puede ser observado de manera directa, es la implicación del alumno (qué hace) en las actividades de aprendizaje y, por extensión, en el conjunto de la clase. Intentar observar "qué hace el alumno" puede ser una tarea demasiado amplia para ser abordada con mínimas garantías de éxito por un único observador, entre otras cosas, porque no hay sólo un alumno en el que fijar la atención y porque, aunque así fuera, "hacer" es uno de esos verbos cuyo significado es difícil de delimitar. Una manera de acotar precisamente ese significado es calificando las distintas maneras de "hacer" del alumno en el aula, de modo que "hacer" pueda significar "hacer de manera cognitiva" (por ejemplo, pensar), "hacer de manera física" (por ejemplo, salir a la pizarra a petición del profesor), o "hacer de manera emocional" (por ejemplo, sonrojarse al cometer un error). La información obtenida tras la observación de lo que hace el alumno en las distintas tareas de aprendizaje en el aula puede ayudar a aclarar aspectos como, por ejemplo, qué estilos de aprendizaje conviven en el aula y esto, a su vez, puede asistir al profesor en la toma de decisiones relativas a su metodología docente o a reflexionar sobre la misma: ¿Hasta qué punto sus prácticas docentes se adecuan a los distintos estilos de aprendizaje presentes en el aula? ¿Hasta qué punto se está dispuesto o es posible modificar las técnicas pedagógicas aplicadas en el aula para adaptarlas a los distintos estilos y preferencias de aprendizaje de los alumnos? Asimismo, a partir de esa información, el profesor puede tomar decisiones relativas al agrupamiento de los alumnos en el aula, durante la clase en general o para la realización de determinadas actividades en particular.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Otro aspecto merecedor de la atención del observador es el nivel de competencia lingüística de los alumnos. En este aspecto, la situación ideal para el profesor de idiomas es la de una clase en la que el nivel de competencia de sus alumnos sea (prácticamente) homogéneo. Sin embargo, la situación real suele distar bastante de la ideal, especialmente en la educación secundaria. Asimismo, las diferencias en la competencia lingüística de los alumnos suelen acusarse más en una clase con alumnos de niveles intermedios y avanzados que en una en la que los alumnos se hallan todavía en los niveles iniciales.

¿Cómo puede observarse el nivel de competencia? El observador puede fijarse en si el alumno hace uso de la L1 o no y, si lo hace, para qué o en qué circunstancias lo hace, si recurre al compañero para que le ayude a formular su respuesta o para realizar una determinada actividad, o si parece no comprender una pregunta formulada por el profesor (signos de nivel de competencia insuficiente). O, por el contrario, si se trata de un alumno que se ofrece voluntario para responder a las preguntas formuladas por el profesor, si acaba pronto las actividades propuestas por éste, o si responde o las realiza haciendo un uso adecuado de la L2 (signos de nivel de competencia suficiente o más que suficiente).

No es necesario explicar que conocer el nivel de competencia de sus alumnos puede ser de gran utilidad e importancia para el profesor. Principalmente, puede ayudarle a seleccionar actividades de aprendizaje, a utilizar materiales y recursos didácticos y a aplicar una metodología docente adecuados a los alumnos que tiene en realidad, no a los que le gustaría tener o a los que cree tener, con lo que, a su vez, evitará un sufrimiento innecesario tanto para los alumnos (que pueden verse incapaces de progresar en el aprendizaje si las actividades, técnicas, materiales, etc. aplicadas por el profesor no se adecuan a su nivel actual de competencia) como para el propio profesor (que puede sentirse frustrado si las actividades y materiales que con tanto trabajo ha seleccionado, diseñado y secuenciado para su clase no contribuyen al aprendizaje de sus alumnos sino, más bien al contrario, a su desmotivación).

4.6.2.2. El profesor

La observación del profesor, por su parte, puede realizarse también desde distintos ángulos, teniendo en cuenta, empero, que la observación del profesor o de determinados aspectos relacionados con su actuación en el aula puede coincidir con

la de determinados aspectos relacionados con la actuación del alumno. Un claro ejemplo de este solapamiento es la observación de la interacción.

HABLA DEL PROFESOR

Uno de los aspectos en que puede centrarse la observación en el aula es el habla del profesor[9], concretamente: qué dice, cómo lo dice, en qué lengua lo dice, qué efectos pueden tener el contenido y/o la forma de su discurso sobre el aprendizaje lingüístico de sus alumnos, así como la amplitud de sus intervenciones en el conjunto de la clase, lo que permite, a su vez, averiguar cuánto tiempo de clase resta para la práctica oral de los alumnos. El tiempo de habla del profesor puede dividirse en dos grandes bloques. Por un lado, la lengua que presenta a los alumnos para que éstos la aprendan, como, por ejemplo, "The car is being fixed", y por otro, la lengua que utiliza para llevar a cabo distintas acciones en el aula, como, por ejemplo, para dar explicaciones ("'Fixed' in this sentence means 'repaired'"), para dar instrucciones ("Now, sit in groups of 3 and discuss…"), para corregir errores ("No, 'fixed' doesn't mean "cleaned", it means…"), para elogiar al alumno que responde correctamente ("Very good answer, Pete. Now …"), para mantener la disciplina en el aula ("Please, keep quiet"), etc. Este segundo tipo de habla del profesor se denomina metalenguaje. En contra de lo que podría pensarse en un principio, el metalenguaje es tan importante para el aprendizaje lingüístico del alumno como el vocabulario, las estructuras gramaticales, etc. que presenta el profesor en clase, ya que, éste sí, constituye un verdadero ejemplo de uso comunicativo del lenguaje y, por lo tanto, debe considerarse una fuente de input lingüístico por derecho propio (si no, ¿cuándo mejor va a aprender el alumno que "it means" significa "significa" que cuando el profesor le dice "'to fix' means 'reparar, arreglar'"?).

Tal y como se mencionó en relación a la observación del alumno, también puede observarse en relación con el profesor la interacción que se produce entre éste y sus alumnos (p. 34) y así determinar, por ejemplo, aspectos relativos a la metodología didáctica empleada, a las relaciones sociales que se establecen en el aula y que pueden incidir, directa o indirectamente, en el aprendizaje lingüístico de los alumnos, etc.

[9] Consultar: Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms. Resarch on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 50-89.

PAPEL DEL PROFESOR

Otro aspecto sobre el que el observador puede centrar su atención es el papel que asume el profesor en el aula: controlador, organizador, asesor, participante, recurso, tutor, observador, etc[10]. En realidad, más que de *papel* del profesor, debe hablarse de *papeles* del profesor en el aula, ya que dentro de la misma su función y actuación pueden variar, no sólo de una lección a otra, si no dentro de una misma lección, de una actividad a otra e incluso, en una misma actividad, de una fase a otra. Cuanto más consciente sea el profesor de la pluralidad de papeles que puede y debe adoptar en su aula y cuanto más hábilmente lo haga, más efectiva será su docencia.

Algunos de los papeles que puede adoptar el profesor en el aula están directamente asociados con el paradigma tradicional de la enseñanza, lo que no significa que no tengan cabida en el paradigma constructivista actual, según el cual, el conocimiento no es un *producto* que exista fuera del alumno y al cual le deba ser transmitido. Más bien al contrario, la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un *proceso* (o una serie de procesos) en que el alumno construye el conocimiento a partir de su experiencia y de la información que le rodea. En otras palabras, el papel del alumno cobra relevancia y el del profesor se diluye, al menos en algunos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje y, desde luego, considerablemente en comparación con la centralidad que le confería la enseñanza tradicional (reflejada, entre otras cosas, en el propio aspecto físico del aula, con los alumnos sentados en pupitres individuales o juntos formando líneas paralelas, de cara al profesor, típicamente situado al frente de la clase, de espalda a la pizarra). En este tipo de aula, el profesor asume principalmente el papel de controlador. Si bien es cierto que este papel es inevitable y hasta necesario en determinados momentos del desarrollo de la clase (por ejemplo, para comunicar algo a toda la clase, para restablecer el orden o aplicar la disciplina, para dar instrucciones sobre las actividades que deben realizarse, etc.), no es adecuado abusar de él, especialmente en una clase de idiomas, ya que los profesores que asumen este papel tienden a hablar durante al menos la mitad de la clase o incluso dos terceras partes de la misma (Long & Porter 1988), dejando muy poco tiempo para la práctica oral del alumno. Más que instalarse en un determinado papel, el profesor debe asumir distintos papeles según lo requieran las etapas de la clase, las

[10] Para una discusión de los distintos papeles que puede asumir el profesor en su aula, consultar Harmer, J. 2001.

actividades de aprendizaje, los materiales utilizados, e incluso la propia demanda del alumno.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA

La reducción del tiempo de habla del profesor en el aula es una consecuencia directa de la asunción o adjudicación a éste de papeles menos *estelares* que requiere el paradigma actual de la educación, como se ha indicado más arriba. Esta reducción influye directamente en algunas de las técnicas o procedimientos de enseñanza que han venido considerándose como típicos en la clase de idiomas. Tanto es así que, para limitar ese protagonismo del profesor, en algunos enfoques pedagógicos como el paradigma comunicativo y, dentro de éste, la enseñanza por tareas (*task-based teaching*), desaparece la llamada fase de *presentación* que, juntamente con la *práctica* y la *producción* constituye la estructura de una clase de idiomas clásica[11]. A pesar de ello, sin embargo, y puesto que en muchos casos el alumno sigue esperando que el profesor la realice, la presentación de los contenidos lingüísticos objeto de aprendizaje sigue formando parte del repertorio de técnicas docentes del profesor de idiomas y, por lo tanto, puede constituir el foco de atención de la observación en el aula, principalmente porque de cómo presente el profesor determinados aspectos de la L2 puede depender, en gran medida, el aprendizaje del alumno, o la eficacia con que se produzca ese aprendizaje. Por otro lado, sin embargo, hay que decir que una presentación eficiente por parte del profesor no es garantía de aprendizaje por parte del alumno, aunque sí puede suceder lo contrario.

Otra técnica que utiliza el profesor es la de provocar la producción lingüística del alumno con finalidades diversas: para dirigir su pensamiento o el de toda la clase en una determinada dirección, para llevarles hacia un tema de discusión incluido en la planificación de la clase, para hacer brotar la interacción con otros compañeros, para averiguar qué sabe el alumno o la clase acerca de un determinado tema o para que salgan a la superficie conocimientos pasivos acerca de un determinado tema, entre otros. Dada la importancia de esta técnica, la observación en el aula puede centrarse precisamente en cómo y para qué la utiliza el profesor, con qué preguntas, comentarios, gestos, etc., provoca la producción lingüística del alumno, cuánto tiempo concede al alumno para generar su respuesta o, simplemente, si deja tiempo suficiente antes de reformular, redirigir o añadir

[11] En inglés, *PPP*: *presentation, practice, production*.

comentarios, preguntas, etc. con el mismo fin, y si los resultados obtenidos se ajustan a los objetivos previstos en este sentido.

Dado que la lista puede ser bastante larga, en este apartado se menciona sólo una técnica de enseñanza más que puede ser objeto de la atención del observador, por la importancia que su correcta ejecución puede llegar a tener en el aprendizaje lingüístico: el tratamiento del error. Especialmente cuando se trata de alumnos adolescentes y adultos, el tratamiento del error debe llevarse a cabo con suma delicadeza, ya que a estas edades los alumnos tienden a identificar el correctivo del error con un correctivo personal o, por decirlo de otro modo, las evaluaciones o apreciaciones positivas que de su producción lingüística pueda realizar el profesor es percibida por el alumno como un cumplido y, al contrario, las evaluaciones negativas se perciben como críticas. Si un alumno es corregido constantemente por el profesor, o si, en general, un profesor tiene tendencia a corregir en exceso los errores que cometen sus alumnos, en lugar de conseguir su objetivo (que esos errores dejen de cometerse), puede conseguir no sólo lo contrario, que sigan cometiéndose, sino algo todavía peor: puede inhibir la producción lingüística de sus alumnos. Esto no quiere decir, sin embargo, que el profesor deba evitar la corrección de errores absolutamente, o que sólo deba destacar lo que hace o dice bien el alumno, sino, como señala Harmer (2001:101)

> *[...] measured approval and disapproval which demonstrates a teacher's interest in and attention to a student's work may well result in continuing or even increased motivation*.

4.6.2.3. Otros

PATRONES DE AGRUPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL AULA

Aspectos de tipo logístico pueden ser también objeto de observación, como las distintas disposiciones de los alumnos en el aula: cómo están colocados los alumnos, las razones de tales disposiciones y los efectos que éstas puedan tener en el desarrollo de la clase en general y en el aprendizaje del alumno en particular. Existen distintas maneras de disponer los pupitres de los alumnos en el aula (casi, podría decirse, tantas como aulas hay). Tradicionalmente, sin embargo, se ha dispuesto a los alumnos principalmente *en línea*, mirando hacia el profesor (**Figura**

11, pág. 166)[12], *en herradura* (**Figura 12**, pág. 166), *de forma individual* (**Figura 13**, pág. 167), *en parejas* (**Figura 14**, pág. 167) o *en grupos* (**Figura 15**, pág. 167), teniendo cada una de ellas sus ventajas y sus inconvenientes o, más bien, siendo cada una de estas disposiciones más adecuada para determinadas actividades y prácticas de la clase de idiomas que otras. El paradigma de la educación vigente, en el que, como se comentó al inicio de este capítulo, la centralidad del alumno es principal en los procesos de aprendizaje y enseñanza en general y de lenguas en particular, la disposición de los pupitres que se favorece es la de *en pareja* o *en grupo*, dado que éstas son las que mejor evidencian precisamente esa centralidad del alumno, en oposición a la disposición en línea o individual característica del paradigma tradicional de la educación, que favorecía no ya la centralidad sino el protagonismo total del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que la disposición de los pupitres, sin embargo, y sin pretender obviar el papel de la misma, el profesor debe ser consciente de que es la propia naturaleza de las actividades la que determina el tipo de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula.

La disposición de los pupitres en el aula puede ser fija (poco frecuente en la clase de idiomas), si están sentados siempre de la misma manera, independientemente de la naturaleza de la actividad que se esté llevando a cabo, o flexible (más frecuente), cuando la posición de los pupitres varía en función de la actividad que se esté realizando o de determinados objetivos de aprendizaje, entre otros factores. Asimismo, la disposición de los pupitres en el aula proporciona al observador información sobre distintos aspectos de su funcionamiento: cómo enseña el profesor (por ejemplo, en un aula en la que todos los alumnos están sentados *en línea*, lo más común es que el profesor esté dando una clase de tipo tradicional, en la que él habla la mayor parte del tiempo y los alumnos escuchan y/o toman notas, limitándose su participación a responder preguntas del profesor o formularle alguna pregunta), qué relaciones sociales y qué tipo de comunicación se establece entre los alumnos y/o entre éstos y su profesor, o qué papel(es) asumen el profesor y el alumno, entre otros. En todo caso, el profesor debe ser consciente de la variedad de disposiciones existentes, de que la elección de una u otra disposición no debe estar sujeta a cuestiones de estética sino de funcionalidad y facilitación del aprendizaje y, sobre todo, de que la disposición de los alumnos en el aula constituye en sí misma un recurso para la docencia, y como tal debe ser

[12] Harmer (2001:114-15) utiliza el término *whole-class grouping*; Wallace (1991:34-7) denomina este tipo de disposición del alumnado *lecture mode*. Otros autores hablan de *teacher-fronted classrooms*, *teacher-dominated classrooms* o *lock-step classrooms* (Crookes & Chaudron 2001; Long & Porter 1988; Nunan 1988; Richards & Lockhart 1994, entre otros).

convenientemente explotado[13]. Los dibujos siguientes ilustran algunas de las disposiciones más comunes de los alumnos en el aula:

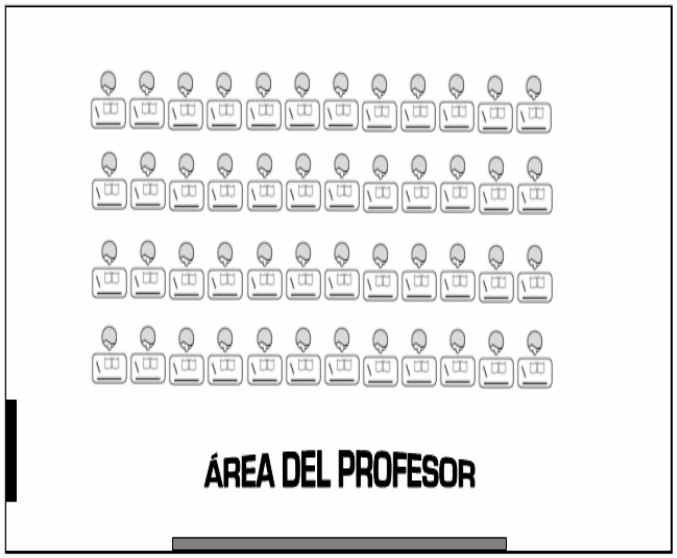
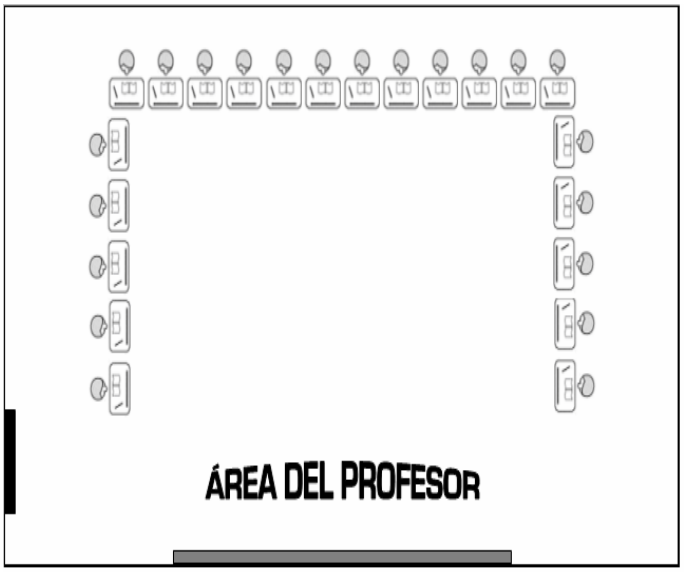


Figura 11 *Disposición de los alumnos en línea (trabajo de clase)*

Figura 12 *Disposición de los alumnos en herradura (trabajo de clase, individual o en pareja*)



[13] Para una discusión más detallada sobre las distintas maneras de situar los pupitres en el aula así como de las ventajas e inconvenientes de cada disposición, consultar: Gower, R., D. Phillips & S. Walters. 1995. *Teaching practice handbook*. London: Macmillan Heineman; Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

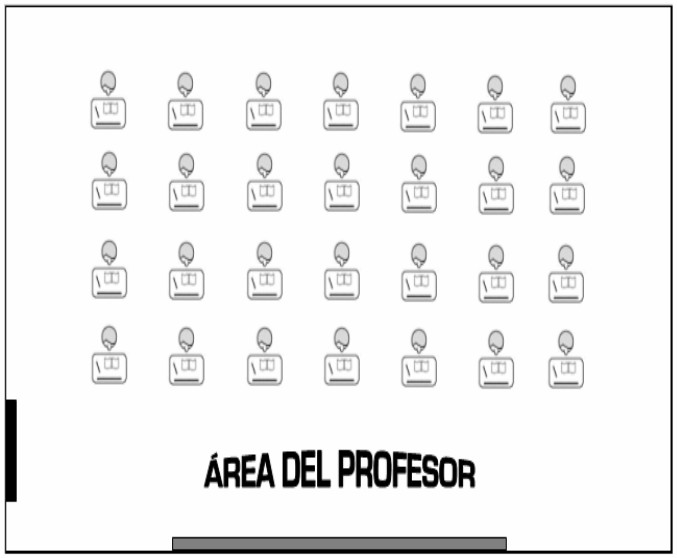


Figura 13 *Disposición individual (trabajo individual)*

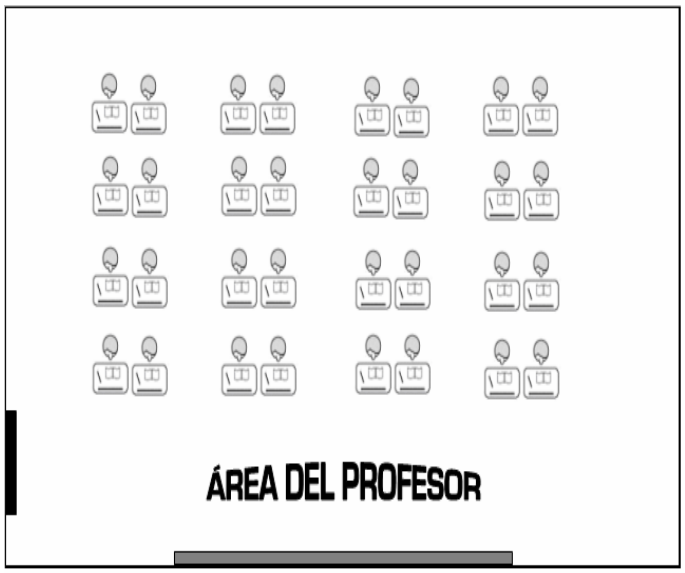
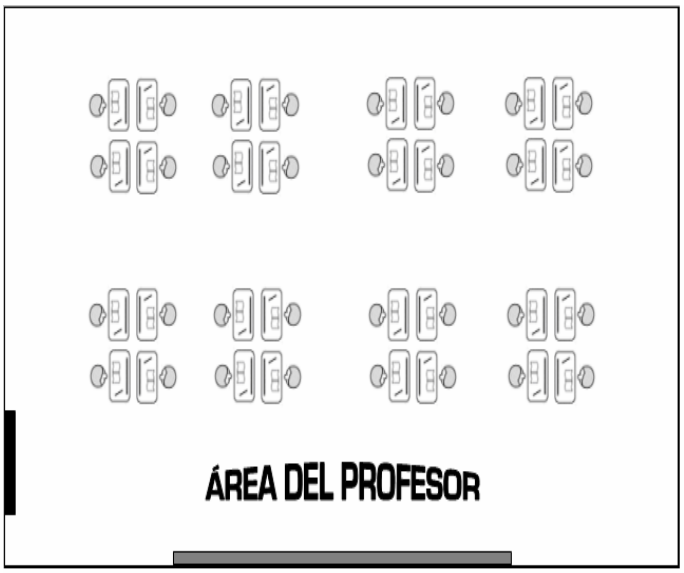


Figura 14 *Disposición en pareja (trabajo en pareja)*

Figura 15 *Disposición en grupo (trabajo en grupo)*



MATERIALES DOCENTES

Además de los aspectos mencionados hasta ahora, el observador puede centrar su atención en los materiales y recursos docentes. Así, puede observarse si la enseñanza se basa exclusivamente en la realización de las actividades propuestas por el libro de texto, o si se combina el uso de éste con otros materiales y recursos para el aprendizaje (artículos de periódico o de revista; documentales, noticias u otros programas, películas o series de televisión en vídeo o dvd; noticias o programas de radio o descargados de Internet, etc.), o incluso si no se usa libro de texto y la enseñanza parte exclusivamente de otros materiales (materiales auténticos, materiales diseñados por el profesor, etc.). No es necesario insistir en que la utilización efectiva de determinados recursos para la enseñanza (la pizarra, el retro-proyector, el reproductor de cd, dvd y/o vídeo, el laboratorio de idiomas, el laboratorio multimedia, etc.) así como la elección de materiales docentes adecuados pueden jugar un papel decisivo en el aprendizaje. Por ejemplo, unos materiales atractivos para el alumno pueden incidir positivamente en su motivación y ésta, como se indicó más arriba, directamente en la efectividad de su aprendizaje (y lo mismo sucede en el caso del profesor con respecto a su motivación para enseñar). Igualmente, un uso inadecuado de la pizarra, por exceso o por defecto, o la falta de variedad en el uso de recursos para la docencia puede contribuir a crear una sensación de monotonía en el aula y, consecuentemente, derivar en la desmotivación e incluso en el aburrimiento del alumnado, y por ello es conveniente evitar el uso recurrente de un determinado material, recurso y, para el caso, incluso una determinada técnica o procedimiento docente.

PLANIFICACIÓN Y METODOLOGÍA EN LA CLASE DE IDIOMAS

Además de centrarse, como se ha venido comentando en esta sección, en si el alumno comete errores y cómo reacciona el profesor ante los mismos, o cómo se distribuyen los alumnos en el aula y cómo influye esa distribución en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros, la observación en el aula puede centrarse en la estructura de la clase, en cómo el profesor planifica la clase que va a dar. Esta observación puede hacerse de dos maneras principales: a priori o a posteriori. Observar la planificación de la clase a priori equivale no a la observación directa de lo que sucede en el aula, sino de lo que el profesor planifica que va a suceder en ella. Es decir, para observar la planificación de la clase el observador debe necesariamente hablar con el profesor antes de la clase en cuestión o, al menos,

leer el plan de la lección que éste haya diseñado. La observación de la planificación de una clase a posteriori requiere observar la clase en cuestión y tomar notas al respecto, a partir de las cuales se llega a las conclusiones pertinentes sobre lo que el profesor planeó para la clase observada. Sin embargo, tanto en un caso como en otro, el observador ha de ser muy consciente de una diferencia fundamental entre la planificación de una clase y la puesta en práctica de esa planificación (el desarrollo de la clase en sí), y es que

> *[...] while planning is a relatively static activity, teaching is inherently dynamic. It follows therefore that, in a sense, plans are made to be changed —that is, they are drawn up in the knowledge that the teacher will almost inevitably alter the plan as the lesson develops. These 'up-and-running' decisions are no less important than those made before the lesson began (Wajnryb 1992)*.

En otras palabras, la observación de una clase no garantiza la reconstrucción exacta del plan elaborado por el profesor, ya que éste ha podido verse obligado a modificar determinadas actividades, a eliminar actividades previstas o a incluir actividades no previstas, etc., y todo ello por los motivos más diversos (imprecisión en el cálculo del tiempo que lleva la realización de cada actividad, contingencias como la falta de alumnos necesarios para llevar a cabo determinada actividad, error en la apreciación del nivel de dificultad de las actividades, etc.).

Asimismo, la observación en relación a la planificación de la clase de idiomas puede centrarse en la distribución del tiempo de clase entre las destrezas lingüísticas y en el sistema lingüístico —cuánto tiempo prevé el profesor dedicar a la enseñanza de las destrezas lingüísticas (expresión oral, comprensión de lengua escrita, etc.) y del sistema lingüístico (vocabulario, gramática, etc.)— o en cómo plantea el profesor la enseñanza de ambos elementos, de manera aislada (por ejemplo, listas de vocabulario en la L2 y su traducción a la L1) o de manera integrada (por ejemplo, averiguar el significado de determinadas palabras en un texto leído en clase, a partir del contexto), fundamentalmente.

Igualmente, y este punto nos lleva directamente a la metodología en la clase de idiomas, el observador puede centrar su atención en las distintas actividades planificadas por el profesor y, más concretamente, en los componentes de las actividades (objetivos, procedimientos, destrezas lingüísticas implicadas, interacción de los participantes, tipología del lenguaje utilizado, contenidos,

duración y materiales utilizados) y en la secuenciación de las mismas[14], ya que todos estos elementos, juntamente con las técnicas y procedimientos para la enseñanza aplicados por el profesor en el aula, conducen a la determinación de la metodología docente subyacente a la clase observada. Precisamente en la observación de las actividades, de su naturaleza, de su secuenciación e incluso de la tipología de actividades dentro de una misma clase es de lo que se ocupa la parte central de esta tesis doctoral, ya que, a partir del análisis de las observaciones realizadas, se pretende dar respuesta a la pregunta inicial y principal de la misma: si la metodología utilizada por los profesores de bachillerato de la región de Murcia es coincidente con la metodología sugerida por las autoridades educativas.

4.7. La observación en el aula en este trabajo de investigación

En páginas anteriores, se ha incluido una revisión de las tradiciones de investigación relacionadas con la investigación centrada en el aula y, concretamente, con la observación de lo que se hace y sucede en ésta: la tradición psicométrica, la del análisis de la interacción, la del análisis del discurso y la etnográfica. También se ha hecho mención a que algunos autores (concretamente, Chaudron 1988 y Nunan 1991) no coinciden en si se trata, por sus objetivos y por el modo en que manejan la información recogida, de tradiciones investigadoras realmente diferentes o, más bien, de distintos enfoques o metodologías dentro de los dos grandes paradigmas de la investigación, a saber, el cuantitativo y el cualitativo.

Lo que importa en este punto, sin embargo, no es continuar ese debate ni decantarse por una u otra opción, ya que, en definitiva, se trata simplemente de dos maneras diferentes de organizar las distintas metodologías utilizadas para la investigación en el aula de lenguas, de manera que, si aceptamos la terminología y propuesta de Chaudron, estamos aceptando el siguiente esquema

[14] Consultar Sánchez (2004) para una discusión en profundidad del concepto de actividad, de cómo se secuencian las actividades en la clase de idiomas y de cómo se clasifican las actividades para el aprendizaje lingüístico en función de determinados criterios.



Figura 16. *Paradigmas de la investigación en el aula, según Chaudron (1988)*

y, si aceptamos la terminología y propuesta de Nunan, estamos aceptando este otro esquema.



Figura 17. *Paradigmas de la investigación en el aula, según Nunan (1991)*

Lo que importa, en realidad, es intentar determinar qué paradigma, corriente o enfoque de la investigación en el aula de lenguas subyace a esta tesis doctoral: si se trata de una investigación cuantitativa o cualitativa y qué hace que sea de uno u otro tipo.

Un criterio que puede utilizarse para determinar si un trabajo de investigación se enmarca dentro del paradigma cuantitativo o del paradigma cualitativo es el estudio de los instrumentos de los que se sirve para la recogida y el análisis de los datos que constituyen el corpus a partir del cual se deriva la propia investigación. Puesto que hay instrumentos típicamente cuantitativos e instrumentos típicamente cualitativos, el estudio de los instrumentos que se emplean en un trabajo de investigación debe aclarar precisamente el paradigma al que ésta pertenece.

En esta tesis doctoral se emplean instrumentos característicos del paradigma cuantitativo (observación estructurada), tales como los sistemas de categorías, las listas de control y los cuestionarios, y del paradigma cualitativo (observación no estructurada), tales como el análisis escrito y el estudio de materiales docentes empleados en las clases observadas. Así pues, puede decirse que este trabajo no es enteramente cuantitativo ni cualitativo, sino que participa, para lo bueno y lo no tan bueno, de las características de ambos paradigmas.

La utilización no sólo de más de un instrumento de observación, sino de instrumentos de observación característicos de los dos grandes paradigmas de la investigación obedece no sólo a las recomendaciones de distintos autores, mencionadas unas páginas más arriba, sobre la conveniencia de esta combinación (de manera que los aspectos positivos de unos instrumentos contrarresten los aspectos menos positivos de los otros instrumentos), sino a un deseo de objetividad que sólo puede proporcionar la inclusión de otros puntos de vista además de la propia perspectiva del observador-investigador (en este caso, quien firma esta tesis doctoral).

En esta última parte del capítulo se presentan los instrumentos de observación utilizados en esta tesis doctoral. Dado que se trata de instrumentos cuya idiosincrasia ha sido ya comentada en el apartado relativo a los tipos e instrumentos de observación (4.3), no se volverá a hacer referencia a éstos en este apartado. Lo que sí se incluirá es una explicación del diseño de cada instrumento de observación utilizado en este trabajo, ya que se trata de instrumentos que han sido diseñados *ad hoc* para la misma, no de instrumentos tomados o adaptados de otros autores e investigaciones. Estos instrumentos son, en el orden en que se presentan, las plantillas de observación (del tipo lista de control), el análisis escrito y los cuestionarios.

PLANTILLAS DE OBSERVACIÓN

Las plantillas de observación se utilizan para el análisis de las actividades de enseñanza/aprendizaje que constituyen la clase de idiomas. Es precisamente la naturaleza de las actividades la que más claramente indica la metodología docente que el profesor aplica en el aula (además, por ejemplo, de los materiales docentes y, en el caso de algunas metodologías, las técnicas didácticas empleadas por el profesor).

Para proceder al análisis de una actividad de aprendizaje lingüístico (en adelante, actividad), es preciso, en primer lugar, considerar cuáles son sus

componentes esenciales. Sánchez (2004:109 y 155) distingue cuatro componentes de la actividad: los objetivos, los procedimientos o estrategias para alcanzar esos objetivos, *el tiempo requerido para lograrlos* y los *recursos que se precisan para poner en práctica tales actividades*. Dado que el medio utilizado para la recogida de los datos que constituyen el corpus de esta investigación, las grabaciones de vídeo, permiten una mayor profundidad de análisis que la observación en tiempo real, y puesto que cuanta más información se incluya sobre las actividades de aprendizaje más fácil puede resultar la identificación de la metodología docente, en esta tesis doctoral se ha decidido incluir, además de los componentes mencionados, las destrezas lingüísticas practicadas, la interacción que tiene lugar entre los participantes, la tipología del lenguaje utilizado en el desarrollo de la actividad y los contenidos de la misma. En síntesis, los componentes de una actividad en este trabajo de investigación son los siguientes:

- Objetivos
- Estrategias o procedimientos
- Duración
- Materiales
- Destrezas lingüísticas implicadas
- Interacción
- Tipología del lenguaje
- Contenidos

Algunos de estos componentes podrían denominarse *categorías cerradas*, como es el caso de las destrezas: éstas son las que son (comprensión de lengua oral y escrita, expresión oral y escrita) y no hay más. En el caso de otros componentes, sin embargo, nos encontramos con *categorías abiertas*, por así decirlo, como es el caso de los objetivos, las técnicas o procedimientos de enseñanza, o los materiales utilizados. A fin de evitar que en el análisis de unas actividades se tuviese más en cuenta unos componentes que otros o, incluso, que algunos componentes pudiesen resultar obviados, se ha considerado oportuno diseñar una plantilla con todos y cada uno de esos componentes y, donde corresponde, con la mayor especificación posible de sus subcomponentes. La plantilla resultante de este desglose de los componentes de una actividad constituye un instrumento de observación que, por un lado, facilita el análisis de las actividades de las clases observadas y, por otro, pretende asegurar que, en ese análisis, no se consideren unos elementos en detrimento.

Objetivos. En lo que se refiere a los objetivos, una actividad tiene, al menos, un objetivo principal, y puede también tener uno o más objetivos secundarios. Tras el análisis del corpus de clases recopiladas para este trabajo, se ha comprobado que, por lo general, las actividades tienen un único objetivo principal y, en algunos casos, pueden tener también un objetivo secundario. Menos frecuentes son las actividades con dos o más objetivos principales y/o dos o más objetivos secundarios.

Los objetivos de las actividades analizadas son, principalmente, de dos tipos: lingüísticos o no lingüísticos. La delimitación de los objetivos lingüísticos es más sencilla de realizar, puesto que se trata, de nuevo, de una categoría cerrada (sección 1.1.1. de la plantilla). Así, éstos se subdividen en fonético-fonológicos, morfológicos, ortográficos/grafológicos, sintácticos, léxico-semánticos y los relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas. Los objetivos de tipo no lingüístico constituyen una categoría abierta, como queda reflejado en el último punto de la enumeración (1.1.2.7. Otros).

Procedimientos. Otra categoría, también abierta, es la que se refiere a las estrategias o procedimientos a través de los cuales se realiza la práctica de la L2 para la que se implementan las actividades en el aula y que, de llevarse a cabo con éxito, contribuyen al aprendizaje lingüístico del alumno. Ur (1996:21) utiliza el término *procedures* para la definición de este componente tanto en las actividades (*activities*) como en los ejercicios (*exercises*). Para este trabajo no se considera relevante entrar en una disquisición terminológica sobre qué es una actividad y qué es un ejercicio, o cuál es la diferencia entre una y otro. En todo caso, y coincidiendo con Ur, tras el análisis de las actividades del corpus se ha observado que, al menos para los 23 profesores cuyas clases han sido observadas y grabadas, una actividad es aquél procedimiento para el aprendizaje lingüístico que incluye más actividad, en el sentido de acción y participación, e iniciativa por parte del alumno que un ejercicio. Por lo general, el uso del término "actividad" suele ir asociado a la práctica de las destrezas lingüísticas, especialmente a la expresión oral, mientras que el uso del término ejercicio suele aparecer en estrecha relación con la práctica de la gramática y el vocabulario. Así, rellenar huecos en una serie de oraciones o en un texto pertenecería a la categoría de "ejercicio", mientras que entrevistar a un compañero para luego escribir una redacción sobre su forma de ser, su rutina diaria, sus gustos y preferencias, etc., pertenecería a la categoría de "actividad".[15]

Como se ha dicho anteriormente, ésta es una categoría abierta, si no infinita. Cierto es que hay actividades que podríamos clasificar como típicas, de

[15] Ver Sánchez (2004) para una explicación más detallada sobre la diferencia entre actividad y ejercicio.

ésas que todo profesor ha implementado en el aula de lengua. Pero no menos cierto es que del saber acumulado y de la creatividad de cada profesor nacen cientos de ejercicios y actividades. Así que no sería exageración afirmar que es imposible decir con exactitud cuántas actividades existen ni cuáles son (cantidad y tipología de ejercicios y actividades). De modo que, en la plantilla para el análisis de las actividades de este corpus, se ha hecho una enumeración de algunos de los procedimientos o, como también podríamos denominarlos, tipos de actividades que se pueden implementar en el aula de lengua (concretamente, cuarenta y cinco).

Destrezas. En lo que respecta a las destrezas que el alumno practica en una determinada actividad, la clasificación es simple. Tradicionalmente se ha hablado de cuatro destrezas: comprensión de lengua escrita y oral, que se consideraban destrezas pasivas, y expresión escrita y oral, que se consideraban destrezas activas. Esta clasificación de las destrezas en activas y pasivas ha dejado de estar vigente y, actualmente, en su lugar, se habla más de destrezas receptivas (o de comprensión) y productivas (o de expresión). Otra novedad en el ámbito de las destrezas es la inclusión de la interacción y la mediación como la quinta y sexta destreza —al menos así aparece ya en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002)—. Éstas dos últimas se solapan, en cierto sentido, con las cuatro anteriores. Es decir, la interacción abarca la comprensión y la expresión y puede ser tanto oral como escrita. La mediación, por su parte, también puede ser oral o escrita (por ejemplo, la interpretación oral o la traducción escrita; o la realización de un resumen de un texto). Sin dudar que la nueva tipología de destrezas propuesta por el citado documento resulta no sólo útil sino muy adecuada y comprensiva, no se estima de relevancia para esta investigación. Así pues, en este trabajo se sigue hablando de cuatro destrezas principales: comprensión de lengua oral, comprensión de lengua escrita, expresión oral y expresión escrita, entendiendo que la interacción y la mediación pueden comprenderse dentro de estas cuatro.

Interacción. Otra categoría muy importante es el tipo de interacción que se produce en el aula, especialmente la que se produce en cada una de las actividades que se suceden en la clase. La interacción puede ser nula, si el profesor habla todo el tiempo y no permite que sus alumnos tomen la palabra en ningún momento. Pero, ¿qué clase de lengua sería ésta? Lo que sí es posible, sin embargo, es que en algunas actividades no se produzca interacción entre los alumnos o entre éstos y el profesor. En cada actividad, pues, se especifica si hay o no interacción; si la hay, entre quiénes se produce (el profesor y un alumno, el profesor y un grupo de alumnos, etc.) y en qué dirección se produce, es decir, quién la inicia (el profesor o

los alumnos) y cuál es su finalidad (mantener la disciplina, dar instrucciones, obtener respuestas por parte de los alumnos, etc.).

Tipo de lenguaje. En cuanto a la tipología del lenguaje utilizado en las actividades (desde el punto de vista del alumno, fundamentalmente), se han seguido dos criterios. El primero de ellos es el relativo a la previsibilidad o imprevisibilidad del lenguaje que las actividades propician (es decir, si el lenguaje que los alumnos utilizan durante la actividad o ejercicio es más o menos libre o controlado). El segundo es el relativo al campo del discurso al que pertenece el lenguaje utilizado en el transcurso de la actividad (la familia, el mundo académico, los deportes, las costumbres de los países de habla inglesa, etc.). En este sentido, la tipología del lenguaje está directamente relacionada con el contenido de la actividad.

Contenido. De nuevo, se trata de una categoría abierta. El contenido de una actividad es siempre diferente al de otra porque ningún profesor realiza dos actividades iguales en la misma clase y porque es muy difícil que dos profesores implementen la misma actividad exactamente de la misma manera. Esto es así porque, aunque los programas lingüísticos de todos los centros en los que se ha recogido el material para esta investigación son idénticos o muy similares —los establecidos por las autoridades educativas de la región de Murcia—, también es cierto que los libros de texto y los materiales utilizados varían de un centro a otro, lo que significa que, al menos las actividades del libro de texto, serán diferentes entre un centro y otro. E incluso dentro de un mismo centro, utilizando el mismo libro de texto, hay actividades que varían de un profesor a otro.

Duración. En cuanto al tiempo que es preciso para llevar a cabo una actividad, también se trata de un factor altamente importante. Tanto es así que el éxito o fracaso de una determinada actividad puede depender de que se realice en su duración justa, ni demasiado larga ni demasiado corta. Si, en el transcurso de una actividad, los alumnos no disponen del tiempo necesario para su preparación y ejecución, la actividad no podrá alcanzar los objetivos que se plantea, o al menos no en su totalidad ni de manera satisfactoria. Esto mismo o similar puede suceder si la actividad se extiende por más tiempo del realmente necesario. Además de lo mencionado, no se debe olvidar que tener en cuenta la duración de las actividades a realizar es esencial para una planificación adecuada de la clase de lengua y, por lo tanto, para una enseñanza efectiva.

Recursos. Esta categoría incluye tanto los materiales como los instrumentos que requiere una actividad para poder ser implementada y/o completada en el aula. Pese a que también ésta puede considerarse una categoría

abierta, es cierto que hay una serie de materiales e instrumentos característicos del aula de lengua, como son los que se especifican en la plantilla (libro de texto, recortes de periódico, fotografías y dibujos, películas o programas documentales en vídeo o dvd, etc.).

Rasgos comunicativos. En esta última categoría se ha incluido una lista de los rasgos más característicos de las actividades comunicativas, de manera que la actividad analizada en cada caso será tanto más comunicativa cuantos más de estos rasgos incluya. La razón de incluir esta última categoría es que las directrices metodológicas sugeridas por las autoridades educativas para la enseñanza del inglés en la educación secundaria se encuentran dentro del paradigma o enfoque de la enseñanza de lenguas comunicativa, de manera que identificando si las actividades de aprendizaje son o no comunicativas será más fácil comprobar si el profesor utiliza o no la metodología comunicativa.

Las categorías incluidas en la plantilla para el análisis de actividades son, pues, las que se recogen en las **Figuras 18** a **26** (págs. 177-186), que ser reproducen como punto final a este capítulo.

I. OBJETIVOS: PRINCIPAL / SECUNDARIO(S)

A. Lingüístico

1. Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua
    a. Fonético / fonológico (por ejemplo, practicar un determinado sonido mediante repetición)
    b. Morfológico (por ejemplo, construcción de palabras nuevas a partir de otras palabras mediante la adición de sufijos o prefijos (wordbuilding); consolidación del aprendizaje de una determinada estructura gramatical)
    c. Ortográfico o grafológico (por ejemplo, distinguir palabras que suenan igual pero no se escriben igual (homophones/homographs))
    d. Sintáctico (por ejemplo, unir oraciones independientes con conjunciones coordinantes)
    e. Léxico-semántico (presentar/reciclar palabras pertenecientes a un determinado campo léxico)
    f. Pragmático (por ejemplo, practicar una determinada función pragmática utilizando estructuras lingüísticas diversas; posibles funciones: pedir un favor, saludar, dar las gracias, etc.)
2. Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas
    a. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita
    b. Desarrollo de la comprensión de lengua oral
    c. Desarrollo de la expresión escrita
    d. Desarrollo de la expresión oral

B. No lingüístico

1. Presentar o contextualizar un determinado contenido temático (familia, trabajo, vacaciones, etc.)
2. Motivar al alumno
3. Presentar un determinado aspecto cultural característico de la L2

4. Contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva de los alumnos (*critical thinking development*)
5. Fomentar el espíritu de colaboración mediante el trabajo en grupo para alcanzar un objetivo común
6. Facilitar la comunicación entre los alumnos
7. Otros

Figura 18. *Objetivos*

II. DESTREZAS

A. Comprensión de lengua escrita

1. Realizar predicciones sobre el texto a partir de dibujos, títulos, etc. antes de leerlo (*predicting/guessing*).
2. Obtener una idea general del texto tras leerlo (*reading for gist by skimming*).
3. Comprender el texto en profundidad tras leerlo (*reading for detailed comprehension*).
4. Obtener información específica del texto tras leerlo (*reading for specific information by scanning*).
5. Identificar el tema del texto (a partir de palabras seleccionadas, fotografías o dibujos, títulos o subtítulos, etc.) antes de leerlo o mientras se lee.
6. Identificar significados implícitos en el texto tras leerlo (es decir, rebasar la comprensión literal del texto para, por ejemplo, identificar el tono, la intención, etc. del autor).
7. Otras

B. Comprensión de lengua oral

1. Realizar predicciones sobre el texto a partir de dibujos, títulos, etc. antes de escucharlo (*predicting/guessing*).
2. Obtener una idea general del texto tras escucharlo (*listening for gist by skimming*).
3. Comprender el texto en profundidad tras escucharlo (*reading for detailed comprehension*).
4. Obtener información específica del texto tras escucharlo (*reading for specific information by scanning*).
5. Identificar el tema del texto (a partir de palabras seleccionadas, fotografías o dibujos, títulos o subtítulos, etc.) antes de escucharlo o mientras se escucha.
6. Identificar significados implícitos en el texto tras escucharlo (es decir, rebasar la comprensión literal del texto para, por ejemplo, identificar el tono, la intención, etc. del autor).
7. Otras

C. Expresión escrita

1. Practicar reglas de puntuación en la L2
2. Practicar uso de conectores del discurso en el nivel de párrafo o de texto
3. Describir (personas, objetos, lugares, acontecimientos, etc.)
4. Narrar
5. Argumentar (a favor o en contra)
6. Opinar
7. Escribir correspondencia (formal / informal)
8. Escribir informes
9. Tomar notas
10. Resumir

11. Otros

D. Expresión oral
   1. Describir (personas, objetos, lugares, acontecimientos, etc.)
   2. Narrar
   3. Argumentar (a favor o en contra)
   4. Opinar
   5. Practicar el uso de marcadores del discurso
   6. Practicar la pronunciación de determinados sonidos (vocálicos / consonánticos)
   7. Practicar patrones entonativos (interrogación, sorpresa, enfado, etc.)
   8. Realizar una presentación oral
   9. Otros

Figura 19. *Destrezas*

III. PROCEDIMIENTOS

A. Actividades de comprensión de lengua escrita
   1. Confirmar/rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo.
   2. Extraer la(s) idea(s) principal(es) del texto tras leerlo (y reproducirlas oralmente).
   3. Extraer la(s) idea(s) principal(es) del texto tras leerlo (y reproducirlas por escrito).
   4. Extraer información específica del texto tras leerlo (y reproducirla oralmente).
   5. Extraer información específica del texto tras leerlo (y reproducirla por escrito).
   6. Derivar información detallada del texto tras leerlo (y reproducirla oralmente).
   7. Derivar información detallada del texto tras leerlo (y reproducirla por escrito).
   8. Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor o de un medio a otro, es decir, del discurso escrito al discurso oral) tras leer el texto.
   9. Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo.
   10. Inferir el significado de palabras por el contexto mientras lee el texto o después de leerlo.
   11. Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras se lee o después de leerlo.
   12. Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto.
   13. Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto.
   14. Seleccionar, entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo.
   15. Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como verdaderas (V) o falsas (F) tras leerlo.
   16. Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado, con las palabras que faltan, que se ofrecen en orden distinto al que aparecen en el texto original.
   17. Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado, con las palabras que faltan, que deben ser proporcionadas por el propio alumno.
   18. Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.
   19. Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo.
   20. Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado al texto tras leerlo.
   21. Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto.
   22. Reordenar las oraciones de una historia corta.
   23. Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto.
   24. Ordenar una serie de dibujos, viñetas, fotografías, etc. tras leer el texto.

25. Realizar, después de leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida.
    a. Contárselo / resumírselo a un compañero o a la clase.
    b. Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído.
    c. Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído.
    d. Leer el texto (historia, noticia, etc.) e intercambiar opiniones sobre el mismo con el compañero o con la clase (por ejemplo, si se está o no de acuerdo, reacciones personales, etc.).
    e. Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película o canción, nombre de actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los describe o define.
    f. Llevar a cabo una acción determinada tras leer una serie de instrucciones.
    g. Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del mismo.
    h. Etc.
26. Otros

B. Actividades de comprensión de lengua oral

1. Confirmar/rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo.
2. Extraer la(s) idea(s) principal(es) del texto tras escucharlo (y reproducirlas oralmente).
3. Extraer la(s) idea(s) principal(es) del texto tras escucharlo (y reproducirlas por escrito).
4. Extraer información específica del texto tras escucharlo (y reproducirla oralmente).
5. Extraer información específica del texto tras escucharlo (y reproducirla por escrito).
6. Derivar información detallada del texto tras escucharlo (y reproducirla oralmente).
7. Derivar información detallada del texto tras escucharlo (y reproducirla por escrito).
8. Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor o de un medio a otro, es decir, del discurso oral al discurso escrito) tras escuchar el texto.
9. Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras se escucha o después de escucharlo.
10. Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto.
11. Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto.
12. Seleccionar, entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo.
13. Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como verdaderas (V) o falsas (F) tras escucharlo.
14. Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo.
15. Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado al texto tras escucharlo.
16. Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto.
17. Ordenar una serie de dibujos, viñetas, fotografías, etc. tras escuchar el texto.
18. Identificar, al escuchar el texto, palabras que signifiquen aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la propia L2 o en la L1, según el nivel de competencia).
19. Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan, que deben ser proporcionadas por el propio alumno.
20. Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.
21. Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida.
    a. Escuchar un texto (cuento, noticia, etc.) y contárselo / resumírselo a un compañero o a la clase.
    b. Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado.
    c. Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado.

d. Escuchar un texto (historia, noticia, etc.) e intercambiar opiniones sobre el mismo con el compañero o con la clase (por ejemplo, si se está o no de acuerdo, reacciones personales, etc.)
e. Llevar a cabo una acción determinada tras escuchar una serie de instrucciones.
f. Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película o canción, nombre de actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los describe o define.
g. Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del mismo.
h. Etc.

22. Otros

C. Actividades de expresión escrita

1. Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico).
2. Escribir un texto corto (un diálogo, inventado o practicado en clase, un párrafo sobre un tema determinado, etc.).
3. Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos).
4. Copiar un texto (del libro, de la pizarra, etc.) para practicar ortografía, puntuación, uso de los conectores, etc.
5. Ordenar una serie de palabras para formar una oración.
6. Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria.
7. Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores.
8. Escribir sobre un determinado tema (por ejemplo, la opinión personal) tras escuchar o leer un texto relativo a ese tema.
9. Escribir cartas (informales o formales).
10. Describir cosas, personas, animales, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.
11. Narrar una historia (real o ficticia).
12. Escribir un poema.
13. Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado.
14. Escribir un resumen de un texto, tras leerlo o escucharlo.
15. Escribir una serie de instrucciones para llevar a cabo una determinada tarea o actividad (montar un mueble, preparar una receta de cocina, etc.)
16. Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria.
17. Otros

D. Actividades de expresión oral

1. Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes.
2. Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por el profesor o los materiales docentes.
3. Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos.
4. Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role play / simulation*).
5. Responder de forma oral preguntas de comprensión tras leer o escuchar un texto.
6. En pareja o grupo, responder preguntas relacionadas con un texto antes de leerlo o escucharlo (*predicting*).
7. En pareja o grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un determinado tema.
8. En pareja o grupo, solucionar un determinado problema mediante la realización de una serie de actividades o tarea(s).

9. Comentar o describir oralmente una imagen (dibujo, fotografía, etc.).
10. Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla.
11. Extraer la(s) idea(s) principal(es) y exponerla(s) de forma oral tras leer o escuchar un determinado texto.
12. Contar de forma oral (narrar) una historia, suceso, etc.
13. En pareja o grupo, exponer de forma oral la reacción ante una serie de situaciones propuestas (por el profesor, por el libro de texto o los materiales docentes).
14. En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado (para conocer los gustos del otro, para establecer la idoneidad del otro para un determinado trabajo, etc.).
15. Otros

Figura 20. *Procedimientos*

IV. CONTENIDO

A. Lingüístico
   1. Formal
      a. Gramática
      b. Vocabulario
      c. Pronunciación
   2. Funcional

B. No-lingüístico (temas)
   1. Temas de referencia muy limitada (temas relativos a la vida en el aula y aspectos cotidianos muy concretos: fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)
   2. Temas de referencia limitada (temas relativos a la vida fuera del aula pero conceptualmente limitados todavía: actividades favoritas, actividades escolares, entorno familiar)
   3. Temas de referencia ilimitada

Figura 21. *Contenido*

V. INTERACCIÓN

A. Dirección de la interacción
   1. Sin interacción
   2. Profesor ☛ alumno (☚ profesor)
   3. Profesor ☛ pareja (☚ profesor)
   4. Profesor ☛ grupo (☚ profesor)
   5. Profesor ☛ clase (☚ profesor)
   6. Alumno ☛ alumno (☚ alumno)
   7. Alumno ☛ pareja (☚ alumno)
   8. Alumno ☛ grupo (☚ alumno)
   9. Alumno ☛ clase (☚ alumno)
   10. Grupo ☛ alumno (☚ grupo)
   11. Grupo ☛ pareja (☚ grupo)
   12. Grupo ☛ grupo (☚ grupo)
   13. Grupo ☛ clase (☚ grupo)

14. Clase ☛ alumno (☚ clase)
15. Clase ☛ pareja (☚ clase)
16. Clase ☛ grupo (☚ clase)

B. Formato de la interacción

1.	(Profesor) Pregunta	☛	(A/P/G/C)* Respuesta	☚	(Profesor) Reacción
2.	(Profesor) Modelación	☛	(A/P/G/C) Imitación	☚	(Profesor) Reacción
3.	(Profesor) Comentario	☛	(A/P/G/C) Respuesta	☚	(Profesor) Reacción)
4.	(Alumno) Pregunta	☛	(Profesor) Respuesta	☚	(Alumno) Reacción
5.	(Alumno) Comentario	☛	(Profesor) Comentario	☚	(Alumno) Reacción
6.	(Alumno1) Pregunta	☛	(Alumno2) Respuesta	☚	(Alumno1) Reacción
7.	(Alumno1) Comentario	☛	(A2/P/G/C) Respuesta	☚	(Alumno1) Reacción

8. Otros

*A= Alumno; P= Pareja; G= Grupo; C= Clase ☝ El sombreado indica "opcional"

C. Naturaleza de la interacción

1. Habla del profesor
   a. ELOGIA o ANIMA a los alumnos felicitándoles (con palabras, gestos, etc.) por sus respuestas correctas, por lo positivo de sus actuaciones en el aula, apoyándoles para que se esfuercen por aprender, dándoles confianza en sí mismos, bromeando.
   b. ACEPTA LAS IDEAS DE LOS ALUMNOS aclarándolas, utilizándolas, interpretándolas, resumiéndolas, repitiéndolas o parafraseándolas, siempre dejando claro que son las respuestas de ellos.
   c. FORMULA PREGUNTAS de contenido o procedimiento para que sus alumnos respondan.
   d. PROPORCIONA INFORMACIÓN comunicando un determinado suceso, acontecimiento o hecho, dando su opinión o ideas, una conferencia sobre un tema (*lecturing*), realizando preguntas retóricas.
   e. CORRIGE SIN EXPRESAR RECHAZO, facilitando al alumno que ha cometido el error la respuesta correcta sin utilizar palabras o entonación que expresa crítica o rechazo.
   f. DA INSTRUCCIONES, HACE PETICIONES o DA ÓRDENES que espera que sus alumnos cumplan o lleven a cabo.
   g. CRITICA COMPORTAMIENTOS de los alumnos rechazando su comportamiento, intentando cambiar un comportamiento no aceptable, comunicando enfado, desagrado, molestia, o insatisfacción con lo que ellos hacen.
   h. CRITICA RESPUESTAS de los alumnos diciéndoles que son incorrectas o inaceptables y comunicándoles rechazo, enfado o desagrado con palabras o mediante la entonación.
   i. UTILIZA L1.
   j. Se comunica con GESTOS NO VERBALES o EXPRESIONES FACIALES, SIN PALABRAS.
2. Habla del alumno
   a. RESPONDE INDIVIDUALMENTE a las preguntas del profesor dentro de una gama limitada de respuestas disponibles o predefinidas, o leyendo en voz alta.
   b. RESPONDE INDIVIDUALMENTE a las preguntas del profesor con sus propias ideas, opiniones, reacciones, sentimientos.
   c. RESPONDE INDIVIDUALMENTE por iniciativa propia.
   d. La clase RESPONDE CONJUNTAMENTE (toda la clase o parte de ella).
   e. UTILIZA L1.
   f. Se comunica con GESTOS NO VERBALES o EXPRESIONES FACIALES, SIN PALABRAS.
3. Sin habla
   a. La clase permanece en SILENCIO: no hay interacción verbal.

b. La clase permanece en SILENCIO mientras algún tipo de equipo o material AUDIOVISUAL está siendo utilizado en el aula.

c. CONFUSIÓN o RUIDO en el aula: durante la realización de una determinada actividad, varios alumnos hablan simultáneamente, muestran su interés por responder o participar.

d. CONFUSIÓN o RUIDO en el aula: varios alumnos hablan simultáneamente pero no en relación a la actividad que el profesor propone, se comportan mal, no se interesan por la actividad propuesta por el profesor.

e. RISAS por parte del alumno, de un grupo de alumnos, de toda la clase o del profesor.

Figura 22. *Interacción*

VI. TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE

A. Grado de control
   1. Ninguna: lenguaje libre
   2. Alguna: lenguaje semi-controlado
   3. Bastante: lenguaje controlado

B. Área temática (*field of discourse*)
   1. Familia
   2. Educación
   3. Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)
   4. Sociedad y cultura
   5. Flora y fauna
   6. Masculino y femenino
   7. Nuevas tecnologías
   8. Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico, etc.)
   9. El mundo laboral
   10. Otros

Figura 23. *Tipología del lenguaje*

VII. RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)

A. Tipo de materiales
   1. Escritos
      a. Libro de texto
      b. Libro de ejercicios
      c. Hojas de actividades
      d. Hojas de estudio
      e. Artículos de periódico / revista
      f. Poemas
      g. Cuentos / Historias breves
      h. Diálogos
      i. Folletos, catálogos
      j. Diccionarios
      k. Otros
   2. Orales

a. Canciones
b. Noticias de radio
c. Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral
d. Otros

3. Audiovisuales
   a. Películas
   b. Programas de televisión
   c. Otros
4. Visuales
   a. Fotografías
   b. Pósters
   c. Otros

B. Fuente / Función de los materiales
   1. Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2
   2. No-pedagógicos ("Materiales auténticos") – Diseñados originalmente para usos no escolares
   3. Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales modificados para la enseñanza de la L2

C. Uso de los materiales
   1. Uso muy controlado (máxima adherencia a los materiales del curso)
   2. Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales del curso)
   3. Uso mínimamente controlado (los materiales funcionan como punto de partida para la comunicación en la L2)

D. Instrumentos / Medios
   1. Pizarra
   2. Retroproyector / Transparencias
   3. Proyector / Diapositivas
   4. Reproductor de vídeo / Cinta de vídeo
   5. Reproductor de audio / Cinta de audio
   6. Reproductor de DVD / DVD
   7. Ordenador / Disquete, CD-Rom, Internet
   8. Realia
   9. Otros

Figura 24. *Recursos (materiales e instrumentos)*

VIII. DURACIÓN

A. Duración global
B. Duración del tiempo de habla de los participantes
   1. Profesor individualmente
   2. Alumno individualmente
   3. Profesor – alumno(s) individual(es)
   4. Profesor – pareja(s)
   5. Profesor – grupo(s)
   6. Pareja
   7. Grupo

Figura 25. *Duración*

IX. RASGOS COMUNICATIVOS

A. La actividad implica a los alumnos en un auténtico intercambio de información.
B. La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social) que justifica su realización.
C. La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de sus participantes e, idealmente, en todos.
D. La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre la L2 (es decir, la L2 es un instrumento de comunicación, no un objeto de estudio).
E. La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su correcta realización (por ejemplo, mediante la solución de un problema).
F. La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística.
G. La intervención del profesor en la actividad se reduce a la mínima posible.
H. El contexto o la situación en la que se basa la actividad es realista (es decir, un contexto o situación en L2 en que el alumno puede verse implicado fuera del aula).
I. Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas (es decir, funciones que el alumno puede tener que expresar en la L2 fuera del aula).
J. La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s).
K. El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (es decir, la actividad se adecúa al nivel de competencia del alumno).
L. La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (la actividad contribuye a "humanizar" la clase favoreciendo la comunicación entre los alumnos y entre éstos y el profesor).
M. De la correcta realización de la actividad depende que otra u otras actividades relacionadas puedan llevarse a cabo (task-dependency principle).
N. La interacción que tiene lugar en el desarrollo de la actividad se produce principalmente entre los alumnos, y no tanto entre éstos y el profesor.
O. La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno.

Figura 26. *Rasgos comunicativos*

Finalmente, y antes de presentar la tabulación, descripción y sistematización de los datos de este corpus (**Capítulo 5**), conviene detenerse brevemente en un aspecto concreto del mismo: su tamaño y, por extensión, su potencial de representatividad. Como se verá a continuación, el número de centros en los que se ha llevado a cabo la recogida de datos es de doce, en los que un número inicial de veintitrés profesores y definitivo de veinte permitieron el acceso a sus aulas y la observación de sus clases en dos ocasiones, la última de las cuales en cada caso es la que se incluido para su análisis en esta investigación. Esas clases, a su vez, han generado un total de ciento seis unidades de análisis (actividades). Las razones por las que no se ha incluido un número de clases que pudiera ofrecer mayores garantías de representatividad de la metodología docente empleada para la enseñanza del inglés en 1º de bachillerato en los distintos centros de educación secundaria de la región de Murcia son varias.

Veinte es el número de clases observadas que se han seleccionado como corpus de esta investigación, y que, por lo tanto, serán tabuladas, descritas y analizadas. Sin embargo, el número de observaciones realizadas ha sido superior al

doble de las aquí incluidas. En concreto, se han realizado dos tandas de observaciones. En la primera de ellas, se incluyeron veintitrés profesores. Como indica la literatura relativa a la observación como método para la investigación centrada en el aula, se recomienda realizar una primera observación "de prueba", especialmente en aquellos casos en que la observación es de tipo intrusivo, como cuando se introduce en la clase observada una cámara de vídeo. Y así se ha hecho en este caso. En el primer trimestre del curso se realizó una grabación a modo de prueba a cada uno de los veintitrés profesores que ofrecieron su colaboración. Se trata de profesores de doce centros de la región, localizados en sus tres núcleos urbanos principales: Cartagena, Lorca y Murcia. En el último trimestre del curso, se procedió a la grabación de la segunda y definitiva tanda de clases, la que realmente constituye el corpus de esta investigación. Por razones de salud de los profesores implicados, esta segunda remesa de observaciones/grabaciones se vio reducida a un total de veinte en lugar de las veintitrés iniciales. Ahora bien, cabe preguntarse por qué de los aproximadamente cien centros de educación secundaria de la región de Murcia, las clases observadas se concentran únicamente en doce y, de la misma manera, de los aproximadamente seiscientos profesores que imparten inglés en los centros de educación secundaria de la región (aunque, evidentemente, no todos tengan docencia en el nivel de bachillerato), sólo fueron observados veinte. Sin querer esgrimir este argumento como excusa, esta limitación se debe a razones prácticas. Por un lado, los centros en los que se solicitó la colaboración del profesorado fueron algunos más (concretamente, siete más), pero localizados en los mismos núcleos urbanos, ya que éstos son mucho más fácilmente accesibles por carretera. En cuanto al número de profesores, es cierto que éste podía haber sido mayor, pero lograr este tipo de colaboración no es tarea fácil. Como se ha indicado anteriormente en este capítulo, muchos profesores tienden a identificar la observación en el aula con la evaluación de su labor docente, por lo que se sienten incómodos y, algunos, se niegan a colaborar. El reclutamiento, por así decirlo, de profesores que permitieran el acceso a sus aulas del observador y de la cámara de vídeo fue, pues, uno de los escollos iniciales que hubo que salvar para llevar a cabo esta investigación. Y así, de aproximadamente setenta u ochenta profesores posibles (aproximadamente seis profesores por cada centro participante), sólo una veintena decidió colaborar. Otra de esas razones prácticas está relacionada con las dimensiones (extensión en páginas) que el **Capítulo 5** y, por consiguiente, el conjunto de este volumen habría llegado a alcanzar si se hubiesen incluido, por ejemplo, las dos grabaciones realizadas a cada uno de esos veinte profesores o si se hubiese logrado la participación de, por ejemplo, treinta o cuarenta profesores

en lugar de veinte o, incluso, si se hubiesen grabado cuatro o cinco clases por profesor (cosa, por otra parte, bastante complicada, pues ya resultó difícil lograr el acceso a dos clases por profesor).

Capítulo 5.

Descripción y análisis de los datos de la investigación

5.1. Descripción del corpus (1): Tablas de datos

5.2. Descripción del corpus (2): comentario escrito de las clases observadas y sus materiales docentes

5.2.1. Centro Nº 1 Profesor Nº 1
5.2.2. Centro Nº 1 Profesor Nº 2
5.2.3. Centro Nº 1 Profesor Nº 3
5.2.4. Centro Nº 2 Profesor Nº 4
5.2.5. Centro Nº 3 Profesor Nº 5
5.2.6. Centro Nº 3 Profesor Nº 6
5.2.7. Centro Nº 3 Profesor Nº 7
5.2.8. Centro Nº 4 Profesor Nº 8
5.2.9. Centro Nº 5 Profesor Nº 9
5.2.10. Centro Nº 6 Profesor Nº 10
5.2.11. Centro Nº 6 Profesor Nº 11
5.2.12. Centro Nº 6 Profesor Nº 12
5.2.13. Centro Nº 7 Profesor Nº 13
5.2.14. Centro Nº 8 Profesor Nº 14
5.2.15. Centro Nº 8 Profesor Nº 15
5.2.16. Centro Nº 8 Profesor Nº 16
5.2.17. Centro Nº 9 Profesor Nº 17
5.2.18. Centro Nº 10 Profesor Nº 18
5.2.19. Centro Nº 11 Profesor Nº 19
5.2.20. Centro Nº 12 Profesor Nº 20

5.3. Análisis del corpus (clases observadas y materiales docentes)

5

Descripción y análisis de los datos de la investigación

5.1. Descripción del corpus: datos tabulados

En las páginas que siguen se presentan las tablas en las que se incluyen los datos, de forma tabulada, que se han recopilado a partir de los visionados de las clases grabadas para el corpus de esta investigación. Como puede comprobarse, las categorías en que se divide cada tabla son las mismas que se especificaron hacia el final del **Capítulo 4**. La única diferencia es que, en alguna de esas categorías, se incluyen más subcategorías de las que se mencionan en la descripción del **Capítulo 4**. La razón es que se trata de subcategorías que no se habían previsto en el diseño de la tabla, ya que, como se indica en el análisis de los datos (**apartado 5.3.**), algunas categorías son abiertas y, por lo tanto, no es posible anticipar todas las subcategorías que podrían incluirse en cada una de ellas. Estas nuevas subcategorías pueden apreciarse con facilidad, ya que aparecen al final de cada categoría, en el apartado "otros" y se ha utilizado una fuente distinta para que su identificación resulte más fácil y rápida.

Con respecto a la disposición de las tablas en este capítulo, hay que comentar que cada una aparece inmediatamente a continuación de la otra, sin páginas en blanco entre ellas, ya que es fácil distinguir el principio de cada una por la mini-tabla introductoria en la que se especifica el centro y el número del profesor al que pertenece.

CENTRO Nº ___ **1**	**PROFESOR Nº ___ 1**	HORA DE CLASE	1ª	✓	2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **24**	ALUMNOS ___ **13**		ALUMNAS __ **12**											

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		14'40"	19'28"	8'							
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	90%	75%	75%							
	Alumno	10%	25%	25%							
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico		✓	✓							
		Sintáctico		✓	✓							
		Léxico-semántico	✓									
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita	✓									
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										

Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto											
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo											
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (3) Unir las dos mitades de cada oración, que vienen dadas en orden distinto al correcto											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de oral a escrito) tras escuchar el texto											

	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										

	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros (1) Responder por escrito (con opiniones propias o de entre una serie de respuestas posibles no dadas) a preguntas sobre un determinado tema										

	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla		✓								
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita		✓	✓							
Comprensión de lengua oral		✓								
Expresión escrita			✓							
Expresión oral		✓	✓							

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática		✓	✓							
	Vocabulario	✓									
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										

NO LING.											
	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓								

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓	✓							
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)		✓	✓							
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										
	Clase ☛ pareja (☚ clase)										
	Clase ☛ grupo (☚ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción	✓	✓	✓							
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción										
	Otros (2, 3) Explicación (gramatical) a toda la clase, sin esperar respuesta										

NATURALEZA											
HABLA DEL PROFESOR											
	Elogia o anima a los alumnos…										
	Acepta las ideas de los alumnos…										
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓							
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓	✓							
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓	✓	✓							
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…										
	Critica comportamientos de los alumnos…										
	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓							
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…	✓									
	Responde individualmente por iniciativa propia										
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓							
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)	✓	✓								
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										

	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros (2) + actividades diarias de un estudiante										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓								
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades		✓	✓							
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										
Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										
Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓							
No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES										
Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓									
Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)		✓	✓							

		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
	INSTRUMENTOS/MEDIOS											
		Pizarra	✓	✓	✓							
		Retroproyector/transparencias										
		Proyector de diapositivas/diapositivas										
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
		Reproductor de audio/cinta de audio										
		Reproductor de DVD/DVD										
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
		Realia										
		Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)			✓							
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **1**	**PROFESOR Nº ___ 2**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª	✓	5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **18**	ALUMNOS ___ **5**		ALUMNAS __ **13**											

DURACIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

	DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	3'54"	4'42"	24'20"	7'							

	DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	75%	75%	30%	30%							
	Alumno	25%	25%	30%								
	Pareja			40%	70%							
	Grupo											
	Materiales docentes											

	OBJETIVOS	**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua										
	Fonético-fonológico										
	Morfológico										
	Sintáctico										
	Léxico-semántico		✓		✓						
	Pragmático										
	Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas										
	Desarrollo de la comprensión de lengua escrita			✓	✓						
	Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
	Desarrollo de la expresión escrita										
	Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)	✓									
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2										
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno										
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común										
	Motivar al alumno	✓									
	Facilitar la comunicación entre los alumnos										
	Otros										

	PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)			✓							
	Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										

	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de escrito a oral) tras leer el texto											
	Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo											
	Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto											
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo											
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
	Reordenar las oraciones de una historia corta											
	Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
	Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
	Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
	Otros											
	Otros (4) Traducir un fragmento de un texto de la L2 a la L1											
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de oral a escrito) tras escuchar el texto											
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											

	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										

	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓	✓								
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita			✓	✓						
Comprensión de lengua oral	✓		✓							
Expresión escrita										
Expresión oral	✓	✓	✓							

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática			✓							
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓						
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓	✓	✓						

	INTERACCIÓN				ACTIVIDAD									
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción													
	Profesor ☛ alumno	(☛ profesor)			✓	✓								
	Profesor ☛ pareja	(☛ profesor)						✓						
	Profesor ☛ grupo	(☛ profesor)												
	Profesor ☛ clase	(☛ profesor)			✓		✓							
	Alumno ☛ alumno	(☛ alumno)						✓						
	Alumno ☛ pareja	(☛ alumno)												
	Alumno ☛ grupo	(☛ alumno)												
	Alumno ☛ clase	(☛ alumno)												
	Grupo ☛ alumno	(☛ grupo)												
	Grupo ☛ pareja	(☛ grupo)												
	Grupo ☛ grupo	(☛ grupo)												
	Grupo ☛ clase	(☛ grupo)												
	Clase ☛ alumno	(☛ clase)												
	Clase ☛ pareja	(☛ clase)												
	Clase ☛ grupo	(☛ clase)												
FORMATO	(P) Pregunta ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción		✓	✓	✓							
	(P) Modelación ☛	(A/P/G/C) Imitación ☛	(P) Reacción											
	(P) Comentario ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción											
	(P) Instrucción ☛	(A/P/G/C) Acción ☛	(P) Reacción				✓	✓						
	(A) Pregunta ☛	(P) Respuesta ☛	(A) Reacción											
	(A) Comentario ☛	(P) Comentario ☛	(A) Reacción				✓	✓						
	(A1) Pregunta ☛	(A2) Respuesta ☛	(A1) Reacción											
	(A1) Comentario ☛	(A2/P/G/C) Respuesta ☛	(A1) Reacción											
	Otros													
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**													
	Elogia o anima a los alumnos...					✓	✓							
	Acepta las ideas de los alumnos...						✓							
	Formula preguntas a los alumnos...				✓	✓	✓							
	Proporciona información a los alumnos...				✓		✓	✓						
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo...					✓	✓							
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos...						✓	✓						
	Critica comportamientos de los alumnos...													
	Critica respuestas de los alumnos...													
	Utiliza la L1													
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras													
	Otros													

HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓							
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…			✓							
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓	✓								
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1				✓						
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros (4) El alumno negocia significados y traduce un texto en pareja										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado	✓	✓	✓							
	Bastante control: lenguaje controlado										
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)	✓	✓	✓	✓						
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto	✓	✓	✓	✓						
	Libro de ejercicios										
	Hojas de actividades										

		Hojas de estudio										
		Artículos de periódico/revista										
		Poemas										
		Cuentos/historias breves										
		Diálogos										
		Folletos, catálogos										
		Diccionarios			✓	✓						
		Otros										
	Orales											
		Canciones										
		Noticias de radio										
		Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
		Otros										
	Audiovisuales											
		Películas										
		Programas de televisión										
		Otros										
	Visuales											
		Fotografías										
		Pósters										
		Otros										
	FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
		Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓						
		No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
		Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
	USO DE LOS MATERIALES											
		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)										
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)	✓	✓	✓	✓						
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
	INSTRUMENTOS/MEDIOS											
		Pizarra	✓		✓							
		Retroproyector/transparencias										
		Proyector de diapositivas/diapositivas										
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
		Reproductor de audio/cinta de audio										
		Reproductor de DVD/DVD										
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
		Realia										
		Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos	✓		✓							
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)			✓							
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos			✓							
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella	✓		✓							
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización			✓	✓						
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística			✓							
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles			✓	✓						
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas			✓							
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)	✓		✓							
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓						
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)	✓		✓	✓						
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor				✓						
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno			✓							

CENTRO Nº ___ **1**	**PROFESOR Nº ___ 3**	HORA DE CLASE	1ª		2ª	✓	3ª		4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **12**	ALUMNOS ___ 0		ALUMNAS __ **12**											

DURACIÓN	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	19'38"	8'30"	9'27"							
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)										
Profesor	90%	90%	50%							
Alumno	10%	10%	50%							
Pareja										
Grupo										
Materiales docentes										

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico										
		Sintáctico										
		Léxico-semántico	✓	✓								
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral			✓							
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										

Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original		✓									
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (1) Unir elementos de una columna con elementos relacionados de otra columna											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											

	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
		Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase									
		Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado									
		Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado									
		Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase									
		Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe									
		Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones									
		Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto									
		Otros									
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por...										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										

	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros (3) Exponer un tema de forma oral										

DESTREZAS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Comprensión de lengua escrita		✓								
	Comprensión de lengua oral	✓		✓							
	Expresión escrita			✓							
	Expresión oral	✓		✓							

CONTENIDO			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**											
		Gramática										
		Vocabulario	✓	✓	✓							
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)			✓	✓							
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)											

INTERACCIÓN				**ACTIVIDAD**									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción												
	Profesor ☛	alumno	(☛ profesor)	✓	✓	✓							
	Profesor ☛	pareja	(☛ profesor)										
	Profesor ☛	grupo	(☛ profesor)										
	Profesor ☛	clase	(☛ profesor)	✓	✓								
	Alumno ☛	alumno	(☛ alumno)										
	Alumno ☛	pareja	(☛ alumno)										
	Alumno ☛	grupo	(☛ alumno)										
	Alumno ☛	clase	(☛ alumno)										
	Grupo ☛	alumno	(☛ grupo)										
	Grupo ☛	pareja	(☛ grupo)										

	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)												
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)												
	Clase ☛ alumno (☚ clase)												
	Clase ☛ pareja (☚ clase)												
	Clase ☛ grupo (☚ clase)												
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción			✓	✓	✓							
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción												
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción												
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción												
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción												
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción												
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	Otros												
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**												
	Elogia o anima a los alumnos…												
	Acepta las ideas de los alumnos…				✓								
	Formula preguntas a los alumnos…		✓	✓	✓								
	Proporciona información a los alumnos…		✓	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…		✓	✓	✓								
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…												
	Critica comportamientos de los alumnos…												
	Critica respuestas de los alumnos…												
	Utiliza la L1		✓	✓									
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	HABLA DEL ALUMNO												
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas		✓	✓									
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…				✓								
	Responde individualmente por iniciativa propia		✓	✓	✓								
	La clase responde conjuntamente												
	Utiliza la L1		✓										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	SIN HABLA												
	La clase permanece en silencio												
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula												
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad												
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…												
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)												

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre			✓							
Algún control: lenguaje semi-controlado										
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓								
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
Familia										
Educación										
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)		✓	✓							
Sociedad y cultura										
Flora y fauna										
Masculino y femenino										
Nuevas tecnologías										
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
El mundo laboral										
Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓								
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros (3) Texto escrito por el alumno										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										

	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓								
	No pedagógicos ("Auténticos") – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓								
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)	✓									
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra	✓	✓								
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos			✓							
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)			✓							
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos			✓							
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella			✓							
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística			✓							
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles			✓							
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista			✓							
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)			✓							
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)			✓							

La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)			✓								
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)											
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor											
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno											

CENTRO Nº ___ **2**	**PROFESOR Nº ___ 4**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	✓	6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **24**	ALUMNOS ___ 9		ALUMNAS ___ 16											

DURACIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	4' 04"	2'	22' 48"	8' 15"	7'40"					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (aprox.)										
Profesor	75%	95%	50%	70%	70%					
Alumno	25%	5%	50%	30%	30%					
Pareja										
Grupo										
Otros										

OBJETIVOS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua										
	Fonético-fonológico			✓							
	Morfológico	✓		✓	✓	✓					
	Sintáctico	✓		✓	✓	✓					
	Léxico-semántico										
	Pragmático										
	Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas										
	Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
	Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
	Desarrollo de la expresión escrita										
	Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)	✓									
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2	✓									
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno										
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común										
	Motivar al alumno	✓	✓								
	Facilitar la comunicación entre los alumnos										

	Otros (2) Despertar el interés del alumno; entretener/divertir al alumno // **(3) Crear un ambiente de trabajo adecuado en el aula**

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original			✓							
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
Otros										
Otros **(4) Completar oraciones individuales con la palabra adecuada de entre una serie de palabras dadas // (5)**										

	Unir las dos mitades de cada oración (éstas vienen dadas en el ejercicio)										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										

	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										

	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado “papel” (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓	✓								
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita			✓	✓	✓					
Comprensión de lengua oral	✓	✓	✓	✓						
Expresión escrita				✓						
Expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓					

	CONTENIDO	ACTIVIDAD 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓		✓	✓	✓					
	Vocabulario	✓									
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓	✓	✓						

	INTERACCIÓN		ACTIVIDAD 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción					✓	✓					
	Profesor ☛ alumno	(☛ profesor)	✓		✓	✓	✓					
	Profesor ☛ pareja	(☛ profesor)										
	Profesor ☛ grupo	(☛ profesor)										
	Profesor ☛ clase	(☛ profesor) (1) Pregunta dirigida a la clase. Se ofrece voluntario un alumno	✓	✓			✓					
	Alumno ☛ alumno	(☛ alumno)			✓							
	Alumno ☛ pareja	(☛ alumno)										
	Alumno ☛ grupo	(☛ alumno)										
	Alumno ☛ clase	(☛ alumno)										
	Grupo ☛ alumno	(☛ grupo)										
	Grupo ☛ pareja	(☛ grupo)										
	Grupo ☛ grupo	(☛ grupo)										
	Grupo ☛ clase	(☛ grupo)										
	Clase ☛ alumno	(☛ clase)										
	Clase ☛ pareja	(☛ clase)										
	Clase ☛ grupo	(☛ clase)										
FORMA	(P) Pregunta ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓	✓					
	(P) Modelación ☛	(A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción			✓							
	(P) Comentario ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción					✓					

	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción											
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción											
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción											
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción			✓								
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción											
	Otros											
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**											
	Elogia o anima a los alumnos…											
	Acepta las ideas de los alumnos…											
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓	✓	✓						
	Proporciona información a los alumnos…		✓	✓	✓	✓						
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓	✓	✓	✓	✓						
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓		✓	✓							
	Critica comportamientos de los alumnos…											
	Critica respuestas de los alumnos…											
	Utiliza la L1			✓	✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros (3) Pide a los alumnos que guarden silencio, en un par de ocasiones en esta actividad											
	HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓		✓	✓	✓						
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…	✓										
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓	✓	✓								
	La clase responde conjuntamente		✓	✓								
	Utiliza la L1			✓								
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros											
	SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio			✓	✓	✓						
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula		✓									
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad			✓								
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…											
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)		✓									

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre										
Algún control: lenguaje semi-controlado										
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓	✓					
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										

	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros **(1, 2) Países, idiomas, nacionalidades // (3) Breve descripción histórica, geográfica, demográfica y lingüística de Gales // (4) Características de distintas ciudades, países y sus habitantes // (5) Ninguna**										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓	✓		✓					
Libro de ejercicios				✓						
Hojas de actividades **(2) Folio con una palabra en galés**		✓								
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.		✓								
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										
Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										

		Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓					
		No pedagógicos ("Auténticos") – Diseñados originalmente para uso no escolar										
		Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
	USO DE LOS MATERIALES											
		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)			✓	✓	✓					
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)	✓	✓								
	INSTRUMENTOS/MEDIOS											
		Pizarra	✓		✓							
		Retroproyector/transparencias										
		Proyector de diapositivas/diapositivas										
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
		Reproductor de audio/cinta de audio		✓								
		Reproductor de DVD/DVD										
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
		Realia										
		Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos		✓								
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella	✓									
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización			✓							
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)	✓									
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓		✓	✓	✓					
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)	✓	✓	✓							
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ 3	**PROFESOR Nº ___ 5**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	✓	6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ 15	ALUMNOS ___ 10	ALUMNAS __ 5												

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		1’	30”	30”	4’30”	1’25”	2’05”	1’55”	8’10”	17’15”	
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	75%	25%	25%	90%	50%	50%	50%	75%	95%	
	Alumno	25%	75%	75%	10%	50%	50%	50%	25%	5%	
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico							✓		✓	
		Sintáctico							✓		✓	
		Léxico-semántico						✓	✓			
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita								✓		
		Desarrollo de la expresión oral								✓		
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno									✓		
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										

Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)	✓										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)		✓	✓								
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto											
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo											
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto						✓					
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto					✓						
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto				✓							
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											

	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										

	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema								✓		
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										

	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros **(7) Transformar oraciones (significado igual, forma distinta) //** (8) Responder por escrito a preguntas (no de comprensión de texto) sobre un determinado tema // (9) Copiar información de la pizarra para su posterior estudio										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓	✓		✓		✓		✓	
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones: (8) Expresar opinión personal sobre un tema										
NO	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										

	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓	✓	✓	✓			✓		

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☛ profesor)	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
	Profesor ☛ pareja (☛ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☛ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☛ profesor)				✓				✓	✓	
	Alumno ☛ alumno (☛ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☛ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☛ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☛ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☛ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☛ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☛ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☛ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☛ clase)										
	Clase ☛ pareja (☛ clase)										
	Clase ☛ grupo (☛ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción								✓		
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros (9) El profesor explica a la vez que escribe en la pizarra y, de cuando en cuando, formula preguntas a los alumnos para comprobar sus conocimientos y/o su comprensión del tema gramatical en cuestión (oraciones condicionales)										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos…						✓	✓			
	Acepta las ideas de los alumnos…								✓		
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Proporciona información a los alumnos…				✓			✓	✓	✓	
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓					✓	✓	✓		
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…				✓						

	Critica comportamientos de los alumnos…				✓				✓	✓	
	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1				✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…								✓		
	Responde individualmente por iniciativa propia				✓				✓		
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1				✓	✓					
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre								✓		
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										

Escritos											
	Libro de texto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Libro de ejercicios										
	Hojas de actividades										
	Hojas de estudio										
	Artículos de periódico/revista										
	Poemas										
	Cuentos/historias breves										
	Diálogos										
	Folletos, catálogos										
	Diccionarios										
	Otros										
Orales											
	Canciones										
	Noticias de radio										
	Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
	Otros										
Audiovisuales											
	Películas										
	Programas de televisión										
	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										

INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra					✓	✓			✓	
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										

	Reproductor de DVD/DVD
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet
	Realia
	Otros

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos	✓		✓					✓		
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)								✓		
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos								✓		
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella								✓		
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística								✓		
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas								✓		
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)								✓		
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)								✓		
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **3**	**PROFESOR Nº ___ 6**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª	✓	4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **14**	ALUMNOS ___ **7**		ALUMNAS __ **7**											

DURACIÓN	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	2'40"	15'30"	12'27"	7'10"	5´45"					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)										
Profesor	90%	60%	90%	90%	90%					
Alumno	10%	40%	10%	10%	10%					
Pareja										
Grupo										
Materiales docentes										

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓	✓	✓	✓	✓					
		Sintáctico		✓	✓	✓	✓					
		Léxico-semántico				✓						
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita					✓					
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										

Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (2) Completar oraciones individuales con una palabra entre 2 palabras dadas // (3) Completar oraciones con las palabras entre paréntesis en la forma correcta											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											

Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto											
Otros											
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
Escribir una carta (formal / informal)											
Escribir un texto narrativo											
Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
Escribir un poema											
Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
Otros (3) Completar oraciones con el verbo dado entre paréntesis debidamente conjugado // (4) Completar oraciones proporcionando la palabra que falta // (5) Transformar oraciones incluyendo la palabra dada y manteniendo el significado de la oración original											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											

	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓									
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita		✓	✓	✓	✓					
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita				✓	✓					
Expresión oral										

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓	✓		✓					
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓						
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)		✓	✓	✓	✓					
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

INTERACCIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sin interacción										

	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)					✓	✓	✓	✓	✓					
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)														
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)														
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)					✓	✓	✓	✓	✓					
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)														
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)														
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)														
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)														
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)														
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)														
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)														
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)														
	Clase ☛ alumno (☚ clase)														
	Clase ☛ pareja (☚ clase)														
	Clase ☛ grupo (☚ clase)														
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción					✓	✓	✓	✓	✓					
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción														
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción					✓	✓	✓	✓	✓					
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción														
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción						✓	✓	✓						
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción														
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción														
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción														
	Otros														
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**														
		Elogia o anima a los alumnos…													
		Acepta las ideas de los alumnos…													
		Formula preguntas a los alumnos…					✓	✓	✓	✓	✓				
		Proporciona información a los alumnos…					✓	✓	✓	✓	✓				
		Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…						✓	✓	✓	✓				
		Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…													
		Critica comportamientos de los alumnos…													
		Critica respuestas de los alumnos…													
		Utiliza la L1					✓	✓	✓	✓	✓				
		Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras													
		Otros													
	HABLA DEL ALUMNO														
		Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas					✓	✓	✓						
		Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…													
		Responde individualmente por iniciativa propia					✓	✓	✓						

	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…	✓	✓	✓	✓	✓					
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado		✓	✓	✓	✓					
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)		✓	✓	✓	✓					
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto		✓	✓	✓	✓					
	Libro de ejercicios										
	Hojas de actividades										
	Hojas de estudio										
	Artículos de periódico/revista										
	Poemas										
	Cuentos/historias breves										
	Diálogos										

	Folletos, catálogos										
	Diccionarios										
	Otros										
Orales											
	Canciones										
	Noticias de radio										
	Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
	Otros										
Audiovisuales											
	Películas										
	Programas de televisión										
	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2		✓	✓	✓	✓					
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓	✓	✓	✓					
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra		✓	✓	✓	✓					
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										

La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos											
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella											
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización											
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística											
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles											
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista											
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas											
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)											
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓						
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)											
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)											
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor											
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno											

CENTRO Nº ___ **3**	**PROFESOR Nº ___ 7**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª	✓	5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **15**	ALUMNOS ___ **4**	ALUMNAS __ **11**												

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		20'	2'	3'25"	2'15"	2'50"	2'30"	3'50"	3'40"		
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	10%	10%	80%	75%	75%	75%	90%	50%		
	Alumno			20%	25%	25%	25%	10%	50%		
	Pareja										
	Grupo	90%									
	Materiales docentes		90%								

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICOS	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico							✓			
		Morfológico						✓				
		Sintáctico						✓				
		Léxico-semántico					✓			✓		
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										

	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas												
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓	✓						
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral											
		Desarrollo de la expresión escrita											
		Desarrollo de la expresión oral											

NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común	✓										
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto					✓					
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto			✓	✓						
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										

Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (1) Leer y traducir un texto // (2) Leer y escuchar un texto simultáneamente // (6) Completar oraciones con forma/tiempo verbal correctos											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											

		Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
		Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
		Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
		Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
		Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
		Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
		Otros										
	Otros											
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
	Escribir una carta (formal / informal)											
	Escribir un texto narrativo											
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
	Escribir un poema											
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
	Otros											
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…							✓				
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado “papel” (*role-play/simulación*)											
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)											
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema											
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)											
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla											
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.											
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación											
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado											

	Otros (8) Completar una oración con la palabra que falta

DESTREZAS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita										
Expresión oral				✓			✓	✓		

CONTENIDO		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓	✓	✓		✓				
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
	Pronunciación/Entonación							✓			
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)	✓	✓	✓	✓		✓		✓		
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

INTERACCIÓN				ACTIVIDAD									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción												
	Profesor ☛	alumno	(☛ profesor)	✓			✓						
	Profesor ☛	pareja	(☛ profesor)										
	Profesor ☛	grupo	(☛ profesor)										
	Profesor ☛	clase	(☛ profesor)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Alumno ☛	alumno	(☛ alumno)										
	Alumno ☛	pareja	(☛ alumno)										
	Alumno ☛	grupo	(☛ alumno)	✓									
	Alumno ☛	clase	(☛ alumno)										
	Grupo ☛	alumno	(☛ grupo)										
	Grupo ☛	pareja	(☛ grupo)										
	Grupo ☛	grupo	(☛ grupo)										
	Grupo ☛	clase	(☛ grupo)										
	Clase ☛	alumno	(☛ clase)										

	Clase ☛ pareja (☛ clase)											
	Clase ☛ grupo (☛ clase)											
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros (1) Los alumnos se turnan para traducir el texto, corrigiéndose unos a otros cuando es oportuno y comentando los problemas de traducción										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos…										
	Acepta las ideas de los alumnos…										
	Formula preguntas a los alumnos…			✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Proporciona información a los alumnos…			✓							
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Critica comportamientos de los alumnos…										
	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
	HABLA DEL ALUMNO										
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓					✓		✓		
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…										
	Responde individualmente por iniciativa propia			✓		✓	✓		✓		
	La clase responde conjuntamente							✓			
	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
	SIN HABLA										
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula		✓								
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre										
Algún control: lenguaje semi-controlado										
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
Familia										
Educación										
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)	✓	✓	✓	✓		✓		✓		
Sociedad y cultura										
Flora y fauna										
Masculino y femenino										
Nuevas tecnologías										
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
El mundo laboral										
Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Libro de ejercicios								✓		
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.		✓								
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										

	Visuales										
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
	FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
	USO DE LOS MATERIALES										
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
	INSTRUMENTOS/MEDIOS										
	Pizarra							✓	✓		
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio		✓								
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización	✓									
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles	✓	✓								
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)	✓	✓	✓	✓						
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										

De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)											
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor	✓										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno											

CENTRO Nº ___ **4**	**PROFESOR Nº ___ 8**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	✓
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **30**	ALUMNOS ___ **6**		ALUMNAS __ **24**											

DURACIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	8'30"	17'15"	10'	3'	6'					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)										
Profesor	95%	75%	75%	75%	100%					
Alumno	5%	25%	25%	25%						
Pareja										
Grupo										
Materiales docentes										

OBJETIVOS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua										
	Fonético-fonológico										
	Morfológico	✓				✓					
	Sintáctico				✓	✓					
	Léxico-semántico			✓							
	Pragmático		✓								
	Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas										
	Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
	Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
	Desarrollo de la expresión escrita										
	Desarrollo de la expresión oral		✓								
NO LING	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)										
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2										
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno										
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común										

	Motivar al alumno										
	Facilitar la comunicación entre los alumnos										
	Otros										

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original			✓							
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
Otros										

	Otros										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										

	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria	✓									
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros (2) Repetir oraciones modeladas por el profesor // (4) Completar oraciones con la mejor opción de dos palabras dadas										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita		✓	✓	✓						
Comprensión de lengua oral	✓									
Expresión escrita										
Expresión oral		✓	✓	✓						

CONTENIDO	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FORMAL										
Gramática	✓			✓	✓					

	Vocabulario			✓							
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones: (2) Pedir información y pedir un favor										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)		✓								
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

INTERACCIÓN				ACTIVIDAD									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción												
	Profesor ☛ alumno	(☛ profesor)											
	Profesor ☛ pareja	(☛ profesor)											
	Profesor ☛ grupo	(☛ profesor)			✓								
	Profesor ☛ clase	(☛ profesor)		✓	✓	✓	✓						
	Alumno ☛ alumno	(☛ alumno)											
	Alumno ☛ pareja	(☛ alumno)											
	Alumno ☛ grupo	(☛ alumno)											
	Alumno ☛ clase	(☛ alumno)											
	Grupo ☛ alumno	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ pareja	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ grupo	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ clase	(☛ grupo)											
	Clase ☛ alumno	(☛ clase)											
	Clase ☛ pareja	(☛ clase)											
	Clase ☛ grupo	(☛ clase)											
FORMATO	(P) Pregunta ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción			✓							
	(P) Modelación ☛	(A/P/G/C) Imitación ☛	(P) Reacción		✓								
	(P) Comentario ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción	✓									
	(P) Instrucción ☛	(A/P/G/C) Acción ☛	(P) Reacción	✓			✓						
	(A) Pregunta ☛	(P) Respuesta ☛	(A) Reacción										
	(A) Comentario ☛	(P) Comentario ☛	(A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛	(A2) Respuesta ☛	(A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛	(A2/P/G/C) Respuesta ☛	(A1) Reacción										
	Otros												
NA	**HABLA DEL PROFESOR**												
	Elogia o anima a los alumnos...												

	Acepta las ideas de los alumnos…										
	Formula preguntas a los alumnos…	✓		✓							
	Proporciona información a los alumnos…	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…				✓						
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓	✓	✓	✓						
	Critica comportamientos de los alumnos…										
	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1	✓			✓						
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										

HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓									
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…										
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓									
	La clase responde conjuntamente		✓	✓	✓						
	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓	✓					
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										

	El mundo laboral										
	Otros (2, 3, 4, 5) Variada										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto		✓	✓	✓	✓					
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades	✓									
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										
Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										
Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓					
No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES										
Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓	✓	✓	✓					
Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)	✓									
Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS										

		Pizarra	✓			✓	✓								
		Retroproyector/transparencias													
		Proyector de diapositivas/diapositivas													
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo													
		Reproductor de audio/cinta de audio													
		Reproductor de DVD/DVD													
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet													
		Realia													
		Otros													

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓					
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **5**	**PROFESOR Nº ___ 9**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª	✓	4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **32**	ALUMNOS ___ **10**	ALUMNAS ___ **22**												

DURACIÓN	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		13' 20"	2' 50"	11' 45"	12' 30"	3' 20"	1' 25"				
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	90%	90%	50%	30%	50%	50%				
	Alumno	10%	10%	50%	30%	50%	50%				
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes				40%						

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico				✓						
		Morfológico										
		Sintáctico										
		Léxico-semántico	✓	✓	✓	✓		✓				
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita				✓	✓					
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)		✓	✓								
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno		✓									
	Facilitar la comunicación entre los alumnos				✓	✓	✓					
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										

	Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
	Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
	Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto						✓				
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto				✓						
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
	Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
	Reordenar las oraciones de una historia corta										
	Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
	Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
	Otros										
	Otros (5) Reordenar los acontecimientos mencionados en el texto tras escanearlo (releerlo rápidamente)										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										

	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros (2) Asociar elementos léxicos con las imágenes correspondientes										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										

	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓		✓							
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita				✓	✓	✓				
Comprensión de lengua oral	✓	✓	✓	✓						
Expresión escrita										
Expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓	✓				

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática										
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				

INTERACCIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

DIRECCIÓN	Sin interacción													
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)			✓	✓		✓	✓						
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)													
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)													
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)			✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)					✓								
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)													
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)													
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)													
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)													
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)													
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)													
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)													
	Clase ☛ alumno (☚ clase)													
	Clase ☛ pareja (☚ clase)													
	Clase ☛ grupo (☚ clase)													
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción			✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción				✓									
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción					✓	✓							
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción				✓	✓	✓	✓						
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción													
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción													
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción													
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción													
	Otros													
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**													
	Elogia o anima a los alumnos...													
	Acepta las ideas de los alumnos...			✓		✓	✓	✓	✓					
	Formula preguntas a los alumnos...			✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Proporciona información a los alumnos...			✓	✓	✓	✓							
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo...			✓	✓	✓	✓							
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos...				✓	✓	✓	✓						
	Critica comportamientos de los alumnos...													
	Critica respuestas de los alumnos...													
	Utiliza la L1													
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras													
	Otros													
	HABLA DEL ALUMNO													
	Responde individualmente a preguntas del P... dentro de una gama limitada de respuestas				✓		✓	✓						
	Responde individualmente a preguntas del P... con sus propias ideas, opiniones...			✓										

	Responde individualmente por iniciativa propia	✓		✓							
	La clase responde conjuntamente	✓	✓	✓			✓				
	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula				✓						
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado			✓	✓	✓					
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓				✓				
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros (1, 2) Desastres naturales // (3) Causas, características y localización geográfica de los distintos desastres naturales // (4, 5) Desastres naturales: los tornados // (6) Efectos físicos y emocionales de los desastres naturales										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto		✓	✓	✓	✓	✓				
	Libro de ejercicios										
	Hojas de actividades										
	Hojas de estudio										

		Artículos de periódico/revista										
		Poemas										
		Cuentos/historias breves										
		Diálogos										
		Folletos, catálogos										
		Diccionarios										
		Otros										
	Orales											
		Canciones										
		Noticias de radio										
		Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.				✓						
		Otros										
	Audiovisuales											
		Películas										
		Programas de televisión										
		Otros										
	Visuales											
		Fotografías										
		Pósters										
		Otros										
	FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
		Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2		✓	✓	✓	✓	✓				
		No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
		Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
	USO DE LOS MATERIALES											
		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)				✓	✓	✓				
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)		✓								
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
	INSTRUMENTOS/MEDIOS											
		Pizarra	✓	✓	✓							
		Retroproyector/transparencias										
		Proyector de diapositivas/diapositivas										
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
		Reproductor de audio/cinta de audio				✓						
		Reproductor de DVD/DVD										
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
		Realia										
		Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos	✓	✓	✓	✓						
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)	✓									
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos	✓		✓	✓	✓					
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella	✓	✓	✓	✓	✓					
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización	✓		✓	✓	✓					
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)	✓	✓	✓	✓	✓					
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)	✓		✓	✓	✓					
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)	✓			✓						
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **6**	**PROFESOR Nº ___ 10**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	✓
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **20**	ALUMNOS ___ **9**		ALUMNAS __ **11**											

DURACIÓN	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	2'55"	3'23"	3'30"	15'10"	1'10"	1'38"	1'25"	4'45"	8'35"	
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)										
Profesor	50%	60%	70%	70%	50%	60%	30%	30%	60%	
Alumno	50%	40%	30%	30%	50%	40%	70%	70%	40%	
Pareja										
Grupo										
Materiales docentes										

OBJETIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICOS										
Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua										
Fonético-fonológico										
Morfológico	✓	✓								
Sintáctico	✓	✓								

		Léxico-semántico						✓			✓	
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita				✓	✓	✓	✓	✓		
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita							✓			
		Desarrollo de la expresión oral			✓					✓		

NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)			✓							
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2										
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno							✓			
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común										
	Motivar al alumno										
	Facilitar la comunicación entre los alumnos										
	Otros										

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto						✓				
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto								✓		
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto				✓			✓			
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										

	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto					✓					
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
	Reordenar las oraciones de una historia corta										
	Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
	Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
	Otros										
	Otros (9) Clasificar elementos léxicos en la columna correspondiente										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										

		Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
		Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
		Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
		Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
		Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
		Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
		Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
		Otros										
	Otros											
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
	Escribir una carta (formal / informal)											
	Escribir un texto narrativo											
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
	Escribir un poema											
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
	Otros (1) Transformar oraciones (forma distinta, significado idéntico) // (2) Transformar frases nominales/verbales en oraciones completas											
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…											
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)											
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)			✓								
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema											
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)											
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla											
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.											

	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
Comprensión de lengua oral			✓							
Expresión escrita	✓	✓		✓			✓			
Expresión oral		✓	✓	✓	✓		✓	✓		

CONTENIDO		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LING ÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓								
	Vocabulario			✓	✓	✓	✓		✓	✓	
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)		✓								
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓		✓	✓	✓		✓	✓		

INTERACCIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☛ profesor)	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		
	Profesor ☛ pareja (☛ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☛ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☛ profesor)			✓	✓		✓			✓	
	Alumno ☛ alumno (☛ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☛ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☛ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☛ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☛ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☛ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☛ grupo)										

	Grupo ☛ clase (☚ grupo)												
	Clase ☛ alumno (☚ clase)												
	Clase ☛ pareja (☚ clase)												
	Clase ☛ grupo (☚ clase)												
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción												
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción												
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción												
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción												
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción												
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	Otros												
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**												
	Elogia o anima a los alumnos…					✓	✓		✓	✓	✓		
	Acepta las ideas de los alumnos…				✓	✓			✓	✓	✓		
	Formula preguntas a los alumnos…			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Proporciona información a los alumnos…			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…												
	Critica comportamientos de los alumnos…												
	Critica respuestas de los alumnos…												
	Utiliza la L1			✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	HABLA DEL ALUMNO												
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…					✓			✓				
	Responde individualmente por iniciativa propia					✓		✓		✓	✓	✓	✓
	La clase responde conjuntamente												
	Utiliza la L1			✓								✓	✓
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	SIN HABLA												
	La clase permanece en silencio												
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula												
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad												
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…												
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)												

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre							✓	✓		
Algún control: lenguaje semi-controlado			✓	✓						
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓			✓	✓				
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
Familia										
Educación										
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)		✓								
Sociedad y cultura	✓		✓	✓	✓		✓	✓		
Flora y fauna										
Masculino y femenino										
Nuevas tecnologías										
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
El mundo laboral										
Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓								✓	
Libro de ejercicios		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										

	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	No pedagógicos ("Auténticos") – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										

USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)									✓	
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra	✓		✓	✓		✓			✓	
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

	a su nivel de competencia)										
	La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)										
	De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
	La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
	La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **6**	**PROFESOR Nº ___ 11**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	✓
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **19**	ALUMNOS ___ **11**		ALUMNAS ___ **8**											

		ACTIVIDAD									
DURACIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		10' 12"	10' 20"	12' 50"	1' 50"						
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	50%	30%		100%						
	Alumno	50%	70%	25%							
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes			75%							

			ACTIVIDAD									
OBJETIVOS			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico			✓							
		Morfológico	✓	✓		✓						
		Sintáctico	✓	✓								
		Léxico-semántico				✓						
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral	✓									
NO LIN	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											

	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común										
	Motivar al alumno	✓									
	Facilitar la comunicación entre los alumnos		✓								
	Otros										

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										

	Otros										
	Otros (4) Identificar en el texto formas verbales y elementos léxicos para estudiar gramática y vocabulario										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										

	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
	Escribir una carta (formal / informal)											
	Escribir un texto narrativo											
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
	Escribir un poema											
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
	Otros											
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…											
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)											
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)											
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema											
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)											
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.											
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación											
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado											
	Otros (2) Formular y responder preguntas utilizando estructuras y formas gramaticales determinadas // (3) Repetir oraciones modeladas por los materiales didácticos											

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita										
Comprensión de lengua oral	✓	✓								
Expresión escrita		✓								
Expresión oral	✓	✓	✓							

CONTENIDO	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
FORMAL										

		Gramática	✓	✓	✓	✓						
		Vocabulario			✓	✓						
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)		✓	✓								
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)				✓	✓						

INTERACCIÓN				**ACTIVIDAD**									
				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción												
	Profesor ☛ alumno	(☛ profesor)		✓	✓	✓							
	Profesor ☛ pareja	(☛ profesor)											
	Profesor ☛ grupo	(☛ profesor)											
	Profesor ☛ clase	(☛ profesor)					✓						
	Alumno ☛ alumno	(☛ alumno)			✓								
	Alumno ☛ pareja	(☛ alumno)											
	Alumno ☛ grupo	(☛ alumno)											
	Alumno ☛ clase	(☛ alumno)											
	Grupo ☛ alumno	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ pareja	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ grupo	(☛ grupo)											
	Grupo ☛ clase	(☛ grupo)											
	Clase ☛ alumno	(☛ clase)											
	Clase ☛ pareja	(☛ clase)											
	Clase ☛ grupo	(☛ clase)											
FORMATO	(P) Pregunta ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción										
	(P) Modelación ☛	(A/P/G/C) Imitación ☛	(P) Reacción										
	(P) Comentario ☛	(A/P/G/C) Respuesta ☛	(P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛	(A/P/G/C) Acción ☛	(P) Reacción	✓			✓						
	(A) Pregunta ☛	(P) Respuesta ☛	(A) Reacción										
	(A) Comentario ☛	(P) Comentario ☛	(A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛	(A2) Respuesta ☛	(A1) Reacción	✓									
	(A1) Comentario ☛	(A2/P/G/C) Respuesta ☛	(A1) Reacción										
	Otros (3) Modelación por parte de los materiales docentes ☛ Imitación por parte del alumno ☛ Reacción (corrección) por parte del profesor												

NATURALEZA											
HABLA DEL PROFESOR											
	Elogia o anima a los alumnos…										
	Acepta las ideas de los alumnos…	✓	✓								
	Formula preguntas a los alumnos…	✓									
	Proporciona información a los alumnos…	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓	✓	✓							
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓	✓	✓	✓						
	Critica comportamientos de los alumnos…	✓	✓								
	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1		✓		✓						
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros (2) Más que criticar el comportamiento, el profesor tiene que estar constantemente pidiéndoles que guarden silencio										

HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas										
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…	✓									
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓									
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1	✓									
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros (2) Responde a preguntas formuladas por un compañero, pero es el profesor el que selecciona al alumno que debe responder en cada caso										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad	✓	✓								
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…		✓								
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓						
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										

Flora y fauna											
Masculino y femenino											
Nuevas tecnologías											
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)			✓	✓							
El mundo laboral											
Otros (1, 2) Las preguntas versan sobre distintas situaciones de la vida cotidiana											

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto			✓	✓						
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios				✓						
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.			✓							
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										
Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										
Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2			✓	✓						
No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES										

		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)			✓	✓						
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
	INSTRUMENTOS/MEDIOS											
		Pizarra										
		Retroproyector/transparencias										
		Proyector de diapositivas/diapositivas										
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
		Reproductor de audio/cinta de audio			✓							
		Reproductor de DVD/DVD										
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
		Realia										
		Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella	✓	✓								
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización	✓	✓								
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles	✓	✓								
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓						
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)	✓	✓								
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor		✓								
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **6**	**PROFESOR Nº ___ 12**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª	✓	5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **16**	ALUMNOS ___ **4**		ALUMNAS __ **12**											

DURACIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		02’ 07”	7’ 50”	9’ 53”	14’ 30”	3’	1’12”				
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	50%	25%	50%	50%	50%	90%				
	Alumno	50%	25%	25%	50%	50%	10%				
	Pareja		50%								
	Grupo										
	Materiales docentes			25%							

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓									
		Sintáctico										
		Léxico-semántico	✓			✓						
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita				✓	✓	✓				
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral			✓							
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral		✓								
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos			✓								
	Otros (1) Facilitar la comunicación entre los alumnos y el profesor											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto					✓					
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										

Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (4) Leer en voz alta y traducir el texto de la L2 a la L1 // (6) Unir cada título con el párrafo del texto que le corresponde											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo			✓								
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											

Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
Escribir una carta (formal / informal)											
Escribir un texto narrativo											
Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
Escribir un poema											
Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
Otros (4) Traducir un texto											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…											
Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)											
En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)											
En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema											
Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)											
Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓	✓									
Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.											

	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Comprensión de lengua escrita				✓	✓	✓				
	Comprensión de lengua oral	✓	✓	✓							
	Expresión escrita										
	Expresión oral	✓	✓	✓		✓					

CONTENIDO			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**											
		Gramática	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
		Vocabulario			✓	✓	✓	✓				
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)			✓	✓							
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)					✓	✓	✓				

INTERACCIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)	✓	✓	✓		✓					
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)		✓								
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										

	Clase ☛ pareja (☛ clase)											
	Clase ☛ grupo (☛ clase)											
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓		✓	✓					
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción											
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción											
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción											
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción											
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción											
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción		✓									
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción											
	Otros											
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**											
	Elogia o anima a los alumnos…	✓										
	Acepta las ideas de los alumnos…		✓									
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓	✓								
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓		✓	✓							
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓		✓								
	Critica comportamientos de los alumnos…											
	Critica respuestas de los alumnos…											
	Utiliza la L1				✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros											
	HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…											
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓	✓	✓								
	La clase responde conjuntamente											
	Utiliza la L1				✓							
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros											
	SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio											
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula											
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad											
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…											
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)											

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre										

	Algún control: lenguaje semi-controlado		✓								
	Bastante control: lenguaje controlado	✓		✓	✓	✓	✓				
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura				✓	✓	✓				
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros (1) Gramática de la L2: formas y significados de los verbos modales // (2, 3) Relaciones interpersonales (en los ámbitos escolar y familiar)										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto		✓	✓							
Libro de ejercicios				✓	✓	✓				
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.			✓							
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										

		Otros

FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2		✓	✓	✓	✓	✓				
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓		✓	✓	✓				
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)			✓							
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra				✓	✓					
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio			✓							
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella		✓			✓					
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización		✓								
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística		✓								
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)		✓	✓		✓	✓				
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓		✓	✓				
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)		✓								
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)		✓								
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										

La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno		✓								

CENTRO Nº ___ **7**	**PROFESOR Nº ___ 13**	HORA DE CLASE	1ª		2ª	✓	3ª		4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **23**	ALUMNOS ___ **11**		ALUMNAS __ **12**											

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		7'25"	7'50"	4'50"	12'						
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	70%	90%	90%	90%						
	Alumno	30%	10%	10%	10%						
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓	✓		✓						
		Sintáctico	✓	✓		✓						
		Léxico-semántico			✓	✓						
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										

Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto											
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo											
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (3) Completar oraciones individuales con la palabra adecuada de entre 2 palabras dadas // (4) Traducir esas oraciones de L2 a L1											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											

	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										

	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros (1, 2) Transformar oraciones (forma diferente; significado idéntico)										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓						
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita	✓	✓	✓	✓						
Expresión oral	✓	✓	✓	✓						

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓	✓	✓						
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓						
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓						
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓						
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										
	Clase ☛ pareja (☚ clase)										
	Clase ☛ grupo (☚ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓						
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos...										
	Acepta las ideas de los alumnos...										
	Formula preguntas a los alumnos...	✓	✓	✓	✓						
	Proporciona información a los alumnos...	✓	✓	✓	✓						
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo...	✓	✓	✓	✓						
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos...	✓	✓	✓	✓						
	Critica comportamientos de los alumnos...				✓						
	Critica respuestas de los alumnos...										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓						
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										

	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓	✓						
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…										
	Responde individualmente por iniciativa propia										
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1			✓	✓						
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓						
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto	✓	✓	✓							
	Libro de ejercicios										
	Hojas de actividades				✓						
	Hojas de estudio										

	Artículos de periódico/revista											
	Poemas											
	Cuentos/historias breves											
	Diálogos											
	Folletos, catálogos											
	Diccionarios											
	Otros											
Orales												
	Canciones											
	Noticias de radio											
	Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.											
	Otros											
Audiovisuales												
	Películas											
	Programas de televisión											
	Otros											
Visuales												
	Fotografías											
	Pósters											
	Otros											
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES												
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓							
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar											
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2											
USO DE LOS MATERIALES												
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓		✓							
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)			✓								
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)											
INSTRUMENTOS/MEDIOS												
	Pizarra	✓	✓	✓	✓							
	Retroproyector/transparencias											
	Proyector de diapositivas/diapositivas											
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo											
	Reproductor de audio/cinta de audio											
	Reproductor de DVD/DVD											
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet											
	Realia											
	Otros											

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos											
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)											
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos											
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella											
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización											
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística											
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles											
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista											
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas											
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)											
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓							
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)											
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)											
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor											
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno											

CENTRO Nº ___ **8**	**PROFESOR Nº ___ 14**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	✓	6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **21**	ALUMNOS ___ **6**	ALUMNAS __ **15**												

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		24’ 55”	21’								
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	95%	95%								
	Alumno	5%	5%								
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓	✓								
		Sintáctico	✓	✓								
		Léxico-semántico	✓	✓								
		Pragmático										

		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										

		Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
		Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
		Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
		Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
		Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
		Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
		Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
		Otros										
	Otros											
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
		Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
		Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
		Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
		Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
		Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
		Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										

	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto											
	Otros											
Otros												
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA												
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)												
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)												
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)												
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.												
Ordenar una serie de palabras para formar una oración												
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria												
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores												
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema												
Escribir una carta (formal / informal)												
Escribir un texto narrativo												
Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)												
Escribir un poema												
Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado												
Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto												
Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)												
Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria												
Otros (1) Explicar y ejemplificar las formas y significados de los verbos modales, por escrito // (2) Completar oraciones con verbos modales e ideas propias (contenido libre / forma indicada)												
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL												
Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes												
Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…												
Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos												
Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)												
En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)												
En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema												
Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)												
Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla												
Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.												
En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación												
En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado												
Otros												

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita										
Comprensión de lengua oral										

	Expresión escrita		✓								
	Expresión oral		✓								

CONTENIDO		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓								
	Vocabulario										
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)		✓								
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

INTERACCIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓								
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)	✓	✓								
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										
	Clase ☛ pareja (☚ clase)										
	Clase ☛ grupo (☚ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓								
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción	✓	✓								
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										

	(A1) Pregunta → (A2) Respuesta → (A1) Reacción											
	(A1) Comentario → (A2/P/G/C) Respuesta → (A1) Reacción											
	Otros											
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**											
	Elogia o anima a los alumnos…											
	Acepta las ideas de los alumnos…											
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓									
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…											
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…	✓	✓									
	Critica comportamientos de los alumnos…	✓	✓									
	Critica respuestas de los alumnos…											
	Utiliza la L1	✓	✓									
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros											
	HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓									
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…											
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓										
	La clase responde conjuntamente											
	Utiliza la L1	✓	✓									
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras											
	Otros											
	SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio											
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula											
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad											
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…											
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)											

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado		✓								
	ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura		✓								
	Flora y fauna										

Masculino y femenino											
Nuevas tecnologías											
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)											
El mundo laboral											
Otros											

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto		✓								
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades										
Hojas de estudio	✓									
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										
Pósters										
Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES										
Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓								
No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES										
Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓								
Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)										
Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										

INSTRUMENTOS/MEDIOS											
Pizarra	✓	✓									
Retroproyector/transparencias	✓										
Proyector de diapositivas/diapositivas											
Reproductor de vídeo/cinta de vídeo											
Reproductor de audio/cinta de audio											
Reproductor de DVD/DVD											
Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet											
Realia											
Otros											

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)		✓								
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **8**	**PROFESOR Nº ___ 15**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	✓
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **9**	ALUMNOS ___ **1**	ALUMNAS __ **8**												

DURACIÓN	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)	5’30”	14’20”	11’20”	15’28”						
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)										
Profesor	95%	95%	95%	90%						

	Alumno	5%	5%	5%	10%							
	Pareja											
	Grupo											
	Materiales docentes											

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico										
		Sintáctico										
		Léxico-semántico										
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓						
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral	✓									
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo		✓								
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										

Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (3, 4) Identificar en el texto las palabras o expresiones que se refieren a otras dadas (subrayadas)											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											

Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
Escribir una carta (formal / informal)											
Escribir un texto narrativo											
Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
Escribir un poema											
Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…											
Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado “papel” (*role-play/simulación*)											
En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)											
En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema											

	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓									
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓						
	Comprensión de lengua oral										
	Expresión escrita										
	Expresión oral	✓		✓	✓						

CONTENIDO			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**											
		Gramática										
		Vocabulario		✓	✓	✓						
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)											
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)		✓		✓	✓						

INTERACCIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☛ profesor)				✓						
	Profesor ☛ pareja (☛ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☛ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☛ profesor)	✓	✓	✓	✓						
	Alumno ☛ alumno (☛ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☛ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☛ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☛ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☛ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☛ grupo)										

	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)												
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)												
	Clase ☛ alumno (☚ clase)												
	Clase ☛ pareja (☚ clase)												
	Clase ☛ grupo (☚ clase)												
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓								
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción												
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción												
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción												
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción												
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción												
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	Otros												
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**												
	Elogia o anima a los alumnos…												
	Acepta las ideas de los alumnos…	✓											
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓	✓								
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓	✓	✓								
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…												
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…												
	Critica comportamientos de los alumnos…												
	Critica respuestas de los alumnos…												
	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓								
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	HABLA DEL ALUMNO												
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓	✓								
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…												
	Responde individualmente por iniciativa propia												
	La clase responde conjuntamente	✓											
	Utiliza la L1												
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	SIN HABLA												
	La clase permanece en silencio	✓	✓										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula												
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad												
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…												
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)												

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre										
Algún control: lenguaje semi-controlado										
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓						
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
Familia										
Educación										
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
Sociedad y cultura	✓		✓	✓						
Flora y fauna										
Masculino y femenino										
Nuevas tecnologías										
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
El mundo laboral										
Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓	✓	✓						
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades										
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										
Audiovisuales										
Películas										

	Programas de televisión										
	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓						
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)		✓	✓	✓						
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)	✓									
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra		✓	✓	✓						
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓						
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										

De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)											
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor											
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno											

CENTRO Nº ___ **8**	**PROFESOR Nº ___ 16**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª	✓
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **23**	ALUMNOS ___ **10**		ALUMNAS __ **13**											

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		7'55"	13'57"	5'30"	9'54"	11'					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	60%	40%	75%	25%	60%					
	Alumno	40%	30%	10%	25%	40%					
	Pareja				50%						
	Grupo										
	Materiales docentes		30%	15%							

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico			✓							
		Sintáctico			✓							
		Léxico-semántico	✓		✓		✓					
		Pragmático				✓						
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral		✓								
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral				✓						
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)		✓									
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original					✓					
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
Otros										
Otros										
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										

Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto		✓									
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo		✓									
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto											
Otros											
Otros (3) Identificar, de entre las expresiones propuestas, las que han sido mencionadas en el texto											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											

	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)				✓						
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓									
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita					✓					
Comprensión de lengua oral	✓	✓	✓	✓						
Expresión escrita										
Expresión oral	✓	✓		✓						

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática		✓		✓						
	Vocabulario	✓	✓		✓	✓					
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones: (3, 4) Expresar advertencia										
NO LIN	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)	✓	✓	✓	✓	✓					

	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)										

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓	✓		✓					
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓						
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)				✓						
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										
	Clase ☛ pareja (☚ clase)										
	Clase ☛ grupo (☚ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓							
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción				✓	✓					
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción				✓						
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos...										
	Acepta las ideas de los alumnos...	✓			✓						
	Formula preguntas a los alumnos...	✓	✓	✓							
	Proporciona información a los alumnos...	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo...	✓			✓						
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos...					✓					
	Critica comportamientos de los alumnos...										
	Critica respuestas de los alumnos...										

	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas		✓			✓					
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…	✓									
	Responde individualmente por iniciativa propia	✓									
	La clase responde conjuntamente		✓	✓							
	Utiliza la L1										
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros (4) Se comunica con el compañero sin la intervención del profesor, simulando una situación comunicativa real										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula		✓	✓							
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre	✓			✓						
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado		✓	✓		✓					
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia	✓	✓	✓	✓	✓					
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto		✓	✓		✓					

		Libro de ejercicios											
		Hojas de actividades											
		Hojas de estudio											
		Artículos de periódico/revista											
		Poemas											
		Cuentos/historias breves											
		Diálogos											
		Folletos, catálogos											
		Diccionarios											
		Otros											
	Orales												
		Canciones											
		Noticias de radio											
		Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.		✓	✓								
		Otros											
	Audiovisuales												
		Películas											
		Programas de televisión											
		Otros											
	Visuales												
		Fotografías											
		Pósters											
		Otros											
	FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES												
		Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2		✓	✓		✓						
		No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar											
		Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2											
	USO DE LOS MATERIALES												
		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)			✓		✓						
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)		✓									
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)											
	INSTRUMENTOS/MEDIOS												
		Pizarra	✓	✓			✓						
		Retroproyector/transparencias											
		Proyector de diapositivas/diapositivas											
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo											
		Reproductor de audio/cinta de audio		✓	✓								
		Reproductor de DVD/DVD											
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet											
		Realia											
		Otros											

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos	✓			✓						
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)	✓									
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos	✓									
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella	✓	✓		✓						
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización	✓			✓						
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística	✓			✓						
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles	✓			✓						
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista	✓									
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)	✓	✓		✓						
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓					
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)	✓			✓						
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor				✓						
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno	✓			✓						

CENTRO Nº ___ **9**	**PROFESOR Nº ___ 17**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª		5ª	✓	6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **16**	ALUMNOS ___ **10**		ALUMNAS __ **6**											

DURACIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		13’35”	5’30”	9’	8’50						
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	100%	90%	75%	100%						
	Alumno		10%	25%							
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓	✓	✓	✓						
		Sintáctico	✓		✓	✓						
		Léxico-semántico										
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto										
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										

Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original				✓							
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (2) Completar oraciones con forma verbal correcta (voz pasiva) // (3) Transformar frases en oraciones completas utilizando una estructura gramatical determinada											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											

Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno											
Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.											
Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto											
Otros											
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA											
Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)											
Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)											
Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)											
Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.											
Ordenar una serie de palabras para formar una oración											
Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria											
Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores											
Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema											
Escribir una carta (formal / informal)											
Escribir un texto narrativo											
Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)											
Escribir un poema											
Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado											
Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto											
Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)											
Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria											
Otros											
ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL											
Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes											
Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…											
Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos											
Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado “papel” (*role-play/simulación*)											
En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)											

	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla	✓									
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Comprensión de lengua escrita		✓	✓	✓						
	Comprensión de lengua oral										
	Expresión escrita										
	Expresión oral										

CONTENIDO			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**											
		Gramática	✓	✓	✓	✓						
		Vocabulario										
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)											
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)			✓								

INTERACCIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (➷ profesor)		✓	✓							
	Profesor ☛ pareja (➷ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (➷ profesor)										
	Profesor ☛ clase (➷ profesor)		✓								
	Alumno ☛ alumno (➷ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (➷ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (➷ alumno)										
	Alumno ☛ clase (➷ alumno)										

	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)												
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)												
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)												
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)												
	Clase ☛ alumno (☚ clase)												
	Clase ☛ pareja (☚ clase)												
	Clase ☛ grupo (☚ clase)												
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción	✓	✓	✓									
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☚ (P) Reacción												
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☚ (P) Reacción												
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☚ (P) Reacción		✓	✓									
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☚ (A) Reacción												
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☚ (A) Reacción												
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☚ (A1) Reacción												
	Otros												
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**												
	Elogia o anima a los alumnos…		✓										
	Acepta las ideas de los alumnos…												
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓									
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓	✓									
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓	✓	✓	✓								
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…		✓		✓								
	Critica comportamientos de los alumnos…												
	Critica respuestas de los alumnos…												
	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓								
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	HABLA DEL ALUMNO												
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas		✓	✓									
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…												
	Responde individualmente por iniciativa propia			✓									
	La clase responde conjuntamente												
	Utiliza la L1												
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras												
	Otros												
	SIN HABLA												
	La clase permanece en silencio												
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula												
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad												
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…												
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)												

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE										
Ningún control: lenguaje libre										
Algún control: lenguaje semi-controlado										
Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓						
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*										
Familia										
Educación										
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
Sociedad y cultura										
Flora y fauna										
Masculino y femenino										
Nuevas tecnologías										
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
El mundo laboral										
Otros (2) Desastres naturales										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto	✓	✓								
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades			✓	✓						
Hojas de estudio	✓									
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.										
Otros										

Audiovisuales											
	Películas										
	Programas de televisión										
	Otros										
Visuales											
	Fotografías										
	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓						
	No pedagógicos ("Auténticos") – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓								
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)			✓	✓						
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra	✓	✓		✓						
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua	✓	✓	✓	✓						

	a su nivel de competencia)										
	La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										
	De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
	La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
	La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **10**	**PROFESOR Nº ___ 18**	HORA DE CLASE	1ª		2ª	✓	3ª		4ª		5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **20**	ALUMNOS ___ **11**	ALUMNAS __ **9**												

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		13’25”	9’32”	9’57”	10’22”	5’45”					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	90%	80%	60%	75%	80%					
	Alumno	10%	20%	40%	25%	20%					
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico					✓					
		Sintáctico					✓					
		Léxico-semántico			✓	✓						
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico				✓						
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓							
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											

	Motivar al alumno										
	Facilitar la comunicación entre los alumnos										
	Otros										

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto			✓							
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto		✓								
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo										
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta										
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno										
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo										
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto										
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto										
Reordenar las oraciones de una historia corta										
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto										
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto										
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído										
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído										
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase										
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe										
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones										
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto										
Otros										
Otros (1) Leer un texto en voz alta y traducirlo palabra por palabra // (4) Identificar de cada par de palabras										

	la que aparece en el texto // (5) Subrayar en el texto información gramatical específica										
	ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL										
	Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
	Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										

	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓							
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita										
Expresión oral	✓									

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática					✓					
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓						
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										

NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓								

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☛ profesor)	✓	✓	✓		✓					
	Profesor ☛ pareja (☛ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☛ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☛ profesor)	✓			✓						
	Alumno ☛ alumno (☛ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☛ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☛ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☛ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☛ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☛ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☛ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☛ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☛ clase)										
	Clase ☛ pareja (☛ clase)										
	Clase ☛ grupo (☛ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓	✓					
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción										
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos…										
	Acepta las ideas de los alumnos…										
	Formula preguntas a los alumnos…	✓	✓	✓	✓	✓					
	Proporciona información a los alumnos…	✓	✓	✓	✓	✓					
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…	✓	✓	✓	✓	✓					
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…										
	Critica comportamientos de los alumnos…										

	Critica respuestas de los alumnos…										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓	✓					
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓	✓	✓	✓					
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…										
	Responde individualmente por iniciativa propia										
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓	✓					
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado										
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓	✓	✓	✓					
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)										
	Sociedad y cultura	✓	✓								
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto										

		Libro de ejercicios											
		Hojas de actividades	✓	✓	✓	✓	✓						
		Hojas de estudio											
		Artículos de periódico/revista											
		Poemas											
		Cuentos/historias breves											
		Diálogos											
		Folletos, catálogos											
		Diccionarios											
		Otros											
	Orales												
		Canciones											
		Noticias de radio											
		Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.											
		Otros											
	Audiovisuales												
		Películas											
		Programas de televisión											
		Otros											
	Visuales												
		Fotografías											
		Pósters											
		Otros											
	FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES												
		Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓						
		No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar											
		Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2											
	USO DE LOS MATERIALES												
		Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓	✓	✓	✓						
		Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)											
		Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)											
	INSTRUMENTOS/MEDIOS												
		Pizarra	✓	✓	✓	✓	✓						
		Retroproyector/transparencias											
		Proyector de diapositivas/diapositivas											
		Reproductor de vídeo/cinta de vídeo											
		Reproductor de audio/cinta de audio											
		Reproductor de DVD/DVD											
		Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet											
		Realia											
		Otros											

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓					
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **11**	**PROFESOR Nº ___ 19**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª	✓	5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **22**	ALUMNOS ___ **5**	ALUMNAS __ **17**												

DURACIÓN		ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		8'04"	3'	19'04"	7'07"	2'					
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	75%	40%	75%	90%	100%					
	Alumno	25%	60%	10%	10%						
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes			15%							

OBJETIVOS			ACTIVIDAD									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓									
		Sintáctico	✓									
		Léxico-semántico					✓					
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita			✓	✓						
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)			✓								
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)										
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)										
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)										
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto										
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo										
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto					✓					
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo										
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto				✓						
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto										

Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (3) Traducir el texto para facilitar su comprensión											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto											
Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o											

	expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										
	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros (1) Traducir oraciones de L1 a L2 para practicar un aspecto gramatical										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										

	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla		✓								
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Comprensión de lengua escrita			✓	✓	✓					
	Comprensión de lengua oral										
	Expresión escrita	✓									
	Expresión oral										

CONTENIDO			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**											
		Gramática	✓		✓	✓						
		Vocabulario			✓	✓	✓					
		Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL											
		Indicar función o funciones:										
NO LING.	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)											
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)											
	Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)			✓	✓	✓						

INTERACCIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓		✓	✓						
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓	✓					
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										

	Grupo ☛ clase (☛ grupo)															
	Clase ☛ alumno (☛ clase)															
	Clase ☛ pareja (☛ clase)															
	Clase ☛ grupo (☛ clase)															
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción			✓	✓		✓									
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción															
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción															
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción			✓		✓		✓								
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción															
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción															
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción															
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción															
	Otros															
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**															
		Elogia o anima a los alumnos…														
		Acepta las ideas de los alumnos…				✓										
		Formula preguntas a los alumnos…		✓	✓		✓									
		Proporciona información a los alumnos…		✓			✓	✓								
		Corrige a los alumnos sin expresar rechazo…				✓	✓									
		Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos…				✓	✓	✓								
		Critica comportamientos de los alumnos…		✓		✓	✓	✓								
		Critica respuestas de los alumnos…														
		Utiliza la L1		✓	✓	✓	✓	✓								
		Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras														
		Otros														
	HABLA DEL ALUMNO															
		Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas				✓	✓									
		Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…														
		Responde individualmente por iniciativa propia		✓												
		La clase responde conjuntamente			✓		✓									
		Utiliza la L1			✓	✓	✓									
		Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras														
		Otros														
	SIN HABLA															
		La clase permanece en silencio														
		La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula														
		Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad														
		Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…					✓									
		Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)														

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE	ACTIVIDAD									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
Ningún control: lenguaje libre											
Algún control: lenguaje semi-controlado											
Bastante control: lenguaje controlado	✓		✓	✓	✓						
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
Familia											
Educación											
Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)											
Sociedad y cultura											
Flora y fauna											
Masculino y femenino											
Nuevas tecnologías											
Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)											
El mundo laboral											
Otros (2, 3, 4) El medioambiente y el crecimiento económico mundial											

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES										
Escritos										
Libro de texto			✓	✓	✓					
Libro de ejercicios										
Hojas de actividades	✓									
Hojas de estudio										
Artículos de periódico/revista										
Poemas										
Cuentos/historias breves										
Diálogos										
Folletos, catálogos										
Diccionarios										
Otros										
Orales										
Canciones										
Noticias de radio										
Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.			✓							
Otros										
Audiovisuales										
Películas										
Programas de televisión										
Otros										
Visuales										
Fotografías										

	Pósters										
	Otros										
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES											
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓		✓	✓	✓					
	No pedagógicos ("Auténticos") – Diseñados originalmente para uso no escolar										
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2										
USO DE LOS MATERIALES											
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓				✓					
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)			✓	✓						
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)										
INSTRUMENTOS/MEDIOS											
	Pizarra	✓									
	Retroproyector/transparencias										
	Proyector de diapositivas/diapositivas										
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo										
	Reproductor de audio/cinta de audio										
	Reproductor de DVD/DVD										
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet										
	Realia										
	Otros										

RASGOS COMUNICATIVOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles										
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓		✓							
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje ("humanización" de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

CENTRO Nº ___ **12**	**PROFESOR Nº ___ 20**	HORA DE CLASE	1ª		2ª		3ª		4ª	✓	5ª		6ª	
Nº TOTAL DE ALUMNOS ___ **16**	ALUMNOS ___ **6**	ALUMNAS __ **10**												

DURACIÓN		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DURACIÓN GLOBAL (min. y seg.)		2'34"	1'40"	3'18"	0'50"	3'46"	4'13"	3'50"	4'24"	4'47"	11'30"
DURACIÓN DEL TIEMPO DE HABLA DE LOS PARTICIPANTES (% aprox.)											
	Profesor	70%	50%	30%	10%	40%	50%	60%	70%	60%	70%
	Alumno	30%	50%	70%	90%	60%	50%	40%	30%	40%	30%
	Pareja										
	Grupo										
	Materiales docentes										

OBJETIVOS			**ACTIVIDAD**									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍSTICO	Relativos al sistema formal y a las funciones de la lengua											
		Fonético-fonológico										
		Morfológico	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
		Sintáctico								✓		
		Léxico-semántico										
		Pragmático										
		Ortográfico-grafológico										
	Relativos al desarrollo de las destrezas lingüísticas											
		Desarrollo de la comprensión de lengua escrita										
		Desarrollo de la comprensión de lengua oral										
		Desarrollo de la expresión escrita										
		Desarrollo de la expresión oral										
NO LING.	Presentar/contextualizar un tema (la familia, los deportes, los viajes, etc.)											
	Presentar aspectos culturales característicos de la L2											
	Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno											
	Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común											
	Motivar al alumno											
	Facilitar la comunicación entre los alumnos											
	Otros											

PROCEDIMIENTOS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ESCRITA										

Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras leerlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras leer el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Extraer información específica tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla oralmente)											
Derivar información detallada tras leer el texto (y reproducirla por escrito)											
Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso escrito a oral) tras leer el texto											
Identificar los marcadores del discurso y comprender la organización del texto tras leerlo											
Inferir el significado de palabras por el contexto mientras se lee o después de leer el texto											
Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de leerlo											
Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de leer el texto											
Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras leerlo											
Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras leerlo											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; 3 opciones por hueco; 1 única respuesta correcta											
Rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras son proporcionadas por el propio alumno											
Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras leerlo											
Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras leer el texto											
Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al leer el texto											
Reordenar las oraciones de una historia corta											
Reordenar los párrafos de un texto relativamente corto											
Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras leer el texto											
Realizar, tras leer el texto, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:											
Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase											
Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto leído											
Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto leído											
Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto leído, con el compañero o con la clase											
Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras leer el texto que los define o describe											
Llevar a cabo una determinada acción tras leer instrucciones											
Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras leer el resto del texto											
Otros											
Otros (1, 4) Completar oraciones con el tiempo verbal adecuado, de entre dos opciones // (2, 5, 7, 10) Completar oraciones con la palabra dada entre paréntesis, en su forma correcta // (9) Completar oraciones con el tiempo verbal adecuado, entre tres opciones (a, b, c)											
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN DE LENGUA ORAL											
Confirmar / rechazar predicciones sobre el contenido del texto tras escucharlo											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) oralmente)											
Extraer la(s) idea(s) principal(es) tras escuchar el texto (y reproducirla(s) por escrito)											
Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)											

	Extraer información específica tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla oralmente)										
	Derivar información detallada tras escuchar el texto (y reproducirla por escrito)										
	Transferir información (a otro alumno, a la clase, al profesor; de discurso oral a escrito) tras escuchar el texto										
	Tomar notas sobre las ideas de un texto mientras o después de escucharlo										
	Responder oralmente a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Responder por escrito a una o más preguntas de comprensión después de escuchar el texto										
	Seleccionar, de entre varias opciones, la(s) idea(s) clave del texto tras escucharlo										
	Marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V o F tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el título más adecuado para el texto tras escucharlo										
	Seleccionar, de entre varios, el resumen más adecuado tras escuchar el texto										
	Completar una tabla, gráfico, etc. con la información que falta, que se extrae al escuchar el texto										
	Ordenar dibujos, viñetas, fotos, etc. tras escuchar el texto										
	Identificar, al escuchar el texto, palabras que significan aproximadamente lo mismo que la palabra o expresión dada (en la L2 o en la L1, según nivel de competencia)										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado; las palabras deben ser proporcionadas por el alumno										
	Rellenar los huecos, tras escuchar el texto mutilado, con las palabras que faltan; para cada hueco, se ofrecen tres palabras, de las que sólo una es la apropiada.										
	Realizar, después de escucharlo, actividades comunicativas con la información obtenida. Por ejemplo:										
	Resumir el texto a un compañero de clase, oralmente o por escrito; u oralmente a toda la clase										
	Realizar un dibujo que refleje la idea principal del texto escuchado										
	Identificar lugares en un mapa a partir de las instrucciones del texto escuchado										
	Intercambiar opiniones o reacciones sobre el texto escuchado, con el compañero o con la clase										
	Adivinar el nombre de alguien o algo (título de película, canción, actores, políticos, etc.) tras escuchar el texto que los define o describe										
	Llevar a cabo una determinada acción tras escuchar instrucciones										
	Predecir el final de un texto (noticia, cuento, etc.) tras escuchar el resto del texto										
	Otros										
	Otros										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ESCRITA										
	Escribir palabras que tienen algo en común (por ejemplo, del mismo campo léxico)										
	Escribir un texto corto (diálogo, párrafo, etc.)										
	Escribir al dictado (palabras, frases, oraciones, textos cortos)										
	Copiar un texto (del libro, de la pizarra) para practicar ortografía, puntuación, uso de conectores, etc.										
	Ordenar una serie de palabras para formar una oración										
	Completar formularios, tablas, gráficos, etc. con los datos que faltan, con o sin ayuda complementaria										
	Completar un diálogo proporcionando las intervenciones que faltan de uno de los interlocutores										
	Escribir sobre un determinado tema (p ej., opinión personal) tras escuchar o leer un texto sobre ese tema										
	Escribir una carta (formal / informal)										
	Escribir un texto narrativo										
	Escribir un texto descriptivo (personas, objetos, lugares, situaciones, acontecimientos, etc.)										

	Escribir un poema										
	Escribir una redacción argumentativa / comparativa, etc. sobre un tema determinado										
	Escribir un resumen, tras leer o escuchar un texto										
	Escribir instrucciones para realizar una tarea o actividad (montar muebles, preparar recetas, etc.)										
	Escribir un informe sobre un tema determinado, con o sin ayuda complementaria										
	Otros (3, 6) Completar oraciones condicionales (contenido libre) // (8) Transformar oraciones (forma distinta, contenido idéntico)										
	ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL										
	Repetir sonidos o sílabas modeladas por el profesor o los materiales docentes										
	Repetir palabras individuales o grupos de palabras, con o sin contextualización, modeladas por…										
	Repetir frases u oraciones sustituyendo uno o varios elementos										
	Practicar estructuras / funciones lingüísticas o situaciones comunicativas mediante la representación de un determinado "papel" (*role-play/simulación*)										
	En pareja/grupo, responder a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo o escucharlo (*predecir*)										
	En pareja/grupo, discutir acerca de los pros y los contras o a favor y en contra de un tema										
	Comentar/describir oralmente una imagen (dibujo, foto, etc.)										
	Responder de forma oral a una pregunta tras leerla o escucharla										
	Narrar de forma oral una historia, un suceso, etc.										
	En pareja/grupo, exponer de forma oral la reacción ante un tema o situación										
	En pareja, entrevistarse mutuamente con un fin determinado										
	Otros										

DESTREZAS	**ACTIVIDAD**									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Comprensión de lengua escrita	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Comprensión de lengua oral										
Expresión escrita			✓			✓		✓		
Expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

CONTENIDO		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LINGÜÍST.	**FORMAL**										
	Gramática	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Vocabulario	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Pronunciación/Entonación										
	FUNCIONAL										
	Indicar función o funciones:										
NO LIN	Temas de referencia muy limitada (vida en el aula + fecha, hora, día de la semana, tiempo atmosférico)										
	Temas de referencia limitada (vida fuera del aula: actividades favoritas y escolares, entorno familiar)										

Temas de referencia ilimitada (cualquier otro)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	INTERACCIÓN	ACTIVIDAD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
DIRECCIÓN	Sin interacción										
	Profesor ☛ alumno (☚ profesor)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Profesor ☛ pareja (☚ profesor)										
	Profesor ☛ grupo (☚ profesor)										
	Profesor ☛ clase (☚ profesor)										
	Alumno ☛ alumno (☚ alumno)										
	Alumno ☛ pareja (☚ alumno)										
	Alumno ☛ grupo (☚ alumno)										
	Alumno ☛ clase (☚ alumno)										
	Grupo ☛ alumno (☚ grupo)										
	Grupo ☛ pareja (☚ grupo)										
	Grupo ☛ grupo (☚ grupo)										
	Grupo ☛ clase (☚ grupo)										
	Clase ☛ alumno (☚ clase)										
	Clase ☛ pareja (☚ clase)										
	Clase ☛ grupo (☚ clase)										
FORMATO	(P) Pregunta ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	(P) Modelación ☛ (A/P/G/C) Imitación ☛ (P) Reacción	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
	(P) Comentario ☛ (A/P/G/C) Respuesta ☛ (P) Reacción										
	(P) Instrucción ☛ (A/P/G/C) Acción ☛ (P) Reacción										
	(A) Pregunta ☛ (P) Respuesta ☛ (A) Reacción										
	(A) Comentario ☛ (P) Comentario ☛ (A) Reacción										
	(A1) Pregunta ☛ (A2) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	(A1) Comentario ☛ (A2/P/G/C) Respuesta ☛ (A1) Reacción										
	Otros										
NATURALEZA	**HABLA DEL PROFESOR**										
	Elogia o anima a los alumnos...		✓	✓		✓					
	Acepta las ideas de los alumnos...			✓			✓		✓		
	Formula preguntas a los alumnos...	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Proporciona información a los alumnos...	✓	✓					✓	✓	✓	✓
	Corrige a los alumnos sin expresar rechazo...	✓	✓		✓					✓	✓
	Da instrucciones, hace peticiones o da órdenes a los alumnos...										
	Critica comportamientos de los alumnos...										
	Critica respuestas de los alumnos...					✓		✓	✓	✓	

	Utiliza la L1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
HABLA DEL ALUMNO											
	Responde individualmente a preguntas del P… dentro de una gama limitada de respuestas	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓
	Responde individualmente a preguntas del P… con sus propias ideas, opiniones…			✓			✓		✓		
	Responde individualmente por iniciativa propia										
	La clase responde conjuntamente										
	Utiliza la L1										✓
	Se comunica con gestos no verbales o expresiones faciales, sin palabras										
	Otros										
SIN HABLA											
	La clase permanece en silencio										
	La clase permanece en silencio mientras un material audiovisual está en uso en el aula										
	Confusión/ruido en el aula resultante del interés de los alumnos por participar en la actividad										
	Confusión/ruido en el aula: los alumnos no se comportan, no realizan la tarea…										
	Risas (uno o varios alumnos o toda la clase, incluyendo o sin incluir al profesor)										

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GRADO DE CONTROL DEL LENGUAJE											
	Ningún control: lenguaje libre										
	Algún control: lenguaje semi-controlado			✓			✓		✓		
	Bastante control: lenguaje controlado	✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓
ÁREA TEMÁTICA *(campo del discurso)*											
	Familia										
	Educación										
	Ocio y tiempo libre (actividades, deportes, viajes)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Sociedad y cultura										
	Flora y fauna										
	Masculino y femenino										
	Nuevas tecnologías										
	Salud e imagen (alimentación, enfermedades, aspecto físico)										
	El mundo laboral										
	Otros										

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)		**ACTIVIDAD**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TIPOLOGÍA DE LOS MATERIALES											
Escritos											
	Libro de texto									✓	✓
	Libro de ejercicios	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		

	Hojas de actividades											
	Hojas de estudio											
	Artículos de periódico/revista											
	Poemas											
	Cuentos/historias breves											
	Diálogos											
	Folletos, catálogos											
	Diccionarios											
	Otros											
Orales												
	Canciones											
	Noticias de radio											
	Textos grabados para practicar la comprensión de lengua oral / pronunciación, etc.											
	Otros											
Audiovisuales												
	Películas											
	Programas de televisión											
	Otros											
Visuales												
	Fotografías											
	Pósters											
	Otros											
FUENTE/FUNCIÓN DE LOS MATERIALES												
	Pedagógicos – Diseñados específicamente para la enseñanza de la L2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	No pedagógicos (“Auténticos”) – Diseñados originalmente para uso no escolar											
	Semi-pedagógicos – Objetos y textos reales adaptados para la enseñanza de la L2											
USO DE LOS MATERIALES												
	Uso muy controlado (máx. adherencia a los materiales del curso)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Uso semi-controlado (abandono ocasional de las limitaciones impuestas por los materiales)											
	Uso mínimamente controlado (los materiales sirven de punto de partida para la comunic. en la L2)											
INSTRUMENTOS/MEDIOS												
	Pizarra											
	Retroproyector/transparencias											
	Proyector de diapositivas/diapositivas											
	Reproductor de vídeo/cinta de vídeo											
	Reproductor de audio/cinta de audio											
	Reproductor de DVD/DVD											
	Ordenador/disquete, CD-Rom, Internet											
	Realia											
	Otros											

RASGOS COMUNICATIVOS	ACTIVIDAD

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La actividad implica a los alumnos en intercambio(s) de información auténticos										
La actividad tiene una verdadera finalidad comunicativa (funcional o social)										
La actividad se realiza para llenar un vacío de información o de opinión en al menos uno de los participantes e, idealmente, en todos										
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella										
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización										
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística										
La intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles	✓	✓	✓	✓						
El contexto o la situación en que se basa la actividad es realista										
Las funciones comunicativas practicadas en la actividad son realistas										
La actividad gira en torno al contenido, no en torno a la(s) forma(s) lingüística(s)										
El alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
La actividad crea un contexto que favorece el aprendizaje (“humanización” de la clase)										
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades)										
La interacción se produce principalmente entre los alumnos, no tanto entre éstos y el profesor										
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno										

5.2. Descripción del corpus (1): descripción de las clases observadas y sus materiales docentes

5.2.1. Centro Nº 1 Profesor Nº 1

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 14'40".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** léxico-semántico. Presentación / Revisión de elementos léxicos relativos al tema de la unidad didáctica en curso (Unit 7, *Pack up and go!*).
  - **Objetivo 2:** desarrollo de la expresión escrita. Redacción de respuestas a preguntas relativas al tema de la unidad didáctica en curso; en concreto, las preguntas se refieren a cómo debe proceder cualquier persona que se disponga a viajar en avión.

- **Procedimiento:** responder por escrito (con opiniones propias o de entre una serie de respuestas posibles no dadas) a preguntas sobre un determinado tema.
  - El profesor recuerda a los alumos que les había asignado un ejercicio para tarea de casa. Esta primera actividad gira en torno a la corrección de ese ejercicio (pág. 81, *Word Power*, *The language of travel*), en el que los alumnos debían responder, por escrito, a una serie de preguntas acerca de cómo proceder a la hora de viajar en avión.
  - Se supone que los alumnos, en casa, han respondido por escrito a las preguntas del ejercicio y, por lo tanto, ahora se trata simplemente de leer sus respuestas. El profesor sondea a la clase para comprobar que, efectivamente, así es, pero parece que nadie o casi nadie ha hecho la tarea asignada. Aún así, el profesor procede a la corrección de ejercicio.
  - El profesor va formulando las distintas preguntas a distintos alumnos, pero su participación es prácticamente nula, así que puede decirse que es él mismo quien responde a la mayor parte de las preguntas del ejercicio, en su intento por ayudar a los alumnos seleccionados.
  - Ver apartado **Interacción** más abajo.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** ninguna (expresión escrita y expresión oral).

El alumno habría practicado estas dos destrezas si hubiera realizado la tarea de casa. De haber respondido por escrito a las preguntas del ejercicio, habría practicado la expresión escrita (a nivel oracional). Además, habría podido responder a las preguntas formuladas por el profesor (las del ejercicio asignado como tarea de casa y otras relacionadas con éstas), con lo que también habría podido practicar la expresión oral.

Puede decirse que la mayoría de los alumnos no ha obtenido ningún beneficio de esta actividad, ya que no se han implicado en ella.

⊙ **Contenido(s):**

- ◈ **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos del campo semántico de los viajes; concretamente, de los viajes en avión).
- ◈ **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Las preguntas y respuestas de esta actividad versan sobre qué hacer desde que se llega al aeropuerto para salir de viaje en avión hasta que se aterriza en el lugar de destino.

⊙ **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Éste es el modelo de interacción que se repite durante prácticamente toda la actividad, para cada una de las ocho preguntas que contiene el ejercicio. A modo de ejemplo:

Profesor: Now, what type of things do we declare at customs? What type of things, do we declare, at customs? Elena, do you know the answer to this question?
Alumno1: No.
Profesor: No? Tania?
Alumno2: [Dice algo en español e inglés apenas inteligible] Um… "customs" no significa "costumbres"?
Profesor: No! Customs! Nobody knows this word?
Alumno2: Pensé que significaba "costumbres".
Profesor: No, "aduana". Now, what type of things, do we declare, at customs? Don't you know, when they say "Anything to declare? at customs? For example, things we have bought. Ok? Things we have bought. For example, can you think of anything, Tania? [No hay respuesta] No? Roberto?
Alumno3: [No hay respuesta]
Profesor: No? Think about things you would declare at customs? Cigarettes…
Alumno3: Un bolso.
Profesor: A bag. [Espera alguna respuesta más, que no llega] Things you declare, things you say you have bought. Cigarettes…
Alumno4: Liquor.
Profesor: Yes, liquor, or wine. More things? Tania.

Alumno2: Something we eat.
Profesor: Something we eat. For example?
[No hay respuesta, así que el profesor da el intercambio por finalizado.]

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El profesor formula preguntas cuya respuesta, en lo que a su contenido no lingüístico se refiere, ya conoce. Asimismo, por la manera en que están formuladas las preguntas, las respuestas pueden variar muy poco en lo que a su forma lingüística se refiere (estructuras gramaticales y elementos léxicos).
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre. Viajes: aeropuertos y viajes en avión.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 19'28".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: práctica del tiempo verbal *past perfect simple* en contexto.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas tras escucharlas.
  - El profesor indica a los alumnos que van a necesitar el libro (pág. 83) y la hoja de ejercicios que les entrega para la realización de esta actividad.
  - El profesor explica qué contiene esa hoja de ejercicios y pregunta si saben de qué se trata. (Respuesta: agenda de un estudiante para un día cualquiera).
  - El profesor formula una pregunta y pide a los alumnos que presten atención a la respuesta que él mismo proporciona, a modo de ejemplo. El profesor enfatiza la forma verbal utilizada en la pregunta y en la respuesta, pero sin indicar directamente de qué forma verbal se trata y sin prestar atención explícita a la forma de la pregunta ni de la respuesta.
  - El profesor formula varias preguntas a varios alumnos, todas con la misma estructura (forma verbal y orden de palabras), relativas a las actividades del estudiante cuya agenda tienen en sus manos. Cuando el alumno no proporciona la respuesta correcta, en el contenido o en la forma, el profesor

se lo hace saber y le da tiempo para que reformule su respuesta y, si necesita alguna repetición o ayuda de otro tipo, el profesor se la presta para que pueda proporcionar una respuesta aceptable.

- Finalizada la ronda de preguntas, el profesor informa a los alumnos que de lo que se trataba era de practicar un tiempo verbal, el *past perfect simple*, y las estructuras oracionales en que éste se utiliza. El profesor remite a los alumnos al libro de texto (*Reflecting on your language, Past perfect simple / continuous*, pág. 83) y les pide que copien en su cuaderno, mientras él lo hace en la pizarra, las oraciones que contienen ejemplos de este tiempo verbal, en sus formas simple y continua.
- El profesor subraya las palabras (adverbios y verbos) que aparecen en negrita y, seguidamente, formula varias preguntas sobre las acciones de las oraciones, tanto la principal como la secundaria, para que los alumnos comprendan el significado y el uso (con qué otras palabras suele aparecer, como *until*, *by the time*, o *for years*) del *past perfect simple* y *past perfect continuous*.
- Finalmente, el profesor pregunta, en L1, en qué casos se usa este tiempo verbal. Un alumno responde voluntariamente, también en L1, y el profesor le felicita abiertamente por la corrección de su respuesta. La repite en voz alta y clara, elaborándola algo más, y da por finalizada la actividad.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral, comprensión de lengua oral y comprensión de lengua escrita.

El alumno debe comprender la pregunta del profesor para poder responder correctamente (comprensión de lengua oral), pero también debe comprender la información que tiene en la hoja de ejercicios (comprensión de lengua escrita). De entre las distintas subdestrezas de comprensión de lectura, los alumnos practican aquí el "escaneo", ya que deben mirar rápidamente la agenda para encontrar la información que necesitan para responder a las preguntas del profesor.

Además, ya que la actividad se desarrolla mediante preguntas y respuestas orales, los alumnos seleccionados para responder practican también la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (tiempo verbal: *past perfect simple / past perfect continuous*; adverbios de tiempo: *by the time*, *never*, *until*, *before*, *for years*).

- **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Actividades en la agenda de un estudiante (primera parte de la actividad) y experiencias de un viaje a un lugar exótico y lejano (segunda parte de la actividad).

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

Esta actividad consta de dos fases claramente diferenciadas, de acuerdo con el modelo inductivo de enseñanza. En la primera, los alumnos practican la forma lingüística objeto de enseñanza (en este caso, el pasado perfecto) sin ser explícitamente conscientes de que se trata de una actividad para practicar esa forma lingüística. En la segunda, el profesor informa a los alumnos del contenido lingüístico de la práctica realizada y da las explicaciones gramaticales pertinentes. Así, en la primera parte, el modelo de interacción que se produce es principalmente el de profesor ☛ alumno ☚ profesor, es decir, el profesor formula una pregunta a un alumno, éste la responde, y el profesor proporciona retroalimentación, según la respuesta sea correcta o incorrecta. En la segunda no hay interacción realmente, ya que es sólo el profesor el que se dirige a la clase en su conjunto para dar explicaciones gramaticales.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Tanto el contenido como la forma de las respuestas de los alumnos es totalmente previsible. No hay creatividad lingüística ni de contenido no lingüístico por parte de los alumnos (ya que el diseño de las preguntas y de la actividad en su conjunto no lo permite).
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre y actividades cotidianas de un estudiante.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; hoja de actividades; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: práctica de las formas simple y

continua del pasado perfecto y de los adverbios de tiempo que suelen aparecer en su contexto oracional.

- **Procedimiento:** Unir las dos mitades de una oración.

El profesor reparte una segunda hoja de ejercicios a los alumnos y les informa de que van a hacer el primer ejercicio. Se trata de un ejercicio en el que la primera parte de varias oraciones viene dada y, en orden distinto al correcto, aparece la segunda parte de las mismas. Los alumnos tienen que seleccionar la segunda parte que corresponde a cada primera parte y copiarla a continuación para formar una oración completa.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita, expresión oral y comprensión de lengua escrita.

Tanto la expresión oral como la escrita se practican únicamente a nivel oracional, ya que los alumnos sólo tienen que copiar la mitad de la oración que corresponde para formar oraciones completas durante la fase de realización de la actividad y, durante la fase de corrección, leer esa segunda parte de la oración, ya que el profesor lee la primera.

Aunque lo que prima en esta actividad es la práctica gramatical, los alumnos también practican la comprensión de lengua escrita, ya que tienen que comprender cada una de las dos mitades de las distintas oraciones para poder unirlas correctamente y formar oraciones correctas no sólo desde el punto de vista gramatical, sino también semántico.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 2**.
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El contenido de la actividad es una serie de oraciones creadas específicamente para la práctica del tiempo verbal que constituye el punto de atención lingüística de esta clase (*past perfect simple / past perfect continuous*). Además, el alumno no tiene que completar las oraciones mediante producción propia, sino identificando el

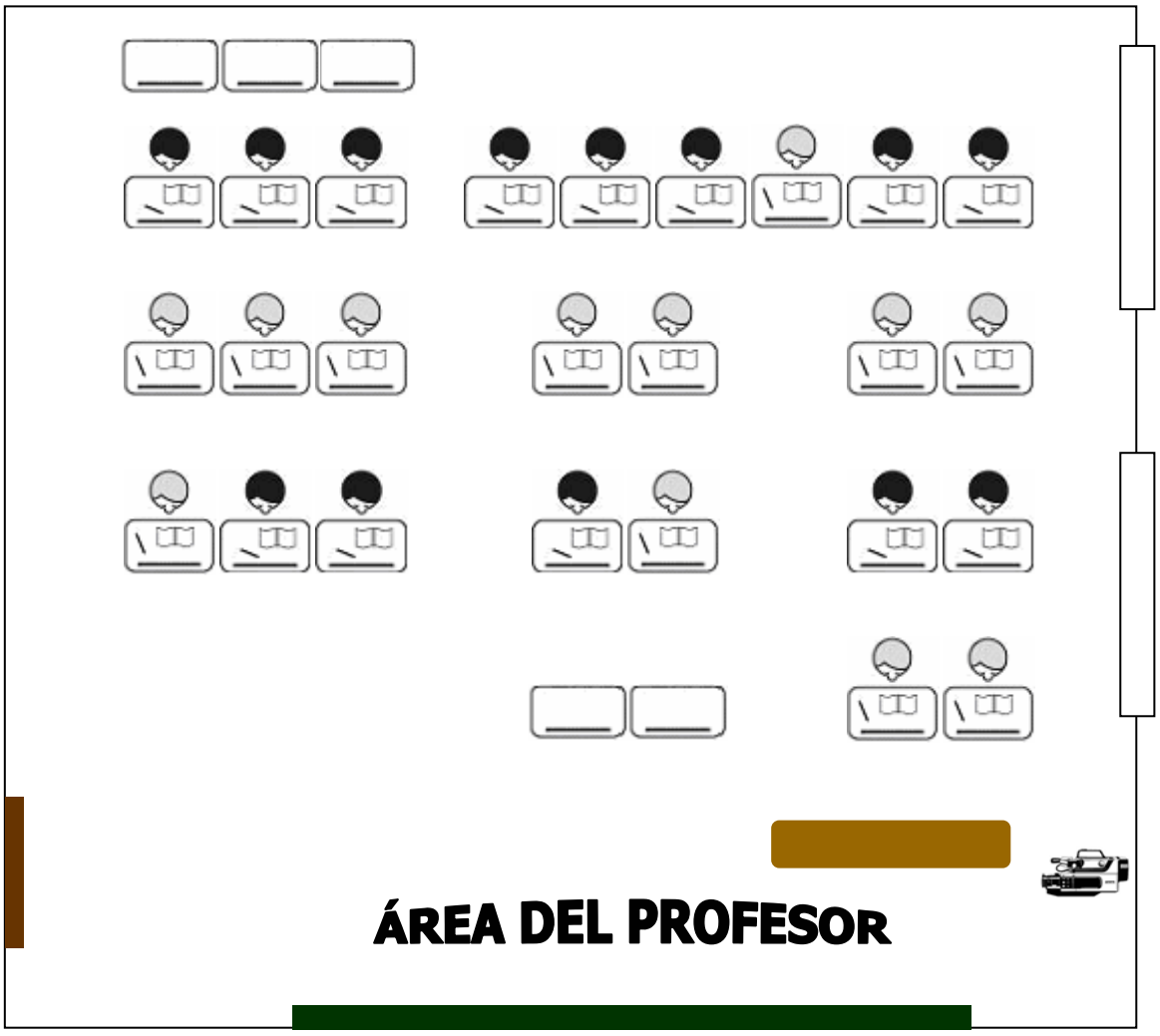
final de oración que le corresponde.

- **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades; pizarra.

- **Libro de texto:** Denton, J., Roberta L., A. Siles Suarez. 1996. *Themes for 1ºBachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



- **Materiales utilizados en esta clase:** hoja de ejercicios 1 y 2, además de las páginas del libro reproducidas a continuación.

BACHILLERATO 1

▲ THINKING IT THROUGH

Now that you have read about these different places, try to compare and contrast them. Talk about each country in turn to your partner. The following questions will help you.

1. Where is the place located? What do you know about that part of the world?
2. What is the climate like?
3. What kind of food do the local people eat?
4. What is the religion of the people in this area?
5. Do the people have special customs? Describe one.
6. Which of the places would you like to visit now that you have learned about them?

▲ WORD POWER

The language of travel

Review your vocabulary by answering the following.



1. Name three things you would put in your **luggage**.
2. What do we do at the **check-in**?
3. What type of things do we declare at **customs**?
4. When the plane **takes off**, what must passengers do?
5. When you **arrive** at your destination, what is the first thing you do?
6. What do you need in order to **plan a trip**?
7. What can you do during a **flight**?
8. In an emergency, where could a plan **land**?

So/such – too/enough

We use the structures **so** + **adjective** and **such** (a / an) + **adjective** + **noun** for emphasis when we describe things.

Examples: ... *is **such a colourful, dazzling experience***. (lines 35-36)
*Bali is **so beautiful!*** (line 46)

We use the structure **too** + **adjective** when we want to show that something is excessive; too always comes before the adjective.

Example: *The days are **too long** ...* (line 17)

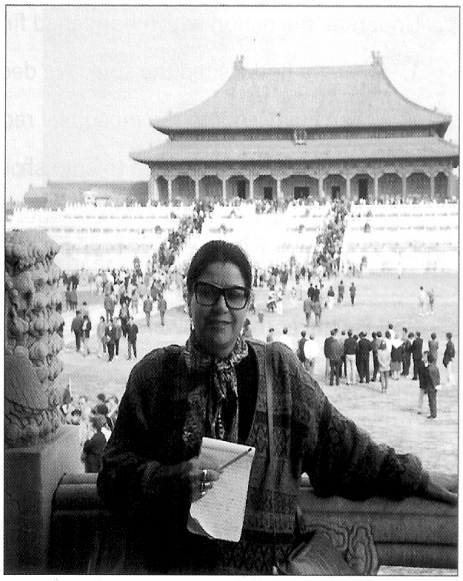
Note: **too** + **adjective** is sometimes followed by **to** + **root of the verb**.

Example: *I am **too tired to work** today.*

BACHILLERATO 1

▲ Reflecting On Your Language

Past Perfect Simple / Continuous



A. Last summer Helen travelled abroad alone for the first time. She visited China. This holiday made a great impression on her and changed her view of things in general; for example

- She **had never tasted** Chinese food **until** she arrived in Beijing.
- She was amazed that many Chinese people **had not met** a foreigner **before.**
- **By the time** she returned home, Helen **had learned** quite a bit of Chinese.
- Helen **had been waiting for years** to take a holiday on her own.

Tell your partner about a moment or an experience in your life that changed the way you think or that made a great impression on you. Describe yourself / your life before and after the experience. Use the examples above to guide you.

When we talk about two actions in the past, we refer to the earlier of the two by using the Past Perfect tense. Time expressions such as **by the time, before, after, when** are used to emphasize the fact that one action was completed earlier than the other. The earlier action is expressed in the Past Perfect tense and the later action is expressed in the Past Simple.

Example: *By the time the plane landed, I **had finished** reading my book.*

When the earlier activity continued over a period of time, we use the Past Perfect Continuous.

Example: *We **had been waiting** at the check-in for an hour before someone took our luggage.*

B. Now look at the chart and review the use of these tenses.

FORM	USES	EXAMPLES
PAST PERFECT SIMPLE **had + past participle** **(-) had not + past participle** **(?) Had + subject + past participle**	an action that happened before another action / time in the past	By the time I reached the airport, the plane **had** already **taken** off.
PAST PERFECT CONTINUOUS **had been + verb+ing** **(-) had not been + verb+ing** **(?) Had + subject + been + verb+ing**	an action which was in progress before a second action / definite time in the past, and which was completed before then	The passengers were tired because they **had been travelling** by bus all night.

5.2.2. Centro Nº 1 Profesor Nº 2

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'54".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** Profesor 75% - Alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 2, no lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** Presentar / Contextualizar el tema del texto de la sección de comprensión de lengua escrita (págs. 78-80) de la unidad didáctica en curso (Unit 7, *Pack up and go!*, págs. 78-89): los viajes.
  - **Objetivo 2:** Motivar y despertar el interés de los alumnos por el tema del texto que van a leer y de la unidad didáctica que acaban de comenzar. Esta actividad incluye el factor lúdico o cuasilúdico de imaginar y adivinar cosas relativas a la cultura, la gente, las costumbres, etc. de determinados lugares lejanos y exóticos.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a preguntas tras escucharlas.
  - El profesor pide a los alumnos que observen las fotografías del apartado introductorio de la unidad (*Openings*, pág. 78) y piensen en qué lugar pudieron haber sido tomadas.
  - Tras un par de minutos para observar las fotografías y comentarlas con el compañero, el profesor pregunta a la clase en qué lugar fue tomada cada una de ellas (A, B, y C). Los alumnos responden con los nombres de los distintos países en que creen que pudo haber sido tomada cada fotografía y el profesor los va escribiendo en la pizarra, para asegurarse de que los alumnos aprenden su ortografía correctamente.
  - Al final de la discusión sobre cada fotografía, el profesor informa a los alumnos del país exacto en que fue tomada cada una (A: Bali (Indonesia); B: Alaska (US); C: Morocco).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

El profesor presenta el tema de la nueva unidad didáctica (los viajes), escribiendo en la pizarra aquellas palabras que considera que pueden presentar alguna dificultad de comprensión para el alumno o que son importantes para el desarrollo de esta primera fase de la unidad.

Para la presentación del tema, el profesor se sirve de las fotografías del apartado introductorio (*Openings*), acarca de las cuales formula preguntas en L2. Los alumnos, algunos seleccionados por el profesor y otros por voluntad propia, responden a esas preguntas, mencionando distintos países en los que cada una de las fotografías podía haber sido tomada, de manera que el intercambio entre profesor y alumnos es más largo que si simplemente se dijera el lugar exacto en que cada fotografía fue tomada (que, por otra parte, los alumnos ya conocen).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema de los viajes y los lugares exóticos).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Viajes y países lejanos o exóticos.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto para dar las instrucciones de la actividad, para dar información (por ejemplo, nombres de países en que las fotografías pueden haber sido tomadas) o para dar/confirmar la respuesta correcta a las preguntas formuladas por él mismo. Pero se dirige también a alumnos concretos en la fase central de la actividad, para solicitar respuestas por su parte (nombres de países). En todo momento, profesor y alumnos se comunican en L2.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. El profesor formula preguntas cuya respuesta ya conoce, total o parcialmente, o, al menos, puede prever. Y aunque los alumnos pueden elegir cómo responder, la variedad de sus respuestas, desde el punto de vista lingüístico, no es muy amplia (*It's Alaska*; *The photo was taken in the north of Africa*, o similar).
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (lugares lejanos o exóticos).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'42".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: presentar o revisar elementos léxicos relativos a los lugares de las fotografías de **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a preguntas tras escucharlas.
  - El profesor selecciona a un alumno concreto, por su nombre, y le pregunta qué palabras o expresiones asociaría con la primera postal (perteneciente a la fotografía B). El alumno da varias respuestas.
  - El profesor selecciona a otro alumno, también por su nombre, y le formula la misma pregunta, pero referida a la segunda postal (fotografía C). Como el alumno no parece saber qué decir, el profesor pide a otro alumno que responda, y éste tampoco sabe qué decir. Finalmente, otros alumnos responden de manera espontánea y el profesor acepta sus respuestas.
  - El profesor selecciona a un último alumno para la última postal (fotografía A) y éste responde adecuadamente. Otros alumnos, de forma espontánea, completan esta respuesta.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral.

Si bien es cierto que se practica esta destreza, hay que decir que se trata de expresión oral al nivel más elemental, ya que las respuestas de los alumnos se limitan a palabras aisladas o pequeñas frases sueltas.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (palabras / expresiones relativas a lugares lejanos o exóticos).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor. Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. El alumno apenas si puede responder con algún sustantivo o adjetivo relativo a los lugares desde los que se han enviado las postales. En realidad, se supone que podrían decir cualquier cosa que les sugirieran las postales y las fotografías, pero resulta obvio que los alumnos han leído las postales antes de esta clase, de modo que sus respuestas se limitan a destacar algún sustantivo o adjetivo de los que aparecen en ellas (*mountains*, *glaciers*, *snake-charmers*, *dance*,

costumes, etc.).

- **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 24'20".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 20% - parejas 40% - profesor/alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

Aunque en la fase de corrección los alumnos también darán su respuesta de forma oral, la destreza que se practica en esta actividad es fundamentalmente la comprensión de lengua escrita. Durante la fase de realización de la actividad, algunos alumnos usan la L2, es decir, practican la expresión oral, pero otros utilizan la L1.

- **Procedimiento:** extraer información específica del texto tras leerlo y reproducirla oralmente.
  - El profesor da instrucciones de cómo realizar la actividad, advirtiendo a los alumnos de que, para esta actividad, sólo van a trabajar dos de las tres postales-textos.
  - El profesor pide a los alumnos que trabajen en parejas. Cada pareja debe escoger el texto que más le interese, leerlo y buscar la información relativa a cada uno de los aspectos que el profesor sugiere (para la postal 1, esos aspectos son *Scenery*, *Wildlife* y *Souvenirs* y, para la postal 2, *People*, *Souvenirs* y *Special customs*).
  - Los alumnos copian esos aspectos tal cual los ha indicado el profesor en la pizarra y se disponen a realizar la actividad. Antes, sin embargo, el profesor se asegura de que la clase comprende lo que cada uno de esos aspectos significa, para lo cual el profesor los explica uno por uno, con ejemplos y, sólo en un caso, con su traducción a la L1.
  - Durante la fase de realización (discusión en pareja), el profesor circula por la clase e, incluso, sale de ella para ir a buscar diccionarios que puedan

servir de ayuda a los alumnos. A su regreso al aula, el profesor sigue circulando por el aula y atendiendo a los alumnos que piden su ayuda.

- Finalizada la fase de discusión en pareja, el profesor pide la atención de la clase para ir respondiendo a sus preguntas.
- El profesor selecciona a una pareja de alumnas para que proporcionen la información relativa al primer aspecto de la postal 1, pidiéndole a la alumna que comienza a hablar que no lea lo que ha escrito, sino que intente hablar y proporcionar la información que recuerda. Finalizada su intervención, su compañera completa su respuesta. El profesor acaba el intercambio con esta pareja con una felicitación por la corrección de la respuesta en cuanto a su contenido y al uso realizado de la L2.
- Este procedimiento se repite, con una pareja de alumnos distinta cada vez, para cada uno de los distintos aspectos de cada postal. En cada caso, el profesor felicita a los alumnos por sus respuestas apropiadas y, en el caso de respuestas incompletas, el profesor selecciona a otro alumno que haya leído la misma postal o proporciona esa información él mismo.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión oral y comprensión de lengua oral.

Para poder responder correctamente a las preguntas formuladas por el profesor sobre el contenido de las postales seleccionadas, los alumnos necesitan leerlas y comprenderlas en profundidad. El profesor, además, presta especial atención a la expresión oral, ya que pide a los alumnos que no lean sus respuestas, sino que intenten hablar sobre lo que recuerdan del texto en relación al aspecto sobre el que se les pregunta. Mientras un alumno responde, el resto de la clase practica la comprensión de lengua oral, ya que escuchan el intercambio del profesor con su compañero.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (revisión de tiempos verbales: past perfect simple y past perfect continuous) y vocabulario (elementos léxicos relativos al tema de los viajes y los lugares lejanos y exóticos).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **actividades anteriores**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. Es cierto que el profesor conoce de antemano la respuesta a las preguntas, no sólo en lo que se refiere a su contenido, sino casi también a su forma. Sin embargo, en los intercambios con los alumnos surgen otras preguntas y las respuestas de los alumnos van más allá de la información estrictamente proporcionada por el texto, por lo que puede decirse que esta actividad permite cierta creatividad, tanto de forma como de contenido, por parte de los alumnos.
  - **Área temática:** ver **actividades anteriores**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra; diccionario.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7' (incompleta).
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 30% - alumnos 70%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lectura. Los alumnos deben demostrar que han comprendido perfectamente un fragmento del texto que han leído en **Actividad 3**.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Estudio de elementos léxicos nuevos (del texto que han leído en **Actividad 3**). Además, el profesor intenta familiarizar a los alumnos con el uso de los diccionarios bilingües y, especialmente, hacerles ver que una palabra puede tener más de una traducción y, por lo tanto, la selección de la acepción correcta en cada caso debe hacerse cuidadosamente y en función del contexto en que aparece la palabra.
- **Procedimiento:** leer y traducir un fragmento de un texto.
  - El profesor explica a los alumnos como realizar la actividad y por qué deben realizarla de esa manera, todo en L2, como prácticamente el cien por cien de esta clase.
  - Los alumnos deben traducir un fragmento del texto que han leído en la actividad anterior (no al azar, sino el indicado por el profesor, ya que, en cada postal, ese fragmento es el que contiene mayores dificultades léxicas).

- Los alumnos trabajan en parejas para realizar su traducción y se ayudan de los diccionarios traidos a clase por el profesor. Éste les advierte de que el texto traducido no debe parecer una traducción y que debe "sonar español".
- Incluso después de sonar la señal acústica que indica el final de la clase, los alumnos siguen trabajando unos minutos más en la actividad.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

No es necesario decir que para poder traducir un texto correctamente es indispensable comprenderlo bien. Los alumnos demostrarán si, efectivamente lo han comprendido, si son capaces de traducir el fragmento correctamente al español.

⊙ **Contenido(s):**

- **Contenido lingüístico:** vocabulario relativo al tema de cada texto (*wilderness*, *glaciers*, *sea-kayaking*, *crabs* o *shrimp* en postal 1 o *mosque* en postal 2) y general (*pristine* en postal 1 o *gateway*, *dazzling*, *tombs*, *fled*, *settled* o *doorway* en postal 2).
- **Contenido no lingüístico:** ver **actividades anteriores**.

⊙ **Interacción:** alumno1 ☛ alumno2 ☚ alumno1 // profesor ☛ pareja ☛ profesor.

Al trabajar en pareja para la realización de esta actividad, los alumnos interactúan unos con otros. Sin embargo, hay que tener en cuenta que al menos la mitad de esta interacción será en L1, ya que la actividad consiste en traducir de L2 a L1.

Por otro lado, el profesor circula por la clase y se detiene a ayudar a varias de las parejas de alumnos, de manera que las explicaciones y el intercambio entre el profesor y los alumnos son específicos para cada pareja, no para toda la clase.

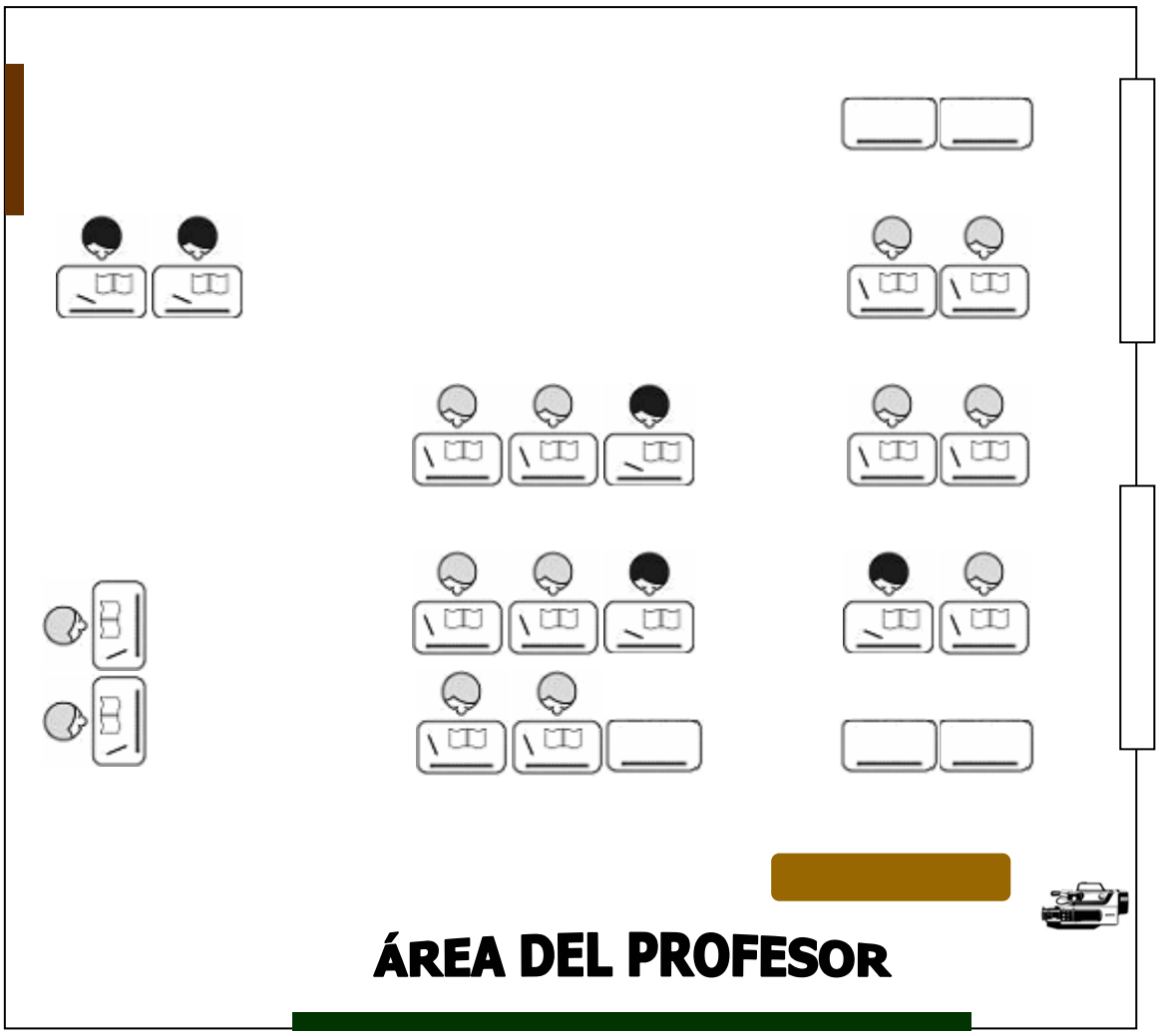
⊙ **Tipología del lenguaje:**

- **Grado de control:** al traducir de la L2 a la L1, el alumno no produce en L2, con lo que este aspecto es irrelevante.
- **Área temática:** ver **actividades anteriores**.

⊙ **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; diccionario.

⊙ **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis, A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ **Materiales utilizados en esta clase:**

Unit 7 PACK UP AND GO!

▲ OBJECTIVES

In this unit you will

- *learn about foreign countries and cultures*
- *compare Spain with other countries*
- *practise narrating a story or incident*
- *learn to write informal letters*

▲ OPENINGS

Look at the pictures on this page and try to guess which countries they are from.

Compare the places and say which

- looks the most interesting
- is the most beautiful
- might be dangerous
- is probably the healthiest
- you personally want to visit

Share your ideas with a partner. Ask each other questions about your preferences.







BACHILLERATO 1

▲ READING

Now read the postcards and match them to the pictures on the left.

Getting Away From It All

Hello Mark,

Here we are in Alaska – one of the most pristine wildernesses I have ever seen! This state, the largest in the USA, has towering mountains, thousands of lakes, rich, green forests and glaciers. We had been driving for over two hours before we arrived at the glacier in the Kenai Fjords National Park, where we saw eagles, whales, bears and wolves. We also went sea-kayaking. Later we had a delicious lunch including crabs, shrimps and salmon. The people of Alaska seem to eat salmon with everything!

I visited the Tlingit Indian Cultural Centre with its fabulous display of carved totems and superb baskets made from grass. I bought quite a few small gifts, but not before I had bought myself a warm **parka** for the winter. I'm not too keen on the weather, though. The days are too long – the sun shines for 20 hours a day here in the summer! Must take my luggage to check-in now. We take off in two hours!

See you soon, Andy

Dear Daniel,

I had been trying for months to get away for a short holiday and last week I finally landed in Morocco. It's not too far from Spain, yet it's like stepping into another world – snake-charmers, Berber tribesmen, desert Blue people, acrobats and jugglers all wander the streets of the souk in old Marrakech. The trick here is to haggle over the price of a rug, **djellabia** or an ornate table. I had been haggling with the shopkeeper for 45 minutes when he finally agreed to my price and I bought the most elaborate silver necklace. (Hope I can get it through customs!)

This city – the gateway to the desert – is such a colourful, dazzling experience. Visited the Saadien Tombs (modelled after the Alhambra in Granada) and spent a day in Fès, walking around the Andalous Quarter, where the Moors who fled Spain in the 15th century settled. The Andalous Mosque is a great tourist attraction with its magnificent 13th-century doorway. You just have to see Morocco!

Love, Catherine

Hi Amanda!

Bali is so beautiful! I had never heard of this 'Isle of the Gods' until my aunt and uncle planned a trip to Indonesia and asked me to join them on their flight. There are thousands of temples here and as soon as children are old enough, they learn to decorate the temple. Art and dance are an integral part of the religious lives of all Balinese. Worship of their Hindu gods includes dance, carving, painting, weaving, drama and literature. The dancers are adorned with unusual headdresses and dressed in such beautiful costumes of gold! We had dinner at a typical Balinese home where they served rice with coconut and various meats, followed by the delicious coffee which grows on the island.

Bye, Jennifer

parka jacket with fur-lined hood, originally worn by Eskimos
djellabia long, loose robe with a hood, usually worn by Arab men

5.2.3. Centro Nº 1 Profesor Nº 3

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 19'38".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: revisar significados y usos de distintos conectores utilizados para introducir oraciones subordinadas.

- **Procedimiento:** unir elementos de una columna con los elementos relacionados de otra columna.
  - En la pizarra, el profesor escribe, en una columna, una serie de conectores y, en otra columna, las distintas categorías semánticas a las que pertenece cada uno (según la relación semántica que la oración que introducen mantiene con la oración principal).
  - El profesor explica, en L2, a los alumnos que quiere que trabajen en parejas o pequeños grupos para decidir a qué categoría semántica (columna de la izquierda) pertenecen los distintos conectores (columna de la derecha).
  - Seguidamente, sin mucho tiempo para el trabajo en pareja, el profesor procede a la corrección de la actividad entre toda la clase, preguntando a distintos alumnos a qué categoría pertenece cada uno de los conectores.
  - Entre conector y conector, el profesor da explicaciones relativas al significado de cada uno de ellos y ejemplos en los que se ilustra su uso. El profesor utiliza la L2 para todo ello, excepto cuando se percata de que los alumnos no siguen la explicación y entonces recurre a la L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

Los alumnos leen y escriben también, pero se trata simplemente de unas palabras descontextualizadas que leen en la pizarra y copian en sus cuadernos. La destreza que verdaderamente practican es la comprensión de lengua oral. El profesor se dirige a los alumnos casi exclusivamente en L2 durante toda la actividad, para dar explicaciones, para dar ejemplos, para solicitar respuestas por parte de los alumnos… Sólo cuando el profesor entiende que los alumnos tienen problemas de comprensión de lo que está diciendo en L2 recurre a la L1 para solucionarlos. Algunos de éstos, además, practican la expresión oral (aquellos que responden en

L2 a las preguntas del profesor), mientras que otros, los que responden en L1, no practican esta destreza. El profesor, sin embargo, se niega a darles la traducción de los conectores, porque lo que quiere es que comprendan lo que significan y cómo se usan en su contexto en la L2.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (conectores: *in addition, in conclusion, firstly, furthermore* …).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor se dirige a alumnos concretos para preguntarles en qué columna se incluyen los distintos conectores. Se dirige a ellos por su nombre y, cuando dan una respuesta correcta, finaliza el intercambio con una felicitación. Si, por el contrario, la respuesta no es correcta, el profesor indica con su expresión facial o algún sonido que no lo es, por si el alumno quiere corregir su respuesta. Si no lo hace, el profesor pregunta a otro alumno. Por lo general, el trato es muy cordial entre el profesor y los alumnos.

Por otra parte, el profesor se dirige a toda la clase cuando da explicaciones y ejemplos relativos a los significados y usos de los distintos conectores presentados en la actividad. En general, usa la L2 y sólo recurre a la L1 para mayor claridad (no para traducir, sino añadir alguna explicación a algo que ya ha explicado en L2).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. En esta actividad, el único lenguaje que se utiliza consiste en conectores (marcadores del discurso, principalmente) y las categorías semánticas a las que éstos pertenecen. Apenas hay manipulación de la L2 por parte de los alumnos.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** pizarra; libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8’30”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: practicar el uso de distintos conectores (conjunciones y marcadores del discurso) utilizados para introducir oraciones subordinadas.

En cierto sentido, podría decirse que otro objetivo de la actividad es de orden pragmático, concretamente pragmático discursivo, ya que al utilizar los conectores correctamente el alumno demuestra, aunque sea en un sentido pasivo, conocimiento acerca de aspectos relativos a la estructura discursiva de un texto, tales como la coherencia y la cohesión que se consiguen con, entre otros mecanismos, el uso de conectores.

- **Procedimiento:** rellenar huecos (tras leer el texto mutilado) con las palabras dadas.
  - En primer lugar, el profesor indica a los alumnos que, después de aclarar el significado de los distintos conectores presentados en **Actividad 1**, van a proceder a utilizarlos en contexto (pág. 76, *Improving writing skills*, ejercicio D), para averiguar si, efectivamente, han aprendido sus significados y usos.
  - El profesor lee el primer párrafo del texto en voz alta, mientras los alumnos van leyéndolo también en silencio. Lee todo el texto, mutilado. Seguidamente, pide a los alumnos que piensen cuál de los conectores propuestos en el ejercicio puede emplearse en el hueco 1, en el hueco 2, etc.
  - A propósito de cada hueco, de las sugerencias incorrectas de los alumnos, el profesor va dando más explicaciones sobre el significado del conector que podría utilizarse en cada hueco.
  - El profesor procede así para todo el ejercicio, utilizando principalmente la L2 y, como en **Actividad 1**, ocasionalmente la L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Aunque el profesor lee el texto en voz alta, los alumnos tienen el texto delante y lo leen también, así que a lo que verdaderamente prestan atención es al texto escrito, no a la lectura del mismo por parte del profesor. Sí practican la comprensión de lengua oral, sin embargo, durante las explicaciones del profesor, que son bastantes.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Deportes: kárate.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El texto ha sido producido para la práctica del vocabulario relativo a los deportes (tema de la unidad didáctica en curso, Unit 6, High on sport, págs. 66-76) y mutilado para la práctica de conectores varios. Los alumnos deben simplemente identificar qué conector de los proporcionados en la actividad pertenece a cada hueco del texto, por lo que realmente no llevan a cabo mayor manipulación del lenguaje.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre: los deportes (kárate).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9'27".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la expresión oral: comentar a la clase las características de la ruta deportiva diseñada.

- **Procedimiento:** exponer un tema de forma oral.
  - El profesor recuerda a los alumnos que les había asignado una tarea de casa: escribir un pequeño texto titulado "sports route".
  - El profesor pide voluntarios para explicar a la clase su ruta, intentando no leer el texto escrito, sino contar a sus compañeros cuál es su ruta favorita.
  - El primer alumno, sin embargo, lee el texto que había preparado en casa, tal cual lo había escrito, sin intentar contarlo a la clase. El profesor formula preguntas al alumno sobre el contenido de su "sports route".
  - El alumno pide otro voluntario. Éste intenta no leer lo que ha escrito, sino comentar a la clase las distintas partes de su ruta. El profesor le hace algunas preguntas y el alumno va respondiendo.

- Seguidamente, el profesor selecciona a otro alumno, que lee su ruta en voz alta. El profesor formula preguntas y realiza correcciones (de contenido y de pronunciación).
- Suena la señal acústica que informa del final de la clase, pero los alumnos no alborotan y permiten a su compañero que termine su exposición.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral, comprensión de lengua oral y expresión escrita.

Los alumnos que escuchan practican la comprensión de lengua oral cuando el compañero lee o comenta su ruta deportiva y los alumnos que se ofrecen voluntarios para leer o comentar su ruta practican la expresión oral, si bien sólo se trata de leer en voz alta y responder a preguntas del profesor acerca de distintos aspectos relativos a su ruta.

Sin embargo, se trata de un texto que los alumnos han escrito previamente, como tarea de casa, con lo que la realización de esta actividad supone también la práctica de la expresión escrita.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema de la unidad didáctica en curso (los deportes).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Los deportes.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

La interacción en esta actividad no resulta la que el profesor pretendía que fuese (según su explicación antes del comienzo de la actividad), entre los alumnos. La interacción en esta actividad se produce principalmente entre el profesor y el alumno.

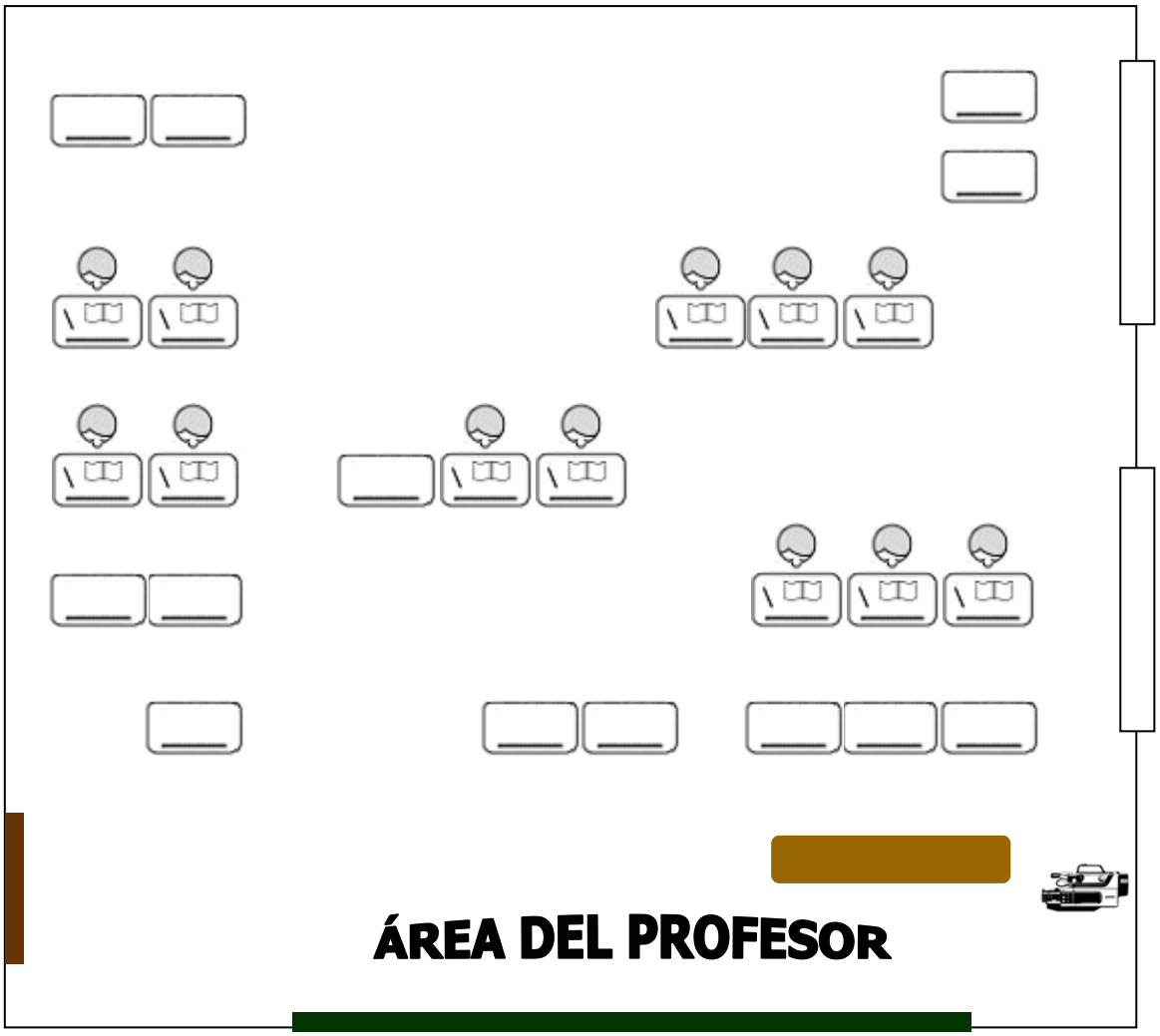
- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje libre. Aunque han tenido que utilizar elementos léxicos del tema de la unidad didáctica en curso, y dado que la primera parte (preparación) de la actividad se ha realizado en casa, las únicas restricciones sobre el lenguaje utilizado por el alumno son las que le impone su propio nivel de competencia en L2.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre: los deportes.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno en clase (pero en casa,

para la primera parte, libro de texto, diccionario, Internet…; para la segunda parte, texto escrito).

- **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis, & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

BACHILLERATO 1

▲ Improving Writing Skills

The writing process (3): linking your ideas – connectors

A good paragraph has **unity** and **coherence. Unity** means that each paragraph expresses one main idea and that each sentence in the paragraph supports that idea. You can achieve unity by repeating key nouns in your composition and by using pronouns to refer back to those nouns.

Example: ***Bungee-jumping*** *is a dangerous sport.* ***It*** *involves jumping from heights into the open air with only a flexible rope to hold you.* ***This sport*** *has attracted people who enjoy taking risks and* ***bungee-jumping*** *has become very popular in recent years.*

Coherence means that the ideas in the paragraph follow a logical order, one idea leading smoothly into the next.

Linking words, or **connectors**, help us achieve both unity and coherence. They make our writing clearer and easier for the reader to understand. When we write, we use these words and expressions to connect our ideas and to show the relationship between them.

Examples: ***First of all,*** *we put on our life-jackets. ...* ***Finally,*** *we put the raft into the river.*
(showing a sequence of ideas)

Although *I find white water rafting exhilarating, my brother doesn't like it.*
(showing a contrast between ideas)

Note: Pay attention to your punctuation when you use connectors.

Here are some of the meanings and uses of connectors.

contrast	addition	cause	result
although	in addition	because	so

A. Add two of the following connectors to each of the above categories: *moreover, whereas, therefore, due to, consequently, despite, as, furthermore.*

B. Complete the sentences using the connectors above.

1. I don't think water-skiing is suitable for young children _____ they lack the necessary balance.
2. You need exercise and a balanced diet to remain healthy. _____, you should get a good night's sleep.
3. _____ the weather was cold, we took a leisurely walk along the beach.
4. Commercial companies want to reach a wide public; _____, they sponsor outdoor sports like cycling, football and motor racing.

75

UNIT SIX

C. Complete the following sentences using your own words.

1. I've been training hard all year, so _____
2. In spite of the rough terrain, he _____
3. Our team won the game due to _____
4. Jogging is an exhilarating sport. Furthermore, _____
5. Some people prefer outdoor sports, whereas _____

D. Fill in the blanks below with a suitable connector from the box.

although	finally	in addition	later	and
because	firstly	in conclusion	secondly	therefore

Karate

Karate is one of the martial arts of the Orient. It is a form of unarmed combat 1. _____ the word Karate means "empty hand" in Japanese. Karate first originated in the Orient over a period of centuries. 2. _____ , it became systematized in Okinawa in the 17th century. 3. _____ , Karate reached Japan in the 1920s.

4. _____ it may look violent, it is not. Karate is actually a philosophy and technique of self-defence which requires a lot of concentration. 5. _____ to this, it emphasizes an understanding and control of the power within the body at the point of impact. 6. _____ , a knowledge of physics can help a student of Karate improve his technique tremendously.

In Karate, there are different categories of competition. 7. _____ , there is sparring, which is a form of combat called *Kumite*, in which there is no physical contact. A fighter must be accurate and fast 8. _____ each fight lasts only three minutes. 9. _____ , there is a competition of form called *Kata*, in which an individual performs a series of intricate movements of attack and defence. He is judged on the quality of his performance.

10. _____ , Karate is not just a sport, as some people mistakenly think. It is a mental and physical discipline with an underlying philosophy of honour and courtesy and a complex ranking system. It also requires a lifetime of study and training.

E. Choose **one** of the following tasks. Try to use connectors in your writing.

1. Describe your hobby. (30-50 words)
2. Write a composition about a sport you practise or a leisure activity you enjoy, explaining how you first became interested in it, how long you have been doing it and why you like it so much. (80-100 words)

5.2.4. Centro Nº 2 Profesor Nº 4

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4’ 07”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

En esta actividad, el profesor habla durante la mayor parte del tiempo: formula preguntas, repite las respuestas de los alumnos en voz alta, tal cual o modificando cualquier tipo de error, y realiza comentarios sobre la adecuación de esas respuestas. Por su parte, los alumnos (los que se ofrecen voluntarios o los que selecciona el profesor) se limitan a responder a esas preguntas.

- **Objetivo(s)**: 4, 2 no lingüísticos y 2 lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** contextualizar el contenido del texto con el que se va a trabajar en las actividades siguientes, relacionándolo a su vez con el contenido general de la unidad didáctica en curso (Unit 6 *Home and Away*).

    Título del texto: “Wales”.

    Tema del texto: Situación geográfica de Gales dentro de Reino Unido y lenguas, inglés y galés, que hablan sus habitantes.
  - **Objetivo 2:** motivar a los alumnos y despertar su interés por el país del que trata el texto y las lenguas que hablan sus habitantes y, por extensión, despertar su interés por el tema de las lenguas extranjeras en general.

Para motivar a los alumnos, el profesor utiliza dos estrategias principales. Por un lado, presenta el contenido de la actividad de manera concreta y personal, mediante preguntas directas y sencillas (tanto desde el punto de vista del contenido temático como de la forma lingüística), de manera que los alumnos puedan comprenderlas sin dificultad y responder adecuadamente. Esto, a su vez, contribuye a que el alumno, que dispone de la información (su propia experiencia y conocimientos básicos sobre la geografía y las lenguas de Reino Unido y de España) y de los recursos lingüísticos necesarios para responder con bastantes garantías de éxito, se interese e implique en la realización de la actividad. Por otro lado, cuando un alumno proporciona una respuesta satisfactoria, el profesor reconoce la adecuación de la respuesta con comentarios positivos (*good*, *ok*, *right*), pero, en caso de respuesta no satisfactoria, el profesor no corrige de manera directa o intimidatoria, sino indirecta y amablemente. De esta manera, consigue crear un clima de cordialidad en el aula, un lugar en el que todos se sienten cómodos y con

deseos de participar sin miedo a cometer errores.

Más que una estrategia, esta manera de interaccionar con los alumnos y, concretamente, de tratar el error en el aula suele ser una característica propia del profesor. Si bien es cierto, sin embargo, que, en determinados momentos y debido a factores diversos (que los alumnos no se comporten adecuadamente, que el profesor simplemente tenga un mal día, etc.), el profesor puede interaccionar de una manera muy diferente.

A continuación se incluye un ejemplo de interacción entre el profesor y un alumno en el que se reflejan claramente el contenido y la forma lingüística de las preguntas que constituyen esta actividad así como la dirección, el formato y la naturaleza de la interacción entre el profesor y sus alumnos en esta clase:

Profesor: *"X, which is your first language?*
Alumno: *Chinese.*
Profesor: *Chinese, right, ok. Apart from Chinese, what other languages can you speak?*
Alumno: *Spanish...*
Profesor: *Spanish...*
Alumno: *...and English.*
Profesor: *...and English, right. Have you ever learned French? Have you ever studied French? Are you studying French now?*
Alumno: *No.*
Profesor: *Not now.*

- **Objetivo 3:** morfológico: formas de los pronombres y adverbios interrogativos "which", "what", "how" y del tiempo verbal "simple present".
- **Objetivo 4:** sintáctico: estructura de las oraciones interrogativas introducidas por los pronombres y adverbios interrogativos "which", "what", "how" y con el verbo en "simple present".

En ambos casos, queda claro que se trata de una revisión de estas formas y estructuras lingüísticas, no de su presentación inicial. Esta revisión se realiza no hablando de la lengua sino utilizándola para comunicarse. Es cierto que el vacío de información es muy reducido en algunas de estas preguntas e inexistente en otras (*How about Spain, how many languages are spoken in Spain? What's the capital of Scotland, do you remember?*), pero el profesor aprovecha estas preguntas de

respuesta fácil para revisar formas lingüísticas ya presentadas. El centro de atención de la actividad, sin embargo, no es la forma lingüística, sino el contenido temático, ya que el profesor intenta que se produzca un uso comunicativo de la L2 mediante la técnica de pregunta y respuesta (las preguntas no son sobre cómo se usa la lengua, sino sobre otros temas, y requieren un uso de la misma que podría denominarse cuasi-comunicativo).

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor indica a los alumnos que abran el libro por la página 54, en la que encuentran un mapa de Gales.
  - El profesor formula dos preguntas a la clase, cuya respuesta ya conoce (*display questions*), e indica que quien desee responder levante la mano para hablar.
  - Dos alumnos responden, uno a cada pregunta.
  - El profesor formula una serie de preguntas acerca de Gales y de las lenguas que se hablan en ese país dirigidas a alumnos concretos, a los que llama por su nombre (*Úrsula, how many languages can you speak?*).
  - Finalmente, el profesor enlaza esas preguntas con otras acerca de la realidad lingüística de España (qué lenguas se hablan en nuestro país).

- **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua oral y expresión oral.

Si el profesor formula preguntas y el alumno las responde, puede decirse que éste practica tanto la comprensión de lengua oral como la expresión oral. Sin embargo, dado que, como se indicó más arriba, el profesor habla durante aproximadamente tres cuartas partes de la actividad, más que la expresión, que se limita a respuestas consistentes en palabras o frases sueltas, lo que el alumno practica en esta actividad es la comprensión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (preguntas con las llamadas *wh-words* y el tiempo verbal *simple present*) y vocabulario (nombres de países y de sus capitales y de las lenguas que en ellos se hablan y las que hablan los alumnos).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Concretamente, la actividad trata sobre aspectos geopolíticos y lingüísticos de Gales y, por extensión, de aspectos lingüísticos de España y de las nacionalidades y las lenguas extranjeras en general.

- **Interacción:**
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: algunas preguntas formuladas por el profesor, especialmente las que dan comienzo a la actividad, no van dirigidas a ningún alumno en particular sino a la clase en general y son los alumnos los que se ofrecen voluntarios para responder o responden varios de ellos a la vez.
  - Profesor ☛ alumno ☚ profesor: la mayoría de las preguntas de esta actividad, en cambio, van dirigidas a alumnos concretos, a los que el profesor se dirige por su nombre (bien sea pronunciando su nombre y formulando la pregunta, o al revés). En cada caso, el profesor proporciona el comentario correspondiente a la respuesta de sus alumnos, repitiendo la respuesta en voz más alta y clara y, si se trata de una respuesta adecuada, finalizando el intercambio con *good*, *ok*, o *right*, una combinación de éstos, o alguna otra forma de felicitación. Si la respuesta no es adecuada, el profesor pregunta al resto de la clase si están de acuerdo, intentando obtener la respuesta adecuada de algún otro alumno, en lugar de simplemente proporcionarla él mismo.

En lo que se refiere al tratamiento del error, el profesor corrige sólo aquellos errores que considera importantes en ese momento (dado que se trata de una actividad de calentamiento, en la que lo importante no es la forma lingüística, sino la contextualización del tema y de las actividades subsiguientes) y corrige de manera indirecta, no intimidatoria, como se explicó unos párrafos más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La mayoría de las preguntas formuladas por el profesor son de las llamadas *display questions*, preguntas cuya respuesta ya conoce, como, por ejemplo: *What's your first language?* También hay preguntas de las llamadas *referential questions*, preguntas cuya respuesta el profesor no conoce. Éstas últimas, sin embargo, están formuladas de tal manera que, aunque varíe el contenido de las respuestas de los alumnos, la forma de las mismas es bastante predecible. Así, cuando el profesor pregunta *How many languages can you speak?*, es posible que no sepa exactamente cuántas lenguas habla el alumno, pero sí puede prever que su respuesta será *(I speak) 3 (languages)*.
  - **Área temática:** aspectos geopolíticos y lingüísticos de Gales, Reino Unido. A partir de este tema central (del texto con el que se trabajará en actividades siguientes), el profesor introduce el tema de las lenguas

extranjeras y de las lenguas oficiales de España.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto y pizarra (uso muy limitado de ambos).

Aunque, efectivamente, el profesor pide a los alumnos al comienzo de la actividad (coincidente con el comienzo de la clase) que abran el libro por una determinada página, realmente no se hace uso del libro en esta actividad, sino sólo para mirar al mapa que acompaña al texto, que representa a Gales. Este mapa sirve de pretexto al profesor para realizar la serie de preguntas que constituyen esta actividad inicial.

Con respecto a la pizarra, únicamente la usa el profesor para escribir un par de palabras (los nombres de las capitales de Gales y Escocia: Cardiff y Edinburgh, respectivamente).

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s)**: 3, no lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** despertar el interés de los alumnos por el tema del texto con el que van a trabajar a continuación (el mismo de la actividad anterior).
  - **Objetivo 2:** entretener y divertir a los alumnos, predisponiéndoles así positivamente para la realización de las actividades siguientes.
  - **Objetivo 3:** motivar a los alumnos: mediante la realización de una actividad divertida, los alumnos pueden constatar que aprender inglés puede ser divertido y, de esa manera, sentirse más motivados para la realización de las actividades de la clase y, en general, para aprender inglés.

- **Procedimiento(s):** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor muestra a la clase un folio con una palabra escrita en tamaño relativamente grande, para que se pueda leer desde la parte trasera de la clase también. El folio está escrito en formato apaisado y la palabra ocupa una línea y media (58 letras, exactamente).
  - El profesor pregunta a la clase qué es esa palabra, de manera que los alumnos sobreentienden que lo que realmente les pregunta es a qué lengua

pertenece la palabra (dado que el tema de la actividad anterior de contextualización giraba entorno a los países, sus capitales y sus lenguas oficiales). Concretamente, el profesor pregunta si creen que esa palabra pertenece a la lengua gallega.

- Los alumnos responden que no pertence a la lengua gallega (respuesta coral).
- Un alumno, voluntariamente, responde que pertenece a la lengua galesa.
- El profesor confirma que, efectivamente, se trata de una palabra de la lengua que se habla en Gales, el galés (revisa el término *Wales* e introduce el término *Welsh*). Concretamente, se trata del nombre de una pequeña localidad de la isla de Anglesey, *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrn-drobwllllantysiliogogogoch*.
- El profesor da instrucciones sobre cómo hallar la isla de Anglesey en el mapa de la página por la que han abierto el libro en la actividad anterior.
- El profesor indica a los alumnos que escuchen cómo se pronuncia *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwllllantysiliogogogoch*. Pone la cinta de audio para que lo escuchen.
- Los alumnos ríen y hablan entre sí.
- El profesor indica que vuelvan a escuchar la pronunciación de *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwllllantysiliogogogoch*. Pone la cinta de audio por segunda vez. Mientras escuchan, les muestra el folio con la palabra escrita para que puedan leer y escuchar a la vez.
- Los alumnos ríen y hablan entre sí, ahora más sonoramente.
- El profesor recapitula esta parte inicial de la clase (**Actividad 1** y **Actividad 2**) recordándoles lo que han aprendido sobre Gales: cuál es su capital (un alumno responde *Cardiff* y el profesor repite *Cardiff*) y qué lengua hablan sus habitantes (un alumno responde *Welsh* y el profesor responde *Welsh*).

⊙ **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua oral y expresión oral.

La práctica de la expresión oral en esta actividad está bastante reducida, ya que la producción de los alumnos se limita a algunas palabras aisladas en lugar de oraciones completas. La destreza que más practican, pues, es la comprensión de lengua oral, ya que el profesor, como en la actividad anterior, formula algunas preguntas acerca de Gales y la lengua que hablan sus habitantes. Así mismo, al final de la actividad, el profesor hace un pequeño resumen oral de lo que se ha tratado hasta ese momento en clase.

No puede decirse, realmente, que los alumnos hayan practicado la comprensión de lengua escrita porque el profesor les haya mostrado una palabra en un folio, ya que, al estar en una lengua que desconocen y al tener una ortografía tan peculiar y tan distinta, no ya del español, sino incluso del inglés, les ha sido imposible siquiera leerla.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ninguno.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Concretamente, la actividad continúa el tema de la actividad anterior, aspectos geográficos y lingüísticos de Gales. En este caso, se informa a los alumnos de la peculiaridad de los topónimos de Gales, citando como ejemplo el caso de la localidad de *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwllllantysiliogogogoch* en la isla de Anglesey.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

La escasa interacción que hay en esta actividad se produce entre el profesor (aprox. 95% de tiempo de habla) y la clase (aprox. 5% de tiemmpo de habla), ya que las preguntas de aquél van dirigidas esta vez no a alumnos concretos sino a toda la clase. Algunos alumnos responden por iniciativa propia a esas preguntas, pero sin levantar la mano para hablar. En otras palabras, las respuestas parece que vienen de la clase en general, no de alumnos concretos.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El profesor formula algunas preguntas cuya respuesta más o menos conoce o puede anticipar, como por ejemplo, *The capital of Wales is…?* Como ya se ha mencionado, los alumnos apenas hablan en esta actividad y, lo poco que dicen, está totalmente controlado.
  - **Área temática:** aspectos geográficos y lingüísticos de Gales.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta y reproductor de audio; hoja de actividades (folio con una palabra escrita).

El uso que se hace del libro de texto en esta actividad es muy similar al que se hace en la actividad anterior. En este caso, para localizar la isla de Anglesey en el mapa de Gales. Respecto al audio, el profesor reproduce sólo el fragmento del texto en el

que se escucha el nombre de la localidad galesa que aparece escrito en el folio que muestra a la clase.

No es tanto el folio con la extraña palabra lo que impacta a la clase, sino la manera en que es utilizado. En lugar de simplemente escribir la palabra en la pizarra e informar a la clase de que se trata del nombre de una localidad galesa, el profesor decide presentar esa palabra escrita en caracteres muy grandes, en un folio de tamaño A3, en lugar del tradicional A4, y mostrarla a la clase preguntando *What's this?* Así, el profesor consigue despertar el interés del alumno por saber realmente a qué hace referencia esa palabra y por saber más acerca de la misma, como, por ejemplo, cómo se pronuncia. El profesor ha conseguido así que los alumnos participen en la actividad.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 22' 48".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 4, 3 lingüísticos y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Morfológico: formas de los pronombres y adverbios relativos.
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Sintáctico: estructura de las oraciones de relativo.
  - **Objetivo 3:** lingüístico. Fonológico: pronunciación de sonidos y palabras que presentan dificultad.
  - **Objetivo 4:** No lingüístico. Creación de un clima de trabajo adecuado en el aula, en el que los alumnos se sientan cómodos trabajando en pareja o grupo, se ayuden entre sí en la realización de las actividades y se acostumbren a compartir sus conocimientos y a corregirse mutuamente.

- **Procedimiento:** rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original.
  - El profesor pide a varios alumnos que lean en voz alta las frases disponibles para completar el texto, cada uno una frase. Los alumnos leen y, cuando se encuentran con un problema de pronunciación o de otro tipo, el profesor les ayuda a solucionarlo. Después de cada alumno lea su frase, el profesor la repite en voz alta y clara para el resto de la clase.

- El profesor usa la pizarra para escribir palabras o sonidos de pronunciación o lectura dificultosa.
- El profesor, concluida la lectura de las frases, pregunta si hay algún problema de vocabulario en alguna de las frases leídas.
- Un alumno pregunta el significado de una palabra. El profesor la escribe en la pizarra y pregunta a la clase qué tipo de palabra es (verbo, sustantivo…) y su traducción al español. Como nadie responde, el profesor traduce la palabra.
- A continuación, el profesor explica a la clase en qué consiste exactamente el ejercicio. Para asegurarse de que comprenden lo que tienen que hacer, el profesor repite la explicación en español.
- El profesor lee el texto mutilado, omitiendo, obviamente, el contenido de los huecos, tras lo cual vuelve a preguntar a los alumnos si tienen algún problema antes de comenzar a hacer el ejercicio. Como nadie dice nada, asume que no existe ningún problema y les indica que comiencen a hacer el ejercicio. Les indica que tienen 5' para hacerlo.
- Durante el tiempo que los alumnos están trabajando individualmente en el ejercicio, el profesor circula por la clase, para ayudarles si se lo requieren.
- Finalizado el tiempo de trabajo individual, el profesor pide a la clase que trabajen en pareja, leyendo el texto que han completado al compañero para ver si sus soluciones coinciden. Si no, deben discutir cuál es la solución adecuada.
- Los alumnos trabajan en parejas/grupos de 3, usando en la mayor parte del tiempo la L2. A veces, sin embargo, recurren a la L1. Mientras tanto, el profesor circula por la clase, para comprobar que están haciendo la tarea, no hablando de otras cosas.
- Transcurridos unos minutos, empieza a haber ruido en el aula, lo que indica al profesor que los alumnos han terminado la fase de trabajo en pareja. El profesor tiene que pedir por dos veces que guarden silencio para continuar con la actividad.
- En la fase de corrección, el profesor pide un voluntario para leer la primera oración del texto, con la frase correspondiente al primer hueco. Según va leyendo el alumno, el profesor va escribiendo la oración en la pizarra y resalta la el pronombre/adverbio relativo utilizado. Este procedimiento se repite para cada una de las partes del texto que hay que completar con un relativo y una frase dados anteriormente.

- Un alumno se equivoca y el profesor pregunta a la clase si su respuesta es correcta. La clase dice que no, el profesor explica al alumno por qué su opción es incorrecta. Completa la explicación también en la L1, para asegurarse de que el alumno la comprende.
- El procedimiento se repite para cada fragmento del texto que hay que completar. Si un alumno comete un error, el profesor no corrige automáticamente, sino que pregunta a la clase si está de acuerdo con la solución propuesta. De esta manera, los alumnos se corrigen entre sí.
- Finalmente, el profesor, en L1, comprueba con los alumnos el grado de dificultad de la actividad. Así mismo, también en L1, el profesor realiza la transición a la actividad siguiente.

- **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua escrita, comprensión de lengua oral y expresión oral.

Trabajo en común (clase). En esta actividad todos los alumnos practican estas tres destrezas, si bien es cierto que algunos, los voluntarios o los que selecciona el profesor para leer en voz alta las frases que completan el texto mutilado y los fragmentos del texto una vez completados, practican la expresión oral algo más que el resto de sus compañeros. Aquéllos practican la expresión oral simultáneamente a la comprensión de lengua escrita y éstos practican simultáneamente la comprensión de lengua escrita y la comprensión de lengua oral, ya que están leyendo y, a la vez, escuchando el texto que leen de boca de sus compañeros. Asimismo, cuando el profesor lee en voz alta el texto mutilado, los alumnos están practicando simultáneamente comprensión de lengua escrita y comprensión de lengua oral.

Trabajo individual (alumno). En esta fase de la actividad, la destreza que practican los alumnos es la comprensión de lengua escrita. Realmente no puede decirse que en este ejercicio el alumno practique la expresión escrita pues no se les pide que reescriban el texto con las oraciones dadas en el lugar que corresponden. Lo que les pide el ejercicio es que decidan que palabra (*which*, *who*, *whose*, *when*, *where*) y qué frase se adecúa a cada hueco del texto.

Durante esta etapa de trabajo individual de la actividad, los alumnos aplican determinadas estrategias de aprendizaje lingüístico de tipo cognitivo. Una de esas estrategias es la que Oxford (1990) denomina *reasoning deductively*, es decir, el alumno razona de manera deductiva para determinar qué pronombre o adverbio de relativo corresponde a cada hueco a partir del conocimiento teórico que tiene del significado y uso de cada uno de ellos, aprendido y practicado anteriormente.

Asimismo, es posible que tengan que aplicar estrategias de compensación (Oxford 1990:90-1), como adivinar inteligentemente utilizando pistas de tipo lingüístico (por ejemplo, la similitud del vocablo inglés "ancient" con el vocablo español "anciano" puede ayudar a adivinar su significado) o no lingüístico (por ejemplo, el mapa de Gales que acompaña al texto, o los dibujos que hay en las distintas partes del mapa, pueden ayudar a comprender algunas partes del texto y, por lo tanto, a que el alumno halle la respuesta correcta a esa parte concreta del texto) si, al leer el texto mutilado para completarlo, hallan algún tipo de dificultad de comprensión, ya sea de tipo léxico o gramatical.

En la etapa de trabajo en pareja, en la que cada alumno tiene que leer al compañero las soluciones que propone para cada hueco del texto, ambos alumnos practican la expresión oral y la comprensión de lengua oral. En esta fase, en la que, si hay desacuerdo acerca de la solución propuesta para alguna de las partes del texto, el alumno necesariamente debe negociar con el compañero hasta hallar la respuesta correcta, las estrategias de tipo social (Oxford 1990:144-7) entran en juego: preguntar al compañero para aclarar o comprobar una determinada solución (u otra duda respecto al texto o el ejercicio en general) o cooperar con el compañero para la correcta resolución del ejercicio, entre otras posibles.

Trabajo de clase. Finalmente, se procede a la comprobación y corrección de las respuestas, dirigida por el profesor, en la que los alumnos practican la comprensión auditiva al escuchar a sus compañeros (leer) y al profesor (repetir y, donde procede, corregir y explicar) y, aquéllos que son seleccionados o se ofrecen voluntarios para leer sus respuestas al resto de la clase, practican también la expresión oral.

En esta última fase, son varias y de varios tipos las estrategias de aprendizaje que los alumnos aplican. Por ejemplo, entre las estrategias metacognitivas, los alumnos pueden decidir prestar atención, a la resolución del ejercicio en general o de aquellas partes que le resulten más difíciles o dudosas. Pueden también intentar buscar oportunidades para practicar su inglés, aunque sea de manera tan limitada como es leer una parte del texto en voz alta en la clase.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (pronombres y adverbios de relativo, *which*, *who*, *whose*, *where*, *when*, y oraciones de relativo); pronunciación (fonemas que no se pronuncian).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Aspectos geográficos, históricos, demográficos y lingüísticos de Gales.

- **Interacción:**
  - Profesor ☛ alumno ➽ profesor: el profesor pide a un grupo de alumnos, por su nombre, que lean en voz alta las frases con las que deben completar el texto (un alumno, una frase). Tras o imediantemente después de la lectura de cada frase, el profesor corrige pronunciaciones defectuosas y facilita el significado de determinadas palabras.
  - Sin interacción: los alumnos leen el texto por su cuenta, en silencio, mientras el profesor lo lee también en voz alta. A continuación, cada alumno trabaja por su cuenta en la resolución del ejercicio. Sin embargo, no es del todo cierto que no exista interacción en esta fase del ejercicio, puesto que algunos alumnos preguntan al compañero de al lado o al de atrás e incluso al profesor, que está circulando por la clase.
  - Alumno 1 ☛ alumno 2 ➽ alumno 1: durante el trabajo en pareja, uno de los alumnos lee su respuesta y el otro escucha y expresa su acuerdo o desacuerdo. Este procedimiento se repite por turnos, de manera que ambos alumnos leen para el compañero y, a su vez, escuchan al compañero.
  - Profesor ☛ alumno ➽ profesor: el profesor nombra a varios alumnos, uno después de otro, para que lean el párrafo del texto que contiene cada una de las frases dadas. El alumno lee el párrafo completo, es decir, incluyendo la frase correspondiente. A continuación, y en todos los casos, el profesor repite en voz alta y clara la respuesta completa del alumno. La función de esta repetición es doble: asegurarse de que toda la clase escucha la solución y ayudar al alumno a fijar la pronunciación de determinadas palabras nuevas o de pronunciación complicada que aparecen en este texto (*Wales*, *Welsh*, *although*, *languages*, *Celtic*, *wild*, *minority*, *mountainous*, *defeated*). Si la respuesta proporcionada es correcta, el profesor finaliza el intercambio con good, ok, right o similar. Si es incorrecta, el profesor pregunta a la clase si están de acuerdo, de manera que sean los propios alumnos los que corrigen a sus compañeros en la medida de lo posible.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Únicamente en los casos en que haya disparidad de soluciones podrán los alumnos hacer un uso menos controlado de la L2 para negociar y llegar a un acuerdo sobre la respuesta correcta. En el resto de la actividad, en la que hay poca expresión oral propiamente dicha, el uso de la L2, en sentido receptivo o productivo, es bastante controlado.

- **Área temática:** breve descripción histórica, geográfica, demográfica y lingüística de Gales.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8' 15".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s)**: 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfológico: pronombres relativos.
  - **Objetivo 2:** sintáctico: estructura de las oraciones de relativo.

- **Procedimiento:** completar oraciones individuales con la palabra adecuada de entre una serie de palabras dadas.
  - En la L1, el profesor da las instrucciones pertinentes para la realización de la siguiente actividad (ejercicio del Libro de ejercicios que acompaña al Libro de texto).
  - En la L2, el profesor lee el enunciado del ejercicio y comprueba que los alumnos saben lo que tienen que hacer y se pongan a ello.
  - Transcurridos unos 5', el profesor pregunta si han acabado y comienza la corrección del ejercicio.
  - El profesor lee la primera oración, omitiendo el contenido del hueco, y pide a un alumno, por su nombre, que la vuelva a leer, con el pronombre relativo que corresponda a ese hueco. Cuando acaba de leer el alumno, el profesor repite en voz alta y clara para toda la clase.
  - Este procedimiento se repite en las 4 oraciones del ejercicio.
  - Finalmente, el profesor recapitula, incluyendo una explicación gramatical, en la L1.

- **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua escrita, expresión escrita, comprensión de lengua oral y expresión oral.

La práctica de las destrezas lingüísticas es bastante limitada en este ejercicio. De ellas, la que más se practica es la comprensión de lengua escrita, ya que los alumnos deben comprender la oración para decidir exactamente qué pronombre

relativo es el adecuado. Además, como el profesor les pide expresamente que copien la oración, no sólo que indiquen el pronombre que falta, aquéllos que lo hacen practican también la expresión escrita. Por su parte, los alumnos seleccionados por el profesor para leer las oraciones una vez completadas practican también un poco la expresión oral. Finalmente, todos los alumnos practican la comprensión de lengua oral durante la fase de corrección, ya que escuchan tanto a sus compañeros como al profesor. Cabría preguntarse, de todos modos, hasta qué punto puede decirse que esto es practicar la comprensión de lengua oral, ya que es muy probable que el alumno únicamente esté pendiente de escuchar la solución correcta, dado que ya conoce el resto del mensaje (al haber tenido que leer las oraciones para completarlas).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** pronombres de relativo.
  - **Contenido no lingüístico:** ciudades, países y sus habitantes.

- **Interacción:**
  - Sin interacción: el alumno trabaja individualmente durante unos minutos, decidiendo qué pronombre relativo completa mejor cada oración y copiándolas en su cuaderno, como indica el profesor.
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: como en los ejercicios anteriores, el profesor selecciona a un alumno, éste lee la oración completa y el profesor la repite en voz alta y clara, dirigiéndose a toda la clase. Para más detalles sobre este tipo de interacción, ver **Actividad 3**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** características de varias ciudades o países y de sus habitantes.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7’ 40”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s)**: 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfológico: adverbios relativos *when* y *where*.
  - **Objetivo 2:** sintáctico: estructura de las oraciones introducidas por los adverbios relativos *when* y *where*.

- **Procedimiento:** unir las dos mitades de una oración; ambas mitades vienen dadas en el ejercicio (el alumno sólo tiene que ordenarlas)
  - Antes de comenzar el ejercicio, el profesor pregunta a la clase cuándo se usa *when* y cuándo se usa *where* y la clase responde adecuadamente.
  - En la L1, el profesor indica exactamente lo que tienen que hacer los alumnos, instándoles a que lo hagan sin perder tiempo, dada la facilidad del ejercicio.
  - Los alumnos trabajan individualmente durante unos 4 minutos, más tiempo de lo que el profesor había asignado en principio y más tiempo del que realmente necesitan, como lo demuestra el que a los 3 minutos aproximadamente empieza a escucharse voces y risas en la clase (los alumnos no están ya inmersos en la tarea).
  - El profesor se percata de que los alumnos han acabado y comienza la fase de corrección, en la que procede más o menos igual que en el ejercicio anterior (ver **Actividad 4**).

- **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua escrita y expresión oral. Ver **Actividad 4**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (adverbios relativos [*when*, *where*]).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor. Ver **Actividad 4**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

- **Observaciones:**

1. USO DE LA L1 Y LA L2: el profesor da la clase completamente en la L2, utilizando la L1 exclusivamente para repetir y aclarar algunas instrucciones, para pasar de una actividad a otra y para hacer alguna broma. Puede decirse que su uso de la L2 se adecua perfectamente al nivel de competencia comunicativa de los alumnos (éstos apenas muestran problemas de comprensión). Se nota que el profesor sabe muy bien cuál es el nivel de inglés de estos alumnos así como lo que les puede exigir y lo que no. Si en algún momento formula una pregunta o realiza un comentario utilizando un nivel de inglés más difícil, él mismo se da cuenta y reformula dicha pregunta o comentario, adaptándose al nivel de los alumnos.

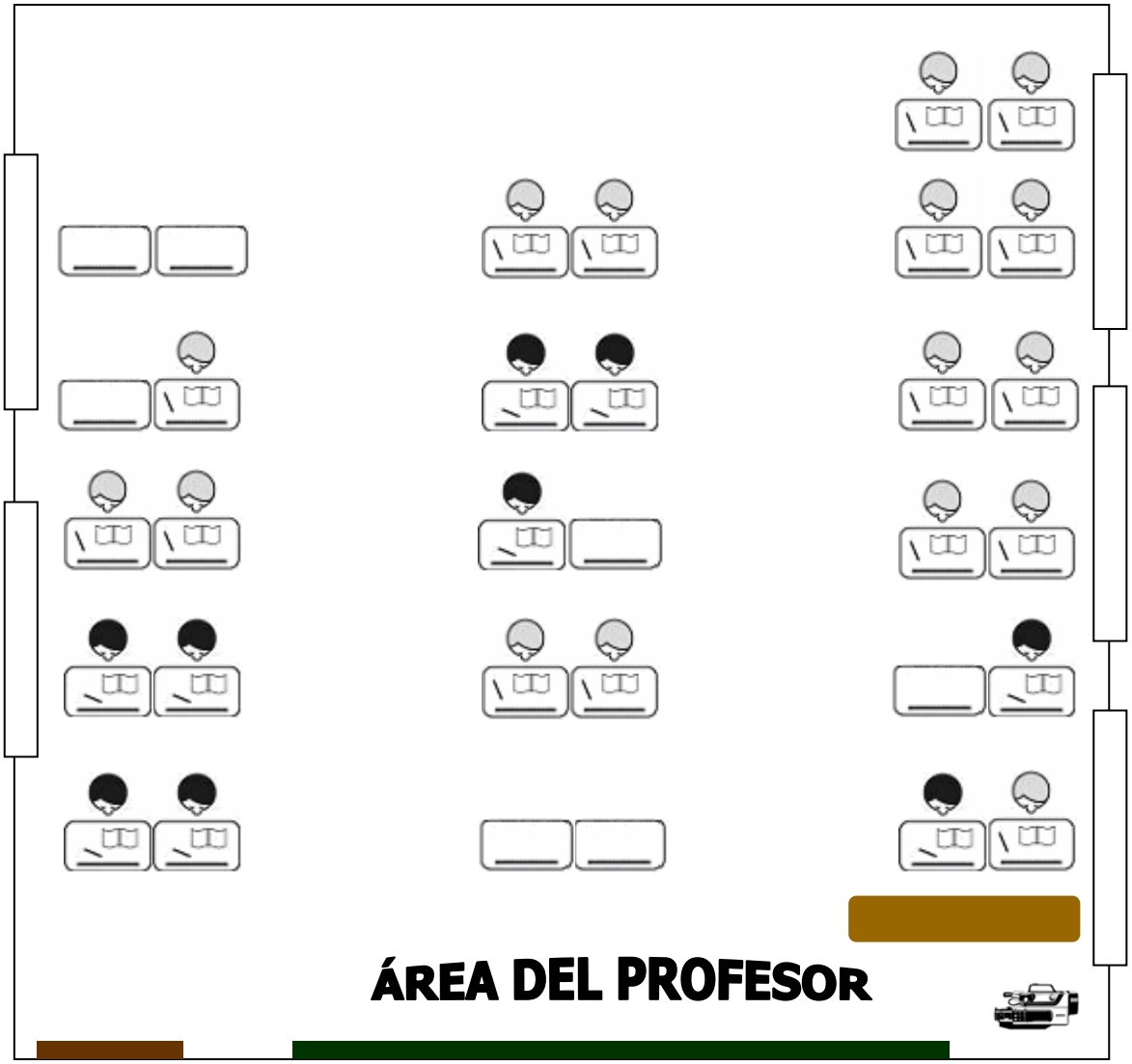
2. EXPLICACIONES GRAMATICALES: éstas se limitan a los casos en que el profesor considera que son necesarias, únicamente cuando vienen a colación para la realización de los ejercicios gramaticales del libro de ejercicios. Se trata de explicaciones que, en ningún caso, son muy extensas o detalladas, sino más bien sucintas y limitándose a lo que los alumnos necesitan saber para realizar con éxito la actividad de que se trata.

3. MOTIVACIÓN: Aunque pueda pensarse que una actividad de tipo léxico-gramatical como **Actividad 3** no resulte especialmente motivadora para la mayoría de los alumnos, afirmarlo sería un tanto arriesgado, dado que no está tipificado qué actividades son intrínsecamente motivadoras y qué actividades no lo son. Es decir, que a cada alumno puede resultarle motivador un tipo de actividad diferente, especialmente según sean su estilo y sus necesidades de aprendizaje. Así, por ejemplo, aquellos alumnos a los que les guste conocer aspectos culturales relativos a la L2 pueden hallar esta actividad motivadora, pues les proporciona información sobre Gales, quizás el país del Reino Unido más desconocido para ellos. Asímismo, los alumnos a los que les guste estudiar gramática pueden encontrar esta actividad motivadora, especialmente si no tenían muy claro el uso de los adverbios y pronombres de relativo. Igualmente motivadora puede resultar la actividad para aquellos alumnos a los que les guste trabajar en grupo, ya que pueden ayudar o recibir ayuda del compañero en cuanto a la resolución del ejercicio en sí, la pronunciación de palabras difíciles o el significado desconocido de otras.

- **Libro de texto:** Bolton, D. & T. Falla. 1998. *Pre-Select. 1º Bachillerato*. Oxford University Press.

- **Libro de ejercicios:** Bolton, D. & T. Falla. 1998. *Pre-Select. 1º Bachillerato. Workbook*. Oxford University Press.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

Grammar and Practice (2)

Non-defining relative clauses

1 Translate these sentences into your language.

1 Mark, **who is 17**, likes Barcoo Creek.
2 They moved two years ago, **when Jack was 15**.
3 There's one teacher, **whose salary is paid by the government**.

2 Copy and complete the rules with these relative pronouns, ***when, which, where, who, whose***.

1 We use ..... for people.
2 We use ..... for things.
3 We use ..... for times.
4 We use ..... for places.
5 We use ..... for possession.

Take note!
Non-defining relative clauses

A non-defining relative clause is always separated from the rest of the sentence by commas (,). The clause contains extra non-essential information about the person or thing, so the sentence will still make sense without it.

▶ **Grammar reference page 107**

3 Join the sentences using ***who, which*** or ***whose***. Put the sentences in brackets in the relative clause.

Hastings, *which has a population of 75,000*, is in the south of England.

1 Tracy introduced me to him. (Tracy's dad is Scottish.)
2 The Tiede is in the Canaries. (It's the highest mountain in Spain.)
3 Tom is my best friend. (Tom's brother is in my class.)
4 Picasso moved to Paris in 1904. (Picasso was born in Spain.)
5 Raffaella is bilingual. (Raffaella's parents come from Italy.)
6 The River Tagus flows into the Atlantic. (The Tagus is the longest river in Spain and Portugal.)

4 Complete the text with relative clauses a – f and ***when, where, which, who*** and ***whose***.

a came to Wales in the 19th century
b first language is Welsh
c ~~has a population of 2.5 million~~
d is fairly flat and industrial
e it is mountainous
f King Henry IV defeated the Welsh prince Owain Glyndwr



Pronunciation
Silent letters

The pronunciation of English words is often different from their spelling. Some letters are not pronounced.
whose /hu:z/; *know* /nəʊ/
two /tu:/; *walk* /wɔ:k/
Always check the pronunciation of new words in your dictionary.

5 In pairs, decide which consonants are silent in words 1 – 5. Then, listen to the words on the cassette and repeat.

1 could
2 who
3 knife
4 white
5 island

5.2.5. Centro Nº 3 Profesor Nº 5

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1′.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita: los alumnos deben identificar la idea principal del texto para expresarla por escrito con sus propias palabras.

- **Procedimiento:** extraer la idea principal del texto tras leerlo y reproducirla por escrito.
  - El profesor pide algún voluntario para responder a la pregunta de esta actividad de comprensión global del texto (pág. 92, *Understanding the text*, Ejercicio 1). Como nadie se ofrece, el profesor selecciona a un alumno, por su nombre, para que lea y responda a la pregunta.
  - El alumno lee la pregunta y lee la respuesta que tiene anotada en su cuaderno, ya que esta actividad no es sino la corrección de un ejercicio asignado como tarea de casa.
  - Tras leer su respuesta, el profesor corrige y completa la respuesta del alumno. Éste queda un poco confundido, pues no parece comprender qué ha hecho mal. Tras corregir y completar su respuesta, el profesor le comenta al alumno si eso era lo que él quería decir, y el alumno muestra su conformidad.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

Para responder adecuadamente a la pregunta de esta actividad, el alumno debe haber leído y comprendido, al menos en sentido global, el texto asignado (pág. 91, *Reading*, 'TV or Not TV?'), por lo que está claro que practica la comprensión de lengua escrita. Además, como se trata de un ejercicio asignado como tarea de casa, el alumno debe componer y escribir su respuesta en su cuaderno, con lo que también practica la expresión escrita, si quiera al nivel de oración o párrafo breve.

Por otra parte, al corregir este ejercicio en clase, el alumno debe leer la respuesta a la pregunta en voz alta, con lo que también practica, si bien

mínimamente, la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (watch, the box, soap operas, telly, turn on/off, TV hosts, game shows, viewing habist, etc.) y gramática (oraciones condicionales tipo 2 y 3) pertenecientes al tema de la unidad didáctica en curso (Unit 8 *View from the armchair*), acerca de la influencia de la televisión en la vida cotidiana, y de unidades anteriores (tiempos verbales de pasado, voz pasiva).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. La influencia de la televisión en la vida personal, familiar y social.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Aunque el alumno puede utilizar las palabras que considere oportuno para formular su respuesta, realmente la esencia de ésta puede variar poco. Además, el profesor conoce la respuesta de antemano. La creatividad, respecto a la forma y el contenido de la respuesta, es prácticamente inexistente.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (la influencia de la televisión en la vida personal, familiar y social).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 25% - alumnos 75%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

En esta actividad, en lugar de la comprensión global, la subdestreza de comprensión de lengua escrita que se practica es la llamada "escaneo" (*scanning*), de manera que el alumno debe leer el texto rápidamente o, más bien, pasar la vista por encima del texto, para identificar determinada información específica (los títulos

de 3 programas de TV).

- **Procedimiento:** extraer información específica tras leer el texto y reproducirla por escrito.

El profesor selecciona a un alumno, por su nombre, para que lea y responda a la pregunta. El alumno lee la pregunta y la respuesta que tiene anotada en su cuaderno, ya que esta actividad también es la corrección de un ejercicio asignado como tarea de casa (pág. 92, *Understanding the text*, Ejercicio 2).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

La única diferencia entre esta actividad y la anterior es que la anterior se centra en la práctica de la comprensión de lengua escrita a nivel global, es decir, el alumno debe demostrar que ha comprendido la idea general del texto, y en ésta el alumno debe demostrar que comprende la pregunta y es capaz de, con sólo escanear el texto brevemente, hallar la información específica que se le solicita.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor selecciona, como se indicó anteriormente, al alumno que debe responder a la pregunta central de esta actividad. El alumno lee tanto la pregunta como la respuesta que ha redactado previamente. Como el alumno responde correctamente, el profesor finaliza el intercambio demostrando la adecuación de su respuesta.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**

- **Total (min y seg.):** 30".
- **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 25% - alumnos 75%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

Al igual que en **Actividad 2**, en lugar de la comprensión global, la subdestreza de comprensión de lengua escrita que se practica es la llamada "escaneo" (*scanning*), de manera que el alumno debe leer el texto rápidamente o, más bien, pasar la vista por encima del texto, para identificar determinada información específica (los nombres de dos compositores famosos).

Una diferencia con la actividad anterior es que este ejercicio (pág. 92, *Understanding the text*, Ejercicio 3) incluye una pregunta cuya respuesta no aparece explícitamente en el texto, sino que el alumno debe inferir la respuesta a partir de lo que haya comprendido del texto. Es decir, la respuesta a esta pregunta demuestra hasta qué punto el alumno ha podido comprender el texto.

- **Procedimiento:** ver **Actividad 2**.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 2**.
- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** ver **Actividad 2**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

En esta actividad, al igual que en Actividad 1, el objetivo es que el alumno demuestre comprensión del texto a nivel global. La diferencia es que en Actividad 1 lo que se pide del alumno es que formule de manera general la idea principal del texto mientras que en ésta se le pide que proporcione información del texto de manera detallada y, en lo posible, completa.

- **Procedimiento:** completar una tabla con información del texto.
  - El profesor selecciona a un alumno para que responda a la pregunta de este ejercicio. El alumno se justifica diciendo que sólo ha hecho parte del mismo. El profesor pregunta por qué, en L1, y el alumno, también en L1, responde que no sabía muy bien cómo completar la tabla a partir de la información del texto. Así, el alumno responde únicamente a la parte del ejercicio que ha hecho en casa.
  - El profesor, en L1 prácticamente durante toda la actividad, espera que alguien continúe completando la tabla con la información que pide el ejercicio, pero nadie parece animarse. Así, el profesor formula, en L1, preguntas para guiar a los alumnos hacia la información del texto que necesitan para completar esta actividad con éxito.
  - Los alumnos, de manera espontánea, van proporcionando la información necesaria, pero a modo de "cuentagotas". Es decir, ningún alumno realiza el ejercicio cual éste está formulado (ningún alumno "describe" a las familias antes y durante el experimento). Más bien, los alumnos van ofreciendo la información de manera fragmentada, pero el profesor parece contentarse con eso.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

Si bien es cierto que los alumnos leen, escriben y, al menos algunos de ellos, hablan en esta actividad, no es menos cierto que la destreza que predomina aquí es la comprensión de lengua escrita. La expresión oral no sólo se circunscribe a unos cuantos alumnos de la clase (como en las actividades anteriores), sino que se limita a una serie de palabras aisladas por parte de diferentes alumnos de la clase. Los alumnos no dan respuestas completas, utilizando oraciones o enunciados más o menos completos, sino que se limitan a proporcionar alguna que otra palabra extraída del texto que creen que puede incluirse en las casillas correspondientes de la tabla a completar.

En cuanto a la expresión escrita, sucede aproximadamente lo mismo que

con la expresión oral. De hecho, si no hay mucha expresión oral en esta actividad es porque, previamente, no ha debido de haber mucha expresión escrita. En otras palabras, si los alumnos hubieran respondido por escrito a esta actividad de manera satisfactoria, al menos para ellos, habrían muy probablemente participado mucho más.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (relativo al mundo de la televisión).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

Como se ha indicado más arriba, en el apartado Procedimiento, el profesor selecciona a un alumno para que responda, pero sólo al primero de los que toman parte en la actividad. Al no proporcionar este alumno una respuesta satisfactoria, el profesor se dirige a toda la clase, tratando de ofrecer información (directa o indirectamente, a través de preguntas), en L1, para ayudar a los alumnos a completar la actividad con éxito —lo que se consigue a duras penas—.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
- **Procedimiento:** responder por escrito a preguntas de comprensión tras leer el texto / extraer información específica tras leer el texto y reproducirla por escrito.
  - El profesor selecciona a un alumno para que responda a la primera pregunta de este ejercicio (pág. 92, Ejercicio 5), pero el alumno dice que no conoce la respuesta.

- El profesor, sin más, nombra a otro alumno. Éste lee la pregunta con la vista primero y, unos segundos después, la lee en voz alta. Queda patente que este alumno no había hecho la tarea de casa y responde intentando adivinar la respuesta a partir de lo que recuerda del texto. Lo hace correctamente, sin embargo.
- El profesor vuelve al alumno anterior a éste y le pide que lea y responda a la segunda pregunta. Éste lo hace y el profesor finaliza el intercambio alabando al alumno por la corrección de su respuesta, en L1 ("muy bien").

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **actividades anteriores**.

Con respecto a la comprensión de lengua escrita y a la expresión escrita, conviene resaltar aquí que en esta actividad el alumno debe realizar una mayor manipulación de la L2 que en las actividades anteriores, ya que para responder a estas preguntas no hay que copiar palabras o fragmentos del texto tal cual aparecen en él, sino que el alumno debe demostrar su capacidad de síntesis para resumir en una o dos oraciones toda la información que existe a lo largo del texto y que forma parte de la respuesta a cada una de estas dos preguntas.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'05".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión y ampliación de elementos léxicos de tipo general (no relativos al área temática específica de la unidad en curso).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto tras leer el texto.
  - El profesor procede al igual que en las actividades anteriores. Selecciona a un alumno para que proporcione las palabras del texto que significan lo mismo que las expresiones del ejercicio (pág. 92, Ejercicio 6).
  - El alumno responde correctamente a las 2 primeras, pero se equivoca en la tercera. El profesor le indica su error y la línea del texto (que escribe en la pizarra) en la que se encuentra la solución. El alumno la encuentra y continúa hasta acabar el ejercicio.
  - El profesor corrige un error de pronunciación del alumno y, acto seguido, pasa al siguiente ejercicio.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

A partir del contexto, el alumno debe identificar las palabras del texto que significan aproximadamente lo mismo que los sinónimos y definiciones que proporciona el ejercicio. Realmente es la comprensión del contexto en que aparecen esas palabras la que ayuda al alumno a identificar los elementos léxicos que constituyen el contenido lingüístico de esta actividad.

De entre las subdestrezas de la comprensión de lengua escrita, en esta actividad los alumnos practican la denominada "scanning" (lectura rápida del texto para identificar información específica, en este caso, palabras aisladas).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (revisión de adjetivos y sustantivos).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1'55".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfosintáctico: revisión de estructuras gramaticales (voz pasiva), tiempos verbales (presente perfecto + *for*).
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico: uso de *be able to*, adverbios de modo, preposiciones, diferencias de matiz entre verbos similares (*watch, see, look*).

- **Procedimiento:** transformar oraciones (forma distinta, significado idéntico) / completar oraciones con la palabra que falta (de entre varias opciones).
  Ver **actividades anteriores**.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita, comprensión de lengua escrita y expresión oral.

En esta actividad, la destreza principal es la expresión escrita, ya que los alumnos deben, en primer lugar, transformar las oraciones dadas, escribiéndolas completamente de nuevo en su cuaderno y, por otro lado, rellenar, con una de las palabras dadas, los huecos de otra serie de oraciones. Evidentemente, para transformar y completar las oraciones correctamente, el alumno debe comprender la oración original, en el primer caso, y la oración con el hueco en el segundo. Es decir, que los alumnos también practican la comprensión de lengua escrita, a nivel oracional en este caso.

Respecto a la expresión oral, se limita, como en otras actividades, a leer oraciones en voz alta.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario y gramática (ver apartado **Objetivos**).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8'10".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la expresión escrita. Al alumno se le pide que responda por escrito a preguntas de respuesta personal, aunque en la corrección del ejercicio que se hace en esta actividad los alumnos, hayan o no hecho el ejercicio en casa, puedan practicar la expresión oral respondiendo de esta manera a las preguntas del ejercicio.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Contribuir al desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno. Las preguntas aparecen en orden de menor a mayor dificultad, siendo en la última en la que el alumno debe hacer mayor esfuerzo de reflexión y análisis crítico.

- **Procedimiento:** responder por escrito a preguntas (no de comprensión de texto) sobre un tema.
  - Para cada pregunta del ejercicio (pág. 93, *Thinking it through*, Ejercicio B), el profesor intenta que los alumnos respondan voluntariamente, pero sin mucho éxito.
  - El profesor entonces formula otras preguntas, incluso en L1, relacionadas con las del ejercicio, para ayudar así a los alumnos a pensar en qué pueden responder. Incluso, el profesor llega a expresar opiniones extremadas para provocar la reacción de los alumnos y, principalmente, reacciones lingüísticas. Finalmente, consigue que un alumno responda y exprese su opinión.
  - En el segundo enunciado, el profesor tiene más suerte, pues un alumno se ofrece voluntario para leerlo y dar su opinión. El profesor intenta integrar a

otros alumnos, preguntando si alguien tiene una opinión distinta o algo que añadir, pero nadie responde.

- En el tercer enunciado, el profesor selecciona a una alumno para que dé su opinión, pero éste se niega, alegando que no tiene opinión al respecto.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita y expresión oral.

Todos los alumnos han debido practicar la expresión escrita, si han hecho el ejercicio anteriormente, ya que fue asignado como tarea de casa. Y todos los alumnos han tenido la oportunidad de practicar la expresión oral, sólo que prácticamente ninguno ha querido aprovecharla y, los dos que lo han hecho, ha sido prácticamente por obligación.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (relativo al mundo de la televisión y sus repercusiones en la vida personal, familiar y social de las personas).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Cómo afecta la televisión al desarrollo intelectual y emocional de los niños.

- **Interacción:** ver apartado **Procedimiento**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje libre. Los alumnos pueden responder, en forma y contenido, prácticamente lo que y como deseen.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (relación entre los hábitos televisivos y el desarrollo intelectual y emocional de los niños).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 17’15”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de las estructuras de oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo.

- **Procedimiento:** Copiar información de la pizarra.
  - El profesor escribe en la pizarra un resumen de la estructura de las oraciones condicionales de primer tipo, haciendo hincapié en las formas y tiempos verbales de la oración principal y de la subordinada. Mientras escribe, explica lo que escribe y, en ocasiones, formula preguntas a los alumnos para averiguar si están familiarizados o no con lo que está explicando y para que la "ayuden" a completar la información de la pizarra. Mientras tanto, los alumnos copian la información de la pizarra en sus cuadernos. Todas las explicaciones y preguntas del profesor tienen lugar en L1.
  - Seguidamente, el profesor repite este procedimiento para las oraciones condicionales de segundo tipo y, finalmente, también para las de tercer tipo. Todo el proceso de explicaciones y preguntas gramaticales tiene lugar en L1. La L2 se utiliza exclusivamente en los ejemplos utilizados por el profesor para ilustrar cada tipo de oración condicional.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita.

Si alguna practican, es ésta. Aunque el profesor comenta lo que escribe en la pizarra, lo hace en L1, por lo que no puede decirse que los alumnos practiquen la comprensión de lengua oral. Y, pese a que el profesor formula alguna que otra pregunta sobre las estructuras condicionales, lo hace en L1, por lo que los alumnos responden también en L1, así que no hay práctica de la expresión oral tampoco.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Realmente, no hay mucha interacción en esta actividad. El profesor habla prácticamente todo el tiempo, en L1, y las preguntas a los alumnos así como sus respuestas pueden considerarse anecdóticas.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La L2 que se utiliza en esta actividad se limita a ejemplos de oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo, ya que el resto de la actividad (preguntas,

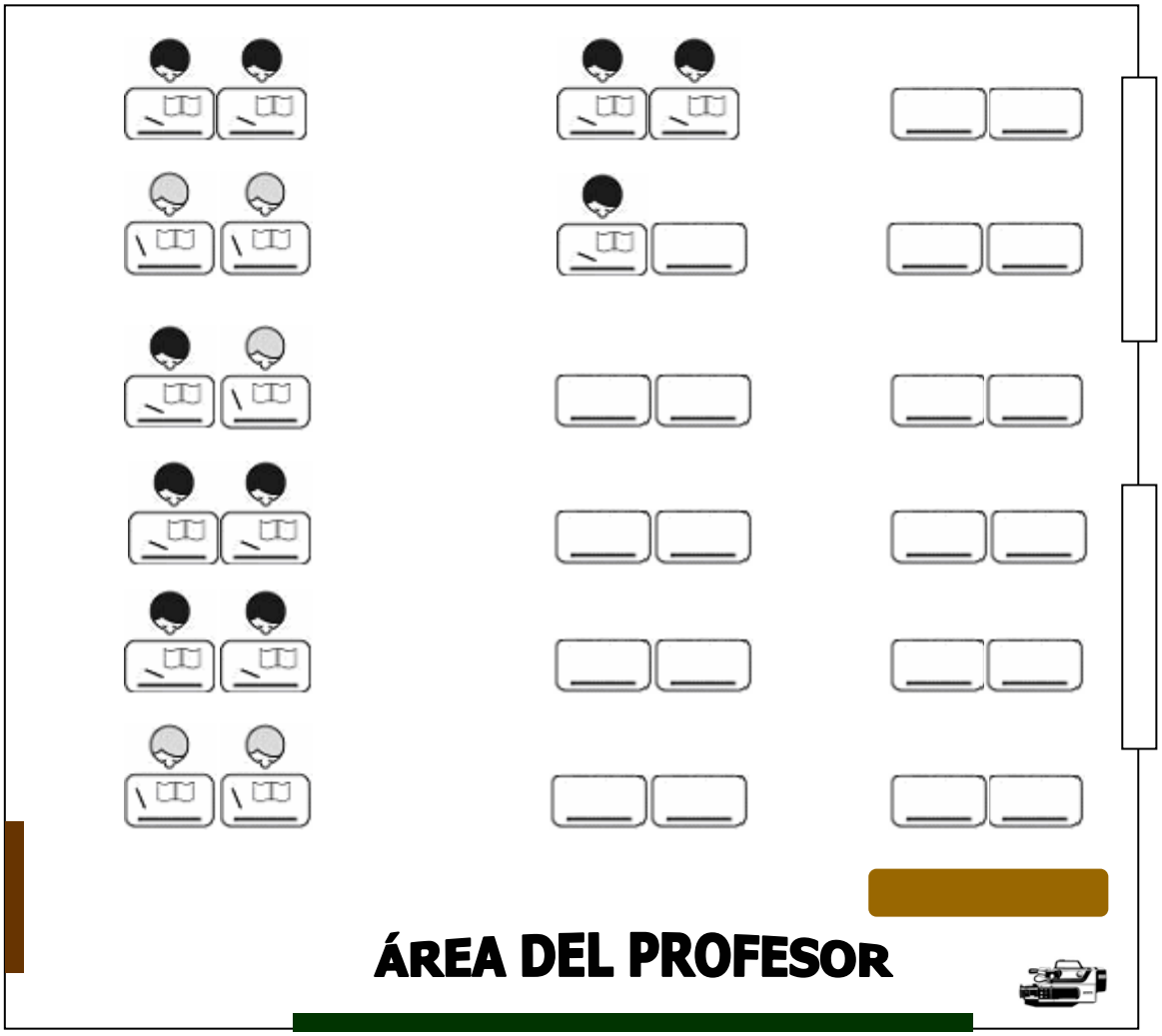
respuestas, explicaciones) tiene lugar en L1. Las únicas respuestas en L2 consisten en palabras sueltas (formas verbales de la oración principal y de la oración condicional).

- **Área temática:** ninguna.

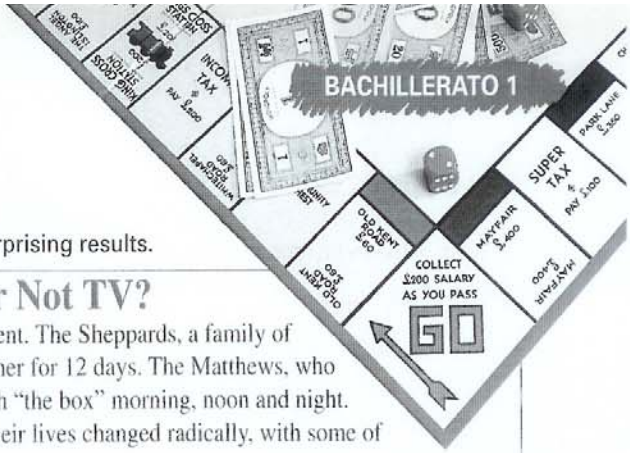
- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados para esta clase:



▲ READING

Read about an experiment that had some surprising results.

TV or Not TV?

Two families took part in an unusual experiment. The Sheppards, a family of TV addicts, were asked to give up TV altogether for 12 days. The Matthews, who had never had a TV at all, were asked to watch "the box" morning, noon and night. During the experiment, both families found their lives changed radically, with some of the changes lasting beyond the 12 days.

TV turned my family into morons in only 12 days!

(The Matthews Family)

"We used to hear Mozart and Chopin melodies wafting through the house. But then all I could hear was the theme tune to *Neighbours* and the deafening roar of the crowd from *Match of the Day*. Even before the end of the experiment, I could see the danger signs. I knew that if we kept the TV, my bright, alert family would turn into morons. The children stopped talking to each other and to us. That really got me down. My husband hated the sex and violence. It made him so angry he couldn't speak. But his main complaint was that TV gave people an unreal idea of what life was like; for example, in soap operas like *Falcon Crest*. Who lives like that? Most people do not and seeing it makes them unhappy. I don't condemn all the soap operas as mindless. Perhaps some of them provide a platform for airing social issues such as child abuse or homosexuality. Far from turning us into "telly addicts", we breathed a sigh of relief when the experiment ended and the TVs were removed. But if we hadn't tried this experiment, I might have wondered what we were missing. Now I'm sure – we are not depriving our children of anything. We just have a lifestyle where TV has no place."

Turn-off switched on our brains!

(The Sheppard Family)

"When the sets were taken away, it was like a bereavement – a depression set in. It was like the death of somebody close to us. I used to turn on the TV at 7 am and turn it off at midnight. At first, I kept saying to myself "Why do I feel so awful?" But after six days without the constant invasion of TV hosts and game shows, something strange happened. We started talking a little ... yes, really talking to each other. We had to use our brains. We did many things together like swimming and playing weird and wonderful games. We discussed things. We became a family. It was quite wonderful. I was astonished at my younger son who had been a total addict up to this point – he became much friendlier, much nicer. If they hadn't taken away the TV, we would never have seen the light. Few people realize how much TV they actually watch. In fact, my whole family is amazed by the change in our lifestyles. If I were you, I would switch off the TV for a week. You'll see what I mean. We haven't given up TV completely, but now we are far more selective about our viewing habits – you won't find us glued to 'the box' any more."

False Friends

realize in line 48 means: *darse cuenta de*
actually in line 49 means: *en realidad*

- What words look similar in Spanish?
- What do they mean?

UNIT EIGHT

▲ UNDERSTANDING THE TEXT

1. What is the main idea of the text?
2. Find three examples in the text of TV programmes.
3. Find the names of two composers in the text. Why are they mentioned?
4. Describe the two families who took part in this experiment. Fill in the chart below based on information in the text.

name	before the experiment	during the experiment
The Matthews Family		
The Sheppard Family		

5. a. How did the Matthews family feel when the experiment ended?
   b. How has the experiment changed the lives of the Sheppard family?
6. Find words or phrases in the text that mean:
   a. the music of a programme (before a programme)
   b. ear-splitting or overpowering noise
   c. been curious about, speculated
   d. the feeling of loss caused by the death of a relative or close friend
   e. amazed or very surprised
7. a. Finish each sentence so that it means the same as the one before it.
      1. They took away the TV set as part of an experiment.
         The TV set _____
      2. The last time I watched a soap opera was years ago.
         I haven't _____
      3. I managed to fix the TV without much difficulty.
         I was _____
   b. Fill in the blanks using one of the words given.
      1. She acted the part of Anna very _____ . (good / best / well)
      2. I get really bored _____ news broadcasts. (of / with / from)
      3. Now _____ the host of the chat show charm his guests. (look / see / watch)
8. Describe how you would feel if you had no TV for 12 days. (30-50 words)
   Begin: "Without TV, I would ..."



Can you pronounce these words? *changed, asked, hated, used, breathed, stopped, wondered, happened, ended, amazed, glued*

BACHILLERATO 1

▲ Thinking It Through

A. Ask and answer these questions with a partner.

1. How often do you watch TV?
2. What kind of programmes do you watch most? Give examples. The vocabulary in *Openings* on page 90 will help you.
3. What are the advantages and disadvantages of TV, in your opinion?

B. Express your opinion.

1. All the sex and violence on TV strongly affects the behaviour of younger children.
2. Children who watch TV several hours a day become bored, inert individuals who are incapable of holding a conversation and rarely read books.
3. Many parents sacrifice their children's intellect for peace and quiet in the home while children are glued to "the box".

C. Make a survey of viewing habits in the class. Include number of viewing hours, favourite programmes, advantages and disadvantages of TV and feelings about the influence of TV.

▲ Word Power

The language of television

A. What sort of programme do you think each of these would be? Use the vocabulary in *Openings* on page 90 to help you.

1. Wheel of Fortune
2. Inspector Morse
3. Just for Laughs!
4. Snoopy, WW1 Flying Ace
5. Hamlet
6. Olympic Special
7. Pavarotti, Live from Milan
8. *Walkabout:* The Aborigines of Australia
9. Falcon Crest
10. Dracula



B. What do we call each of these people?

1. The person who reads the news.
2. The person interviewing guests on a chat show.
3. The person who describes sporting events.
4. A person who is amusing and tells jokes.
5. The people who play roles in plays and films.

UNIT EIGHT

▲ Reflecting On Your Language

Second and third conditionals



A. Look at the woman in the film.

1. Say what you would do if you were in her position.

   Example: If I *were* in her position, I *would* ...

2. Say how she could have avoided this situation.

   Example: She *could have avoided* this situation if she ...

As we have already learned, conditional sentences have two parts: the condition (the *if* clause) and the result (the main clause).

The second conditional refers to hypothetical situations in the present (contrary to what is really happening). It is also used to give advice and express hopes and ambitions.

Examples: *If I **had** my own TV, I **would watch** all the quiz shows.*
(meaning: I don't have my own TV so I don't watch all the quiz shows.)
*If only I **were** talented, I **would become** an actress.*
(meaning: I am not talented, so I won't become an actress.)

The third conditional always refers to unfulfilled conditions in the past (contrary to what really happened).

Example: *If you **had asked** me, I **would have recorded** the concert on a video cassette.*
(meaning: You didn't ask me so I didn't record the concert for you.)

B. Find other examples of these conditionals in the reading text on page 91 and discuss their meaning.

C. Now look at the chart of the form and uses of these conditionals.

	CONDITIONAL CLAUSE (If)	MAIN CLAUSE (Result)	EXAMPLES
THE SECOND CONDITIONAL (improbable)	**If + Past**	**would / could / might** + **root of verb**	If I **were** you, I **would watch** less TV. If I **didn't watch** so much TV, I **could spend** more time with my friends.
THE THIRD CONDITIONAL (impossible)	**If + Past Perfect**	**would / could / might** + **have + past participle**	If you **had turned on** the TV, you **would have seen** the concert. If I **hadn't been** so tired, I **might have watched** that comedy show.

5.2.6. Centro Nº 3 Profesor Nº 6

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'40".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico. Revisar las formas simple y continua del presente perfecto.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas tras escucharlas.
  - El profesor comienza la clase recordando a los alumnos que tenían que estudiar para esta clase las distintas formas del presente perfecto, formas que considera ya deben conocer bien.
  - El profesor pregunta a los alumnos de qué formas verbales está formado el presente perfecto simple y el presente perfecto continuo, y qué otras palabras, que no son verbos, suelen aparecer en las oraciones cuyo verbo está conjugado en presente perfecto simple o continuo.
  - Todo este intercambio es de naturaleza informal, casi demasiado informal para tratarse de 1º de Bachillerato (más bien, por la manera en que el profesor se dirige a los alumnos y éstos a él, parece una clase de E.S.O que de Bachillerato). Así mismo, el intercambio se produce íntegramente en L1.
  - La mayoría de los alumnos actúa como si la actividad no fuera con ellos y sólo unos pocos participan de manera espontánea. Otros, seleccionados por el profesor, lo hacen de evidente mala gana y contribuyendo en lo mínimo posible.

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Al producirse el intercambio íntegramente en L1, no puede decirse que los alumnos hayan practicado ninguna destreza.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (formas simple y continua del presente perfecto) y vocabulario (adverbios que suelen aparecer en su contexto oracional).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Como se ha mencionado en el apartado Procedimiento, el profesor se dirige a la clase en su conjunto para recordarles la tarea de casa que deberían haber hecho y para hacerles preguntas relativas a ésta, para comprobar que efectivamente han estudiado lo asignado. Con este mismo fin, el profesor pregunta también a un par de alumnos concretos, dirigiéndose a ellos por su nombre y en L1.

En otras palabras, aunque hay interacción, ésta no es de relevancia, ya que se produce en la lengua materna, no en la lengua objeto de aprendizaje.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ninguna.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 15'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico. Revisar las formas y usos del presente perfecto (simple y continuo).

- **Procedimiento:** completar oraciones con la mejor opción de dos palabras dadas.
  - Para cada una de las cinco oraciones del ejercicio (pág. 73, *Reflecting on your language*, E), el profesor selecciona a un alumno (en realidad, le pregunta si desea o no participar) para que lea la oración incluyendo la forma verbal que considera correcta.
  - Una vez que el alumno ha leído la oración que le corresponde, el profesor le pregunta por qué considera correcta la opción que ha elegido y no la otra.
  - En general, los alumnos no saben responder a esta pregunta. Simplemente, dicen, les parece correcta y la otra no.
  - El profesor intenta dar pistas en forma de explicaciones gramaticales para que los alumnos averigüen por sí mismos el por qué de la respuesta correcta.

- Todos los intercambios entre el profesor y los alumnos tienen lugar en L1, excepto cuando éstos leen las oraciones del ejercicio.
- El profesor recurre a la pizarra en algunas ocasiones para escribir ejemplos, en su intento por que los alumnos comprendan el uso del presente perfecto.
- Algunos de los alumnos parecen estar burlándose del profesor, más que intentando aprender el uso del presente perfecto. Quizás el profesor contribuye a esta actitud, infantilizándolos con su manera de dirigirse a ellos y de dar explicaciones demasiado básicas para el curso de que se trata

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Los alumnos deben comprender el contexto oracional para ser capaces de elegir la respuesta correcta (presente perfecto simple o continuo) en cada oración.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada: deportes y ocio.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Las oraciones del ejercicio (input) han sido diseñadas exclusivamente para la práctica de las formas simple y continua del presente perfecto. La lectura de las oraciones en voz alta es la única producción lingüística (output), o, mejor, re-producción lingüística que hacen los alumnos en esta actividad. En otras palabras, no hay ningún tipo de manipulación de la L2 por parte del alumno, así que no se puede juzgar el grado de control de una producción lingüística que, simplemente, no se ha producido.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (los deportes).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 12’27”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 2**.

- **Procedimiento:** completar oraciones con el verbo dado entre paréntesis debidamente conjugado.
  - El profesor pide un voluntario para completar la primera oración del ejercicio (p. 73, Reflecting on your language, F). Un alumno se ofrece. Lo hace correctamente y el profesor repite en voz alta su respuesta.
  - Seguidamente, el profesor selecciona a otro alumno para completar la segunda oración. El alumno comete un error y el profesor le pide que explique por qué ha conjugado el verbo de esa manera. El alumno responde que no lo sabe y el profesor completa la oración él mismo.
  - El profesor se muestra demasiado permisivo con la actitud infantil y un tanto burlesca de algunos alumnos. Se trata de una clase muy alborotadora.
  - El profesor selecciona alumnos para ir completando cada una de las oraciones del ejercicio.
  - En algún momento, el profesor se dirige a un alumno en L2 y el alumno responde brevemente ("yes") en L2 también, pero riéndose. Se diría que no están muy acostumbrados a relacionarse en L2.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 2**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 2**.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 2**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 2**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7'10".

- **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfosintáctico. Practicar el uso de las formas simple y continua del presente perfecto.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Practicar el uso de adverbios de tiempo que suelen aparecer en el contexto oracional del presente perfecto.

- **Procedimiento:** completar oraciones con la palabra que falta.
  - El profesor selecciona a los distintos alumnos que deben completar las oraciones de este ejercicio (pág. 73, *Reflecting on your language*, D) con las palabras que faltan. En ocasiones, algún alumno responde de manera espontánea, sobre todo en el curso de la corrección de una oración determinada, cuando otro compañero ha cometido un error o no sabe cómo completar la oración.
  - El profesor intenta ayudar a que el alumno ofrezca una respuesta correcta de varios modos: por medio de la traducción de la oración a la L1 y mediante explicaciones gramaticales en L1, principalmente.

- **Destreza(s) practicada(s):**
  - Comprensión de lengua escrita: ver **Actividad 2**.
  - Expresión escrita: la práctica de esta destreza se realiza al nivel mínimo o casi mínimo posible: los alumnos únicamente deben escribir una palabra para completar cada una de las oraciones de este ejercicio. En total, 5 palabras (*for*, *never*, *already*, *yet*, *since*).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (adverbios que suelen aparecer en oraciones cuyo verbo principal se conjuga en presente perfecto, simple o continuo).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada: deportes y ocio.

- **Interacción:** ver **Actividad 1** y apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Las oraciones de este ejercicio han sido creadas para la práctica de las formas simple y continua del presente

perfecto y de los adverbios de tiempo que suelen aparecer en su contexto oracional.

- **Área temática:** ocio y tiempo libre (los deportes).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 5'45".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfosintáctico. Practicar el uso de las formas simple y continua del presente perfecto y el uso de adverbios de tiempo que suelen aparecer en su contexto oracional.
  - **Objetivo 2:** desarrollo de la expresión escrita. Ver apartado **Destrezas practicadas** más abajo.

- **Procedimiento:** transformar oraciones incluyendo la palabra dada y sin alterar el significado de la oración original (forma distinta, significado idéntico).
  - El profesor lee la oración original y espera a que algún alumno se ofrezca voluntario para transformarla.
  - Puede decirse que en lugar de que cada alumno complete una oración, cada oración es completada por el conjunto de la clase (o, al menos, la parte de ella que está prestando atención al desarrollo de la actividad). Entre varios, llegan a una oración satisfactoria como alternativa de igual significado a la oración original.

- **Destreza(s) practicada(s):**
  - Comprensión de lengua escrita: ver **Actividad 2**.
  - Expresión escrita: los alumnos deben reescribir en sus cuadernos las oraciones dadas, así que puede decirse que practican la expresión escrita a nivel oracional.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (formas simple y continua del presente

perfecto y adverbios que suelen aparecer en su contexto oracional).

- **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada: deportes y ocio.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

En esta actividad, como en las anteriores, el profesor se dirige en ocasiones al conjunto de la clase, para dar explicaciones gramaticales sobre todo, y, de vez en cuando, a alumnos concretos, bien sea seleccionados por él mismo o voluntarios.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 4**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 4**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

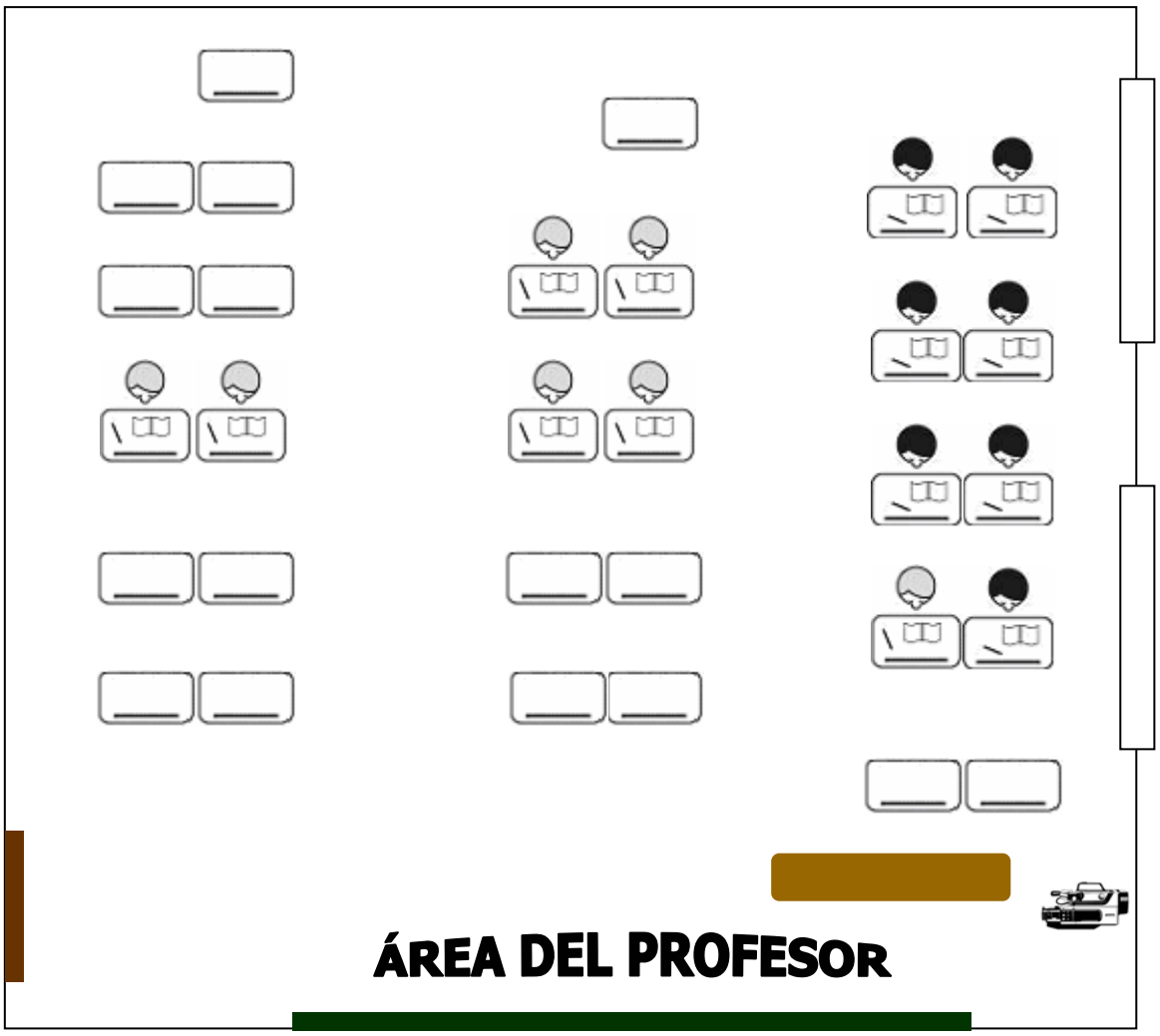
- **Observaciones:**

  1. USO DE LA L1 Y LA L2: el uso que se hace en esta clase, tanto por parte del profesor como de los alumnos, de la L2 puede considerarse anecdótico. El profesor se dirige en todo momento a los alumnos en L1 y éstos, a su vez, responden también en su lengua nativa. La consecuencia evidente y lógica de este uso extensivo de la L1 es que los alumnos apenas tienen oportunidad de practicar, sobre todo en sentido productivo, la L2. en sentido receptivo la practican únicamente con la lectura de las oraciones que tienen que completar o transformar, según requieren los ejercicios.

  2. DISCIPLINA: se trata de una clase muy indisciplinada, en la que los alumnos están acostumbrados a no respetar los turnos de palabra del resto de la clase, bien se trate de compañeros o del propio profesor. Además de hablar cuando no les corresponde, los alumnos no prestan mucha atención y no tratan al profesor con el respeto debido. A su vez, el profesor les trata como si tuvieran menos edad de la que realmente tienen (unos 17 años), hablándoles de manera un tanto infantil, con excesiva condescendencia.

- **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

UNIT SIX

▲ Reflecting On Your Language

Present Perfect Simple / Continuous

A. Look at the photograph. Say what has just happened and what you think has been going on up until this point.

B. Go back to the reading text on pages 67-68 and find examples of the Present Perfect Simple and the Present Perfect Continuous.



C. Now look at the chart and review the uses of these tenses.

FORM	USES	EXAMPLES
PRESENT PERFECT SIMPLE **have / has + past participle** **(-) have / has not + past participle** **(?) Have / Has + subject + past participle**	a. an action that took place at an unstated time in the past but has present relevance b. an action that began in the past and continues until the present, usually with **for** and **since** c. with certain time expressions such as **just**, **already**, **yet**, **ever**, **never**, **this morning**, **this week**	I **have damaged** my mountain bike. She **has lost** her snowboard. I **have practised** outdoor sports for the last ten years. He **has had** that mountain bike since 1990. They **have** just **eaten** a vegetarian meal. We **haven't taken part** in a race yet. **Have** you ever **set** a record?
PRESENT PERFECT CONTINUOUS **have / has been + verb+ing** **(-) have / has not been + verb+ing** **(?) Have / Has + subject + been + verb+ing**	a. an action that began in the past and continues until the present without interruption (with **for**, **since**, **all day / week**) b. an action that has just finished and still influences the present	I **have been training** for this race since April. He **hasn't been riding** in competitions for very long. John **has been playing** football. (He's tired.) **Has** Anna **been swimming**? (Her hair is still wet.)

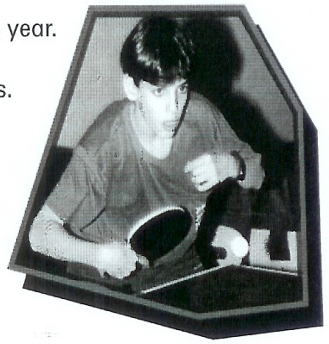
BACHILLERATO 1

D. Fill in the blanks with a suitable time expression.

1. He has been coaching a team _____ the last six months.
2. I have _____ had such an exhilarating ride before.
3. Have they_____ repaired the puncture on the bike?
4. Sue hasn't started training _____ .
5. We have been losing matches _____ January.

E. Choose the correct answer.

1. What have you been doing / have you done all day?
2. I have been watching / have watched this kind of competition before.
3. They are hot because they have been running / have run around the park.
4. Experienced cyclists have been finishing / have finished testing all the new routes.
5. We have been training / have trained outdoors several times this year.



F. FIll in the blanks with the correct perfect tense of the verb in brackets.

1. He _____ (break) many records.
2. Danny _____ (practise) table tennis all week.
3. We _____ (hear) the details about the rally yet.
4. You must be exhausted. _____ (race) all day?
5. I _____ (paint) this landscape since last summer.

G. Using the words in brackets, rewrite the following sentences without changing the meaning.

1. I started playing tennis in 1989. (since)
2. I met my basketball coach five years ago. (for)
3. When did you buy this canoe? (How long)

▲ Using Your Language Effectively

Speaking: talking about personal experiences

When we ask someone about a personal experience, we often use the Present Perfect tense and time expressions such as **ever**, **yet** and **before**. A negative answer is usually given in the Present Perfect. A positive answer may continue with details of the past experience, which are usually given in the Past Simple.

Examples: *Lisa:* ***Have*** *you* ***ever been*** *in hospital?*
Karen: *No, I* ***have never been*** *in hospital ... or ...*
Yes, I ***have been*** *in hospital. I* ***was*** *in hospital for a week last year.*

5.2.7. Centro Nº 3 Profesor Nº 7

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 20'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 10% - alumnos 90%.

- **Objetivo(s):** 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Fomentar espíritu de colaboración mediante trabajo en grupo para lograr un objetivo común.

- **Procedimiento:** traducción de un texto.
  - El profesor divide a la clase en tres grupos y el texto a partir del cual se organizan las actividades también en tres bloques.
  - El profesor asigna un bloque del texto a cada grupo para su lectura y traducción.
  - El profesor, sin embargo, no especifica si los grupos deben poner su traducción por escrito o, simplemente, deben ir leyendo y traduciendo oralmente, para ayudarse mutuamente a comprender el texto de cara a las actividades de comprensión que lo acompañan en el libro de texto.
  - Los alumnos se colocan en grupo (cambiando la disposición de sus pupitres en el caso de uno de los grupos) para realizar la actividad. Mientras tanto, la profesora circula por la clase, ayudando a los grupos que lo solicitan, en una función que podría denominarse de "diccionario andante".
  - Finalizado el tiempo de realización de la actividad, el profesor selecciona a un alumno (por su propio nombre) de cada grupo para que traduzca la parte que ha trabajado su grupo. Los tres alumnos, en el orden de los fragmentos del texto, van leyendo y traduciendo a la L1, con la ayuda, cuando es necesaria, del profesor.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

El profesor pide a los alumnos que lean un fragmento del texto (un tercio) y que lo traduzcan en grupo, para poder ayudarse mutuamente. Lo que importa es que los alumnos comprendan el texto para poder realizar las actividades de comprensión que lo acompañan. Aunque cada grupo sólo traduce un tercio del texto, en la fase

de corrección se traduce el texto completo, de modo que la comprensión del texto sea global para los tres grupos.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos relativos a los deportes de riesgo) y gramática (revisión verbal: presente perfecto simple y continuo).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. El texto trata sobre los deportes de riesgo, concretamente sobre el ciclismo de montaña.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // alumno ☛ grupo ☚ alumno // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Como se deriva de los procedimientos de esta actividad, se distinguen 3 tipos de interacción en esta clase. En un primer lugar, el profesor se dirige a toda la clase para dar instrucciones de cómo realizar la actividad en concreto. Seguidamente, la interacción se produce principalmente entre los alumnos, entre los miembros de cada grupo. Finalmente, el profesor se dirige a alumnos concretos para pedirles que lean y traduzcan la parte del texto que ha trabajado su grupo. También en esta última fase de la actividad el profesor se dirige a toda la clase cuando se trata de aclarar alguna duda de comprensión del texto o de algún elemento léxico concreto.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El texto ha sido diseñado específicamente para revisar / introducir elementos léxicos relativos al área temática de la unidad didáctica en curso y para la revisión de aspectos gramaticales concretos como, en este caso, la de los tiempos verbales presente perfecto simple y presente perfecto continuo.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre: deportes de riesgo, concretamente el ciclismo de montaña.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 10% - materiales

didácticos 90%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

Aunque los alumnos ya han leído y traducido el texto en **Actividad 1** y, por lo tanto, se supone que lo han comprendido, el profesor considera que deben leer el texto íntegro una vez más antes de poder realizar actividades de comprensión del mismo. De hecho, en **Actividad 1**, cada grupo ha leído sólo una tercera parte del texto, no éste en su totalidad.

- **Procedimiento:** leer y escuchar el texto simultáneamente.
  - El profesor informa a los alumnos de que, antes de realizar las actividades de comprensión, deben haber leído el texto en su globalidad y comprendido bien, de modo que lo van a leer individualmente a la vez que lo escuchan para practicar la pronunciación y la entonación en la L2, aunque sea de forma pasiva en este caso.
  - El profesor reproduce la casete y los alumnos leen el texto (en silencio) simultáneamente.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Aunque los alumnos hayan escuchado el texto a la vez que lo leían, a lo que realmente prestan atención es a la letra escrita, así que no puede decirse que ésta sea una actividad de comprensión de lengua oral per se. La utilidad de que los alumnos escuchen a la vez que leen es que puedan ir asociando la pronunciación de sonidos a sus grafías correspondientes.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** no hay interacción, realmente.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'25".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 80% - alumnos 20%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor pregunta si cada uno de las afirmaciones que contiene el ejercicio (pág. 69, *Understanding the text*, 1) es verdadera o falsa (V o F), según la información del texto.
  - El profesor formula las preguntas a la clase en conjunto y son los propios alumnos los que se ofrecen a responder sobre la veracidad o falsedad de las afirmaciones leídas por el profesor.
  - El profesor pide a los alumnos que, además de decir si cada afirmación es V o F, busque la línea o líneas del texto que confirman la corrección de su respuesta.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor formula las preguntas a la clase en general y son los alumnos los que responden voluntaria y directamente (sin pedir el turno). El profesor confirma la corrección de su respuesta y pide al alumno o alumnos que han respondido que proporcione el número de línea o líneas del texto en que aparece la información relativa a esta pregunta.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**. (Si bien es cierto que los alumnos manipulan la L2 en mayor grado que en Actividad 1, esta manipulación sigue siendo aún muy limitada y totalmente controlada por el profesor.

Además, los materiales, la forma en que está diseñada la actividad, tampoco permite una manipulación de la L2 mayor).

- **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'15".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - En este caso, el profesor lee cada una de las preguntas de comprensión y, en cada caso, un alumno se ofrece voluntario para responder (responde directamente).
  - Si el profesor considera que la respuesta del alumno, aunque correcta, no es completa, le ayuda a que extienda esa respuesta (por ejemplo, formulándole otras preguntas que le sirvan de guía para proporcionar la información que falta para que su respuesta sea del todo aceptable).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

La destreza principal de esta actividad es la comprensión de lengua escrita, aunque los alumnos practican, a un nivel muy limitado, la expresión oral al responder a las preguntas de comprensión formuladas en el ejercicio del libro (pág. 49, Und*erstanding the text*, 2).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

La interacción, sin embargo, es escasa. Se limita a un intercambio o dos en el caso de cada una de las preguntas incluídas en el ejercicio. Se trata siempre de

preguntas formuladas por el profesor y respuestas de los alumnos (que, por otra parte, el profesor ya conoce).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Los alumnos pueden elegir las palabras con las que formulan su respuesta, más o menos, pero ésta es previamente conocida por el profesor. Por cómo están formuladas estas preguntas, la complejidad sintáctica de las respuestas es escasa. Si el profesor lo acepta, puede limitarse en cada caso a un par de sustantivos o tres. Si el profesor pidiese que respondieran utilizando oraciones completas, éstas no variarían mucho de un alumno a otro.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'50".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión y ampliación de elementos léxicos de tipo general (no relativos al área temática específica de la unidad en curso).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto tras leer el texto.
  - El profesor lee cada una de las pistas para la identificación de los elementos léxicos y los alumnos ofrecen la respuesta de manera espontánea.
  - En algunos casos, sin embargo, cuando los alumnos tardan en hallar la respuesta, el profesor ayuda proporcionando la línea del texto donde se halla la palabra que tienen que identificar o traduciendo la expresión dada en el ejercicio como pista.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

A partir del contexto, el alumno debe identificar las palabras del texto que significan aproximadamente lo mismo que los sinónimos y definiciones que proporciona el ejercicio. Realmente es la comprensión del contexto en que aparecen esas palabras la que ayuda al alumno a identificar los elementos léxicos que constituyen el contenido lingüístico de esta actividad.

De entre las subdestrezas de la comprensión de lengua escrita, en esta actividad los alumnos practican la denominada "scanning" (lectura rápida del texto para identificar información específica, en este caso, palabras aisladas).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (revisión de adjetivos y sustantivos).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'30"
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de formas, tiempos y modos verbales (*past simple, present perfect simple, past continuous; active / passive voice; modal verbs*).

- **Procedimiento:** completar una oración con la forma o tiempo verbal adecuada.
  - El profesor da instrucciones a los alumnos sobre cómo realizar la actividad.
  - Seguidamente, el profesor lee las oraciones con las dos opciones y pregunta a los alumnos cuál es la opción correcta en cada oración. En esta actividad, el profesor no se dirige a alumnos concretos sino que varios alumnos

responden más o menos al unísono. Sólo para preguntar por qué la respuesta correcta es la que han dado se dirige el profesor a alumnos concretos.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Se trata de una manera de practicar la comprensión de lengua escrita distinta a la de actividades anteriores (**Actividad 3** y **Actividad 4**, principalmente). En esas actividades, los alumnos practicaban la comprensión de lengua escrita a nivel textual, mientras que en ésta esa práctica se reduce al nivel oracional. Y así, sólo la comprensión de la oración les permite elegir la forma/tiempo verbal adecuado.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (formas, tiempos y modos verbales: *past simple, present perfect simple, past continuous; active / passive voice; modal verbs*).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada: deportes de riesgo (concretamente, snowboard y ciclismo de montaña).

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (deportes de riesgo [*snowboarding* y ciclismo de montaña]).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3’50”
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Fonético-fonológico: concienciar al alumno de la relación de determinadas agrupaciones vocálicas y su correspondiente pronunciación en la L2.

- **Procedimiento:** escuchar y repetir palabras, imitando la pronunciación del profesor.
  - El profesor lee una palabra y los alumnos la repiten, y así sucesivamente con las 12 palabras que componen el ejercicio.
  - Seguidamente, el profesor escribe cada una de esas palabras en la pizarra, subrayando las agrupaciones vocálicas sobre cuya pronunciación centra su atención esta actividad (<ee>, <ie>, <ei>, <ea>, <e>).

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral.

Como en la actividad anterior, la expresión oral que se practica en esta actividad está limitada a la lectura en voz alta de palabras aisladas. Más que práctica de la expresión oral, se trata de práctica de uno de sus componentes: la pronunciación de sonidos individuales.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** pronunciación de las agrupaciones vocálicas <ee>, <ie>, <ei>, <ea>, <e> como /i:/.
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Es el máximo grado de control del lenguaje, dado que lo único que pueden y tienen que hacer los alumnos es repetir lo que dice el profesor. No hay creatividad lingüística de ningún tipo por parte de los alumnos.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'40".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: revisión de elementos léxicos pertenencientes al campo semántico de los deportes.

- **Procedimiento:** completar una oración (definición) con la palabra que falta (término definido).
  - El profesor pide a un alumno que lea una oración y proporcione la palabra que falta. Y así con cada uno de las 5 definiciones. Cuando algún alumno comete algún error (respuesta incorrecta, pronunciación defectuosa, etc.), el profesor le corrige.
  - El profesor escribe en la pizarra todas las respuestas de este ejercicio.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral.

También en este caso, la práctica de la destreza mencionada se realiza a un nivel muy básico (nivel oracional). La expresión oral en esta actividad se limita a leer en voz alta una oración.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos del campo semántico de los deportes).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Los deportes.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **actividades anteriores**.

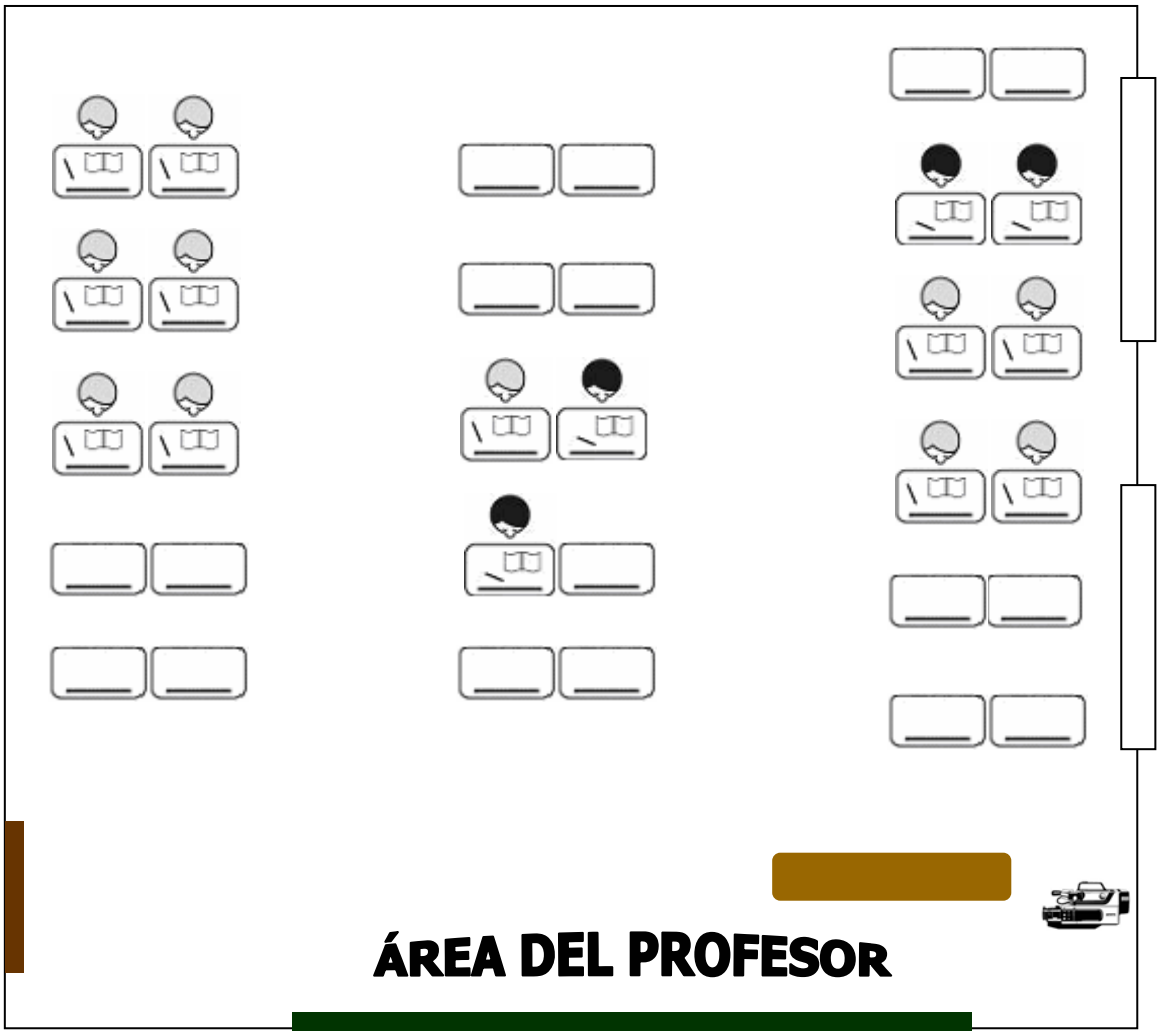
- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre (deportes y actividades de ocio).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios (pág. 41, *Word Power*, Ejercicio C); pizarra.

- **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Libro de ejercicios:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato Workbook*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados para esta clase:

UNIT SIX

Mark: Oh, yes. The more you practise, the better you get. You set your own speed records and then try to break them. You have to **feel the rush** as you go downhill at speeds of 60 kilometres per hour, especially if you are in the lead ... It's amazing.

Journalist: What kind of bike do you need for this sport?

Mark: For the best in mountain bikes, take a light-weight aluminium, titanium or carbon (thermoplastic) frame bike with 24 gears and big-ridge tyres. It will take you over rough terrain, through streams, rivers and mud. I've been riding mountain bikes for two years now and it's a healthy, outdoor sport. You don't need to be brave or strong or to win or lose. I've made some good friends who also love this sport, and I've seen a lot of the country too.

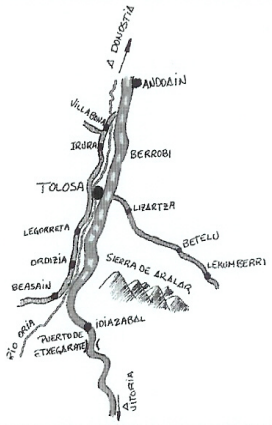
Journalist: Can you tell me about one of the places you have been to?

Mark: I had an unforgettable biking experience in Euskadi, in the province of Guipuzcoa around the area of Tolosa. We rode the forest tracks through the national park and the Oria Valley. Here ... look at the map and route.

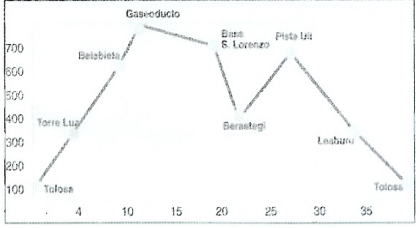
Journalist: What was so special about that ride?

Mark: Well ... Tolosa is a fascinating place because of the location. It's a 10th-century town in the mountains. It's a 35 kilometre ride through Torre Luz, Berastegi, Pista Uli and Leaburu back to Tolosa. It includes some steep climbs and sharp descents. The scenery is breathtaking. The forests of ash, oak and pine are so beautiful and there's a lot of wildlife there too, such as deer, otters and even the golden eagle. It is well worth the trip for a competition or for a cycling holiday. I have never enjoyed a ride as much as that one!

Plano de situación



PERFIL



feel the rush experience the excitement / thrill

False Friends

balance in line 7 means: *equilibrio*
brave in line 40 means: *valiente*
area in line 50 means: *región, zona*

- What words look similar in Spanish?
- What do they mean?

BACHILLERATO 1

▲ Understanding The Text

1. Say whether the following statements are true or false according to the text.
   a. Surfing is good preparation for snowboarding.
   b. You need years of instruction to learn snowboarding.
   c. Mountain biking is for teenagers only.
   d. Mountain bikes are designed for all types of terrain.
2. Answer the following questions according to the content of the text.
   a. What do snowboarding and mountain biking have in common?
   b. What are three attractions of a biking holiday in the area of Tolosa in Euskadi?
3. Find words or phrases in the text that mean:
   a. making you excited and very cheerful
   b. appropriate and right
   c. in the open air
   d. relaxed, without hurrying
   e. good for you, beneficial to the body and mind



4. Choose the correct answer.
   a. Last year, I (have been / went to) Chamonix for a snowboarding holiday.
   b. Sara fell off her bike while she (rode / was riding) in a competition.
   c. This mountain bike (made / was made) in the USA.
   d. You don't (have to / must) buy an expensive snowboard – there are cheap ones too.

SAY the WORD **Can you pronounce these words?** ***been, three, need, believe, legal, being, speed, feel, lead, streams, steep, scenery***

▲ Thinking It Through

A. Snowboarding and mountain biking are very popular outdoor sports. What kind of outdoor sports do you enjoy? Which would you like to try? Describe one sport and say what attracts you to it. Here are some words connected to 'the outdoors' that you may want to use.

healthy	uphill	forest	wind
rough	downhill	rivers	currents
steep	cross-country	streams	tracks
wild	balance	caves	paths

WORKBOOK

B. Tick the words that go together. There are often several possible answers.

	a sport	a competition	a goal	a record	a game	an opponent
beat / defeat						
break						
compete in						
hold						
lose						
play						
score						
set						
take up						
take part in						
train for						
win						

C. Complete the definitions below. Use your dictionary.

1. A person who plays basketball is a _____ .
2. A person who surfs is a _____ .
3. A person who fights bulls is a _____ .
4. A person who sails a yacht is a _____ .
5. A person who swims is a _____ .

D. Match the expressions in **A** with their meanings in **B**.

A	B
1. be all about	a. enjoy yourself
2. be worth it	b. spend time playing
3. feel the rush	c. be beneficial, satisfying
4. have fun	d. can't compare to
5. mess about	e. be the main idea of
6. has got nothing on	f. experience the excitement

E. Write a sentence with each of the expressions above.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

5.1.8. Centro Nº 4 Profesor Nº 8

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico. Revisar la estructura de los tiempos verbales simples y compuestos.

- **Procedimiento:** completar una tabla con la información que falta (no es claramente perceptible).
  - El profesor reparte una fotocopia a cada alumno y les pide que, dada la mala calidad de la copia, revisen los tiempos verbales que en ella se indican y sobreescriban la información que no está clara (formas verbales, auxiliares y principales).
  - El profesor va leyendo la información de la fotocopia y preguntando a los alumnos sobre la estructura de la forma verbal en cada caso (presente perfecto simple y continuo; pasado perfecto simple y continuo; futuro perfecto simple y continuo). El profesor escribe la forma verbal en la pizarra (pasado perfecto simple: had been doing, etc.) y estos van anotando la información en la fotocopia.
  - Finalizada la revisión, el profesor pide a los alumnos que peguen la fotocopia a su libro de texto, para poder tenerla siempre disponible.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral.

Si es que practican alguna destreza en esta actividad, ya que una buena parte de ella tiene lugar en L1, ésta es la comprensión de lengua oral, pues los alumnos tienen que comprender la información que les está dando el profesor, la que da en L2, para completar la fotocopia correctamente.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (revisión de tiempos verbales simples y continuos).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Durante la mayor parte de la actividad, el profesor se dirige a la clase, dando instrucciones y explicaciones sobre la mecánica de la actividad y el por qué de la misma. En ocasiones, sin embargo, el profesor se dirige a algún alumno concreto para que complete alguna parte de la fotocopia.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. No existe ningún tipo de creatividad lingüística, especialmente de parte del alumno, que lo único que tiene que producir en la L2 son formas verbales aisladas. En cada caso, la forma verbal es la que es y no otra, así que no hay lugar a la producción lingüística libre y creativa.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de ejercicios; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 17'15".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la competencias pragmática, concretamente de la competencia discursiva (según clasificación del *Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas*, pág. 120), entendida ésta como el conocimiento que posee el usuario de las reglas según las cuales se organizan, estructuran y ordenan los mensajes.
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Desarrollo de la expresión oral (si bien es cierto que no se trata de que el alumno produzca en L2, sino de que repita producciones lingüísticas dadas).

- **Procedimiento:** ordenar las intervenciones en un diálogo y reproducirlas oralmente (en modo coral).
  - El profesor recuerda a los alumnos que les asignó como tarea de casa la lectura de dos diálogos (pág. 54, *Speaking*, Ejercicio D) cuyas intervenciones aparecen en orden incorrecto, de manera que

comprendiesen bien el mensaje de cada intervención para poder trabajar con los diálogos en esta clase.

- El profesor informa a los alumnos de que las ocho intervenciones que aparecen (a-h) en el ejercicio pertenecen a dos diálogos diferentes, uno de tipo más bien formal y el otro de tipo más bien informal.
- La primera parte de esta actividad consiste en identificar y ordenar las cuatro intervenciones que pertenecen al diálogo formal. El profesor pide a la clase que lea en voz alta la primera intervención de este diálogo (f), la segunda (b), la tercera (g) y la cuarta y última (c).
- Seguidamente, el profesor divide a la clase en dos grandes grupos, de manera que cada grupo lea la parte de cada uno de los dos participantes en este diálogo ((f) y (g) un grupo y (b) y (c) el otro grupo). El profesor actúa de director de orquesta en esta parte de la actividad. Finalizada la primera lectura del diálogo, el profesor pide que se repita una vez más y una tercera, ésta vez, sin embargo, intercambiándose los grupos sus respectivos papeles.
- Finalizada la tercera lectura, el profesor pide a los alumnos que lean durante 30" (aunque les concede aprox. 2') el diálogo en silencio e intenten memorizarlo, para poder reproducirlo sin tener que mirar al libro. Y así lo hacen, aunque el profesor les dice que si necesitan mirar el libro, pueden hacerlo.
- La segunda parte de esta actividad consiste en ordenar las cuatro intervenciones que pertenecen al diálogo informal. El procedimiento es exactamente el mismo que para el primer diálogo.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral. Ambas destrezas se practican a nivel oracional. En primer lugar, el profesor les pide que lean cada diálogo y lo comprendan, siendo cada una de las intervenciones de cada diálogo de extensión oracional (excepto una, que tiene dos oraciones). Seguidamente, la clase tiene que representar, por así decirlo, ese diálogo, leyendo en voz alta cada intervención en el orden correcto.

En el caso de la expresión oral, el alumno simplemente reproduce, no produce elementos lingüísticos de ningún tipo.

⊙ **Contenido(s):**

- **Contenido lingüístico:** funciones lingüísticas (pedir información [diálogo 1] y ayuda [diálogo 2]).

- **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. El primer diálogo está diseñado para la práctica de la función comunicativa de pedir información (en este caso, direcciones a un viandante para llegar a un lugar) y el segundo para la práctica de la función comunicativa de pedir un favor (en este caso, ayuda a un compañero con los estudios).

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ grupo ☚ profesor.

El segundo de los patrones de interacción es el que destaca en esta actividad (por cuanto es el que más se extiende en el tiempo), ya que el profesor sólo se dirige a la clase para dar instrucciones sobre la mecánica de la actividad. El resto del tiempo, el profesor se dirige a uno u otro grupo cada vez.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Los alumnos no producen, sino que identifican y reproducen. No hay creatividad lingüística en absoluto.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 10'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** Profesor 75% - Alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico. Revisión de elementos léxicos pertenecientes a las cinco primeras unidades del libro de texto.

- **Procedimiento:** rellenar huecos con palabras dadas para completar oraciones.
  - El profesor lee el enunciado del ejercico (pág. 54, *Looking back, Units 1-5*, Ejercicio A) así como las palabras dadas, dos más de las necesarias, para asegurarse de que la clase conoce el significado de todas y cada una de ellas antes de comenzar a realizar el ejercicio.
  - El profesor da instrucciones de cómo se va a realizar la actividad. Toda la clase leerá, en voz alta, cada oración, incluyendo la palabra que falta, que habrán previamente seleccionado de entre las palabras dadas.

- El profesor, entre oración y oración, da las explicaciones gramaticales o léxicas pertinentes.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Para que los alumnos sean capaces de seleccionar el elemento léxico apropiado para completar cada oración es indispensable que, previamente, lean y comprendan el contenido de la misma. En este sentido, y aunque sólo sea a nivel oracional, los alumnos practican la comprensión de lengua escrita. Por otra parte, los alumnos practican la expresión oral en tanto que deben leer en voz alta las oraciones completas. De nuevo, se trata de una práctica de la expresión oral "reproductiva", no "productiva".

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (selección de elementos léxicos de 5 unidades didácticas).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Las oraciones han sido diseñadas específicamente para la práctica de los elementos léxicos que los alumnos deben haber aprendido a lo largo de las cinco primeras unidades didácticas. Así mismo, no hay producción lingüística por parte de los alumnos, sino reconocimiento de la palabra que mejor completa cada oración.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de adjetivos en –ed/-ing, de

las formas comparativas y superlativas, de la diferencia entre adverbios y adjetivos de ortografía similar y de verbos modales.

- **Procedimiento:** completar oraciones con la mejor opción de dos palabras dadas.
  - El profesor pide a los alumnos que lean la oración descartando la palabra que no se adecúa al contexto de la misma o, en otras palabras, incluyendo la palabra que completa la oración correctamente.
  - La clase va leyendo cada oración en voz alta, como en **Actividad 3**, con la palabra adecuada. Cuando los alumnos cometen algún error, el profesor detiene la actividad, da las explicaciones gramaticales pertinentes y continua con la actividad.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 3**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática. Ver apartado **Objetivos** más arriba.
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **Actividad 3**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 6'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 100%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico. Completar las oraciones con la forma / tiempo verbal adecuado. La sintaxis de las oraciones es importante, ya que puede ayudar al alumno a decidir la forma o tiempo verbal que necesita en

cada caso, así como palabras gramaticales del tipo *since*, *as soon as*, *while* o *by the time*.

- **Procedimiento:** completar oraciones con verbo entre paréntesis, debidamente conjugado.
  - El profesor lee el enunciado y da las instrucciones de cómo hacer el ejercicio (pág. 56, *Looking back*, *Units 1-5*, C). Intenta seguir el mismo procedimiento que en las dos actividades anteriores (los alumnos leen directamente la oración, incluyendo la respuesta correcta), pero este ejercicio es más complicado, ya que los alumnos tienen que producir la respuesta correcta a partir de la forma verbal base proporcionada por el ejercicio.
  - El profesor hace las tres primeras oraciones con la clase, para que vean en qué consiste la actividad y cómo hacerla bien. Seguidamente, les dice que hagan las otras tres oraciones por su cuenta.
  - Parte de la clase se pone a la tarea, mientras otros alumnos están más pendientes de otras cosas que del desarrollo de la clase.
  - La señal acústica que indica el final de la clase suena y los alumnos dan por finalizada la clase. El profesor les indica que deben terminar el ejercicio por su cuenta en clase y asigna también el ejercicio siguiente (*Looking back, Units 1-5*, D).

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (tiempos verbales variados).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

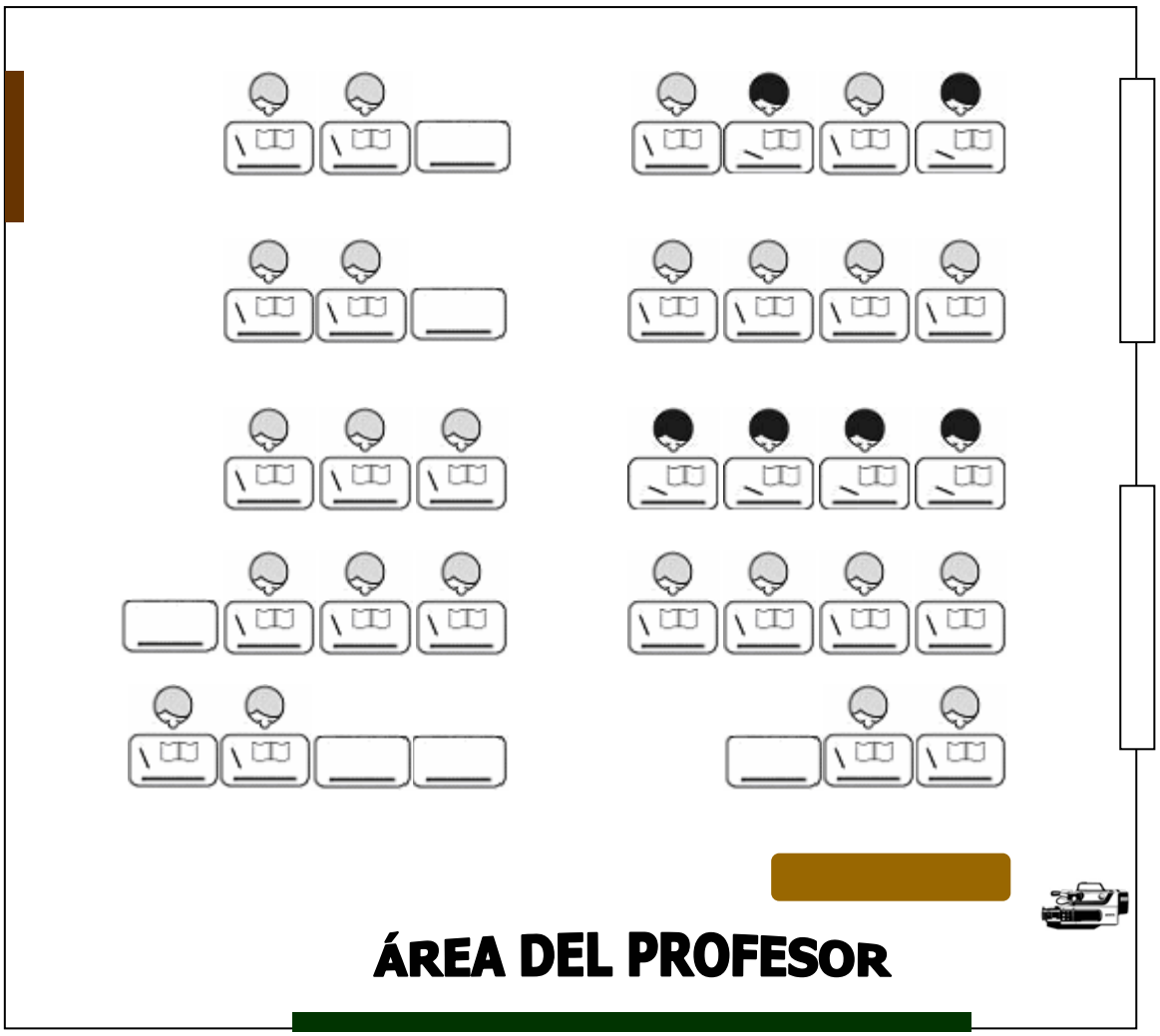
Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



- **Materiales utilizados en esta clase:** hoja de ejercicios + fotocopias incluidas a continuación.

C **Listen again and decide which of the following expressions are formal and which are informal.**

Useful Language

Asking for help	Agreeing / refusing to help
Could you possibly . . .?	Certainly, how can I help you?
I wonder if you could . . .	Why don't I . . .
Can you give me a hand?	Sure, what's up?
Do you mind . . .?	Of course.
Excuse me, sir, could you help me, please?	Well, I would, but . . .
Do me a favour, will you?	I'd be glad to, but . . .

Speaking

D **Form a formal and an informal conversation from the sentences below. Each conversation contains four parts. Write the conversations out in your notebook.**

a. Sure, but they're not very good.
b. Certainly. Walk straight and take the third turning on your right. You'll see the station in front of you.
c. You're welcome.
d. Alright, but I need them back by tonight.
e. That's OK, anything's better than what I've got.
f. Excuse me, could you tell me how to get to the train station, please?
g. Thank you very much.
h. Can I borrow your notes for the exam?

E **Act out the conversations with a partner. Then change roles.**

Pronunciation

- Copy the words into your notebook.

1. could	4. straight	7. please
2. might	5. would	8. listen
3. walk	6. right	9. answer

- Listen and underline the letters you ***don't hear***.
- Listen again and check your answers.
- Practise saying the words with a partner.

Writing

An Informal Letter

A **Sara wrote a letter to her friend, Cathy. Read Sara's letter and answer the questions that follow on page 55.**

5, Rose Street [a]
Longcrendon
3rd August, 1999 [b]

Dear Cathy, [c]

It was great hearing from you! Sorry I haven't written, but I've just got back from the most amazing trip to Nepal – of all places! (I'd seen an advert for it in an international students' magazine and just couldn't resist it.) [d]

There were 12 kids in our group from all over the world. Luckily, most of them could speak English quite well. For two weeks, we visited the most incredible places, often on foot. (Can you imagine ME trekking up and down the Himalayas?!!) Anyway, I became quite friendly with a boy from Italy and a girl from Holland. We may all meet up in Paris during the Christmas break. Do you think you could join us?(Start saving those pennies!) [e]

That reminds me – I've got to run or I'll be late for work. Write soon. (Don't be like me!) [f]

Lots of love, [g]
Sara



Looking Back Units 1-5

A Fill in the blanks with a suitable word or phrase. There are two extra.

hardly | screens | high-speed | get on | rising | surveillance | initially | target | boost | clothes size | appearance | miss out

1. Maria and her flatmate don't ..... well, so they never go out together.
2. The ..... in virtual reality cinemas are very large so that the audience will feel part of the action.
3. The audience watched the ..... chase with great excitement.
4. People are afraid that the ..... systems will make mistakes.
5. The council has decided to take action because the crime rate is ..... .
6. ..... , they will install television cameras in all the shops and, afterwards, in different places in the neighbourhood.
7. Keeping fit can ..... your self-image.
8. No matter how hard she tries, Ellen is never satisfied with her ..... .
9. People who worry constantly about diets could ..... on fun in life.
10. ..... is not important if you feel good about yourself.

B Choose the best answer.

1. They were (amazed / amazing) to see a flying disc in the sky.
2. It is (more exciting / most exciting) to go to a virtual reality film than to see an ordinary film.
3. She followed the diet (careful / carefully) because she wanted to lose weight.
4. It is (frightening / frightened) when your car suddenly stops on a dark road.
5. The crowds were the (larger / largest) I have ever seen at a show.
6. Andrea was very (critical / critically) of her appearance; she didn't like the way she looked.
7. He (can / might) run a marathon easily because he is so fit.
8. (Could / May) you tell me the quickest way to get to the station?

C Complete the sentences with the correct tense of the verbs in brackets.

1. We ..... (go) to a disco this weekend.
2. Why didn't you tell me that you ..... (can not) hear me?
3. I ..... (not see) her since last summer.
4. I ..... just ..... (take) this book from the library. I ..... (read) it as soon as I get home.
5. While they ..... (dance), the music suddenly ..... (stop).
6. By the time we ..... (arrive) home, the rain ..... already ..... (stop).

D Find errors in the following sentences and correct them.

1. Janet enjoy going out with her flatmates really.
2. Until now they didn't tell anyone about their frightening experience.
3. Does alfonso like going to pubs discos and restaurants.
4. The neighbours didn't like the idea, and they installed surveillance cameras in their neighbourhood anyway.
5. Will you possibly help me with this problem?
6. Do you think we are able to leave early if the teacher agrees?
7. Beth is going to aerobics classes. However, she is also on a diet.

5.2.9. Centro Nº 5 Profesor Nº 9

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 13' 20".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos: 10%.

- **Objetivo(s)**: 3, 2 no lingüísticos y 1 lingüístico.
  - **Objetivo 1:** no lingüístico. Presentar el contenido temático de una nueva unidad temática del libro de texto, a modo de contextualización.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Motivar a los alumnos mediante la formulación de preguntas relativamente fáciles de responder; así mismo, el profesor proporciona información, fundamentalmente de tipo no lingüístico, sobre las distintas respuestas proporcionadas por los alumnos (aunque también en algunas respuestas proporciona información de tipo lingüístico).
  - **Objetivo 3:** lingüístico. Léxico-semántico: revisión de elementos léxicos conocidos y presentación de elementos léxicos nuevos relativos al tema de la nueva unidad didáctica.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor informa a los alumnos de que la clase girará en torno al tema de los desastres naturales y escribe, en la parte superior central de la pizarra, "NATURAL DISASTERS".
  - El profesor formula una pregunta dirigida a toda la clase:

Profesor: When you think of natural disasters, what do you think of?

  - Los alumnos responden más o menos a la vez, dando diferentes respuestas. El profesor utiliza una de esas respuestas para comenzar la tormenta de ideas acerca de los desastres naturales.

Alumnos (sólo algunos): Twisters.

  - El profesor escribe sucesivamente en la pizarra todos los nombres de desastres naturales que los alumnos van proporcionando en respuesta a las

preguntas que les formula precisamente para obtener esos elementos léxicos. El profesor escribe:

Twisters / Tornadoes	*Tidal waves*
Volcanic eruptions	*Forest fires*
Earthquakes	*Floods*

- En cada caso, el profesor, mientras escribe en la pizarra, va proporcionando información a los alumnos sobre cada uno de los desastres naturales mencionados y les va haciendo preguntas sobre esos fenómenos para averiguar qué conocimientos tienen acerca de los mismos.
- El profesor recurre a distintas estrategias para obtener en cada caso el nombre del desastre natural de que se trata. Así, por ejemplo, en el caso de "twisters", el profesor recuerda a los alumnos que hay una película famosa que trata sobre este fenómeno natural concreto e, inmediatamente, los alumnos proporcionan la palabra en cuestión. Para que recuerden esta palabra, el profesor les informa de que se trata de la palabra que se usa en inglés americano, mientras que en inglés británico se utiliza el término "tornado". Así mismo, les informa de que ésta última procede del idioma español, como su grafía y pronunciación sugieren.
- Para finalizar la actividad, el profesor va leyendo y subrayando en la pizarra cada uno de los desastres naturales mencionados y comentados.

- **Destreza(s) practicada(s)**: comprensión de lengua oral y expresión oral.

La destreza que más practican en esta actividad es la comprensión de lengua oral, ya que la mayor parte del tiempo los alumnos están escuchando las explicaciones y las preguntas formuladas por el profesor y, en determinadas ocasiones, al responder a esas preguntas, los alumnos practican la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (relativo al campo semántico de los desastres naturales).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Concretamente, la actividad trata sobre los distintos desastres naturales, en qué consisten y dónde se producen principalmente.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

En general, el profesor formula las preguntas a la clase en su conjunto y responden los alumnos que lo desean. En casos determinados, la profesora se centra en la respuesta de un alumno, a veces, para corregir problemas de pronunciación o para reestructurar la respuesta del alumno si ésta no ha sido correcta desde el punto de vista formal. En este último caso, puede decirse que la interacción es directamente entre profesor y alumno pero, en el conjunto de la actividad, la interacción es entre el profesor y la clase en su conjunto.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. De la manera en que el profesor formula las preguntas, las respuestas de los alumnos están limitadas en la mayor parte de los casos a palabras sueltas y, en algún caso, a alguna pequeña explicación (por ejemplo, cuando pregunta en qué consiste tal o cual fenómeno natural, dónde o por qué se produce, etc.).
  - **Área temática:** desastres naturales (cómo se denominan, en qué consisten, dónde y por qué se producen).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** pizarra. Aunque algunos alumnos han abierto el libro por la página en que comienza la nueva unidad didáctica, el profesor no ha hecho referencia exactamente a la utilización del libro para la realización de la actividad, así que no puede decirse que éste se haya utilizado. De lo que sí ha hecho un uso exhaustivo el profesor es de la pizarra, en la que ha escrito tanto el tema de la unidad didáctica que se va a comenzar como los nombres de los distintos desastres naturales y algún otro término relacionado con éstos.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2’50”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s)**: 2, 1 no lingüístico (ver **Actividad 1**, **Objetivo 1**) y 1 lingüístico (ver **Actividad 1**, **Objetivo 3**).

- **Procedimiento(s):** asociar elementos léxicos con imágenes.

- El profesor indica a los alumnos que van a hacer los ejercicios de la página 60, que acompañan al texto de la página 61.
- Esta actividad se centra en la realización del Ejercicio 1 de la sección "Introduction" (pág. 60). Se trata de un ejercicio con contenidos y procedimientos muy similares al de la Actividad 1, así que el profesor decide realizarlo rápidamente.
- El profesor enumera cada una de las fotografías y los alumnos nombran el fenómeno natural de que se trata.
- En el transcurso de la actividad, el profesor detecta un error de pronunciación de la palabra "volcano", concretamente, la pronunicación del fonema /v/ como /b/, y aprovecha para explicar cómo deben pronunciar este fonema y la diferencia entre el inglés y el español en este sentido.

⊙ **Destreza(s) practicada(s)**: expresión oral y comprensión de lengua oral.

Podría decirse que éstas son las destrezas implicadas en esta actividad. Sin embargo, la práctica que de ellas realizan los alumnos es mínima, especialmente en el caso de la expresión oral, que se limita a tres palabras aisladas, una para cada dibujo, que la clase en su conjunto produce en respuesta a la pregunta del profesor de qué desastre natural corresponde a cada uno de los dibujos.

⊙ **Contenido(s):**

- **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos del campo semántico de los desastres naturales, concretamente, "tidal wave", "flood" y "volcanic eruption").
- **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

⊙ **Interacción:**

- Profesor ☛ clase ☚ profesor: El profesor pregunta a la clase y ésta responde, si no en su conjunto, sí gran parte de los alumnos.
- Profesor ☛ alumno ☚ profesor: El profesor detecta un error de pronunciación en la palabra "volcano" y aprovecha para dar una explicación de tipo fonético-fonológico sobre la diferencia en la pronunciación de la "b" y la "v" en inglés. El profesor repite varias veces la palabra "volcano" haciendo hincapié en la pronunciación del fonema /v/ y selecciona a un alumno para que imite su pronunciación. Le hace repetir la pronunciación varias veces hasta que produce una pronunciación satisfactoria del mencionado fonema.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Se trata simplemente de, por parte de los alumnos, indicar cuáles de los desastres naturales propuestos en el ejercicio (Introduction, 1, pág. 60) se corresponden con las fotografías presentadas al final de la página. Es decir, la producción lingüística de los alumnos se limita a la reproducción de 3 elementos léxicos, con lo que la creatividad lingüística de esta actividad puede decirse que es nula.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1.**

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 11' 45".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s)**: 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Léxico-semántico: revisión de los nombres de varios desastres naturales y de otros elementos léxicos relacionados con éstos.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumnos. Los alumnos tienen que discutir en parejas o pequeños grupos y llegar a un acuerdo respecto a la pregunta que les propone el ejercicio (pág. 60, *Introduction*, Ejercicio 2, Item 2).
- **Procedimiento:** responder oralmente a una pregunta tras leerla.
  - El profesor da instrucciones sobre cómo realizar la actividad. En parejas o pequeños grupos, deben llegar a un acuerdo para responder a la pregunta del ejercicio en relación a cada uno de los desastres naturales mencionados en **Actividad 1**.
  - Seguidamente, los alumnos inician su discusión.
  - La clase se vuelve un poco ruidosa, ya que son 32 alumnos los que están hablando a la misma vez.
  - Mientras los alumnos llevan a cabo su discusión, el profesor borra la pizarra, excepto el nombre de los desastres naturales escritos en **Actividad 1**.

- En la fase de corrección, el profesor va enunciando el nombre de cada uno de los desastres naturales escritos en la pizarra y la clase va nombrando el país o países asociados a cada uno de ellos. Así:

> **Profesor:** Now, so, what have you decided about twisters and tornadoes?
> **Class:** USA.
> **Teacher:** USA, yes, and Canada as well. Now, what about the next one, volcanic eruptions?
> **Class:** Hawaii.
> **Teacher:** Hawaii. […] And any other places, any other places in the world?
> **Class:** Japan.
> **Teacher:** Japan, sometimes. And sometimes in Africa. And sometimes in South America as well. Now, what about earthquakes?
> etc.

- Durante la fase de discusión, los alumnos usan principalmente la L2, pero también, a veces, la L1 (especialmente cuando consideran que han acabado la discusión, es decir, que ya han respondido a la pregunta del ejercicio).
- Durante la fase de corrección, a colación de los distintos desastres naturales que se mencionan, el profesor aprovecha para proporcionar más información (contenido informativo) a los alumnos acerca del desastre natural en concreto o de alguna característica del país o países en que éste se produce. Así mismo, el profesor aprovecha para introducir elementos léxicos nuevos (contenido lingüístico) como, por ejemplo, “fault”, en relación a “earthquakes” y “monsoon” en relación a “flood”. Por último, también se hace durante esta fase de corrección una revisión de los nombres de países y el profesor hace especial énfasis en la pronunciación y ortografía de países o zonas geográficas con las que los alumnos pueden estar menos familiarizados (“the Caribbean” no “the Caribe”, etc.).
- A propósito de la discusión sobre dónde se producen los huracanes, un alumno comenta que ha vivido un huracán y el profesor y él mantienen una pequeña conversación (profesor pregunta y alumno responde) acerca de los huracanes y de la experiencia concreta de este alumno con los huracanes.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral y comprensión oral.

La destreza principal en esta actividad es la expresión oral: primero, entre los alumnos y, después, entre éstos y el profesor. De lo que se trata es de que los alumnos lleguen a un acuerdo sobre el país o países en que tienen lugar los distintos desastres naturales mencionados y, para ello, tienen que escucharse y

hablar, negociar la información para llegar a un acuerdo (respuesta final a la pregunta del ejercicio que están realizando).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos a los desastres naturales, a algunas de sus características más relevantes y a los países o zonas geográficas en que tienen lugar).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. La actividad gira en torno a los desastres naturales, a por qué y dónde se producen, y cuáles son sus rasgos más sobresalientes.

- **Interacción:**
  - Alumno ☛ alumno ☚ alumno: La fase de discusión en pareja facilita la comunicación entre los alumnos, concretamente con este patrón de interacción. Los alumnos interactúan para intercambiar información, corregirse mutuamente si es necesario (en relación al contenido no lingüístico o a la propia forma lingüística) y llegar a un acuerdo sobre la respuesta final a la pregunta del ejercicio para cada uno de los desastres naturales que se incluyen en la actividad.
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: En la fase de corrección, el profesor se dirige a la clase en su conjunto y ésta, o parte de ésta, responde. Cuando es preciso, el profesor corrige (la forma o el contenido).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. Si bien es cierto que por el formato de la pregunta del profesor, la respuesta más evidente es simplemente el nombre de un país o zona geográfica, también es cierto que los alumnos pueden añadir algún comentario sobre el desastre natural de que se trate en cada caso, como queda manifiesto en el caso de la intervención totalmente espontánea y voluntaria del alumno en la discusión sobre los huracanes y en el hecho de que el profesor no sólo acepta, sino que facilita esas intervenciones de los alumnos. En estos casos, está claro que el profesor no puede controlar exactamente lo que van a decir los alumnos.
  - **Área temática:** causas, características y localización geográfica de los distintos desastres naturales.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto y pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 12’ 30”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** materiales docentes 40% - profesor 30% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s)**: 4, 3 lingüísticos y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita mediante la lectura del texto central de la unidad didáctica en curso (“Twisters”, pág. 61) y la resolución de un ejercicio de comprensión.
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Fonético-fonológico: los alumnos leen y escuchan el texto simultáneamente, de manera que pueden adquirir, siquiera de forma pasiva, información sobre la pronunciación de determinados elementos léxicos, rasgos característicos de la pronunciación del inglés americano e información sobre los distintos patrones de entonación (por ejemplo, la entonación neutral del narrador frente a la entonación de uno de los personajes de la historia, que expresa distintos tipos de emoción).
  - **Objetivo 3:** lingüístico. Léxico-semántico: el profesor detiene la cinta de audio y la lectura de los alumnos al final de cada párrafo del texto para asegurarse de que no hay elementos léxicos que impidan la comprensión del texto y, si los hay, aclarar su significado.
  - **Objetivo 4:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumnos. En la segunda fase de la actividad, los alumnos, en parejas, tienen que negociar, a partir de la información que han obtenido de la lectura del texto, cuál es la respuesta correcta a cada una de las preguntas de comprensión y justificar su respuesta con información del texto.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor da instrucciones sobre cómo se va a realizar la actividad y proporciona información a modo de contextualización del texto que van a leer y escuchar.
  - El profesor indica a los alumnos que subrayen cualquier palabra o expresión que les impida la comprensión del texto.

- Al final de cada párrafo, el profesor detiene el audio y soluciona las dudas de tipo léxico.
- En la segunda fase de la actividad, el profesor indica a los alumnos que deben escanear el texto para responder a las preguntas de comprensión (*Reading*, Ejercicio 1, Items 1 y 2, pág. 60) en 2 minutos, aproximadamente.
- Transcurridos los 2 min., el profesor formula la primera pregunta de comprensión a un alumno concreto (por su nombre). El alumno responde y el profesor formula otra pregunta relacionada con ésta, pero que no aparece en el ejercicio de comprensión del libro de texto. Este procedimiento se repite con la segunda pregunta de comprensión del ejercicio del libro de texto.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, comprensión de lengua oral y expresión oral.

Principalmente, los alumnos practican la comprensión de lengua escrita y la expresión oral en la primera y segunda fases de la actividad, respectivamente. Al tener el texto escrito delante, los alumnos pueden no estar prestando tanta atención al audio, por lo que la práctica de la comprensión de lengua oral es bastante limitada en este ejercicio.

Respecto a la expresión oral, los alumnos tienen que intercambiar y negociar la información que han sido capaces de retener durante la lectura/audición del texto y en el escaneo del mismo previo a la fase de discusión. La discusión de los alumnos, sin embargo, se circunscribe a afirmar o negar y justificar su respuesta con la información del texto, por lo que puede decirse que se trata de una práctica limitada de la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario relativo a las causas y los efectos de este desastre natural. (Asimismo, en el aspecto gramatical, el texto hace especial hincapié en las estructuras de voz pasiva, pero no constituyen el contenido de esta actividad).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Consecuencias físicas y emocionales de un tornado.

- **Interacción:**
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: El profesor se dirige a toda la clase para dar instrucciones, antes del inicio de la lectura/audición del texto; para averiguar si existe alguna duda de tipo léxico y solventarla, durante la lectura/audición del texto; para explicar cómo realizar el ejercicio de comprensión de lectura del libro (*Reading*, Ejercicio 1, Items 1 y 2, pág. 60).
  - Profesor ☛ alumno ☚ profesor: En la fase de corrección de la actividad, el profesor se dirige a dos alumnos concretos, por su nombre, para que respondan a las preguntas de comprensión del ejercicio y a otras preguntas relacionadas que él mismo propone. Durante cada uno de esos intercambios, el profesor acepta la respuesta de cada alumno e incluso la elabora un poco más para el resto de la clase, añadiendo más información (lingüística y no lingüística).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. El profesor conoce en cada caso la respuesta que va a proporcionar el alumno, especialmente a las preguntas de comprensión propuestas en el ejercicio del libro de texto. Para justificar su respuesta, los alumnos pueden repetir exactamente lo que dice el libro o reformularlo y, en este sentido, el lenguaje no es totalmente controlado.
  - **Área temática:** desastres naturales (los tornados).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

El reproductor y la cinta de audio son materiales periféricos en esta actividad, ya que el objetivo principal no es la comprensión de lengua oral sino de lengua escrita.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3’ 20”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s)**: 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita: concretamente, demostrar la comprensión de un texto mediante la correcta

secuenciación cronológica de los acontecimientos narrados.

- **Objetivo 2:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumnos, ya que deben negociar, haciendo uso de la información que han conseguido comprender del texto, cuál es el orden cronológico correcto de los acontecimientos propuestos en el ejercicio de comprensión del libro (*Reading*, Ejercicio 2, pág. 60).

- **Procedimiento:** ordenar cronológicamente los acontecimientos descritos en el texto.
  - El profesor da instrucciones sobre cómo realizar la actividad e indica el tiempo de que disponen para ello.
  - Transcurridos los 2 min., el profesor pregunta a alumnos concretos, por su nombre, qué acontecimiento de los descritos en el ejercicio ocurre en segundo lugar, en tercer lugar, en cuarto lugar y en quinto lugar, respectivamente (uno a cada alumno).
  - (El profesor parece darse cuenta de que le queda poco tiempo de clase y decide no detenerse más tiempo del necesario en esta actividad.)

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Realmente, para esta actividad, los alumnos no re-leen el texto, sino que, simplemente, lo escanean para reordenar los acontecimientos propuestos en el ejercicio del libro. Como el profesor no indica si tienen que realizar la actividad individualmente o en parejas, algunos alumnos asumen que tienen que seguir trabajando en pareja, como en las actividades anteriores. Estos, además de la comprensión de lectura, practican la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 4**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 4**.

- **Interacción:** ver **Actividad 4**.

- **Tipología del lenguaje:** ver **Actividad 4**.
  - **Grado de control:** ver **Actividad 4**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 4**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1’ 25”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s)**: 1, lingüístico. Léxico-semántico. Identificar palabras del texto que corresponden a las definiciones o sinónimos propuestos en el ejercicio del libro (*Reading*, Ejercicio 3, Items 1-5, pág. 60).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto después de leer el texto.
  - El profesor da instrucciones sobre cómo realizar la actividad e indica que se va a realizar de manera directa, sin fase de discusión (como se ha hecho en las actividades previas).
  - El profesor va enunciando cada uno de los sinónimos/definiciones que proporciona el ejercicio y espera que la clase proporcione la palabra correspondiente que aparece en el texto.
  - (De nuevo, se nota que el profesor es consciente del poco tiempo de clase que queda, porque no elabora ni complementa las respuestas de los alumnos como hizo en actividades anteriores.)

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

En ambos casos, se trata de una práctica muy limitada. En el primer caso, se practica una subdestreza de la comprensión de lengua escrita, el escaneo del texto (como en actividades anteriores, correspondientes a los ejercicios 1 y 2 del apartado *Reading* del libro de texto). La expresión oral se limita a leer en voz alta la palabra o palabras del texto que corresponden a cada uno de los sinónimos/definiciones propuestos en el ejercicio en desarrollo.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (palabras relacionadas con los tornados y sus efectos físicos y emocionales).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 4**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto para indicar en qué consiste el

ejercicio y para realizarlo directamente, leyendo en voz alta cada una de las palabras o expresiones para las que los alumnos deben hallar equivalentes en el texto.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La respuesta es conocidad por el profesor antes de que la diga el alumno y, además, ésta consiste únicamente en una palabra o expresión breve.
  - **Área temática:** desastres naturales (efectos físicos y emocionales de los desastres naturales).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** -
  - **Habla de los participantes (% aprox.): -**

- **Objetivo(s)**: 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la expresión oral.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumno.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras leerla.

- **Destreza(s):** -

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** -
  - **Contenido no lingüístico:** -

- **Interacción:** -

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** -
  - **Área temática:** -

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

NOTA IMPORTANTE: Esta actividad, correspondiente al Ejercicio 4, sección *Discuss*, pág. 60 del libro de texto, no se llega a realizar porque se escucha la señal sonora que indica que el tiempo de clase ha terminado. Por este motivo, sólo se indican los aspectos fundamentales, pero no se explican (porque no se ha producido nada que pueda explicarse).

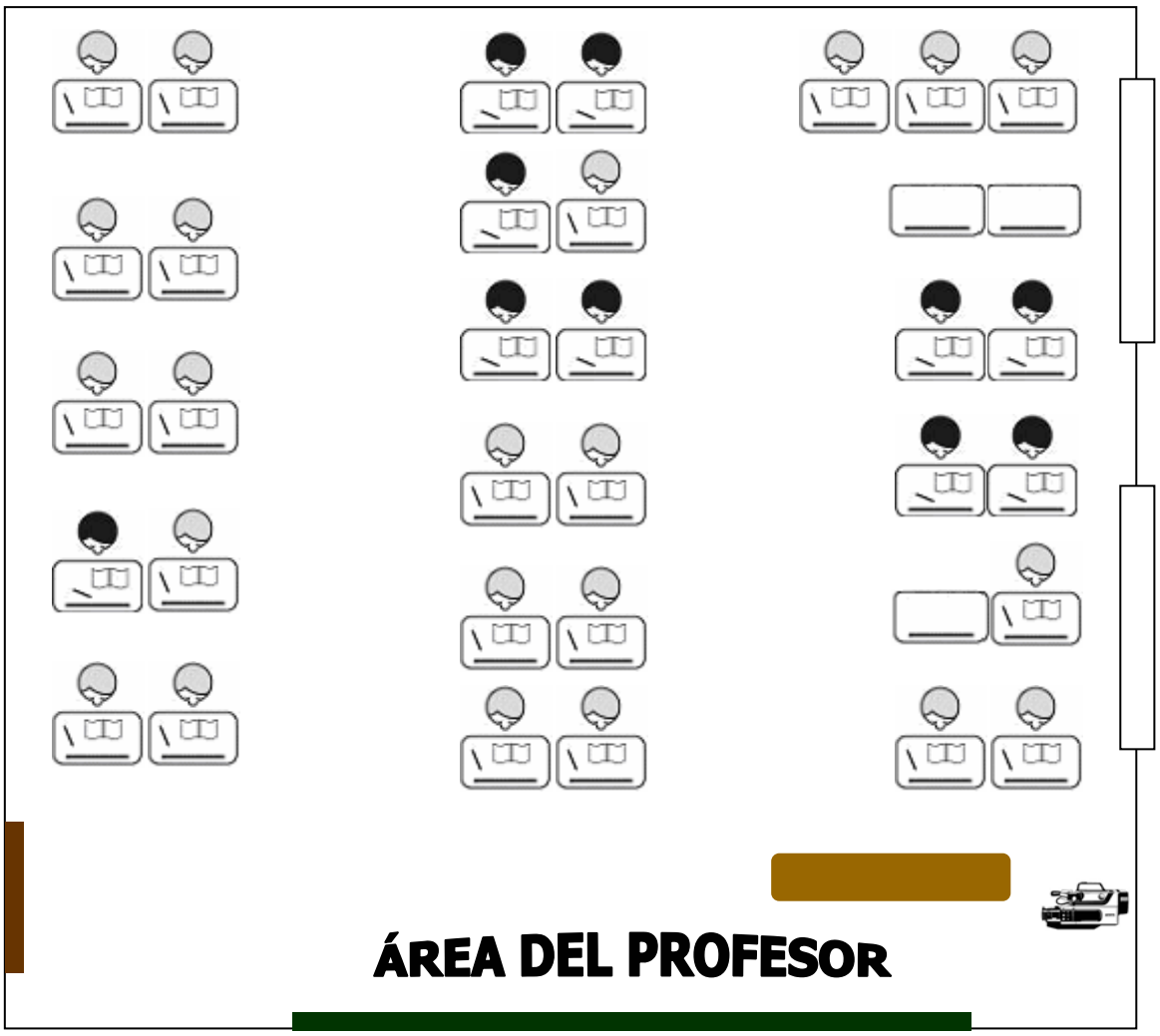
- **Observaciones:**

  1. DISCIPLINA: A pesar de que durante las fases de discusión de las distintas actividades, esta clase es un poco ruidosa, hay que decir que puede deberse a que han un elevado número de alumnos en la misma (32, concretamente). Por otra parte, se observa que el bullicio de la clase se debe a la participación de los alumnos en las distintas actividades de aprendizaje propuestas por el profesor y no a otros factores (distracción, falta de disciplina, etc.).

  2. USO DE LA L2: El profesor apenas hace uso de la L1 en el transcurso de la clase. Sólo en un par de ocasiones traduce dos palabras (“fault”, “falla” y “monsoon”, “monzón”) y da una pequeña explicación en español. Los alumnos también se expresan en inglés todo el tiempo y en la fase de discusión de las actividades, en general, también lo usan. Algunos, sin embargo, recurren a la L1 cuando han acabado la discusión antes de finalizar el tiempo concedido por el profesor.

- **Libro de texto:** Bolton, D. & T. Falla. 1998. *Pre-Select. 1º Bachillerato*. Oxford University Press.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

Unit 7
Disasters

In this unit you will

- read and talk about natural disasters.
- study and practise the passive and expressions of quantity.
- write a dialogue.

Introduction

1 Match pictures 1 – 3 with three of the natural disasters in the box.

tidal wave tornado forest fire earthquake
flood volcanic eruption hurricane

2 In pairs, discuss these questions.

1 Are the disasters in the box connected to earth, air, fire or water?
2 In which countries do the disasters occur?





Reading

1 Read the text quickly and answer these questions.

1 Did the Caswell family all survive?
2 What happened to their home?

2 Read the text again. Number events a – e in the order in which they occurred in the story.

1b

a James Caswell found his wife.
b The crickets stopped singing.
c They found the baby.
d The Caswell's home was destroyed.
e He picked up his daughter.

3 Find words in the text that mean the same as the following.

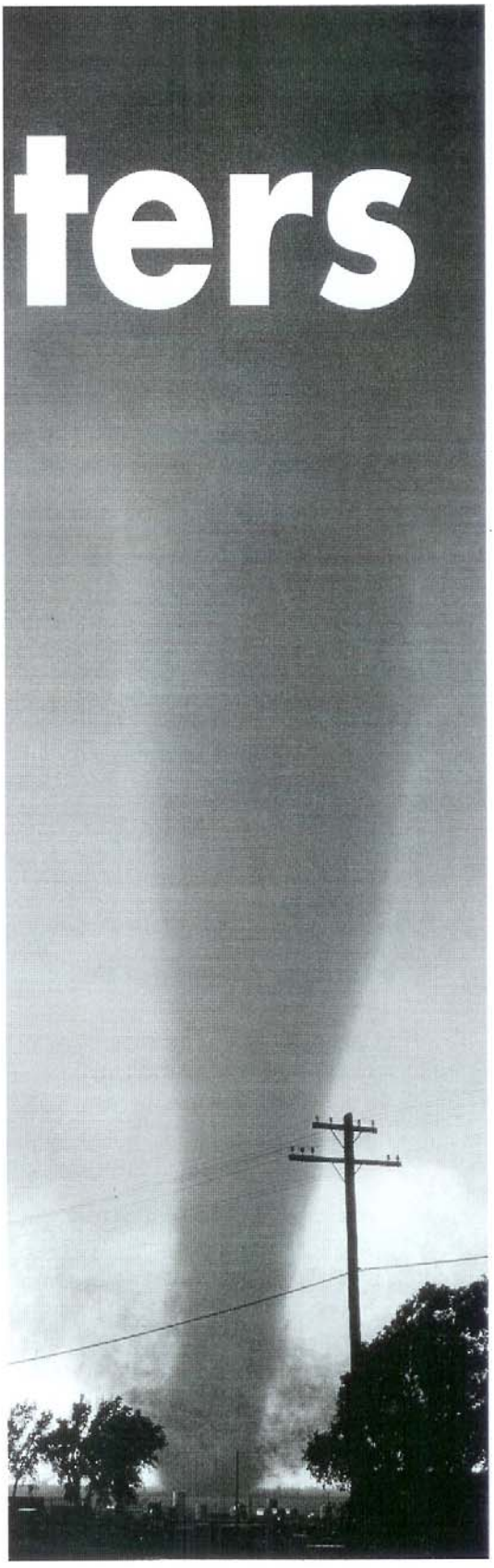
1 lorry
2 velocity
3 took hold of something firmly
4 frightened
5 shouting in a scared way

Discuss

4 Have you ever experienced extreme weather conditions or a natural disaster? What happened?



Twisters



Tornadoes, or 'twisters' as they're sometimes called, can destroy a house in ten seconds, lift a 40-ton truck high into the air and blow a train off its rails. The wind speed at their centre can reach 500 kph. Each year, approximately 50 Americans are killed by tornadoes, most of them in the Midwest states.

On 16 May, 1994, the Caswell family of Arab, Alabama were waking up. The crickets were singing outside their trailer home. Suddenly, the crickets went absolutely silent. "They knew something was coming," said James Caswell, the father of the family.

"After a while, I heard a roaring sound. I grabbed Mackenzie, our 6-year-old daughter. She was terrified. Sonia, my wife, grabbed our baby son. Seconds later, our whole home was blown through the air. Then it fell apart and the furniture and walls were flying past our ears. Mackenzie was pulled out of my arms. She just disappeared up into the wind.

"By some miracle, I wasn't hurt. Sonia wasn't so lucky. Both her legs were broken. She was screaming, 'Where are the kids?' 'They were blown away,' I told her. But then I was amazed to see Mackenzie walking towards me. The wind had picked her up and then dropped her on the ground, 100 metres away. She was unhurt. And we found the baby 50 metres away, also unhurt."

The Caswells were extremely lucky. They weren't hit by the middle of the tornado. Six other people in the trailer park were killed – they were cut to pieces by flying glass and broken furniture. As James Caswell commented, "Our next home will be built of brick, far away from the Midwest. That twister was just incredibly violent. We are so lucky to be alive."

Glossary

cricket – small, brown, jumping insect
trailer – a home on wheels

5.2.10. Centro Nº 6 Profesor Nº 10

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'55".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de las formas utilizadas para la negación múltiple así como de la sintaxis característica de estas oraciones.

- **Procedimiento:** transformar oraciones (forma distinta, significado idéntico).
  - El profesor selecciona a dos alumnas para que salgan a la pizarra a escribir la transformación de cada una de las oraciones propuestas en el ejercicio del libro (pág. 71, *Words at work*, *Neither… nor*, G), dos cada una. Mientras ellas lo hacen, el profesor se dirige a otros alumnos, por su nombre, para que traduzcan cada una de las oraciones copiadas en la pizarra.
  - El profesor permanece atento a lo que escriben las alumnas en la pizarra mientras circula por la clase pidiendo a otros alumnos que traduzcan las oraciones. Cuando unas u otros cometen un error (en la transformación o la traducción de las oraciones, respectivamente), el profesor lo corrige directamente.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión escrita.

Para poder transformar las oraciones correctamente, los alumnos necesitan comprender la oración. En cuanto a la expresión escrita, como se trata de una tarea de casa que han debido hacer antes de esta clase, todos los alumnos que la han hecho la practican, no sólo las alumnas que salen a la pizarra a escribir sus oraciones transformadas.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (*neither … nor*).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada: costumbres y normas de los Zo'é (una tribu de la selva amazónica).

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Apenas existe interacción en esta actividad y la que hay tiene lugar en L1, excepto en el momento de la transición a la siguiente actividad, en que el profesor usa la L2 (Profesor: *Now, workbook*). Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Las oraciones propuestas sólo tienen una transformación posible utilizando la estructura de la negación múltiple (*neither … nor*), que es la que tienen que practicar los alumnos. La manipulación de la L2 es mínima y la creatividad lingüística de los alumnos inexistente. Así mismo, la respuesta a cada pregunta/transformación es conocida de antemano.
  - **Área temática:** sociedad y cultura (costumbres y normas de otras culturas "no civilizadas").

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'23".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** transformación de frases nominales o verbales en oraciones completas.
  - El profesor pide a una alumna que lea el enunciado del ejercicio (pág. 39, *Workbook*, Unit 7, *Words at work*, *Neither… nor*, E) y transforme la primera frase en una oración completa utilizando *neither…nor*. El profesor procede exactamente de la misma manera para cada una de las 5 frases/oraciones del ejercicio.
  - En cada caso, el profesor se dirige al alumno por su nombre, con una combinación de L1 y L2. Por lo general, el profesor usa la L2 para pedir al alumno que realice la transformación de la frase en oración (Profesor: *X, next.*) y la L1 para corregir los errores que cometen los alumnos y dar las explicaciones gramaticales pertinentes.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

De nuevo, como en el ejercicio anterior, el alumno debe, para poder transformar correctamente la frase en oración, comprenderla correctamente, por lo que puede decirse que, aunque sólo sea a nivel de oración, el alumno practica la comprensión de lengua escrita. Además de leer la oración en voz alta (con lo que se practica la expresión oral en el sentido de reproducir un texto escrito no de producir un texto oral en sí mismo), los alumnos tienen que escribirlo en el libro de ejercicios, con lo que todos practican la expresión escrita (también únicamente a nivel oracional).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Ocio y tiempo libre: características de un mal restaurante.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3’30”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** 2, 1 no lingüístico y 1 lingüístico.
  - **Objetivo 1:** no lingüístico. Contextualizar un tema.
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Desarrollo de la expresión oral.

Esta actividad constituye un claro ejemplo de actividad previa a la lectura de un texto (lo que en inglés se denomina “pre-reading activity”), en la que se pretende activar los conocimientos de los alumnos acerca del tema del texto (según la teoría de los esquemas) así como el vocabulario específico de ese tema (en este caso, *pygmies, tall, short, height, society*, etc.).

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas relacionadas con el texto antes de leerlo (predecir).
  - El profesor formula, en L2, una pregunta sobre el tema del texto (los pigmeos) a una alumna, quien también responde, adecuadamente, en L2. El profesor repite su respuesta en voz alta para toda la clase y formula otra pregunta a la misma alumna. Esta vez, sin embargo, la alumna dice que desconoce la respuesta.
  - Durante varios minutos el profesor formula una serie de preguntas sobre el tema del texto, a la clase en general, y algunos alumnos responden a algunas preguntas de forma espontánea, mientras otras preguntas quedan sin respuesta o las responde el propio profesor.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

Los alumnos escuchan las preguntas del profesor en L2 y responden también en L2, de manera que practican ambas destrezas, aunque se trate de respuestas muy breves.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema del texto).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Los pigmeos: características físicas y relativas a su comportamiento.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. Aunque el profesor pueda, por el tema, conocer más o menos el contenido de las respuestas de los alumnos, a éstos se les permite tanta creatividad lingüística como les permita su nivel de competencia en la L2. Es decir, pueden dar respuestas más o menos sofisticadas lingüísticamente, según su dominio de la L2.
  - **Área temática:** sociedad y cultura (costumbres y normas de otras culturas "no civilizadas").

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 15'10".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita, a nivel de texto.

- **Procedimiento:** responder por escrito a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor, en L2, da instrucciones a los alumnos acerca de cómo realizar este ejercicio (pág. 42, *Workbook, Reading*, A): en primer lugar, tienen que leer el texto y, seguidamente, en parejas y en L2, deben consensuar las respuestas a cada una de las preguntas de comprensión del texto que lo acompañan y escribirlas, en forma de oraciones completas, en el libro de ejercicios. Para todo ello, el profesor asigna 5 minutos, en principio.
  - En un par de ocasiones, el profesor pregunta, en L2, si han respondido a las tres preguntas ya, pero los alumnos están inmersos en la tarea y es evidente que necesitan más tiempo, como así lo indican.
  - Aproximadamente a los 13 minutos, el profesor procede a la corrección del ejercicio.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

Todos los alumnos practican la comprensión de lengua escrita y la expresión escrita ya que tienen que leer el texto y responder, por escrito, en su libro de ejercicios, a las respuestas de comprensión del texto. Por su parte, aquellos alumnos que el profesor selecciona para que lean en voz alta sus respuestas practican también la expresión oral, si bien se trata de reproducir un texto escrito y no producir un texto oral en sí mismo.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto durante la primera fase de la misma, para dar instrucciones sobre la realización de la actividad. Durante la corrección de la misma, en la última fase, el profesor se dirige a alumnos concretos, por su nombre, para que lean las respuestas que han escrito en su libro de ejercicios. Cuando el alumno responde correctamente, en lo que al contenido se refiere, el profesor concluye el intercambio con una felicitación, repitiendo en voz alta y elaborando un poco más esa respuesta para toda la clase.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. Si los alumnos tienen interés en practicar la L2, pueden manipular la información del texto para responder a las preguntas de comprensión con sus propias palabras (no sólo copiando la parte del texto que responde a cada pregunta o indicando la línea). Es decir, aunque el contenido de la respuesta a cada pregunta es conocido de antemano por el profesor y viene dado por el contenido del texto, la forma en que los alumnos decidan redactar sus respuestas es relativamente libre.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1’10”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita, a nivel de párrafo.
- **Procedimiento:** seleccionar el mejor resumen para cada parte del texto.
  - El profesor pregunta a cuatro alumnos diferentes qué frase de las cuatro dadas en el ejercicio (pág. 42, *Workbook, Reading*, B) resume cada uno de los cuatro párrafos y le pide que, en lugar de decir, a, b, c, o d, la lea en voz alta.
  - Tras la lectura de cada una de las frases, el profesor la repite en voz alta para toda la clase y finaliza cada intercambio con una felicitación al alumno.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Que los alumnos sean capaces de determinar cuál de las frases resume mejor cada párrafo del texto es señal de que lo han comprendido. Ésta es la destreza que se practica en esta actividad principalmente, ya que la expresión oral es bastante secundaria, limitándose a la lectura en voz alta de una frase cada alumno.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. No hay posibilidad de producción lingüística por parte de los alumnos, ni siquiera de manipulación de la L2 de ningún tipo. Las respuestas, además, vienen determinadas de antemano por el contenido del texto.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1’38”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión y ampliación de elementos léxicos de tipo general (no relativos al área temática específica de la unidad en curso).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto tras leer el texto.

- El profesor no explica cómo se hace la actividad, sino que, directamente, pasa a la fase de corrección. En voz alta y para toda la clase, el profesor lee la primera expresión y un alumno responde voluntariamente. Para el resto de las palabras / expresiones, el profesor procede de la misma manera, pero son varios los alumnos que responden a su pregunta, de forma espontánea.
- En cada caso, el profesor repite la respuesta en voz alta y da las explicaciones que considera oportunas acerca del significado de la palabra/expresión del texto que responde a cada pregunta, en algunos casos usando la L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

A partir del contexto, el alumno debe identificar las palabras del texto que significan aproximadamente lo mismo que los sinónimos y definiciones que proporciona el ejercicio. Realmente es la comprensión del contexto en que aparecen esas palabras la que ayuda al alumno a identificar los elementos léxicos que constituyen el contenido lingüístico de esta actividad.

De entre las subdestrezas de la comprensión de lengua escrita, en esta actividad los alumnos practican la denominada “scanning” (lectura rápida del texto para identificar información específica, en este caso, palabras aisladas).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (revisión de adjetivos y sustantivos).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1’25”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 30% - alumnos 70%.

- **Objetivo(s):** 3, 2 lingüísticos y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Desarrollo de la expresión escrita.
  - **Objetivo 3:** no lingüístico. Desarrollo de la capacidad crítico-reflexiva del alumno.

El ejercicio (pág. 42, Workbook, *Reading*, D) pide expresamente a los alumnos que expresen su opinión por escrito, en unas cuantas oraciones, así que es evidente que se trata de una actividad que pretende ayudar al alumno a desarrollar su capacidad de expresión escrita, aunque sólo sea a nivel de párrafo.

Respecto a los otros dos objetivos, desarrollo de la comprensión escrita y de la capacidad crítico-reflexiva del alumno, es difícil desligarlos en esta actividad. El ejercicio dice claramente que los alumnos deben expresar su propia opinión pero, por cuanto el contenido de la pregunta está directamente relacionado con el del texto que han leído y con el que han trabajado durante varias actividades, resulta inevitable que la respuesta que proporcionen los alumnos esté fundamentada en los conocimientos que hayan adquirido sobre ese tema durante la lectura y la realización de las actividades de comprensión que acompañan al texto. El alumno necesariamente procesa e integra estos nuevos conocimientos con sus propias ideas u opiniones al respecto para formular una respuesta adecuada a esta pregunta.

- **Procedimiento:** responder por escrito a una pregunta tras leerla.
  - El profesor lee la pregunta en voz alta y pregunta a una alumna, por su nombre. Ésta responde correctamente en lo que se refiere a la forma, ya que, en lo que se refiere al contenido, se trata de una pregunta de respuesta abierta. El profesor repite el procedimiento (sin leer la pregunta cada vez) con varios alumnos, que leen sus respuestas en voz alta.
  - En cada caso, el profesor finaliza el intercambio con una felicitación por la adecuación de sus respuestas.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita, expresión oral y comprensión de lengua escrita.

Ver apartado **Objetivos** más arriba.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ninguno.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Comparación entre sociedades civilizadas y no civilizadas.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver **Actividad 4**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje libre. El profesor no conoce ni la forma ni, sobre todo, el contenido de la respuesta que puede dar cada alumno. Además, la actividad permite tanta creatividad lingüística en L2 como su nivel de competencia le permita a cada alumno.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'45".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 30% - alumnos 70%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la expresión oral.
  - **Objetivo 2:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor, en L1, indica a los alumnos que deben releer el texto rápidamente, en un par de minutos y, posteriormente, cerrar el libro para responder a una serie de preguntas de comprensión que él formulará.

- Transcurridos los dos minutos, el profesor pide a los alumnos que cierren sus libros. Pregunta a una alumna, por su nombre, qué recuerda del texto, pero ésta no responde, por lo que vuelve a formular la pregunta a otra alumna, que responde extensa y correctamente. El profesor mantiene un breve intercambio con esta alumna, en L2, y, dirigiéndose a la clase, pregunta si alguien recuerda algo más del texto que no se ha mencionado. Una alumna se ofrece voluntaria, que también responde correcta y extensamente. El profesor finaliza estos dos intercambios con sendas felicitaciones.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Para responder correctamente a la pregunta formulada por el profesor sobre el contenido del texto, los alumnos deben, previamente, haberlo comprendido o, dicho de otro modo, responder correctamente a la pregunta del profesor significa haber comprendido el texto, al menos en lo esencial. En este caso, no se trata de escribir la respuesta y después leerla, sino de responder directamente al profesor, con lo que los alumnos y el profesor interactúan notablemente en esta actividad, siendo éstos últimos, sin embargo, los que más tiempo de habla tienen.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema del texto, los pigmeos).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 7**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8’35”.

- **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: revisar significados y usos de distintos conectores utilizados para introducir oraciones subordinadas.

- **Procedimiento:** clasificar elementos léxicos en la columna correspondiente.
  - El profesor pide a los alumnos que abran su libro de texto de nuevo y echen un vistazo a las dos cartas que aparecen en el ejercicio (pág. 74, Writing, Linking ideas IV, A) para decidir cuál es la diferencia fundamental entre ellas.
  - Un alumno da la respuesta correcta (relativa a la mayor y menor formalidad de cada carta). El profesor centra la actividad en las palabras que aparecen resaltadas en negrita en esas cartas: conectores. El profesor usa la L1 en esta fase de la actividad, para que quede claro exactamente lo que espera de los alumnos y lo que entraña la actividad.
  - El profesor escribe en la pizarra el título de dos columnas, “cause” y “result”, y pide a los alumnos que las copien en su cuaderno y clasifiquen los distintos conectores en una u otra columna. Seguidamente, pregunta, a la clase, qué conectores deben clasificarse en la columna “cause” y la clase responde de forma coral, uno tras otro. El profesor repite procedimiento para la columna “result”.
  - A continuación, el profesor pregunta, en L1, qué significan esos conectores, nombrándolos uno a uno y esperando la respuesta de la clase. Los alumnos deben copiar los significados de cada conector en su cuaderno.
  - Finalmente, el profesor quiere hacer a los alumnos conscientes de una diferencia fundamental entre los conectores de una y otra carta, además de usarse en contextos más o menos formales, y pregunta a la clase si alguien ha detectado alguna otra diferencia entre unos y otros. Una alumna responde que la sintaxis es diferente (con sus propias palabras, evidentemente). El profesor felicita a la alumna por lo apropiado de su respuesta y la elabora algo más para que la explicación no pase desapercibida.

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Aunque los alumnos tienen que echar un vistazo a ambas cartas para detectar posibles diferencias entre ellas, no se requiere que lo comprendan, ya que las preguntas que formula el profesor en esta actividad nada tienen que ver con el

contenido temático de las cartas, sino con su forma. Los alumnos, pues, no practican ninguna destreza, ya que responden a las preguntas del profesor en la misma lengua que éste utiliza para formularlas, la L1.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (conectores: *because, since, so, therefore, consequently*).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

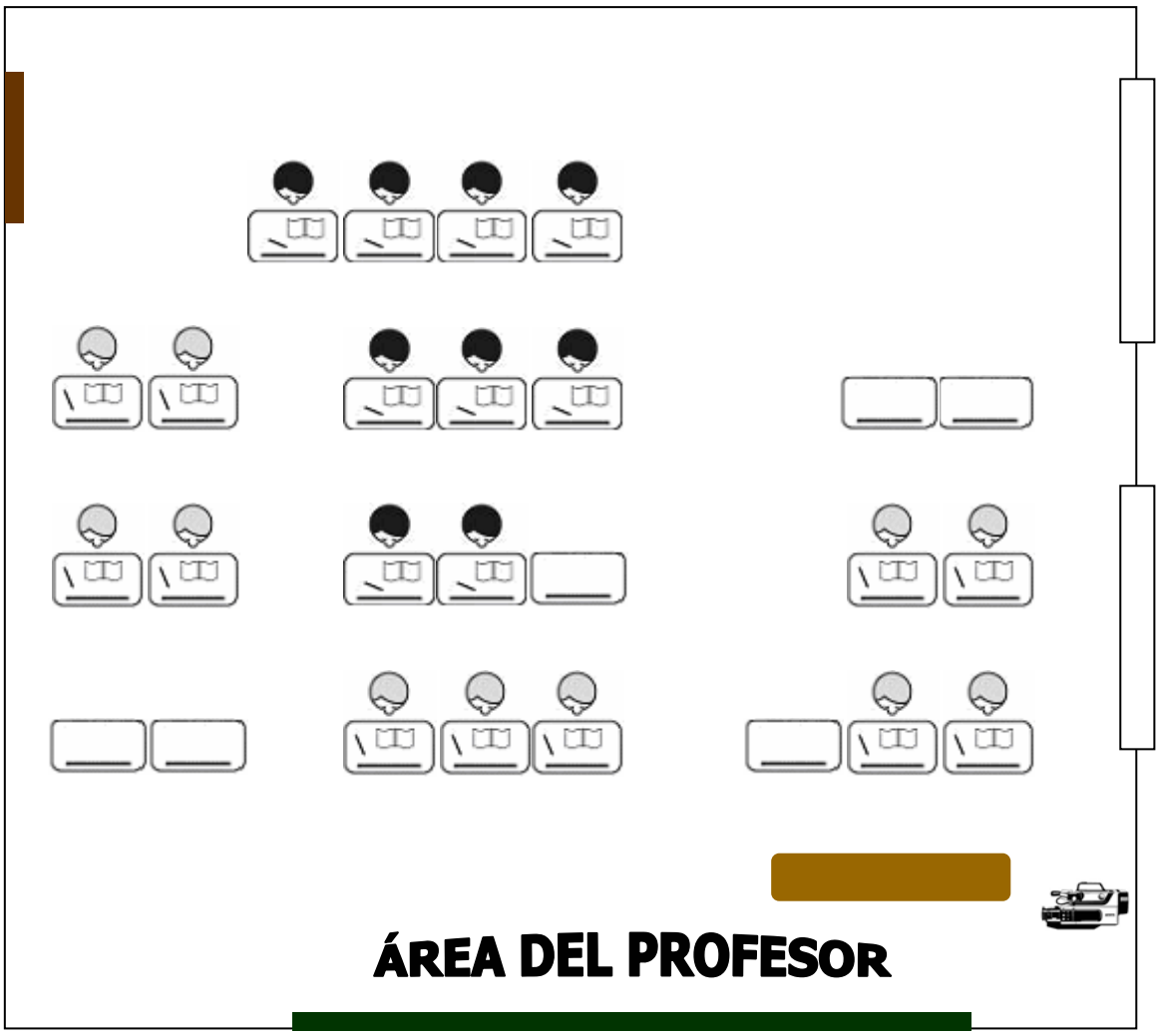
- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ninguno (la actividad se desarrolla en L1).
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Libro de ejercicios:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato Workbook*. Burlington Books.

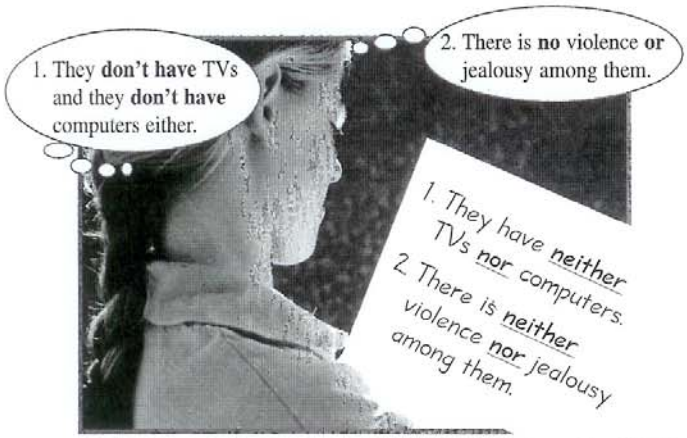
- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados para esta clase:

Neither . . . nor

F **Amy is writing about the Zo'é. Read her thoughts, then read what she has written. How are they different?**



G **Rewrite the sentences using *neither...nor*.**

1. They don't have gods and they don't have religion either.
2. There are no leaders or laws in their society.
3. They don't smoke or drink.
4. The Zo'é don't show anger or jealousy.

➤ Grammar Appendix, Unit 7

Reflecting on Language

A **Look at the examples in the chart and decide which of the modals are used to talk about the following:**

1. something it is a good idea to do
2. something it is forbidden to do
3. something it is necessary to do

Modals

Modal	Uses	Examples
must	obligation or necessity	*He **must get** permission first.*
mustn't	prohibition	*Members of the Zo'é tribe **mustn't act** aggressively.*
have to	obligation or necessity	*The government believes that it **has to save** these people.*
don't / doesn't have to	lack of necessity	*You **don't have to travel** to the Amazon to learn about the Zo'é.*
should	advice	*We **should allow** them to live their lives without our help.*

➤ Grammar Appendix, Unit 7

B **Choose the best answer. Use the chart above to help you.**

1. A policeman has ordered Mr West to stop his car.
   a. He must stop.
   b. He should stop.
2. Smoking is bad for your health.
   a. You don't have to smoke.
   b. You shouldn't smoke.
3. Daniel has got lots of time.
   a. He mustn't hurry.
   b. He doesn't have to hurry.
4. The party for Kathleen is a surprise.
   a. You mustn't tell her about it.
   b. You don't have to tell her about it.

Writing

Linking Ideas IV

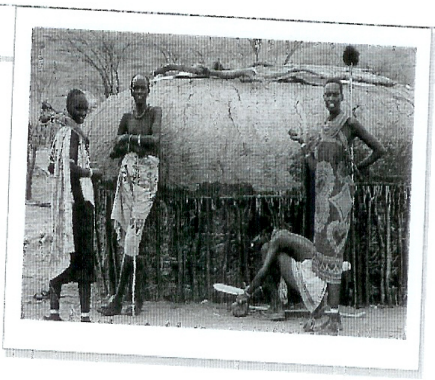
A **Lisa and Daniel went on a trip to Kenya with their parents. Read what each of them wrote about the same incident and answer the questions below.**

Lisa

Today we visited a small African village. The people there were so friendly! One family invited us to eat a meal with them. We were surprised that there were no knives and forks to eat with, but we didn't ask for any ***because*** *we didn't want to be rude. Then everyone began happily eating with their fingers. We realised that we had to do the same* ***since*** *we couldn't just sit there and not eat anything.* ***So*** *we joined in and ate a whole meal (meat, potatoes - even sauce!) with our fingers. Actually, it was a lot of fun eating that way! Maybe knives and forks aren't really necessary after all. Think about that!*

Daniel

Recently I went on a trip to Kenya with my family. We visited a small African village and found the people there very friendly. One family invited us to eat a meal with them. Some of their customs surprised us; for example, they do not use knives and forks. They eat with their fingers instead **because** that is the local custom. We were very surprised; however, we did not want to insult these kind people. **Therefore**, we ate with our fingers as well. It was not easy **since** the meal consisted of meat, potatoes and sauce. However, the food was excellent and our hosts were kind and generous. **Consequently**, we enjoyed the meal tremendously and we learned an important lesson as well: that other people's customs are just as good as our own.



1. Which extract is part of an informal letter?
2. Which is an essay for school?
3. How do you know?

B **Lisa and Daniel used connectors to link their ideas. Look at the connectors in bold and decide if each of them expresses a cause or a result. Make two lists in your notebook.**

cause	result

HELP YOURSELF

Connectors

Connectors often have the same meaning, but some are more formal than others.

Look at what Lisa and Daniel wrote.

1. Which of the connectors in bold are used in a formal style of writing?
2. Which may be used in both formal and informal writing?

➤ Writing Guide, page 132

C **Join words from each box to make word pairs. If you need help, refer to the text on pages 68-69 of your coursebook.**

government	.....	society
family	.....	world
alien	.....	structure
civilised	.....	agents
outside	.....	concept

D **Complete the headlines with word pairs from C.**

1. ..... **ARREST DRUG SELLERS**

2. GROWING DIVORCE RATE CHANGING .....

3. **VIOLENCE A CONSTANT CONCERN OF** .....

4. **AFTER 10 YEARS, PRISONER WILL SEE** .....

5. HUMAN CLONING NO LONGER AN .....

Neither . . . nor

E **Barry Price works as a food critic for a local newspaper. Read the notes he wrote about the Kimono Café. Then complete the review he wrote for the newspaper, using *neither . . . nor*.**

- no tables or chairs
- vegetarian restaurant – doesn't serve meat or fish
- no cake on menu – no coffee either
- interesting atmosphere but does not offer impressive food or service
- in short, will not eat or drink at Kimono Café again!

Dining Out by food critic Barry Price

Last night I experienced the newest concept in dining at the Kimono Café.

First-time visitors to the café are sure to notice several things.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

I don't recommend that you try it!

Reading

The Shortest People in the World



I Ever since ancient times, the Pygmies have been known as the world's shortest people. The average height of the men is 145 cm and that of the women is about 135 cm. The Pygmies live in the forests of Africa, where they survive by hunting wild animals and eating the local plants.

II The Pygmies are a peace-loving people who hate and avoid violence. Men and women are equal in Pygmy society. There are no leaders, and their only law is that they are not allowed to argue loudly. If a dispute becomes serious, one of the sides might have to leave the village to join another tribe.

III One remarkable feature of Pygmy society is their devotion to children. Although Pygmy parents raise their own children, all the adults in the village treat the children like their own. The children, in turn, call all the adults of their parents' generation 'father' or 'mother' and all those of the generation before 'grandmother' or 'grandfather'. If a child becomes an orphan, he or she is immediately adopted by a different family.

IV Sadly, the life expectancy of the Pygmies is very short, but despite this, they have survived over the years. They remain an example of what people in the modern world only dream of achieving – a peaceful society.

A Answer the questions in complete sentences.

1. What are the Pygmies famous for? .....
2. What is special about the relationship between Pygmy children and adults?

   .....
3. What can western civilisation learn from Pygmy society? Give three examples.

   .....

   .....

B Match each paragraph to a suitable heading.

1. Paragraph I	..... a. Making Peace with One Law
2. Paragraph II	..... b. Pygmy Family Structure
3. Paragraph III	..... c. Short but Peaceful Lives
4. Paragraph IV	..... d. The Shortest People in the World

C Find words in the text that mean:

1. keep away from (II) .....
2. argument (II) .....
3. extraordinary (III) .....
4. a child whose parents have died (III) .....
5. unfortunately (IV) .....
6. number of years a person lives [two words] (IV) .....

D Do you think Pygmies live a better life than people in "civilised" societies? Express your opinion in a few sentences.

.....

.....

.....

5.1.11. Centro Nº 6 Profesor Nº 11

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 10’ 12”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 4, 3 lingüísticos y 1 no lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfológico: revisar el uso de las formas verbales utilizadas para expresar “condición” (en presente, pasado y futuro).
  - **Objetivo 2:** sintáctico: revisar la estructura de las oraciones adverbiales de tipo “condicional” (presente, pasado y futuro).
  - **Objetivo 3:** desarrollo de la expresión oral, si bien es cierto que éste se limita a intercambios individuales entre el profesor y el alumno en cada caso. Estos intercambios, sin embargo, no son únicamente del formato pregunta-respuesta, sino que, en algunos casos, llega a establecerse un pequeño diálogo entre el profesor y el alumno en cuestión. Por este motivo puede decirse que, aunque a escala reducida, el objetivo de la actividad también es contribuir a mejorar la expresión oral de los alumnos.
  - **Objetivo 4:** motivar al alumno. Dado que las preguntas que constituyen esta actividad son de tipo personal, es decir, el profesor pregunta al alumno qué haría él personalmente en la situación propuesta en cada pregunta, se trata de una actividad de fácil desarrollo. Una actividad fácil al comienzo de la clase, en la que, además, se revisan contenidos lingüísticos presentados y practicados anteriormente, puede resultar altamente motivadora para los alumnos (pues, por así decirlo, es fácil de realizar) y, además, puede servir para contextualizar el resto de las actividades que integran la clase.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor da instrucciones sobre la actividad que van a realizar y explica a los alumnos cuál es el objetivo principal de la misma (practicar el uso de las oraciones condicionales y las formas verbales que en ellas se utilizan).
  - El profesor formula una pregunta a un alumno concreto y éste responde. Si el alumno tiene algún problema para responder, el profesor ayuda repitiéndole la pregunta o la parte de la pregunta que parece no haber entendido o que necesita entender para responder correctamente. Si, aún

así, el alumno tiene problemas, el profesor formula la misma pregunta a otro alumno y, posteriormente, vuelve a formular la pregunta al primer alumno. Ejemplo:

Profesor: What would you (sssh) do if you found a wallet in the street?
(Los alumnos miran al profesor y éste entiende que no han comprendido "wallet", así que repite "wallet" en tono interrogativo para saber si ésta es la palabra que no comprenden)
Alumno: (espontáneamente) Ah, "cartera".
Profesor: Yes.
Alumno: Er...
Profesor: I want you to give a full sentence. 'If...
Alumno: If I'm, If, If I, If I find...
Profesor: Would would you do if you *found* a wallet?
Alumno: Ah. If I found a wallet, I would... (busca ayuda en el compañero, pero termina completando la frase en L1; después reformula su respuesta en L2). Is for myself.
Profesor: Would you keep it for yourself?
Alumno: (Ríe) Um, ... Si ya te lo he dicho, X (nombre del profesor).
Profesor: No, I don't understand you.
Alumno: (Distraido con algo que encuentra en su brazo, un cabello; el compañero parece ayudarle diciéndole algo en voz baja) If I found a wallet, I…
Profesor: What would you do?
Alumno: Yo me lo quedaría.
Profesor: In English, please.
Alumno: Es que no sé cómo se dice "quedar".
Alumno 2: I would take it for myself.
Profesor: (repite) I would take it for myself... Only the money or everything?
Alumno: Yes.
Profesor: You're not an honest person. [silencio breve] Verónica, what would you do?
...

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

En varios momentos de la actividad llega a establecerse diálogo entre el profesor y el alumno con el que mantiene la interacción, siendo así que a la pregunta y respuesta iniciales se suceden otras preguntas directamente relacionadas con éstas. Podría decirse los alumnos practican tanto la comprensión como la expresión oral y que, si bien no podría catalogarse como verdaderamente comunicativo, este diálogo puede considerarse al menos cuasi-comunicativo.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (formas verbales: condicional presente, pasado y futuro; estructuras de las oraciones adverbiales condicionales:

presente, pasado y futuro).

- **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Aspectos varios de la vida cotidiana.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Éste es el patrón de interacción que se repite a lo largo de prácticamente toda la actividad. Por lo general, el profesor formula la pregunta y el alumno responde o, si no comprende la pregunta o no dispone de los elementos lingüísticos necesarios para responder correctamente, busca ayuda, que el profesor concede para que, finalmente, el alumno pueda responder a la pregunta inicial. En algunos casos, el intercambio continúa con preguntas relacionadas a la pregunta inicial del intercambio. Éste suele acabar con algún tipo de reacción por parte del profesor (relativa a la corrección lingüística de la respuesta o al contenido proposicional de la misma).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. En lo que el lenguaje es más controlado es en la forma verbal y la estructura sintáctica que debe utilizar el alumno para responder correctamente. En lo que el lenguaje es más libre es en el vocabulario que puede utilizar el alumno en su respuesta. Así mismo, el contenido de la respuesta es relativamente libre (el alumno puede responder lo que quiera).
  - **Área temática:** aspectos diversos de la vida cotidiana (*What would you do if you… found a wallet in the street/won the lottery? What will happen if you... don't study? How would you feel if you... failed your exams? What would you have done if...?*, etc.)

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 10' 20".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 30% - alumnos 70%.

- **Objetivo(s):** 3, 2 lingüísticos y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Morfológico: revisión y práctica de las formas

verbales condicionales.

- **Objetivo 2:** lingüístico. Sintáctico: revisión y práctica de las oraciones condicionales (1ª, 2ª y 3ª condicional).
- **Objetivo 3:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumnos. Si bien es cierto, sin embargo, que la actuación del profesor hace que los alumnos no interaccionen ni se comuniquen entre ellos tanto como podrían (ver **Interacción** más abajo).

- **Procedimiento(s):** formular y responder preguntas para practicar un determinado aspecto gramatical.
  - El profesor explica, en L2, en qué consiste la actividad que van a realizar a continuación y los distintos estadios de la misma. En primer lugar, los alumnos deben escribir en su cuaderno una pregunta utilizando una estrutura condicional (1ª, 2ª o 3ª condicional). Posteriormente, los alumnos formularán esa pregunta a otro compañero y éste les responderá, utilizando también una estructura condicional.
  - El profesor, esta vez en L1, vuelve a explicar en qué consiste la actividad, mientras los alumnos ya han empezado a realizarla.
  - Pasan varios minutos, pero los alumnos siguen todavía en la fase inicial de la actividad (formulación y anotación de la pregunta en sus cuadernos).
  - Los alumnos hablan bastante unos con otros durante esta fase, lo que probablemente indica que el profesor les ha dado demasiado tiempo para su realización (puesto que cada uno debe formular sólo una pregunta). Puede decirse que los alumnos no están realmente concentrados en la realización de la tarea, ya que constantemente hablan unos con otros y, por su actitud animada, no parece que hablen de las estructuras condicionales, sino de otros asuntos. Por otra parte, parece que, tanto el profesor como los alumnos, están acostumbrados a este ritmo “relajado” de trabajo en clase.
  - Seguidamente, el profesor anuncia que van a proceder a la fase de corrección, en la que un alumno formulará una pregunta a un compañero y éste le responderá acordemente.
  - En esta fase, a colación de las preguntas y respuestas formuladas por los alumnos, el profesor realiza las correcciones y explicaciones gramaticales que considera pertinentes (más de las primeras que de las segundas).

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita, comprensión de lengua oral y expresión oral.

En la fase inicial de la actividad, los alumnos practican, si bien es cierto que de manera muy limitada, la expresión escrita, formulando la pregunta que, posteriormente, responderá uno de sus compañeros. En la fase de corrección, vuelven a practicar la expresión escrita los que, como indica el profesor, anoten también las respuestas de sus compañeros en sus cuadernos, junto a las preguntas. Algunos de ellos, los que el profesor selecciona para formular sus preguntas y los que selecciona para responder a ellas, practican, también de forma limitada, la expresión oral. Puede decirse, por último, que toda la clase practica la comprensión de lengua oral, ya que deben prestar atención a la pregunta formulada por el compañero por si el profesor les selecciona para responderla.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno1 ☚ profesor ☛ alumno2 ☚ profesor.

Se trata de un patrón de interacción un tanto atípico, en el que un alumno lee su pregunta y otro la responde, y el profesor está, por así decirlo, entre ellos. En otras palabras, cuando un alumno formula su pregunta, no lo hace directamente a un compañero concreto, sino hacia toda la clase y, concretamente, hacia el profesor. Éste, si el alumno comete algún error gramatical, le corrige y, seguidamente, selecciona al compañero que ha de responder a la pregunta en cuestión. Igualmente, en este caso, si el alumno que responde comete algún error o tiene alguna dificultad de tipo lingüístico para formular su respuesta, el profesor le ayuda o corrige.

Tanto el profesor como los alumnos parecen estar acostumbrados al sonido "de fondo" que hay en el aula, casi permanentemente. Se trata de las voces de los alumnos, que no guardan silencio así esté hablando el profesor o uno de sus compañeros, o cuando se supone que están inmersos en la realización de una actividad o en la corrección de la misma. El profesor está tan acostumbrado que les pide que guarden silencio constantemente, de manera podría decirse que mecánica (con un "sssh"), y los alumnos tan acostumbrados que no hacen ningún caso y continúan hablando. Por otra parte, sin embargo, no puede decirse que se trate de una clase realmente indisciplinada.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno, en principio. Sin embargo, dado que el profesor no ha indicado lo contrario, algunos alumnos abren el libro de texto para asegurarse de que utilizan las formas verbales correctas y para inspirarse acerca del tipo de preguntas que pueden formular a sus compañeros.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 12' 50".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** materiales docentes 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s)**: 1, lingüístico. Fonético-fonológico: practicar la pronunciación.

- **Procedimiento:** leer en voz alta (repetir) un texto tras escucharlo.
  - El profesor indica a los alumnos que van a escuchar y leer simultáneamente el texto de la páginas 88-9 del libro de texto (ver más abajo, **Materiales utilizados en esta clase**).
  - El profesor indica a los alumnos que van a volver a escuchar el texto, por fragmentos, y que cada fragmento será leído en voz alta por un alumno diferente, para practicar la pronunciación.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral.

La expresión oral, concretamente la pronunciación, es lo que se practica fundamentalmente en esta actividad. Aunque el alumno lea el texto a la vez que lo escucha, la finalidad no es tanto comprender el contenido del mismo (ya que no se le asigna ninguna actividad de comprensión) sino apreciar la pronunciación de las palabras más difíciles. Por este motivo, aunque el alumno escuche el texto y lo lea, no puede decirse que la comprensión de lengua escrita y de lengua oral se practiquen realmente en esta actividad.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (voz pasiva) y vocabulario (elementos

léxicos relativos a las enfermedades y sus tratamientos).

- **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Enfermedades y métodos curativos alternativos a la medicina tradicional.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☛ profesor.

La interacción en esta actividad es realmente escasa, limitándose a las correcciones que realiza el profesor a cada alumno mientras lee el fragmento del texto que le corresponde. El profesor corrige practicamente cada error de pronunciación que cometen los alumnos y les hace volver a leer la palabra-problema hasta que la pronuncian correcta o aceptablemente.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** salud e imagen (enfermedades y métodos curativos alternativos).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

Esta actividad hace uso de dos materiales diseñados específicamente para la enseñanza del inglés, como son el libro de texto y la casete que lo acompaña, que contiene los textos seleccionados para la comprensión de lengua escrita y los seleccionados para la comprensión de lengua oral.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1’ 50”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 100%.

- **Objetivo(s)**: 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfológico. Revisión de las formas verbales pasivas.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión del vocabulario relativo a las enfermedades y los métodos de curación alternativos que aparecen en el texto utilizado en **Actividad 3**.

- **Procedimiento:** identificar y subrayar las formas verbales pasivas y las palabras y expresiones desconocidas.

- El profesor da instrucciones en L2 (les pide que relean el texto y subrayen las formas verbales pasivas). Dado que un alumno da muestras de no haber entendido el objetivo de la actividad, el profesor repite las instrucciones, esta vez en L1.
- Así mismo, los alumnos deben identificar el tiempo verbal de cada una de las formas verbales pasivas encontradas en el texto y transformarlas en su correspondiente forma verbal activa.
- Los alumnos deben también identificar las palabras nuevas que aparecen en el texto y anotarlas en sus cuadernos para estudiarlas.
- Finalmente, los alumnos deben traducir el texto (pp. 88-9 del libro de texto).
- Los alumnos no pueden realizar la actividad, dado que suena la sirena que indica que la clase ha finalizado, de modo que el profesor se la asigna como tarea de casa, a lo que añade la traducción del texto trabajado en **Actividad 3**. Las instrucciones son dadas en L1.

- **Destreza(s) practicada(s)**: ninguna (dado que no ha habido tiempo para realizar la actividad).

De haber tenido tiempo para realizar la actividad en clase, los alumnos habrían practicado la comprensión de lengua escrita y la expresión escrita para poder traducir con éxito el texto asignado. Para la identificación de las formas verbales pasivas y de los vocablos de nueva aparición, los alumnos habrían practicado la sub-destreza denominada *scanning* (escanear o leer rápidamente el texto para obtener información específica; en este caso, información léxica y gramatical).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

La interacción en esta actividad se limita a las instrucciones dadas por el profesor a la clase acerca de la asignación de tareas de casa.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

Para la realización de las tareas de casa propuestas por el profesor, los alumnos muy probablemente necesitarán también un diccionario.

NOTA IMPORTANTE: Esta actividad no se ha llevado a cabo hasta el final. Es decir, su realización ha sido incompleta.

- **Observaciones:**

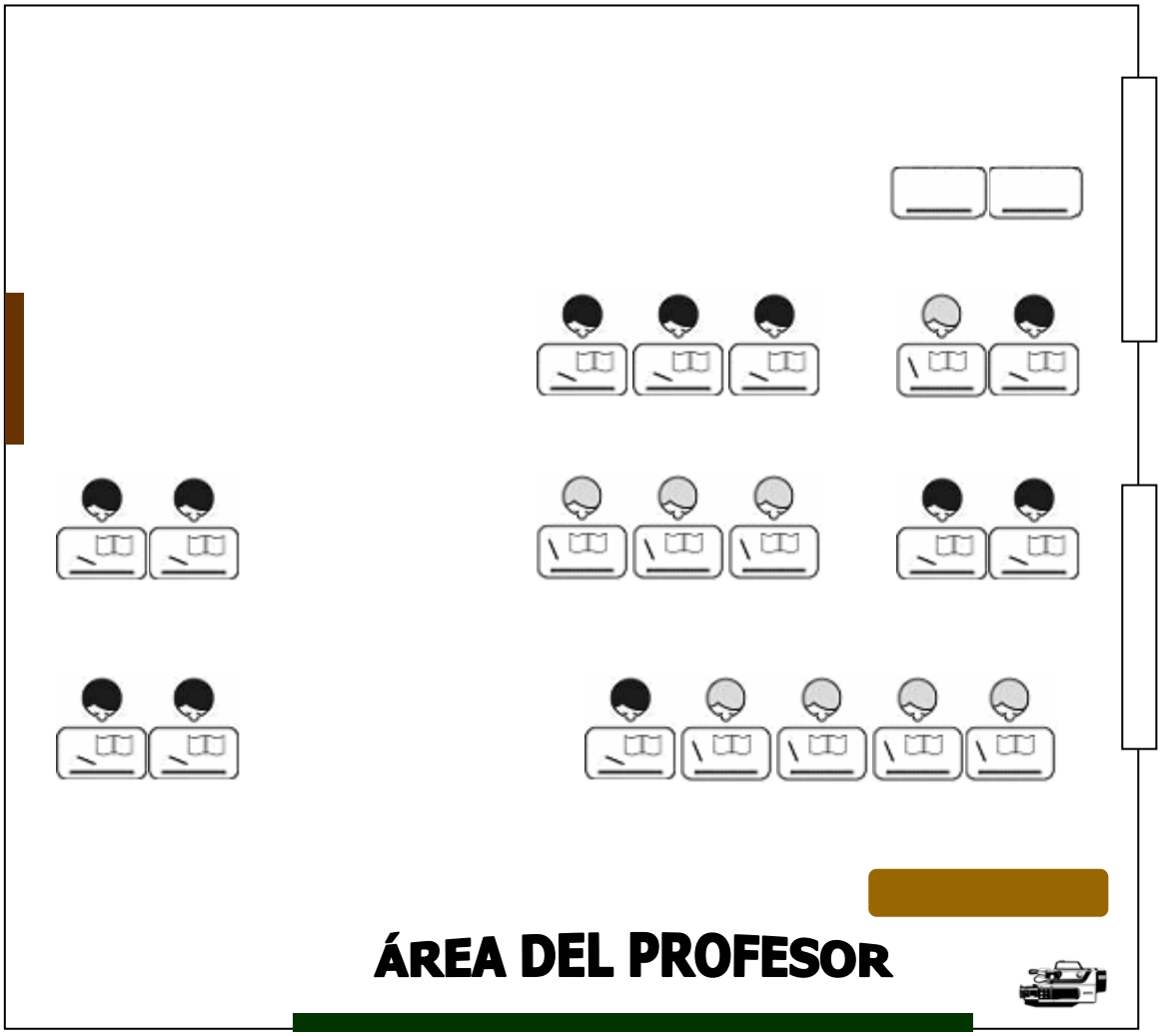
  1. DISCIPLINA: Se trata de un grupo de alumnos un tanto revoltosos. Aunque no pueda decirse que se comportan de manera incorrecta, sí interrumpen frecuentemente al profesor y apenas pueden permanecer en silencio mientras él da instrucciones o explicaciones o mientras otro compañero hace uso de su turno de habla.

  Prácticamente siempre antes y después de cada intervención, el profesor tiene que pedir a la clase que guarde silencio.

  2. USO DE LA L1: Dentro de la clase, hay unos cuantos alumnos que hacen poco esfuerzo por utilizar la L2, utilizando la L1, no ya cuando están realizando alguna tarea en parejas o grupos o cuando el profesor no supervisa directamente cómo se desarrolla la actividad dentro de cada pareja o grupo, sino incluso para responder a preguntas que el profesor ha formulado en L2.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



- **Materiales utilizados en esta clase:** páginas 88-89 (Unit 9, *Alternatives*) del libro de texto.

Reading

Reviewing strategies

- Read the title and the subtitle.
  - What do you think the text is about?
  - What can you infer about the writer's attitude towards alternative medicine? Is he / she for or against it?

HELP YOURSELF
Fact and opinion

You will understand a text better if you learn to distinguish between facts and opinions.

Which of the following expresses a fact? Which expresses an opinion?

1. Seventy per cent of the patients who received a conventional treatment were cured, as opposed to 45% of those who received an alternative treatment.
2. Obviously, conventional medicine is more effective than alternative forms of treatment.

How did you decide?

A **Decide if the following express facts or opinions.**

1. It seems that conventional medicine is safer than alternative medicine.
2. More than a million people received alternative treatments in Britain last year.
3. People who receive alternative forms of treatment are obviously irresponsible.
4. On average, $1 billion is spent on homeopathic medicines every year.
5. Doctors who practise conventional medicine are apparently better trained than those who practise alternative medicine.
6. Unfortunately, alternative medicine has become a big business in recent years.

B **While you are reading the article, see if you can distinguish between facts and opinions.**

Colour Your Life

Alternative methods of healing can sometimes succeed where the most expensive and sophisticated modern ones have failed. Read about one such alternative method.

Maria was having trouble sleeping in her new flat. She had tried everything – hot milk, pills, relaxation tapes – but nothing seemed to work. A friend took one look at Maria's bedroom and said, "No wonder – it's the colour of your walls!" The walls were painted a deep purple and yellow. Taking her friend's advice, Maria repainted her room a calming sky blue and started visualising the same colour as she lay down to sleep at night. It worked – Maria's insomnia was cured!

Using colour to improve health is probably one of the oldest forms of medicine. In ancient Egypt, certain colours were worn to relieve specific physical conditions, while in early Indian civilisations, colour was used to transform mood. For example, people might be sent into the forest – surrounded by green – to calm their nerves.

Today, as then, colour therapy is still being used to treat a variety of illnesses. Recently, however, its popularity has grown as more and more people turn away from conventional medicine in favour of alternative methods of

healing. One form of colour therapy is colour-puncture. This is similar to acupuncture, except that a beam of coloured light is used instead of a needle. Colour can also be used to improve mood. At one London hospital, 17 people who were suffering from depression were treated with a special light mask that had tiny red lights inside. Twelve of the patients were cured.

How does colour therapy work? Although there are various kinds of treatment, they are all based on the same principle: Different colours produce different energies because colours are formed by frequencies of light, and each one causes the air to vibrate at a different speed. Red, for example, is the fastest, so it is associated with energy. Blue has a lower frequency and therefore is thought to be more soothing. Colour therapists use colour to create the perfect balance of energy within the mind and body. This might be achieved by wearing white, thinking pink or drinking orange. The possibilities are apparently endless.



Understanding the Text

A **Find three sentences in the text that express facts and three that express opinions.**

B **Answer the questions.**

1. How was colour used in the past? Name two ways.
2. How is colour therapy being used today? Give two examples.
3. How are all the colours similar to each other? How are they different?

C **Find words in the text that mean:**

1. inability to sleep
2. change
3. treating disease
4. calming

D **Rewrite the sentences in your own words, without changing the meaning of the original sentences.**

Example: Maria's insomnia was cured.
Finally, Maria *was able to sleep.*

1. Taking her friend's advice, Maria repainted her room.
   Maria's friend .....
2. In early Indian civilisations, colour was used to transform mood.
   Indian civilisations .....
3. Colour therapy is still being used to treat a variety of illnesses.
   People today .....
4. The colour red is associated with energy.
   When we think .....

E **What's your opinion?**

Why do you think alternative medicine sometimes succeeds where conventional medicine has failed?

5.2.12. Centro Nº 6 Profesor Nº 12

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 02’ 07”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** Morfológico.
  - **Objetivo 2:** Léxico-semántico.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.
  - Antes de comenzar la actividad, el profesor anima a los alumnos a participar en ella, a pesar de la dificultad que pueda presentar. Les anima a responder en L2.
  - El profesor pregunta a un alumno concreto, por su nombre, qué sabe acerca de los verbos modales, qué verbos modales conoce, y el alumno responde en inglés. Se establece el siguiente intercambio entre el profesor y el alumno:

Profesor: Pedro, tell us about modal verbs. Tell us some modal verbs.
Alumno: *Must-*
Profesor: *Must-*
Alumno: *Musn’t*, *have to*, *don’t have to* or *doesn’t have to*.
Profesor: And can you tell us something about *must*?
Alumno: Indica obligación.
Profesor: It conveys obligation. And *mustn’t*?
Alumno: Prohibition.
Profesor: Prohibition. Thank you.
[El profesor continúa preguntando acerca del significado de otros verbos modales y otros alumnos responden voluntariamente a sus preguntas.]

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral y comprensión de lengua oral.

Dado que la actividad consiste en responder oralmente a preguntas formuladas por el profesor, las destrezas implicadas son únicamente la expresión oral y la comprensión de lengua oral. Para responder correctamente a las preguntas del profesor, los alumnos deben comprenderlas. El profesor utiliza la L2 todo el tiempo

que dura el intercambio con los alumnos en esta actividad y éstos también lo hacen, aunque algunos recurran a la L1 para responder parte de la pregunta (como se aprecia en el extracto anterior cuando el alumno responde “indica obligación”).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (los verbos modales: formas y significados).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

Se trata de una actividad en la que el contenido es la propia lengua (concretamente, los verbos modales, cuáles son y qué significan). Es decir, la L2 se utiliza para hablar de ella misma, para aprender sobre ella y no tanto para practicar su uso o para utilizarla mejor en situaciones comunicativas.

- **Interacción:**
  - Profesor ☛ alumno ☚ profesor: Al comienzo de la actividad, el profesor se dirige expresamente a un alumno, llamándole por su nombre, para que responda a una pregunta. El alumno responde y, como se aprecia en el extracto presentado más arriba, el profesor reacciona a su respuesta (la repite en unos casos, la traduce en otros, cuando el alumno ha usado la L1).
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: A partir del segundo intercambio, el profesor se dirige a toda la clase y les pide que sean ellos los que se ofrezcan voluntariamente para responder. Así lo hacen, y el profesor realiza al menos 4 o 5 preguntas más con este formato de interacción.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El profesor formula preguntas muy concretas, como también lo son las respuestas que pueden ofrecer los alumnos. A lo sumo, puede variar ligeramente la forma de esas respuestas, pero no tanto el contenido de las mismas. En otras palabras, el profesor (y muy probablemente el resto de la clase) conoce la respuesta a esas preguntas antes de que éstas se produzcan.
  - **Área temática:** el tema de la actividad es la propia L2. (La L2 aparece en esta actividad como el propio objeto de estudio, en lugar de cómo instrumento de comunicación).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7’ 50”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 2, 1 lingüístico y 1 no lingüístico.
  - **Objetivo 1:** lingüístico. Desarrollar la expresión oral.
  - **Objetivo 2:** no lingüístico. Facilitar la comunicación entre los alumnos.

El profesor explica a los alumnos que la actividad que van a hacer previamente a la de comprensión de lengua oral es de expresión oral y que deben trabajar en parejas o pequeños grupos. Sin expresarlo directamente, les informa de que el objetivo de la actividad es practicar la expresión oral. Mediante la práctica de esta destreza, el profesor pretende que las actividades de aprendizaje contribuyan a la fluidez de la comunicación entre los alumnos.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas formuladas por los materiales docentes y por el profesor.
  - El profesor da instrucciones a la clase, en L2, sobre cómo deben realizar la actividad. Les indica que, en parejas, deben responder a las preguntas formuladas en el libro de texto (pág. 63, **Let’s Communicate, Listening, A**) acerca de las fotografías presentadas. Deben responder a las mismas 3 preguntas para cada fotografía. Así mismo, les indica que, acabada la fase de trabajo en pareja/grupo, se iniciará una fase de trabajo de clase o puesta en común de las respuestas que han acordado.
  - Transcurridos unos 2 minutos, el profesor indica a los alumnos que se ha acabado la fase de trabajo en pareja y que deben guardar silencio para iniciar la fase de corrección (puesta en común de las respuestas).
  - El profesor formula la primera pregunta y los alumnos responden *de motu propio*. En general, suele haber acuerdo sobre la respuesta. (Las fotografías son lo suficientemente claras como para permitir poca variación entre las respuestas proporcionadas por los distintos alumnos)
  - Este patrón se repite para la segunda y la tercera preguntas.
  - En general, el profesor acepta las respuestas de los alumnos tal cual ellos las ofrecen. En ocasiones, su manera de demostrar al alumno que su respuesta es aceptable es repetirla, en voz alta y clara y, según el caso, eliminando posibles errores. Lo que no hace el profesor es corregir, de

manera directa, los errores del alumno. Se trata, claramente, de una actividad en la que el profesor da preferencia a la fluidez sobre la corrección y, por ello, tiende a no corregir los errores de manera explícita.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral y comprensión de lengua oral.

La interacción, entre los propios alumnos en un primer momento y, después, entre éstos y el profesor es el elemento principal de esta actividad. De lo que se trata es de que los alumnos hablen y se escuchen unos a otros, para desarrollar su fluidez oral en la L2. Es decir, no se trata de que se practique la expresión oral por un lado y la comprensión de lengua oral por otro, sino de practicarlas como éstas suelen presentarse presentan en la vida real, juntas, a modo de interacción entre interlocutores.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (preguntas con *who*, *where* y *what*).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Relaciones personales.

- **Interacción:** alumno 1 ☛ alumno 2 ☚ alumno 1 o alumno 1 ☛ alumno 2 - alumno 3 ☚ alumno 1,2, ó 3 // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Los patrones de interacción que se dan en esta actividad se diferencian claramente: en la fase de trabajo en pareja/grupo, se produce el primero de los dos patrones arriba indicados y, en la fase de corrección/trabajo de clase, el segundo.

Conviene resaltar que, en esta actividad, el profesor no presta atención, al menos de manera directa, a los errores cometidos por los alumnos en sus respuestas. Lo que sí hace el profesor es, en algún caso concreto, reformular la respuesta del alumno que contenía error. En la mayoría de los casos, el profesor tiende a elaborar la respuesta proporcionada por el alumno o, incluso, a formular otras preguntas relacionadas, aunque no estén incluidas entre las preguntas propuestas por el libro de texto.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semicontrolado.

    Si bien los alumnos pueden responder a las preguntas de la actividad utilizando las formas lingüísticas que deseen, la escasez de ambigüedad de las fotografías limita las posibles respuestas, en cuanto al contenido de éstas. Puede decirse que, aunque no sepa exactamente con qué palabras va a formular su respuesta, el profesor (y el resto de compañeros) ya

conoce la respuesta del alumno.

- **Área temática:** relaciones interpersonales, así como los contextos en que éstas se producen.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9' 53".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50 % - materiales docentes 25% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s)**: 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua oral. El profesor informa a los alumnos de que el objetivo de la actividad está relacionado con la comprensión de lengua oral. En este sentido, se trata de un objetivo de comprensión de lengua oral doble: comprensión general del texto e identificación de información específica en el mismo.

- **Procedimiento:** responder oralmente a una o más preguntas de comprensión tras escuchar el texto y marcar una serie de afirmaciones sobre el texto como V (verdadero) o F (falso) tras escucharlo.
  - El profesor da instrucciones sobre cómo realizar la actividad, repitiéndolas para asegurarse de que efectivamente todos saben lo que tienen que hacer. Les indica que escucharán el texto dos veces, la primera para conseguir una comprensión global del mismo y la segunda para identificar la información específica que se les pide en las preguntas de comprensión del texto.
  - Tras escuchar el texto dos veces, el profesor va formulando cada una de las preguntas de comprensión que acompañan al texto (Ejercicio B.1, B.2 y B.3, C.1, C.2 y C.3, y D, pág. 63). A cada pregunta responde un alumno diferente y, si la respuesta proporcionada es incorrecta o inadecuada, el profesor repite la pregunta a la clase, a la espera de que algún otro alumno proporcione una respuesta adecuada. Además de las preguntas que acompañan al texto, el profesor formula, a colación de las mismas, preguntas adicionales, para comprobar que, efectivamente, los alumnos han comprendido el texto.

- En general, durante toda la actividad, el profesor usa la L2, excepto en una ocasión en que tiene que recurrir a la L1 para reformular el contexto de la pregunta y ayudar a los alumnos a encontrar la respuesta correcta.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

Todos los alumnos practican la comprensión oral, ya que, en una primera fase de la actividad escuchan al profesor dándoles las instrucciones para la correcta realización de la actividad. Así mismo, escuchan el texto en dos ocasiones (comprensión global e identificación de información específica). Finalmente, escuchan al profesor formular las preguntas que acompañan al texto y otras que no aparecen en el libro.

Respecto a la expresión oral, al no ser muchos los alumnos presentes en la clase, se puede decir que la practican, siquiera mínimamente, casi todos, ya que, además de las preguntas del libro (5 en total), el profesor formula preguntas de su propia invención.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (relativo a las relaciones personales y a los contextos físicos en que éstas se producen [padre, hija, profesor, alumno, colegio, etc.]) y gramática (pronombres y oraciones de relativo).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Relaciones personales y contextos físicos en que éstas se producen (la familia-el hogar, profesor/alumno-el colegio, etc.).

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛alumno ☚ profesor.

En la fase de preparación (instrucciones), el profesor se dirige a la clase en su conjunto, como también lo hace en algunas ocasiones durante la fase de corrección de la actividad (preguntas de comprensión), cuando, al dar algún alumno una respuesta incorrecta, se dirige a toda la clase para que alguien ofrezca una respuesta correcta. Principalmente, sin embargo, en ésta fase de la actividad, el profesor se dirige a alumnos concretos, es decir, que la interacción que se produce es del tipo **profesor ☛ alumno ☚ profesor**. Prácticamente en todo momento la interacción se produce en la L2.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** relaciones personales y contextos físicos en que éstas se

producen.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 14’ 30”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50% (25% L2 - 25% L1).

- **Objetivo(s)**: 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** revisión de vocabulario de la unidad didáctica en curso (*Unit 7, Another place*).

Para comprobar que los alumnos comprenden el texto, el profesor les pide que vayan leyendo una oración cada uno y la vayan traduciendo. Después de la lectura y traducción de cada oración, el profesor proporciona la información de tipo léxico y/o gramatical que considera necesaria.

Así mismo, el profesor escribe en la pizarra aquellas palabras que considera que los alumnos deben estudiar y explica el significado de las mismas mediante expresiones equivalentes en la L2 o su traducción a la L1.

- **Procedimiento:** leer en voz alta y traducir el texto de la L2 a la L1.
  - El profesor explica que van a leer un texto relacionado con la lectura principal de la unidad didáctica en curso (libro de texto, págs. 68-69) y lo van a traducir para asegurarse de que lo comprenden en su totalidad, incluyendo la comprensión de palabras que ya han aparecido en otros momentos de la unidad didáctica en curso y de posibles palabras nuevas que aparezcan en este texto y sea necesario estudiar.
  - Cada alumno lee una oración y la traduce. En caso de necesitar ayuda con la traducción de algún elemento léxico concreto, el profesor pide a la clase que ayuden a su compañero. En caso negativo, el profesor en unos casos proporciona un elemento léxico equivalente en la L2 para ayudar al alumno a compreder el elemento léxico problemático o, directamente, lo traduce a la L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita. Aunque cada oración del texto sea traducida en voz alta por un único alumno, todos los alumnos están trabajando en la lectura y comprensión del texto simultáneamente, ya que no saben quién será el que lea y traduzca la siguiente oración.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (adjetivos para definir el aspecto físico de las personas y rasgos del carácter) y gramática (pronombres y oraciones de relativo).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Los pigmeos (características de su aspecto físico y de su forma de ser).

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor, para la traducción de cada oración del texto, selecciona a un alumno. Éste lee la oración y la traduce. Si tiene algún problema para completar su traducción, el profesor le ayuda, bien proporcionándole la traducción a la L1 directamente o una expresión equivalente en la L2, bien pidiéndole a la clase que ayude al compañero a traducir la palabra o palabras que presentan problemas.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado.
  - **Área temática:** sociedad y cultura: los pigmeos (características de su aspecto físico y de su forma de ser).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lectura.

En esta actividad, tras la lectura y traducción del texto realizadas en **Actividad 4**, los alumnos deben responder a una serie de preguntas para demostrar que han comprendido el texto.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor formula cada una de las preguntas de comprensión que acompañan al texto a un alumno determinado.
  - Si el alumno responde adecuadamente, el profesor alaba al alumno por ello y repite en voz alta su respuesta para asegurarse de que no hay problemas de comprensión en el resto de la clase en lo que se refiere a esa pregunta en concreto.
  - Si el alumno seleccionado responde inadecuadamente, el profesor pide ayuda a la clase y algunos alumnos se ofrecen voluntariamente para ayudar a responder a la pregunta en cuestión.
  - En las tres preguntas de comprensión, el profesor alaba a los alumnos que proporcionan las respuestas correctas y, a la hora de corregir, lo hace de manera indirecta y, por lo tanto, no intimidatoria para el alumno.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Si en **Actividad 4** los alumnos debían demostrar que habían comprendido el texto mediante la traducción del mismo, en esta actividad deben demostrar su comprensión respondiendo a una serie de preguntas sobre el contenido temático del mismo.

Respecto a la expresión oral, aunque los alumnos anoten en el libro de ejercicios, a título individual y voluntario, las respuestas dadas durante la fase de corrección, la destreza que se practica es la expresión oral, y no tanto la expresión escrita, ya que el profesor lee las preguntas y los alumnos seleccionados o voluntarios deben responder a ellas oralmente.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** Ver **Actividad 4**.
  - **Contenido no lingüístico:** Ver **Actividad 4**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver descripción de este patrón de interacción en **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 4**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 4**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ver **Actividad 4**.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1' 12".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lectura.

En este caso, los alumnos deben demostrar que han comprendido el texto a nivel no tanto global sino de párrafo, ya que deben decidir cuál de los títulos proporcionados refleja mejor el contenido de cada párrafo.

- **Procedimiento:** unir cada título con el párrafo del texto que le corresponde.
  - En primer lugar, el profesor da instrucciones a los alumnos de cómo realizar la actividad. Lo hace principalmente en L2, aunque recurra brevemente a la L1 en alguna ocasión.
  - Seguidamente, el profesor lee los títulos propuestos en la actividad y pide a cuatro alumnos, a cada uno por su nombre, que indiquen a qué párrafo corresponde cada uno de ellos.
  - El profesor es consciente de que el tiempo de clase se está acabando, así que esta actividad se realiza muy rápidamente.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

En este caso, los alumnos demuestran que han comprendido, no el texto en su globalidad, sino cada uno de los párrafos que lo vertebran, ya que sólo pueden asignar el título correcto a cada párrafo si lo han comprendido previamente.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 4**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 4**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor. Ver **actividades anteriores**.

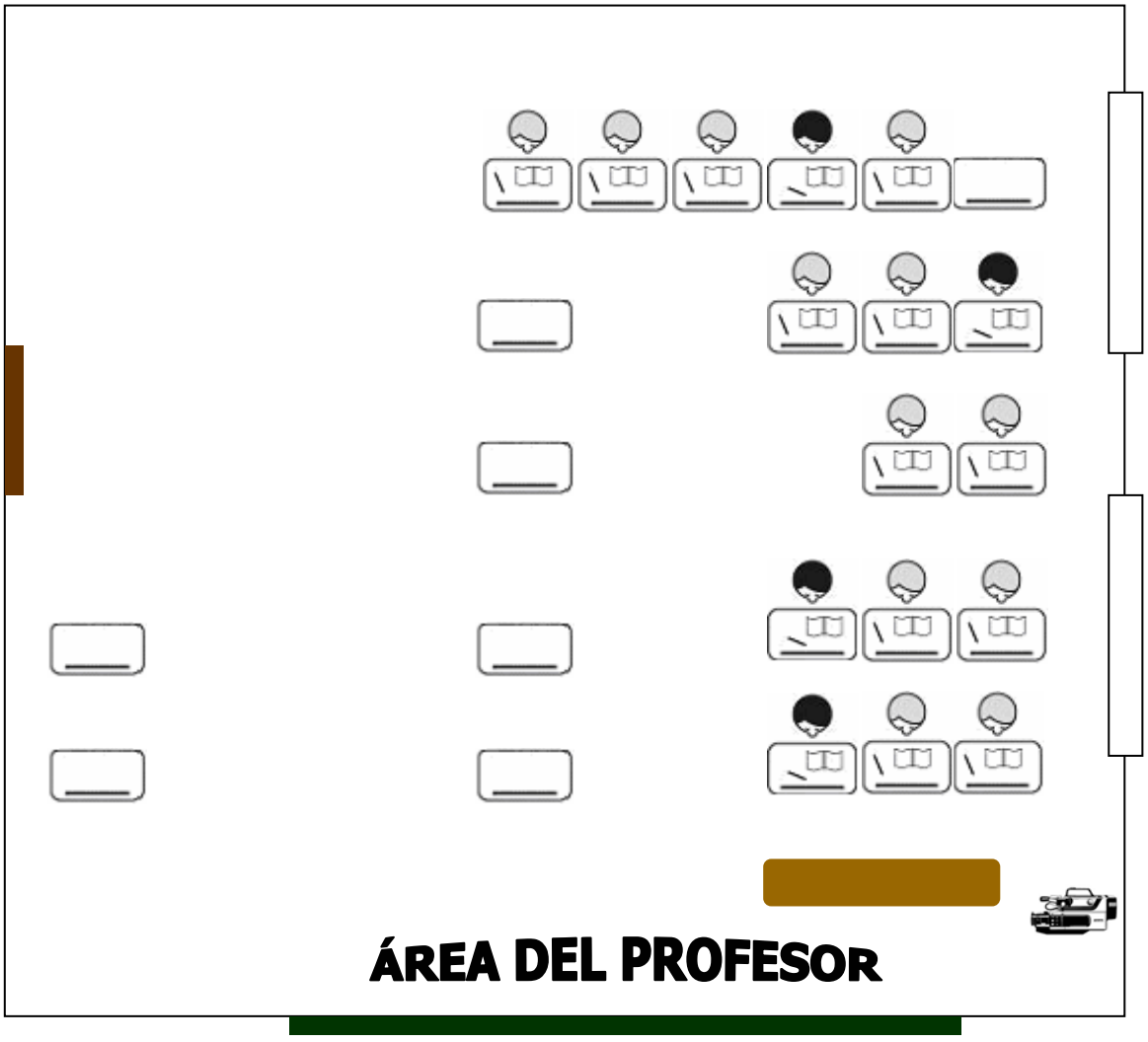
- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 4**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 4**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ver **Actividad 4**.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Libro de ejercicios:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato Workbook.* Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

E **Fill in the missing relative pronouns to complete the passage.**

Diana Spencer had a "job" **1.** ..... most people only dream of – she was a princess. But "Princess Di" never forgot about the ordinary people. She worked constantly to help people **2.** ..... were poor and ill or people **3.** ..... lives were affected by war. She visited countries **4.** ..... there were wars and could not forget the terrible things **5.** ..... she saw there. As a result, Diana started an international campaign against the use of land mines, dreaming of a day **6.** ..... no more people would be injured by the mines.



F **Complete the sentences in your own words.**

1. I have a good friend who . . .
2. I like films which . . .
3. I'd like to live in a place where . . .
4. I haven't heard the song that . . .
5. I'll never forget the day when . . .

Let's Communicate

Listening

A **Look at the pictures. In pairs, talk about the differences between them. Who are the people? Where are they? What are they talking about?**


1


2


3

B **Listen to the conversation and answer the questions.**

1. Which picture best reflects the conversation?
2. The two people are
   a. friends.
   b. father and daughter.
   c. teacher and student.
3. The conversation is taking place
   a. in a shop.
   b. at school.
   c. at home.

C **Are the following true or false?**

1. Angela wants to borrow her father's car to go to school.
2. Angela is a year younger than David.
3. Angela's father doesn't treat his children equally.

D **Who is David?**

Reading

The Shortest People in the World



I Ever since ancient times, the Pygmies have been known as the world's shortest people. The average height of the men is 145 cm and that of the women is about 135 cm. The Pygmies live in the forests of Africa, where they survive by hunting wild animals and eating the local plants.

II The Pygmies are a peace-loving people who hate and avoid violence. Men and women are equal in Pygmy society. There are no leaders, and their only law is that they are not allowed to argue loudly. If a dispute becomes serious, one of the sides might have to leave the village to join another tribe.

III One remarkable feature of Pygmy society is their devotion to children. Although Pygmy parents raise their own children, all the adults in the village treat the children like their own. The children, in turn, call all the adults of their parents' generation 'father' or 'mother' and all those of the generation before 'grandmother' or 'grandfather'. If a child becomes an orphan, he or she is immediately adopted by a different family.

IV Sadly, the life expectancy of the Pygmies is very short, but despite this, they have survived over the years. They remain an example of what people in the modern world only dream of achieving – a peaceful society.

A Answer the questions in complete sentences.

1. What are the Pygmies famous for? .....
2. What is special about the relationship between Pygmy children and adults?

   .....
3. What can western civilisation learn from Pygmy society? Give three examples.

   .....

   .....

B Match each paragraph to a suitable heading.

1. Paragraph I	..... a. Making Peace with One Law
2. Paragraph II	..... b. Pygmy Family Structure
3. Paragraph III	..... c. Short but Peaceful Lives
4. Paragraph IV	..... d. The Shortest People in the World

C Find words in the text that mean:

1. keep away from (II) .....
2. argument (II) .....
3. extraordinary (III) .....
4. a child whose parents have died (III) .....
5. unfortunately (IV) .....
6. number of years a person lives [two words] (IV) .....

D Do you think Pygmies live a better life than people in "civilised" societies? Express your opinion in a few sentences.

.....

.....

.....

5.2.13. Centro Nº 7 Profesor Nº 13

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7'20".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión y práctica de las formas y tiempos verbales así como de los aspectos sintácticos relativos al estilo directo y estilo indirecto (orden de palabras, etc.).

La transformación de oraciones de estilo directo a oraciones de estilo indirecto implica también cambios de orden léxico (pronombres, adverbios de tiempo o lugar, etc.), con lo que podría decirse que el objetivo de esta actividad es triple: morfológico, sintáctico y léxico.

- **Procedimiento:** transformar oraciones (forma distinta, significado idéntico).
  - El profesor recuerda a los alumnos que les había asignado tarea de casa (pág. 58, *Working with grammar*, Ejercicio 1 y Ejercicio 2) y que van a proceder a corregirla. En primer lugar, se procede a la corrección del Ejercicio 1.
  - El profesor se dirige a los alumnos invididualmente, por su nombre, para que lean cada una de las oraciones del ejercicio y las transformaciones que ellos han realizado.
  - Durante o después de la lectura de la oración transformada por parte de cada alumno, el profesor corrige los errores, donde los hay, y añade explicaciones gramaticales que aclaran las distintas transformaciones menores que han sido realizadas para cambiar la oración de estilo directo a estilo indirecto.
  - Al finalizar la corrección del ejercicio, el profesor añade, en L1, explicaciones gramaticales sobre las transformaciones de estilo directo a indirecto.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita, comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Ésta es una actividad de corrección de un ejercicio gramatical previamente asignado como tarea de casa. El ejercicio requiere la transformación de oraciones

en estilo directo a oraciones en estilo indirecto, que los alumnos habían de escribir en sus cuadernos. En este sentido, se practica tanto la comprensión de lengua escrita, a nivel oracional, como la expresión escrita.

Al realizarse la corrección en clase, los alumnos seleccionados por el profesor para leer las oraciones transformadas practican también la expresión oral, si bien, de nuevo, únicamente a nivel oracional.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (correspondencia de tiempos y formas verbales y pronominales entre el estilo directo y el estilo indirecto) y vocabulario (correspondencia de adverbios de lugar y de tiempo entre el estilo directo y el estilo indirecto).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor se dirige durante prácticamente toda la actividad (excepto en los preliminares y en las conclusiones) a alumnos concretos, a los que identifica por su nombre, para que lean y transformen las distintas oraciones del ejercicio (y para que guarden silencio mientras sus compañeros hablan).

Profesor: Continuamos. José Mª, number 3.
Alumno 1: No la tengo.
Profesor: Beatriz.
Alumno 2: (*lee oración en estilo directo*) 'I'll see you tomorrow'. She said ... (*lee su transformación*) she wouldn't see them ... er ... she wouldn't see them the next day.
Profesor: She said (pausa breve) she would see me (pausa breve, énfasis en "see me") the following day.
Alumno 2: Ah.
Profesor: Number 4, Gloria.
...

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Realmente, la variedad de respuestas en cada caso es muy limitada.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7'50".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** transformar oraciones (forma distinta, significado idéntico).
  - El profesor da instrucciones en L2 sobre cómo tenían los alumnos que hacer la actividad. Después, repite las instrucciones en L1.
  - El profesor, al igual que en Actividad 1, va dirigiéndose a distintos alumnos, por su nombre, para que lean las oraciones y las transformen.
  - La diferencia fundamental de este ejercicio con el anterior es que en el anterior los alumnos saben que las oraciones originales están en estilo directo y las tienen que transformar en estilo indirecto mientras que en éste las oraciones originales son de ambos tipos, con lo que, antes de transformar, los alumnos deben identificar si cada oración está en estilo directo o indirecto para transformarla en estilo indirecto o directo.
  - Por lo demás, en cuanto a la manera de proceder el profesor en la actividad, ésta es muy similar a Actividad 1. Al final de la transformación de cada oración, el profesor añade explicaciones gramaticales para aclarar qué tipo de oración de partida tenían y cómo se ha transformado en el estilo opuesto. A veces, incluso, el profesor interrumpe al alumno, si éste parece tener problemas para realizar la transformación o si comete algún error, para insertar sus explicaciones gramaticales y así ayudarle a transformar la oración correctamente.
  - El profesor utiliza la L1 prácticamente durante toda la actividad, excepto, claro cuando lee las oraciones originales o repite las transformaciones realizadas por los alumnos (o por ella misma). Además, en algunos casos, el profesor traduce a la L1 las oraciones originales, antes de que los alumnos lean la oración transformada, para asegurarse de que comprenden el significado de la oración original.
  - Así mismo, el profesor se ayuda de la pizarra para explicar las transformaciones necesarias para cambiar una oración de estilo directo a indirecto, y viceversa.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'50".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: practicar el uso en contexto de los verbos introductores de estilo indirecto "tell" y "say".

Podría decirse que un objetivo secundario sería de orden morfosintáctico, puesto que en esta actividad, al igual que en **Actividad 1** y **Actividad 2**, se sigue practicando la transformación de oraciones de estilo directo a estilo indirecto y viceversa.

- **Procedimiento:** completar oraciones con la palabra adecuada (de entre dos opciones).
  - Aunque el enunciado del ejercicio (p. 59, Ejercicio 3) pide únicamente que se completen las oraciones con uno de los dos verbos ("say" o "tell"), el profesor decide aprovechar este mismo ejercicio para continuar con la práctica del estilo directo y del estilo indirecto.
  - Al igual que en actividades anteriores, el profesor pide a alumnos individuales, por su nombre, que lean cada oración y, en este caso, como pide el enunciado, completen con el verbo adecuado. Pero, además, el profesor, pide a los alumnos que, una vez completada la oración con el

verbo idóneo, la traduzcan a la L1. De hecho, en esta actividad, el profesor hace bastante uso de la L1 y bastante hincapié en que los alumnos traduzcan estas oraciones a la L1, ya que las construcciones de estilo directo e indirecto son muy similares en ambas lenguas y la traducción les puede ayudar a realizar la transformación de un estilo a otro más fácilmente.

- Una vez completada y traducida cada oración, el profesor pide también a cada alumno que la transformen al estilo directo.
- Durante o después de la intervención de cada alumno, el profesor, en L1, añade explicaciones gramaticales. Si el alumno en cuestión ha realizado la transformación satisfactoriamente, o ha completado la oración con el verbo adecuado, el profesor, a modo de recapitulación, comenta a toda la clase el proceso seguido. Si el alumno ha cometido algún error, el profesor comenta la naturaleza del error y cómo se soluciona (prácticamente todo ello en L1).

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (verbos introductorios de estilo indirecto “say” y “tell”) y gramática (estructura del estilo directo y del estilo indirecto).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

  Al final de cada intercambio, el profesor felicita al alumno por su respuesta correcta. En caso de cometer algún error, el profesor intenta hacer ver al alumno en cuestión la procedencia de ese error para que reconsidere su respuesta y repare ese error. Así, el alumno, al final, suele dar con la respuesta correcta, siguiendo las indicaciones del profesor.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 12'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfo-sintáctico.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico.

En esta actividad se combinan los objetivos de las tres actividades anteriores, ya que se trata de realizar una práctica que podría denominarse integral del estilo directo y del estilo indirecto. Se practica aquí la estructura de las oraciones de estilo indirecto y la de las oraciones de estilo indirecto, así como el uso en contexto de los verbos introductorios "tell" y "say".

- **Procedimiento:** completar oraciones con la palabra adecuada (de entre dos opciones) y traducirlas a la L1.
  - Para cada oración, el profesor selecciona a un alumno distinto (algunos de los seleccionados no han hecho la tarea, así que el profesor selecciona a otro alumno diferente).
  - Entre oración y oración, el profesor va proporcionando las explicaciones gramaticales que considera oportunas respecto al uso de esos verbos introductorios o respecto a los distintos mecanismos de transformación de las oraciones de estilo directo a estilo indirecto o viceversa, algunas de las cuales va escribiendo en la pizarra.
  - Prácticamente en todo momento, el profesor se dirige a los alumnos y da las explicaciones gramaticale en L1. Así mismo, la gestión de la clase se hace casi toda en L1 (instrucciones, petición de silencio, otros comentarios, etc.).

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ➧alumno ➧ profesor.

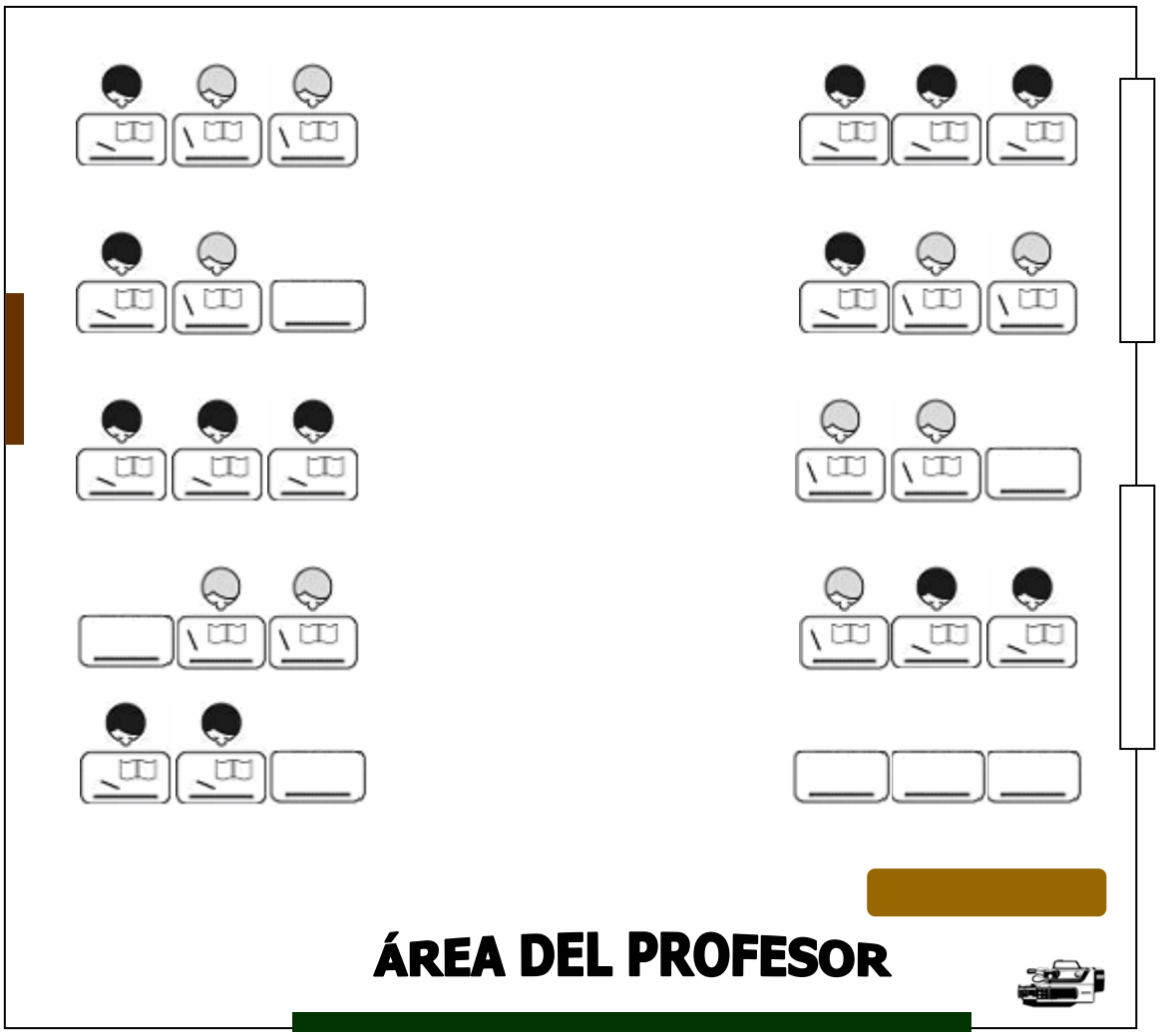
Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de ejercicios; pizarra.

- **Libro de texto:** Cuder Dominguez, P., R. Rodríguez Túñas & Colin Granger. 1999. *Vision 1º Bachillerato*. MacMillan Heineman.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

Working with grammar 2

Reported speech
(See page 97)

A In **direct speech** we use the exact words a person said and we use quotation marks ('_____' or "_____").

She said to my mother, 'That'll teach him.'

B In **reported speech** we report the words a person said and we do not use quotation marks.

Her friend said she was hungry.

We use **that** to introduce reported speech, but it can be left out, especially in informal speech.

*My mother said **that** she would speak to the teenager.*
My mother said she would speak to the teenager.

In **reported speech** we often make grammatical changes.

- **verbs**

The present changes to the past.
*'It **is**.' > She said it **was**.*

The past and the present perfect change to the past perfect.
*'There **was**.' > She said there **had been**.*
*'They **have been**.' > She said they **had been**.*

Modal verbs change to past forms.

will* > *would	***may* > *might***
can* > *could	***must* > *had to***
shall* > *should	

The past perfect does not change.
*It **had been**. > She said it **had been**.*

- **pronouns and possessive adjectives**

*'I'll help **you** mend **your** bike,' she said. > She said **she** would help **him** mend **his** bike.*

- **adverbs and time expressions**

here* > *there
this* > *that
now* > *then
today* > *that day
tonight* > *that night
tomorrow* > *the next day
yesterday* > *the day before
next Saturday/on Saturday* > *the following Saturday
last Saturday* > *the previous Saturday
two years ago* > *two years before

1 Write the sentences in reported speech. Make changes where necessary using words in the bc

Example
'I'll clean my room tomorrow.' She said she woul clean her room the next day.

1 'I can't go out today.' He said _____.
2 'We're here on holiday.' They said _____.
3 'I'll see you tomorrow.' She said _____.
4 'I went to a club last Saturday.' He said _____
5 'We don't like this book.' They said _____.
6 'I'm going to a party tonight.' She said _____
7 'I must phone my cousin tomorrow.' He said _____.
8 'We've been here since last weekend.' They said _____.

2 Write the direct or reported speech of the sentences.

Examples
'I'm a volunteer charity worker.' He said he was volunteer charity worker.
He told me he had worked for Oxfam for two years. 'I've worked for Oxfam for two years.'

1 'I've worked mainly in business.' He told me tl _____.
2 He said he had studied economics for seven months. '_____.'
3 He told me he came from Australia. '_____.'
4 'I went to school in the USA.' He said _____
5 He said he was going to work in Ethiopia the following year. '_____.'
6 'I had been to Cuba as a tourist before workin there.' He told me _____.
7 'I may go back to visit her one day.' He said tl he _____.
8 'He said he would write to me when he works abroad again. '_____'.

58

Unit 5

Reporting verbs

After **tell** and **ask** we normally use a personal object (eg **you**, **my sister**, **David**, **them**).

*I **told you** I would be late.*
*I **asked my sister** if she would lend me some money.*

We normally use **say** without a personal object.

*I **said** I would be late.*

If we use a personal object with **say**, we have to use **to**.

*I **said to him** I would be late.*

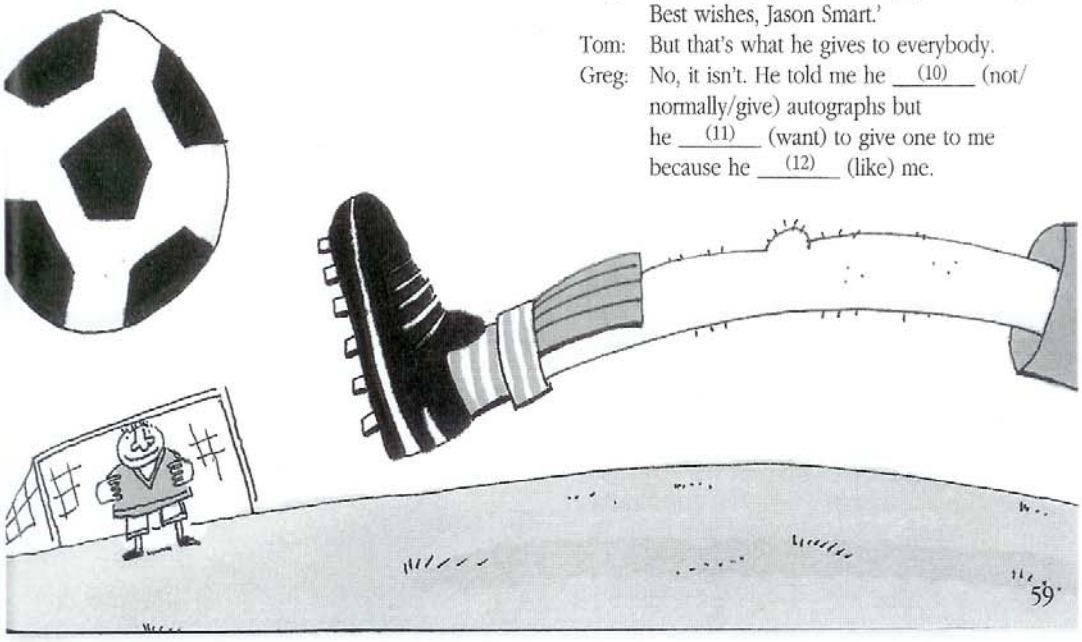
3 Complete the sentences using the correct form of *tell* or *say*.

Example
Anna told me that she was going to work in a community centre.

1 The minister _____ he had had a successful meeting.
2 They _____ me I had won a trip round the world.
3 Mike _____ his son to do his homework.
4 Jill _____ she had got up late and missed the bus.
5 David _____ that he would phone you.
6 Sarah _____ her friend she was going to visit her relatives in France.

4 Greg is telling his friend Tom about a conversation he had with a famous footballer. Complete Greg's story using the correct form of the verbs in brackets.

Greg: It was amazing. There were hundreds of fans waiting for the players to come out, and when Jason Smart came out he walked straight over to me and started talking.
Tom: Really? What did he talk about?
Greg: He asked what my name __(1)__ (be) and when I told him, he told me he __(2)__ (have) a best mate called Greg.
Tom: Really?
Greg: That's right. And when I told him that I __(3)__ (play) for a team, he asked me how many goals I __(4)__ (score) this season.
Tom: Really?
Greg: Yes, and then he asked me what team I __(5)__ (play) for and if I __(6)__ (think) about becoming a professional football player.
Tom: What? I don't believe this.
Greg: It's true. He even asked me where my team __(7)__ (play) and he said he __(8)__ (will) mention it to his coach.
Tom: This is unbelievable.
Greg: No, it's true. He even said he __(9)__ (heard) of my team.
Tom: What! I don't believe you even spoke to him.
Greg: I did. Look, here's his autograph. 'To Greg. Best wishes, Jason Smart.'
Tom: But that's what he gives to everybody.
Greg: No, it isn't. He told me he __(10)__ (not/normally/give) autographs but he __(11)__ (want) to give one to me because he __(12)__ (like) me.



5.2.14. Centro Nº 8 Profesor Nº 14

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 24’ 55”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** 3, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** morfológico. Revisión de las distintas formas de los verbos modales.
  - **Objetivo 2:** sintáctico. Revisión del uso de los verbos modales en las oraciones.
  - **Objetivo 3:** semántico. Revisión de los distintos significados de los verbos modales.

- **Procedimiento:** explicar y ejemplificar ante la clase las formas y los distintos significados de los verbos modales, por escrito (en la pizarra).
  - El profesor inicia la clase recordando a los alumnos que debían haber estudiado las formas, usos y significados de los verbos modales y haber hecho un esquema-resumen de los mismos.
  - El profesor circula por la clase, revisando por encima los cuadernos de los alumnos y recriminándoles que no han hecho la tarea asignada.
  - El profesor pide a los alumnos que cierren libros y cuadernos, ya que va a preguntar sobre los verbos modales y quiere averguar qué saben acerca de ellos.
  - Mientras el profesor habla, los alumnos hablan en voz baja, por su cuenta, sin prestar mucha atención.
  - El profesor pide un voluntario para explicar en inglés o en español, como prefieran, las formas, usos y signficados de los verbos modales. Como nadie se ofrece, el profesor selecciona a un alumno de la lista. Éste dice que no ha hecho la tarea y no quiere salir a la pizarra a hacerla. En ese momento, una alumna decide salir voluntaria a la pizarra a hacer la actividad.
  - Mientras la alumna voluntaria empieza a escribir los verbos modales y sus significados en la pizarra, el profesor, en voz muy alta, tiene que pedir

varias veces al resto de la clase que guarden silencio y atiendan a lo que hace su compañero. La clase no presta mucha atención a su advertencia.

- La alumna voluntaria pregunta al profesor si tiene que hacer la actividad en español o en inglés y el profesor le dice que como prefiera. La alumna elige hacerla en español. Mientras la alumna escribe y explica en voz alta lo que escribe, el profesor tiene que pedir silencio a la clase en varias ocasiones.
- El profesor guía y ayuda a la alumna en la realización de la actividad, utilizando en todo momento la L1 (excepto cuando proporciona ejemplos de uso de los verbos modales).
- El profesor se percata de que la alumna ha cometido un error y se dirige a la pizarra para subsanarlo. La alumna continúa con la explicación que estaba escribiendo en la pizarra mientras el profesor circula por el aula, recriminando a los alumnos que no hayan realizado la actividad o no colaboren en su realización.
- Al finalizar su esquema la alumna voluntaria, el profesor se dirige a la pizarra, corrige los errores que ésta ha cometido y pide a la clase que, ya que no lo han hecho por su cuenta, al menos copien lo que ha escrito su compañera.
- El profesor selecciona a otro alumno para que explique lo que sabe de los verbos modales. El profesor menciona un verbo modal y el alumno explica qué significa y cómo se usa. Todo esto sucede, de nuevo, en L1.
- A colación de lo que va diciendo este segundo alumno, el profesor va realizando explicaciones gramaticales sobre los verbos modales y poniendo ejemplos, que completa con la colaboración de este alumno.
- Seguidamente, el alumno voluntario vuelve a su sitio y el profesor presenta a la clase un cuadro resumen, en transparencia, de las formas, usos y significados de los verbos modales, utilizando en todo momento la L1 (menos cuando proporciona ejemplos concretos con cada verbo modal).

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

No puede decirse que los alumnos hayan practicado ninguna destreza en esta actividad, ya que prácticamente la totalidad de la misma se ha desarrollado en la L1.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (verbos modales).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

Conviene recordar aquí que, como se ha indicado más arriba, la interacción entre el profesor y los alumnos se produce casi exclusivamente en L1.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ninguno.
  - **Área temática:** ninguno.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** transparencia; retroproyector; pizarra; hojas de estudio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 21'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** completar oraciones utilizando verbos modales e ideas propias.
  - El profesor pide voluntarios para salir a la pizarra a completar las oraciones del ejercicio del libro de texto que les había sido asignado en una clase anterior como tarea de casa.
  - Como ningún alumno se ofrece voluntario, el profesor toma la lista y va nombrando hasta seis alumnos, uno para cada oración, que deben salir a la pizarra a escribir el final de la oración que les ha correspondido.
  - Cuando todas las oraciones han sido completadas en la pizarra, el profesor pide a otros alumnos de la clase que las lean en voz alta e indiquen si creen que son correctas y, si no es así, indiquen dónde está el error.
  - Prácticamente para todas las oraciones, es el profesor el que tiene que juzgar su corrección o incorrección. A colación de las mismas, el profesor va ofreciendo las explicaciones gramaticales pertinentes.
  - En esta actividad, el profesor hace un uso mayor de la L2, pero todavía se utiliza bastante la L1, especialmente para las explicaciones gramaticales.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita y expresión oral.

Como se supone que este ejercicio ya lo han trabajado como tarea de casa, los

alumnos practican, siquiera brevemente, la expresión escrita. Además, el profesor, una vez completadas todas las oraciones en la pizarra por distintos alumnos, pide a otros alumnos que las lean y, si hay algún error, lo corrijan. En este sentido, puede decirse que los alumnos practican también la expresión oral, aunque sólo sea unos cuantos y de manera muy escasa.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Normas y costumbres de la sociedad actual.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Realmente, aunque los alumnos tengan que inventarse el final de cada oración, la invención es bastante limitada, ya que el contexto de la oración anterior limita en gran manera el contenido de la oración que tienen que "inventar" los alumnos, así como la selección de verbo modal.
  - **Área temática:** normas y costumbres de la sociedad actual.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Observaciones:**

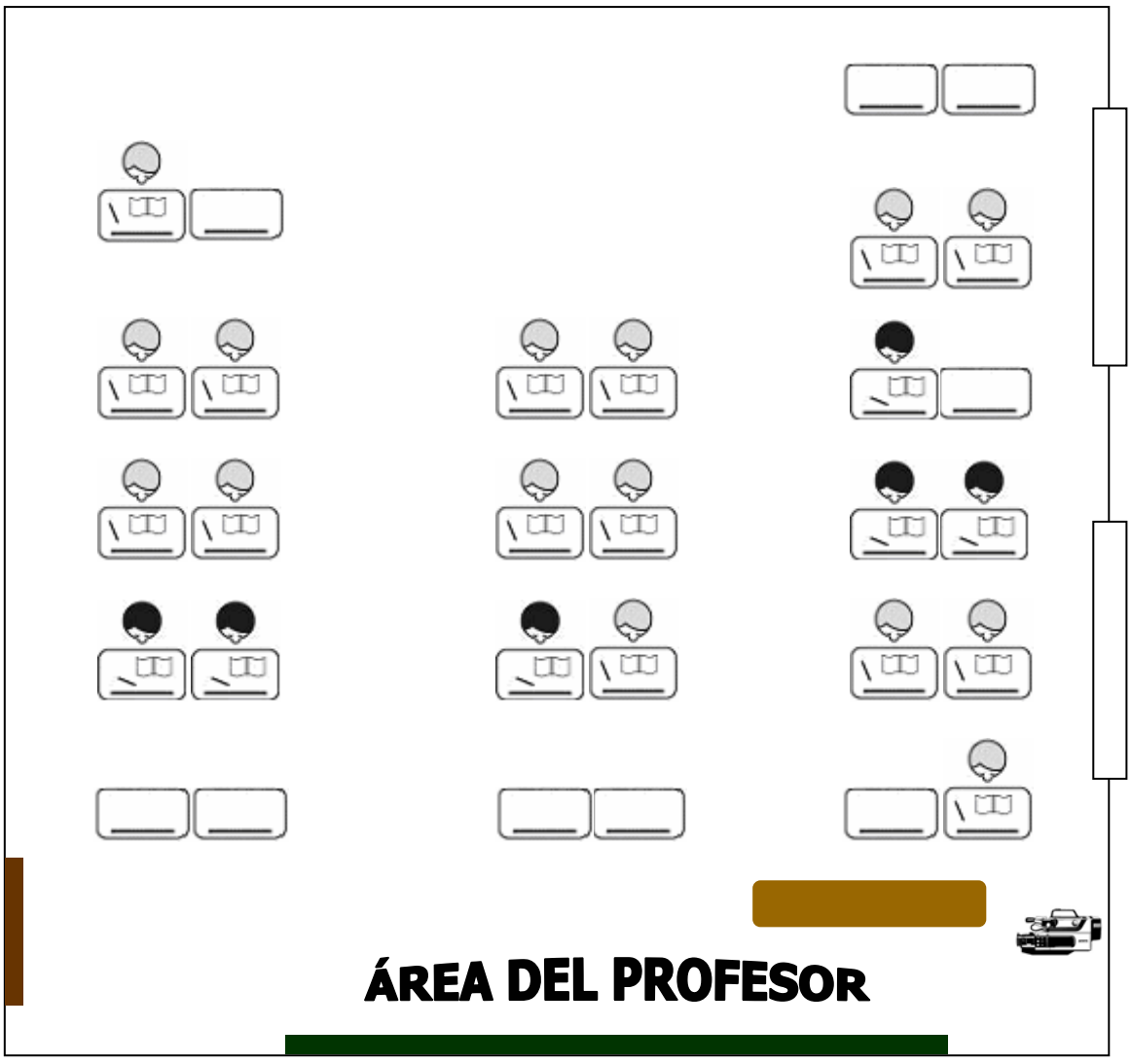
  1. USO DE LA L1 Y LA L2: el profesor apenas utiliza la L2 en esta clase. Realmente, da todas las instrucciones y explicaciones en L1. Asímismo, el manejo de la clase (pedir a los alumnos su colaboración, o que se callen, etc.) se realiza también en L1.

  2. EXPLICACIONES GRAMATICALES: Toda la clase es prácticamente una explicación gramatical. El enfoque es inductivo, no deductivo.

  Sobre la retroalimentación a los alumnos: El profesor apenas los felicita cuando hacen algo bien, como dar una respuesta correcta. Sin embargo, sí les corrige cuando dan una respuesta incorrecta, de manera directa y algo intimidatoria, o se comportan mal.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

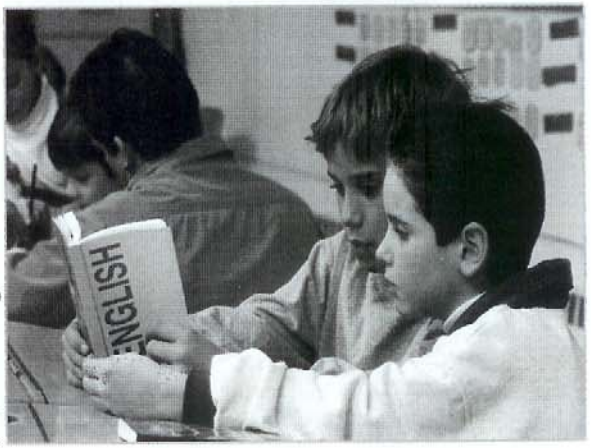
- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

C **Fill in the positive or negative form of *must*, *have to* and *should* to complete the passage. There may be more than one possible answer in some cases.**

One of the most important jobs of parents and teachers is to prepare children for life in adult society. For example, when your parents told you that you **1.** ..... hit other children, they were trying to teach you to solve problems peacefully. In the same way, your teachers tell you that you **2.** ..... obey school rules, because they know that when you leave school, there are even more rules that you **3.** ..... obey!



Do we really need all these rules? Some people believe that there are too many of them in modern society. They say that we **4.** ..... have so many rules and that a lot of them are unnecessary. But even these people **5.** ..... agree that no society can exist without any rules at all. We would all like to live in a world where no one tells us what we **6.** ..... and **7.** ..... do. Nevertheless, we **8.** ..... hide from reality – however painful it may be: all societies **9.** ..... have rules because without them, there would be anarchy.

D **Complete the sentences below with the following modals and ideas of your own.**

must | mustn't | have to | not have to | should | shouldn't

1. You don't look well. You ..... .
2. The law forbids drinking and driving. In other words, you ..... .
3. My mark in maths is very low. I ..... .
4. It is not obligatory to vote in elections. You ..... .
5. Our environment is in danger. We ..... .
6. We are obliged to go to school until the age of 16. We ..... .



Pronunciation

Sometimes the letter **s** (/s/) sounds like **z** (/z/).

- In your notebook, write the words under the correct heading, /s/ or /z/.

must	mustn't	jobs	rules
doesn't	is	parents	solve
has to	most	teachers	problems

- Listen and check your answers.
- Practise saying the words with a partner.

5.2.15. Centro Nº 8 Profesor Nº 15

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 5'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** desarrollo de la expresión oral.

- **Procedimiento:** responder oralmente a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor pide a los alumnos que lean el título y subtítulo del texto (pág. 68, Reading) y respondan a una serie de preguntas que él mismo formula sobre el tipo de sociedad y el tipo de vida que llevan los Zo'é, una tribu amazónica.
  - El profesor pide algún voluntario para que anticipe a la clase cuál cree que es el contenido del texto, a partir de su título y subtítulo, pero nadie responde. Así pues, el profesor comienza a formular preguntas de respuesta más específica para recoger esa información de parte de los alumnos, pero, de nuevo, tropieza con el silencio de los alumnos.
  - El profesor pone en práctica una nueva estrategia para hacer que los alumnos respondan a sus preguntas: les refiere a una actividad ya hecha en clase (pág. 67, Starting Out, A), en la que se mencionan una serie de comodidades de nuestra sociedad y los alumnos tenían que decidir hasta qué punto se trata de cosas esenciales, útiles o innecesarias. De este modo, el profesor va nombrando cada una de esas comodidades y los alumnos van diciendo si creen que éstas son esenciales, útiles o innecesarias en la sociedad de los Zo'é.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

Los alumnos practican la comprensión oral al escuchar al profesor, que utiliza la L2 casi todo el tiempo en esta actividad. En lo que se refiere a la práctica de la expresión oral, ésta se reduce casi a la mínima expresión. El profesor pretendía que los alumnos predijesen el contenido del texto para, de este modo, contribuir al desarrollo de la expresión oral y de una subdestreza de la comprensión de lengua

escrita, cual es la predicción del contenido de un texto a partir de elementos adyacentes al mismo, como imágenes, títulos, subtítulos, etc. Sin embargo, los alumnos no se han implicado en esta actividad y, finalmente, lo único que ha conseguido el profesor es que respondan a sus preguntas con palabras aisladas ("essential", "useful", "unnecessary").

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ninguno.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Los zo'é (características de su sociedad y forma de vida).

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor formula preguntas a la clase en general y, durante la primera fase, como se indicó en el apartado Procedimiento más arriba, no obtiene respuestas. A partir del replanteamiento de la actividad, las preguntas del profesor son respondidas por la clase en su conjunto, de forma coral (sólo que, como son tan pocos alumnos, la respuesta parece escasa).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Tal y como estaba formulada inicialmente, se trataba de una actividad en la que las respuestas de los alumnos podían variar relativamente en contenido y cuya forma no estaba, en absoluto, delimitada por el propio contenido de la pregunta. Así, aunque el profesor pueda imaginarse las respuestas que van a dar sus alumnos, no puede decirse que las conozca de antemano y, en este sentido, podría hablarse de una actividad de lenguaje libre o relativamente libre. Sin embargo, al no recibir la colaboración de los alumnos y verse obligado a replantear la actividad, el profesor se ve abocado a formular preguntas cuya respuesta consiste de una única palabra, ya conocida de antemano ("essential", "useful", "unnecessary").
  - **Área temática:** sociedad y cultura: las tribus amazónicas.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 14’20”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita. Concretamente, identificación de los distintos mecanismos de cohesión y organización interna de los textos escritos (determinantes, conectores y paráfrasis, principalmente).

- **Procedimiento:** identificar los marcadores del discurso y las paráfrasis que dan cohesión a un texto (párrafo).
  - El profesor lee el enunciado y explica a los alumnos, en L2, en qué consiste el ejercicio (pág. 68, *Reading, Reviewing Strategies, Help Yourself, Text cohesion*).
  - Seguidamente, el profesor escribe en la pizarra, en una columna, las palabras o expresiones para las cuales tienen que buscar otras palabras o expresiones equivalentes en los dos párrafos que tienen que leer y explica a los alumnos que tienen que centrar el ejercicio en la búsqueda de otras expresiones o palabras en cada texto que signifiquen lo mismo que las de la pizarra.
  - Tras unos minutos para la lectura de los párrafos y la realización del ejercicio, el profesor va leyendo las expresiones de la pizarra en voz alta y esperando a que algún alumno ofrezca una respuesta. En general, no hay mucho interés por participar en la actividad entre los pocos alumnos que están presentes en el aula.
  - Al finalizar la fase de corrección, el profesor recuerda a los alumnos que pueden utilizar estos mecanismos de cohesión interna cuando escriban sus propios textos en L2.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Dado que apenas participan en la actividad, no puede decirse que los alumnos hayan realmente practicado la expresión oral (sus respuestas, las pocas que han dado, se limitan a unas cuantas palabras aisladas). Sí han practicado la comprensión de lengua escrita, ya que han leído y han debido comprender cada uno de los dos párrafos para realizar esta actividad correctamente.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (conectores del discurso).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. No hay posibilidad de creatividad lingüística por parte de los alumnos y la manipulación que éstos pueden hacer de la L2 en esta actividad es también mínima. Además, el profesor conoce de antemano las respuestas a las preguntas que formula a sus alumnos.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 11'20".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 95% - alumnos 5%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 2**.

- **Procedimiento:** identificar en el texto las palabras o expresiones que se refieren a otras dadas (subrayadas).
  - El profesor explica a los alumnos, en L2, que van a leer y escuchar el texto (págs. 68-9) a la vez y que, al final de cada párrafo, detendrá la audición del mismo para identificar a qué otras palabras o expresiones del texto se refieren las palabras o expresiones subrayadas, como en **Actividad 2**.
  - Al final de cada párrafo, el profesor detiene la reproducción de la cinta de audio y pregunta, en primer lugar, si hay alguna duda de comprensión, si hay alguna palabra cuyo significado no conozcan y les impida la comprensión del párrafo. Tras resolver las dudas de este tipo, el profesor pasa a preguntar a qué palabras o expresiones del texto se refieren las palabras o expresiones subrayadas (y a otras que él mismo sugiere, también del texto).

- Algunos alumnos responden a las preguntas del profesor, pero, en general, se percibe poca disposición a la participación en la actividad (como en las actividades anteriores).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

La destreza principal en esta actividad es la comprensión de lengua escrita, si bien es cierto que los alumnos no necesitan comprender el texto en demasiada profundidad para hacer esta actividad correctamente.

En cuanto a la expresión oral, sólo la practican aquellos alumnos que responden a las preguntas del profesor, si bien es cierto que se trata de una práctica oral muy limitada, pues los alumnos responden con palabras o expresiones aisladas, no con respuestas completas.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema del texto, el modo de vida de una tribu amazónica, y determinados marcadores del discurso).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Los zo'é (características de la sociedad y forma de vida de esta tribu amazónica).

- **Interacción:** ver **Actividad 1**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Ver **Actividad 2**.
  - **Área temática:** sociedad y cultura: las tribus amazónicas.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 15'28".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** Ver **Actividad 2**.

- **Procedimiento:** ver **Actividad 2**.

- El profesor lee el enunciado del ejercicio (pág. 69, *Understanding the text*, A) y explica a los alumnos que se trata de hacer más o menos lo mismo que en la actividad anterior, y que deben escribir sus respuestas en su cuaderno.
- Asímismo, el profesor lee el enunciado del siguiente ejercicio (pág. 69, *Understanding the text*, B) y pide a los alumnos que lo hagan simultáneamente con el anterior. En este caso, se trata de identificar todas las palabras o expresiones que el autor utiliza en el texto para referirse a los Zo'é.
- Transcurridos unos minutos, el profesor comienza a leer las palabras y expresiones del ejercicio A y a preguntar a los alumnos cuáles son sus respuestas. Idéntico procedimiento para la corrección del ejercicio B.
- En ambos ejercicios, el profesor escribe las respuestas de los alumnos en la pizarra.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 3**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

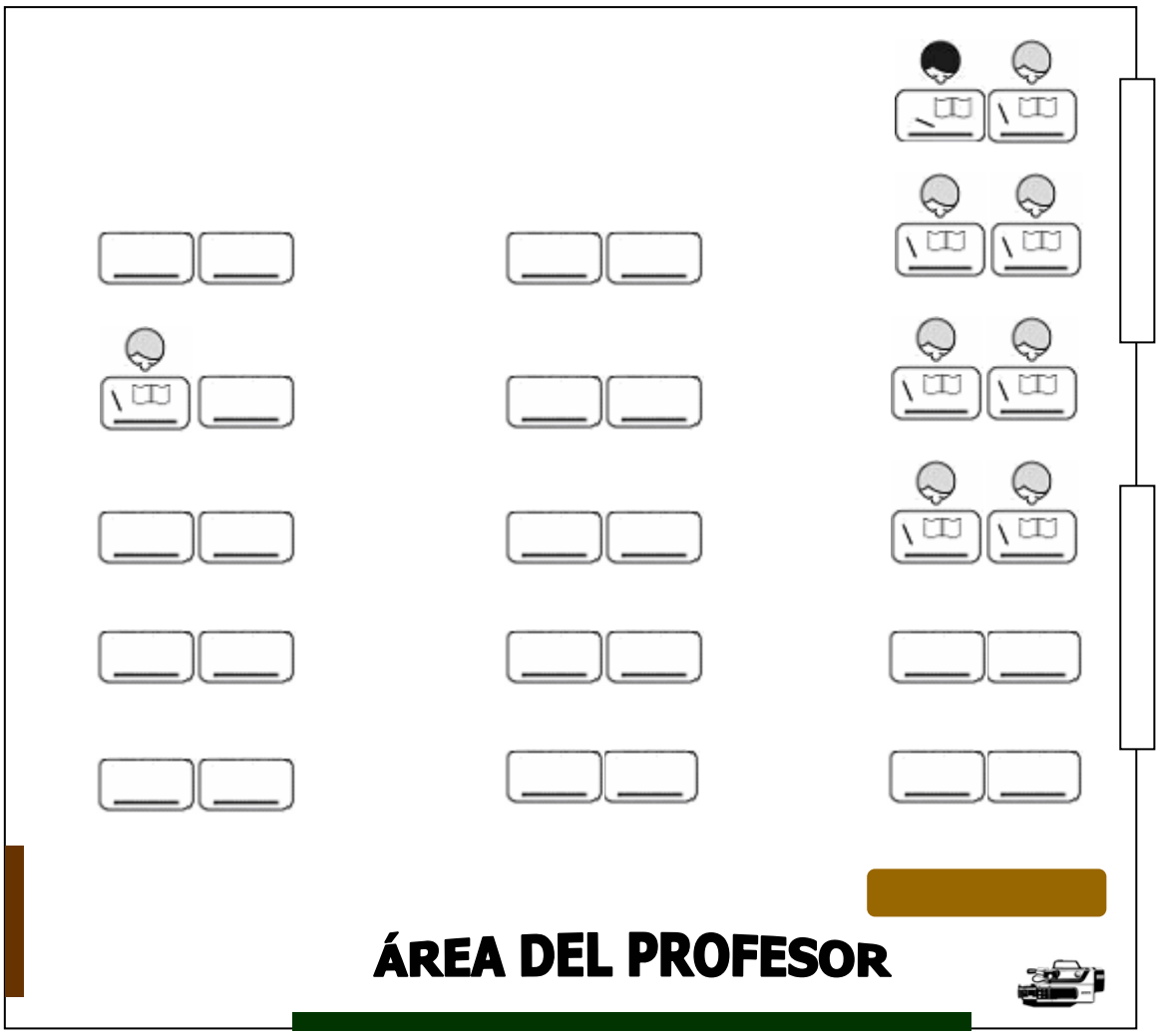
En esta actividad, el profesor interacciona con alumnos concretos, a los que se dirige por su nombre, en la fase de corrección. Asímismo, mientras los alumnos estaban identificando la información que solicitaban ambos ejercicios, el profesor ha circulado por la clase, respondiendo a las preguntas que algunos alumnos le formulaban.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados para esta clase:

Reading

Reviewing strategies
Read the title and subtitle. What do they tell you about the Zo'é ?

Life with

No religion, no leaders, no laws, no money. Chaos, anarchy . . . or perhaps Utopia? The Zo'é have been living this way happily and peacefully for thousands of years. Should we pity or envy them? Read the notes from the diary of an anthropologist who lived among the Zo'é and decide for yourself!

HELP YOURSELF
Text cohesion

In Unit 5, you saw how words that refer to other words help to hold a text together; for example: *I laughed at Sam and **that** annoyed **him**.*

Other ways that writers link their ideas are by:

- using connectors
- paraphrasing

What do the underlined parts of the following text refer to?

Mrs Jones suspected that Tom, her gardener, was stealing from her. As a result, the unfortunate boy (who wouldn't dream of doing such a thing) lost his job.

A **Find words and phrases that refer to other words and phrases.**

1. Tony's grandmother couldn't speak English very well; nevertheless, the old woman and her grandson understood each other perfectly.
2. Cars and computers have changed the way that people around the globe live. However, have these wonderful inventions made the world a better place? Has our modern lifestyle made humanity any happier?

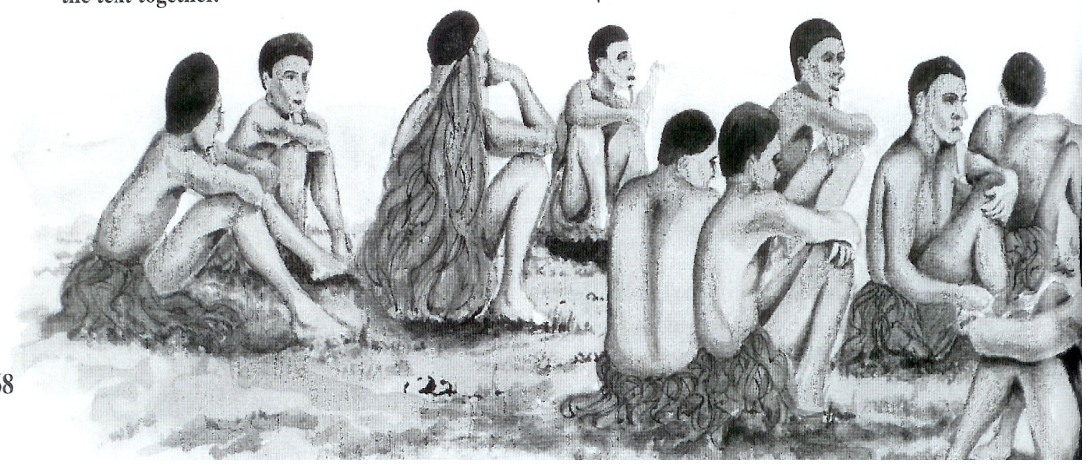
B **As you read the following parts of a scientist's journal, notice how the underlined words hold the text together.**

March 25th

As our tiny aeroplane landed deep in the Amazon rainforest, we were at once surrounded by groups of smiling, whispering Indians - the Zo'é, among whom we will live for the next two months. Sydney, my guide, explained that the Zo'é have had almost no contact with the outside world. How primitive they seem, running around practically naked!

April 3rd

The Zo'é are a peaceful people. Members of the tribe who act aggressively immediately feel so ashamed that they run away into the forest until their anger has passed. Today, Tamiri suddenly became angry. As I was watching, the other villagers pushed him to the ground and started to tickle him. The end result was a pile of happy, laughing people. Incredible! Violence does not exist here. I am beginning to wonder whose society is more primitive.



the Zo'é

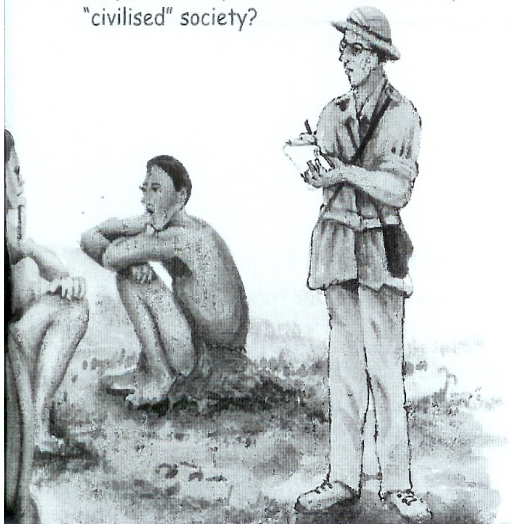
April 28th

I have often wondered how the Zo'é live in such amazing harmony! Sydney claims that the answer to that question lies in their unique family structure. There is no limit to the number of husbands or wives a Zo'é can have, yet no one becomes jealous. Brothers may even share the same wife. However, if a man wants to marry another man's wife, he must get permission first. It's all quite confusing. Yet could it be that this relaxed family structure is the reason why Zo'é society has managed to survive for so long without laws or leaders?

May 6th

The Zo'é live happily with neither gods nor religion. Unfortunately, the government believes that it has to save these poor people, and several years ago some government agents arrived at the village. Although they meant well, these people did more harm than good by introducing alien concepts like religion and authority – as well as the flu, a previously unknown illness that killed 40 of the villagers.

Why must we interfere? Shouldn't we allow these gentle people to live their lives as they have always done, without the help of "civilised" society?



Understanding the Text

A **Who or what do the underlined words and phrases in the text refer to?**

1. smiling, whispering Indians
2. the tribe
3. The end result
4. that question
5. However
6. a previously unknown illness

B **Write down all the different words and phrases the writer uses to refer to the Zo'é.**

C **Replace the underlined words with words and phrases that have the same meaning.**

1. We were at once surrounded by groups of smiling, whispering Indians.
2. How primitive they seem, running around practically naked!
3. The government agents introduced alien concepts, like religion and authority.

D **Answer the questions.**

1. How do the Zo'é react to aggressive behaviour? Name two ways.
2. Name three ways in which Zo'é society is different to yours.

E **Answer the questions. Find evidence in the text.**

Example: Were the Zo'é afraid of the visitors? No. "We were at once surrounded by groups of smiling, whispering Indians."

1. Has the writer's opinion of Zo'é society changed?
2. Is the writer's attitude to the government agents positive or negative?
3. Does the writer think that civilised society is really civilised?

F **What's your opinion?**

1. Should we pity or envy the Zo'é?
2. Do you agree with the writer that we should let the Zo'é live their lives without our help?

5.2.16. Centro Nº 8 Profesor Nº 16

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**

  - **Total (min y seg.):** 7'55".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 2, 1 no lingüístico y 1 lingüístico.
  - **Objetivo 1:** no lingüístico. Contextualizar un tema: las relaciones familiares (tema de todas las actividades de esta clase).
  - **Objetivo 2:** lingüístico. Léxico-semántico: practicar vocabulario ya estudiado y presentar vocabulario nuevo relativo al tema de las relaciones familiares.

- **Procedimiento:** responder oralmente a una pregunta tras escucharla.
  - El profesor explica que la actividad que van a realizar consiste simplemente en identificar tres cosas en las que no están de acuerdo con sus padres (pág. 83, *Let's Communicate, Listening*, A) o, en general, tres cosas en las que padres e hijos no suelen estar de acuerdo.
  - Un alumno responde voluntariamente y el profesor inicia un intercambio con él, que finaliza con una felicitación.
  - Aunque el ejercicio sólo pide 3 cosas en las que padres e hijos suelen no estar de acuerdo, el profesor formula la pregunta varias veces más, hasta anotar en la pizarra un total de ocho (la hora de volver a casa por la noche, ordenar la habitación, dinero de bolsillo, rendimiento escolar, tener un trabajo, estilos de vestir, alimentación, amistades).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

La clase en su conjunto practica la comprensión de lengua oral, tanto al escuchar al profesor, que formula las preguntas, como al escuchar a los compañeros que las responden, bien por iniciativa propia o al ser seleccionados por el profesor. La expresión oral la practican aquellos alumnos que responden a las preguntas del profesor.

El intercambio entre el profesor y la clase y el profesor y los alumnos que responden voluntariamente tiene lugar íntegramente en L2, sin que ni uno ni otros

recurran a la L1 en ningún caso.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos al tema de las relaciones familiares, especialmente acuerdos y desacuerdos entre padres e hijos).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. Relaciones familiares (padres e hijos).

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto para formular preguntas así como para elaborar las respuestas dadas por los alumnos y se dirige a alumnos concretos para formularles preguntas o para darles el turno de habla, si es que se han ofrecido voluntarios para responder a sus preguntas. El ambiente durante esta actividad es distendido y se percibe una relación de cordialidad entre el profesor y sus alumnos.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje libre. Aunque la actividad está dirigida hacia la práctica del vocabulario relativo a las relaciones entre padres e hijos, ni el libro de texto ni el profesor imponen ningún tipo de restricción en lo que se refiere a la forma lingüística de la respuesta de los alumnos. La creatividad por su parte es tanta como les permita su nivel de competencia en L2.
  - **Área temática:** familia (puntos de acuerdo y desacuerdo entre padres e hijos).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 13'57".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua oral. Los alumnos escuchan el texto varias veces para responder a preguntas de contenido de distinto tipo (V/F y de respuesta breve).

- **Procedimiento:** responder oralmente a una pregunta de comprensión tras leerla.
  - El profesor pide a un alumno que lea las distintas afirmaciones que se presentan en el ejercicio de comprensión de lengua oral de esta unidad (pág. 83, *Let's Communicate, Listening*, B) y a otro alumno distinto que las traduzca a la L1.
  - Seguidamente, el profesor explica a la clase que tienen que decidir si esas afirmaciones son verdaderas o falsas (V/F) después de escuchar el texto una sola vez.
  - Finalizada la audición del texto y antes de comenzar a responder a las preguntas del ejercicio del libro, el profesor formula un par de preguntas de tipo general para ver si los alumnos han comprendido el texto al menos de forma global. Los alumnos responden correctamente, así que al menos la comprensión global del texto se ha realizado con éxito.
  - En la fase de corrección del ejercicio del libro, el profesor lee cada afirmación y la clase, de manera coral, responde V o F, según el caso. Todas las respuestas dadas por los alumnos son correctas.
  - A continuación, el profesor lee cada una de las preguntas adicionales que ha escrito en la pizarra para asegurarse de que los alumnos entienden lo que se pregunta en cada una de ellas (la información que tienen que identificar en el texto). Los alumnos escuchan el texto dos veces para responder a estas preguntas.
  - En la fase de corrección, el profesor lee cada una de las preguntas de la pizarra y la clase responde, de manera coral (con mayor participación en las preguntas de respuesta más sencilla).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral y expresión oral.

La destreza más destacada en esta actividad es la comprensión de lengua oral, ya que los alumnos escuchan un texto hasta tres veces para responder a preguntas de comprensión sobre el mismo, de distinta naturaleza: preguntas en las que sólo es necesario identificar la veracidad o falsedad de una serie de afirmaciones sobre el contenido del texto (V/F) y preguntas en las que los alumnos tienen que elaborar su respuesta, si bien esa elaboración no tiene por qué ser muy sofisticada. En este sentido, en esta segunda parte de la actividad, los alumnos practican la expresion oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos a las relaciones de desacuerdo entre padres e hijos) y gramática (estructuras utilizadas para expresar acuerdo y desacuerdo).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor se dirige a alumnos concretos para leer y traducir las afirmaciones contenidas en el ejercicio de comprensión de lengua oral propuesto en el libro, pero se dirige a la clase en su conjunto para preguntar si cada una de esas afirmaciones son verdaderas o falsas. Así mismo, en la segunda parte de la actividad, en la que se trata de responder a preguntas de respuesta breve (no "sí/no" ni "verdadero/falso"), el profesor también se dirige a la clase en su conjunto, y ésta al profesor, al responder a sus preguntas de forma coral.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Tanto en un tipo de respuestas como en otro (V/F, respuesta breve), el profesor conoce de antemano la respuesta correcta, es decir, sólo existe una respuesta posible para cada pregunta, tanto las de V/F como las de respuesta breve. En el caso de éstas últimas, lo que puede variar, y no sustancialmente, es la forma lingüística escogida por los alumnos para formular su respuesta.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra; cinta de audio; reproductor de audio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 5'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico y léxico-semántico: revisión de estructuras gramaticales (por ejemplo, oraciones condicionales) y elementos léxicos (por ejemplo, verbos) utilizados para expresar "advertencia" en L2.

- **Procedimiento:** identificar, de entre las expresiones propuestas, las que han sido utilizadas en el texto.
  - El profesor informa a los alumnos de que en esta actividad van a volver a escuchar el texto para identificar información específica. Concretamente, cuáles de las expresiones que se utilizan para expresar advertencia propuestas en el ejercicio se utilizan realmente en el texto.
  - Antes de volver a reproducir el texto, el profesor pide un voluntario para leer las expresiones de advertencia. Seguidamente, el profesor lee cada una de ellas para asegurarse de que los alumnos están familiarizados con los significados y usos de las mismas.
  - Tras la reproducción del texto, el profesor va leyendo cada expresión de advertencia y la clase en conjunto responde afirmativa o negativamente a la pregunta de si aparece o no esa expresión en el texto.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua oral.

Los alumnos vuelven a escuchar el texto, esta vez para practicar una subdestreza concreta de la comprensión de lengua oral, la identificación de información específica. Los alumnos, sin embargo, no tienen que reproducir oralmente ni por escrito esa información específica, sino simplemente subrayarla en el libro.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** funcional. Expresar advertencia en L2. Para la expresión de advertencia en L2, los alumnos necesitan estar familiarizados con determinadas estructuras gramaticales (como, por ejemplo, las oraciones condicionales o el uso del imperativo) y determinados elementos léxicos (*be sorry*, *regret something*, etc.).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** ver **Actividad 2**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Se trata simplemente de escuchar para identificar si las expresiones propuestas en el ejercicio se utilizan o no en el texto. No hay ni manipulación ni producción lingüística alguna por parte de los alumnos.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9'54".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la expresión oral.
  - **Objetivo 2:** pragmático-discursivo.

Los alumnos, en esta actividad, practican la L2 en su vertiente oral, interaccionando con otros compañeros de clase, con lo que puede decirse también que la actividad persigue la mejora de la comunicación entre los alumnos.

Lo importante de esta actividad es que los alumnos, tras haber escuchado varias veces el diálogo entre una madre y un hijo, sean capaces de imitar ese diálogo y poner en práctica las expresiones gramaticales y elementos léxicos que han practicado en las actividades anteriores relativos a cómo expresar queja, advertencia, pedir y denegar algo, y mostrar acuerdo y desacuerdo, principalmente.

El objetivo pragmático-discursivo de esta actividad queda claro en el hecho de que los alumnos deben ser capaces de producir, de manera espontánea además, un diálogo entre un padre/madre y un hijo/hija. Es decir, además de la gramática y el vocabulario adecuados, los alumnos deben demostrar que conocen los mecanismos que rigen la interacción con otros hablantes (adaptar su discurso al de su interlocutor, utilizar productivamente su turno de habla, mantener sus intervenciones en el tema de la interacción, y producir unidades de habla coherentes y cohesionadas, entre otras).

- **Procedimiento:** representar un diálogo, con un papel asignado a cada interlocutor.
  - El profesor explica a la clase que, después de haber escuchado el diálogo entre una madre y un hijo en las dos actividades anteriores, ellos deben ser capaces de representar un diálogo similar, de forma espontánea, utilizando tanto la gramática como el léxico del diálogo de las actividades anteriores u otro similar, según el tema específico del diálogo que les toque representar.

- El profesor pide a un par de alumnos, un chico y una chica, que representen un diálogo, en el que el alumno hará el papel de padre y la alumna el papel de hija. La alumna debe manifestar algún tipo de queja y pedir al padre más flexibilidad o aquello que desee conseguir con su queja. El padre, por su parte, debe mantenerse firme en su posición inicial.
- Los alumnos representan su diálogo mientras el resto de la clase escucha atenta y silenciosamente (excepto en un par de ocasiones, en que el diálogo adquiere tintes cómicos y la clase irrumpe en carcajadas).
- Finalizado el diálogo, el profesor felicita a los alumnos y advierte al resto de la clase que en una clase próxima, la siguiente o la siguiente a ésta, otras parejas de alumnos tendrán que salir al frente de la clase a representar sus diálogos.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** expresión oral y comprensión de lengua oral.

Los alumnos que el profesor selecciona para representar el diálogo practican la expresión oral (interacción, principalmente) mientras el resto de la clase practica la comprensión de lengua oral, tanto durante la representación de sus compañeros como antes y después de ésta, cuando el profesor da instrucciones y retroalimentación acerca del diálogo representado.

⊙ **Contenido(s):**

- **Contenido lingüístico:** ver **actividades anteriores**.
- **Contenido no lingüístico:** ver **actividades anteriores**.

⊙ **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // alumno 1 ☛ alumno2 ☚ alumno 1.

El patrón de interacción principal en esta actividad es el segundo, el que se produce entre los alumnos que representan el diálogo ante toda la clase. La interacción se produce íntegramente en L2 y es de notar que cuando alguno de los dos alumnos tenía algún problema para decir lo que deseaba decir en lugar de recurrir al profesor utilizaban sus propios recursos, como utilizar otras palabras, utilizar circunloquios, etc. El diálogo dura aproximadamente la mitad de lo que dura la actividad, de manera que queda claro el tiempo de habla del profesor, por un lado, y de estos dos alumnos, por otro.

⊙ **Tipología del lenguaje:**

- **Grado de control:** lenguaje libre. La libertad de expresión en L2 de los alumnos en esta actividad es casi total tanto en lo que se refiere a la forma

como al contenido de su diálogo. La única restricción es la que le impone a cada uno su papel (la hija debe quejarse e intentar conseguir lo que desea y el padre debe mantenerse firme en su posición y no ceder fácilmente a los deseos de la hija).

- **Área temática:** ver **actvidades anteriores**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 11'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico: practicar el uso de distintos conectores (marcadores del discurso) utilizados para expresar opinión personal.

En cierto sentido, podría decirse que otro objetivo de la actividad (pág. 84, *Let's communicate, Speaking*, E) es de orden pragmático, concretamente pragmático discursivo, ya que al utilizar los conectores correctamente el alumno demuestra, aunque sea en un sentido pasivo, conocimiento acerca de aspectos relativos a la estructura discursiva de un texto, tales como la coherencia y la cohesión que se consiguen con, entre otros mecanismos, el uso de conectores.

- **Procedimiento:** rellenar huecos (tras leer el texto mutilado) con las palabras dadas.
  - El profesor pide un voluntario para leer el enunciado del ejercicio y los conectores que han de utilizarse para completar el texto. Un alumno los lee en voz alta.
  - El profesor pide a otro alumno que lea el texto en voz alta y vaya completándolo con los conectores adecuados. El mismo alumno lee el texto íntegramente. Cuando el alumno da una respuesta incorrecta o inadecuada, el profesor le corrige y da la respuesta correcta.
  - Posteriormente, el profesor pide a otro alumno que traduzca el texto. La traducción queda incompleta puesto que suena la señal acústica que indica el final de la clase.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita. Tanto para

completar el texto con el conector adecuado como para traducirlo posteriormente, los alumnos deben comprenderlo. A una escala menor, el alumno que lee el texto y voz alta y lo completa practica también la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (conectores que expresan opinión o punto de vista personal: *personally, as I see it, in my opinion, I believe that…*).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia limitada. La diferencia entre las familias numerosas y las familias más pequeñas.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

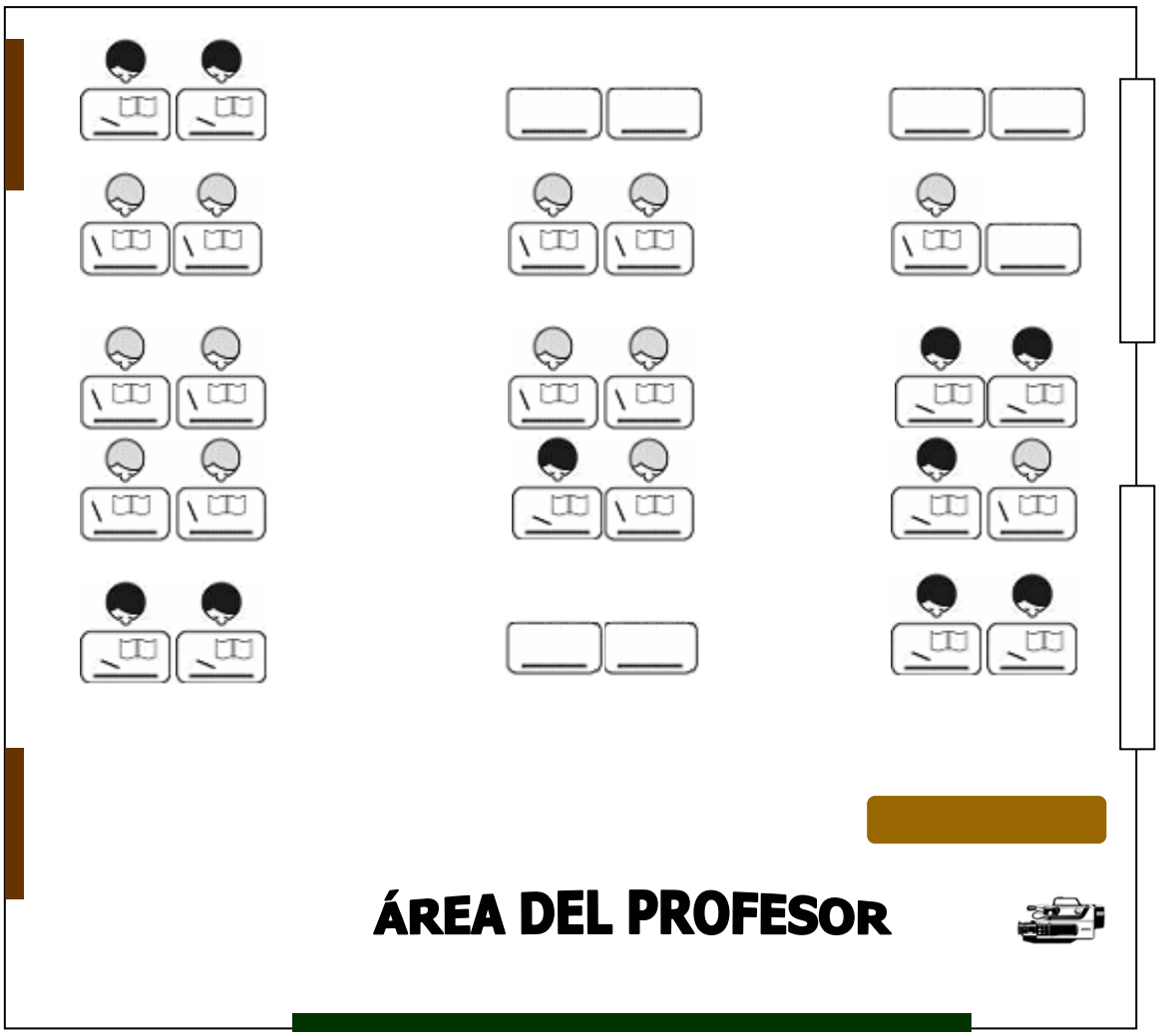
El profesor se dirige a alumnos concretos para pedirles que lean y completen el texto y que lo traduzcan (dos alumnos en total participan activamente en esta actividad).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El texto de este ejercicio ha sido creado exclusivamente para la práctica de conectores y elementos léxicos relativos al tema de la unidad didáctica en curso (Unit 8, *All in the family*).
  - **Área temática:** ver **actividades anteriores**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

- **Libro de texto:** Williams, A. & E. Terán Herranz. 1999. *Results in 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

G Fill in the correct tense of the verbs. You may use all three conditionals.

1 I want to go out with my friends tonight, but I haven't got any money. If I 1. ___ (ask) Mum, I'm sure she 2. ___ (refuse) to give me any. She'll give me the same old lecture.

If you 3. ___ (not waste) all your money on rubbish, you 4. ___ (not have) to ask me for money. Do you think money grows on trees?



2 What a pity Dad isn't at home! If Dad 5. ___ (not go) to Paris on a business trip, I 6. ___ (ask) him. He's much more understanding. One thing is certain – unless I 7. ___ (think) of a good idea soon, I 8. ___ (not be able to) go. Here's Mum – let's give it a try!



3 Hey, Mum! If I 9. ___ (promise) to pay you back next week, 10. ___ (you / lend) me some money? ... Please?

Really, Sandra. If you 11. ___ (not waste) all your money on rubbish, ...



H Complete the following sentences.

1. If I lived in Hollywood, . . .
2. If she invites me to her party, . . .
3. I might have passed the exam . . .
4. If we had drunk less last night, . . .
5. . . . , we will go to London in the summer.
6. They would never believe us . . .

Let's Communicate

Listening

A Do you sometimes feel that your parents don't understand you? Write down three things you and your parents disagree about. Compare your list with your partner's.

B Listen and decide if the following are true or false.

1. Mike's mother wants him to practise the piano.
2. Mike wants to be a good pianist.
3. Mike wants to be like everyone else.
4. Mike wants to be with his friends.
5. Mike's mother wants him to be famous.

C Who is right, Mike or his mother? Discuss your answers with your classmates.

D **Listen again. Which of the phrases in the Useful Language box do you hear?**

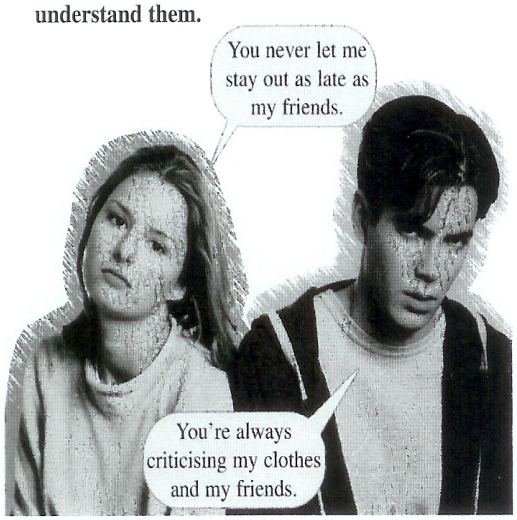
Useful Language

Giving Warnings

1. If you don't . . . , you won't . . .
2. Don't be foolish!
3. Don't risk . . .
4. Be careful . . .
5. There is a danger that . . .
6. If you don't . . . , you might regret it.
7. You'll be sorry if you don't . . .
8. Don't take the chance that . . .
9. . . . it will be too late.

Speaking

E **Melissa and Jason feel that their parents don't understand them.**



Make up a conversation between Melissa / Jason and their father / mother. Use the Useful Language above.

Writing

Expressing an Opinion

A **Emily wrote an essay about the following topic: Which Are Better – Big or Small Families? However, she forgot to include some important expressions. Complete Emily's essay with expressions from the list.**

Personally, | As I see it, | It seems to me that ...

In my opinion, | I believe / think / feel that ...

Which Are Better –
Big or Small Families?

These days it is popular to have small families. **1.** ..... , however, big families are better.

Imagine always being surrounded by friends and never feeling lonely. That is what being part of a big family is like. I have three sisters and two brothers who I can always turn to if I need help, advice or just someone to talk to. **2.** ..... , I can't imagine my life without all my sisters and brothers.

In addition, **3.** ..... growing up in a large family is the best preparation for life because it teaches you to get on with other people. You have to learn to share with others and not always think about yourself. My older sister and I not only share a room – we share each other's clothes as well!

In short, **4.** ..... I am very lucky to have such a large – and loving – family. **5.** ..... , people who have small families are missing out on a lot.



5.2.17. Centro Nº 9 Profesor Nº 17

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 13'35".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 100%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de las formas verbales pasivas y de aspectos sintácticos relativos a las oraciones en voz pasiva (presencia / ausencia del agente, orden de elementos oracionales, etc.).

El objetivo de la actividad, sin embargo, no está claro en absoluto, y menos aún para los alumnos. Dado que en realidad el profesor no les pide que hagan nada, excepto escuchar lo que él dice, los alumnos muestran desinterés por la actividad desde el principio de la misma y, quizás por este motivo, no prestan prácticamente ninguna atención.

- **Procedimiento:** responder oralmente a una pregunta tras escucharla.

(NOTA: El profesor formula preguntas pero los alumnos no están atentos en la mayor parte de ellas, así que él mismo las responde; según avanza la actividad, el profesor ni siquiera espera que los alumnos respondan y responde directamente).

- El profesor pide a los alumnos que abran el libro de texto (pág. 62, *Grammar and Practice (1), Passive*) y les informa de que van a proceder a revisar la voz pasiva, con especial atención a las formas verbales y al orden de los elementos oracionales resultante de transformar oraciones en voz activa en oraciones en voz pasiva.
- Aunque el profesor abre la clase en L2, la actividad transcurre casi completamente en L1 (excepto al usar ejemplos de voz activa y pasiva).
- En principio, parece que el profesor va a pedir a los alumnos que hagan un ejercicio (pág. 62, 1) de transformación de oraciones en voz activa a oraciones en voz pasiva, pero lo que hace es copiar esas oraciones, unas y otras, en la pizarra, incluyendo la respuesta (forma verbal pasiva).
- Mientras hace el ejercicio, el profesor va dando explicaciones gramaticales relativas a las formas verbales pasivas y a la sintaxis de las oraciones pasivas. Más que explicar la voz pasiva por primera vez, el profesor está haciendo un resumen de un aspecto gramatical que ya han estudiado.

- Además del libro, el profesor entrega a los alumnos una fotocopia con un resumen de los aspectos más importantes de la voz pasiva.
- Mientras tanto, la mayor parte de la clase está ocupada en otras cosas. Algunos alumnos están haciendo tareas de otras asignaturas (como demuestra el uso continuado de la calculadora en la clase de inglés); otras alumnas están evidentemente distraidas (peinándose unas a otras); y otros alumnos están hablando en voz alta y distrayendo a los pocos alumnos que intentan prestar atención a las explicaciones del profesor. Éste, sin embargo, actúa como si los alumnos se estuviesen comportando correctamente y da su clase como si realmente le estuvieran prestando atención.

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Los alumnos no hacen absolutamente nada en esta actividad, excepto, algunos de ellos, escuchar al profesor. Como éste da la clase en L1, tampoco puede decirse que los alumnos estén al menos practicando la comprensión de lengua oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (voz pasiva).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ninguna.

Aunque el profesor habla hacia la clase, realmente no habla con los alumnos. Como se ha indicado en el apartado Procedimiento más arriba, el profesor habla hacia la clase, no con la clase y sólo en algún caso aislado el profesor obtiene alguna respuesta a alguna pregunta formulada en voz alta, casi como pregunta retórica, no realmente dirigida a los alumnos. El profesor ni siquiera intenta la interacción porque, para ello, tendría primero que pedir a la clase que prestase atención, cosa que, en general, no hacen los alumnos.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La L2 en esta actividad se circunscribe a los ejemplos de la voz pasiva dados en el libro y en la fotocopia entregada por el profesor. Como se ha mencionado anteriormente, el profesor apenas hace uso de la L2 durante toda la actividad y los alumnos ni siquiera participan en ella, con lo que no existe posibilidad de creatividad lingüística por su parte, ni siquiera de manipular la L2 mínimamente, ya que es el propio profesor el que plantea y resuelve

la actividad.

- **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; hoja de estudio; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 5'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico. Revisión de las formas verbales pasivas (en los tiempos verbales "simple present", "simple past", y futuro con "will").

- **Procedimiento:** completar oraciones con la palabra dada entre paréntesis en la forma adecuada.
  - El profesor lee el encabezamiento del ejercicio y el ejemplo, para indicar a la clase en qué consiste este ejercicio (pág. 62, Grammar and Practice (1), Passive, 3).
  - Seguidamente, el profesor selecciona a algunos alumnos y otros se ofrecen voluntarios para completar cada una de las cinco oraciones del ejercicio con un verbo en voz pasiva conjugado en el tiempo correspondiente. En algunos casos, los alumnos seleccionados no conocen la respuesta, en cuyo caso ésta es proporcionada por el propio profesor; en otros, los alumnos responden correctamente, el profesor les felicita y finaliza el intercambio. En un par de casos, los alumnos cometen errores en la pronunciación del participio de pasado (*flooded* y *buried*), que el profesor corrige una vez han terminado su intervención.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

La destreza principal en esta actividad es la comprensión de lengua escrita. Aunque los alumnos saben que tienen que completar el hueco de cada oración con una forma verbal pasiva, desconocen el tiempo verbal en que ésta ha de aparecer. Precisamente ésta información es la que proporciona el contexto de cada oración y, por ello, necesitan comprenderla para proporcionar la respuesta correcta.

En cuanto a la comprensión de lengua oral y a la expresión oral, la primera la practican aquellos alumnos que están pendientes al desarrollo de la actividad (que son muy pocos) y la segunda la practican sólo los alumnos que completan cada una de las oraciones del ejercicio (si bien, en el mejor de los casos, se trata de leer una oración en voz alta y, en el peor, una forma verbal únicamente).

Finalmente, si los alumnos anotan la forma verbal correcta en su cuaderno, podría decirse que practican la expresión escrita, pero a un nivel tan sumamente elemental para tratarse de una clase de primero de bachillerato que apenas merece la pena mencionarlo.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (voz pasiva).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Desastres naturales.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Al comienzo de la actividad, el profesor se dirige a la clase en su conjunto, y lo hace de nuevo hacia el ecuador de la misma, para pedir voluntarios para completar las oraciones. Sin embargo, el patrón de interacción principal en esta actividad es el que centra la interacción entre el profesor y alumnos concretos. En este caso, el profesor pide a algunos alumnos que lean las oraciones y las completen; si cometen algún error, el profesor les corrige y les explica el por qué de su error; si responden correctamente, les felicitan. Incluso cuando los alumnos se ofrecen voluntarios, el profesor se dirige físicamente hacia el puesto del alumno y mantiene un intercambio directa y exclusivamente con éste (debido, quizás, a que, dado el alboroto existente en el aula, el profesor es consciente de que la mayoría de alumnos no están ni siquiera atentos a la actividad).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Las oraciones están creadas para practicar la gramática y el léxico de esta unidad didáctica (Unit 7, Disasters, págs. 60-67): la voz pasiva y los nombres de los distintos desastres naturales (así como sus efectos y otros aspectos relativos a ellos). Esta actividad no ofrece posibilidades de creatividad lingüística para el alumno y la manipulación de la L2 se reduce a la mínima expresión (completar un hueco por oración con el verbo dado en el tiempo adecuado).
  - **Área temática:** desastres naturales (sus efectos).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

  (NOTA: Más que de "alumnos" se trata únicamente de un alumno que participa)

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico. Ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** transformar frases en oraciones completas utilizando una estructura gramatical dada.
  - El profesor distribuye una hoja de ejercicios a cada alumno e indica el que van a realizar en esta actividad. Las explicaciones previas a la realización de la actividad tienen lugar en L1.
  - Seguidamente, el profesor escribe en la pizarra una palabra que resulta clave para la realización de esta actividad y su traducción.
  - En L1, el profesor explica la mecánica del ejercicio. Se trata de transformar pequeñas frases que aparecen en carteles (por ejemplo, en establecimientos públicos) en oraciones completas en voz pasiva.
  - El profesor lee el primer cartel y un alumno, voluntariamente, proporciona la oración completa en voz pasiva.
  - El profesor deja unos minutos y circula por la clase, revisando el trabajo de los alumnos y, donde lo considera oportuno, parándose a dar explicaciones acerca de las formas verbales pasivas o del léxico de las distintas oraciones.
  - En algunos casos, una vez completada la transformación de la frase en oración pasiva, el profesor pide la transformación de la oración pasiva en oración activa. Prácticamente en todos los casos, el alumno voluntario es el mismo (claramente, el más aventajado de la clase).
  - A pesar de los intentos del profesor por buscar la participación de otros alumnos, nadie parece interesado en participar en la actividad, excepto el alumno mencionado anteriormente.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita. Ver **Actividad 2**.

El profesor no pide a los alumnos que escriban las oraciones, sino que las transformen oralmente según les va preguntando, de manera que sólo aquéllos que

decidan ponerlas por escrito practican la expresión escrita (si bien sólo se trata de copiar oraciones aisladas).

El alumno que responde a prácticamente todas las preguntas del profesor es el único que, aunque a un nivel muy elemental, puede decirse que practica la expresión oral.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (voz pasiva).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Aunque inicialmente el profesor se dirija al conjunto de la clase, dado que ésta no está atenta y casi nadie parece mostrar interés por participar en la misma, el profesor termina manteniendo un intercambio casi exclusivo con un único alumno (Ver apartado **Procedimiento** más arriba).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La creatividad lingüística y la manipulación del lenguaje por parte del alumno es bastante limitada y las respuestas del alumno son conocidas por el profesor de antemano (ya que sólo hay, en cada caso, una respuesta correcta, delimitada por la forma verbal).
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8’50”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 100%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico. Ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** rellenar los huecos, tras leer el texto mutilado; las palabras se ofrecen en orden distinto al original.

- El profesor explica a los alumnos, en L1, en qué consiste la actividad y cómo realizarla correctamente, ya que su mecánica es un poco confusa.
- Se trata de subrayar las formas verbales pasivas que aparecen en cada uno de los tres textos y, por su significado, ponerlas en el texto correspondiente y, dentro de éste, en la oración adecuada.
- El profesor extrae todos los verbos en voz pasiva y los anota, en forma de lista, en la pizarra, mientras, se supone, que los alumnos están haciendo lo propio en sus cuadernos (ya que así se lo ha indicado el profesor).
- Algunos alumnos están haciendo la tarea, pero éstos son los menos. Más de la mitad de la clase está hablando con el compañero, evidentemente de otras cosas que nada tienen que ver con el desarrollo de la clase.
- Antes de finalizar la clase, algunos alumnos se levantan para salir de ella.
- La actividad no puede ser completada porque suena la señal acústica que indica el final de la clase.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Por supuesto, los alumnos deben leer y comprender cada texto y, dentro de éste, cada oración, para ser capaz de seleccionar adecuadamente el verbo que corresponde en cada hueco. Además, claro, necesitan saber con exactitud qué significa cada uno de los verbos dados en el ejercicio, para saber a qué oración corresponden.

Con respecto a las otras destrezas, como se ha indicado en actividades anteriores, su práctica es muy limitada, al nivel de palabra y de oración, como mucho, en lo que se refiere a la expresión escrita y oral. Por otra parte, como la mayor parte de la clase tiene lugar en L1, los alumnos no tienen mucha oportunidad de practicar la comprensión de lengua oral.

⊙ **Contenido(s):**

- ◈ **Contenido lingüístico:** gramática (voz pasiva).
- ◈ **Contenido no lingüístico:** ninguno.

⊙ **Interacción:** ninguna.

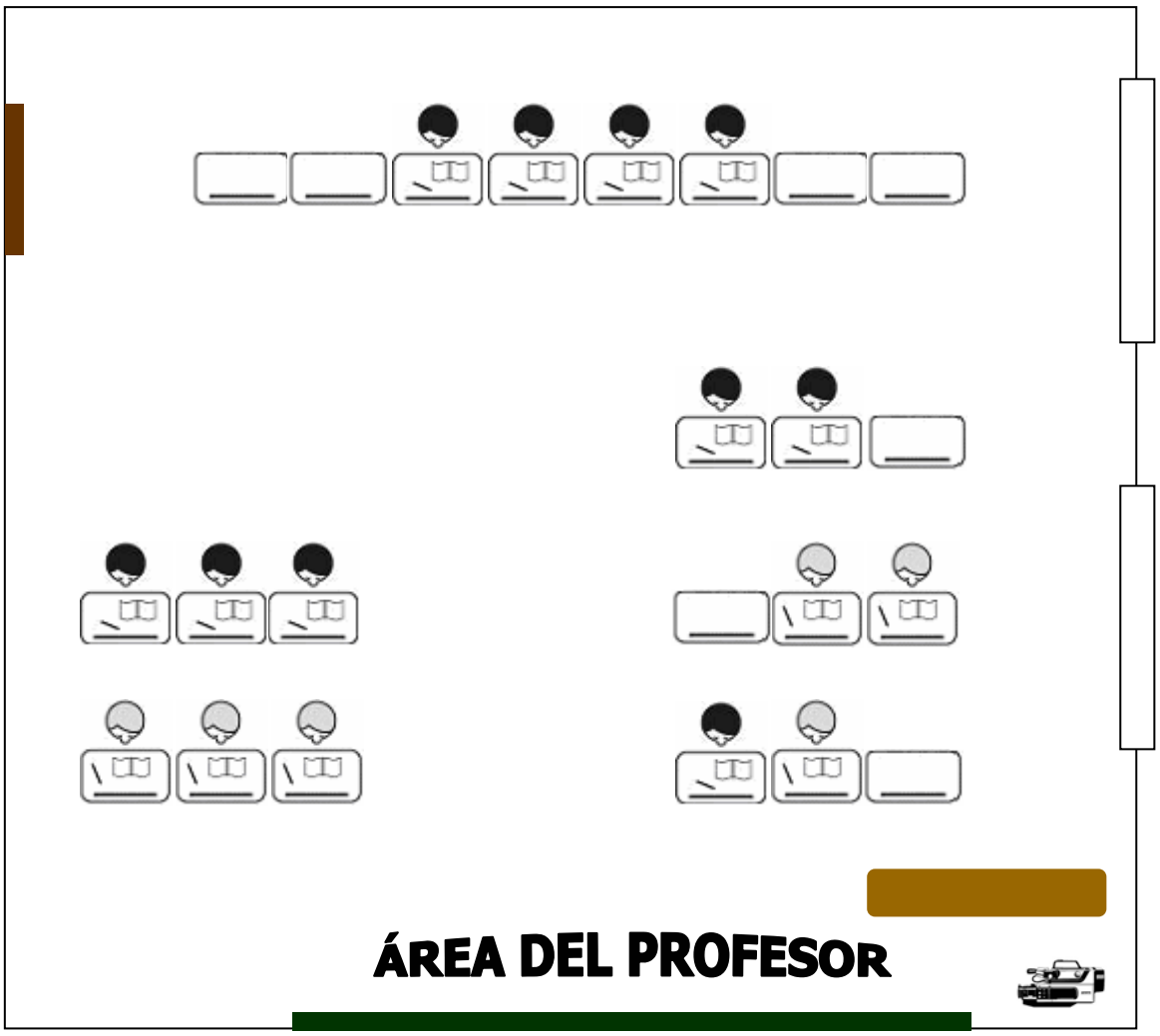
Aunque el profesor se dirige a la clase para explicar en qué consiste y cómo realizar el ejercicio, en ningún momento se produce interacción, ya que la fase de corrección del ejercicio nunca llega a producirse (por falta de tiempo).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Creatividad lingüística por parte del alumno: inexistente. Manipulación de la L2 por parte del alumno: muy escasa (únicamente, seleccionar el verbo que corresponde en cada caso). Asímismo, se trata de un ejercicio cerrado por cuanto las respuestas ya vienen dadas y el alumno sólo tiene que encajar cada una en su lugar correspondiente. El profesor, pues, conoce la respuesta que va a dar o debe dar el alumno de antemano. Además, parece muy probable que los textos no sean realmente artículos periodísticos, sino que sean textos creados exclusivamente para la práctica de la voz pasiva, a los que se les ha dado formato de artículo periodístico.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades; pizarra.

- **Libro de texto:** Bolton, D. & T. Falla. 1998. *Pre-Select. 1º Bachillerato*. Oxford University Press.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



- **Materiales utilizados para esta clase:** libro de texto, hoja de estudio y hoja de ejercicios (éstas dos últimas proporcionadas *in situ* por el profesor a los alumnos).

Grammar and Practice (1)

Passive

*Tornadoes **are** sometimes **called** 'twisters'.*
*Mackenzie **was pulled** out of my arms.*
*Our next home **will be built** of brick.*

We use the passive when we don't know, or it isn't important, who does the action. We sometimes say who does the action after the word *by*. We form the passive with the correct tense of the verb *be* + the past participle.

1 Complete the table of passive forms of active forms 1 – 3 in your notebook.

Active
1 Heavy rain **causes** floods.
2 Heavy rain **caused** floods.
3 Heavy rain **will cause** floods.

Passive
1 Floods **are** ..... by heavy rain.
2 Floods ..... **caused** by heavy rain.
3 Floods **will** ..... **caused** by heavy rain.

2 Find three more examples of the passive in the text on page 61.

▶ **Grammar reference page 108**

3 In these sentences, we are more interested in the action than in who/ what did the action. Put the verbs in brackets into the passive.

The earthquake hit San Antonio at 4 a.m. It *was felt* 100 kilometres away.

1 Hurricanes are common in the Caribbean. Towns ..... (destroy) each year.
2 Tidal waves hit the coast yesterday. A number of homes ..... (flood).
3 There was a violent thunderstorm last night. A 48-year-old man ..... (strike) by lightning.
4 There will be an earthquake in San Francisco soon. A lot of damage ..... (do).
5 The volcano will probably erupt soon. Many homes ..... (bury).

4 Choose the best way of continuing after the first sentence, the passive or the active.

A flood has blocked the road.
a) The road will be closed to traffic for six hours. ✓
b) They will close the road to traffic for six hours. ✗

1 They lived in a trailer.
a) Somebody made it of plastic and aluminium.
b) It was made of plastic and aluminium.
2 There was a film about twisters.
a) We saw it on TV.
b) It was seen by us on TV.
3 Don't go into that burning building.
a) Something will hurt you.
b) You'll be hurt.
4 A lot of the town was destroyed by a tidal wave.
a) Some people rebuilt it the following year.
b) It was rebuilt the following year.
5 We're expecting flooding.
a) We'll ring you if we need help.
b) You'll be rung by us if we need help.

Pronunciation
Weak form of the auxiliary *be*

The auxiliary verbs *are*, *was* and *were* are not usually stressed and are pronounced /ə/, /wəz/ and /wə/ in passive sentences.

Tornadoes are /ə/ sometimes called 'twisters'.
Mackenzie was /wəz/ pulled out of my arms.
Many homes were /wə/ buried.

5 Listen to the cassette and repeat the sentences.

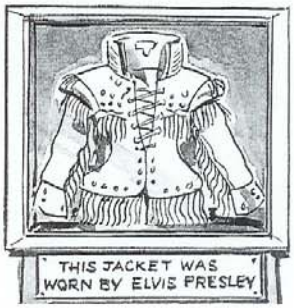
1 Tornadoes are sometimes called 'twisters'.
2 Mackenzie was pulled out of my arms.
3 Many homes were buried.
4 It was made of plastic.
5 Towns are destroyed each year.

54 Passive verb forms

A Introduction

A passive verb is a form of **be** + a passive participle, e.g. **is baked, was worn.** Some participles are irregular (see page 383).





B Summary of verb tenses

	ACTIVE	PASSIVE
Present simple:	*We **bake** the bread here.*	*The bread **is baked** here.*
Present continuous:	*We **are baking** the bread.*	*The bread **is being baked**.*
Present perfect:	*We **have baked** the bread.*	*The bread **has been baked**.*
Past simple:	*We **baked** the bread yesterday.*	*The bread **was baked** yesterday.*
Past continuous:	*We **were baking** the bread.*	*The bread **was being baked**.*
Past perfect:	*We **had baked** the bread.*	*The bread **had been baked**.*

We form negatives and questions in the same way as in active sentences.

*The bread **isn't baked** in a factory.* *The jacket **hasn't been worn** for years.*
*Where **is** the bread **baked**?* ***Has** the jacket ever **been worn** by anyone else?*

C The future and modal verbs in the passive

We use **be** + a passive participle after **will, be going to, can, must, have to, should,** etc.

*The gates **will be closed** this evening.* *This rubbish **should be thrown** away.*
*The machine **has to be repaired**.* *The news **might be announced** soon.*
*Seats **may not be reserved**.* *How **can** the problem **be solved**?*

	ACTIVE	PASSIVE
Future:	*We **will bake** the bread next.*	*The bread **will be baked** next.*
	*We **are going to bake** the bread.*	*The bread **is going to be baked**.*
Modal verb:	*We **should bake** the bread soon.*	*The bread **should be baked** soon.*
	*We **ought to bake** the bread.*	*The bread **ought to be baked**.*

D The passive with **get**

We sometimes use **get** in the passive instead of **be**.

*Lots of postmen **get bitten** by dogs.* *I'm always **getting chosen** for the worst jobs.*
*Last week Laura **got moved** to another department.*

Get is informal. We often use it for something happening by accident or unexpectedly.

In negatives and questions in the present simple and past simple, we use a form of **do**.

*The windows **don't get cleaned** very often.* *How **did** the painting **get damaged**?*

We also use **get** in these expressions: **get dressed/changed, get washed** (= wash oneself), **get engaged/married/divorced, get started** (= start), **get lost** (= lose one's way).

*Emma and Matthew might **get married**.* *Without a map we soon **got lost**.*

5 Notices

Look at the notices. They can all be seen in English shops. For each one, write two sentences, one in the passive and one in the active.

Example
German and French spoken

German and French are spoken in that shop.
They speak German and French in that shop.

a. **Part-time assistant wanted**

b. Jewellery bought and sold

c. *Credit cards accepted*

d. *Afternoon tea served*

e. **NO DOGS ALLOWED**

6 Newspaper articles

In the four newspaper articles there are twelve examples of passive verb forms, but they are in the wrong place. Find them and put them in the right place.

Mozart Makes Record

A Mozart manuscript which *was arrested* for 40 years *was knocked out* at an auction yesterday. The signed piano works *were delayed* by an Austrian library for a record £880,000.

DRUGS SEIZE AT AIRPORT

A 40-year-old businessman from Birmingham *was sold* last night at Heathrow airport. A substance believed to be cocaine *was stopped* in his suitcase. He *was crowned* by customs officials before being taken to Acton Police Station.

TRAIN CRASH

At 80 mph

The London-Edinburgh express *was lost* yesterday morning as it was passing through York station. Four people *were bought* to hospital, but no one was seriously hurt. Trains *were taken* for the rest of the day.

Fellows Loses Fight

Former champion Larry Fellows lost his fight in Dallas last night when he *was derailed* in the eighth round by Joe Wheeler. After the fight Joe *was found* heavyweight champion of the world. The fight *was questioned* in the second round when the crowd started to throw objects at the referee, who the crowd thought was being unfair to the former champion.

5.2.18. Centro Nº 10 Profesor Nº 18

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 13'25".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita, a nivel de palabra y de texto (es decir, los alumnos leen el texto para aprender el significado de elementos léxicos nuevos o revisar el significado de elementos léxicos ya estudiados y para comprender la idea general del texto en su conjunto).

- **Procedimiento:** leer un texto en voz alta y traducirlo, palabra por palabra.
  - El profesor pide a un alumno que comience a leer el texto en voz alta, mientras el resto de la clase lo lee en silencio. Para cada párrafo, el profesor selecciona a un alumno diferente para que lea en voz alta.
  - Al final de cada párrafo, el profesor detiene la lectura para hacer hincapié en los elementos léxicos que considera importantes o nuevos y cuyo significado deben conocer los alumnos. Los escribe en la pizarra y los explica en L1 o, incluso, proporciona el elemento léxico equivalente en la L1 (es decir, traduce las palabras sobre las que desea poner énfasis).

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

La práctica de una y otra destreza, en esta actividad concreta, tiene lugar a unos niveles muy elementales. En lo que se refiere a la expresión oral, ésta se limita a la lectura en voz alta por parte de algunos alumnos. Respecto a la comprensión de lengua escrita, ésta se limita a la comprensión de determinadas palabras del texto, que el profesor escribe en la pizarra y se encarga de explicar o traducir a la L1.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (elementos léxicos relativos a las culturas alternativas, concretamente el grafiti).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. Las culturas alternativas: el grafiti.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto para dar instrucciones acerca de la actividad que van a realizar así como para explicar el significado de determinados elementos léxicos o traducirlos a la L1. Se dirige a alumnos concretos para indicarles que lean un párrafo del texto en voz alta y para preguntarles, posteriormente, qué significa tal o cual palabra. Por lo general, el profesor no suele dar retroalimentación a sus alumnos (es decir, no les recrimina las respuestas incorrectas, aunque sí las corrige, ni tampoco les felicita si dan una respuesta correcta).

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. No hay ningún tipo de creatividad ni de manipulación de la L2 por parte del alumno. Así mismo, el profesor conoce de antemano las respuestas a las preguntas que formula, ya que se trata simplemente de traducir palabras del texto a la L1.
  - **Área temática:** sociedad y cultura (el por qué del grafiti).

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades (texto y actividades); pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9’32”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 80% - alumnos 20%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita, mediante la lectura del texto por segunda vez para responder a preguntas de comprensión acerca de su contenido.

- **Procedimiento:** responder oralmente a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor pide a los alumnos que lean el texto por segunda vez, para poder responder a las preguntas de comprensión posteriormente. El profesor, prácticamente en todo momento, se dirige a los alumnos en L1, no sólo para dar instrucciones sobre el desarrollo de la actividad, sino para mantener la disciplina, para pedirles su participación, etc.

- La clase no guarda silencio durante esta actividad, por lo que no parece que realmente estén leyendo el texto por segunda vez. El profesor circula por la clase solucionando algunas dudas de vocabulario, pero sólo algún alumno aislado parece estar haciendo lo que el profesor les ha indicado.
- En la fase de corrección, el profesor indica a los alumnos que no sólo deben dar la respuesta correcta (a, b, c, d) sino hallar la información que justifica esa respuesta en el texto (línea o párrafo). El profesor procede de la misma manera para todas las preguntas de comprensión.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Los alumnos deben demostrar su comprensión del texto al responder a las preguntas que lo acompañan. Si el profesor pidiera a los alumnos que explicaran o justificaran su respuesta refiriéndose a la información proporcionada en el texto, los alumnos practicarían también la expresión oral. Sin embargo, en lugar de ello, los alumnos nombran la línea del texto en que está la justificación de la respuesta utilizando casi exclusivamente la L1.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor se dirige a alumnos concretos, por su propio nombre, para pedirles que respondan a las distintas preguntas de comprensión. El intercambio, excepto la lectura de la información del texto que justifica la respuesta dada en cada caso, tiene lugar exclusivamente en L1.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Los alumnos no manipulan la L2 en ningún sentido en esta actividad, ya que simplemente deben decir si la respuesta correcta es a, b, c, o d y leer la línea o líneas del texto que justifica su respuesta.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades (texto y actividades); pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 9’57”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión y ampliación de elementos léxicos de tipo general (no relativos al área temática específica de la unidad en curso).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto tras leer el texto.
  - El profesor da instrucciones a los alumnos sobre cómo realizar los alumnos y les pide que trabajen en pareja.
  - Finalizado el tiempo de realización de la actividad, el profesor pasa a la fase de corrección. En esta fase, como en actividades anteriores, el profesor selecciona a los alumnos que deben responder a las preguntas del ejercicio.
  - En ocasiones, el profesor pide al alumno que traduzca la palabra que ha hallado en el texto que significa lo mismo que la palabra o expresión dada en el ejercicio. De nuevo, todos estos intercambios tienen lugar en L1.
  - El profesor escribe las respuestas de los alumnos en la pizarra.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

A partir del contexto, el alumno debe identificar las palabras del texto que significan aproximadamente lo mismo que los sinónimos y definiciones que proporciona el ejercicio. Realmente es la comprensión del contexto en que aparecen esas palabras la que ayuda al alumno a identificar los elementos léxicos que constituyen el contenido lingüístico de esta actividad.

De entre las subdestrezas de la comprensión de lengua escrita, en esta actividad los alumnos practican la denominada “scanning” (lectura rápida del texto para identificar información específica, en este caso, palabras aisladas).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (revisión de adjetivos y sustantivos).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** ver **Actividad 2**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. De nuevo, la respuesta a las preguntas formuladas por el profesor es conocida por éste de antemano. Además, el ejercicio sólo requiere que los alumnos identifiquen elementos léxicos, pero no tienen que producir ningún tipo de texto en L2.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades (texto y actividades); pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 10'22".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Léxico-semántico y ortográfico-grafológico: identificar cuál de las dos palabras de cada par de palabras aparece en el texto (indicando párrafo y línea en que aparece). El objetivo es que el alumno sea consciente de que, aunque en forma (ortografía) sean similares, en significado las dos palabras de cada par de palabras es diferente. El alumno comprobará que sólo una, por su significado, es posible en el texto (la que aparece en él), al intentar sustituirla por la otra y comprobar que el texto así carecería de sentido.

- **Procedimiento:** identificar de cada par de palabras la que aparece en el texto.
  - El profesor pide a los alumnos que vuelvan a leer el texto (más bien, a "escanearlo") para identificar cuál de las dos palabras de cada par aparece en él y así revisar o aprender su significado en contexto y por comparación.
  - Transcurridos unos minutos para la realización de la actividad, el profesor pasa a la fase de corrección. En esta actividad, el profesor lee cada par de palabras y pregunta cuál es la que aparece en el texto y los alumnos reponden de forma coral. En algunos casos, el profesor pregunta qué tipo de palabra es cada una (categoría gramatical), o qué significa (traducción a la L1), y los alumnos responden de forma espontánea (el profesor no

selecciona a ninguno para que responda sino que éstos lo hacen de manera coral o de manera espontánea).

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Al producirse los intercambios entre el profesor y la clase en L1, los alumnos no practican ni la comprensión de lengua oral ni la expresión oral. Por otra parte, tampoco tienen que escribir nada en este ejercicio, sino simplemente subrayar una de cada par de palabras. En cuanto a la comprensión de lengua escrita, por cómo transcurre la corrección de esta actividad, puede decirse que tampoco se practica, ya que el profesor enfoca la corrección del ejercicio en el significado individual y descontextualizado de las palabras de cada par.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** vocabulario (palabras de grafía similar pero significado diferente).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. De nuevo, no hay producción lingüística por parte del alumno ni manipulación de la L2 de ningún tipo. Así mismo, el profesor conoce de antemano la respuesta a las preguntas que formula.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades (texto y actividades); pizarra.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 5’45”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 80% - alumnos 20%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisar las formas verbales y la

sintaxis oracional propias de la voz pasiva.

- **Procedimiento:** subrayar en el texto información gramatical específica (formas verbales).
  - El profesor, en L1, da instrucciones a los alumnos sobre cómo realizar la actividad. Se trata de volver a leer el texto y subrayar cada verbo que aparece en voz pasiva.
  - El profesor selecciona a un alumno para leer el primer párrafo del texto en voz alta y, una vez leído, le pide que vuelva sobre él para identificar los verbos en voz pasiva.
  - La actividad se desarrolla de la misma manera hasta el final del texto, siendo varios los alumnos que el profesor selecciona para leer los distintos párrafos e identificar formas verbales pasivas. En algunos casos, el profesor tiene que ayudar al alumno en cuestión a identificar formas verbales en voz pasiva que éste pasa por alto. En estos momentos, el profesor aprovecha para ofrecer las explicaciones gramaticales que considera oportuno, siempre en L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Toda la actividad tiene lugar en L1, excepto la lectura del texto. Sin embargo, no puede decirse que en esta actividad se practique la comprensión de lengua escrita, ya que el texto es una mera excusa para revisar un aspecto gramatical (la voz pasiva). En todo caso, podría decirse que aquellos alumnos que leen en voz alta practican la expresión oral, si bien ésta se reduce al nivel más elemental (la expresión oral entendida como reproducción oral de un texto, no como producción de un texto oral).

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (la voz pasiva).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Como en actividades anteriores, el profesor da instrucciones y/o formula una pregunta al alumno y éste lleva a cabo la instrucción y/o responde a la pregunta, todo ello en L1.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. El texto se utiliza en este caso únicamente como excusa para revisar las formas verbales en voz pasiva. Al igual que en actividades anteriores, no existe ningún tipo de manipulación de la L2 por parte de los alumnos.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades (texto y actividades); pizarra.

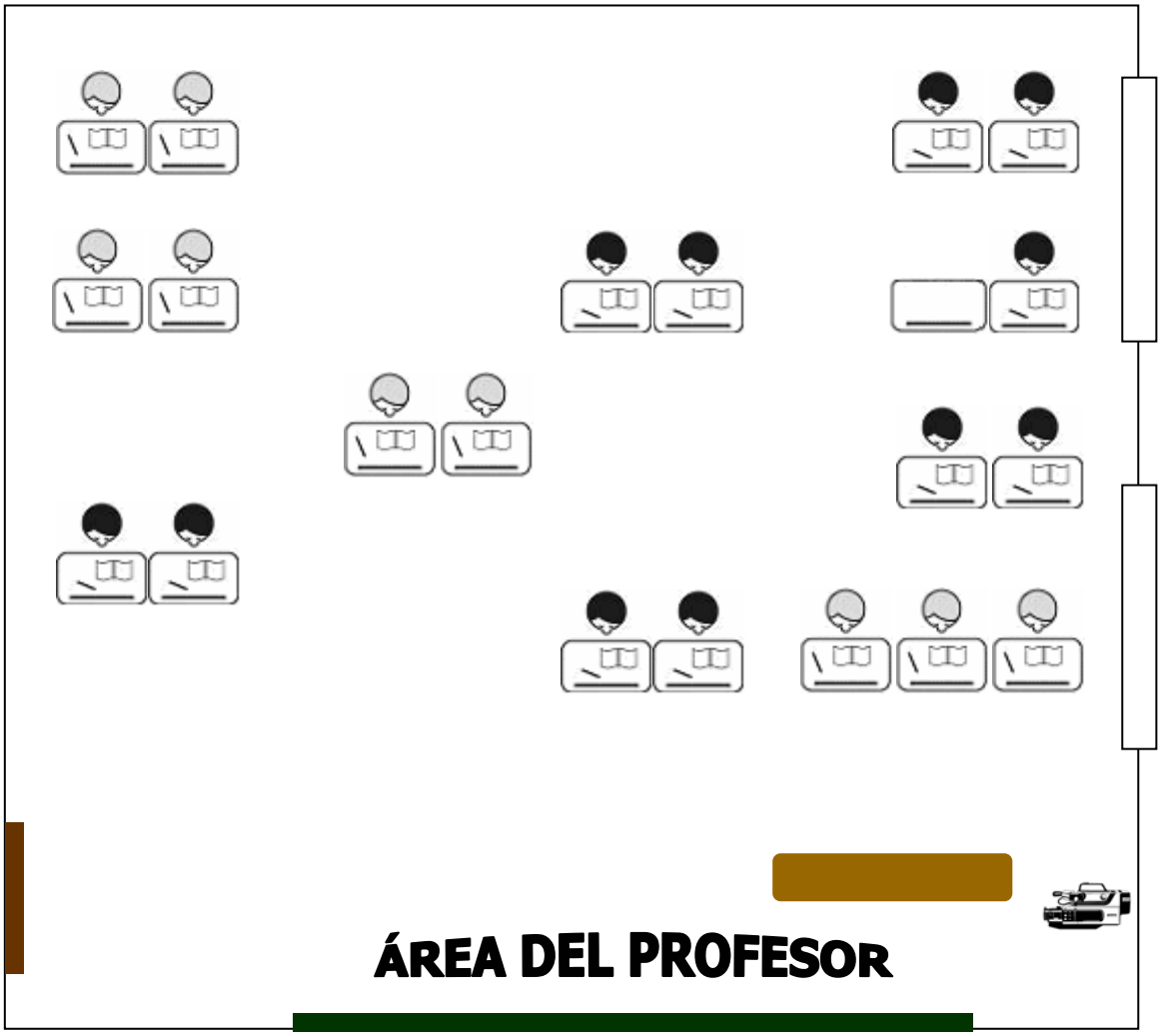
- **Observaciones:**

  USO DE LA L1 Y LA L2: La L1 es la lengua en la que tiene lugar la clase, pues en ella se expresa el profesor tanto para dar instrucciones y explicaciones relativas a las distintas actividades de aprendizaje, para las cuestiones relativas a la disciplina y el manejo general de la clase, como para responder a las preguntas de naturaleza lingüística formuladas por los alumnos. Puede decirse que el uso de la L2 en esta clase es prácticamente anecdótico, ya que se usa simplemente como objeto de estudio, no para la comunicación.

- **Libro de texto:** no se utiliza.

- **Materiales utilizados para esta clase:** fotocopia con un texto y una serie de actividades de comprensión y de práctica lingüística (repartida a los alumnos en una clase anterior).

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



5.2.19. Centro Nº 11 Profesor Nº 19

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 8'04".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 25%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de las estructuras de oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo.

- **Procedimiento:** traducir oraciones de la L1 a la L2.
  - El profesor da instrucciones, en L1, acerca de en qué consiste y cómo se va a realizar esta actividad. Se trata de corregir el trabajo que los alumnos tenían asignado como tarea de casa: traducción de oraciones de la L1 a la L2 para practicar las estructuras condicionales de primer, segundo y tercer tipo.
  - El profesor pide un voluntario para salir a la pizarra a escribir la traducción de dos oraciones. Una alumna se ofrece voluntaria, lo hace y se sienta.
  - El profesor detecta errores en las oraciones escritas por la alumna en la pizarra, los subraya y los corrige, explicando por qué es incorrecto.
  - El resto de la actividad se desarrolla de igual modo. Hasta cuatro alumnos salen voluntarios a la pizarra para copiar sus oraciones.
  - En ocasiones, el profesor, además de sus explicaciones, pregunta a la clase si hay o no hay algún error y cómo se puede corregir éste.
  - El resto de la actividad se desarrolla exactamente igual, hasta un total de cuatro alumnos voluntarios y, por lo tanto, ocho oraciones condicionales corregidas.

- **Destreza(s) practicada(s):** expresión escrita.

Se supone que todos los alumnos han realizado la tarea de casa y, por lo tanto, todos han practicado la expresión escrita en L2.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo).
  - **Contenido no lingüístico:** ninguno.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor // profesor ☛ clase ☚ profesor.

Principalmente, el profesor se dirige a la clase en esta actividad, aunque se dirija brevemente a los alumnos que se ofrecen voluntarios para copiar sus oraciones en la pizarra (sobre todo, para agradecerles su participación, al final de la misma). Mientras los alumnos voluntarios copian sus oraciones en la pizarra y después de la intervención de cada uno, el profesor se dirige a la clase en su conjunto, bien sea para dar explicaciones gramaticales o para "pedirles ayuda" para solucionar algún error cometido por sus compañeros.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. La L2 que se utiliza en esta actividad se limita a ejemplos de oraciones condicionales de primer, segundo y tercer tipo, ya que el resto de la actividad (preguntas, respuestas, explicaciones) tiene lugar en L1.
  - **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** hoja de actividades; pizarra.

El profesor pide a los alumnos que utilicen la hoja de ejercicios sobre las oraciones condicionales que vienen trabajando desde hace ya varias clase. En ella, los alumnos tienen una serie de oraciones en L1 que contienen estructuras condicionales y que los alumnos tienen que traducir a la L2, precisamente para practicar estas estructuras.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 40% - alumnos 60%.

(Los alumnos hablan más que el profesor en esta actividad, pero hablan varios a la vez, en respuesta a preguntas formuladas por el profesor a la clase, no a alumnos individuales).

- **Objetivo(s):** 1, no lingüístico. Presentar y contextualizar el tema del texto que se va a leer y trabajar en las actividades siguientes.

- **Procedimiento:** responder de forma oral a una pregunta tras escucharla.

- El profesor formula, en L1, varias preguntas relativas al tema de uno de los textos de la unidad didáctica en curso (pág. 54, *Issue 6*, *The price of progress*).
- Los alumnos responden, cada uno con su opinión, y también en L1, prácticamente todos a la vez, con el consiguiente alboroto y falta de entendimiento de lo que dice ninguno de ellos.
- El profesor intenta poner orden de vez en cuando, pero a cada pregunta se repite el alboroto y el uso exclusivo de la L1.

- **Destreza(s) practicada(s):** ninguna.

Los alumnos hablan y escuchan al profesor, pero todos los intercambios tienen lugar en L1, así que no hay posibilidad de practicar ninguna destreza en L2.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ninguno.
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. El medioambiente.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Interacción en L1, no L2.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** -- (no se hace uso de la L2).
  - **Área temática:** consecuencias negativas del crecimiento económico mundial para el planeta, desde una perspectiva medioambiental.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** ninguno.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 19’ 04”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 75% - alumnos 10% - materiales docentes 15%.

(La participación de los alumnos en esta actividad se limita a traducir alguna palabra aislada del texto y responder brevemente a alguna pregunta del profesor.)

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

- **Procedimiento:** traducir el texto para facilitar su comprensión.
  - El profesor, brevemente y en L1, comenta la idea principal de cada uno de los dos apartados del texto que se va a trabajar en esta actividad.
  - El profesor pide a los alumnos que lean el texto individualmente y en silencio. Los alumnos leen y escuchan el texto simultáneamente (reproducido de una casete complementaria al libro de texto).
  - Al finalizar el primer apartado del texto (*Unacceptable costs*, pág. 54), el profesor detiene el casete y pide un alumno voluntario para comenzar a leerlo en voz alta.
  - Esta fase de la actividad se centra en la práctica de la pronunciación, ya que el profesor corrige cada uno de los errores de pronunciación que cometen los distintos alumnos que leen este apartado.
  - A continuación, para asegurarse de que los alumnos han entendido el texto, el profesor procede a la traducción del mismo. En principio, dice que lo van a traducir ellos, pero la realidad es que es él mismo quien traduce la mayor parte del mismo (excepto, quizás, algunas palabras sueltas proporcionadas por los alumnos).
  - Exactamente los mismos pasos se repiten con relación al segundo apartado del texto (*Rising standards*, pág. 54).

- **Destreza(s) practicada(s):** Comprensión de lengua escrita.

En realidad, puede decirse que los alumnos practican la lectura y no tanto la comprensión de la misma, ya que es el profesor el que hace todo en la actividad. El profesor explica la idea general de cada apartado del texto antes de que los alumnos lo lean y escuchen y el profesor se encarga de traducirlo posteriormente.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (oraciones condicionales) y vocabulario (relacionado al medioambiente y al desarrollo económico).
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 2**.

- **Interacción:**
  - Profesor ☛ alumno ☚ profesor: El profesor pide a varios alumnos, por turno, que vayan leyendo el texto en voz alta, para practicar la pronunciación.
  - Profesor ☛ clase ☚ profesor: El profesor traduce el texto para toda la clase y formula preguntas para que la clase entera colabore en la comprensión y

traducción del texto.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado (el texto ha sido diseñado explícitamente para la práctica de la gramática (oraciones condicionales, especialmente las conjunciones que las introducen, además de *if*) del vocabulario (elementos léxicos relativos al tema de la unidad en curso, el impacto del desarrollo económico en el medioambiente: *growth*, *development*, *pollution*, *planet*, *standard of living*, *environmental disaster*, *progress*, *wildlife*, etc.).
  - **Área temática:** ver **Actividad 2**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto; cinta de audio; reproductor de audio.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 7'07"
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 90% - alumnos 10%.

Aparte de leer el texto y responder en L1 y muy brevemente a las preguntas del profesor, la participación de los alumnos en esta actividad es muy escasa, prácticamente inexistente.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Desarrollo de la comprensión de lengua escrita.

- **Procedimiento:** responder a preguntas de comprensión tras leer el texto.
  - El profesor da instrucciones, en L1, de cómo realizar la actividad. En primer lugar, los alumnos deben leer las preguntas de comprensión al pie de cada apartado del texto y escanear el texto para hallar las respuestas, anotando también la línea en la que se halla la información para responder a cada pregunta.
  - Antes de que los alumnos comiencen a responder a las preguntas de comprensión, el profesor las lee en voz alta y las reformula en L1, para asegurarse de que los alumnos las comprenden y saben qué información deben buscar en el texto.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

Los alumnos deben leer las preguntas de comprensión y escanear el texto para hallar las respuestas correspondientes. Puesto que el profesor no lee las preguntas del texto tal cual están formuladas, sino que las reformula en L1, los alumnos responden también en L1, con lo que no puede decirse que los alumnos practiquen expresión oral en absoluto.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 3**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 3**.

- **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor // profesor ☛ alumno ☚ profesor.

El profesor se dirige a la clase en su conjunto la mayor parte del tiempo de esta actividad, dando instrucciones y leyendo y traducciendo las preguntas de comprensión. Se dirige a alumnos concretos bien para pedirles silencio y que se comporten o para que respondan a las preguntas de comprensión.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 3**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2' (incompleta).
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** Profesor 100%.

- **Objetivo(s):** 2, lingüísticos.
  - **Objetivo 1:** desarrollo de la comprensión de lengua escrita.
  - **Objetivo 2:** léxico-semántico. Revisión y ampliación de elementos léxicos de tipo general (no relativos al área temática específica de la unidad en curso).

- **Procedimiento:** inferir el significado de palabras por el contexto tras leer el texto.

- El profesor, en L1, da instrucciones de cómo realizar la actividad (Ejercicio 3, pág. 54) y comenta que si no hay tiempo para realizarlo completamente en clase, incluida la corrección, tendrán que completarlo como tarea de casa y se corregirá en una próxima clase.
- El ejercicio pide que se hallen en el texto palabras y expresiones que significan aproximadamente lo mismo que otras dadas. El profesor, además, pide que anoten la línea del texto en que aparecen las respuestas a este ejercicio.
- Los alumnos dan por finalizada la clase, ya que saben que no queda tiempo realmente para corregir el ejercicio. Algunos alumnos comienzan a recoger sus libros y cuadernos antes de que suene la señal sonora que indica el final de la clase.
- Durante este tiempo, como en la mayor parte de esta clase, el profesor tiene que pedir repetidas veces a los alumnos que guarden silencio y se comporten, e incluso recrimina a algunos su mal comportamiento en esta clase.

⊙ **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita.

A partir del contexto, el alumno debe identificar las palabras del texto que significan aproximadamente lo mismo que los sinónimos y definiciones que proporciona el ejercicio. Realmente es la comprensión del contexto en que aparecen esas palabras la que ayuda al alumno a identificar los elementos léxicos que constituyen el contenido lingüístico de esta actividad (así como la letra inicial de cada uno de ellos).

De entre las subdestrezas de la comprensión de lengua escrita, en esta actividad los alumnos practican la denominada “scanning” (lectura rápida del texto para identificar información específica, en este caso, palabras aisladas).

⊙ **Contenido(s):**

- **Contenido lingüístico:** vocabulario (revisión de adjetivos y sustantivos).
- **Contenido no lingüístico:** ninguno.

⊙ **Interacción:** profesor ☛ clase ☚ profesor.

Ver **Actividad 4**.

⊙ **Tipología del lenguaje:**

- **Grado de control:** lenguaje controlado.

- **Área temática:** ninguna.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

- **Observaciones:**

  1. USO DE LA L1 Y L2: Prácticamente toda la clase se desarrolla en L1, incluso el profesor decide traducir el texto y las preguntas de comprensión que lo acompañan a la L1, con lo que la práctica de la L2 en esta clase es mínima.

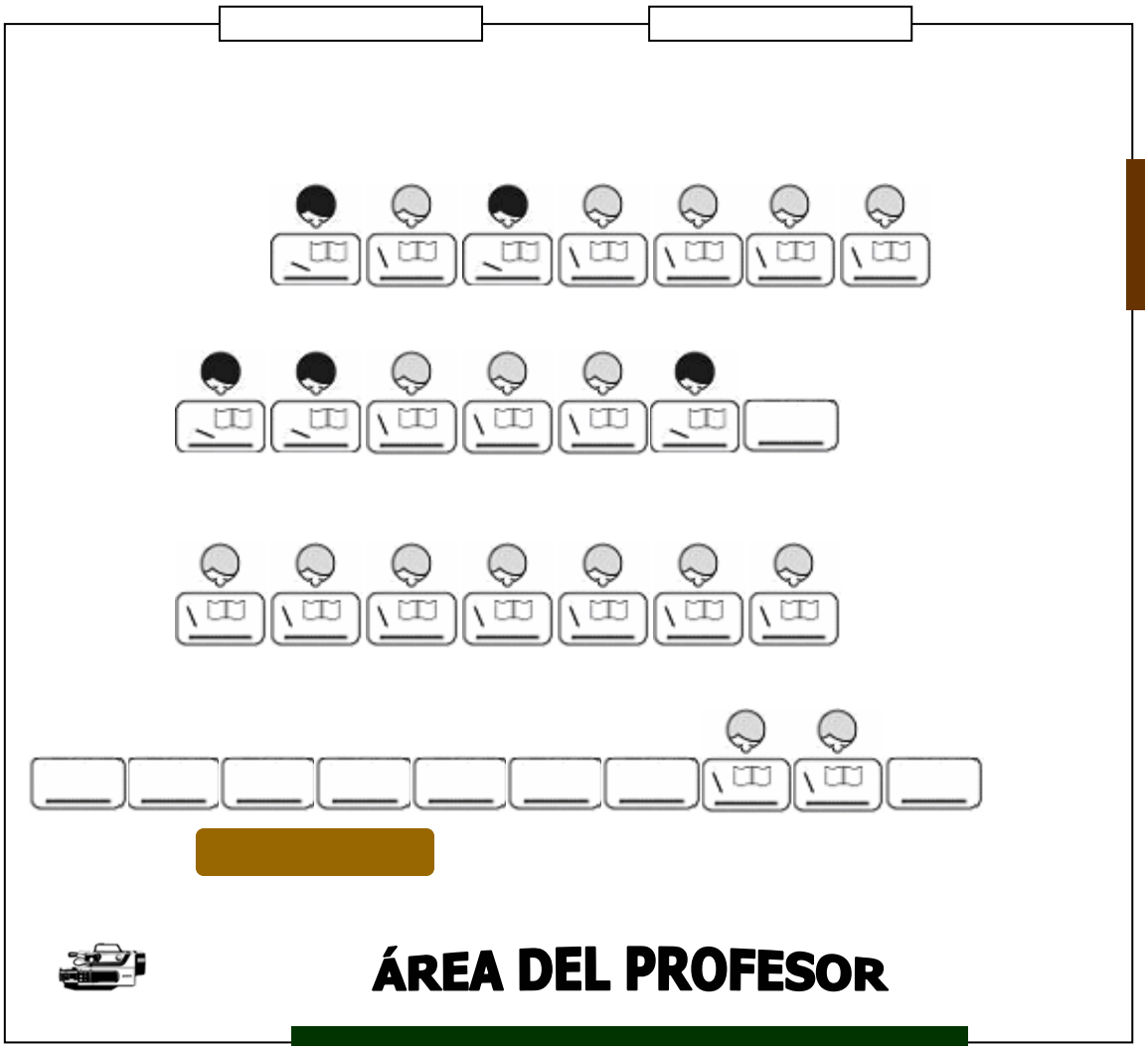
  2. RETROALIMENTACIÓN: El profesor corrige, de manera casi mecánica, cada uno de los errores que los alumnos cometen, ya sea en las oraciones condicionales de la primera actividad, en la pronunciación al leer el texto en la tercera actividad, o en el contenido de las respuestas de comprensión de actividad cuarta. Si los alumnos se equivocan, el profesor les corrige. Si dan una respuesta apropiada, continúa con el desarrollo de la clase, sin más valoraciones positivas.

  3. DISCIPLINA: Se trata de una clase muy indisciplinada. El profesor tiene en todo momento que pedir a los alumnos que guarden silencio y se comporten adecuadamente. Dado que lo hace de manera casi mecánica, parece que está acostumbrado a esta falta de disciplina de sus alumnos.

  4. NIVEL DE DOMINIO LINGÜÍSTICO DE LA CLASE: A juzgar por la manera de conducir la clase de este profesor, y por el uso casi exclusivo de la L1 en todas sus actividades, parece que el nivel de dominio de la L2 de esta clase es inferior al que le corresponde. Sin embargo, puesto que los alumnos apenas tienen oportunidad de poner en práctica sus conocimientos de la L2, sería aventurado afirmar que su nivel de competencia es inferior al que se les presupone por el curso en que se hallan.

- **Libro de texto:** Nolasco, R. 1999. *New Streetwise. Intermediate*. Oxford University Press.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⦿ **Materiales utilizados en esta clase:**

The price of progress

Warm-up

1 Is the quality of life getting better or worse in your country? Why?



'I think the quality of life is going up. Look at all the new shopping centres.'



'I think the quality of life is going down. We can hardly breathe because of all the cars on the road.'

Reading

2 Read both sides of the argument about economic growth and development and answer the questions.

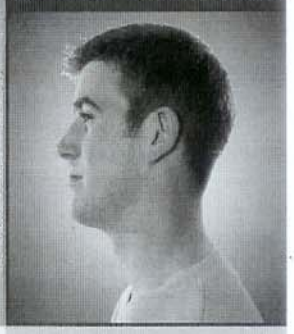
UNACCEPTABLE COSTS



The costs of growth and development are already too high and the future is bleak. Unless we do something, the world will be impossible to live in. Traffic threatens to choke all our cities and air pollution threatens the air that we breathe. If we carry on digging up and cutting down our planet, we are going to die. We need to re-think our whole way of life and live in small communities which only produce the food and goods they need. Why should man, who is just an animal, have the right to destroy the whole planet?

1 What are two examples of the high costs of economic growth?
2 How does the writer think we should 'rethink our whole way of life'?

RISING STANDARDS



Development is essential. Unless there is growth and development the standard of living cannot rise. It is ridiculous to expect people with a high standard of living to suddenly stop buying luxury items and driving cars. No one wants environmental disaster, but equally no one wants to go back to the Dark Ages. Providing that development is controlled, it can do no harm. Without economic growth we would still be living in mud huts. We are making progress on issues such as pollution and there are more and more national parks to protect plants and wildlife. Providing that we work within the system, we will win.

1 What will happen if there isn't growth and development?
2 What does the writer mean by 'going back to the Dark Ages'?
3 What are two examples of progress?

Vocabulary

3 Find words and expressions in the articles that begin with the letters in brackets and mean:

1 bad, not hopeful (b...)
2 seem likely to do something unpleasant (t...)
3 groups of people living together (c...)
4 very silly, foolish (r...)
5 expensive and enjoyable things that you don't really need (l... i..
6 hurt or damage (h...)

5.1.20. Centro Nº 12 Profesor Nº 20

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 2'14.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de segundo tipo.

- **Procedimiento:** completar una oración con el tiempo verbal adecuado, de entre dos opciones.
  - El profesor lee el enunciado del ejercicio y selecciona a tres alumnos, por su nombre, para leer las tres oraciones del ejercicio con la respuesta correcta, uno cada una.
  - El primer y segundo alumno completan sus oraciones respectivas correctamente, pero el tercer alumno comete un error. El profesor se lo indica y ofrece una explicación gramatical relativamente extensa, en L1, para guiar al alumno hacia la respuesta correcta. El alumno reformula su respuesta, correctamente esta vez, y el profesor le corrige un par de errores de pronunciación.

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita y expresión oral.

Los alumnos practican una y otra destreza exclusivamente a nivel oracional. En el caso de la comprensión de lengua escrita, sólo la comprensión de la oración permite la elección de la forma verbal adecuada. Por otra parte, la expresión oral sólo la practican los alumnos que selecciona el profesor para leer la oración con las respuestas correctas.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** gramática (tiempos verbales) y vocabulario (elementos léxicos característicos de las oraciones condicionales, como la conjunción introductoria *if*).
  - **Contenido no lingüístico:** de referencia ilimitada. El mundo de la televisión.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. No hay posibilidad de creatividad lingüística ni apenas de manipulación de la L2 por parte de los alumnos. Así mismo, se trata de una pregunta de respuesta única y cerrada (conocida de antemano por el profesor).
  - **Área temática:** ocio y tiempo libre.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 1'10".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 1**.

- **Procedimiento:** completar oraciones con las palabras dadas entre paréntesis, en su forma correcta.
  - El profesor, como en la actividad anterior, lee el enunciado del ejercicio y selecciona a un alumno para que lea la primera oración, con las formas verbales entre paréntesis debidamente conjugadas.
  - El mismo procedimiento se repite para cada una de las cinco oraciones del ejercicio (Workbook, *Reflecting on your language*, B, pág. 56).
  - El profesor utiliza tanto la L2 como la L1 para dirigirse a los alumnos, para realizar las correcciones oportunas y para felicitar a los alumnos por sus respuestas correctas. Ejemplo:

Profesor: Empezamos, Gloria.
Alumno 1: I would-
Profesor: No pronuncies la "l", /wUd/.
Alumno 1: I would turn off the TV immediately if I were you.
Profesor: If I were you. Vale. Number 2, Esther.
Alumno 2: I would watch more TV if I had more time.
Profesor: More time. Right. 3, Silvia.

Alumno 3: If Luis turned on the radio, he would-
Profesor: No pronuncies la "l", /wUd/.
Alumno 3: -he would hear-
Profesor: /hI@/.
Alumno 3: -hear the news.
Profesor: Hear the news. Right. Number 4, Sergio.
Alumno 4: If ana knew the truth, she would be hurt-
Profesor: /h3:rt/. Right. Number 5, Antonio.
Alumno 5: Jorge would give up TV if he were not such an addict.
Profesor: Right. Now…

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'18".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 30% - alumnos 70%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico. Practicar los tiempos verbales característicos de las oraciones condicionales de segundo tipo.

- **Procedimiento:** completar oraciones condicionales (contenido libre).
  - El profesor procede exactamente igual en esta actividad que en las anteriores, con la diferencia de que, en este caso el profesor selecciona varios alumnos para completar cada oración, ya que, aunque todos deben

utilizar el mismo tiempo verbal, cada alumno puede haber completado la oración de manera diferente a los demás, desde el punto de vista del significado.

- Al igual que en las actividades anteriores, el profesor corrige errores de pronunciación directamente, prestando especial atención a la pronunciación de "would" (concretamente, en eliminar el hábito de los alumnos de pronunciar la "l").

- **Destreza(s) practicada(s):** comprensión de lengua escrita, expresión escrita y expresión oral.

Para completar cada una de las oraciones propuestas en el ejercicio (C, pág. 56) adecuadamente, tanto en lo que se refiere a la forma lingüística como a su significado, los alumnos deben haber comprendido la primera parte de las mismas. Al tratarse de un ejercicio asignado como tarea de casas, se supone que los alumnos han redactado, todos, sus respuestas en el libro de ejercicios, con lo que puede decirse que han practicado la expresión escrita. En cuanto a la expresión oral, de nuevo, sólo la practican aquellos alumnos seleccionados por el profesor para leer sus oraciones en voz alta.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje semi-controlado. Si bien es cierto que el ejercicio ha sido diseñado para la práctica de las oraciones condicionales de segundo tipo, la realización del mismo permite cierta creatividad lingüística por parte del alumno, ya que no se impone ningún tipo de limitación en lo que al contenido de la segunda parte de la oración (excepto que sea correcta desde el punto de vista gramatical, lo que implica un uso correcto de los tiempos verbales, principalmente).
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 0’50”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 10% - alumnos 90%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de tercer tipo.

- **Procedimiento:** completar una oración con el tiempo verbal adecuado, de entre dos opciones.
  - Al igual que en **Actividad 1**, el profesor selecciona un alumno para que lea cada oración y, al final de cada intercambio, el profesor felicita a los alumnos por sus respuestas correctas (**Profesor:** Vale.).
  - Así mismo, presta especial atención a la pronunciación de “would”.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3’16”.
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 40% - alumnos 60%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de tercer tipo.

- **Procedimiento:** completar oraciones con las palabras dadas entre paréntesis, en su forma correcta.
  - El profesor procede exactamente de la misma manera que en las actividades anteriores, seleccionando a un alumno para leer cada una de las cinco oraciones del ejercicio (pág. 57, E). Si algún alumno no ha hecho la tarea, el profesor simplemente selecciona a otro alumno.
  - También en esta actividad, el profesor presta atención a la pronunciación (especialmente, "would") e incluso a la entonación (haciendo que una alumna repita su oración para darle entonación interrogativa).
  - Al final de la actividad, y dado que un alumno ha tenido serios problemas para construir las formas verbales que completan su oración, el profesor pregunta a la clase si necesitan más explicaciones gramaticales sobre los tiempos verbales que se usan en las oraciones condicionales de tercer tipo, pero la clase dice que no.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'13".

- **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 50% - alumnos 50%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de tercer tipo.

- **Procedimiento:** completar oraciones condicionales (contenido libre).

Ver **actividades anteriores**.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 3**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver **Actividad 3**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 3'50".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de segundo y tercer tipo.

- **Procedimiento:** completar oraciones con las palabras dadas entre paréntesis, en su forma correcta.
  - La diferencia entre este ejercicio (pág. 57, G) y los ejercicios resueltos en Actividad 2 y Actividad 5 es que en ellos el enunciado indica si tienen que

practicar las oraciones condicionales de segundo tipo o las de tercer tipo, mientras que en este ejercicio no se indica.

- El profesor, sin embargo, antes de comenzar la corrección, recuerda a los alumnos que el objetivo de este ejercicio es practicar las condicionales de segundo tipo y de tercer tipo.
- La corrección del ejercicio tiene lugar exactamente igual que en las actividades anteriores: profesor selecciona alumno y alumno responde. Sin embargo, este ejercicio parece más complicado, ya que requiere que el alumno decida en cada caso si la oración que tiene que resolver es de segundo o de tercer tipo. Por ello, los alumnos cometen más errores.
- El profesor se detiene a mitad del ejercicio para explicar, en forma resumida, las diferencias principales entre las condicionales de segundo tipo y las de tercer tipo, para ayudar al alumno a resolver la oración correctamente.
- El profesor corrige gramática y pronunciación, utilizando practicamente durante toda la actividad la L1 (para indicar error, para pedir reformulación, para expresar acuerdo con la respuesta del alumno…).

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 2**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4’24”.

- **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfosintáctico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de segundo y tercer tipo así como de la sintaxis característica de cada uno de estos tipos de oraciones.

- **Procedimiento:** transformar oraciones (forma distinta, contenido idéntico).
  - El profesor procede, en la corrección del ejercicio (pág. 57, H), igual que en actividades anteriores.
  - La diferencia, sin embargo, es que en este caso hace bastante más uso de la L1, para explicar los errores de los alumnos así como para traducir las oraciones originales y asegurarse de que los alumnos comprenden el significado de la oración que tienen que transformar, e incluso para sugerirles la transformación de cada oración, de manera que los alumnos sólo tendrían que traducirla a la L2.
  - En esta actividad, dada la gran cantidad de errores que cometen los alumnos, parece evidente que todavía no dominan el uso de las oraciones condicionales de segundo y tercer tipo. Aunque sepan conjugar los verbos cuando se les dice el tipo de oración condicional que tienen que utilizar, no saben distinguir correctamente entre uno y otro tipo cuando son ellos mismos los que tienen que decidir cuál es más apropiado.
  - El profesor pregunta si tienen algún problema y, como nadie dice nada, da por supuesto que el tema ya está claro.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 3**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

Ver apartado **Procedimiento** más arriba.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje relativamente libre. Ver **Actividad 3**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de ejercicios.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 4'46".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 60% - alumnos 40%.

- **Objetivo(s):** 1, lingüístico. Morfológico: revisión de las formas y tiempos verbales de las oraciones condicionales de segundo y tercer tipo.

- **Procedimiento:** completar oraciones con el tiempo verbal adecuado, entre tres opciones (a, b, c). Ver **actividades anteriores**.
- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 1**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

La interacción en esta actividad entre el profesor y cada uno de los alumnos seleccionados es más o menos igual que en las actividades anteriores, aunque en ésta el profesor proporciona todavía más explicaciones gramaticales, en L1.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** lenguaje controlado. Ver **Actividad 1**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.

ACTIVIDAD 01 02 03 04 05 06 07 08 09 10

- **Duración:**
  - **Total (min y seg.):** 11'30".
  - **Habla de los participantes (% aprox.):** profesor 70% - alumnos 30%.

- **Objetivo(s):** ver **Actividad 7**.

- **Procedimiento:** ver **Actividad 7**.

- **Destreza(s) practicada(s):** ver **Actividad 7**.

- **Contenido(s):**
  - **Contenido lingüístico:** ver **Actividad 1**.
  - **Contenido no lingüístico:** ver **Actividad 1**.

- **Interacción:** profesor ☛ alumno ☚ profesor.

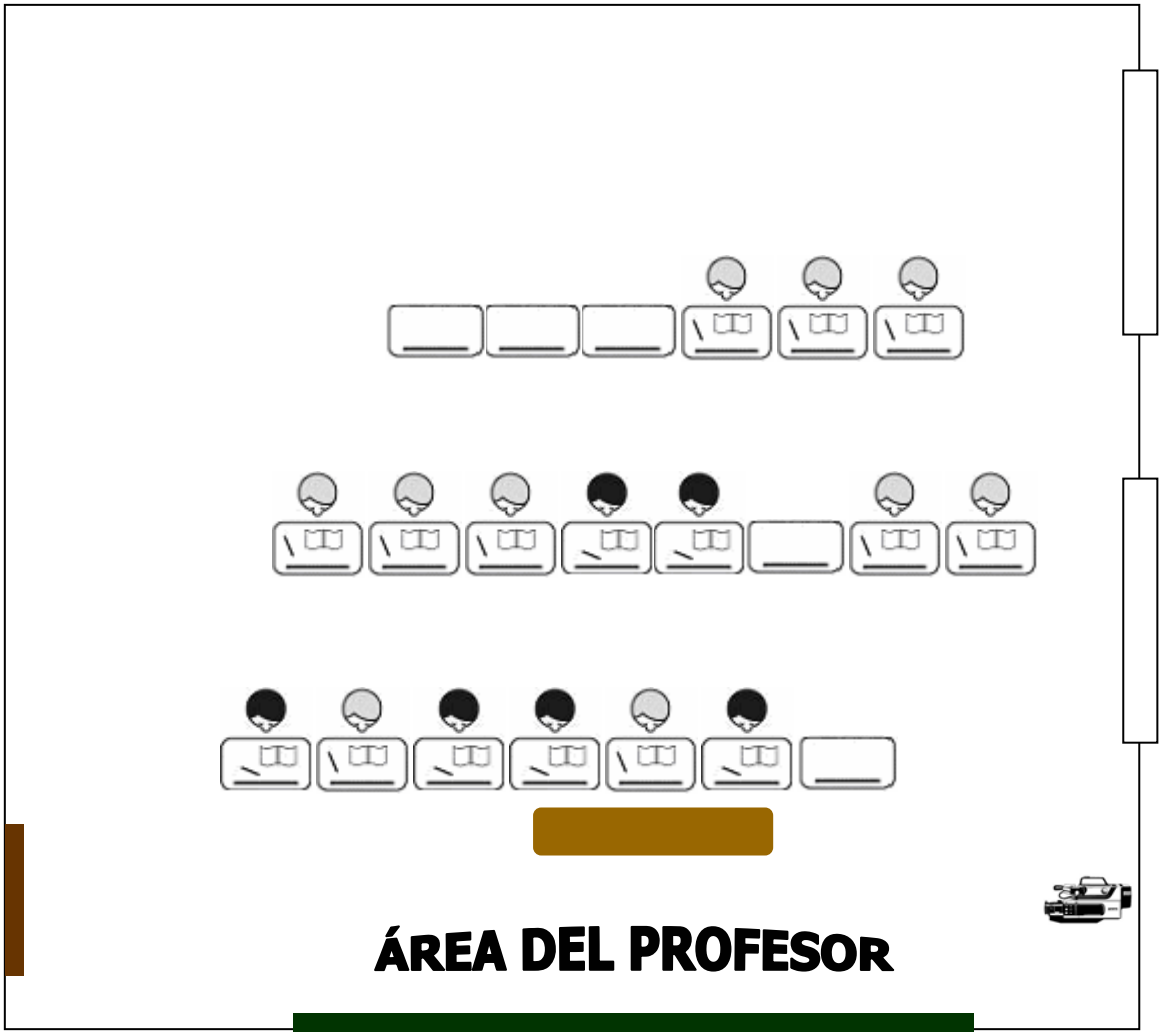
Ver **actividades anteriores**.

- **Tipología del lenguaje:**
  - **Grado de control:** ver **Actividad 7**.
  - **Área temática:** ver **Actividad 1**.

- **Recursos (materiales e instrumentos):** libro de texto.
- **Libro de texto:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato*. Burlington Books.

- **Libro de ejercicios:** Denton, J., R. Lewis & A. Siles Suárez. 1996. *Themes for 1º Bachillerato Workbook*. Burlington Books.

- **Disposición de los participantes en el aula:** los alumnos han estado sentados de la misma manera durante toda la clase (es decir, las mesas no se han movido de su ubicación inicial).



⊙ Materiales utilizados en esta clase:

UNIT EIGHT

D. Complete the sentences below with the correct form of phrasal verbs from Exercise C.

1. Please _____ the light when you leave the room.
2. Did you _____ yesterday's competition?
3. Don't _____ . Keep trying!
4. All this sad news on TV is _____ me _____ . I think I'll watch a film instead.
5. Would you _____ the radio, please? I want to hear the weather report.
6. In the film, the ugly frog _____ a handsome prince.

▲ Reflecting On Your Language

A. Choose the correct answer

1. If they *took / would take* away my TV set, I *was / would be* very sad.
2. We *enjoyed / would enjoy* this chat show more if they *had / would have* a different host.
3. If the programmes *weren't / wouldn't be* so mindless, I *watched / might watch* more TV.

B. Fill in the blanks with the correct form of the verb in brackets. Use the second conditional.

1. I _____ (turn off) the TV immediately if I _____ (be) you.
2. I _____ (watch) more TV if I _____ (have) more time.
3. If Luis _____ (turn on) the radio, he _____ (hear) the news.
4. If Ana _____ (know) the truth, she _____ (be) hurt.
5. Jorge _____ (give up) TV if he _____ (not be) such an addict.

C. Complete the following in your own words. Use the second conditional.

1. I would listen to more music if _____ .
2. I would talk to my parents more if _____ .
3. If I spoke better English, _____ .
4. I wouldn't watch so much TV if _____ .

D. Choose the correct answer.

1. If I *had seen / would have seen* the soap opera last night, I *had discussed / would have discussed* it with my friends this morning.
2. If I *had taken part / would have taken part* in that game show, I *had won / could have won* a lot of money.

WORKBOOK

3. I *had seen / would have seen* the news broadcast if I *hadn't turned off / wouldn't have turned off* my TV set.

E. Fill in the blanks with the correct form of the verb in brackets. Use the third conditional.

1. If the Sheppard family _____ (never had) a TV they _____ (not feel) such bereavement.
2. They _____ (not know) they could live without a TV if the experimenters _____ (not take) it away.
3. _____ they _____ (give) away their TV if nobody _____ (ask) them to?
4. If the Matthews family _____ (not try) the experiment, they _____ (wonder) what they were missing.
5. I _____ (switch off) the TV if you _____ (ask) me nicely.

F. Complete the following in your own words. Use the third conditional.

1. If Elisa had studied harder, _____.
2. If Javier had watched less TV, _____.
3. Olga wouldn't have been depressed if _____.
4. Esteban would have had more fun if _____.

G. Fill in the blanks with the correct form of the verb in brackets.

1. If my mother _____ (let) me, I _____ (watch) more TV.
2. I _____ (not invite) her to my party if I _____ (know) she was so rude.
3. If I _____ (be) you, I _____ (turn off) the radio immediately!
4. If María _____ (have) the time, she _____ (see) every film in town.
5. We _____ (can watch) the show last night if you _____ (tell) us it was on.

H. Using the words given, rewrite each sentence without changing the meaning.

1. Her radio was broken, so she didn't hear the news.
   If _____
2. In my opinion, you ought to change your lifestyle.
   If _____
3. I have a lot of homework, so I can't watch TV.
   If _____

BACHILLERATO 1

Note: In formal English, the verb **to be** is expressed as **were** for all persons in the second conditional. *(If Tom **were** here, he would know the answer.)* In informal English, the verb **to be** is treated as usual (he / she / it was ...) except in the phrase "If I were you ...,".

D. Choose the correct answer.

1. If you _____ the TV in the evening, we would probably watch anything.
   a. turned on b. would turn on c. will turn on
2. You would have been shocked if you _____ that broadcast last night.
   a. saw b. had seen c. would have seen
3. I would take up a hobby, if I _____ you.
   a. had been b. would be c. were
4. I _____ TV more if there were fewer adverts during the programmes.
   a. had enjoyed b. would have enjoyed c. would enjoy
5. If the film had been a good one, I _____ to see it.
   a. would go b. had gone c. would have gone

E. Fill in the blanks with the correct form of the verb in brackets.

1. If I _____ (be) you, I _____ (change) my viewing habits.
2. If you _____ (not like) this programme, _____ (change) channels?
3. We _____ (can go out) with them last night if they _____ (tell) us in advance.
4. If I _____ (have) the money, I _____ (buy) a new TV set months ago.
5. _____ (you; give up) your TV for 12 days if they _____ (ask) you to?

F. Complete the following in your own words. All **three** conditionals are included.

1. If I met my favourite TV star, _____
2. If they had taken away my TV, _____
3. If my father wins the lottery, _____
4. If I weren't such a TV addict, _____

G. Using the words in brackets, rewrite the following sentences without changing the original meaning.

1. The weather was awful so we watched TV instead of going out. (If)
2. In my opinion, you ought to give up smoking immediately. (If I)



5.3. Análisis del corpus (clases grabadas y materiales docentes)

Realizada en el apartado anterior la descripción objetiva de las clases observadas y de los materiales docentes empleados en ellas, en este segundo apartado se procederá a su análisis. Dado que esta tesis doctoral, como su título indica, investiga el enfoque o enfoques pedagógicos empleados para la enseñanza de la lengua inglesa en el nivel de bachillerato de los centros de enseñanza secundaria de la región de Murcia y su relación con el enfoque sugerido por las autoridades educativas, el análisis de las clases observadas se centrará precisamente en el estudio de la unidad de acción en torno a la cual gira la clase de idiomas, la actividad (Sánchez 2004:109), ya que la naturaleza de las actividades, su secuenciación y la manera en que éstas son implementadas por el profesor en el aula son un fiel reflejo de la metodología subyacente.

El punto de partida de este análisis lo constituyen los datos tabulados y descritos en los dos apartados anteriores a éste, los cuales han sido a este efecto sistematizados y reproducidos de forma gráfica para una mayor claridad. Así, se ha producido un gráfico correspondiente a cada uno de los títulos de la tabla base utilizada para la recogida de datos (apartado **5.1.**) así como, para algunos de esos títulos, gráficos comparativos de sus aspectos más relevantes. La relación de gráficos que se incluyen y comentan en este apartado es la siguiente:

RASGOS COMUNICATIVOS

1 General
2 Comparativa rasgos primarios / no primarios
3 Comparativa rasgos comunicativos profesores Centro 1
4 Comparativa rasgos comunicativos profesores Centro 3
5 Comparativa rasgos comunicativos profesores Centro 6
6 Comparativa rasgos comunicativos profesores Centro 8
7 Comparativa rasgos comunicativos Centros 1 – 12
8 Comparativa total de rasgos comunicativos Profesores 1 – 20

TIPOLOGÍA DEL LENGUAJE

9 Tipología del lenguaje – Grado del control del lenguaje

DURACIÓN

10 Duración media de las actividades (en ' y ") Centros 1-12
11 Comparativa. Habla profesor (en %) Centros 1-12
12 Comparativa. Habla del alumno (en %) Centros 1-12

13 Comparativa. Habla de las parejas (en %) Centros 1–12
14 Comparativa. Habla de los grupos (en %) Centros 1–12
15 Comparativa. Habla de los materiales docentes (en %) Centros 1-12
16 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centros 1–12
17 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 1
18 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 2
19 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 3
20 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 4
21 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 5
22 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 6
23 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 7
24 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 8
25 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 9
26 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 10
27 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 11
28 Comparativa. Habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 12

INTERACCIÓN

29 Interacción – Dirección de la interacción
30 Interacción – Formato de la interacción
31 Interacción – Naturaleza de la interacción – Habla del alumno
32 Interacción – Naturaleza de la interacción – Habla del profesor
33 Interacción – Naturaleza de la interacción – Sin habla
34 Interacción – Comparativa habla del profesor – habla del alumno
35 Interacción – Comparativa habla del profesor – habla de los grupos

OBJETIVOS

36 Lingüísticos
37 No lingüísticos
38 Comparativa lingüísticos – no lingüísticos

CONTENIDOS

39 Contenidos – Contenido lingüístico
40 Contenidos – Contenido no lingüístico
41 Comparativa. Contenido lingüístico – Gramática Centros 1-12
42 Comparativa. Contenido lingüístico – Vocabulario Centros 1-12
43 Comparativa. Contenido lingüístico – Pron./Enton. Centros 1-12
44 Comparativa. Contenido lingüístico – Funciones lingüísticas Centros 1-12

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)

45 Recursos (…) – Tipología de los materiales – Materiales escritos
46 Recursos (…) – Tipología de los materiales – Materiales orales / audiovisuales / visuales
47 Recursos (…) – Tipología de los materiales – Comparativa materiales escritos / materiales no escritos (orales/visuales/audiovisuales)
48 Recursos (…) – Fuente/función de los materiales
49 Recursos (…) – Uso de los materiales
50 Recursos (…) – Instrumentos y medios

PROCEDIMIENTOS

51 Actividades de comprensión de lengua escrita
52 Actividades de comprensión de lengua oral
53 Actividades de expresión escrita
54 Actividades de expresión oral
55 Comparativa. Actividades de c.l.e/c.l.o/e.e./e.o
56 Comparativa. Actividades de c.l.e. Centros 1-12
57 Comparativa. Actividades de c.l.o. Centros 1-12
58 Comparativa. Actividades de e.e. Centros 1-12
59 Comparativa. Actividades de e.o. Centros 1-12
60 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 1
61 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 2
62 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 3
63 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 4
64 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 5
65 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 6
66 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 7
67 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 8
68 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 8
69 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 10
70 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 11
71 Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 12

DESTREZAS

72 General
73 Comparativa. Actividades de c.l.e. Centros 1-12
74 Comparativa. Actividades de c.l.o. Centros 1-12

75 Comparativa. Actividades de e.e. Centros 1-12
76 Comparativa. Actividades de e.o. Centros 1-12

77 Libros. Comparativa del porcentaje de actividades realizadas por libro de texto/ejercicios

En los gráficos que se presentan a continuación se han sistematizado los datos recogidos en las tablas utilizadas para la descripción de cada clase (**apartado 5.1.**), a partir de los cuales se analizan las distintas categorías de esa tabla, las cuales, por su parte, constituyen el título de cada conjunto de gráficos. Esas categorías no son otras que los distintos aspectos que, hacia el final del **Capítulo 4**, se establecieron como los componentes fundamentales de una actividad de aprendizaje/enseñanza de idiomas (objetivos, procedimientos, duración, materiales, destrezas, interacción, tipología del lenguaje y contenidos).

RASGOS COMUNICATIVOS

Dado que el objetivo de este trabajo de investigación es determinar si la metodología empleada para la enseñanza de la lengua inglesa en esos centros de educación secundaria se corresponde o no con las directrices curriculares elaboradas por las autoridades educativas, léase el enfoque comunicativo, el análisis de las clases observadas se realizará precisa y principalmente a partir y en torno a la naturaleza y finalidad comunicativa o no comunicativa de las actividades de aprendizaje/enseñanza que en ellas se han llevado a cabo. Por este motivo, este análisis comienza a partir de los gráficos relativos a los rasgos comunicativos de las actividades observadas y descritas (**apartado 5.1.**). A colación y a continuación del análisis de estos rasgos se irá incluyendo el análisis de los demás aspectos incluidos en la descripción de las actividades (**apartado 5.2.**), tales como los objetivos, las destrezas practicadas, los materiales utilizados, etc.

Como se ha podido ver en la tabulación de los datos relativos a cada actividad (**apartado 5.1.**), la naturaleza comunicativa o no comunicativa de las actividades viene determinada por una serie de parámetros que, aunque en la tabla correspondiente aparecen listados uno tras otro sin ningún tipo de clasificación, en este apartado sí serán jerarquizados. Así, pueden distinguirse parámetros o rasgos comunicativos primarios, los que reflejan más claramente la naturaleza comunicativa de las actividades, y secundarios, siendo el caso que estos últimos no son en sí mismos indicadores de naturaleza comunicativa en las actividades en que se identifican a menos que también se hayan identificado en ellas uno o más de los

parámetros considerados primarios.

Por ejemplo, uno de los parámetros que afecta a la naturaleza comunicativa de una actividad es que el nivel de competencia requerido para llevarla a cabo sea sólo ligeramente superior al nivel de competencia actual del alumno[1], de manera que, aunque le resulte ligeramente difícil, le sea posible su realización con ciertas garantías de éxito —lo que, a su vez, suele incidir en el incremento de su motivación—. En otras palabras, la actividad tiene que ser difícil en su justa medida. Si es demasiado fácil, el alumno puede interpretar que no aprenderá nada con su realización, lo que puede redundar además en un descenso de su nivel de motivación. Si, por el contrario, la actividad es demasiado difícil, el alumno considerará que no dispone de los medios lingüísticos necesarios para su realización y la frustración resultante de la incapacidad de realizar la actividad puede igualmente contribuir al descenso de su nivel de motivación. Este parámetro ("el alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)") aparece marcado (✓) en un gran número de las actividades de este corpus, como puede apreciarse en el **Gráfico 1** (más abajo), pero no es indicador de naturaleza comunicativa en todas ellas, sino sólo en aquéllas en que uno o más de los parámetros aquí denominados primarios aparece también marcado (como, por ejemplo, "la actividad implica a los alumnos en intercambios de información auténticos" o "la actividad requiere de la negociación de significados y contenidos para su realización", entre otros). Así, hay un gran número de actividades que están dentro de las posibilidades del alumno en lo que al nivel de competencia lingüística requerido para su ejecución se refiere (concretamente, según refleja este gráfico, en 93 de las 106 actividades aparece marcado este rasgo), pero que no son necesariamente actividades centradas en el uso de la lengua como instrumento de comunicación, sino como objeto de estudio en sí misma —se trata, en otras palabras, de actividades centradas en el desarrollo de la corrección lingüística, no de la fluidez comunicativa—, así que en estas actividades este parámetro concreto no sería indicador de naturaleza comunicativa. En todo caso, en estas actividades, podría hablarse de lo que Littlewood (1981:86) denomina actividades pre-comunicativas o, utilizando la terminología de Sánchez (1993:81), actividades lingüísticas, que tienen "como finalidad última la consecución de un objetivo centrado en el sistema lingüístico (formal) como tal" en lugar de actividades puramente comunicativas, que pretenden "fines comunicativos

[1] Teoría de la adquisición y aprendizaje de lenguas de S. Krashen (1981; 1985), hipótesis del *input* (I+1).

de manera prioritaria o primordial".

En esta investigación se consideran primarios aquellos parámetros que, de una u otra forma, están relacionados con los cinco principios que deben cumplir las actividades comunicativas enunciados por Johnson (1982), con cualquiera de las distintas finalidades que Littlewood identifica para las actividades comunicativas, como son el hecho de que

> *they provide 'whole-task practice'. [...] In foreign language learning, our means for providing learners with whole-task practice in the classroom is through various kinds of communicative activity, structured in order to suit the learners' level of ability.*
> *They improve motivation. The learners' ultimate objective is to take part in communication with others. Their motivation is more likely to be sustained if they can see how their classroom learning is related to this objective [...].*
> *They allow natural learning. [...] many aspects of language learning can take place only through natural processes, which operate when a person is involved in using the language for communication. If this is so, communicative activity (inside or outside the classroom) is an important part of the total learning process.*
> *They can create a context which supports learning. Communicative activity provides opportunities for positive personal relationships [...] among learners and between learners and teacher [which] can help to 'humanise' the classroom [...]* (1981:17-18)

y con lo que Sánchez denomina "características identificadoras de las actividades comunicativas)". Así, por ejemplo, puede observarse la correspondencia de parámetros aquí denominados primarios con algunas de las características de las actividades comunicativas establecidas por Sánchez (1993:83):

Rasgos primarios		**Características identificadoras de las actividades comunicativas**
• La actividad implica un auténtico intercambio de información.	↔	1. Suponen la transmisión de información del emisor al receptor o viceversa.

• La actividad se realiza para llenar un vacío de información.		2. La información recibida/emitida interesa a ambas partes. 3. Una de las partes carece de la información que recibe/solicita. 5. La información objeto de la actividad llena un *vacío* existente en una de las partes que intervienen.
• La actividad tiene verdadera finalidad comunicativa.	↔	6. La actividad se establece para llevar a cabo una función comunicativa (existe *intencionalidad comunicativa*).
• La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella. • La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística.	↔	7. La actividad se centra en el contenido, no en la forma a través de la cual aquél se recibe/transmite. 12. La actividad comunicativa exige que el emisor y el receptor se atengan al código que rige el uso del sistema utilizado (de carácter lingüístico o extralingüístico). 13. El código o reglas del sistema puede *romperse* o no respetarse en parte sin poner en peligro la información, siempre que los demás elementos en que se contextualiza la actividad suplan esas deficiencias. 14. La actividad comunicativa se vale de un sistema formal, pero éste es un medio, nunca el fin de la actividad.
• De la correcta realización de la actividad depende que otra(s) actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre	↔	8. La actividad pone en marcha una operación que conduce hacia la realización de una tarea.

las actividades).	9. La actividad comunicativa no es reducible a una *operación abstracta* que tiene lugar en la mente del emisor o receptor. 10. La realización de la tarea implicada por la actividad supone un *reto*, de mayor o menor entidad, para los intervinientes.

Tabla 1. *Equivalencia rasgos comunicativos primarios – características de las actividades comunicativas según Sánchez (1993)*

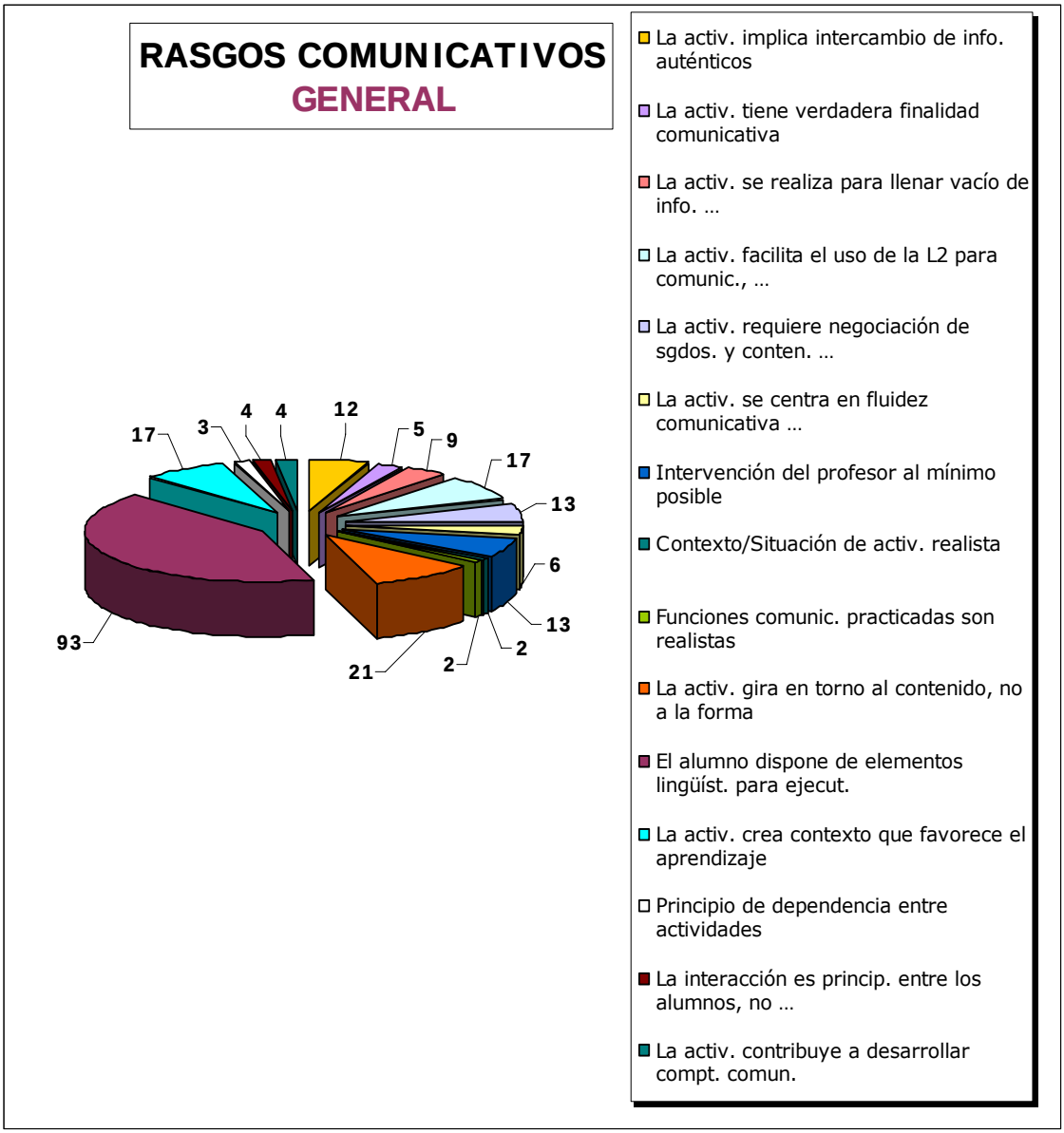


Gráfico 1. *Rasgos comunicativos. General*

El gráfico mencionado anteriormente (**Gráfico 1**) refleja el total de rasgos comunicativos, primarios y secundarios, que se producen en las 106 actividades del corpus. Se trata de un gráfico que podría denominarse de categorías abiertas o no excluyentes. En otras palabras, más de un rasgo comunicativo puede ser identificado y por lo tanto marcado (✓) en una sola actividad. Si sumásemos todos los rasgos comunicativos marcados en las 106 actividades obtendríamos un total de 221. Pese a lo que pueda parecer, no se trata de un total elevado en absoluto, ya que si todas las actividades del corpus reflejasen al menos 3 o 4 de los 15 rasgos comunicativos posibles hablaríamos de al menos 400 rasgos comunicativos de un máximo posible de 1590 (como sería el caso si en todas las actividades del corpus se hubiesen identificado todos los rasgos comunicativos establecidos para este análisis [106x15=1590]).

Según el mencionado gráfico, el rasgo comunicativo del que se han identificado más ocurrencias (93) pertenece a la categoría catalogada en este análisis como de parámetros o rasgos comunicativos secundarios, "el alumno dispone de los elementos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la actividad (i.e. se adecua a su nivel de competencia)". Lo que este rasgo indica es que en la observación de la clase correspondiente ha quedado de manifiesto que el profesor (no el observador) considera que sus alumnos deben ser capaces de llevar a cabo la actividad propuesta en cada caso, generalmente porque, en una actividad previa, en esa misma clase o en clases anteriores, los alumnos han practicado/estudiado los elementos lingüísticos (estructuras lingüísticas, funciones comunicativas, etc.) que necesitarían aplicar para la correcta realización de la actividad en cada caso.

Si se sigue estudiando este mismo gráfico se puede observar que la ocurrencia de los rasgos comunicativos aquí considerados como primarios es mucho menor de lo que sería deseable y, en cualquier caso, de lo que sería necesario para poder hablar claramente de metodología comunicativa en las clases observadas. Así:

La actividad implica un auténtico intercambio de información.	12/106
La actividad se realiza para llenar un vacío de información.	9/106
La actividad tiene verdadera finalidad comunicativa.	5/106
La actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella.	17/106
La actividad se centra más en la práctica de la fluidez comunicativa que de la corrección lingüística.	6/106
De la correcta realización de la actividad depende que otra(s)	3/106

actividad(es) puedan realizarse (principio de dependencia entre las actividades).	
La actividad requiere la negociación de significados y contenidos para su realización.	13/106
La actividad contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del alumno.	4/106
Total:	69/848

Tabla 2. *Total de ocurrencias de rasgos comunicativos primarios*

En cambio, la ocurrencia de rasgos comunicativos no primarios es mucho mayor, ya que simplemente uno de ellos, el mencionado más arriba ("el alumno dispone de los elementos lingüísticos…") acapara un total de 93 ocurrencias de las 106 posibles (frente a las 69 ocurrencias de todos los rasgos comunicativos primarios en todas las actividades del corpus). En el mejor de los casos, este rasgo únicamente indica que los profesores son (o creen ser) conscientes de lo que pueden pedir, lingüísticamente hablando, a sus alumnos, ya que las actividades que les proponen entrarían, al menos en teoría, dentro de su nivel de competencia en L2. En otras palabras, que las actividades no son demasiado difíciles, según lo que se explicó unas páginas más arriba sobre la adecuación del nivel de dificultad a las actividades de aprendizaje/enseñanza de idiomas.

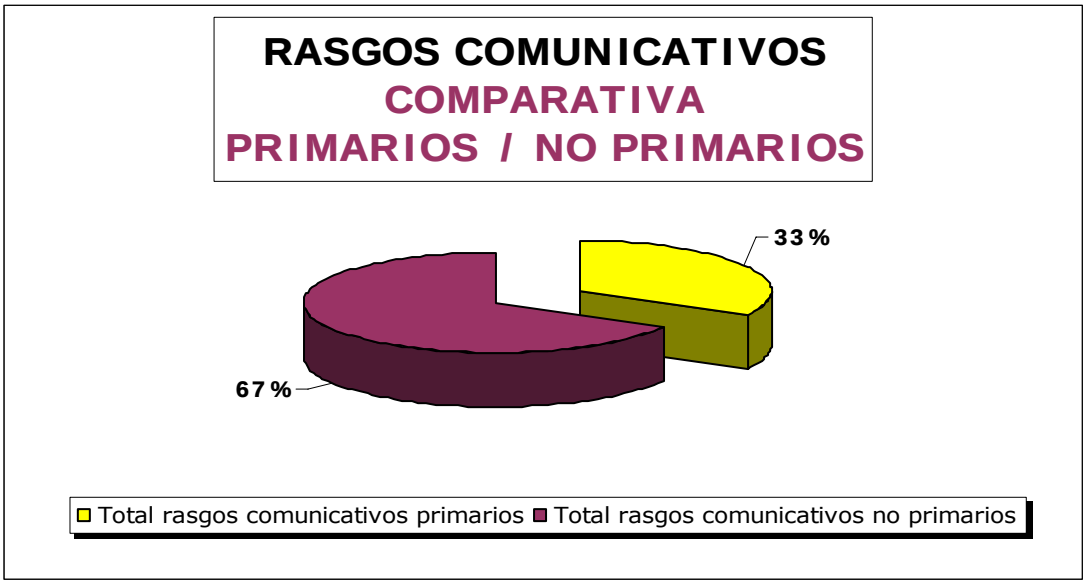


Gráfico 2. *Rasgos comunicativos. Comparativa rasgos primarios / no primarios*

Que la ocurrencia de rasgos comunicativos secundarios es mayor que la de rasgos primarios en las actividades de este corpus es precisamente lo que refleja el

Gráfico 2, que arroja el porcentaje de ocurrencia de unos y otros en el total de las 106 actividades: sólo el 33% de los rasgos comunicativos identificados son primarios. Esto, en sí mismo, es ya un signo bastante revelador en lo que se refiere a la metodología didáctica empleada en las clases observadas, y se trata de una primera conclusión, si se quiere, que se irá corroborando a lo largo de este análisis mediante la alusión a y la comparación con las demás categorías establecidas para la descripción y análisis de las actividades. Aunque parezca prematuro, podría empezar a aventurarse que la metodología empleada en las clases de este corpus no es comunicativa.

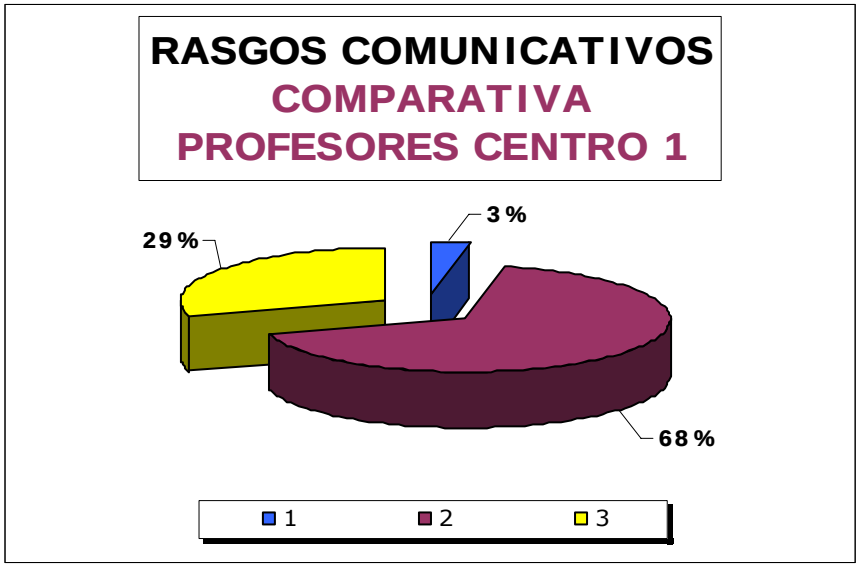


Gráfico 3. *Rasgos comunicativos. Comparativa profesores Centro 1*

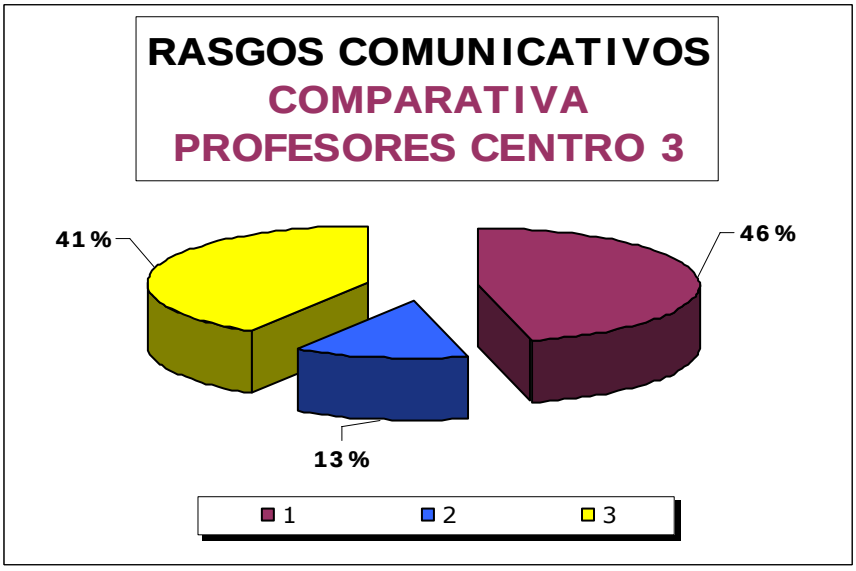


Gráfico 4. *Rasgos comunicativos. Comparativa profesores Centro 3*

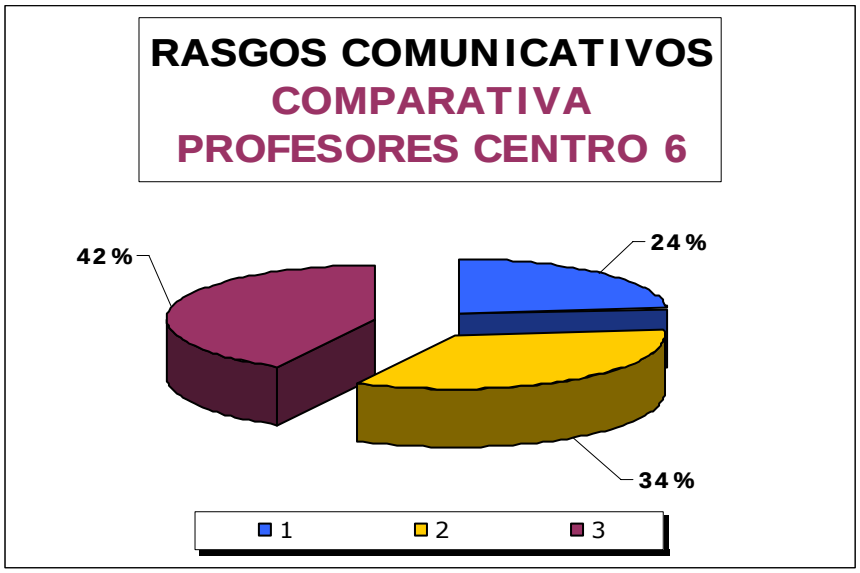


Gráfico 5. *Rasgos comunicativos. Comparativa profesores Centro 6*

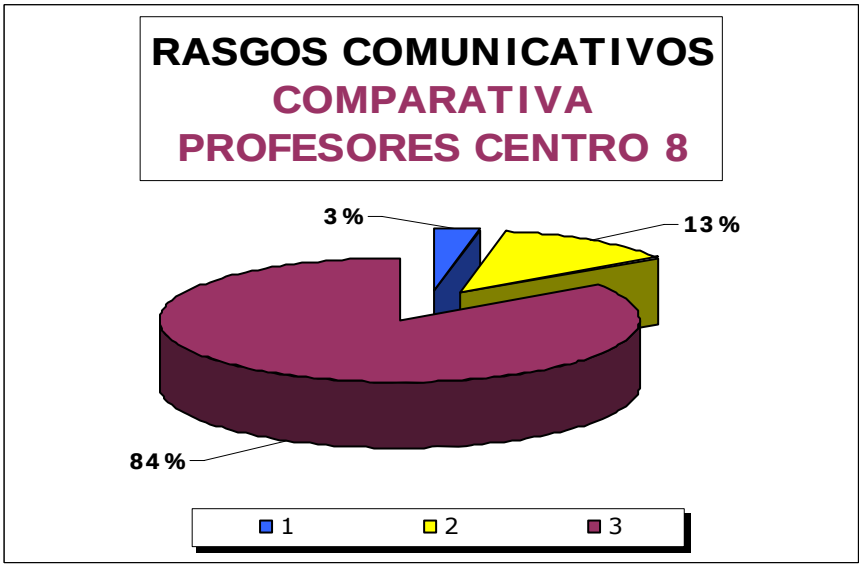


Gráfico 6. *Rasgos comunicativos. Comparativa profesores Centro 8*

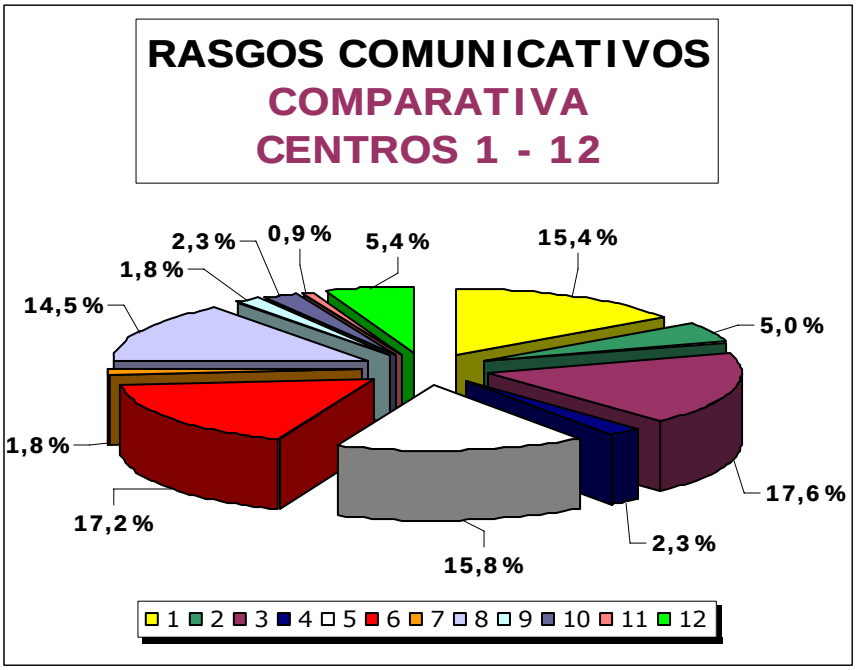


Gráfico 7. *Rasgos comunicativos. Comparativa rasgos comunicativos Centros 1-12*

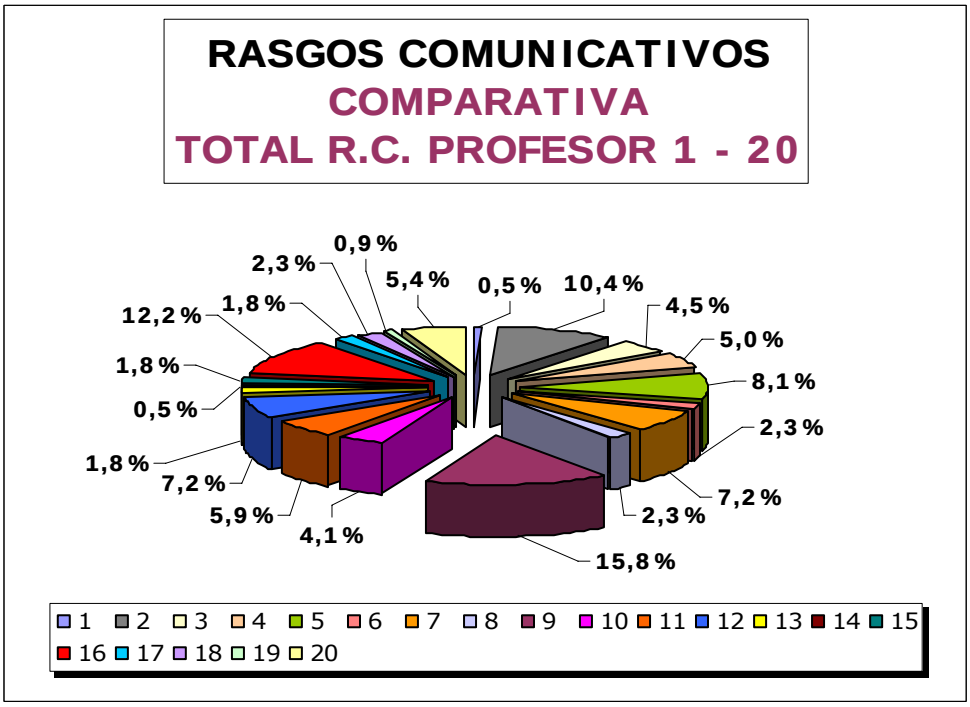


Gráfico 8. *Rasgos comunicativos. Comparativa total de rasgos comunicativos Profesores 1-20*

Los demás gráficos relativos a los rasgos comunicativos (**Gráfico 3** a **Gráfico 8**) son de tipo comparativo. Por ejemplo, el **Gráfico 8** compara, en porcentajes, la cantidad de rasgos comunicativos por clase y profesor. Como puede verse, las clases que más rasgos comunicativos aglutinan son las correspondientes al **Profesor 9** (16%) y **Profesor 16** (12%), hecho que puede constatarse con una rápida lectura de la descripción de las actividades incluidas en cada una de estas clases (**apartado 5.2.9.** y **apartado 5.2.16.**). Concretamente, la clase del **Profesor 16** es la única en que se incluye una actividad pura y típicamente comunicativa, como es un *role-play* (ver págs. 524-535), como actividad de consolidación de las estructuras y elementos lingüísticos practicados en las actividades previas de esa misma clase.

Del **Gráfico 3** al **Gráfico 7**, ambos incluidos, se establece una comparación de los rasgos comunicativos por centro[2]. Lo que estos gráficos reflejan es el porcentaje de comunicatividad, por así decirlo, de cada una de las clases en su conjunto de cada uno de los centros educativos.

En el Centro 1 vemos que la clase más comunicativa de las tres es la correspondiente a la del **Profesor 2**, seguida de la del **Profesor 3** y, por último, la del **Profesor 1**. Efectivamente, si leemos la descripción de estas clases (ver págs. 353-362 y 363-370, respectivamente), en concreto los apartados *Tiempo de habla de los participantes* y *Tipología del lenguaje*, veremos que, aunque en las tres clases el tiempo de habla del profesor es superior al del alumno (individualmente o en pareja/grupo), es la clase del **Profesor 2** en la que el alumno dispone de más tiempo de habla: un 50% frente a un 20% en la clase del **Profesor 1** y un 23,3% en la del **Profesor 3**, lo que significa que, en el caso de estos dos últimos, el profesor habla hasta aproximadamente cuatro veces más que el alumno. Precisamente uno de los rasgos comunicativos incluidos en las tablas para la descripción y el análisis de las actividades es el relativo a la intervención del profesor. Se trata de un rasgo que se ha incluido en consonancia con uno de los principios más notorios de la enseñanza de lenguas comunicativa, como es el hecho de que el alumno debe disponer del mayor tiempo de habla que sea posible o, lo que es lo mismo, que el tiempo de habla del profesor debe reducirse al mínimo posible. Este hecho no se produce en las actividades de este corpus, como queda

[2] La razón por la que sólo se ha seleccionado cuatro centros educativos (Centro 1, Centro 3, Centro 6 y Centro 8) para la comparación de los rasgos comunicativos entre profesores es que sólo en estos era posible esa comparación, ya que en el resto de los centros sólo se ha observado a un profesor. Además, como muestra, los resultados obtenidos en estas categorías son bastante reveladores y representativos, como se podrá ir viendo a lo largo del análisis del resto de categorías (destrezas practicadas, contenidos, objetivos, etc.).

reflejado en el **Gráfico 2**, en el que puede observarse que el rasgo "la intervención del profesor se mantiene en los niveles mínimos posibles" sólo ha sido marcado en 6 de las 106 actividades del corpus). Asimismo, el lenguaje en las actividades del **Profesor 1** es catalogado como lenguaje controlado, en las del **Profesor 3** es controlado en dos de ellas y libre en la tercera, mientras que en las del **Profesor 2** es catalogado como lenguaje semi-controlado en las tres actividades en que este criterio es aplicable (en la cuarta no lo es porque se trata de una actividad de traducción de L2 a L1). Obsérvese, de paso, cómo el **Gráfico 9** refleja claramente que, en la mayoría de las actividades del conjunto del corpus el lenguaje que practican los alumnos es lenguaje controlado (82%, frente a un 6% solamente de lenguaje libre).

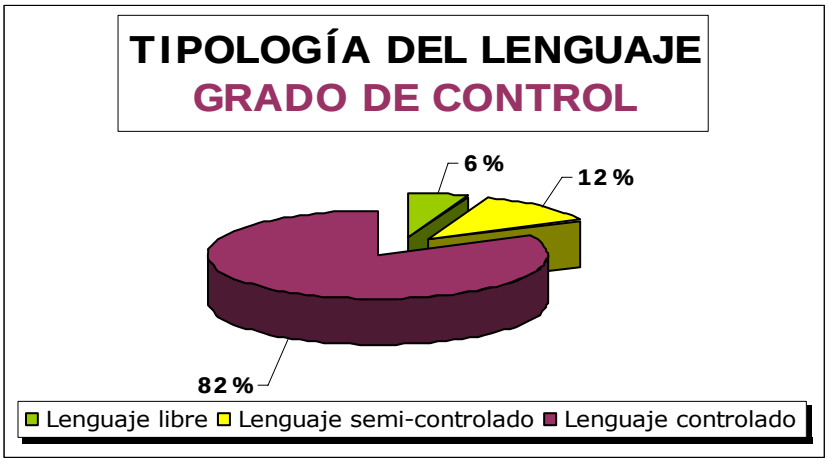


Gráfico 9. *Tipología del lenguaje. Grado de control del lenguaje*

En el caso del Centro 3, en el que también han sido observados tres profesores, ocurre algo similar. Las clases más comunicativas son las del **Profesor 5** y el **Profesor 7**. Si se lee la descripción de las actividades de la clase del **Profesor 6** (**apartado 5.2.6.**, págs. 406-415) se puede comprobar no sólo la exagerada diferencia a favor del profesor en el tiempo de habla (84% el profesor – 16% el alumno), sino que el habla de unos y otros tiene lugar principalmente en L1, por lo que difícilmente puede considerarse ésta como una clase comunicativa (ver pág. 412, sección *Observaciones, Uso de la L1 y la L2*). En las otras dos clases (**Profesor 5** y **Profesor 7**), el tiempo de habla se distribuye de manera casi equitativa entre el profesor y el alumno, si bien todavía con un poco de desequilibrio a favor del profesor (profesor 59,5% - 40,5% alumnos y/o materiales docentes y profesor 58,2% - 41,8% alumnos y/o materiales docentes, respectivamente). Con respecto al *Grado de control del lenguaje*, en el caso del **Profesor 5** se trata de lenguaje controlado en ocho actividades y lenguaje libre en

una de un total de nueve actividades; en el del **Profesor 6** el lenguaje es controlado en todas las actividades en que este criterio es aplicable (actividades 2 a 5, ya que en la 1 no se usa la L2 y, por lo tanto, el criterio no es aplicable); y en el del **Profesor 7** el lenguaje es controlado en todas las actividades (ocho). Es decir, 20 de las 22 actividades de aprendizaje/enseñanza observadas y analizadas en el Centro 3 (90,9%) ponen de manifiesto un uso del lenguaje controlado por parte del alumno. Si bien es cierto que la enseñanza de lenguas comunicativa no proscribe este tipo de práctica lingüística, también lo es el hecho de que ésta debe ir seguida (o precedida, según el profesor elija un acercamiento deductivo o inductivo a la enseñanza de los componentes lingüísticos) de práctica más libre, en la que se haga un uso del lenguaje semi-controlado si se considera oportuno en primer lugar y, finalmente, libre, de manera que el alumno pueda dar rienda suelta a su creatividad en L2 y poder así, entre otras cosas, demostrar lo que sabe o ha aprendido y, casi más importante, lo que no sabe o no ha aprendido aún mediante la comisión de errores que pueden constituir el objetivo de una nueva actividad o conjunto de actividades de aprendizaje/enseñanza.

En el caso del Centro 6, los porcentajes de tiempo de habla del profesor y de los alumnos son muy similares a los de los centros anteriores: **Profesor 10** 53,3% de habla para el profesor y 46,5% para los alumnos y/o los materiales docentes; **Profesor 11** 45% y 55% y **Profesor 12** 56,7% y 43,3%, respectivamente. En cuando al *Grado de control del lenguaje*, en el caso del **Profesor 10**, de ocho actividades, sólo en dos puede catalogarse de lenguaje libre el uso de la L2 que hacen los alumnos, siendo en el resto controlado (cuatro) o semi-controlado (dos). En una de las actividades este criterio no puede aplicarse porque se desarrolla en L1. En el 100% de las actividades de la clase del **Profesor 11** (cuatro) el uso del lenguaje que hace el alumno es totalmente controlado y casi lo mismo sucede en la clase del **Profesor 12** (en cinco de seis actividades, es decir, en un 83,3%). Como puede apreciarse, según se comentó también en el párrafo anterior, las actividades con un uso tan controlado del lenguaje por parte del alumno no sólo castran la creatividad lingüística del alumno sino que además constituyen un verdadero obstáculo para el aprendizaje (si no se llevan a cabo en combinación con actividades en las que el uso del lenguaje sea semi-controlado y libre), ya que no apenas permiten al alumno cometer errores. Ya se comentó en el **Capítulo 3**, dedicado a la descripción de la metodología comunicativa, la importancia que adquiere el error en los procesos de enseñanza/aprendizaje bajo el prisma de este enfoque metodológico: si la enseñanza audio-oral prácticamente proscribía el error en el aula, la enseñanza comunicativa casi lo invoca, ya que es a través del error

del alumno como el profesor puede averiguar lo que sabe o no sabe hacer/decir en la L2 y lo que no sabe y, en algunos casos, según el tipo de error, la frecuencia con que éste se cometa, etc., el profesor puede llegar a averiguar el origen del mismo e intentar ayudar al alumno a que paliar ese error mediante la implementación en el aula de las actividades más adecuadas a tal efecto (por ejemplo).

Por último, en el caso del Centro 8, también con tres profesores observados y un total de once actividades descritas y analizadas, el tiempo de habla del profesor en cada caso es superior e incluso muy superior al del alumno: **Profesor 14**, 95% para el profesor y 5% para el alumno; **Profesor 15**, 93,75% para el profesor y 6,25% para el alumno; y **Profesor 16** 64% para el profesor y 36% para el alumno. De las dos actividades de la clase del **Profesor 14**, en una no puede aplicarse el criterio relativo al *Grado de control del lenguaje*, ya que se desarrolla en L1, y en la otra actividad se observa un uso controlado de la L2 por parte del alumno —uso de la L2 que gira en torno a la práctica lingüística y no comunicativa de la misma, es decir, que en estas actividades, la poca L2 de que se hace uso en el aula se utiliza para hablar de la L2 como objeto de estudio en sí misma, no como instrumento de comunicación, como debería hacerse según uno de los rasgos comunicativos incluidos en las tablas para la descripción de las actividades—. En el caso concreto de esta clase, casi más claramente que en ninguna otra, la casilla "la actividad facilita el uso de la L2 para la comunicación, no para discutir sobre ella" debería aparecer marcada como "**×**" y no simplemente vacía.

Como se puede comprobar, sólo en el caso de una clase de veinte observadas puede decirse que el porcentaje de habla del profesor es inferior al 50% del habla total de la clase, si bien es cierto que el porcentaje exacto de habla de los alumnos sigue siendo inferior al del profesor (36,25%). El 13,75% restante es "tiempo de habla" de los materiales docentes.

Por último, en lo que se refiere al comentario de los gráficos relativos a los rasgos comunicativos, el **Gráfico 7** refleja unos datos que es necesario comentar ya que, de lo contrario, podrían resultar incoherentes con lo que se ha explicado hasta ahora o lo que se explique en lo sucesivo, en relación a otras categorías de las tablas de descripción de las actividades. Este gráfico refleja el porcentaje de rasgos comunicativos identificados por centro, pero no qué centro es, por así decirlo, más comunicativo que los demás, ya que, como se vio anteriormente, la gran mayoría de los rasgos comunicativos identificados son rasgos de los considerados secundarios (de los que no son, en sí mismos, indicadores de la comunicatividad de las actividades). Según el gráfico, el centro que acumula más rasgos comunicativos es el Centro 3 (**Profesor 5**, **Profesor 6**, **Profesor 7**), con un

total de un 19% de los rasgos comunicativos identificados (que, como se indicó más arriba, ascendían a 221 de un potencial de 1590 rasgos comunicativos), seguido del Centro 6 con un 17%, el Centro 5 con un 16% y el Centro 8 con un 14%. En realidad, en este último es en el que se encuentra la clase con la actividad más claramente comunicativa de las 106 actividades del corpus (la del role-play, a la que ya se hizo alusión anteriormente), correspondiente al **Profesor 16**. Una de las claves para entender este dato es que en el Centro 3 hay un total de veintidós actividades, en el Centro 5 seis, en el Centro 6 diecinueve y en el Centro 8 once. En principio, a mayor número de actividades mayor potencialidad de rasgos comunicativos. Pero sólo en principio, ya que, por ejemplo, en el Centro 5 sólo se concentran seis actividades (**Profesor 9**) y, por ejemplo, en el Centro 8, con tres profesores observados (**Profesor 14**, **Profesor 15**, **Profesor 16**), once actividades. De este modo, el Centro 8 debería ser "más comunicativo" que el Centro 5, pero no lo es. El dato más importante, sin embargo, que hay que tener en cuenta aquí es que en la mayoría de las actividades los rasgos comunicativos marcados son los denominados secundarios y así, parece que el Centro 3 es "más comunicativo" que el Centro 6, cuando en aquél no hay actividades que puedan denominarse puramente comunicativas y en éste sí, aunque sólo sea una. Incluso en el Centro 5, en que se sólo se ha observado a un profesor, **Profesor 9**, las actividades son más comunicativas que en el Centro 6 e incluso que en el Centro 3.

Si se lee la descripción de las clases correspondientes al **Profesor 16** y al **Profesor 9** se puede comprobar que, efectivamente, las actividades que en ellas se desarrollan son las más comunicativas del corpus (aunque, como se trata de un apartado exclusivamente descriptivo, no se catalogue a las actividades como tal en ese momento y se haga aquí, en el apartado destinado al análisis de los datos objetivos presentados en los apartados **5.1.** y **5.2.** de este capítulo). Lo son por varias razones: permiten al alumno un uso más libre del lenguaje de lo que permiten la mayoría de las actividades de este corpus; la interacción se produce entre el profesor y los alumnos pero también en bastante medida entre éstos para la realización de las actividades; se hace un uso casi exclusivo de la L2 tanto por parte del profesor como de los alumnos; se hace un uso de la L2 comunicativo, para expresar significados, dar opiniones y relatar experiencias personales; se negocian los significados (entre el profesor y los alumnos en unas actividades y entre los propios alumnos en otras); las actividades giran más claramente en torno al contenido que a la forma lingüística, entre otros.

A continuación se incluyen los gráficos relativos al título "duración" de la tabla base. Se trata de un título genérico que engloba, por un lado, la duración, en

minutos y segundos, de las actividades y, por otro, la duración, en porcentaje, del tiempo de habla de cada uno de los participantes de la clase.

DURACIÓN

La parte de la tabla de recogida de datos para la descripción y análisis de las clases observadas denominada "Duración" se desglosa en dos secciones diferentes, como se indicó más arriba, en lo que a la elaboración de gráficos se refiere. Así, por un lado, se ha elaborado un gráfico correspondiente a la duración media de las actividades por centros educativos (**Gráfico 10**),

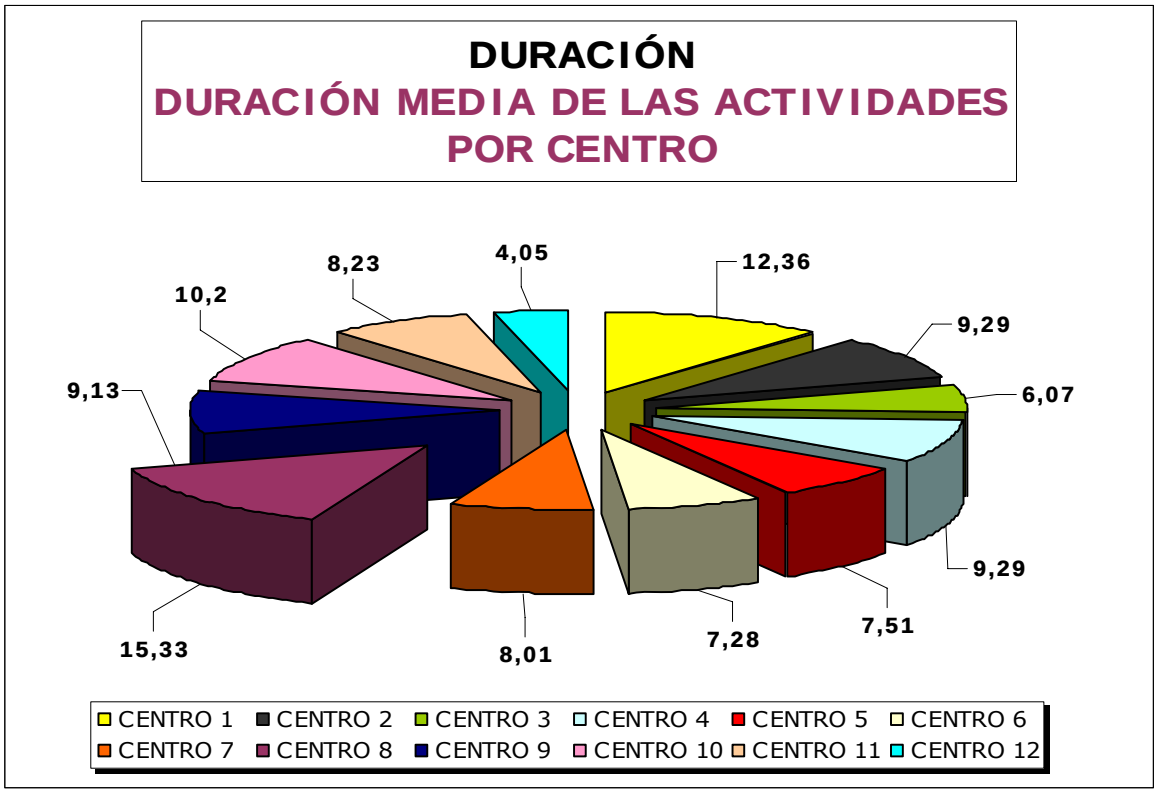


Gráfico 10. *Duración media de las actividades (en ' y ") Centros 1 – 12*

y por otro, se han elaborado una serie de gráficos (**Gráfico 11** a **Gráfico 28**) en los que se establecen dos tipos principales de comparaciones en cuanto a la duración del habla de los participantes en la clase (en este trabajo, profesor, alumno, pareja, grupo y materiales docentes).

Del **Gráfico 11** al **Gráfico 15** se establece la comparación del habla del profesor por centros (**Gráfico 11**), del habla del alumno (**Gráfico 12**), del habla de los alumnos en pareja (**Gráfico 13**), del habla de los alumnos en grupo (**Gráfico**

14) y del "habla", por así decirlo, de los materiales docentes (**Gráfico 15**).

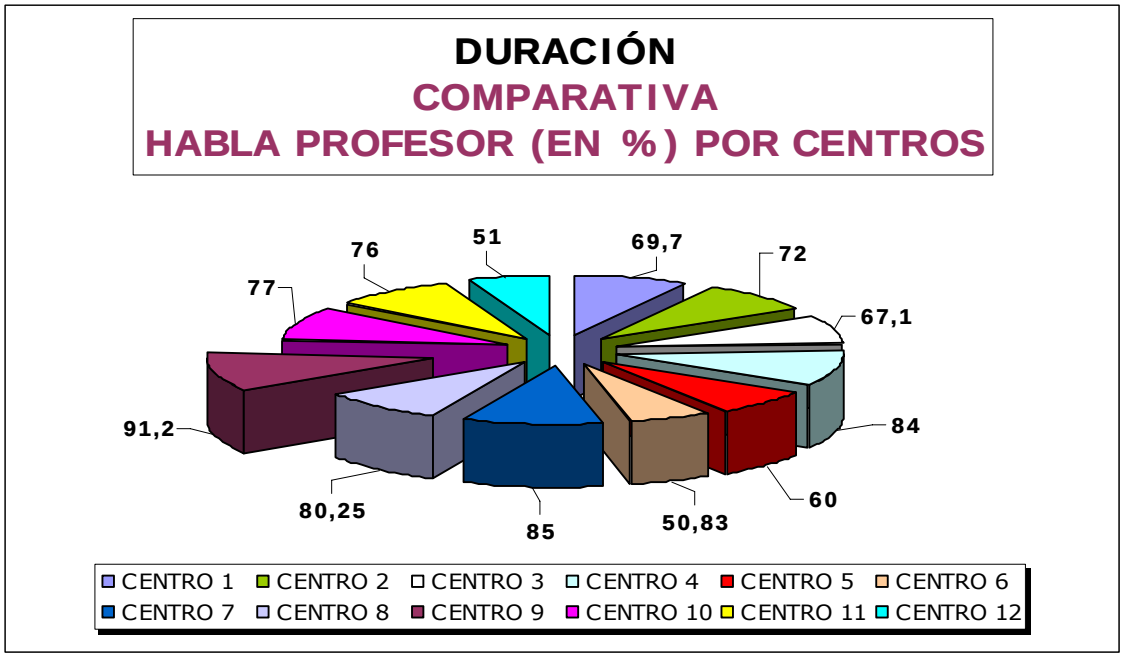


Gráfico 11. *Comparativa habla profesor (en %) Centros 1 – 12*

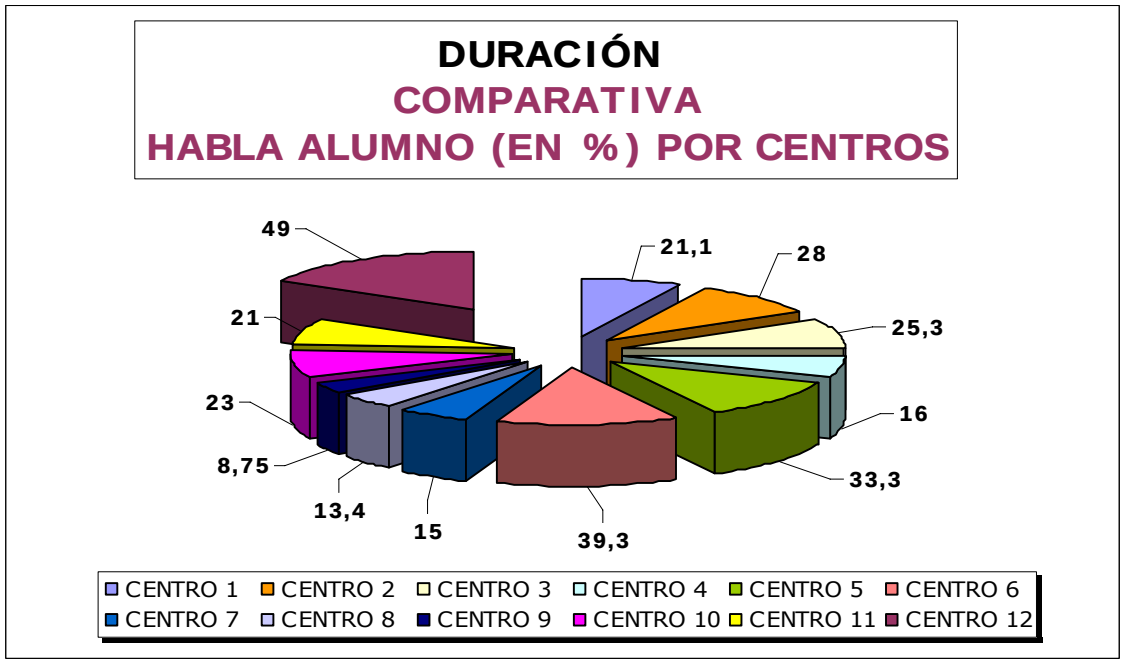


Gráfico 12. *Comparativa habla alumno (en %) Centros 1 – 12*

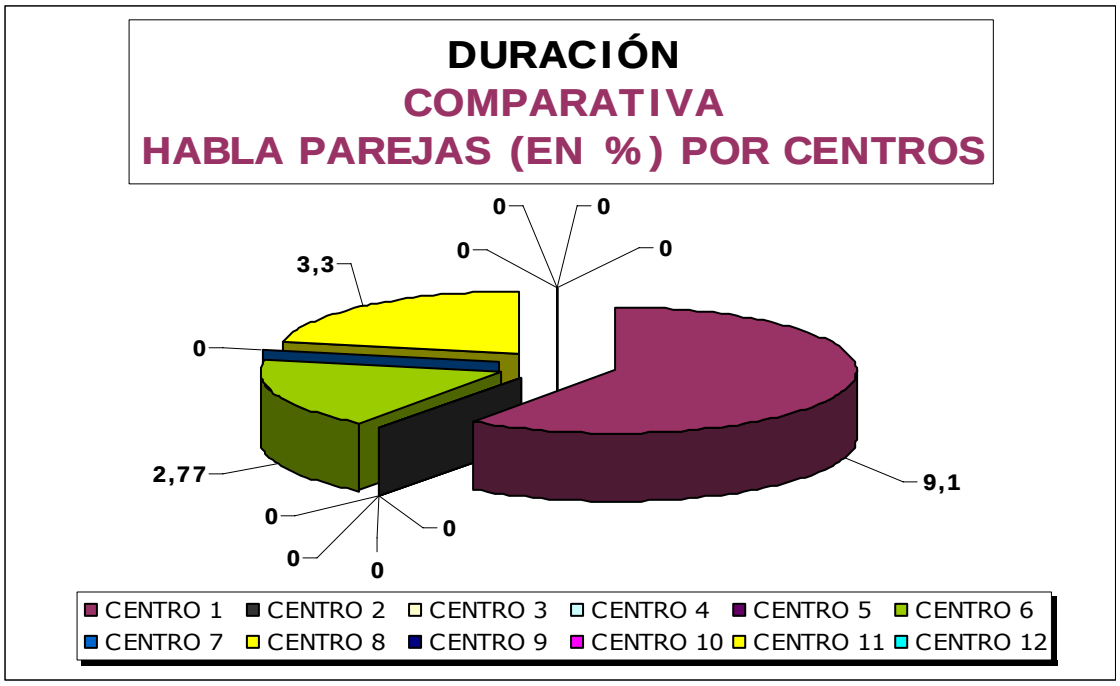


Gráfico 13. *Comparativa habla parejas (en %) Centros 1 – 12*

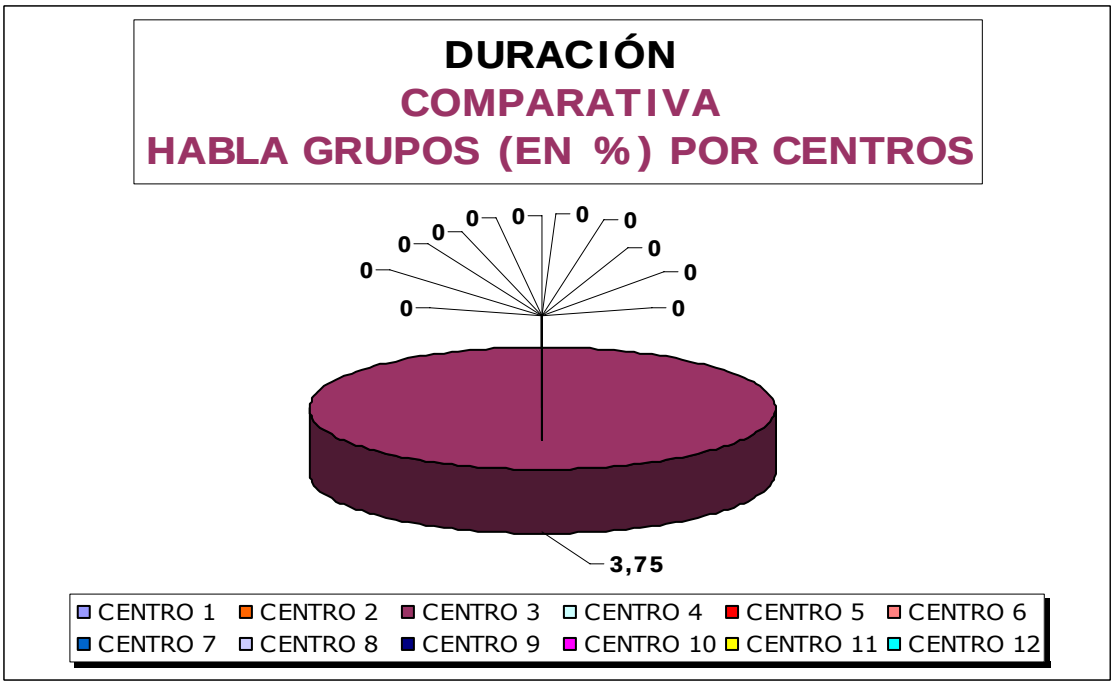


Gráfico 14. *Comparativa habla grupos (en %) Centros 1 – 12*

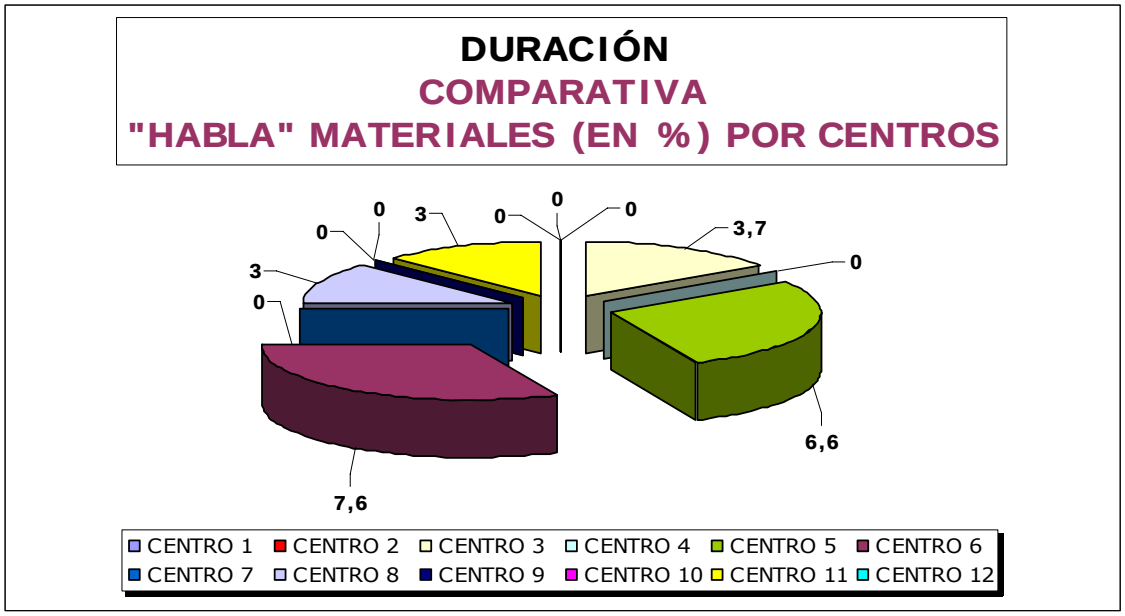


Gráfico 15. *Comparativa habla materiales docentes (en %) Centros 1 – 12*

En el **Gráfico 16** se hace una comparación del porcentaje de habla de cada uno de los distintos participantes de la clase en el total de los doce centros educativos seleccionados para la recogida de datos.

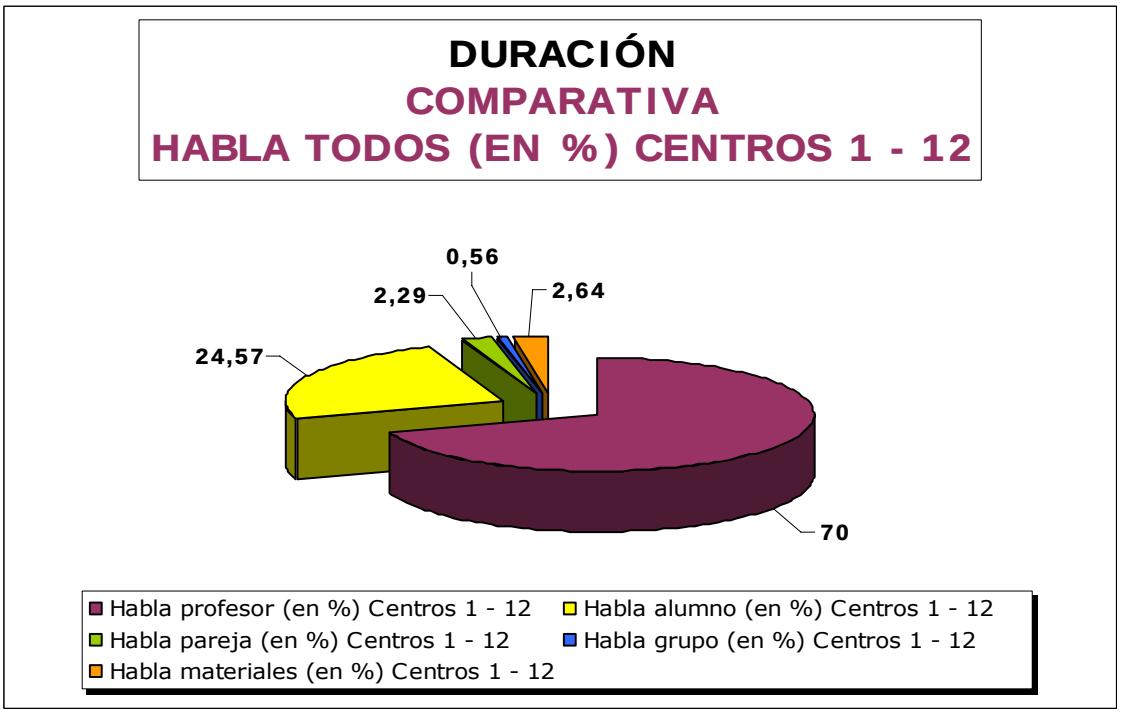


Gráfico 16. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centros 1 – 12*

Por último, del **Gráfico 17** al **Gráfico 29** se hace esta misma comparación pero centro por centro (**Gráfico 17**, Centro 1 … **Gráfico 28**, Centro 12). En los

párrafos siguientes se presenta una discusión de los resultados arrojados por este bloque de gráficos.

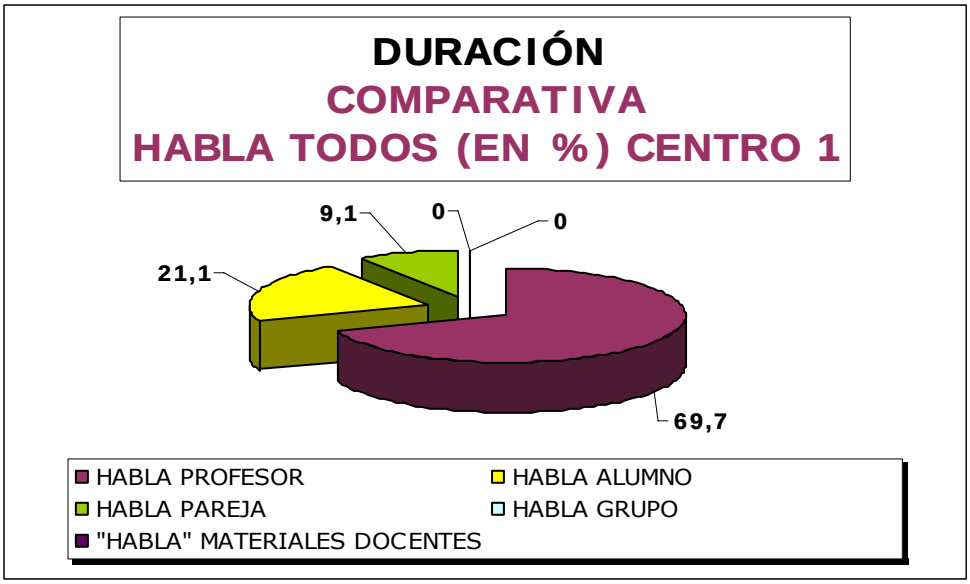


Gráfico 17. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 1*

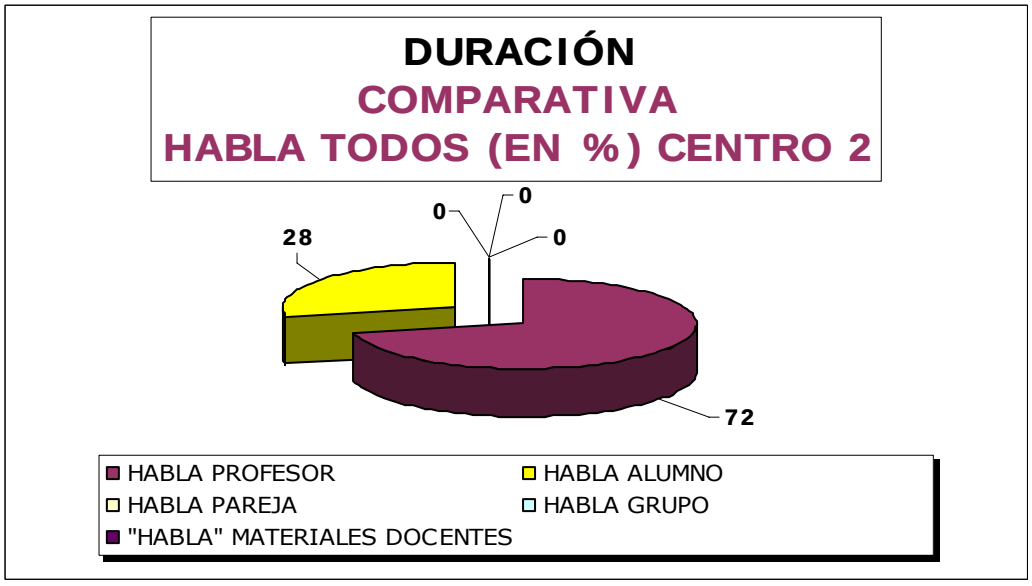


Gráfico 18. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 2*

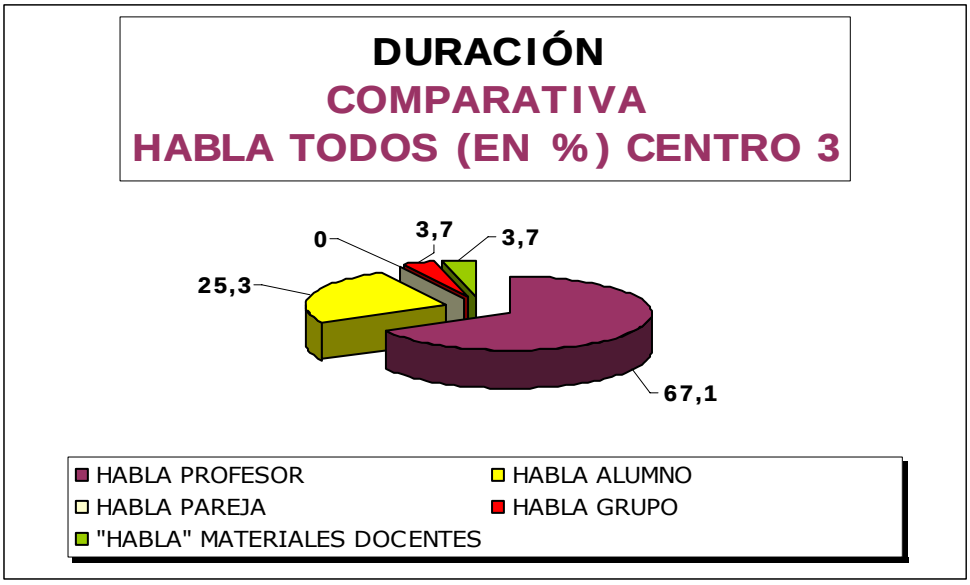


Gráfico 19. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 3*

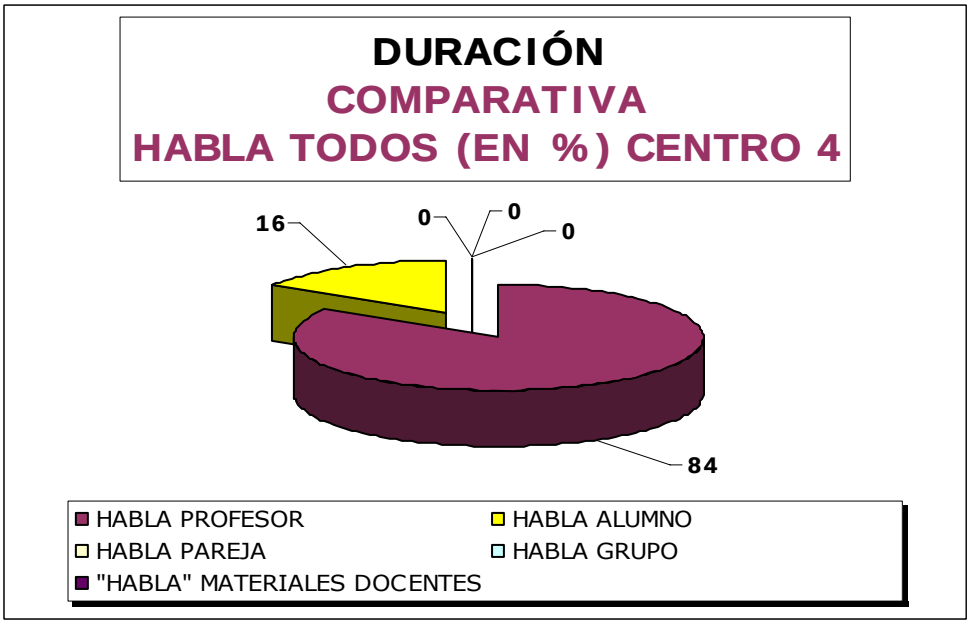


Gráfico 20. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 4*

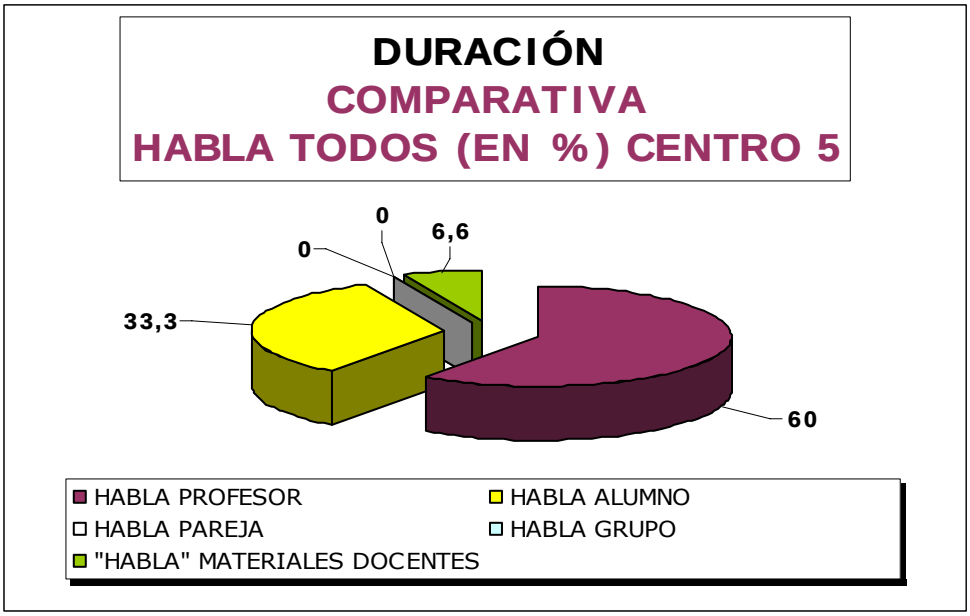


Gráfico 21. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 5*

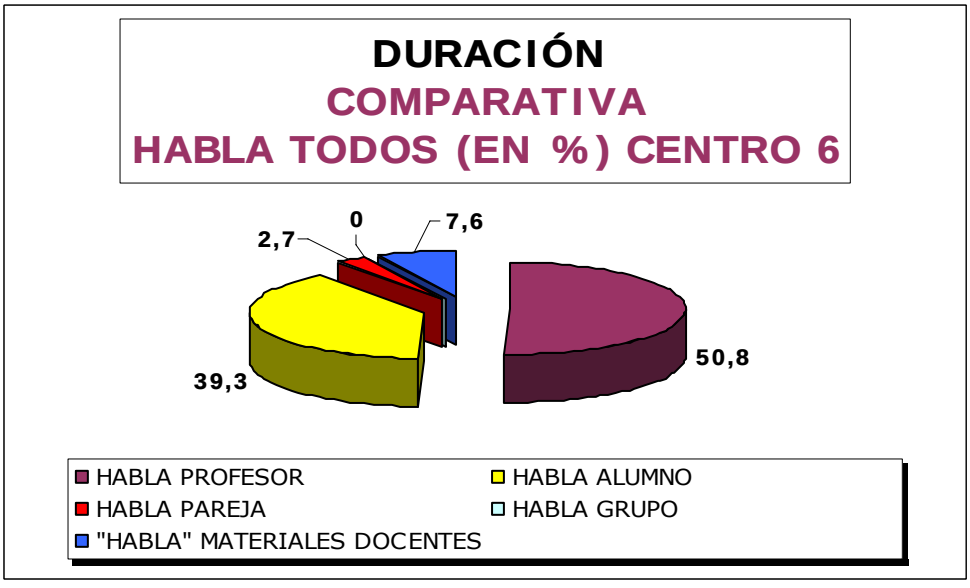


Gráfico 22. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 6*

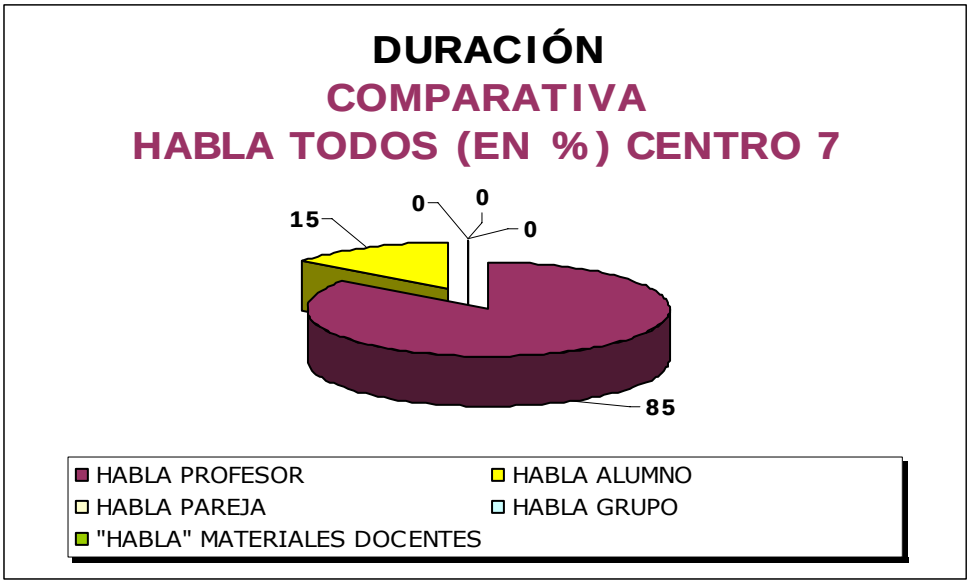


Gráfico 23. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 7*

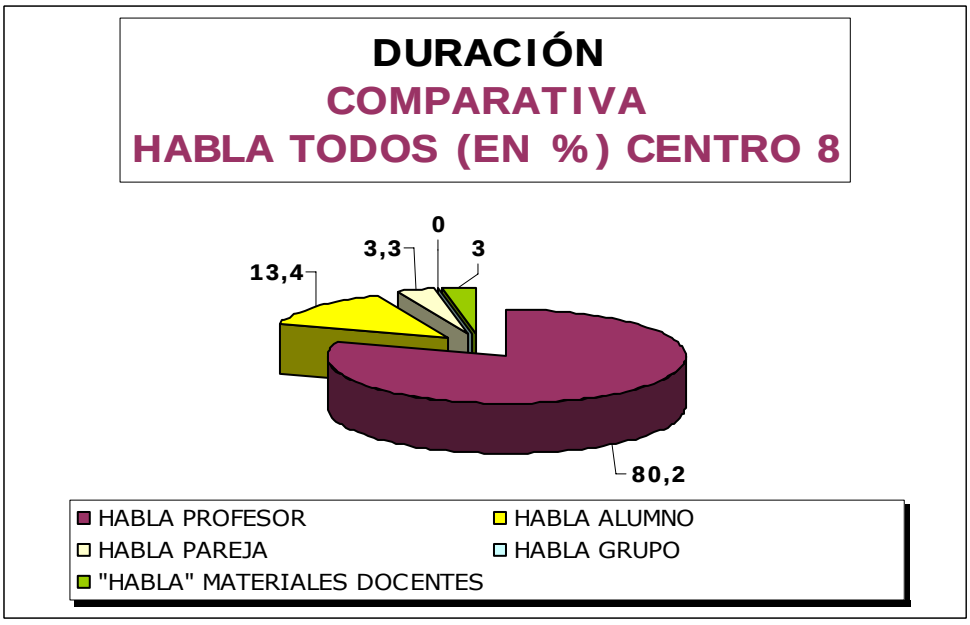


Gráfico 24. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 8*

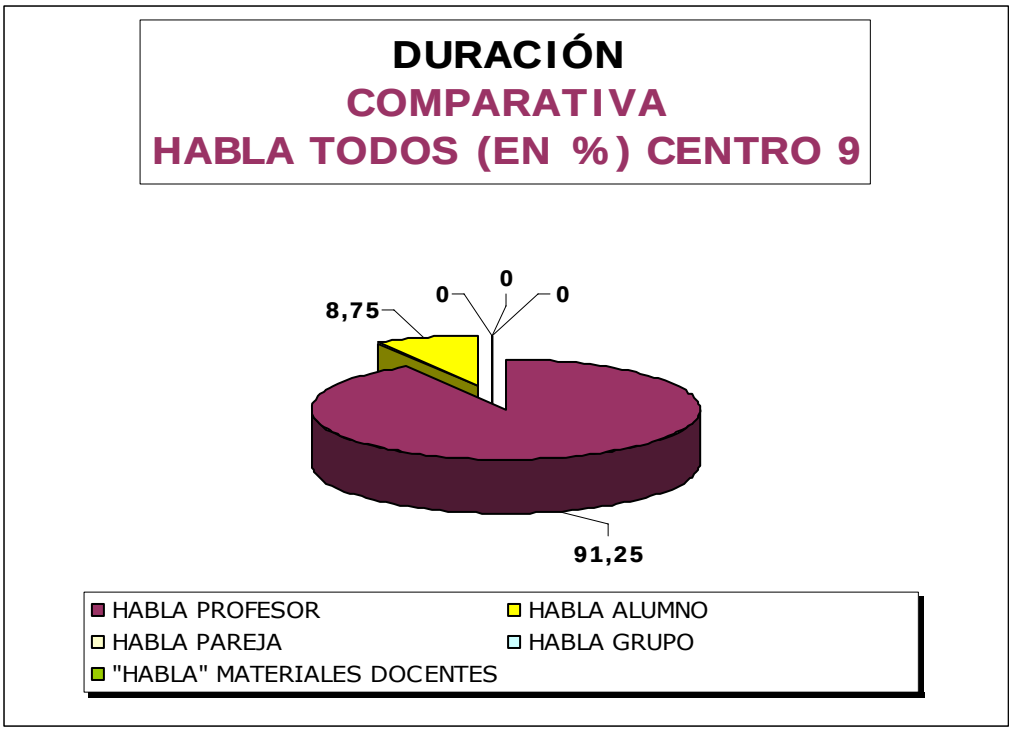


Gráfico 25. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 9*

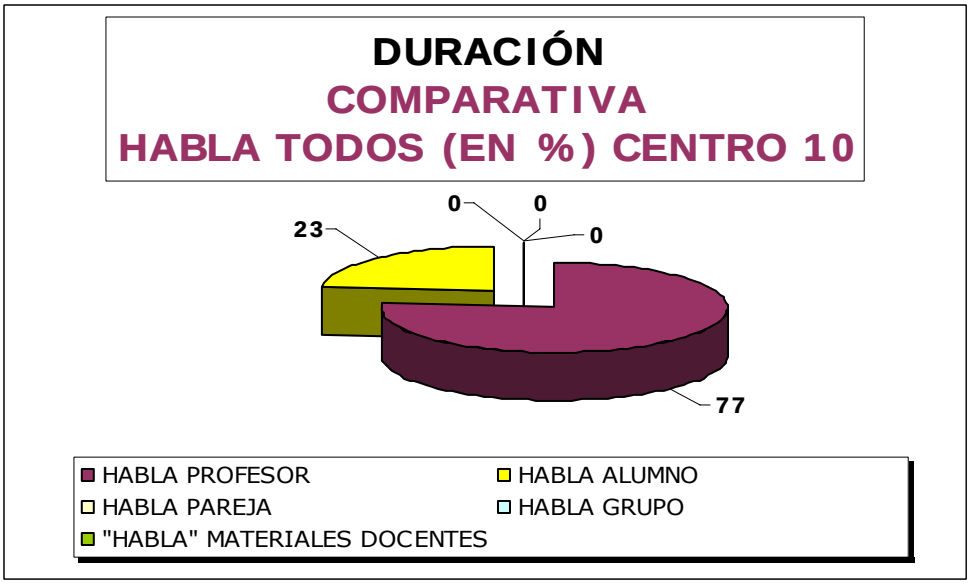


Gráfico 26. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 10*

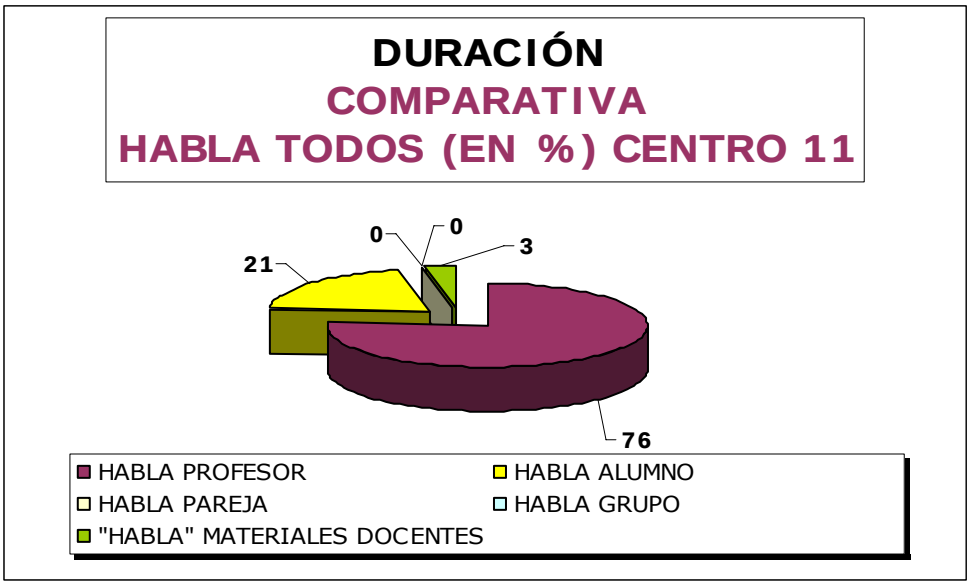


Gráfico 27. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 11*

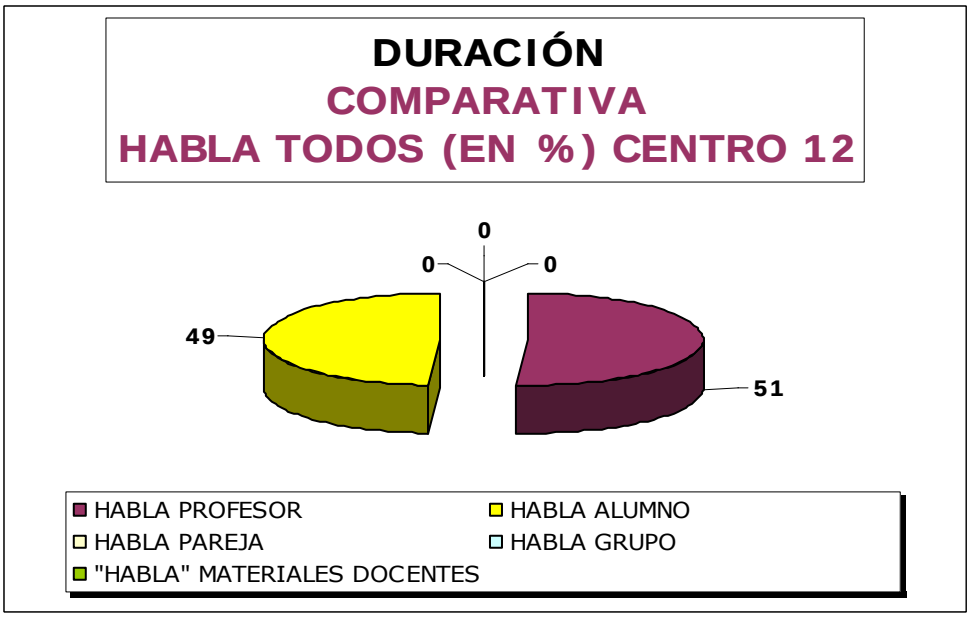


Gráfico 28. *Comparativa habla prof., alum., par., grup. y mater. (en %) Centro 12*

La mayor duración media de las actividades es la que se produce en las del Centro 8 (once actividades). Dato que, de nuevo, necesita ser explicado, para ayudar a una correcta interpretación. Concretamente, la clase del **Profesor 14** (págs. 509-514) consta únicamente de dos actividades, una de casi 25' de duración y la otra de 21'. Evidentemente, este factor hace que la duración media de las actividades de este centro aumente con respecto a las de los demás. En realidad, si sumamos la duración media de las actividades de cada centro tenemos una duración media total de todas las actividades de todos los centros (106 y 12,

respectivamente) de 9’29”.

En sí misma, la duración de una actividad no arroja información de especial relevancia para la identificación de la metodología docente, si bien es cierto que algunas de las actividades más características de la metodología comunicativa, como son los *role-plays*, las simulaciones, los debates, las representaciones dramáticas, el visionado de películas/programas de televisión, la resolución de problemas (personales, de clase, del entorno social próximo/lejano, del entorno educativo), exposiciones orales, etc. que requieren cierta preparación previa a su realización, suelen tener una duración media mayor que la de las actividades de este corpus. Efectivamente, sólo se observa una de estas actividades en todo el corpus: un *role-play* en la clase del **Profesor 16** (Centro 8). Esto no quiere decir que sea la única actividad comunicativa del corpus, aunque sí la única que pertenece al elenco típico de actividades comunicativas. De las demás actividades del corpus, algunas muestran “síntomas” de comunicatividad y otras no, según se identifiquen en ellas más o menos rasgos comunicativos y según éstos sean del tipo primario o secundario, según se indicó en el apartado dedicado a la discusión de los gráficos relativos a los rasgos comunicativos de las actividades del corpus.

De nuevo es preciso recordar aquí un dato que ya se comentó anteriormente, como es el hecho de que en la gran mayoría de las actividades el tiempo de habla del profesor supera con creces al del alumno y, en todos los casos menos uno, el profesor habla durante más del 50% del tiempo que dura la actividad. Es decir, que si una actividad media dura aproximadamente 10’, como hemos visto, de los cuales el profesor habla como mínimo 5’, al alumno, bien sea de forma individual o interaccionando con el profesor o con sus compañeros en pareja o en grupo, sólo le quedan menos de 5’ por actividad para practicar la L2 (suponiendo que ésta sea la lengua que se utilice en el aula de idiomas, lo que, como se ha comprobado en este trabajo, no debería simplemente suponerse, pues son varias las clases en que el uso de la L2 es casi anecdótico [ver apartados **5.2.6.** y **5.2.14.**, págs. 406-415 y 509-514, principalmente, pero también apartado **5.2.5.**, págs. 389-405, apartado **5.2.18.**, págs. 548-556, y apartado **5.2.19.**, págs. 557-566]).

La duración del tiempo de habla de los participantes tiene, sin embargo, una importancia que va más allá de su valor cuantitativo. Si la enseñanza de lenguas comunicativa preconiza el papel protagonista del alumno sobre el resto de los participantes en los procesos de aprendizaje/enseñanza, entonces no parece lógico que disponga de menos tiempo de habla en el aula que el profesor. O, visto desde el lado contrario, si el profesor deja de ser el centro de la clase de idiomas para pasar a asumir roles menos protagonistas como el de facilitador, asesor o

coordinador de la dinámica de grupo[3], ¿no debería también verse reducido su tiempo de habla? En la metodología comunicativa, el alumno se supone que asume papeles más activos, responsabilizándose de su propio aprendizaje, pues ya no es un mero aprendiz de estructuras lingüísticas y listados de palabras, sino un comunicador y un negociador de significados en toda la extensión de la expresión, y para ello, qué duda cabe, necesita disponer de más tiempo de habla en la clase que el que se ha detectado en las actividades de este corpus. En definitiva, el tiempo de habla de cada uno de los participantes sí es sintomático de su protagonismo en el aula, y en las clases observadas y analizadas todavía el profesor sigue siendo el protagonista (y, en algunos casos, el protagonista absoluto, como se indicó anteriormente en la discusión de los rasgos comunicativos, al indicar la duración del tiempo de habla de los participantes en la clase de idiomas en porcentajes, la mayoría de los cuales era mayor en el caso del profesor que en el del alumno y, en algunos casos, mucho mayor). Ciñéndonos a este criterio (duración del tiempo de habla de los participantes), podría concluirse que difícilmente puede el alumno hacer un uso comunicativo de la L2 en el aula si apenas dispone de tiempo de habla, pues no hay que olvidar que, en el aula, además de las actividades comunicativas, están las actividades pre-comunicativas o lingüísticas, que también consumen su tiempo[4]. Sin olvidar, claro está, el hecho de que en el aula hay un número de alumnos (un total de 391 en las veinte clase observadas o, lo que es lo mismo, una media de 19,5 alumnos por clase) y que el profesor debe intentar ser equitativo a la hora de repartir el tiempo de habla entre todos ellos.

Una manera en que el profesor puede incrementar el tiempo de habla de sus alumnos es trayendo a la clase de idiomas actividades cuya realización requiera del trabajo en pareja o en grupo, cosa que, como los gráficos reflejan, sucede muy poco en el corpus de esta investigación. El **Gráfico 16** compara precisamente el porcentaje de habla de los alumnos en formato individual, de pareja y de grupo con el del profesor y el de los materiales docentes en el total de los doce centros de educación secundaria. Como puede apreciarse, un 70% del tiempo de habla en la clase de idiomas es para el profesor, mientras que un 24,5% es para el alumno en formato individual (cuando el alumno responde a las preguntas, comentarios, instrucciones, etc. del profesor o formula preguntas él mismo). La escasez de actividades que requieran el trabajo de los alumnos en pareja o en grupo queda

[3] Ver **Capítulo 3** para la definición de éstas y otras funciones del profesor en la enseñanza de lenguas comunicativa.

[4] En el corpus de esta investigación, más tiempo del deseable, es decir, más tiempo que las actividades comunicativas.

patente en los porcentajes correspondientes: un 2,3% y casi un 0,6%, respectivamente. La misma conclusión puede extraerse del **Gráfico 17** al **Gráfico 28**, que arrojan el mismo tipo de información que el **Gráfico 16** pero desglosada centro a centro. Como puede verse, en todos ellos la participación del profesor es mayor o mucho mayor que la de los alumnos y también en todos ellos se detecta la escasez o inexistencia del trabajo en parejas o grupos (es decir, de la interacción entre los alumnos, y no tanto entre éstos y el profesor). Una vez más, puede apreciarse cómo las clases analizadas no cumplen con uno de los fundamentos de la enseñanza comunicativa, como es el protagonismo absoluto del alumno, tanto cuantitativa como cualitativamente hablando[5].

INTERACCIÓN

Seguidamente, se comentan los resultados arrojados por los gráficos relativos a la interacción entre los participantes (**Gráfico 29** a **Gráfico 35**), por ser ésta una categoría directamente relacionada con la categoría discutida en el apartado anterior (Duración – de las actividades y del habla de los participantes). En la interacción se han tenido en cuenta una serie de variables como son, por un lado, la dirección de la interacción (principalmente, quién la inicia y entre quienes se produce); el formato de la interacción (o en qué consiste esa interacción: preguntas y respuestas, comentarios y reacciones, instrucciones y (re)acciones, o modelaciones e imitaciones, esencialmente); y la naturaleza de la interacción, según el protagonista del habla sea el profesor o el alumno (individualmente o en grupo), o no haya habla de ningún tipo (sin habla): si el profesor acepta las ideas de los alumnos, si les corrige y de qué manera lo hace, si el alumno responde de motu propio, si utiliza la L1 o la L2 en sus intervenciones, si la clase en su conjunto responde a una pregunta del profesor o guarda silencio, etc.

[5] Por "cualitativamente hablando" se entiende que el tiempo de habla del alumno sea efectivamente comunicativo. Es decir, que hable en L2, cosa que, aunque hoy en día parece lo más lógico y hasta casi innecesario mencionar, como se ha comentado anteriormente en este capítulo, no siempre sucede (como bien sabe todo profesor de idiomas, por otra parte). Y que utilice la L2 para comunicarse: para expresar y negociar significados, para interaccionar con el compañero y/o el profesor, pero no sólo con éste, y que la utilice de forma extensiva, más allá del nivel de oración o frase, en los planos escrito y oral, respectivamente.

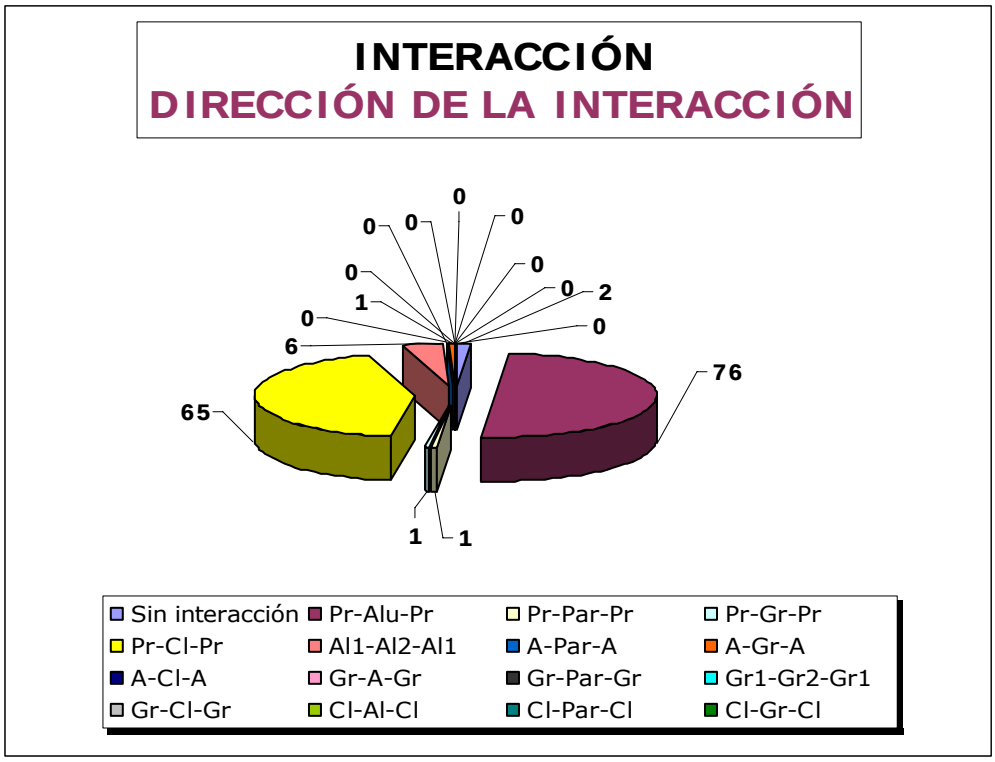


Gráfico 29. *Interacción. Dirección de la interacción*

El **Gráfico 29** resulta muy revelador de lo que sucede en las clases observadas para esta investigación, en lo que a la dirección de la interacción se refiere y a quiénes participan en ella. En primer lugar, hay que mencionar el hecho de que, como sucedía con los rasgos comunicativos, estamos ante una categoría abierta, es decir, que en una misma actividad más de un rasgo relativo a la dirección de la interacción puede aparecer como marcado. Así, puede apreciarse en el gráfico que del total de 106 actividades del corpus, en 76 existe interacción entre el profesor y el alumno y, más concretamente, iniciada por aquél, y en 65 actividades (que pueden o no solaparse con las anteriores, ya que más de una dirección de la interacción puede identificarse en una sola actividad) se produce interacción entre el profesor y la clase en su conjunto, también iniciada por él. En cambio, y éste es el dato clave, la interacción entre alumnos se identifica únicamente en 7 actividades, en 6 de ellas se trata de interacción entre dos alumnos (Al1 y Al2) y en 1 entre un alumno (A) y un grupo de alumnos (Gr). Podría pensarse que es casi imposible que la interacción entre los alumnos sea tan escasa y, en general, que sea tanta la diferencia entre la interacción entre el profesor y los alumnos y la interacción entre los propios alumnos. Sin embargo, quizás no resulte un dato tan extraño si se tiene en cuenta que en un elevado número de las actividades del corpus lo que se hace en clase no es realmente realizar las actividades de aprendizaje, sino corregirlas. En muchas de las clases observadas se

ha podido comprobar que gran parte del tiempo de clase se dedica a la corrección de actividades lingüísticas (por lo general, del libro de texto o del libro de ejercicios) y no a la realización de actividades comunicativas. Éste no es el tipo de interacción que se ha contabilizado para la realización de los gráficos, sino la interacción en la que los alumnos están llevando a cabo una actividad comunicativa o visos de comunicatividad al menos. Este dato puede relacionarse con datos de otras series de gráficos, como, por ejemplo, la serie de gráficos denominada "recursos", que engloba la tipología de materiales didácticos utilizados (escritos / no escritos), así como la fuente/función de los materiales y el uso que se hace de ellos. Así, si, como se acaba de mencionar, muchas de las actividades de este corpus consisten en la corrección de actividades lingüísticas (que, para mayor claridad, también podríamos denominar *ejercicios*) del libro de texto, no es de extrañar que tanto éste como el libro de ejercicios se utilicen en algo más el 80% de las actividades.

Este gráfico (**Gráfico 29**) revela asimismo que, como también se ha indicado anteriormente, las actividades que requieren del trabajo en pareja o grupo por parte de los alumnos casi brillan por su ausencia. Siquiera porque el trabajo en grupo permite dedicar más tiempo de clase para la producción oral de los alumnos (prioritaria en la enseñanza de lenguas comunicativa), el profesor debe considerar en la planificación de su clase la inclusión de alguna de estas actividades, especialmente cuando tiene que observar unas directrices curriculares en lo relativo a la metodología docente empleada en el aula (la comunicativa). Gracias al trabajo en grupo, los alumnos menos seguros de sus habilidades lingüísticas tienen la oportunidad de practicar la L2 en un ambiente distendido (a diferencia, por ejemplo, de cuando debe responder a una pregunta o instrucción del profesor). Esto en sí es bastante beneficioso para el alumno, ya que así se acostumbra a depender menos del profesor y a interaccionar con y ayudar a otros compañeros. Pero el beneficio no es únicamente para el alumno: el profesor, mientras los alumnos trabajan en grupo, dispone de tiempo para monitorizar el progreso de los alumnos (especialmente de los que más lo necesitan), circulando por el aula y prestando atención al uso de la L2 que se hace en cada grupo y por parte de cada alumno, ayudando y animando cuando y a quien se lo requiera en cada caso. En resumen, los datos relativos a la dirección de la interacción van mucho más allá de la cuantificación de quién habla más en el aula y quién inicia la interacción. Estos datos contribuyen a la detección de la metodología docente y, si bien en sí mismos no establecen qué metodología se emplea en las clases observadas, sí nos permiten observar que ésta no es típicamente comunicativa.

¿Por qué, cabe preguntarse, es la interacción un aspecto tan importante de

la clase de idiomas? Lo es, especialmente en la clase de idiomas comunicativa, porque la interacción supone el uso de la lengua (en este caso, la L2) entre, al menos, dos personas, y eso es lo que se hace al usar la lengua de manera real (no para aprenderla, como en la clase de idiomas). Es decir, que si se quiere enseñar a los alumnos a hacer un uso real de la L2, como es el gran objetivo de la enseñanza comunicativa, debe reproducirse en el aula lo que se hace fuera de ella (en la medida de lo posible). O, dicho de otro modo, hay que enseñar al alumno no sólo a expresarse sino a interaccionar. La enseñanza de lenguas interactiva es una enseñanza que implica al profesor y al alumno en actividades que fomentan el uso de la L2, lo que, a su vez, redunda en un aprendizaje más efectivo de la misma. Como sugieren los gráficos relativos a la interacción y particularmente el mencionado **Gráfico 29**, el profesor es el iniciador de la interacción, y esto, en sí mismo, no es un aspecto negativo. Lo es, sin embargo, si significa que el profesor es siempre el que controla el discurso (el "habla") en la clase de idiomas, como cuando el profesor inicia el intercambio (por lo general, con una pregunta o instrucción), el alumno responde/actúa y el profesor comenta esa respuesta o actuación, como ocurre en la mayoría de las clases de este corpus (ver, si se quiere, descripción detallada de las clases en apartados **5.2.1.** a **5.2.20.**). Lo que el profesor, en realidad, debe hacer no es dominar la interacción y, por ende, acaparar demasiado tiempo de habla de la clase, sino proporcionar oportunidades para la interacción en la que los propios alumnos tengan un mayor control sobre lo que dicen y cómo lo dicen (Brown, 2001; Ellis 1999).

Uno de los problemas detectados en la observación de las clases del corpus es que, como se comentará en el apartado dedicado a los materiales docentes (grupo de gráficos "recursos"), en la gran mayoría de los casos se hace un uso del libro de texto demasiado limitador. Las clases suelen consistir en la corrección, una tras otra, de las actividades/ejercicios propuestos en el libro de texto o en el libro de ejercicios. Esto no quiere decir que el libro de texto no sea bueno o el adecuado, o que no se deba usar, sino que el uso que de él se hace quizás no sea el más adecuado para una enseñanza de lenguas que quiera ser comunicativa. La solución al problema está en una planificación diferente de la clase: la clase no tiene por qué consistir en la realización y/o corrección sistemática de las actividades propuestas por el libro en el orden en que aparecen en éste. El profesor es el responsable de la clase de idiomas en lo que se refiere a la planificación de la misma[6], y por lo tanto

[6] Como ya se ha comentado, entre los papeles principales que debe asumir el profesor en la enseñanza comunicativa están el de facilitador del aprendizaje del alumno, asesor y coordinador de la dinámica de grupo. Estos papeles no requieren que el profesor acapare el tiempo de habla de la clase, de manera

puede e incluso debe iniciar la interacción, pero dejando caer el peso de la misma en manos de los alumnos. Son varias las maneras en que el profesor puede explotar más eficientemente la interacción en el aula de L2, como planificar clases en las que las actividades se secuencien de manera lógica (actividades pre-comunicativas más actividades comunicativas o, según Sánchez, 2004, actividades lingüísticas más actividades comunicativas) y que proporcionen al alumno el andamio sobre el que pueda sustentarse su progreso en la L2, lo que, a su vez, le permitirá interaccionar de manera más exitosa (Florez & Burt 2001, citado en Moss 2005). Puede y debe también el profesor abandonar su papel de protagonista de la clase y cedérselo al alumno, con lo que no sólo conseguirá que éste empiece a tomar la iniciativa en la interacción, que experimente con la L2 de manera menos controlada y que asuma los riesgos inherentes al aprendizaje de una nueva lengua, sino también, y muy importante, lograr que el alumno comience verdaderamente a sentir que su papel en el aula es central, que para aprender no basta con sentarse en su pupitre y abrir su mente a los conocimientos del profesor. En definitiva, que él es el principal responsable de su propio aprendizaje y que tiene que trabajar activamente para gestionarlo adecuadamente. El profesor puede también limitar su participación en la interacción que tiene lugar en el aula a aquellos casos en que el alumno le pida ayuda o cuando se percate de que la comunicación entre los alumnos se ha roto y debe ayudarles a repararla. Debe también asegurarse de que la interacción se mantiene en el aula, utilizando para ello una gama variada de preguntas, no sólo de las que requieren respuestas del tipo "sí/no", "V/F", o qué, quién, cómo, dónde, cuándo y por qué, sino principalmente de las que requieren respuestas, por así decirlo, abiertas, tales como información desconocida, opiniones personales, etc. Debe también enseñar a sus alumnos las estrategias mediante las cuales ellos pueden en sus interacciones negociar significados con sus interlocutores (pedir una aclaración al interlocutor, parafrasear las palabras de éste, etc.). Y, por supuesto, el profesor no debe olvidar la importancia del trabajo en pareja/grupo, fundamental para el desarrollo de las estrategias de interacción. Es muy importante, sin embargo, que el trabajo en pareja/grupo no consista simplemente en pedir a los alumnos que hagan las actividades lingüísticas en pareja. Por ejemplo, en algunas de las clases observadas, el profesor pide a los alumnos que, tras leer el texto, decidan si la respuesta correcta en cada caso es la "a", la "b", la "c" o la "d": para esto, realmente, no es precisa mucha interacción. En suma, que no sólo debe el profesor darle al trabajo en pareja/grupo la atención que merece, sino que debe asegurarse de que éste se desarrolle correctamente.

que éste puede y debe así pasar al alumno, el verdadero protagonista de la clase idiomas.

Otro asunto relativo a la interacción, concretamente al formato y a la naturaleza de la interacción, es no sólo quién habla cuándo y por cuánto tiempo, sino qué dice quien habla. Así, el profesor no sólo debe limitar su intervención al mínimo posible, sino que debe tener en cuenta que lo que diga puede ayudar contribuir al desarrollo de la interlengua del alumno o puede no servirle para absolutamente nada. En las clases observadas se ha detectado que en un gran número de actividades el habla del profesor se reparte entre las instrucciones para la realización de las mismas (se den éstas en L1 o en L2, o en ambas), la coordinación de la corrección de las actividades y, sobre todo, las explicaciones relativas al funcionamiento de la L2. Es decir, el propio profesor usa profusamente la L2 para hablar de ella, casi más que para comunicarse con los alumnos (ver **Gráfico 32**, categorías "proporciona información a los alumnos", "formula preguntas a los alumnos" y "corrige a los alumnos"). Así pues, no se aprecia en este corpus que el profesor distinga entre la atención a la forma y la atención al contenido, ya que en la mayoría de clases aquélla recibe más atención que éste (ver gráficos "rasgos comunicativos"), lo que equivale a decir que las actividades de este corpus están más orientadas a la práctica de la corrección lingüística que a la de la fluidez comunicativa (en el **Gráfico 1** puede apreciarse que sólo en 6 de las 106 actividades se detecta que se conceda más importancia a la fluidez comunicativa que a la corrección lingüística).

Otro aspecto que está directamente relacionado con la interacción es el que tiene que ver con la agrupación de los alumnos en el aula. Al final de la descripción de cada clase (apartados **5.2.1.** a **5.2.20.**) se incluye un gráfico en el que se representa cuántos alumnos hay en el aula (entre alumnos y alumnas) y cómo están sentados. En todas las clases los alumnos están dispuestos filas de pupitres, en unos casos de dos en dos, en otros de tres en tres, y en otros sin un patrón claro, mirando todos hacia el profesor y la pizarra. La agrupación de los alumnos en el aula es una cuestión que va más allá de lo puramente estético, pudiendo llegar incluso a reducir o incrementar las oportunidades de interacción entre ellos. El patrón que se observa en todas las clases de este corpus no es precisamente el más idóneo para propiciar la interacción entre los alumnos, aunque sí para potenciar la interacción iniciada por el profesor con los alumnos individualmente o con la clase en general, como efectivamente sucede. Únicamente en una clase se produce una reagrupación de los alumnos en un par de actividades para trabajar en grupo. Quizás sería conveniente que en la clase de idiomas los puestos de los alumnos estuviesen orientados de diferente manera, adoptándose patrones de

agrupación más adecuados para el inicio y mantenimiento de la interacción entre ellos (como algunos de los patrones sugeridos en el **Capítulo 4**).

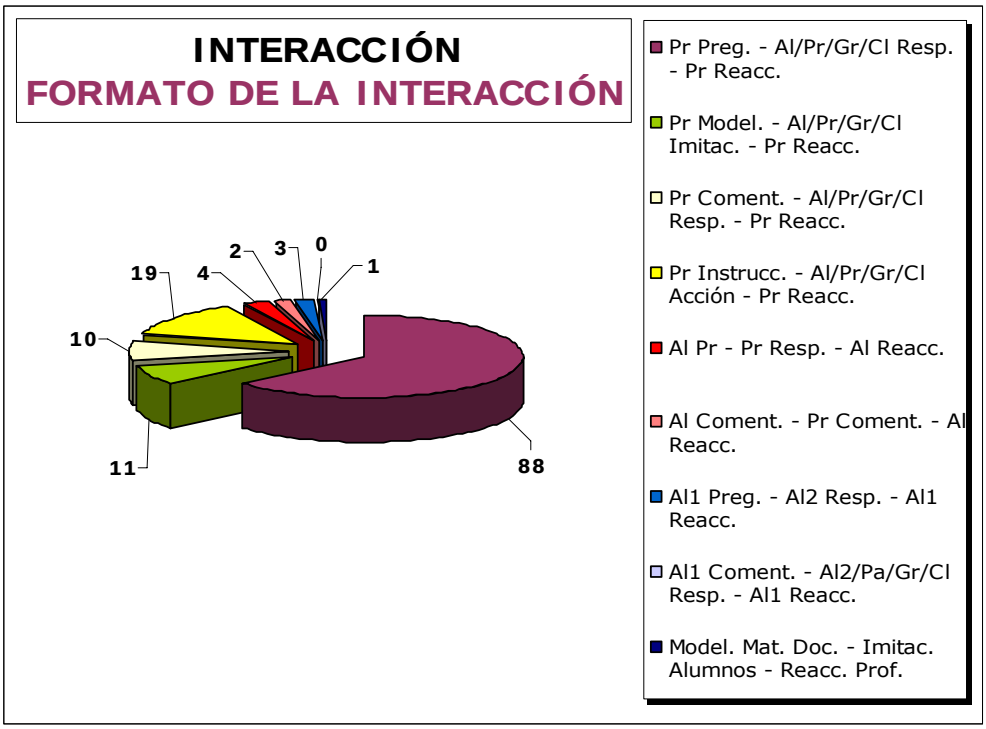


Gráfico 30. *Interacción. Formato de la interacción*

El **Gráfico 31** arroja un dato relacionado con lo dicho hasta ahora en relación a la interacción en el aula y que viene a apoyar lo dicho anteriormente acerca del tipo de habla que se detecta en los profesores de este corpus. Unos párrafos más arriba se comentaba que el profesor debe procurar variar más su discurso y el formato de su interacción con el alumno/la clase, incluyendo preguntas que requieran respuestas abiertas. El que la mayor parte del discurso del profesor en las clases de este corpus se materializa en preguntas a los alumnos, muchas de las cuales requieren respuestas cerradas, lo pone de manifiesto el que gran parte del habla del alumno se materialice en respuestas a preguntas del profesor y, dentro de éstas, en respuestas dentro de una gama limitada de posibles respuestas. Así, el gráfico dice que en 71 actividades los alumnos responde a este tipo de preguntas por parte del profesor mientras que sólo en 13 los alumnos proporcionan respuestas abiertas (ver categoría "responde individualmente a preguntas del profesor con sus propias ideas").



Gráfico 31. *Interacción. Naturaleza. Habla del alumno*

Otro aspecto que no hay que olvidar, por cuanto tiene un peso específico bastante importante en este corpus, es el uso de la L1 en el aula de L2, tanto por parte del alumno como por parte del profesor. Comparando el **Gráfico 31** y el **Gráfico 32** vemos que el alumno utiliza la L1 en 28 actividades mientras que el profesor lo hace en 63. Si recordamos cómo se mencionó anteriormente que el tiempo de habla del profesor en las clases del corpus era superior o muy superior al del alumno, entonces parece lógico que el profesor haga más uso de la L1 que el alumno [7]. Por lo general, el profesor utiliza la L1 para dar instrucciones y explicaciones gramaticales, y suele hacerlo principalmente en combinación con la L2: primero proporciona la explicación, información o instrucción de que se trate en la L2 y, después, para asegurarse de que los alumnos comprenden lo que les ha dicho, lo hace también en L1. No es un patrón que sé siempre, en todas las actividades, pero sí prácticamente en todos los profesores, porque no hay ninguna

[7] Aunque no sucede en este corpus, podría darse éste caso de que el profesor hablase más o mucho más que el alumno pero no utilizase la L1, con lo que entonces sí podría suceder que el alumno, a pesar de hablar menos, utilizase más la L1 que el profesor.

clase en que el profesor no haga uso de la L1, por mínimo que éste sea[8]. Hay algunas clases, sin embargo, como las del **Profesor 6**, **Profesor 17**, **Profesor 18** y **Profesor 19**, en que el predominio de la L1 es casi absoluto sobre la L2, en lo que al habla del profesor se refiere y, en algunos de estos mismos casos, también en el habla del alumno.

En al menos tres clases (**Profesor 7**, **Profesor 11** y **Profesor 19**), el alumno, a instancias del profesor, utiliza la L1 para traducir el texto a partir del cual se desarrollan las actividades de comprensión de lengua escrita. Es decir, se traduce el texto de la L2 a la L1 para facilitar su comprensión. En estos casos, en lugar de desarrollar la destreza de comprensión de lengua escrita en los alumnos, el profesor, con esta actividad, está directamente inhibiéndola, ya que transmite al alumno la idea (aunque sea de manera inconsciente) de que para comprender el texto en la L2 hay que traducirlo primero a la L1. Éste no es el uso de la L1 que prevalece en el corpus, sin embargo, sino el que se ha indicado en el párrafo anterior.

El uso o la prohibición de la L1 en la clase de lengua extranjera es un tema muy debatido en la enseñanza de lenguas. Esta investigación no es, desde luego, el lugar para defender ni atacar el uso de la L1 en la clase de L2, pero sí para afirmar que si el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es que el alumno aprenda a comunicarse en ella entonces su uso debería predominar sobre el de la L1, limitándose éste a aquellos casos en que pueda contribuir claramente al aprendizaje de aquélla.

Como se indicaba anteriormente, el uso que de la L1 hace el profesor es superior al que hace el alumno en el corpus de esta investigación, y se apuntaba también que una de las posibles explicaciones era que el tiempo de habla del profesor y, por lo tanto, su protagonismo en el aula es superior y, en algunos casos, muy superior al del alumno. Otra explicación de este dato tiene que ver con la naturaleza del habla del alumno: en 71 actividades (**Gráfico 31**) el alumno responde a preguntas del profesor dentro de una gama limitada de respuestas. Estas respuestas, si se lee la descripción de las clases, corresponden en su mayoría a preguntas de comprensión sobre el texto leído (o escuchado, en unos pocos casos). Son preguntas que en el libro de texto aparecen formuladas en L2 y el alumno sabe que tiene la "obligación" de responderlas en esa misma lengua. Es como si, al hacer un ejercicio de matemáticas, el alumno pudiera elegir entre escribir las cifras en letra o en número. En la clase de matemáticas, se elige el

[8] Para una discusión sobre los beneficios y los peligros de utilizar la L1 en el aula de L2, ver Atkinson (1987:242-247).

número, evidentemente. En otras palabras, el alumno parece entender que cuando hace las actividades del libro es cuando está realmente practicando y aprendiendo la L2 y, por lo tanto, es su obligación utilizarla, mientras que, en otros momentos de la clase, como, por ejemplo, la transición entre actividades, no tuviese esa obligación. Quizás si el uso del libro de texto no fuese tan estricto, si los alumnos estuviesen acostumbrados a la utilización de otros materiales en lugar de o además del libro (de texto o de ejercicios), o a la realización de actividades de aprendizaje que no requieran de ningún material, entonces, aunque fuese inconscientemente, comprenderían que la clase de idiomas dura desde el *good morning* inicial hasta el *see you tomorrow* final, y que el aprendizaje de la L2 no se limita a la realización de las actividades individuales que propone el profesor, ya que de la propia dinámica de la clase, de la interacción con el profesor para otros motivos que no estén directamente relacionados con las actividades de aprendizaje, siempre que ésta tenga lugar en la L2, también es posible aprender.

A modo de resumen sobre la interacción y, en concreto sobre la cuestión del uso de la lengua materna en la clase de lengua extranjera, hay que decir que, pese a que se hace un uso relativamente amplio de aquélla, se trata de un uso no del todo inadecuado (excepto el que se hace en las clases anteriormente mencionadas, ya que éstas prácticamente se desarrollan en L1 y el uso de la L2 puede considerarse casi anecdótico). En las actividades en que el uso de la L1 se considera menos adecuado es en las de expresión oral y las de comprensión oral, y es cierto que en este corpus no se registran muchos usos de la L1 para estos fines (quizás, todo hay que decirlo, porque, como se verá en el apartado dedicado a la discusión de los gráficos relativos a los "procedimientos" y las "destrezas", las actividades de este tipo son muy escasas). En otras actividades el uso de la L1 no sólo no se considera nocivo sino que, incluso, puede resultar beneficioso, por cuanto puede contribuir a ahorrar tiempo (es más fácil y directo, por ejemplo, traducir *watchdog* o *check-in* que intentar explicar su significado en la L2), especialmente en los niveles de competencia más bajos (como es el caso de los alumnos de 1º de bachillerato, que están todavía bastante por debajo del nivel B establecido por el Marco de Referencia Europeo). Por ejemplo, en las actividades gramaticales, el profesor puede decidir dar la explicación en L1 o apoyarse en la gramática de la L1 para aquellas cuestiones que sean similares en la L2, de manera que lo que se hace es un uso más efectivo de los conocimientos y destrezas del alumno para lograr un aprendizaje de la L2 más efectivo. Éste es el caso del **Profesor 13** (págs. 500-508), quien abiertamente informa al observador de su utilización de la L1 en las actividades gramaticales que a su juicio lo requieren. Por

lo demás, la mayor parte de los profesores utiliza la L1 para las funciones anteriormente indicadas de coordinación de la dinámica de la clase, mantenimiento de la disciplina en la misma, asignación de tareas, tanto de clase como de casa, e instrucciones para su realización (otra cosa es que se pueda considerar que incluso este uso de la L1 es innecesario o que el uso de la L2 para estas funciones redundaría en un más rápido progreso de la interlengua del alumno).

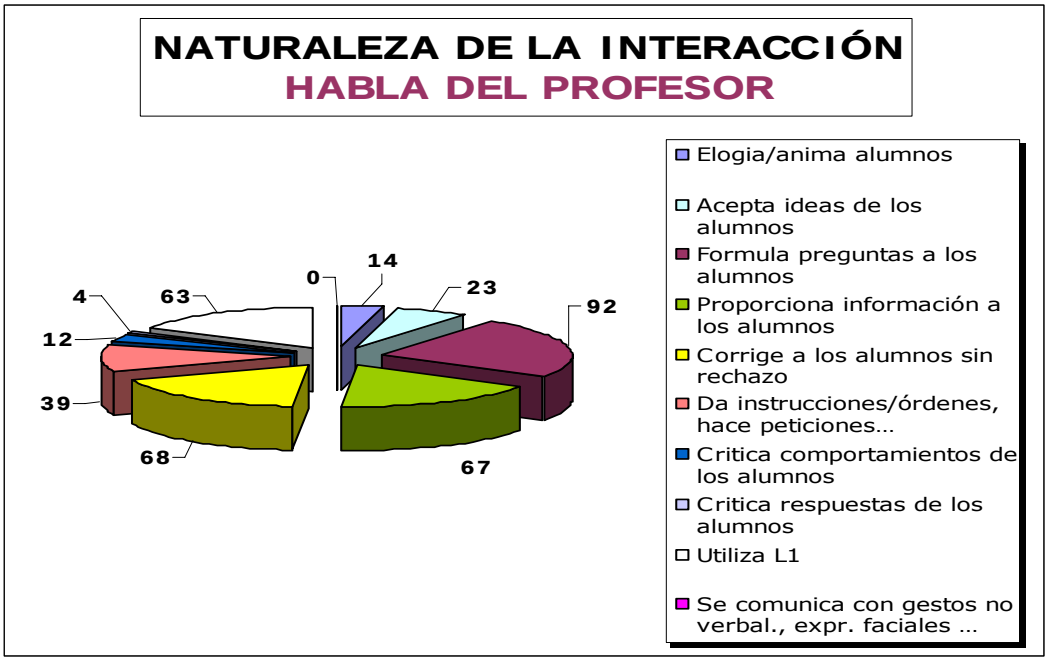


Gráfico 32. *Interacción. Naturaleza. Habla del profesor*



Gráfico 33. *Interacción. Naturaleza. Sin habla*

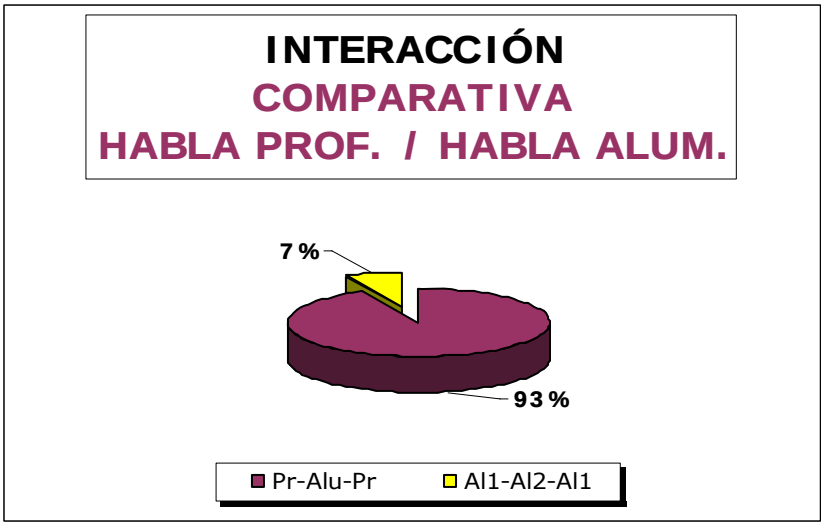


Gráfico 34. *Interacción. Comparativa. Habla profesor / habla alumno*

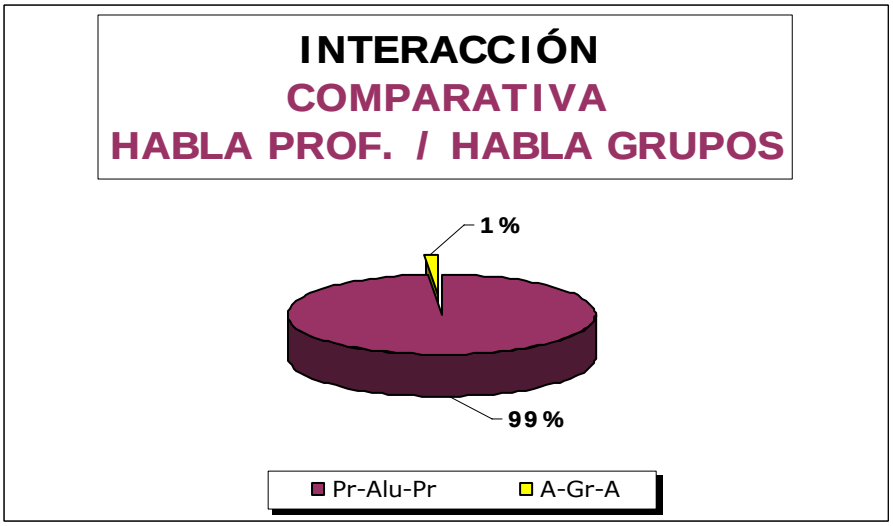


Gráfico 35. *Interacción. Comparativa. Habla profesor / habla grupos*

En el siguiente apartado se discuten los gráficos relativos a los objetivos (**Gráfico 36** a **Gráfico 38**) y a los contenidos (**Gráfico 39** a **Gráfico 44**) de las actividades de aprendizaje recopiladas para esta investigación. La razón de su discusión conjunta es que ambos tipos de datos están muy relacionados, y así se evitarán repeticiones innecesarias que se producirían de tratarlos por separado.

OBJETIVOS

Los objetivos de las actividades de enseñanza/aprendizaje están estrechamente relacionados con sus contenidos, especialmente el contenido lingüístico. En este

trabajo, se ha considerado que el contenido lingüístico de una actividad se puede cifrar en términos de los componentes lingüísticos (gramática, vocabulario, y pronunciación/entonación o rasgos supra-segmentales) o de las funciones lingüísticas (que no se han desglosado ya que constituyen lo que aquí se ha venido denominando una categoría abierta). Ésta es la razón por la que ambos aspectos (objetivos y contenidos) se discuten de manera conjunta.

Entre otras que ya se han mencionado a lo largo de este análisis, una manera de detectar si la metodología empleada es o no comunicativa es comparando los objetivos de la enseñanza comunicativa y los de las actividades de aprendizaje que conforman el corpus de esta investigación. De esta manera, si los objetivos coinciden, puede afirmarse que, en mayor o menor grado, la metodología empleada en esas clases es comunicativa.

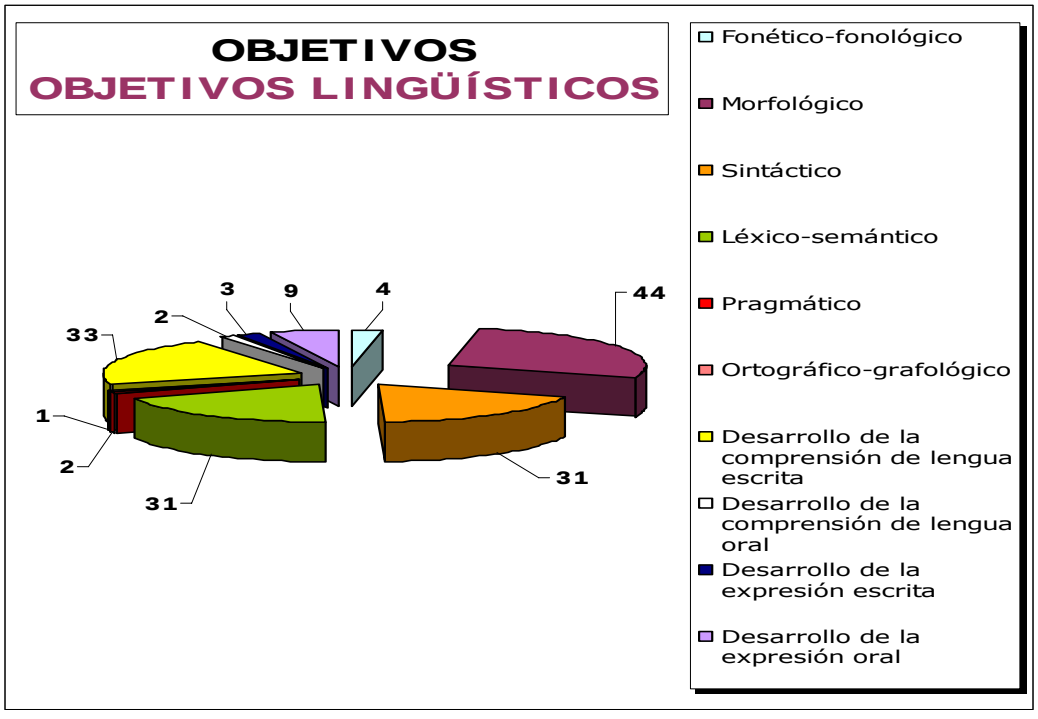


Gráfico 36. *Objetivos lingüísticos*

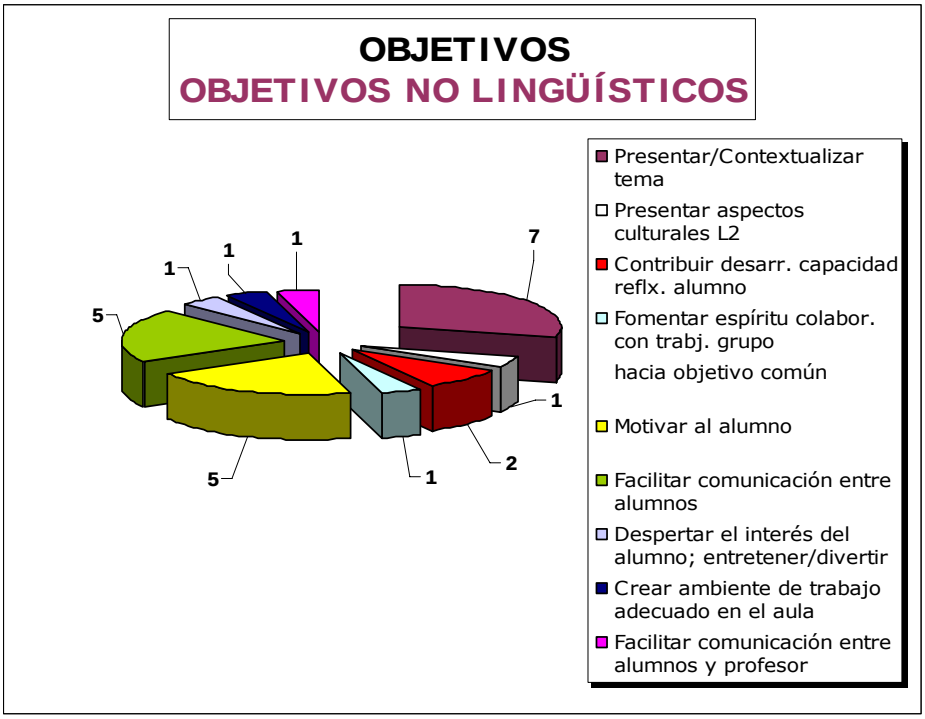


Gráfico 37. *Objetivos no lingüísticos*

El **Gráfico 36** resume las ocurrencias de cada uno de los objetivos incluidos en la categoría de "objetivos lingüísticos" en el total de las 106 actividades del corpus. Como puede apreciarse, los cuatro objetivos más comunes son "morfológico" (en 44 de 106 actividades), "desarrollo de la comprensión de lengua escrita" (33/106), "sintáctico" (31/106) y "léxico-semántico" (31/106), algunos de los cuales ocurren conjuntamente en una misma actividad (como es el caso, comúnmente, de los objetivos "morfológico" y "sintáctico"). ¿Cuál es el significado de estos datos? En primer lugar, que en casi la mitad de las actividades (41,5%) el objetivo o uno de los objetivos es el desarrollo de la comprensión de lengua escrita. Esto se traduce, en relación con lo que sucede en el aula, en la lectura de textos por parte de los alumnos, que puede tener lugar en el aula pero que, en algunos casos, según se puede comprobar en la descripción de las clases (apartados **5.2.1.** a **5.2.20.**), se lleva a cabo como tarea de casa previamente asignada, y la realización de una serie de actividades en torno a la comprensión de esos textos y a la práctica de aspectos puramente lingüísticos de los mismos, principalmente la gramática y el vocabulario, pero también la pronunciación. Así, por ejemplo, en las clases del **Profesor 7** (págs. 416-429), **Profesor 9** (págs. 440-456), **Profesor 11** (págs. 475-486) y **Profesor 19** (págs. 567-581) los alumnos leen un texto y lo escuchan simultáneamente para la práctica de la pronunciación y la entonación (desde luego, no como actividad de comprensión de lengua oral), además de para

el desarrollo de la comprensión de lengua escrita. Estos textos suelen ir acompañados de actividades que consisten básicamente en una o varias preguntas de comprensión sobre el texto. El objetivo, pues, de estas actividades es el desarrollo de esta destreza. Otra cosa diferente es, como se verá en la discusión de los gráficos relativos a las "destrezas" y "procedimientos", qué destreza(s) se practican en cada actividad. Por ejemplo, en una actividad de comprensión de lengua escrita los alumnos, al menos algunos de ellos, pueden practicar la expresión oral (aunque ésta se limite, como realmente sucede en muchos casos, a la lectura en voz alta de la respuesta que previamente han redactado si la actividad consiste en la corrección de esas preguntas asignadas como tarea de casa) y el conjunto de la clase puede, siempre que la actividad se desarrolle en L2, practicar la comprensión de lengua oral (al escuchar la interacción que se produce entre el profesor y el alumno que voluntariamente o mediante selección responda a esa(s) preguntas de comprensión).

El objetivo "léxico-semántico" (29,2%) suele aparecer en relación con el de "comprensión de lengua escrita", puesto que es el objetivo de al menos una de las actividades que en la mayoría de los libros de texto aparecen asociadas a las actividades propiamente de comprensión de lengua escrita. Se trata de actividades en las que el alumno debe identificar con la ayuda del contexto las palabras o expresiones que significan aproximadamente lo mismo que las palabras o expresiones dadas. Por supuesto, este objetivo también se da en otras actividades no relacionadas con la comprensión de lectura, o, al menos, no directamente relacionadas. Por ejemplo, en el caso del **Profesor 1** (**Actividad 1 - Objetivo 1**, pág. 344), del **Profesor 2** (**Actividad 2**, pág. 354-356) o del **Profesor 9** (págs. 440-456, **Actividad 1 - Objetivo 3**, **Actividad 2 - Objetivo 2**, o **Actividad 3 - Objetivo 1**). Se trata de actividades en algunos casos de presentación de elementos léxicos y en otras de revisión de los mismos. Éstos son fundamentalmente palabras que son introducidas por primera vez en el curso a colación del tema de la unidad didáctica en curso o que han sido previamente practicadas en la misma unidad didáctica o en otras anteriores.

Los objetivos morfológico y sintáctico (41,5% y 29,2%, respectivamente) son más propios de las actividades de tipo lingüístico, es decir, de aquéllas en las que se pretende que el alumno practique alguno de los componentes lingüísticos (gramática, vocabulario, etc.) y, por lo tanto, se centran en la corrección lingüística, en lugar de la fluidez comunicativa.

Si sumamos los objetivos relativos a la práctica del sistema lingüístico (fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, pragmático y

ortográfico-grafológico) vemos que hacen un total de 109 (puesto que en algunas actividades se han identificado más de un objetivo, esta cifra es totalmente normal), mientras que los objetivos relativos al desarrollo de las destrezas suman solamente un total de 51, de los cuales 35 (un 68,6%) se refieren al desarrollo de las destrezas denominadas receptivas y 16 (un 31,4%) al de las destrezas productivas, es decir, la expresión oral y escrita. Si bien es cierto que no hay que confundir enseñanza de lenguas comunicativa con uso oral de la lengua (Thompson 1996:11-12), no es menos cierto que el objetivo principal de la enseñanza comunicativa es que el alumno aprenda a utilizar la L2 como medio de expresión de los significados y funciones que mejor reflejan sus necesidades comunicativas personales (en otras palabras, como instrumento de comunicación). Siendo esto así, lo normal sería que las destrezas productivas recibiesen más atención en la clase de idiomas que quiera considerarse comunicativa o, dicho de otro modo, para que una clase de L2 pueda considerarse comunicativa debería hacer, en términos generales, más hincapié en el desarrollo de las destrezas (lo que los alumnos aprenden a hacer con la L2) que en el de los componentes lingüísticos y, en el caso de las destrezas, más en las productivas que en las receptivas (sin excluir, sin embargo, ni a unos ni a otras). Los datos arrojados por los gráficos incluidos en este sub-apartado demuestran precisamente lo contrario: que en las clases observadas se presta más atención al sistema lingüístico que a las destrezas y, de éstas, más a las receptivas que a las productivas. De nuevo, se trata de datos que, si bien por sí mismos no ponen de manifiesto la metodología docente empleada en las clases del corpus, si parecen indicar que ésta no es especialmente comunicativa (como lo han venido demostrando los datos de otras series de gráficos ya comentados).

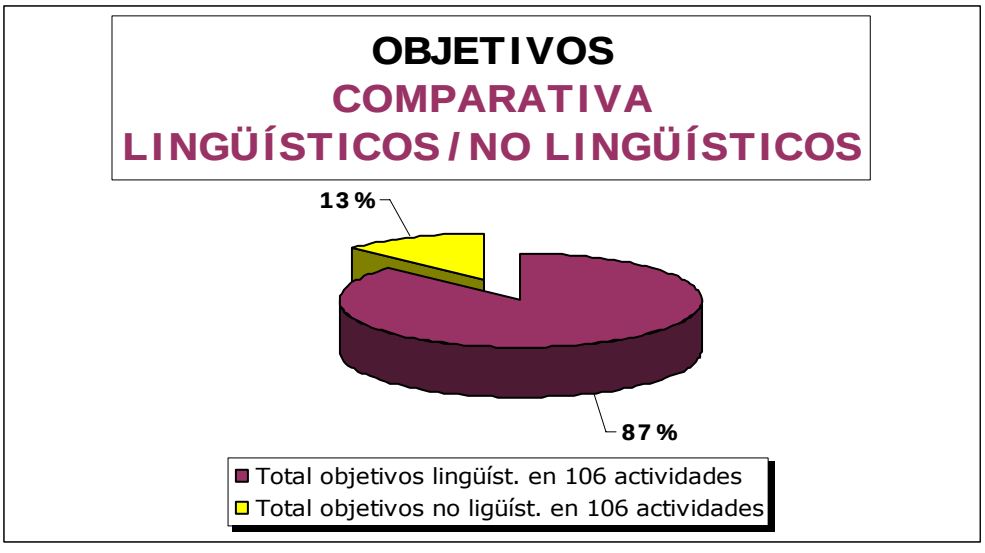


Gráfico 38. *Comparativa. Objetivos lingüísticos / no lingüísticos*

Asimismo, el **Gráfico 38** establece una comparación entre los dos tipos de objetivos que se han establecido para el análisis de las actividades de este corpus: objetivos lingüísticos y no lingüísticos. El 87% de los objetivos de todas las actividades son de tipo lingüístico, por sólo un 13% de objetivos no lingüísticos. Esto significa que son muchas menos las actividades en que el objetivo es motivar al alumno, crear en el aula un ambiente de trabajo adecuado, despertar el interés del alumno por la L2 o su cultura, presentar o contextualizar el tema de la unidad didáctica o del conjunto de actividades de la clase en cuestión, presentar aspectos culturales relativos a las comunidades de habla de la L2, contribuir a la capacidad crítico-reflexiva del alumno, facilitar la comunicación entre el profesor y los alumnos o entre éstos mismos, o fomentar el espíritu de colaboración mediante el trabajo en grupo para la consecución de un objetivo común (por ejemplo, la realización de una tarea de manera conjunta, la resolución de un problema, etc.). Algunos de éstos son aspectos de gran relevancia para la metodología comunicativa, pero apenas tienen presencia en las actividades del corpus de esta investigación.

CONTENIDOS

En cuanto a los contenidos, se presentan dos sub-conjuntos de gráficos. Por un lado, los gráficos generales. El primero de ellos, **Gráfico 39**, refleja el número de actividades en que se identifican contenidos lingüísticos relativos a la gramática (63 / 59,4%), al vocabulario (74 / 69,8%), a la pronunciación/entonación (2 / 1,9%) y a las funciones comunicativas (3 / 2,8%). El segundo, **Gráfico 40**, refleja el número de actividades en que se identifican contenidos no lingüísticos de referencia muy limitada (0 / 0%), limitada (24 / 22,6%) o ilimitada (52 / 49,1%). Conviene recordar, para entender los datos numéricos y porcentuales aquí presentados, que en la gran mayoría de las actividades se identifican tanto contenidos lingüísticos como no lingüísticos y que, en algunas, se identifican más de un contenido lingüístico (por ejemplo, gramática y vocabulario). Como indican los porcentajes, la mayoría de las actividades tiene un contenido no lingüístico de referencia ilimitada, es decir, tratan sobre temas que van más allá de la realidad cotidiana personal o escolar del alumno para tratar temas de mayor calado sociocultural e incluso interdisciplinar (otra cosa es el planteamiento que de estos temas haga el profesor en el aula, más o menos "escolar").



Gráfico 39. Contenidos. Lingüístico

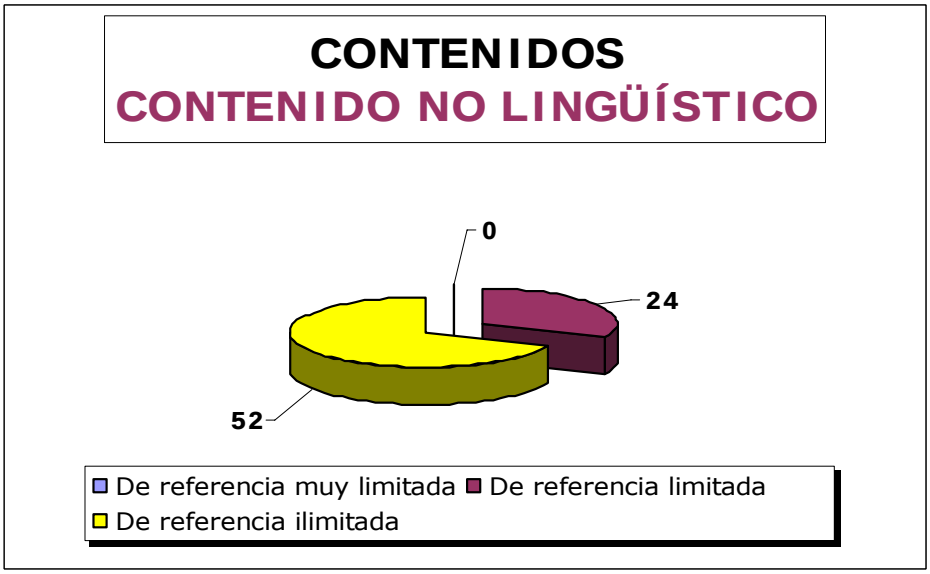


Gráfico 40. *Contenidos. No lingüístico*

Del **Gráfico 41** al **Gráfico 44** se presenta una comparación de cada uno de los cuatro tipos de contenido lingüístico en los doce centros en los que se llevó a cabo la recogida de datos. Como no ha de ser de otra manera, puede comprobarse que el centro cuyas actividades incluyen más contenidos funcionales es el Centro 8, en el que se incluye el **Profesor 6** (págs. 406-415), el único en cuya clase se lleva a cabo una actividad puramente comunicativa (**Actividad 4**, *role-play*). No hay que olvidar, sin embargo, que se trata, de todos modos, de una cantidad de contenidos funcionales muy limitada dentro de la categoría de los contenidos lingüísticos (un 2,8% de los contenidos lingüísticos totales).

Como puede comprobarse, la relación entre los objetivos relativos al desarrollo de los componentes lingüísticos y los contenidos lingüísticos es bastante

clara. En este último caso, las cifras más altas son para el contenido léxico y el gramatical, y en el caso de los objetivos para los de tipo morfológico y sintáctico (gramática) y léxico-semántico (vocabulario). Los datos, pues, parecen ir apoyándose unos a otros y todos ratificando la conclusión de que la metodología empleada en las clases del corpus no es comunicativa o al menos no típicamente comunicativa.

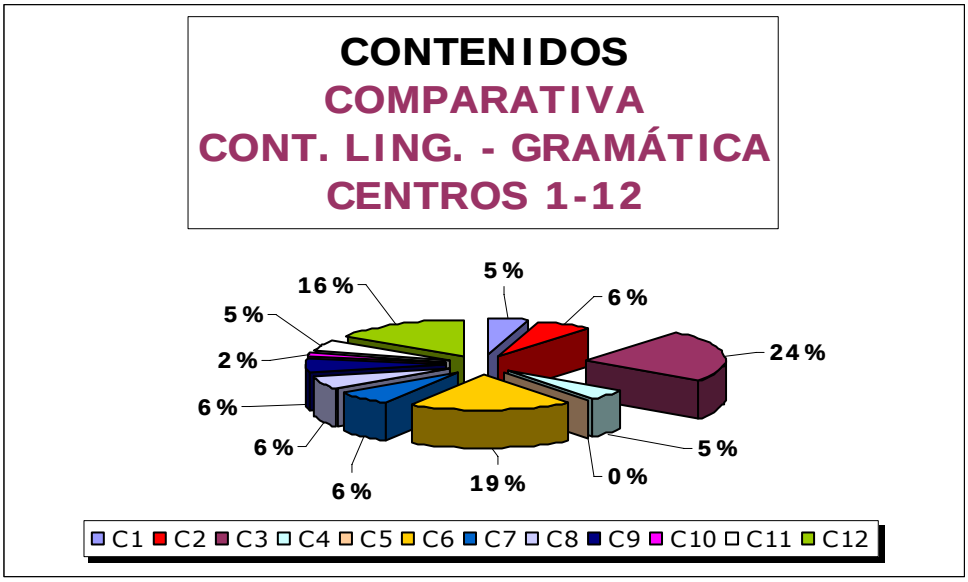


Gráfico 41. *Contenidos. Comparativa. Contenido lingüístico – Gramática Centros 1-12*

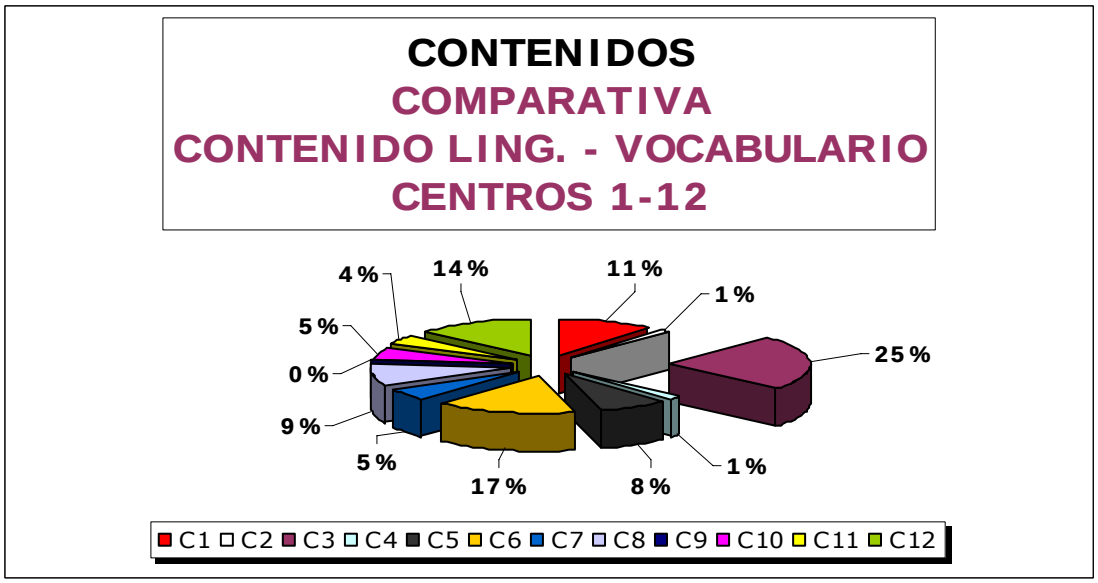


Gráfico 42. *Contenidos. Comparativa. Contenido lingüístico – Vocabulario Centros 1-12*

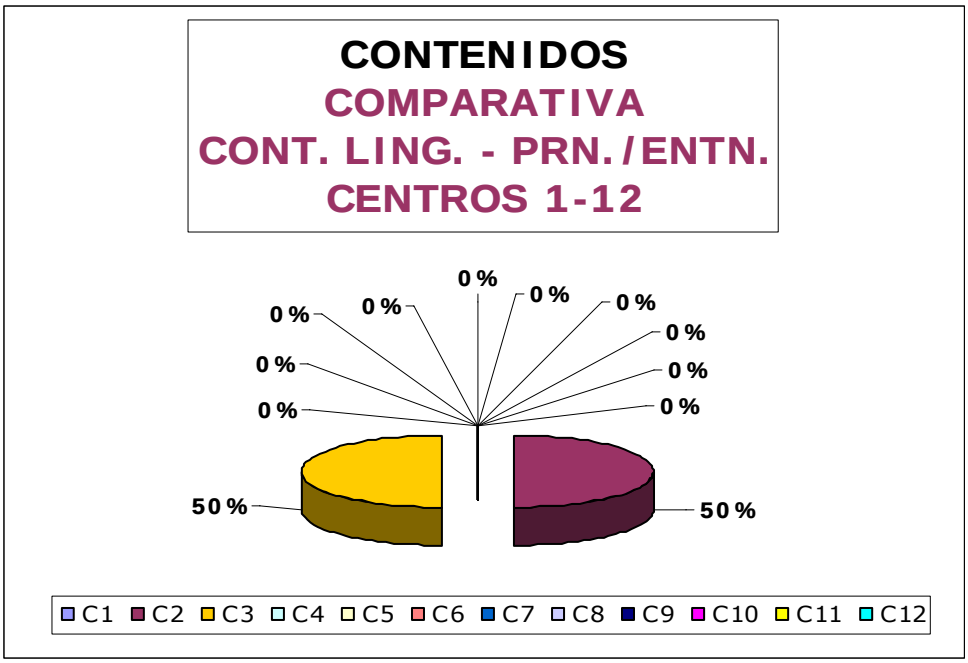


Gráfico 43. *Contenidos. Comparativa. Contenido lingüístico – Pron./Enton. Centros 1-12*

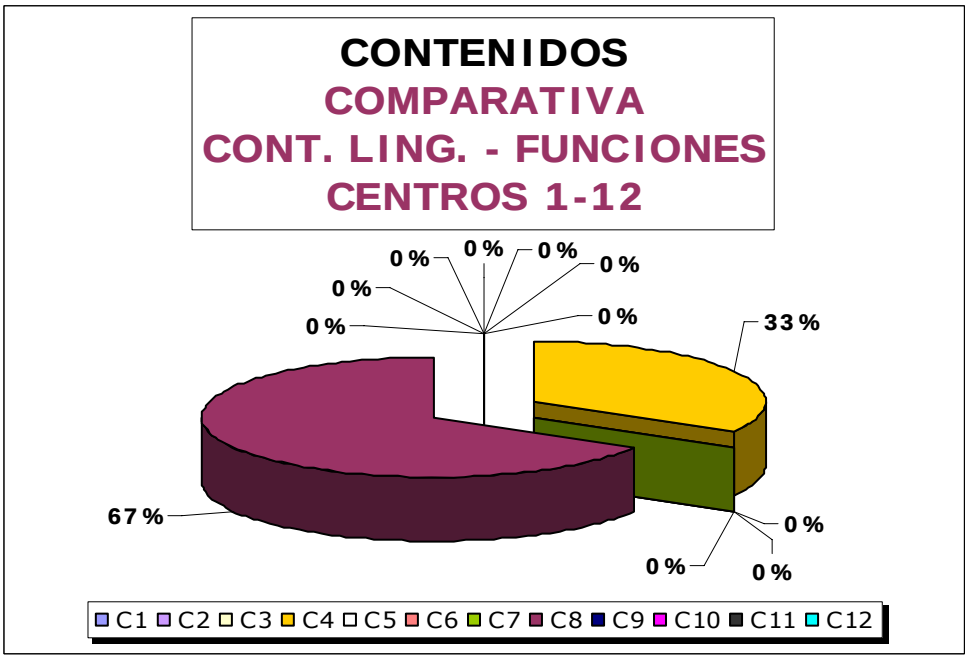


Gráfico 44. *Contenidos. Comparativa. Contenido lingüístico – Funciones lingüísticas Centros 1-12*

A continuación se incluyen los gráficos relativos a los recursos empleados por el profesorado para la implementación de las actividades del corpus en el aula de L2 (**Gráfico 45** a **Gráfico 50**). Esta categoría se subdivide en otras cuatro: la

tipología de los materiales (escritos / no escritos), la fuente/función de los materiales, el uso que de ellos se hace y, finalmente, los medios e instrumentos que se utilizan en las distintas actividades de aprendizaje.

RECURSOS (MATERIALES E INSTRUMENTOS)

Sin lugar a dudas, se puede iniciar el comentario de estos gráficos afirmando que las clases incluidas en el corpus de esta investigación son absolutamente tradicionales en lo que se refiere al tipo y uso de materiales, instrumentos y medios. Los protagonistas absolutos en este sentido son el libro de texto, la pizarra y, en bastante menor medida, el reproductor de cinta de audio.

El **Gráfico 47** refleja claramente el predominio de los materiales escritos sobre los no escritos (orales, visuales o audiovisuales): 93% frente a 7%. Entre los materiales escritos, según se desprende del **Gráfico 45**, el más usado es el libro de texto, en 65 actividades (61,3%), seguido del libro de ejercicios en 21 actividades (19,8%) y de las hojas de actividades en 12 actividades (11,3%). Como puede apreciarse, el uso de otros materiales escritos que podrían encuadrarse dentro de los llamados "materiales auténticos" (artículos de periódico/revista, cuentos, folletos/catálogos, obras literarias, etc.) es prácticamente anecdótico. Prevalecen los materiales diseñados específicamente para la enseñanza de lenguas (uso pedagógico, 100%) sobre los materiales auténticos, como confirma el **Gráfico 48** sobre la fuente/función de los materiales.

Entre los materiales no escritos también la originalidad es prácticamente inexistente: el 100% está constituido por materiales orales, concretamente textos grabados para la práctica de la comprensión de la lengua oral o para la práctica de la pronunciación/entonación como se indicó anteriormente y según se desprende del **Gráfico 46**.



Gráfico 45. *Recursos. Tipología de los materiales. Materiales escritos*

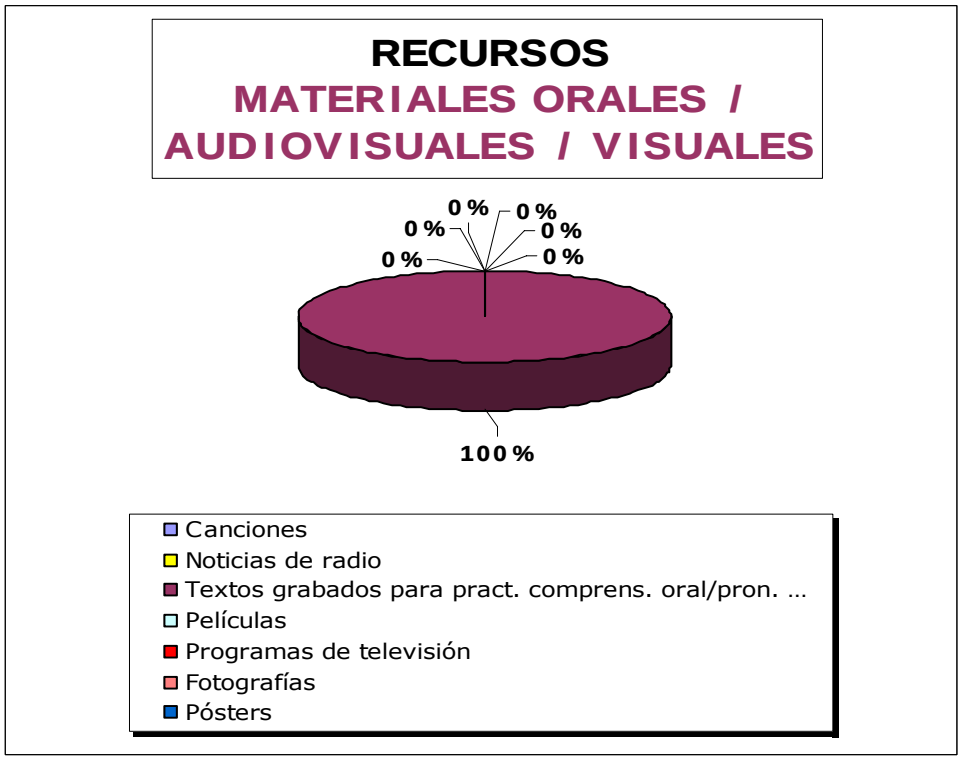


Gráfico 46. *Recursos. Tipología de los materiales. Materiales orales / audiovisuales / orales*

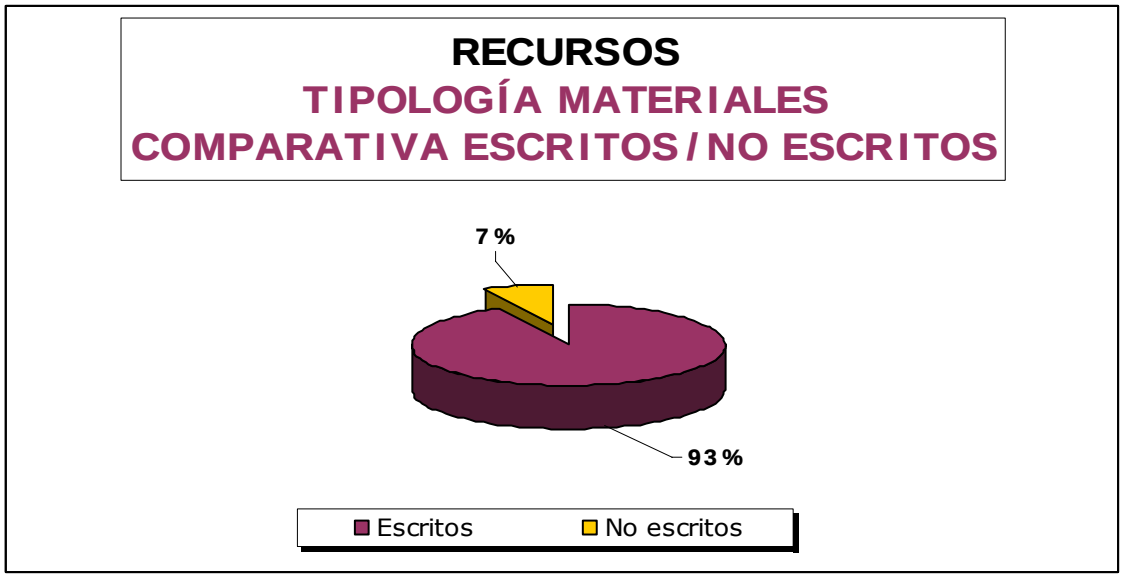


Gráfico 47. *Recursos. Tipología de los materiales. Comparativa materiales escritos / audiovisuales / visuales*

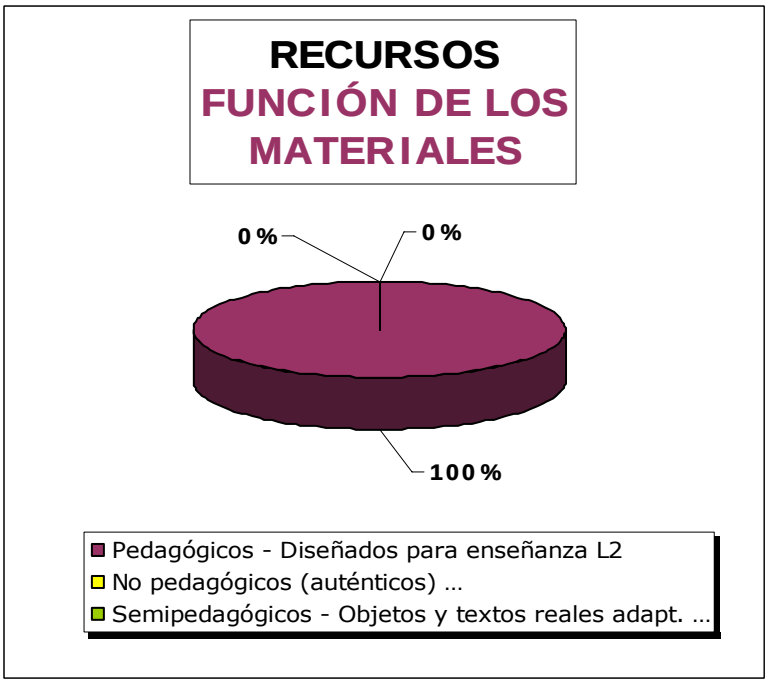


Gráfico 48. *Recursos. Fuente/Función de los materiales*

El **Gráfico 49** se refiere al tipo de uso que hacen los profesores en las actividades de aprendizaje/enseñanza. "Uso muy controlado" significa que el profesor, durante prácticamente toda la actividad, se ciñe al uso del libro de texto o del libro de ejercicios y realiza la actividad, sin añadir, eliminar o variar nada, tal cual la propone el material en cuestión. "Uso relativamente controlado" significa que aunque el profesor, en principio, implementa la actividad tal cual ésta está

planteada en el material de que se trate, puede incluir alguna variación, añadiendo o eliminando alguna parte de ésta o cambiando el diseño de la misma para adecuarla más a los objetivos concretos de esa actividad. Finalmente, "Uso no controlado" significa que aunque parta de las actividades del libro de texto o de ejercicios, el profesor plantea la actividad de la manera que considere más oportuna o adecuada (a los objetivos, el tiempo de que disponga, las necesidades comunicativas de los alumnos, su nivel de competencia en la L2, etc.) o que no hace uso de los materiales tradicionales aquí mencionados.

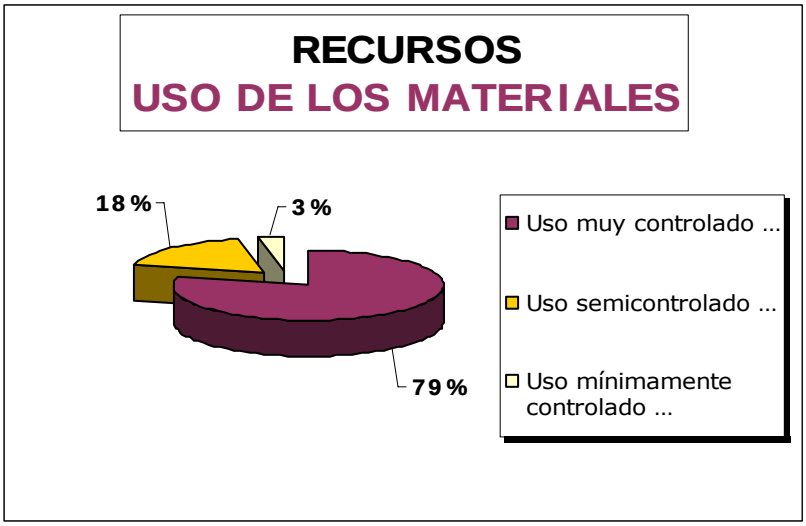


Gráfico 49. *Recursos. Uso de los materiales*

Finalmente, el **Gráfico 50** indica que el instrumento que más utilizan los profesores para apoyar su enseñanza es la pizarra, pero es curioso, sin embargo, que ésta sólo se utilice en 52 actividades, menos de la mitad (en un 49% de las actividades, concretamente). Una explicación de este dato es que, como ya se comentó en un apartado anterior, gran parte de las actividades de este corpus consisten en la corrección de actividades del libro de texto o del libro de ejercicios, en las que el alumno ya dispone de la información que necesita y, por lo tanto, el uso de la pizarra es menos necesario. Evidentemente, éste no es el caso de las actividades de comprensión de lengua escrita, pero sí de otras actividades del libro de texto/de ejercicios, en las que el alumno, por ejemplo, tiene simplemente que completar oraciones con el verbo dado conjugado en la forma adecuada al contexto oracional; o transformar las oraciones dadas utilizando una estructura lingüística determinada, etc. Hay profesores que hacen un uso extenso y útil de la pizarra, como en el caso del **Profesor 9** (ver descripción de la clase en págs. 440-456), hay otros que la usan para presentar de forma más clara o resumida información que

ya está en el libro de texto, como el **Profesor 3** (págs. 363-370). En otras clases es el alumno el que la utiliza en lugar del profesor, como en las clases del **Profesor 10** (págs. 457-474), **Profesor 14** (págs. 509-514) o **Profesor 19** (págs. 557-566).

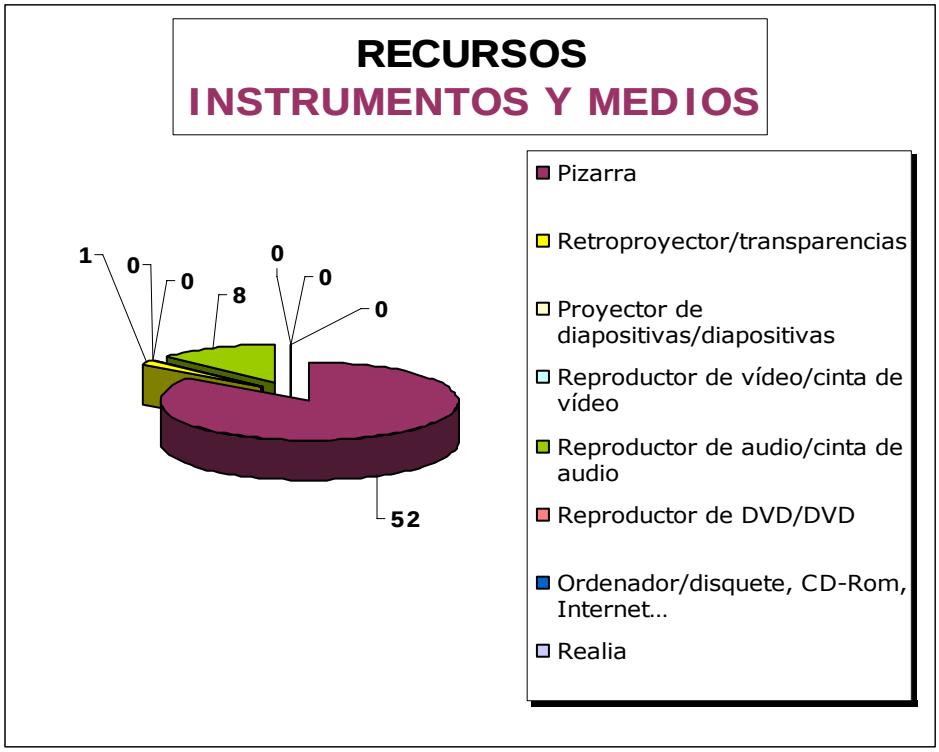


Gráfico 50. *Recursos. Instrumentos y medios*

Como puede verse por los datos aquí comentados, en las clases observadas se utilizan exclusivamente materiales diseñados para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, concretamente el más tradicional de todos, el libro de texto, y los materiales complementarios de éste: el libro de ejercicios y la cinta de audio con textos grabados. Esta escasa variedad de materiales y, sobre todo, la ausencia de lo que en didáctica de lenguas se denomina "materiales auténticos", materiales que pueden ser utilizados para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera pero inicialmente no han sido diseñados expresamente para ello, sino para su "consumo" por hablantes nativos, puede deberse a varios factores.

Por un lado, puede estar relacionada con la mayor o menor flexibilidad del programa lingüístico que tenga que cumplir cada profesor. Así, si las autoridades educativas sugieren que en el nivel de 1º de bachillerato tienen que cubrirse unos determinados contenidos y cada centro decide que a tal efecto es preciso utilizar un determinado libro de texto y completarlo en el transcurso del año académico, el profesor puede verse limitado al uso exclusivo del libro de texto y/o de ejercicios para cumplir con los objetivos de la programación de su centro. Es decir, el no uso

materiales auténticos puede no ser una "falta" atribuible al profesor, sino a las limitaciones impuestas por el programa de la asignatura.

Sin embargo, una razón tanto o más plausible que la anterior es la que está relacionada con la propia naturaleza de los materiales auténticos y con el nivel de competencia lingüística del alumnado. Así, el uso de materiales auténticos en un curso de nivel avanzado no sólo resulta adecuado sino, por cuestiones diversas, casi indispensable. Entre otras cosas porque los materiales auténticos tienen un efecto positivo en la motivación del alumno; proporcionan información cultural auténtica; facilitan al alumno el contacto con producciones lingüísticas reales[9]; están más directamente relacionados con los intereses y las necesidades lingüísticas/comunicativas de los alumnos, y contribuyen a un enfoque más creativo de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, su uso en los niveles más inferiores no está tan extendido. Principalmente, quizás, porque existe entre el profesorado el temor de que estos materiales puedan tener un efecto contraproducente en el alumno, que puede llegar a sentirse intimidado al enfrentarse a textos (orales/escritos) cuya lengua desconoce en su mayor parte o, al menos, con la que está poco familiarizado. Y no hay que olvidar, además, el hecho de que, para asegurarse de que el alumno efectivamente pueda trabajar con el material de que se trate, el profesor deba de algún modo adaptarlo a su nivel de competencia. Siendo así que el uso de los materiales auténticos puede precisar de la intervención del profesor (léase horas de trabajo en la adaptación de los mismos), ¿no resulta mucho más práctico ceñirse al uso del libro de texto y de los materiales que lo acompañan, que no necesitan de ningún tipo de adaptación? Sin embargo, la utilización de materiales auténticos no debe contemplarse únicamente desde el punto de vista de lo mucho o poco prácticos que puedan resultar para el profesor, sino que debe sopesarse si su utilización puede contribuir al aprendizaje lingüístico de los alumnos. Y no hay duda de que efectivamente pueden hacerlo, siempre que se seleccionen los materiales adecuados y, sobre todo, siempre que las actividades de aprendizaje asociadas a cada material se adecuen al nivel de competencia del alumno. De hecho, un mismo material auténtico podría utilizarse con alumnos de distinto nivel de competencia, pongamos inicial, intermedio y avanzado, pero con actividades de aprendizaje adecuadas a cada nivel.

[9] A diferencia del uso lingüístico artificial característico de los libros de texto. Si bien es cierto que, también en este sentido, se ha avanzado mucho y, por ejemplo, la aplicación de las herramientas de la lingüística del corpus al diseño de materiales didácticos ha contribuido a eliminar gran parte de esa artificialidad del lenguaje característico de los libros de texto para la enseñanza de idiomas de hace tan sólo una o dos décadas atrás.

Y no debe, por último, olvidarse el hecho de que, como dice el refrán, *en la variedad está el gusto*. La introducción de materiales auténticos en el aula de idiomas puede añadir un componente de variedad a la rutina de la clase que, sin duda alguna, puede contribuir al incremento del interés y de la motivación del alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje y del que, desafortunadamente, carecen las clases analizadas para esta investigación.

En último lugar, se presenta la discusión de los gráficos relativos a los procedimientos o tipos de actividades realizadas en las clases observadas y las destrezas practicadas en esas actividades (**Gráfico 51** a **Gráfico 71** y **Gráfico 72** a **Gráfico 76**, respectivamente).

PROCEDIMIENTOS

En primer lugar, antes de comentar los datos arrojados por las dos series de gráficos mencionadas, conviene aclarar un aspecto relativo a la aparente identidad de ambas categorías ("procedimientos" y "destrezas") ya que en una y otra están implicadas las cuatro destrezas clásicas (comprensión de lengua oral y escrita y expresión oral y escrita). Se trata de dos categorías bien diferenciadas. Por procedimiento en este trabajo se entiende el *cómo* de la enseñanza de lenguas o, en otras palabras, las actividades de enseñanza/aprendizaje propiamente dichas. Lo que sucede es que, de las distintas tipologías de actividades posibles[10], se ha optado aquí por una clasificación de las mismas en atención a las destrezas (frente a otras posibles clasificaciones). Así, por ejemplo, las actividades de comprensión de lengua escrita son aquéllas en las que el alumno tiene que leer un texto y demostrar su comprensión del mismo, utilizando para ello distintos "procedimientos" (como responder a preguntas de comprensión, extraer la idea principal del texto y reproducirla oralmente o por escrito, seleccionar el resumen más adecuado al texto de una serie de resúmenes propuestos, realizar una actividad comunicativa a partir de la información del texto, etc.), entendiéndose que la extensión del texto puede ir desde una única oración hasta varios párrafos. La categoría denominada "destrezas", por su parte, simplemente hace referencia a las destrezas que efectivamente se practican en el desarrollo de cada actividad. Así, por ejemplo, una actividad puede tener como objetivo el desarrollo de la expresión oral y/o un procedimiento de expresión oral, pero es posible que para su ejecución el alumno practique otras destrezas (como la comprensión de lengua oral, ya que

[10] Ver Sánchez (2004:118-132) para una tipología exhaustiva de las actividades de la clase de idiomas organizadas según las destrezas lingüísticas.

éstas suele ir asociadas, o también, por qué no, la expresión escrita o la comprensión de lengua escrita, según el diseño de la actividad, los materiales de que se valga ésta, etc.). Aclarado este punto, en los párrafos siguientes se resaltan los datos más significativos de los gráficos indicados anteriormente y se comentan los resultados derivados de esos datos en relación a las actividades del corpus.

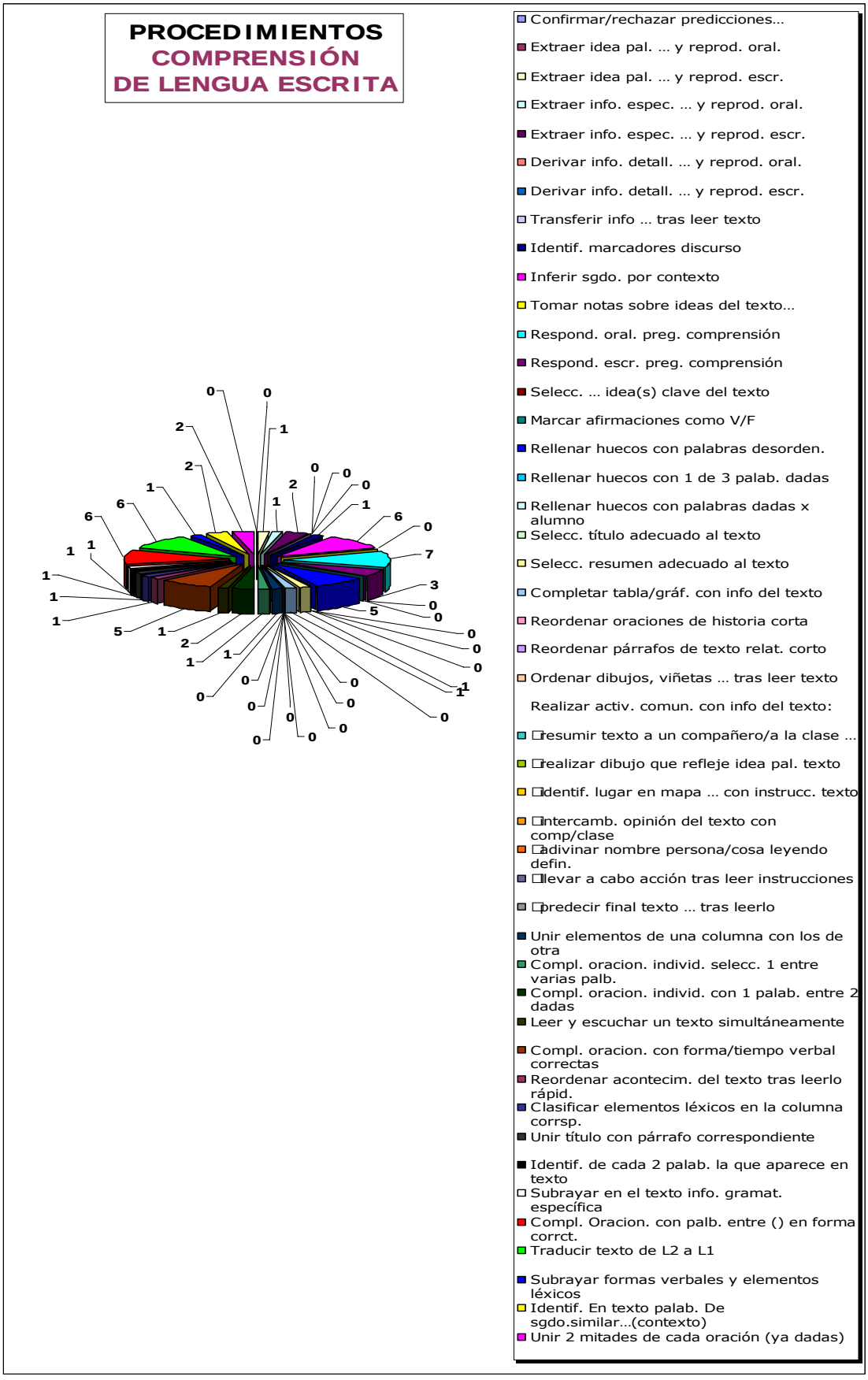


Gráfico 51. *Procedimientos. Actividades de comprensión de lengua escrita*

Del **Gráfico 51**, en el que se recoge la variedad de procedimientos relativos a la comprensión de lengua escrita, se deriva un dato significativo, como es el que, a pesar de que no todos los centros han utilizado el mismo libro de texto[11], el tipo de actividades de comprensión de lengua escrita que se incluyen en ellos es muy similar. Compárense las siguientes muestras:

1. *Themes for 1º Bachillerato* (Centros 1, 3, 12).



▲ READING

Read about an experiment that had some surprising results.

TV or Not TV?

Two families took part in an unusual experiment. The Sheppards, a family of TV addicts, were asked to give up TV altogether for 12 days. The Matthews, who had never had a TV at all, were asked to watch "the box" morning, noon and night. During the experiment, both families found their lives changed radically, with some of the changes lasting beyond the 12 days.

TV turned my family into morons in only 12 days!

(The Matthews Family)

"We used to hear Mozart and Chopin melodies wafting through the house. But then all I could hear was the theme tune to *Neighbours* and the deafening roar of the crowd from *Match of the Day*. Even before the end of the experiment, I could see the danger signs. I knew that if we kept the TV, my bright, alert family would turn into morons. The children stopped talking to each other and to us. That really got me down. My husband hated the sex and violence. It made him so angry he couldn't speak. But his main complaint was that TV gave people an unreal idea of what life was like; for example, in soap operas like *Falcon Crest*. Who lives like that? Most people do not and seeing it makes them unhappy. I don't condemn all the soap operas as mindless. Perhaps some of them provide a platform for airing social issues such as child abuse or homosexuality. Far from turning us into "telly addicts", we breathed a sigh of relief when the experiment ended and the TVs were removed. But if we hadn't tried this experiment, I might have wondered what we were missing. Now I'm sure – we are not depriving our children of anything. We just have a lifestyle where TV has no place."

Turn-off switched on our brains!

(The Sheppard Family)

"When the sets were taken away, it was like a bereavement – a depression set in. It was like the death of somebody close to us. I used to turn on the TV at 7 am and turn it off at midnight. At first, I kept saying to myself "Why do I feel so awful?" But after six days without the constant invasion of TV hosts and game shows, something strange happened. We started talking a little ... yes, really talking to each other. We had to use our brains. We did many things together like swimming and playing weird and wonderful games. We discussed things. We became a family. It was quite wonderful. I was astonished at my younger son who had been a total addict up to this point – he became much friendlier, much nicer. If they hadn't taken away the TV, we would never have seen the light. Few people realize how much TV they actually watch. In fact, my whole family is amazed by the change in our lifestyles. If I were you, I would switch off the TV for a week. You'll see what I mean. We haven't given up TV completely, but now we are far more selective about our viewing habits – you won't find us glued to 'the box' any more."

False Friends

realize in line 48 means: *darse cuenta de*
actually in line 49 means: *en realidad*

- What words look similar in Spanish?
- What do they mean?

91

[11] Cinco libros de texto diferentes en doce centros de enseñanza secundaria.

UNIT EIGHT

▲ Understanding The Text

1. What is the main idea of the text?
2. Find three examples in the text of TV programmes.
3. Find the names of two composers in the text. Why are they mentioned?
4. Describe the two families who took part in this experiment. Fill in the chart below based on information in the text.

name	before the experiment	during the experiment
The Matthews Family		
The Sheppard Family		

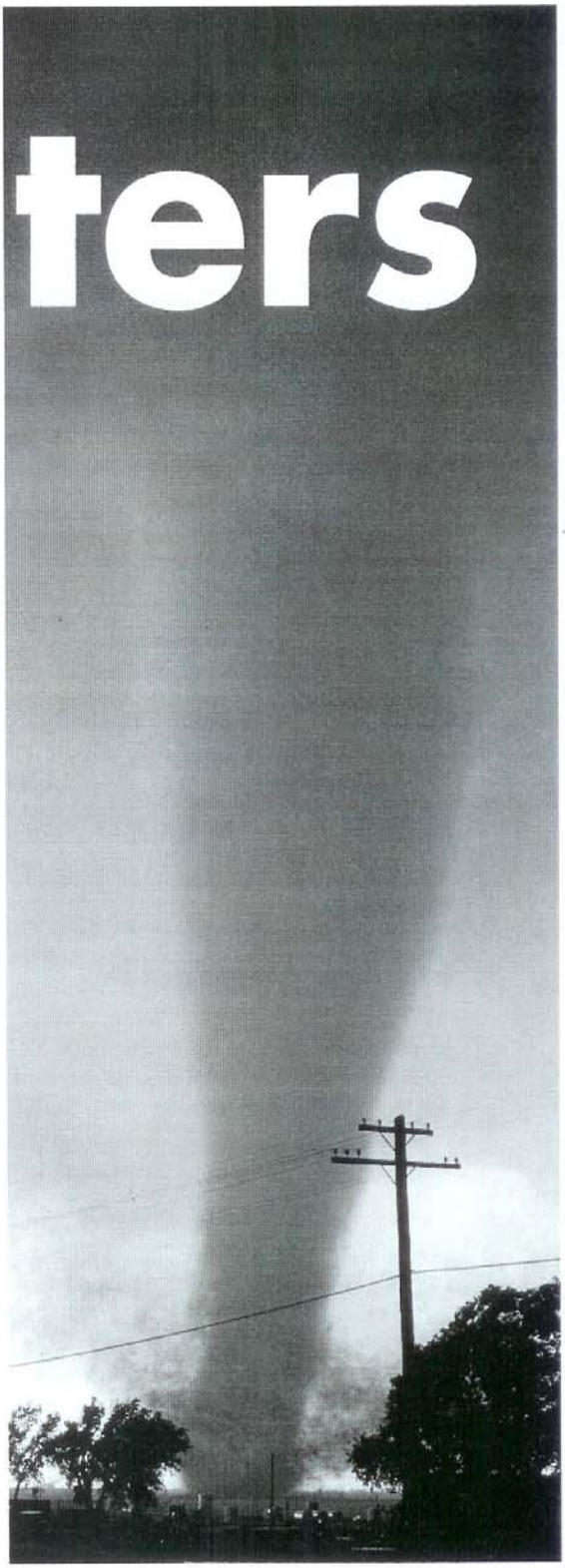
5. a. How did the Matthews family feel when the experiment ended?
   b. How has the experiment changed the lives of the Sheppard family?
6. Find words or phrases in the text that mean:
   a. the music of a programme (before a programme)
   b. ear-splitting or overpowering noise
   c. been curious about, speculated
   d. the feeling of loss caused by the death of a relative or close friend
   e. amazed or very surprised
7. a. Finish each sentence so that it means the same as the one before it.
      1. They took away the TV set as part of an experiment.
         The TV set _____
      2. The last time I watched a soap opera was years ago.
         I haven't _____
      3. I managed to fix the TV without much difficulty.
         I was _____
   b. Fill in the blanks using one of the words given.
      1. She acted the part of Anna very _____ . (good / best / well)
      2. I get really bored _____ news broadcasts. (of / with / from)
      3. Now _____ the host of the chat show charm his guests. (look / see / watch)
8. Describe how you would feel if you had no TV for 12 days. (30-50 words)
   Begin: "Without TV, I would ..."

SAY the WORD

Can you pronounce these words? ***changed, asked, hated, used, breathed, stopped, wondered, happened, ended, amazed, glued***

2. *Pre-Select 1º Bachillerato* (Centros 2, 5 y 9):

Twisters



Tornadoes, or 'twisters' as they're sometimes called, can destroy a house in ten seconds, lift a 40-ton truck high into the air and blow a train off its rails. The wind speed at their centre can reach 500 kph. Each year, approximately 50 Americans are killed by tornadoes, most of them in the Midwest states.

On 16 May, 1994, the Caswell family of Arab, Alabama were waking up. The crickets were singing outside their trailer home. Suddenly, the crickets went absolutely silent. "They knew something was coming," said James Caswell, the father of the family.

"After a while, I heard a roaring sound. I grabbed Mackenzie, our 6-year-old daughter. She was terrified. Sonia, my wife, grabbed our baby son. Seconds later, our whole home was blown through the air. Then it fell apart and the furniture and walls were flying past our ears. Mackenzie was pulled out of my arms. She just disappeared up into the wind.

"By some miracle, I wasn't hurt. Sonia wasn't so lucky. Both her legs were broken. She was screaming, 'Where are the kids?' 'They were blown away,' I told her. But then I was amazed to see Mackenzie walking towards me. The wind had picked her up and then dropped her on the ground, 100 metres away. She was unhurt. And we found the baby 50 metres away, also unhurt."

The Caswells were extremely lucky. They weren't hit by the middle of the tornado. Six other people in the trailer park were killed – they were cut to pieces by flying glass and broken furniture. As James Caswell commented, "Our next home will be built of brick, far away from the Midwest. That twister was just incredibly violent. We are so lucky to be alive."

Glossary

cricket – small, brown, jumping insect
trailer – a home on wheels

Unit 7
Disasters

In this unit you will

- read and talk about natural disasters.
- study and practise the passive and expressions of quantity.
- write a dialogue.

Introduction

1 Match pictures 1 – 3 with three of the natural disasters in the box.

tidal wave tornado forest fire earthquake
flood volcanic eruption hurricane

2 In pairs, discuss these questions.

1 Are the disasters in the box connected to earth, air, fire or water?
2 In which countries do the disasters occur?





Reading

1 Read the text quickly and answer these questions.

1 Did the Caswell family all survive?
2 What happened to their home?

2 Read the text again. Number events a – e in the order in which they occurred in the story.

1b

a James Caswell found his wife.
b The crickets stopped singing.
c They found the baby.
d The Caswell's home was destroyed.
e He picked up his daughter.

3 Find words in the text that mean the same as the following.

1 lorry
2 velocity
3 took hold of something firmly
4 frightened
5 shouting in a scared way

Discuss

4 Have you ever experienced extreme weather conditions or a natural disaster? What happened?



3. *Results for 1º Bachillerato* (Centros 4, 6 y 8):

Reading

Reviewing strategies

- Read the title and the subtitle.
  - What do you think the text is about?
  - What can you infer about the writer's attitude towards alternative medicine? Is he / she for or against it?

HELP YOURSELF
Fact and opinion

You will understand a text better if you learn to distinguish between facts and opinions.

Which of the following expresses a fact? Which expresses an opinion?

1. Seventy per cent of the patients who received a conventional treatment were cured, as opposed to 45% of those who received an alternative treatment.
2. Obviously, conventional medicine is more effective than alternative forms of treatment.

How did you decide?

A **Decide if the following express facts or opinions.**

1. It seems that conventional medicine is safer than alternative medicine.
2. More than a million people received alternative treatments in Britain last year.
3. People who receive alternative forms of treatment are obviously irresponsible.
4. On average, $1 billion is spent on homeopathic medicines every year.
5. Doctors who practise conventional medicine are apparently better trained than those who practise alternative medicine.
6. Unfortunately, alternative medicine has become a big business in recent years.

B **While you are reading the article, see if you can distinguish between facts and opinions.**

88

Colour Your Life

Alternative methods of healing can sometimes succeed where the most expensive and sophisticated modern ones have failed. Read about one such alternative method.

Maria was having trouble sleeping in her new flat. She had tried everything – hot milk, pills, relaxation tapes – but nothing seemed to work. A friend took one look at Maria's bedroom and said, "No wonder – it's the colour of your walls!" The walls were painted a deep purple and yellow. Taking her friend's advice, Maria repainted her room a calming sky blue and started visualising the same colour as she lay down to sleep at night. It worked – Maria's insomnia was cured!

Using colour to improve health is probably one of the oldest forms of medicine. In ancient Egypt, certain colours were worn to relieve specific physical conditions, while in early Indian civilisations, colour was used to transform mood. For example, people might be sent into the forest – surrounded by green – to calm their nerves.

Today, as then, colour therapy is still being used to treat a variety of illnesses. Recently, however, its popularity has grown as more and more people turn away from conventional medicine in favour of alternative methods of

healing. One form of colour therapy is colour-puncture. This is similar to acupuncture, except that a beam of coloured light is used instead of a needle. Colour can also be used to improve mood. At one London hospital, 17 people who were suffering from depression were treated with a special light mask that had tiny red lights inside. Twelve of the patients were cured.

How does colour therapy work? Although there are various kinds of treatment, they are all based on the same principle: Different colours produce different energies because colours are formed by frequencies of light, and each one causes the air to vibrate at a different speed. Red, for example, is the fastest, so it is associated with energy. Blue has a lower frequency and therefore is thought to be more soothing. Colour therapists use colour to create the perfect balance of energy within the mind and body. This might be achieved by wearing white, thinking pink or drinking orange. The possibilities are apparently endless.



Understanding the Text

A **Find three sentences in the text that express facts and three that express opinions.**

B **Answer the questions.**

1. How was colour used in the past? Name two ways.
2. How is colour therapy being used today? Give two examples.
3. How are all the colours similar to each other? How are they different?

C **Find words in the text that mean:**

1. inability to sleep
2. change
3. treating disease
4. calming

D **Rewrite the sentences in your own words, without changing the meaning of the original sentences.**

Example: Maria's insomnia was cured.
Finally, Maria *was able to sleep.*

1. Taking her friend's advice, Maria repainted her room.
   Maria's friend .....
2. In early Indian civilisations, colour was used to transform mood.
   Indian civilisations .....
3. Colour therapy is still being used to treat a variety of illnesses.
   People today .....
4. The colour red is associated with energy.
   When we think .....

E **What's your opinion?**

Why do you think alternative medicine sometimes succeeds where conventional medicine has failed?

4. *New Streetwise* (Centro 11):

The price of progress

Warm-up

1 Is the quality of life getting better or worse in your country? Why?



'I think the quality of life is going up. Look at all the new shopping centres.'



'I think the quality of life is going down. We can hardly breathe because of all the cars on the road.'

Reading

2 Read both sides of the argument about economic growth and development and answer the questions.

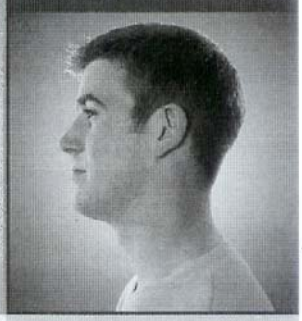
UNACCEPTABLE COSTS



The costs of growth and development are already too high and the future is bleak. Unless we do something, the world will be impossible to live in. Traffic threatens to choke all our cities and air pollution threatens the air that we breathe. If we carry on digging up and cutting down our planet, we are going to die. We need to re-think our whole way of life and live in small communities which only produce the food and goods they need. Why should man, who is just an animal, have the right to destroy the whole planet?

1 What are two examples of the high costs of economic growth?
2 How does the writer think we should 'rethink our whole way of life'?

RISING STANDARDS



Development is essential. Unless there is growth and development the standard of living cannot rise. It is ridiculous to expect people with a high standard of living to suddenly stop buying luxury items and driving cars. No one wants environmental disaster, but equally no one wants to go back to the Dark Ages. Providing that development is controlled, it can do no harm. Without economic growth we would still be living in mud huts. We are making progress on issues such as pollution and there are more and more national parks to protect plants and wildlife. Providing that we work within the system, we will win.

1 What will happen if there isn't growth and development?
2 What does the writer mean by 'going back to the Dark Ages'?
3 What are two examples of progress?

Vocabulary

3 Find words and expressions in the articles that begin with the letters in brackets and mean:

1 bad, not hopeful (b...)
2 seem likely to do something unpleasant (t...)
3 groups of people living together (c...)
4 very silly, foolish (r...)
5 expensive and enjoyable things that you don't really need (l... i..
6 hurt or damage (h...)

Los procedimientos de comprensión de lengua escrita en que se sustentan las actividades de estos materiales son similares, como refleja la siguiente tabla comparativa:

Procedimiento	Nº de actividad			
	The	*Pre*	*Res*	*New*
Extraer la idea principal del texto y reproducirla oralmente o por escrito (según el profesor implemente la actividad en el aula)	1			
Extraer información específica del texto y reproducirla oralmente o por escrito y/o derivar información de lo que se dice en el texto	2, 3		A	
Completar una tabla o gráfico con información del texto	4			
Responder a preguntas de comprensión del texto oralmente o por escrito	5	1	B	1, 2 1, 2, 3
Inferir el significado de palabras o expresiones con la ayuda del contexto	6	3	C	3
Reordenar acontecimientos del texto tras leerlo (rápidamente)		2		

Como puede apreciarse, los procedimientos son similares, aunque el libro de texto sea diferente. Los procedimientos de este tipo más comunes en el conjunto del corpus son

- "responder oralmente a preguntas de comprensión sobre el texto", que se da en 7 actividades: un 13,7% del total de actividades con procedimientos de comprensión de lengua escrita (54) y un 6,6% del total de las actividades del corpus (106);
- "inferir el significado de palabras o expresiones con la ayuda del contexto", que se da en 6 actividades: 11,8% y 5,7%, respectivamente;
- "traducir el texto de L2 a L1": 11,8% y 5,7%, respectivamente;
- "completar oraciones con la palabra dada entre paréntesis en la forma correcta": 11,8% y 5,7%, respectivamente;
- "completar oraciones con el verbo en la forma o tiempo verbal correctas": 9,8% y 4,7%, respectivamente;
- "rellenar huecos con palabras desordenadas": 9,8% y 4,7%, respectivamente.

Estos procedimientos acaparan casi las dos terceras partes del total de procedimientos relativos a la comprensión de lengua escrita (64,8%, 35 actividades).

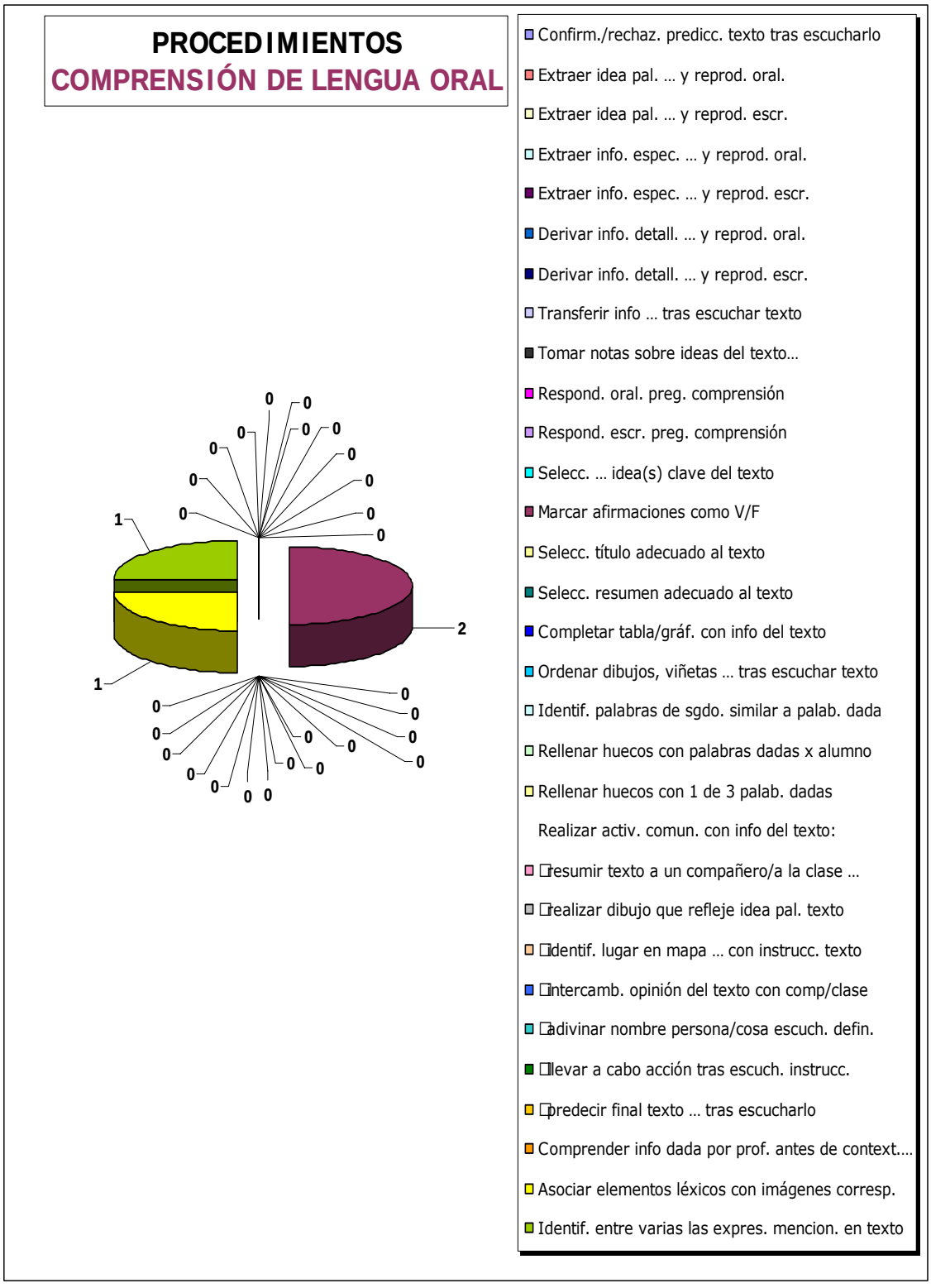


Gráfico 52. *Procedimientos. Actividades de comprensión de lengua oral*

El **Gráfico 52** presenta los datos relativos a los procedimientos asociados a la comprensión de lengua oral que, como puede verse y, además, se ha comentado en varias ocasiones a lo largo de este análisis a colación de otros aspectos (ver "objetivos" o "recursos", por ejemplo), acaparan un número muy pequeño de actividades. Concretamente, sólo en 4 de las 106 actividades del corpus (un pequeño 3,8%), en el 50% de las cuales se pide al alumno "marcar como V/F una serie de afirmaciones sobre el texto", en un 25% "identificar, entre varias opciones, las expresiones mencionadas en el texto" y en el otro 25% "asociar elementos léxicos con las imágenes correspondientes". Dado que las actividades con procedimientos relativos a la comprensión de lengua oral son tan escasas, resulta imposible saber si, como en el caso de las de comprensión de lengua escrita, se repetirían un pequeño número de ellos o si, por el contrario, habría más variedad en las actividades de este tipo llevadas a cabo en las clases de los distintos centros. El **Gráfico 57** (ver más abajo) puede relacionarse directamente con éste en el sentido de que refleja el porcentaje de este tipo de actividades que se acumula en cada centro. Concretamente, el 50% de ellas (2/4) en el Centro 8, el 25% en el Centro 5 y el 25% restante en el Centro 6.

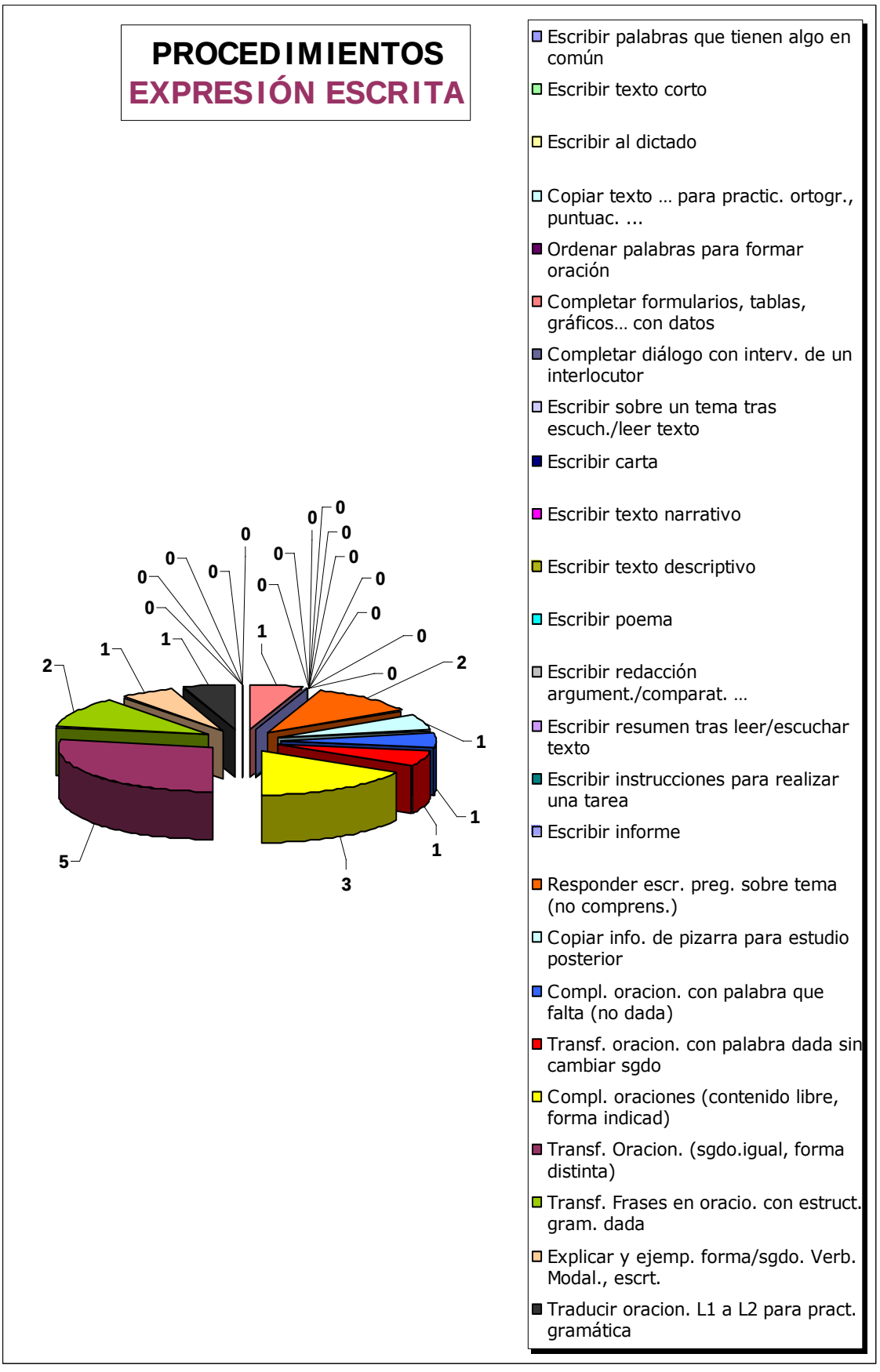


Gráfico 53. *Procedimientos. Actividades de expresión escrita*

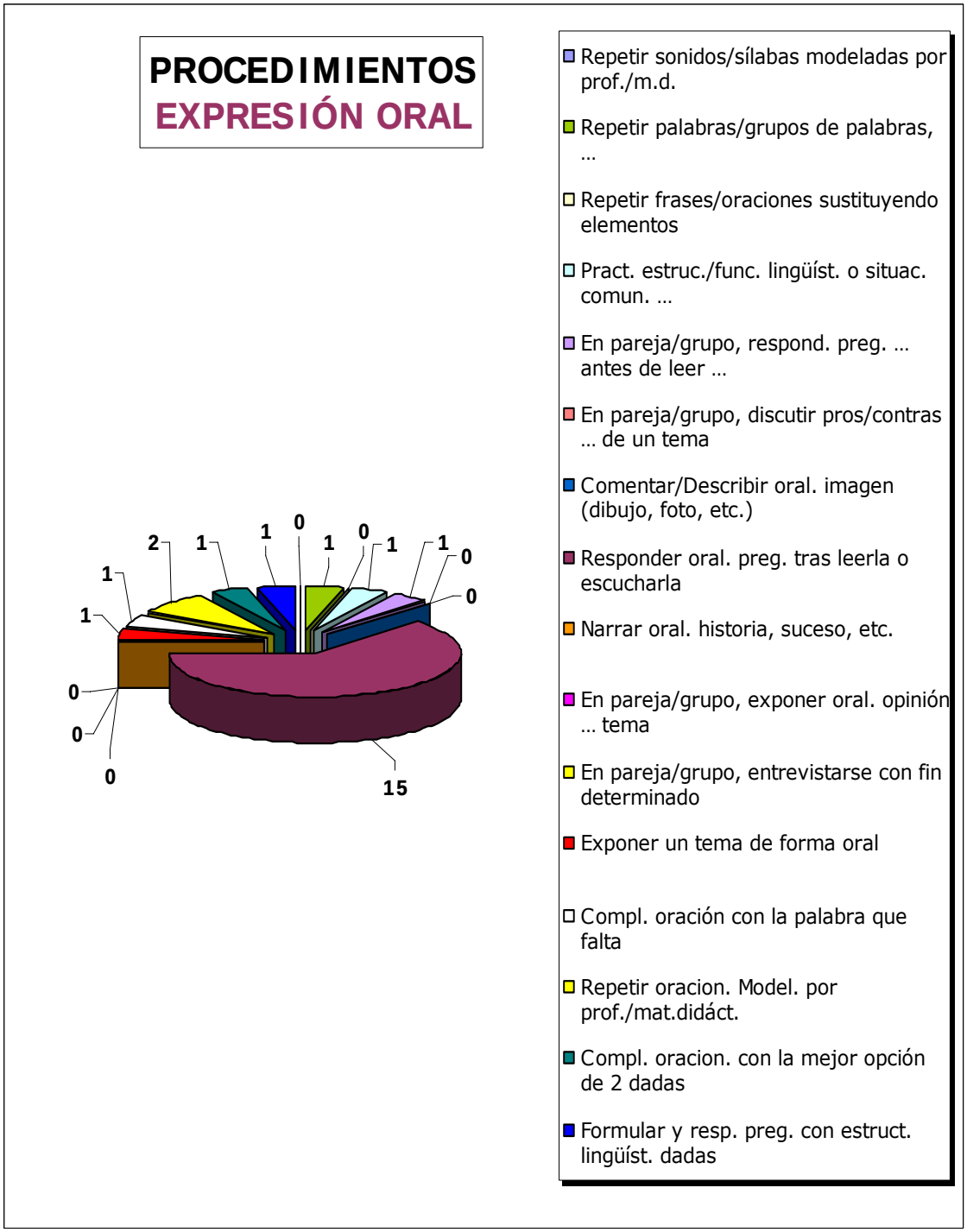


Gráfico 54. *Procedimientos. Actividades de expresión oral*

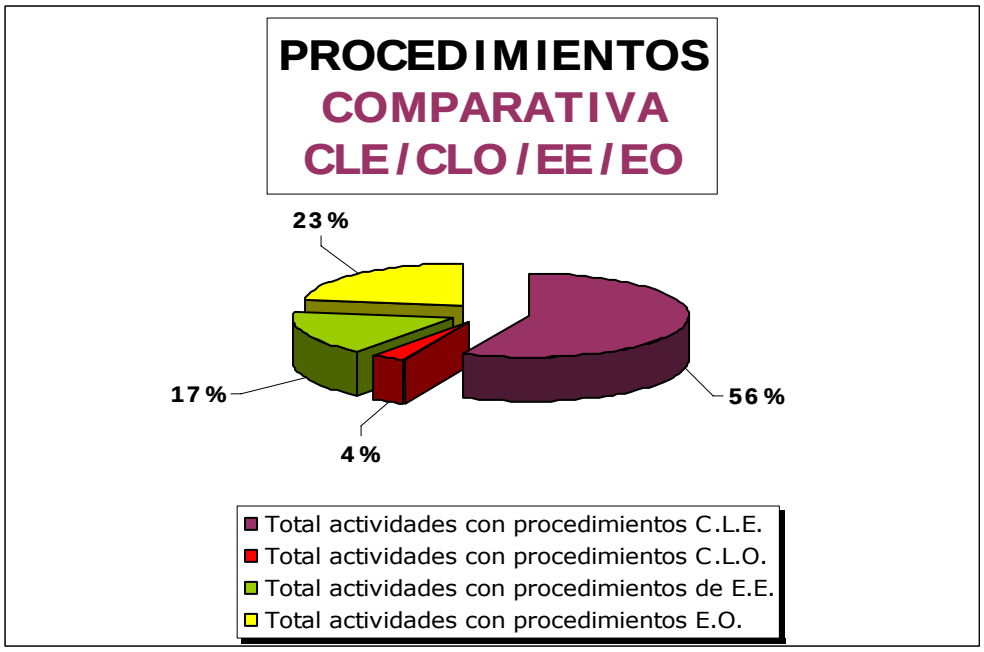


Gráfico 55. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o.*

En el **Gráfico 53** se presentan los datos de los procedimientos relativos a la expresión escrita. Concretamente, se concentran en 18 actividades: un 16,9% del total de actividades del corpus. Como se aprecia en el gráfico, el procedimiento de expresión escrita más común (que se repite en 5 actividades) es "transformar oraciones (sgdo. igual, forma distinta)", es decir, transformar una oración dada sin alterar el significado de la oración original, seguido, con un total de 3 actividades, de "completar oraciones (contenido libre, forma indicada)" o, lo que es lo mismo, completar oraciones con la información que se desee pero utilizando la estructura lingüística indicada en la actividad (por ejemplo, el uso de los verbos modales). Otros procedimientos utilizados son: "transformar frases en oraciones utilizando una estructura gramatical determinada" (en 2 actividades), "responder por escrito a una pregunta sobre un determinado tema" (en 2 actividades), "transformar una oración utilizando la palabra dada y sin cambiar el significado de la oración original" (1 actividad), "completar una oración con la palabra que falta (no dada)" (1 actividad), "traducir oraciones de la L1 a la L2 para practicar aspectos gramaticales determinados" (1 actividad), entre otros. Más que el tipo de procedimiento individual que se identifica en cada actividad, lo que importa es la información que se deriva de una revisión de conjunto de esos procedimientos. Si se leen con detenimiento todos estos procedimientos así como los demás que han sido utilizados según refleja el gráfico, puede extraerse una conclusión muy clara: todos los procedimientos utilizados se centran en la expresión escrita a nivel oracional o, lo que es lo mismo, en ninguna de las 106 actividades del corpus se identifican

procedimientos como "escribir texto corto", "completar un diálogo con las intervenciones de uno de los interlocutores", "escribir sobre un tema tras leer/escuchar un texto", "escribir una carta", "escribir un texto narrativo", "escribir un texto descriptivo", "escribir una redacción argumentativa/comparativa", etc., que se centran en la expresión escrita a nivel textual y algunos de los cuales son característicos de la enseñanza de lenguas comunicativa. Este dato viene corroborado por los del **Gráfico 3**, sobre las destrezas, en el que se aprecia que una de las que menos se practica en las actividades analizadas es la expresión escrita, seguida únicamente por la comprensión de lengua oral. Y hay que decir, además, que, aunque esté por encima de estas dos destrezas, la práctica de la expresión oral (en 18 actividades, según se desprende del **Gráfico 54**) se limita, como en el caso de la expresión escrita, al nivel puramente oracional (es decir, las intervenciones de los alumnos en el aula prácticamente se reducen a responder brevemente a las preguntas del profesor o a leer en voz alta las respuestas que han escrito en las actividades de comprensión de lengua escrita u oral).

El **Gráfico 55** también es de tipo comparativo, pero del porcentaje total de cada categoría de procedimientos en el conjunto del corpus. Así, como se ha ido comentando en todo este análisis, los procedimientos más comunes son los relativos a la comprensión de lengua escrita (56%), seguidos de los de expresión oral (23%), con las restricciones que se han comentado sobre la práctica de esta destreza en las clases observadas; en tercer y último lugar, respectivamente, se hallan los procedimientos relativos a la expresión escrita y la comprensión de lengua oral (17% y 4%, respectivamente).

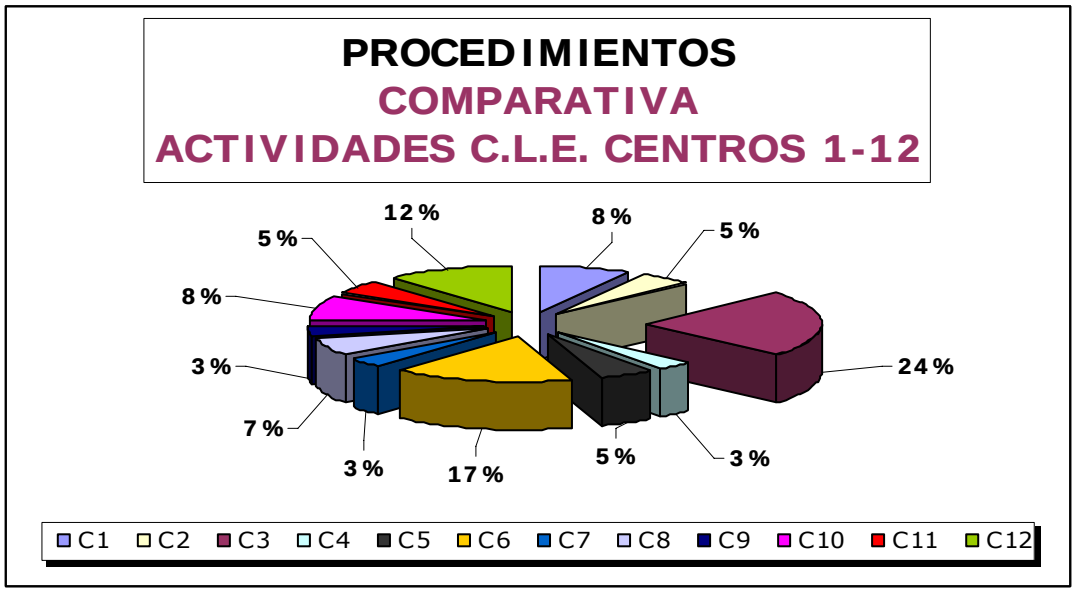


Gráfico 56. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e. Centros 1-12*

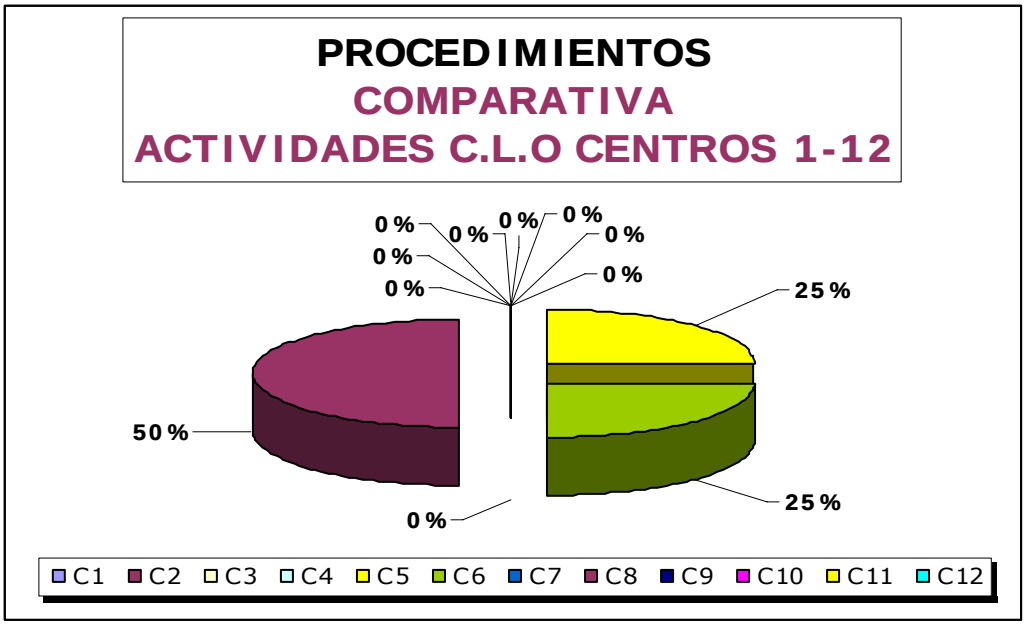


Gráfico 57. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.o. Centros 1-12*

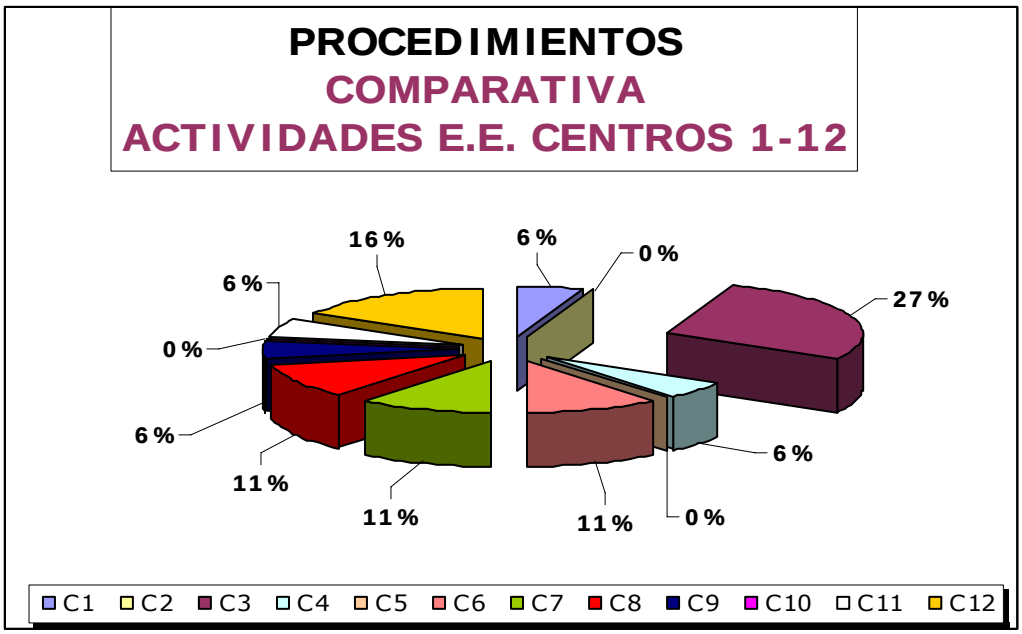


Gráfico 58. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de e.e. Centros 1-12*

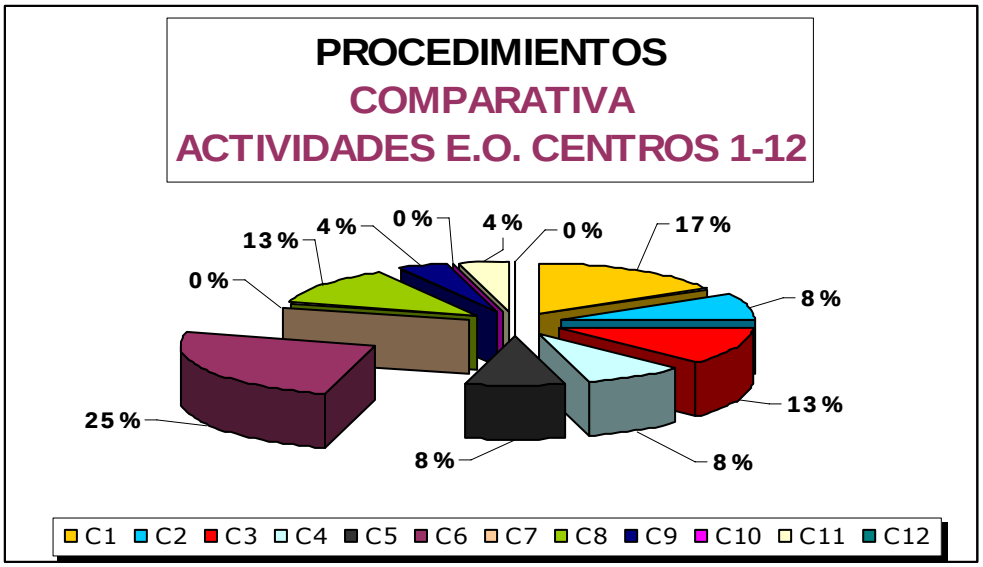


Gráfico 59. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de e.o. Centros 1-12*

Del **Gráfico 56 al Gráfico 59** se establece una comparación de cada categoría de procedimientos en los doce centros en los que se han recogido los datos para la investigación. Realmente no resulta necesario ir comentando los datos numéricos de estos gráficos uno a uno. Para comprender lo que significan, basta relacionar estos datos con el hecho de que, como es natural, suelen ser los centros que aglutinan un mayor número de actividades los que reflejan los porcentajes más altos.

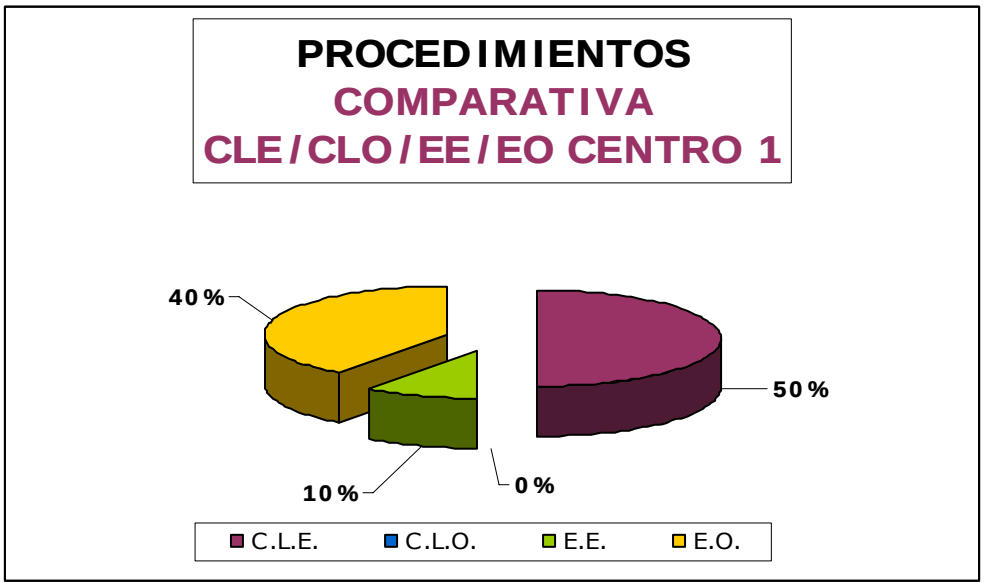


Gráfico 60. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 1*

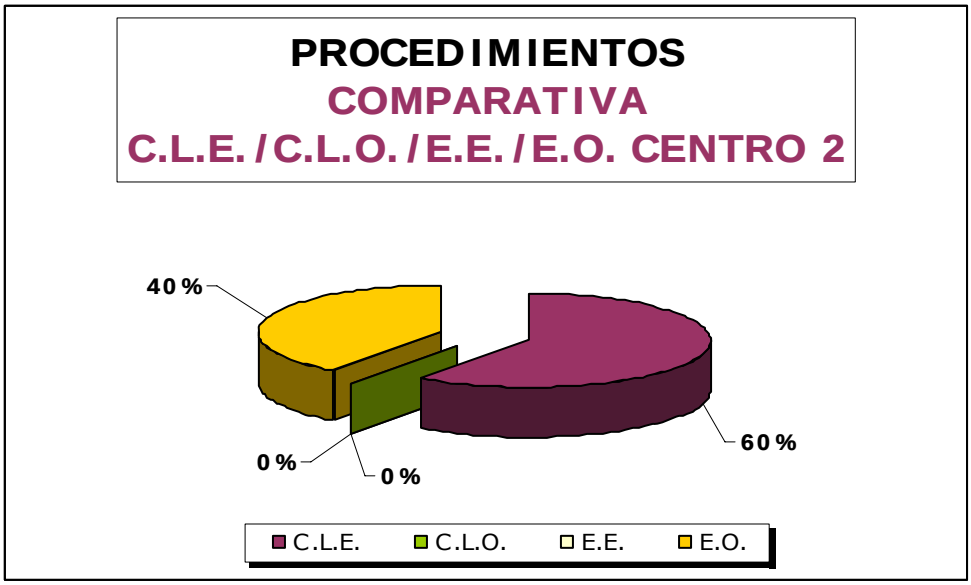


Gráfico 61. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 2*

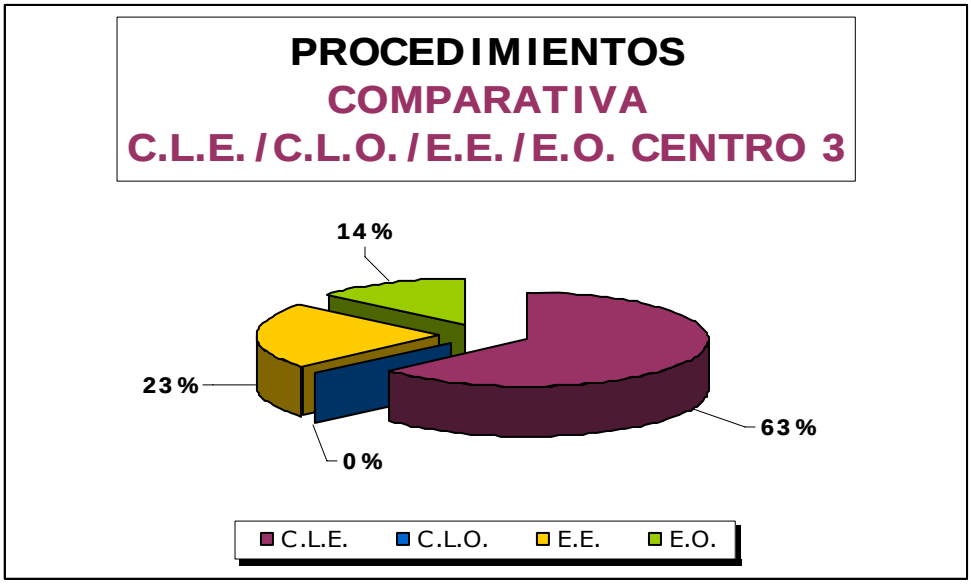


Gráfico 62. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 3*

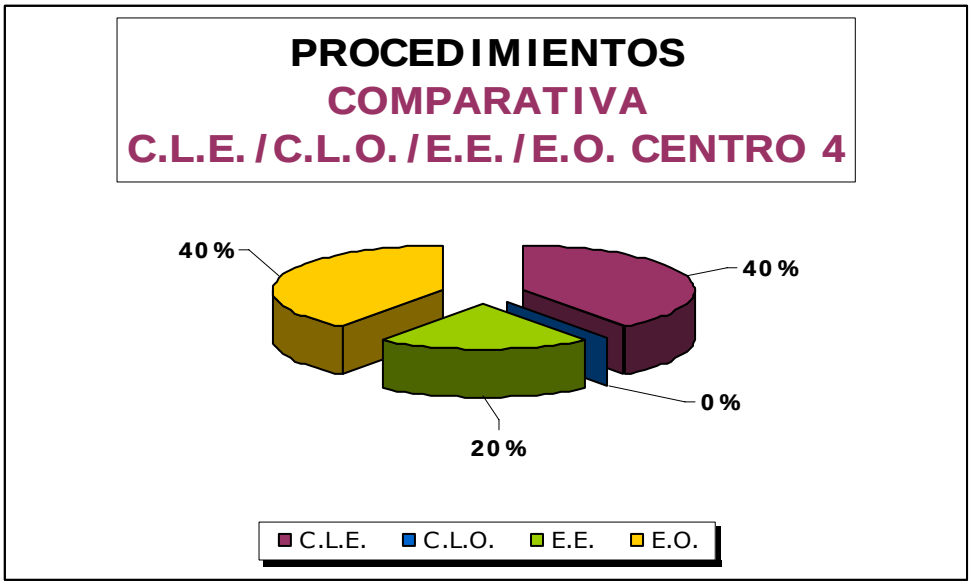


Gráfico 63. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 4*

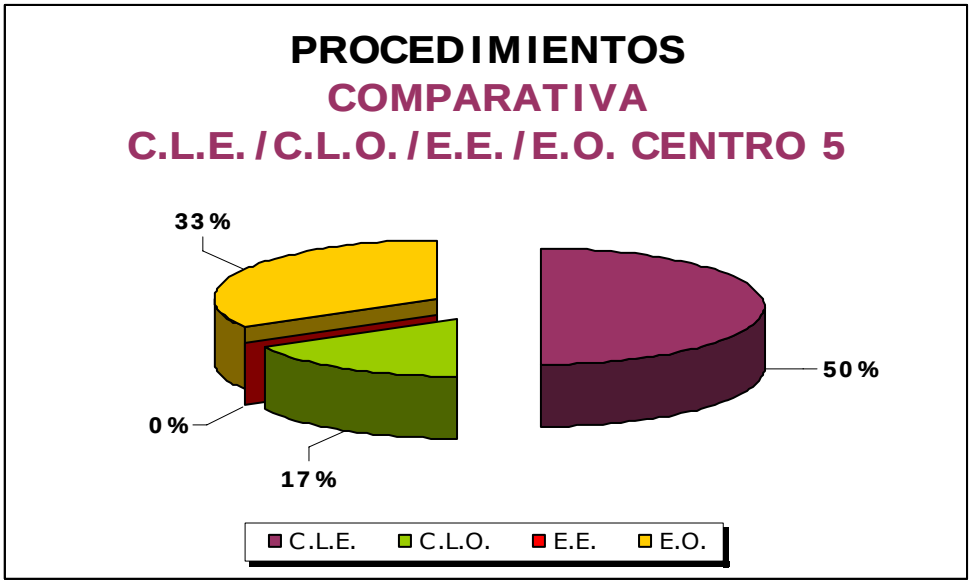


Gráfico 64. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 5*

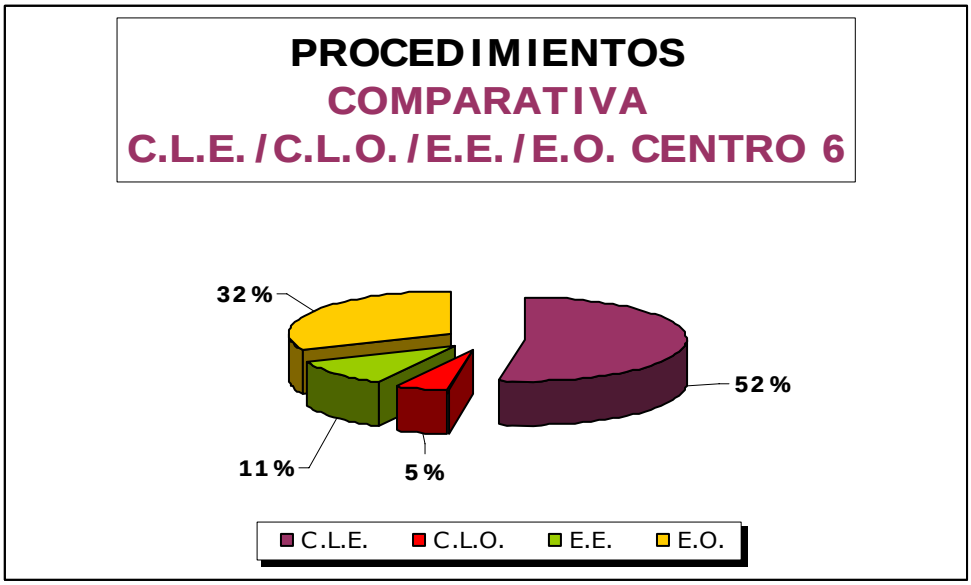


Gráfico 65. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 6*

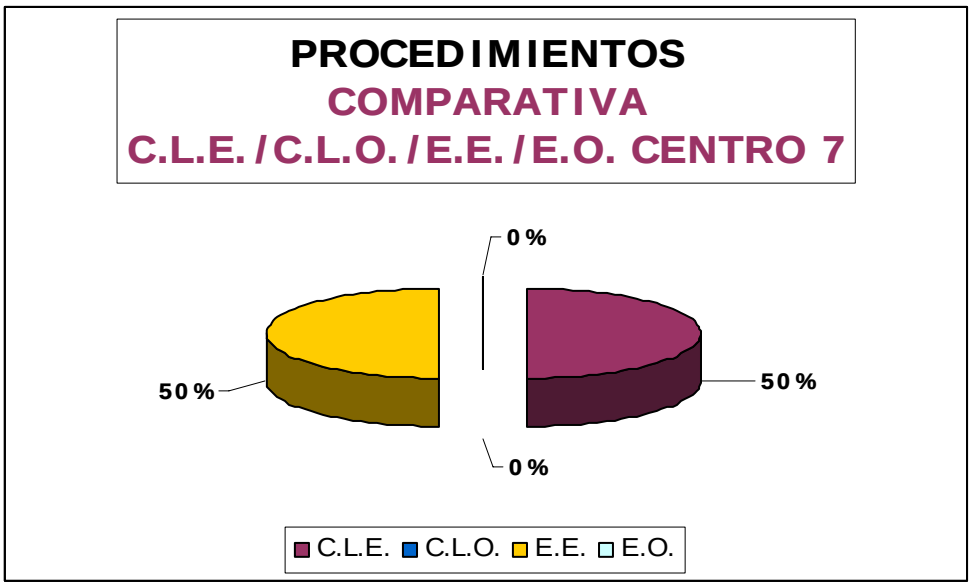


Gráfico 66. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 7*

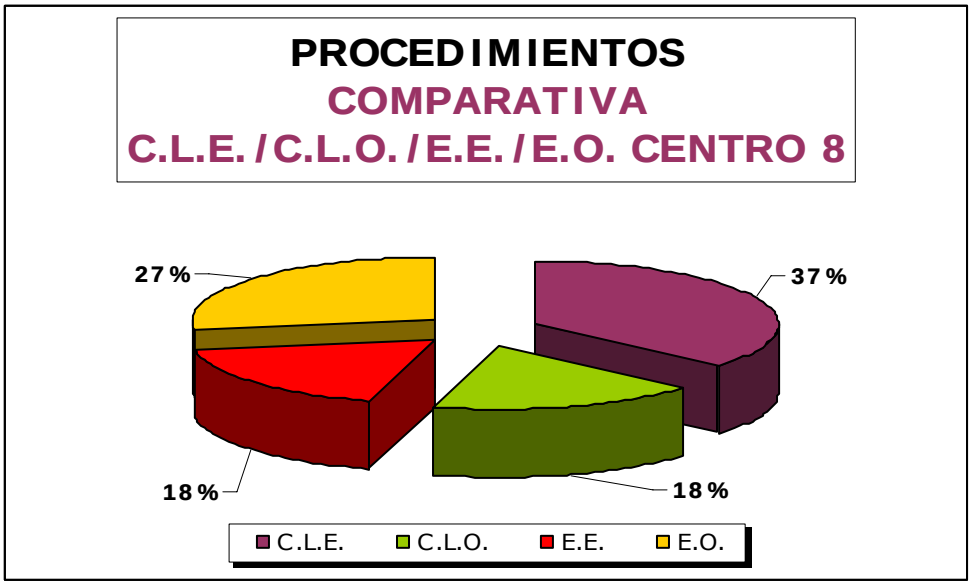


Gráfico 67. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 8*

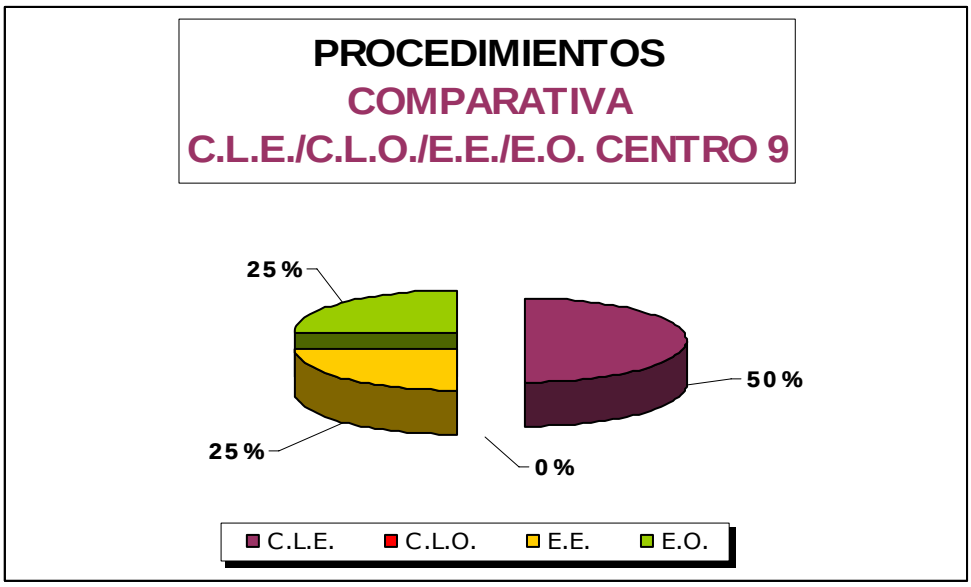


Gráfico 68. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 9*

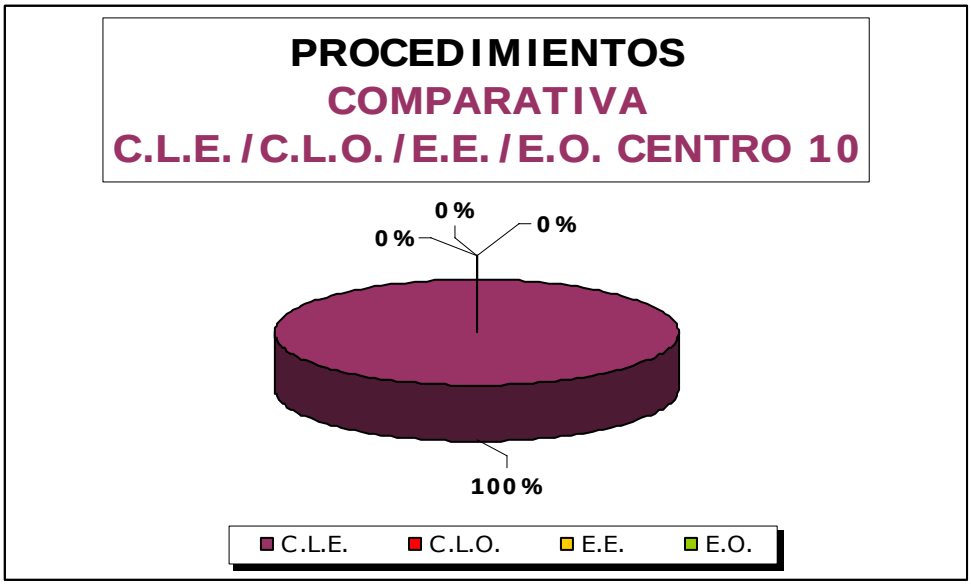


Gráfico 69. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 10*

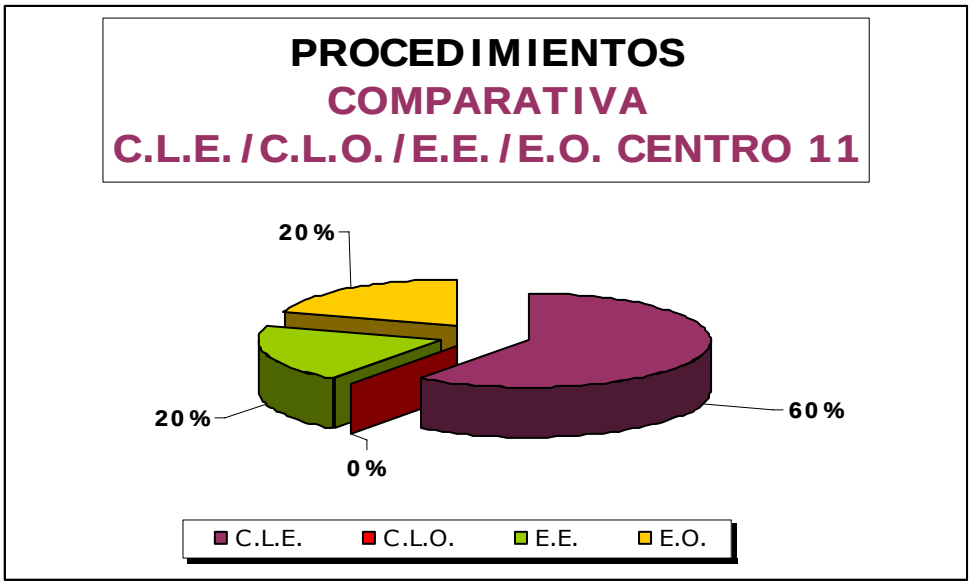


Gráfico 70. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 11*

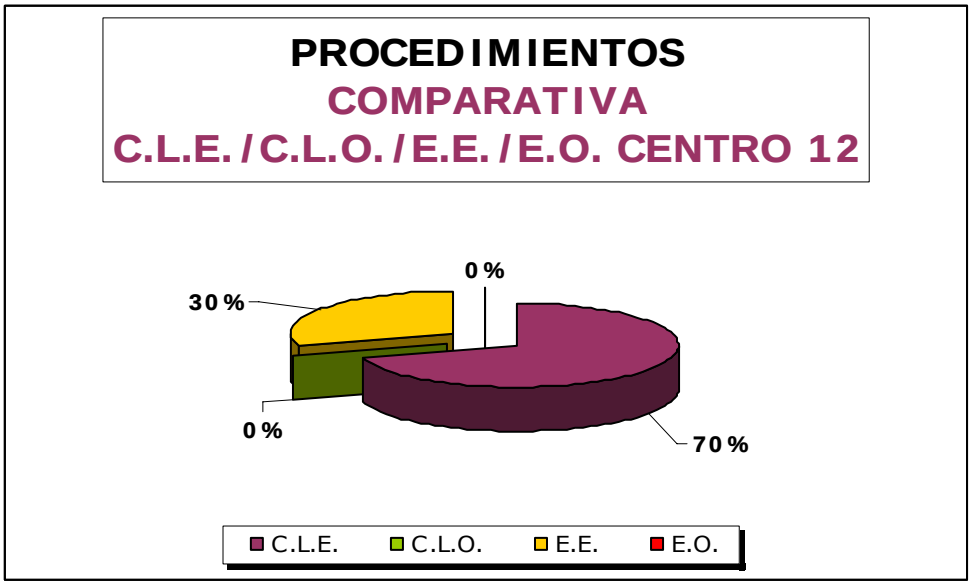


Gráfico 71. *Procedimientos. Comparativa. Actividades de c.l.e./c.l.o./e.e./e.o. Centro 12*

DESTREZAS



Gráfico 72. *Destrezas. General*

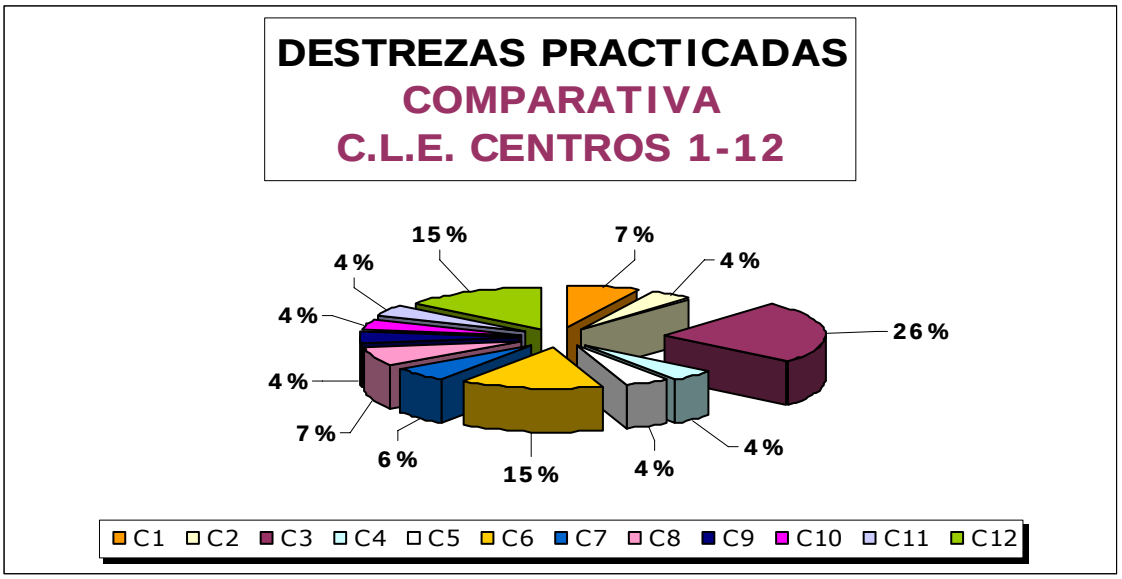


Gráfico 73. *Destrezas. Comparativa. Práctica de c.l.e. Centros 1-12*

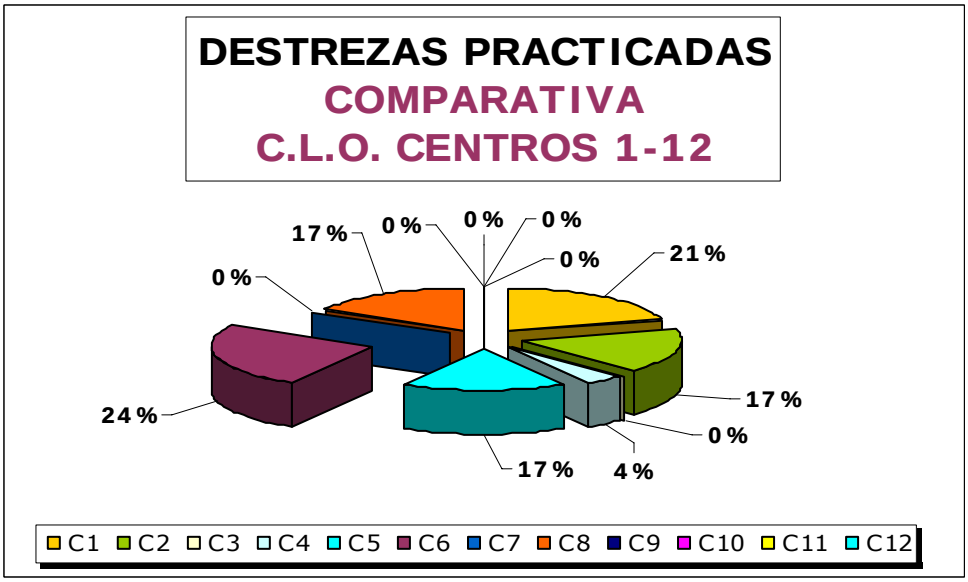


Gráfico 74. *Destrezas. Comparativa. Práctica de c.l.o. Centros 1-12*

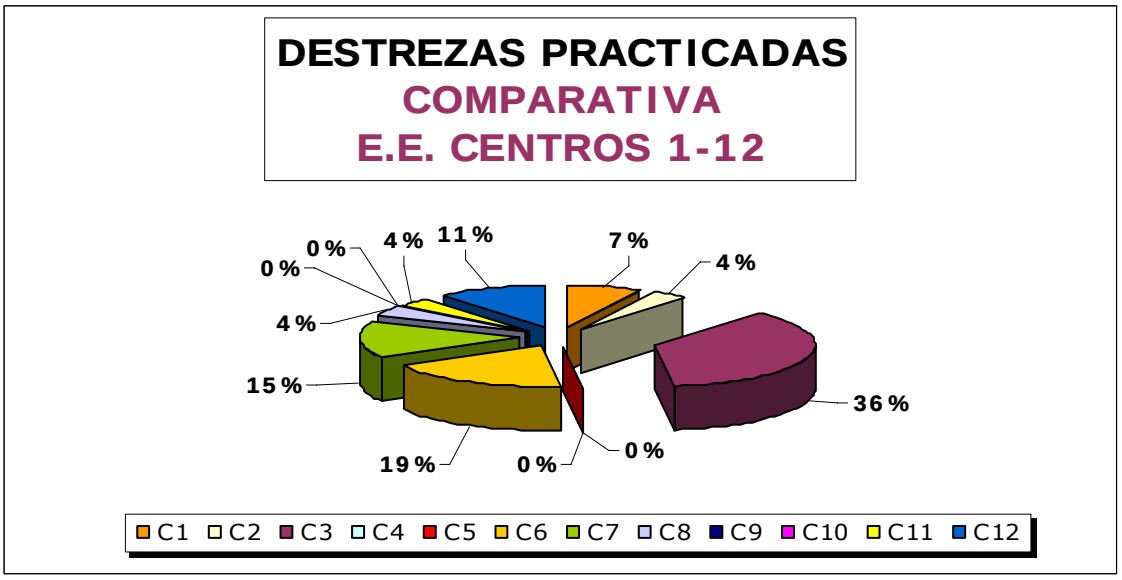


Gráfico 75. *Destrezas. Comparativa. Práctica de e.e. Centros 1-12*

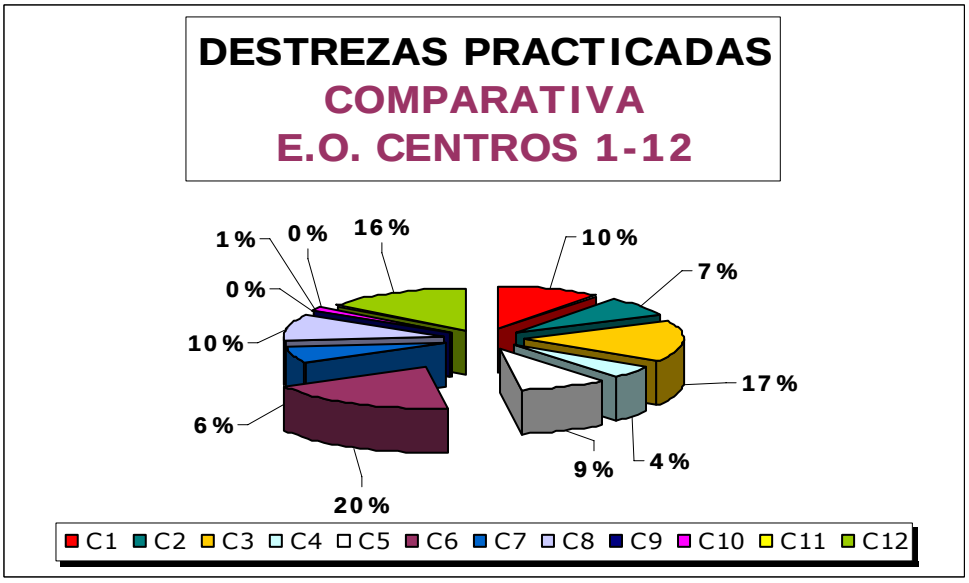


Gráfico 76. *Destrezas. Comparativa. Práctica de e.o. Centros 1-12*

Del **Gráfico 60** al **Gráfico 71** lo que se compara es el porcentaje de actividades de cada categoría de procedimientos en cada centro. ¿Qué información se desprende de los datos presentados en estos gráficos? Que en todos los centros las actividades con procedimientos de comprensión de lengua escrita son las más comunes, con un porcentaje que en la mitad de los centros supera el 60% de las actividades de ese centro. Dato que viene corroborado por los del **Gráfico 72** y el **Gráfico 73**, relativos a las destrezas practicadas en el conjunto de las actividades

del corpus[12].

Para finalizar este capítulo se incluye una tabla con la siguiente información: nº total de actividades por centro (columnas 1 y 4) y el orden que les corresponde en el total de actividades del corpus; nº total de actividades por profesor (columnas 2 y 3); nombre del libro de texto/ejercicios utilizado en cada centro (columna 1); tipo de material utilizado en cada actividad (columna 5).

Mediante la combinación de estos datos puede averiguarse, por ejemplo, en cuantas de las actividades de una determinada clase se utilizó el libro de texto o el de ejercicios o si, por el contrario, se utilizaron otros materiales (o ninguno); o el número total de actividades por libro de texto, etc.



Gráfico 78. *Comparativa. Libros. Porcentaje de actividades realizadas por libro de texto/ejercicios.*

Así, el **Gráfico 78** refleja el número de actividades que se han realizado de cada libro de texto, siendo *Themes* y *Results* los que ocupan el primer y segundo lugar, respectivamente (un 78,8% del total de actividades en que se usa libro de texto o libro de ejercicios o, lo que es lo mismo, un 63,2% del total de actividades del corpus). Datos, por otra parte, que no resultan sorprendentes si se tiene en cuenta que entre los tres centros que utilizan *Themes* y los tres que utilizan *Results* se concentran 42 y 35 actividades, respectivamente, del total de actividades del

[12] Anteriormente en este apartado del análisis de las clases observadas ya se indicó que las categorías "procedimientos" y "destrezas" son independientes pero, por supuesto, son también categorías estrechamente relacionadas.

corpus (77/106, un 72,6%). El 27,4% restante utilizan alguno de los otros tres libros de texto/ejercicios: *Vision*, 3 actividades; *New Streetwise*, 3 actividades y *Pre-Select*, 12 actividades. En las 11 actividades restantes se utilizan otros materiales (hojas de actividades, hojas de estudio, etc.) o ninguno.

De nuevo, como se comentó en la sección "recursos (materiales y medios", puede comprobarse como, en un porcentaje bastante elevado de actividades (80,2% del total del corpus), el material más utilizado es el libro, bien sea el de texto o el de ejercicios, lo que deja poco lugar para la presencia de una gama más variada de materiales docentes en el aula de lenguas extranjeras que preconiza la enseñanza comunicativa.

Centro 1 **(10 actividades)** *Themes*	Profesor 1	A1	A1	LT
		A2	A2	LT
		A3	A3	Otros
	Profesor 2	A1	A4	LT
		A2	A5	LT
		A3	A6	LT
		A4	A7	LT
	Profesor 3	A1	A8	LT
		A2	A9	LT
		A3	A10	Otros
Centro 2 **(5 actividades)** *Pre-Select*	Profesor 4	A1	A11	LT
		A2	A12	LT
		A3	A13	LT
		A4	A14	LE
		A5	A15	LE
Centro 3 **(22 actividades)** *Themes*	Profesor 5	A1	A16	LT
		A2	A17	LT
		A3	A18	LT
		A4	A19	LT
		A5	A20	LT
		A6	A21	LT
		A7	A22	LT
		A8	A23	LT
		A9	A24	LT

	Profesor 6	A1	A25	Otros
		A2	A26	LT
		A3	A27	LT
		A4	A28	LT
		A5	A29	LT
	Profesor 7	A1	A30	LT
		A2	A31	LT
		A3	A32	LT
		A4	A33	LT
		A5	A34	LT
		A6	A35	LT
		A7	A36	LT
		A8	A37	LE
Centro 4 **(5 actividades)** *Results*	Profesor 8	A1	A38	Otros
		A2	A39	LT
		A3	A40	LT
		A4	A41	LT
		A5	A42	LT
Centro 5 **(6 actividades)** *Pre-Select*	Profesor 9	A1	A43	Otros
		A2	A44	LT
		A3	A45	LT
		A4	A46	LT
		A5	A47	LT
		A6	A48	LT
Centro 6 **(19 actividades)** *Results*	Profesor 10	A1	A49	LT
		A2	A50	LE
		A3	A51	LE
		A4	A52	LE
		A5	A53	LE
		A6	A54	LE
		A7	A55	LE
		A8	A56	LE
		A9	A57	LT
	Profesor 11	A1	A58	Otros
		A2	A59	Otros
		A3	A60	LT

		A4	A61	LT
	Profesor 12	A1	A62	Otros
		A2	A63	LT
		A3	A64	LT
		A4	A65	LE
		A5	A66	LE
		A6	A67	LE
Centro 7 **(4 actividades)** *Vision*	Profesor 13	A1	A68	LT
		A2	A69	LT
		A3	A70	LT
		A4	A71	Otros
Centro 8 **(11 actividades)** *Results*	Profesor 14	A1	A72	Otros
		A2	A73	LT
	Profesor 15	A1	A74	LT
		A2	A75	LT
		A3	A76	LT
		A4	A77	LT
	Profesor 16	A1	A78	Otros
		A2	A79	LT
		A3	A80	LT
		A4	A81	Otros
		A5	A82	LT
Centro 9 **(4 actividades)** *Pre-Select*	Profesor 17	A1	A83	LT
		A2	A84	LT
		A3	A85	Otros
		A4	A86	Otros
Centro 10 **(5 actividades)** ---	Profesor 18	A1	A87	Otros
		A2	A88	Otros
		A3	A89	Otros
		A4	A90	Otros
		A5	A91	Otros
Centro 11 **(5 actividades)** *New Streetwise*	Profesor 19	A1	A92	Otros
		A2	A93	Otros
		A3	A94	LT
		A4	A95	LT
		A5	A96	LT

Centro 12 **(10 actividades)** *Themes*	Profesor 20	A1	A97	LE
		A2	A98	LE
		A3	A99	LE
		A4	A100	LE
		A5	A101	LE
		A6	A102	LE
		A7	A103	LE
		A8	A104	LE
		A9	A105	LT
		A10	A106	LT

Tabla 3. *Total de actividades por profesor, centro y libro de texto.*

Capítulo 6.

Conclusiones.

6.1. Conclusiones

6.2. Reflexiones finales

6

Conclusiones

6.1. Conclusiones

La conclusión más importante que se extrae de los datos tabulados, descritos y analizados en el **Capítulo 5** es que no es posible hablar de metodología comunicativa en las clases que constituyen el corpus de este trabajo. Y no lo es por las siguientes dos razones principales:

1. Las actividades que se han implementado en esas clases no pertenecen a la tipología de actividades comunicativas.
2. Ni alumno, ni profesor ni materiales docentes, especialmente ninguno de los dos primeros, desempeñan en el aula el papel que les corresponde según la metodología comunicativa.

Después del exhaustivo estudio y manipulación de los datos recogidos para esta investigación, no se observa razón para dudar de que el objetivo principal de las clases analizadas sea el mismo que el de la enseñanza de lenguas comunicativa, por mucho que esta afirmación pueda parecer, en principio, en contradicción con la conclusión establecida en el párrafo anterior. En todos los casos, seguramente, está en la mente del profesor al entrar en el aula que el alumno aprenda a comunicarse en la L2 lo más efectivamente posible. Así que podría afirmarse sin grandes reservas que la intención de los profesores observados es implementar en el aula las actividades más adecuadas para que el alumno aprenda a comunicarse en la lengua extranjera. Ésta debe de ser la meta de las clases observadas ya que es la de los programas lingüísticos en los que éstas se encuadran, según lo establecen las propias directrices curriculares (ver **Capítulo 2**). Sin embargo, la metodología empleada en estas clases no es comunicativa, como prescriben esas mismas directrices.

En primer lugar, la gran mayoría de las actividades implementadas en las clases del corpus nada o muy poco tienen que ver ni con las actividades ni con la planificación de la clase típicamente comunicativas. Por ejemplo, en las actividades comunicativas debe existir el deseo de comunicarse (transmitir información al interlocutor) y una función comunicativa clara (con algún objetivo en mente, para algo concreto); debe haber un vacío de información entre los interlocutores (uno debe ignorar, en mayor o menor medida, lo que el otro conoce); debe ser más

importante lo que se dice que cómo se dice[1]; la intervención del profesor debe mantenerse en los mínimos posibles; las actividades deben estar secuenciadas de tal manera que la clase no consista en la mera realización de las distintas actividades contenidas en el libro de texto/de ejercicios sin más criterio que el de su ordenación numérica en éste (en otras palabras, la clase debe reflejar que el profesor ha realizado una planificación previa siguiendo criterios pedagógicos concretos y adecuados a la realidad de su aula, no meramente pasando las páginas del libro); las actividades deben conducir a un uso comunicativo de la L2 en el aula que, posteriormente, el alumno pueda trasladar a situaciones reales fuera de ésta, por lo que es absolutamente necesario que no consista únicamente en actividades lingüísticas sino que éstas vayan acompañadas de actividades comunicativas que, en la medida de lo posible, imiten las situaciones en las que se usa la lengua fuera del aula. Por ejemplo, si la comunicación consiste en la transmisión de información con un objetivo concreto y éste objetivo a menudo es la realización de una determinada tarea, entonces la comunicación que se produce dentro del aula y, por ende, las actividades de aprendizaje/enseñanza, deberían también tener como objetivo la realización de tareas. En muchos casos, el profesor puede encontrar que plantear la clase (o, al menos, la parte de la clase destinada a la práctica comunicativa de la L2) en función de tareas en las que el alumno deba emplear la L2 para su ejecución le soluciona gran parte del problema de la planificación de la misma (aunque, claro está, a la vez, suponen el problema de *tener que planificar la clase*, y hacerlo de manera muy cuidadosa). Una tarea, en la clase de idiomas o fuera de ésta, no es sino una secuencia lógica de actividades que culmina en la consecución de un objetivo determinado. La realización de una tarea es el criterio unificador de las actividades de aprendizaje/enseñanza en la clase de idiomas.

Pues, a decir verdad, muy pocas de las actividades analizadas para esta investigación cumplen esos criterios. En muchas de ellas, el alumno se limita a responder a preguntas formuladas por el profesor, cuya respuesta éste ya conoce (y el alumno sabe que el profesor conoce, lo que hace que el intercambio pierda todo significado). En el desarrollo de las actividades, el alumno no siente que esté *utilizando* la L2 realmente, sino que la está *practicando* para aprenderla, como si *saber la lengua* fuese el objetivo último de su aprendizaje (y, por lo tanto, la razón de su presencia en clase). El alumno, pues, no siente que lo que tenga que decir

[1] Aunque no hay que soslayar la importancia del aprendizaje del sistema lingüístico, ya que éste es el primer paso, que no el único, para aprender a usar la L2 comunicativamente, según el concepto de competencia comunicativa más extendido actualmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas (el de Canale & Swain, 1983).

vaya a llenar ningún vacío de información en ningún interlocutor. Más bien, es consciente en todo momento de que el uso de la lengua que hace no es un uso real, sino simplemente un uso pedagógico: para aprender (el sistema lingüístico) de la L2, no para utilizarla fuera del aula.

El problema, sin embargo, puede no estar sólo en el tipo de actividades que se llevan al aula sino en la manera de implementarlas. Algunos profesores, sin embargo, podría argüir que es difícil o imposible realizar una planificación y/o implementación más comunicativa de las actividades debido al nivel de competencia insuficiente de los alumnos, a problemas de disciplina en el aula, a la escasez de tiempo de clase para cumplir el programa de la asignatura, a la selección inadecuada de libro de texto, etc. Por citar ejemplos concretos, en el corpus abundan las actividades de comprensión de lengua escrita en las que el profesor pide al alumno que responda a las preguntas de comprensión que acompañan al texto. Si no se trata de la corrección de una actividad asignada como tarea de casa, el profesor pide a los alumnos que lean el texto en clase y después respondan a las preguntas (que él mismo suele leer del libro de texto/ejercicios). Si se trata de la corrección de una actividad realizada en casa, el alumno ya habrá leído el texto y la actividad consistirá únicamente en leer la respuesta escrita en su cuaderno. ¿Para qué puede el alumno pensar que le sirve esta actividad? ¿Qué uso real de la L2 puede el alumno hacer en estas actividades? En lugar de leer el texto y responder directamente a las preguntas de comprensión, la clase debería planificarse de manera que se incluyesen más oportunidades de habla significativa para el alumno, así como la práctica de funciones lingüísticas realistas y de las destrezas integradas. Por ejemplo, por seguir con la ilustración de la clase de comprensión de lectura, podrían incluirse una o dos actividades previas para activar los conocimientos del alumno en relación al tema del texto, bien se trate de los conocimientos relativos al contenido temático del mismo (por ejemplo, en un texto sobre el uso correcto o incorrecto de la televisión, como en el caso de la clase del **Profesor 5**, un par de preguntas en las que los alumnos averigüen qué uso hace de la televisión su compañero en su vida diaria, qué le parecen los programas de televisión, cuántas horas diarias pasa frente a ésta, etc.) o relativos a su forma lingüística (por ejemplo, elementos léxicos clave del texto o que el alumno necesita conocer para comprenderlo: *quiz show, soap opera, prime time, watch telly, in front of the television*, etc.). De esta manera, además de activar esos conocimientos, se despierta el interés y se puede incrementar el nivel de motivación del alumno, que siente que en este tipo de actividad puede realmente decir lo que quiere decir y no lo que el profesor o el libro de texto esperan o

requieren que diga. Asimismo, se puede pedir al alumno que realice predicciones sobre el contenido del texto (por ejemplo, preguntándole cuál cree que será el tema o la idea principal del mismo a partir, simplemente, del título o de las fotografías que lo acompañan). De esta manera, el alumno tendrá un motivo más para querer leer el texto (averiguar si sus predicciones son correctas o incorrectas). Tras esta primera fase de pre-lectura, se implementarían las actividades de comprensión propiamente dichas, que pueden ser las propuestas por el libro de texto y/u otras que el profesor extraiga de su banco de actividades personal. Y tan importante como las fases de pre-lectura y lectura es la fase de post-lectura. Ésta es la fase en la que el alumno necesita hallar la razón por la cual ha leído el texto. De la misma manera que leemos la cartelera cuando sentimos deseos de ir al cine para decidir qué película nos apetece ver, y no simplemente para aprender los títulos de las películas que están en las salas de nuestra ciudad, la lectura del texto debe estar justificada y el alumno necesita de esa justificación para poner el interés y la atención necesarios para su comprensión y el aprendizaje lingüístico que de éste se pueda derivar (además, claro, de para el propio desarrollo de las habilidades inherentes a la comprensión de textos escritos o, lo que es lo mismo, de leer para aprender a leer). En la fase de post-lectura, el profesor debe llevar al aula actividades realistas en las que la práctica de determinados elementos léxicos (como es el objetivo de algunas de las actividades que acompañan a los textos en los materiales utilizados en las clases del corpus) no sea un fin en sí misma sino un medio para un fin ulterior. Ese fin puede ser la realización de una determinada tarea. Precisamente si por algo se caracteriza la enseñanza comunicativa es por la utilización de actividades que simulan tareas, como sucede fuera del aula. Los hablantes nativos utilizamos la lengua para ejecutar tareas tales como resolver problemas, planificar actividades (no en el sentido pedagógico del término) o colaborar con otros para realizar un determinado proyecto. Este tipo de tareas son un excelente recurso para animar al alumno a utilizar la lengua en el aula de manera realista y, por lo tanto, comunicativa. Así, por ejemplo, se le puede pedir que escriba un artículo de opinión sobre el tema, punto de vista, etc. del texto leído; o que prepare una entrevista sobre hábitos de consumo de televisión, la realice a un número determinado de compañeros y escriba un breve informe sobre los resultados obtenidos, etc. De esta manera, además de dar una razón para querer leer y comprender el texto, se consigue la práctica integrada de las destrezas que preconiza la enseñanza de lenguas comunicativa. En la lección aquí esbozada (pre-lectura, lectura y post-lectura), el alumno practica todas las destrezas lingüísticas: la expresión y comprensión de lengua oral en la fase de pre-lectura; la comprensión

de lengua escrita en la fase de lectura; y, en la fase de post-lectura, la expresión escrita (artículo de opinión) o la expresión escrita y la expresión oral (informe sobre hábitos de consumo de televisión), respectivamente.

Éstos son los ingredientes que, desde mi punto de vista, se echan en falta en las clases del corpus en general. No sólo en las de comprensión de lengua escrita a las que se ha hecho alusión en el párrafo anterior, sino en la inmensa mayoría de clases en general. Excepto en un par de ellas, en las que sí pueden detectarse atisbos de comunicatividad en las actividades, la mayoría de las clases consisten simplemente en la corrección de actividades del libro de texto y no en la realización de actividades de comunicación en L2. El objeto de las actividades implementadas es con demasiada claridad el dominio del sistema lingüístico por parte del alumno. Quedan prácticamente fuera del aula aspectos de la enseñanza/aprendizaje de una L2 tan importantes como la adecuación del lenguaje a la situación comunicativa y al interlocutor (es decir, el desarrollo de su competencia sociolingüística), la producción de un discurso en L2 que se ajuste a las normas de coherencia y cohesión de esa lengua (competencia discursiva), o que el alumno no sólo aprenda el sistema lingüístico (su gramática y su vocabulario: competencia lingüística) sino, sobre todo, que aprenda a utilizar comunicativamente ese sistema lingüístico. El alumno debe aprender (y, para ello, practicar) las estrategias mediante las cuales iniciar, mantener y terminar su participación en la interacción con otros usuarios de la L2 (en el aula, sus compañeros y, en menor medida, también el profesor). Se trata, pues, de que el alumno aprenda a iniciar la interacción (pedir información, ofrecerla, dirigir el rumbo de la interacción, etc.), a introducir información/opiniones, etc. nuevas en el transcurso de la interacción, a mantenerla respondiendo a las preguntas o intervenciones del interlocutor de diversas maneras (mostrando acuerdo o desacuerdo, ignorando el punto de vista del otro e introduciendo/imponiendo el propio, etc.), adaptando su propio discurso al desarrollo de la interacción (por ejemplo, reformulando lo dicho al percibir falta de comprensión por parte del interlocutor), etc., e incluso a dar por terminada la interacción. El alumno, en suma, debe también desarrollar su competencia estratégica para lograr la competencia comunicativa.

Esto es lo que se puede conseguir llevando al aula actividades típicamente comunicativas como conversaciones, debates, exposiciones orales, representaciones dramáticas, *role-plays*, simulaciones, lectura/comentario/uso como fuente de artículos de divulgación/noticias, etc. (según el nivel del alumno), preparación de redacciones argumentativas, cartas, informes, etc., preparación y ejecución de tareas e incluso proyectos… Pero también introduciendo variedad en

los patrones de interacción que tienen lugar en el aula, que es lo que falta en las clases analizadas, como ya se ha indicado en varias ocasiones. En el aula de idiomas, de hecho, sucede como en la didáctica de lenguas en general: que puede hablarse de este o aquel ámbito de acción (diseño de materiales, gestión y planificación de la clase, evaluación del aprendizaje, enseñanza de las destrezas lingüísticas, formación permanente del profesorado, etc.) de manera individual para una mejor discusión del mismo, pero resulta difícil no relacionarlo con otras áreas de la misma disciplina. Así, al hablar del uso que se hace de la L2 en el aula, de qué tipo de interacción tiene lugar en ella y entre quiénes, la discusión puede derivar en el tema del papel del alumno y el papel del profesor en ella. Ambos aspectos, sin lugar a dudas, están estrechamente relacionados. Como se indicó en el análisis de las clases en el **Capítulo 5**, el profesor sigue siendo el protagonista casi absoluto, entendiéndose este protagonismo no en el sentido en que tiene que serlo (planificar y gestionar la clase y facilitar la comunicación entre los alumnos mediante actividades y tareas de aprendizaje adecuadas a este objetivo, principalmente) sino en el sentido en que, al menos desde el prisma de la enseñanza comunicativa, no debe serlo. El profesor acapara el tiempo de habla de la clase en un porcentaje mucho mayor que el del alumno, y así difícilmente puede éste practicar las estrategias de comunicación anteriormente mencionadas ni, en general, hacer un uso comunicativo de la L2.

Un problema derivado de la gestión de la clase tal y como se produce en el corpus nos lleva a la segunda de las razones que al inicio de este capítulo se esgrimían para justificar la ausencia de metodología comunicativa en las clases analizadas: el papel del profesor, el alumno y los materiales docentes. Como puede comprobarse mediante una ojeada a los gráficos y la lectura del comentario de los mismos en el capítulo anterior, una clase que transcurre en preguntas del profesor y respuestas del alumno es una clase en la que aquél suele ser el protagonista en detrimento de éste (más tiempo de habla del profesor y menos del alumno, al contrario de lo que propone el enfoque comunicativo); en la que la (poca o mucha) interacción parte del profesor hacia el alumno y no tanto, como debería ser, entre los propios alumnos, en pareja o en grupo. No hay que olvidar que este hecho limita la gama de estrategias de interacción que el alumno debe aprender para poder emplear la L2 de manera comunicativa en situaciones reales, como se comentó en el párrafo anterior. Por ejemplo, al tener de interlocutor al profesor en la mayor parte de los casos, el alumno no aprende cómo interrumpir educadamente a su interlocutor para participar en la interacción; o puede sentirse intimidado para poner en práctica estrategias de corrección del mensaje del interlocutor, de

expresión de desacuerdo, enfado, etc. No se trata, sin embargo, de decir que el profesor debe desaparecer de la clase de idiomas, pero sí que su presencia debe hacerse menos notoria. El trabajo del profesor en la metodología comunicativa no tiene por qué ser menor que en el de otros enfoques didácticos. Es más, una de las críticas que se ha hecho a la metodología comunicativa es que es demasiado exigente no sólo con el alumno sino con el propio profesor (especialmente en los casos en que éste no es hablante nativo de la L2, como sucede con la totalidad de los profesores de este corpus). Éste tiene que trabajar antes, durante y después de la clase. Antes de la clase, el profesor puede formularse a sí mismo preguntas cómo "¿cómo puedo crear el contexto para la(s) actividad(es)?", "¿cuál es la finalidad de ésta(s)?", "¿qué puedo hacer para despertar el interés del alumno en ella(s)?", "¿es adecuado el patrón de agrupación de los alumnos del aula o es preciso adaptarlo para esta(s) actividad(es)?", "¿necesitarán los alumnos tiempo para preparar la(s) actividad(es)?". Una vez en el aula, más que hablar todo el tiempo o durante gran parte de la duración de la clase, como sucede en las clases observadas, el profesor debe preparar a los alumnos para la realización de la(s) actividad(es). Por ejemplo, mediante la implementación de actividades puramente lingüísticas en las que el alumno pueda practicar las estructuras gramaticales, elementos léxicos, etc. que va a necesitar en las actividades comunicativas. En esta fase de la clase el profesor todavía puede permitirse ser más protagonista que el alumno (acaparar más tiempo de habla que éste) y casi debe hacerlo. Es una fase crucial en la que el profesor puede modelar el uso del lenguaje que se espera que el alumno haga en las actividades comunicativas, de manera que éste pueda ver las estructuras, funciones, o elementos lingüísticos, por así decirlo, *en acción* y tener la oportunidad de preguntar al profesor qué palabra, estructura gramatical, etc. puede precisar para las actividades comunicativas posteriores. Así mismo, el profesor puede utilizar esta fase para aclarar los objetivos de la actividad o tarea comunicativa en cuestión, para predisponer a los alumnos positivamente con respecto a la actividad o tarea y para que el alumno vaya logrando la confianza necesaria en sí mismo y en su uso de la L2 para la ejecución de la tarea o tareas comunicativas, entre otros.

Un aspecto que tiene que ver tanto con el papel del profesor (por cuanto suele ser él quien toma las decisiones relativas a este respecto) como con el papel del alumno (ya que tiene que ver con su actuación en el aula) y que constituye uno de los aspectos más discutidos de la enseñanza comunicativa es el trabajo en grupo. Hay quienes han identificado metodología comunicativa con trabajo en grupo, o viceversa. En este asunto no es tan importante el qué se hace sino el cómo se hace. En otras palabras, un profesor puede pedir a sus alumnos que se sitúen formando

grupos en el aula para hacer una actividad gramatical, y eso no hace que la actividad se vuelva comunicativa. O que lean un texto individualmente y luego respondan por escrito a las preguntas de comprensión que lo acompañan preguntando al compañero cuál cree que es la respuesta correcta (de nuevo, como se aprecia en muchas actividades de este corpus). Aunque, *in stricto senso*, al intervenir más de un alumno, estas actividades serían más comunicativas que si cada alumno las hiciera por sí mismo sin la colaboración del compañero, está claro que no es esto lo que se entiende por actividad comunicativa en la metodología del mismo nombre. Lo que hace a una actividad comunicativa es, como se ha mencionado en varias ocasiones, que tenga finalidad comunicativa, que suponga un vacío de información en al menos uno de los interlocutores, que deje el protagonismo al alumno en lugar de al profesor, que aquél pueda dedicarse a la transmisión de información con la tranquilidad de saber que lo importante en esa actividad no es tanto cómo dice lo que dice sino esto mismo, lo que dice (el contenido por encima de la forma en las actividades comunicativas, ya que la forma tiene su lugar en el aula en la realización de actividades lingüísticas o pre-comunicativas).

Aunque se han resumido en torno a dos aspectos principales de la clase de idiomas, como son la naturaleza de las actividades de enseñanza/aprendizaje y el papel del profesor y de los alumnos en ellas, en estas páginas se han tratado temas que afectan a las distintas áreas de la didáctica de lenguas, como la manera de abordar la enseñanza de las destrezas y los componentes lingüísticos, la planificación (o, según parece desprenderse de la observación de muchas de las clases del corpus, la falta de planificación) de la clase por parte del profesor o la implementación de los materiales didácticos (con poca variedad y de manera muy controlada, principalmente). Igualmente, se ha intentado que estas conclusiones estén en todo momento en clara relación con los datos aportados en el **Capítulo 5** y, por supuesto, con las categorías establecidas para el análisis de las actividades que constituyen el corpus de esta investigación (principalmente, los procedimientos de las actividades, las destrezas practicadas en el aula, la dirección, formato y naturaleza de la interacción entre los participantes en la clase y los rasgos comunicativos), que se presentaron y definieron en el **Capítulo 4**.

Hasta aquí, se ha probado con ejemplos y referencias a actividades, profesores y materiales concretos, que la metodología empleada en estas clases no es comunicativa. Pero, con la información contenida en este volumen, ¿podría decirse qué metodología utilizan los profesores observados? De nada serviría preguntar directamente a los interesados, a los profesores, qué metodología

utilizan en sus clases, porque en la actualidad muy pocos profesores quizás estaríamos dispuestos a admitir que nuestras clases no son comunicativas. Por eso, y porque es más riguroso proceder de esta manera en un trabajo de investigación, resulta imprescindible hacer una valoración de este tipo única y exclusivamente a partir de los datos recopilados. Podría decirse que lo fácil es lo que se ha hecho hasta ahora en este capítulo: comparar los datos del corpus en el **Capítulo 5** con las premisas fundamentales de la enseñanza de lenguas comunicativa y extraer una conclusión al respecto. Lo difícil es determinar, entonces, qué metodología se emplea en las clases del corpus. Si éste consistiese en una sola clase, la tarea sería relativamente simple. Pero al hablar de veinte clases diferentes, la tarea se complica. Por esta razón, más que de una metodología docente concreta, parece más razonable hablar de los distintos aspectos metodológicos identificados en las clases del corpus y relacionarlos con el método didáctico de que se trate, si es que existe relación con alguno de ellos.

Así, por ejemplo, aunque no pueda decirse que las clases observadas utilizan el método de gramática y traducción, sí es cierto que, como en éste, las destrezas relativas a la lengua escrita reciben mucha más atención que las relativas a lengua oral (según se manifiesta en la mayor presencia de actividades con procedimientos relativos a la comprensión de lengua escrita que a las demás). De hecho, algunas de las actividades analizadas entrarían dentro del elenco de actividades características del método de gramática y traducción, como son la lectura de textos en L2 y su traducción a la L1; ejercicios de traducción directa e inversa; ejercicios de formación de oraciones en la L2 mediante la aplicación de las reglas gramaticales y el vocabulario estudiados; ejercicios (actividades lingüísticas, según la terminología utilizada en este trabajo) de rellenar huecos con elementos léxicos o gramaticales (por ejemplo, un verbo conjugado en el tiempo correcto). De hecho, la traducción es un procedimiento que se utiliza bastante en las actividades del corpus. Hay profesores que piden a sus alumnos que lean un texto y lo traduzcan (por ejemplo, **Profesor 7** y **Profesor 19**) para comprenderlo mejor antes de responder a las preguntas de comprensión propiamente dichas. Otros utilizan la traducción como procedimiento para la práctica de la gramática (**Profesor 13**, **Profesor 14** y **Profesor 19**, principalmente). Además de que gran parte de los profesores utilicen la L1 en el aula, algunos la utilizan para traducir sus propias intervenciones (por ejemplo, explican al alumno lo que tiene que hacer en un momento de la clase y luego lo explican también en L1, o dan una explicación gramatical en L2 y posteriormente la reformulan en L1, etc.). Por supuesto, no se pretende afirmar aquí que este uso de la L1 sea incorrecto o inadecuado, sino simplemente que

existe y cómo se manifiesta. Asimismo, como en el método de gramática y traducción, el protagonista de la clase es el profesor: éste enseña y el alumno aprende. Precisamente ese papel protagonista del profesor es el que define los patrones de interacción de la clase de idiomas: por lo general, el profesor se dirige al alumno, y muy escasamente sucede lo contrario (al menos por iniciativa del alumno). Éste es el principal patrón de interacción y actuación de los participantes en las clases observadas. Sin embargo, en lo que no se parecen estas clases con una clase típicamente diseñada según el método de gramática y traducción es que éste da bastante importancia al desarrollo de la expresión escrita y no sólo a nivel oracional, sino principalmente a nivel textual (los alumnos, por ejemplo, tienen que escribir resúmenes sobre los textos leídos, redacciones sobre el tema o algún aspecto concreto del texto leído, etc.). Como se indicó en el capítulo anterior, las destrezas productivas reciben en conjunto menos atención que las destrezas receptivas y, concretamente, la expresión escrita casi todavía menos que la expresión oral (ya que ésta se practica, siquiera sólo a nivel oracional) en la corrección de las actividades que se lleva a cabo en el aula (y no tanto, como sería deseable, en la realización de actividades comunicativas).

El método directo, por su parte, daba más importancia a las destrezas relativas a la lengua oral, basado como estaba en la creencia de que la lengua es principalmente un instrumento de comunicación oral. Esta creencia, a su vez, estaba basada en la teoría de la adquisición naturalista del lenguaje, es decir, que el aprendizaje de una L2 es similar al de una L1: exactamente igual que en nuestra lengua materna, en la L2 aprendemos a hablar antes que a escribir. Justo lo contrario que el método de gramática y traducción. En las clases de este corpus, aunque las actividades con procedimientos de expresión oral y la práctica de esta destreza en general tengan su parcela, hay que recordar lo que ya se ha apuntado varias veces, principalmente en el **Capítulo 5**: que la expresión oral se practica casi exclusivamente a nivel de oración, mediante enunciados muy breves consistentes en la lectura de respuestas escritas o respuestas sencillas y breves a preguntas del profesor. Otro aspecto en que no hay parecido entre este método y el que se emplea en las clases observadas es el relativo a las funciones del profesor. El profesor del método directo no traduce, no usa la L1 en clase, y no explica reglas gramaticales (en este sentido, hay que decir que algunos profesores del corpus lo hacen y otros no). Asimismo, el uso que se hace de los materiales docentes en las clases del corpus poco tiene que ver con el que preconiza el método directo. Si, como se explicó en el capítulo anterior, el material estrella de las clases analizadas es el libro de texto, con sus complementos (libro de ejercicios y cinta de audio), en

detrimento de otros materiales (auténticos o no), una de las características más notables del profesor del método directo es el despliegue de materiales (fotografías, mapas, gráficos, tarjetas, e incluso objetos reales) que éste hace en el aula. Un aspecto, sin embargo, en el que sí se observa cierta similitud es el tratamiento del error. El error no puede pasar desapercibido, ni al profesor ni al alumno. Lo que sí puede hacer el profesor es indicar de alguna manera al alumno que ha cometido un error para que éste intente auto-corregirse. Por ejemplo, el profesor repite lo que el alumno ha dicho pero con entonación interrogativa, como preguntándole si está seguro de que lo que ha dicho es correcto, o repite lo que el alumno ha dicho y le da otra alternativa para que elija la que considera correcta, etc. La finalidad es que el alumno no perciba la corrección del error como un castigo, sino como una mejora de cara a la eficacia en el mantenimiento de la comunicación (Sánchez 1997). El tratamiento del error que se hace en la metodología comunicativa es, hasta cierto punto similar, si bien lo que distingue a uno y otro método principalmente es el hecho de que no todo error necesita ser corregido y no cualquier momento de la clase es apropiado para corregir errores. Estos deben corregirse principalmente en la fase pre-comunicativa, la que se dedica a la práctica de la corrección lingüística, y no tanto en la fase dedicada a la práctica de la fluidez comunicativa, a menos que el error dificulte seriamente o impida la comunicación entre los participantes. En cuanto a las actividades, la clase del método directo es un puro diálogo entre el profesor y los alumnos, centrado en la técnica de pregunta y respuesta en L2. En concreto, el profesor, tras presentar una o varias oraciones que incluyan, debidamente contextualizados, el vocabulario o la gramática que desee que sus alumnos practiquen (de manera implícita, nunca explícita), formula preguntas a los alumnos, que deben responder utilizando oraciones completas con ese vocabulario y/o esa gramática (aunque no necesariamente sean conscientes de ello). Como ya se ha dicho en varias ocasiones, el principal patrón de interacción en el corpus es que se ha denominado “profesor ☛alumno (☚ profesor)”, en cuanto a la dirección de la interacción, y “profesor pregunta / alumno responde / profesor proporciona retroalimentación” en cuanto al formato de la interacción. En algunas de las clases del corpus (**Profesor 11**, por ejemplo) puede apreciarse precisamente una práctica de la gramática similar a la que se acaba de explicar. Un último aspecto, sin embargo, en el que el profesor de las clases observadas se distancia del profesor del método directo es el relativo a su lengua nativa. Por lo general, el método directo era aplicado por profesores hablantes nativos de la lengua objeto de enseñanza.

Junto con los ya mencionados, el audio-oral constituye la triada de métodos

didácticos más relevantes en el panorama de la enseñanza de lenguas anteriores al enfoque comunicativo. Con respecto a este método, las clases del corpus presentan casi más diferencias que similitudes. Por ejemplo, la enseñanza audio-oral preconiza la importancia de aprender la L2 a partir de la práctica de las destrezas orales, como sucede en el aprendizaje de la L1. Es decir, en los niveles de competencia lingüística inferiores[2], la práctica de las destrezas orales debe primar sobre la de las escritas, cosa que, como se ha dicho ya, no sucede en este corpus. Por otro lado, sin embargo, se considera que los hábitos de la L1 pueden constituir una fuente de interferencia en el aprendizaje de la L2, de ahí que sea tan importante el estudio contrastivo de lenguas para detectar similitudes y diferencias entre una y otra, y poder así prever las áreas de dificultad y posible interferencia, y evitarlas, así como los errores asociados a ellas. En el corpus no sólo no parece que los profesores piensen que la L1 puede constituir una interferencia para el aprendizaje de la L2, sino que muchos de ellos la usan incluso como recurso docente, comparando aspectos de una y otra lengua en el aula y aconsejando a los alumnos que comparen la gramática de ambas lenguas para aprender mejor la de la L2 (por ejemplo, **Profesor 13**). O, en el caso de la comprensión de lengua escrita, hay profesores que aconsejan a sus alumnos que traduzcan el texto a la L1 para facilitar su comprensión (por ejemplo, Profesor 7 y Profesor 19) y sólo después de esto se enfrenten a las preguntas de comprensión del mismo, por poner dos ejemplos claros. Ya que se ha mencionado la enseñanza de la gramática, hay que decir que en el método audio-oral se evitan por todos los medios las explicaciones de este tipo en clase (el profesor no explica gramática), mientras que se ha podido comprobar que en las clases de este corpus sí hay explicaciones gramaticales. También es cierto que la gramática se afronta en algunos casos de manera deductiva pero, en otras, como en la metodología audio-oral, de manera inductiva. Algo en lo que sí puede hallarse más similitud con los métodos audio-oral y directo directo que con el de gramática y traducción es en la enseñanza del vocabulario. En las clases del corpus, por lo general, el vocabulario se enseña en su contexto (a diferencia de lo que sucedía en este último, en el que aprendizaje de vocabulario se centraba principalmente en la confección y memorización de largas listas de términos en la L2 con su equivalente en la L1). Otra similitud puede hallarse en el papel del profesor en el aula. Por un lado porque éste (junto con los materiales docentes, desde luego) constituye el modelo de L2 a aprender por el

[2] Éste es el caso del nivel de 1º de bachillerato, que estaría entre el inicial y el intermedio o, por usar la terminología del Marco de Referencia Europeo, entre el A2 y el B1. Desde la perspectiva de lo que realmente sucede en el aula, los alumnos estarían más cerca de aquél que de éste.

alumno. Y por otro porque, como en aquél, el profesor de este corpus más parece un mediador entre el alumno y el lingüista o, en su caso, quienes desarrollan los materiales que emplean en sus aulas. Su tarea principal parece ser la de aplicar en el aula y transmitir al alumno los materiales elaborados por los expertos en lingüística, teórica y/o aplicada. De las funciones más relevantes del profesor en el método audio-oral (Richards & Rodgers 2001:63), sólo algunas pueden observarse entre los profesores de este corpus. Por ejemplo, dirigir las respuestas de la clase o de parte de la clase o modelar los distintos tipos de comportamiento lingüístico que el alumno debe aprender. Sin embargo, en el método audio-oral es prácticamente sacrilegio utilizar la L1 en el aula, mientras que en las clases de este corpus se utiliza bastante. En aquél, además, era prácticamente una obligación del profesor asegurarse de que todos los alumnos disponen de su tiempo de habla en la clase, lo que no parece ser una cuestión fundamental en las clases analizadas. Y, desde luego, lo que no es el aula de las clases observadas es una isla no sólo desde el punto de vista cultural, sino ni siquiera lingüístico. Sin embargo, sí pueden detectarse similitudes en lo que concierne al papel del alumno. Al igual que en la enseñanza audio-oral, el alumno es un agente pasivo (Sánchez 1997:160), puesto que tiene muy poco o ningún control sobre el contenido, el ritmo y la forma en que se produce su propio aprendizaje.

Llegados a este punto se comprueba que, efectivamente, lo *fácil* en este trabajo es llegar a la conclusión de que las actividades que constituyen el corpus no son comunicativas y que, por lo tanto, no puede afirmarse que este enfoque metodológico sea el que se aplique en las aulas de 1º de bachillerato de los centros de educación secundaria de la región de Murcia, como recomiendan las autoridades educativas en sus directrices curriculares. Lo difícil es tratar de identificar una metodología común a todas las clases del corpus. A lo único que se puede llegar es a identificar los rasgos metodológicos más frecuentes e intentar asociarlos con alguno de los métodos didácticos más reconocidos del panorama de la enseñanza de lenguas, como se ha hecho en estos últimos párrafos.

6.2. Reflexiones finales

Queda claro, pues, que la metodología didáctica empleada en la mayoría de las clases observadas en este trabajo de investigación no es comunicativa. Ahora bien, cabe hacerse dos tipos de preguntas. Por un lado, ¿por qué, siendo las directrices curriculares las que son y siendo públicas y de obligatorio conocimiento por parte del profesorado de secundaria, no se aplican en el aula? Por otro, el que

esas directrices metodológicas no se apliquen en el aula ¿constituye realmente un problema tan grave? ¿El que no use la metodología comunicativa significa que el profesorado no está desarrollando adecuadamente su labor formativa? En este trabajo no puede ofrecerse la respuesta a esas dos preguntas. De hecho, la reflexión para hallar respuesta a las mismas no ha hecho sino generar más preguntas: ¿es el enfoque comunicativo el más adecuado para enseñar una lengua, en este caso el inglés, en un contexto de lengua extranjera como es el nuestro? ¿No es posible que los profesores hayan llegado a la conclusión de que en nuestro país, hasta el momento al menos, el inglés no se ha aprendido realmente como el instrumento de comunicación que toda lengua se supone que es? ¿No es posible que las distintas generaciones de alumnos no hayan percibido la necesidad de aprender inglés para comunicarse ya que, hasta hace relativamente poco tiempo, esa necesidad no era tan urgente para la mayoría de personas? Saber inglés en España, hasta hace relativamente poco tiempo, no era considerado importante, es decir, uno podía vivir perfectamente sin necesidad de saber inglés o de aprender otras lenguas en general. Con la apertura de nuestro país no sólo a Europa sino al mundo y, en el contexto de la educación, con la mayor movilidad de los estudiantes, esta manera de pensar puede ir cambiando y, cada vez más, es posible que el aprendizaje del inglés y de otras lenguas en general se vea como una necesidad *real*. Cuando esto sea así, cuando comunicarse en una lengua extranjera sea visto por la sociedad como una necesidad perentoria quizás entonces su aprendizaje y su enseñanza se consideren más importantes. Y quizás entonces haya llegado el tiempo de la metodología comunicativa a nuestro sistema educativo.

Lo que sí puede hacerse desde este modesto trabajo de investigación es sugerir a las autoridades educativas que, en primer lugar, realicen un seguimiento de la aplicación en el aula de las directrices curriculares relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras que elaboran. En otras palabras, que su responsabilidad y radio de acción puede y debe ir más allá de simplemente indicar a los profesores qué método didáctico o qué conjunto de técnicas y procedimientos pedagógicos pueden aplicar en sus aulas para lograr un aprendizaje lingüístico real por parte del alumnado. Las maneras en que esto puede llevarse a cabo son varias, pero una de las más efectivas y que, además, proporcionan una visión *a pie de obra* de lo que sucede realmente en ella, es la observación en el aula. Otra, no alternativa sino complementaria, es la dedicación de más recursos o la mejor canalización de los mismos para la formación del profesorado en materia de didáctica de lenguas. Por ejemplo, podría diseñarse un plan de acción del profesorado de secundaria en el que todo profesor en activo tuviese como parte del desempeño de sus funciones, la

obligación de implicarse en actividades de formación (cursos, conferencias, etc.). Es decir, que el profesor tendría a la semana un número determinado de horas lectivas y, como parte de su horario laboral, un número de horas de formación. No se le escapa a quien redacta este trabajo que un plan de acción semejante no podría aplicarse con coste cero, por así decirlo, sino que requería de una inyección de capital considerable. En segundo lugar, también puede sugerirse a las autoridades educativas que consideren la posibilidad de que, quizás, las directrices curriculares que formulan (relativas a la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la metodología comunicativa) son ideales sobre el papel. En el aula, sin embargo, pueden resultar utópicas por la dificultad y hasta imposibilidad de su aplicación. Es decir, que el enfoque comunicativo ni es la panacea de la enseñanza ni el único que existe, y seguramente existen otras maneras de enseñar una lengua extranjera más apropiadas al contexto educativo en que nos hallamos.

Capítulo 7

Bibliografía

7.1. Obras citadas

7.2. Obras de referencia relativas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera / segunda lengua

7.2.1. Metodología
7.2.2. Destrezas lingüísticas
7.2.3. Gramática y vocabulario
7.2.4. Investigación-acción
7.2.5. Investigación en el aula
7.2.6. El ordenador y la enseñanza de lenguas
7.2.7. Diseño curricular y desarrollo de materiales
7.2.8. Aprendizaje/adquisición de lenguas
7.2.9. Diseño de unidades y lecciones didácticas
7.2.10. Sobre los libros de texto
7.2.11. Formación del profesor

7

Bibliografía

7.1. Obras citadas:

ALLWRIGHT, D. 1988. *Observation in the language classroom*. New York: Longman.

ANTHONY, E.M. 1963. 'Approach, method, and technique.' *ELT Journal*, 17(2):63-67.

ATKINSON, D. 1987. 'The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Vol. 41/4, pp. 241-247.

BAILEY, K.M. 2001. 'Observation'. En Carter, R. y D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

BROWN, H.D. 2001. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd. Ed.). White Plains, NY: Longman.

CANALE, M. & M. SWAIN. 1980. 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' *Applied Linguistics* 1(1):1-47.

CELCE-MURCIA, M. (ed.) 2001. *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

CELCE-MURCIA, M., Z. DÖRNYEI & S. THURRELL. 1995. 'Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications.' *Issues in Applied Linguistics* 6:5-35.

COOMBE, C. & J. KINNEY. 1999. Learner-centered listening assessment. *English Teaching Forum*, 37/2, pp. 21-23. Retrieved from WWW on Feb 10, 2006. URL: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol37/no2/p21.htm

COTS, J.M. 2004. '¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado.' En LASAGABASTER, D. & J.M. SIERRA (EDS). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. ICE Universidad de Barcelona: Horsori.

DAY, R.R. 1990. 'Teacher observation in second language teacher education.' En Richards, J.C. & D. Nunan (eds.) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIAZ-MAGGIOLI, G.H. 2003. *Professional development for language teachers*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED99CO0008) Retrieved Feb 23, 2006 from http://www.cal.org/resources/digest/digestpdfs/0303diaz.pdf

ELLIS, R. 1999. *Learning a second language through interaction*. Philadelphia, PA: John Benjamins.

ESTEVE, OLGA. 2004. 'Observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente.' En LASAGABASTER, D. & J.M. SIERRA (EDS). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. ICE Universidad de Barcelona: Horsori.

FERNÁNDEZ BULETE, V. 2001. '2001: La educación secundaria en la encrucijada.' *El Telar de Ulises*, nº 1/2001/Historia y Sociedad. Descargado de Internet el 22 de agosto de 2005. URL: http://www.us.es/bibemp/ulises/eso.htm.

GARCÍA OLMO, M.A. 2000. 'La educación que nos trajo la L.O.G.S.E.' Descargado de Internet el 22 de agosto de 2005. URL: http://www.hottopos.com.br/-videtur10-/logse.htm.

GEBHARD, J.G. & R. OPRANDY. 1999. *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRAVES, K. 2000. *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston: Heinle & Heinle.

HARMER, J. 2001. *The practice of English language teaching*. Essex: Longman.

HOPKINS, D. 1993. *A teacher's guide to classroom research*. Philadelphia: Open University Press.

HOWATT, A.P.R. 1984. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HYMES, D. 1972. 'On communicative competence.' En J.B. Pride & J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Instituto Nacional de Calidad y Educación (INCE). 1998. *Diagnóstico general del sistema educativo*. Madrid: INCE.

JOHNSON, K. 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.

JOHNSON, K. 1984. *Skill psychology and communicative methodology*. Oxford: Pergamon.

KILICKAYA, F. 2004. 'Authentic materials and cultural content in EFL classrooms.' *The Internet TESL Journal*, Vol. X, Nº7. Descargado de Internet el 25 de septiembre de 2006. URL: http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html

KRASHEN, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, en BOE de 4-10-1990. Descargado de Internet el 8

de agosto de 2006. URL: http://fete.ugt.org/Estatal/paginas/nuevaweb/-legislacion/LEGlogse.pdf#search=%22LOGSE%20%2B%20BOE%204-10-1990%22.

LITTLEWOOD, W. 1981. Communicative language teaching. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.

-----. 1984. *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORALES GÁLVEZ, C., I. ARRIMADAS GÓMEZ, E. RAMÍREZ NUEDA, A. LÓPEZ GAYARRE & L. OCAÑA VILLUENDAS. 2000. *La enseñanza de lenguas extranjeras en España. Centro de investigación y documentación educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

MOSS, D. 2005. 'Teaching for communicative competence. Interaction in the ESOL classroom.' *Focus on basics. Connecting research and practice*, Vol. 7, Issue C, pp. 3-7.

NGEOW, K. Y. 1998. Motivation and transfer in language learning. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication. (ERIC Identifier: ED427318) Retrieved March 9, 2006, from ERIC database: http://www.ericdigests.org/1999-4/motivation.htm

NORRIS-HOLT, J. 2001. Motivation as a contributing factor in second language acquisition. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No. 6. Retrieved March 9, 2006, from http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html

NUNAN, D. 1989. *Understanding language classrooms. A guide for teacher-initiated action*. London: Prentice Hall International.

NUNAN, D. 1990. *Second language classroom research*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED321550) Retrieved Feb 13, 2006, from ERIC database: http://www.ericdigests.org/pre-9216/second.htm

OMAGGIO HADLEY, A. 2001. *Teaching language in context* (3rd ed.). Boston: Heinle & Heinle.

Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992, que establece las enseñanzas mínimas de Bachillerato, en BOE de 21-10-1992. Descargado de Internet el 8 de agosto de 2006. URL: http://www.ua.es/oia/es/legisla/rd1178_1992_-001.htm#DES045 y http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1178-1992.html.

Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, en BOE de 21-10-1992. Descargado de Internet el 8 de agosto de 2006. URL: http://www.ua.es/oia/es/legisla/rd1179_1992.htm.

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato, en BOE de 16-01-2001. Descargado de Internet el 8 de agosto de 2006. URL: http://noticias.juridicas.com/-base_datos/Admin/rd3474-2000.html

RICHARDS, J.C. & C. LOCKHART. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. & T.C. RODGERS. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODGERS, T.S. 2001. *Language teaching methodology*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED99CO0008) Retrieved March 8, 2006, from ERIC database: http://www.cal.org/resources/digest/rodgers.html

RODRÍGUEZ AGUADO, J.I. 2001. 'La práctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras y las teorías generales del aprendizaje: una panorámica desde el aula.' En *Estudios de etodología de la lengua inglesa* (II). Centro Buendía. Universidad de Valladolid.

SÁNCHEZ, A. 1993. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*. Madrid: SGEL.

-----. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.

-----. 2004. *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.

SAVIGNON, S. 1983. *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

SELINKER, L. 1972. 'Interlanguage.' En *IRAL*, 10, 209-231.

SERRANO SAN PEDRO, I. 1995. *Materiales didácticos. Lengua Extranjera I: Inglés. Bachillerato*. Madrid: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.

STERN, H.H. 1983. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

SUSO LÓPEZ, J. & M.E. FERNÁNDEZ FRAILE. 2001. *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera (educación primaria, ESO y bachillerato)*. Granada: Comares.

THOMSON, G. 1996. 'Some misconceptions about communicative language teaching.' *ELT Journal*, Vol. 50/1, pp. 9-15.

UR, P. 1996. A course in language teaching. Practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press.

WALLACE, M.J. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

7.2. Obras de referencia relativas a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera/segunda lengua

7.2.1. Metodología

ADAMSON, H.D. 1993. *Academic Competence: Theory and Classroom Practice. Preparing ESL Students for Content Courses.* White Plains, NY: Longman.

ALCÓN, E. Y V. CODINA (eds.) 1998. *Current Issues in English Language Methodology*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

BAIGENT, M. 1999. 'Teaching in Chunks: Integrating a Lexical Approach.' *Modern English Teacher* 8/2.

BAKER, J. Y J. WESTRUP. 2000. *The English Language Teacher's Handbook: How to Teach Large Classes with Few Resources*. New York: Continuum.

BALLMAN, T.L. 1997. 'Enhancing Beginning Language Courses through Content-Enriched Instruction'. *Foreign Language Annals* 30:2: 173-186.

BALOCHE, L. 1997. *The Cooperative Classroom: Empowering Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

BLANTON, L.L. 1992. 'A Holistic Approach to College ESL: Integrating Language and Content'. *ELT Journal* 46:285-293.

BRINTON, D. M. 2001. 'The Use of Media in Language Teaching.' En M. Celce-Murcia *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

BRINTON, D., M.A. SNOW Y M. WESCHE. 1989. *Content-Based Second Language Instruction.* New York: Newbury House.

BRINTON, D. Y C. HOLTEN. 1997. 'Into, Through, and Beyond. A Framework to Develop Content-Based Material'. *English Teaching Forum,* Oct: 10-15.

------. 2001. 'Does the Emperor Have no Clothes? A Re-Examination of Grammar in Content-Based Instruction'. En J. Flowerdew & M. Peacock (eds.) *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.

BRINTON, D. Y P. MASTERS (eds.) 1997. *New Ways in Content-Based Instruction.* Alexandria, VA: TESOL.

BROWN, H. D. 2000. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd ed. White Plains, NY: Longman.

BRUMFIT, C. Y K. JOHNSON (eds.) 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

CANTONI-HARVEY, G. 1987. *Content-Area Language Instruction: Approaches and Strategies.* Reading, MA: Addison-Wesley.

CELCE-MURCIA, M. (ed). 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

Center for Applied Linguistics. 1993. *A descriptive study of content ESL-practices* (Final data analysis report, Contract No. T291004001). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.

CHAMOT, A.U. Y J.M. O'MALLEY. 1986. *A Cognitive Academic Language Learning Approach: An ESL Content-Based Curriculum.* Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.

CHAMOT, A.U., J.M. O'MALLEY Y L. KUPPER. 1992. *Building bridges: Content and learning strategies for ESL* (Books 1-3). Boston, MA: Heinle & Heinle.

CRANDALL, J. (ed.) 1987. *ESL through Content-Area Instruction.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

------. 1992. 'Content-Centered Instruction in the United States'. *Annual Review of Applied Linguistics* 13:111-126.

------. 1994. 'Content-Centered Language Learning'. *ERIC Digest* (EDO-FL-94-06).

------. 1998. 'Collaborate and Cooperate. Teacher Education for Integrating Language and Content Instruction'. *English Teaching Forum*, Jan-March: 2-9.

CRANDALL, J. Y D. KAUFMAN. 2002. *Content-Based Instruction in Higher Education Settings*. Arlington, VA: TESOL:

CRANDALL, J. & G. TUCKER. 1990. *Content-Based Language Instruction in Second and Foreign Languages.* London: Sage.

CROOKES, G., Y S. M. GASS (eds.). 1993. *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

DUBIN, F. Y E. OLSHTAIN. 1986. *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

DUDLEY-EVANS, T. Y M. J. ST. JOHN. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. New York: Cambridge University Press.

DUEÑAS, M. & L. CEREZO. 2002. 'Colonialismo y post-colonialismo como contenido temático: propuesta de unidad didáctica para la clase de idiomas.' *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, págs. 67-79.

DUPUY, B. & S. KRASHEN. 1998. 'From Lower to Upper-Division Foreign Language Classes: Obstacles to Reaching the Promised Land'. *International Review of Applied Linguistics* 1,7:119-20.

DUPUY, B. C. 2000. 'Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes?' *Foreign Language Annals* 33, 2:205-222.

EARLY, M. & G.M. TANG. 1991. 'Helping ESL Students Cope with Content-Based Texts'. *TESL Canada Journal* 8, 8: 34-44.

ECHAVARRIA, J. & A. GRAVES. 1998. *Sheltered Content Instruction: Teaching English-Language Learners with Diverse Abilities.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

ECHEVARRIA, J. ET AL. 1999. *Making Content Comprehensible for English Language Learners.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

FLOWERDEW, J. Y M. PEACOCK (eds.) 2001. *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. New York: Cambridge University Press.

FRIED-BOOTH, D. L. 1986. *Project Work*. New York: Oxford University Press.

FRUHAUF, G., D. COYLE ET AL. (eds.) 1996. *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspective in European Bilingual Education.* Alkmar: Stichting Europrint.

GAFFIELD-VILE, N. 1996. 'Content-Based Second Language Instruction at the Tertiary Level'. *ELT Journal*, 50/2: 108-114.

GARDNER, D. Y L. MILLER (eds.) 1996. *Tasks for Independent Language Learning*. Alexandria, VA: TESOL.

GENESEE, F. 1987. *Learning thorough Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education.* Cambridge, MA: Newbury House.

------. 1991. 'Second Language Learning in School Settings: Lesson from Immersion'. En A. Reynolds (ed.) *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.

------. 1994. 'Integrating Language and Content: Lessons from Immersion'. *Educational Practice Report,* No. 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington DC: Center for Applied

Linguistics. Retrieved September 14, 2002 from the World Wide Web: http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsll/epr11.htm.

GONZALES-BERRY, E. 1996. 'Bridging the Gap: a Content-Based Approach'. *ADFL Bulletin* 27:35-38.

GRABE, W. (ed.) 1998. *Annual Review of Applied Linguistics: Foundations of Second Language Teaching*. Vol. 18. New York: Cambridge University Press.

GRABE, W. Y F.L. STOLLER. 1997. 'Content-Based Instruction: Research Foundations'. En Snow, M.A. y D. Brinton (eds.) *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* White Plains, NY: Longman.

GRAVES, K. (ed.) 1996. *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.

HALEY, M.H. 2002. *An Interactive Approach to Content-Based Second Language Learning.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

HAMMADOU, J. 2000. 'The Impact of Analogy and Content Knowledge on Reading Comprehension: What Helps, What Hurts'. *Modern Language Journal* 84,1: 38-50.

HARLEY, B. 1993. 'Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion'. *Studies in Second Language Acquisition, 15*: 245-260.

HARMER, J. 1998. *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.

HAUPMPTMAN, P., M. WESCHE Y D. READY. 1988. 'Second Language Acquisition through Subject-Matter Learning: A Follow-up Study at the University of Ottawa'. *Language Learning* 38:433-71.

HOWATT, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.

JACOBSON, J.M. 1998. *Content Area Reading: Integration with Language Arts.* Albany, NY: Delmar.

JORDAN, R. R. 1997. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. New York: Cambridge University Press.

JOHNSON, R.K. & M. SWAIN. 1994. 'From core to content: Bridging the L2 gap in late immersion'. *Language and Education* 8,4:211-229.

------. (eds.). 1997. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

KAGAN, S. 1994. *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

KASPER, L. 1995. 'Theory and Practice in Content-Based ESL Reading Instruction'. *English for Specific Purposes* 14(3):223-230.

------. 1997. 'The Impact of Content-Based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students'. *English for Specific Purposes* 16(4):309-320.

KASPER, L. (ed.) 2000. *Content-Based College Instruction.* Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

KESSLER, C. (ed.) 1992. *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book*. New York: Pearson Education.

KLEE, C. & D. TEDICK. 1997. 'The Undergraduate Foreign Language Immersion Program in Spanish at the University of Minnesota'. En S. Stryker & B. Leaver (eds.) *Content Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington DC: Georgetown University Press.

KRASHEN, S. 1985. *The Input Hypothesis.* Torrance, CA: Laredo Publishing Company.

-----. 1993. 'Sheltered Subject-Matter Teaching'. En J. Oller (ed.) *Methods that Work: Ideas for Literacy and Language Teachers,* 2nd edición. Boston: Heinle & Heinle.

KRUEGER, M. & F. RYAN (eds.) 1993. *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study.* Lexington, MA: DC Heath.

LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Nueva York: Oxford University Press.

LARSEN-FREEMAN, D. & M. LONG. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research.* New York: Longman.

LEAVER, B.L. & S.B. STRYKER. 1989. 'Content-Based Instruction for Foreign Language Classrooms'. *Foreign Language Annals* 22,3: 269-275.

LEE, J. F. 2000. *Tasks and Communicating in Language Classrooms*. Boston: McGraw Hill.

LIGHTBOWN, P. & N. SPADA. 1994. 'An Innovative Program for Primary ESL in Quebec'. *TESOL Quarterly, 28*: 563-580.

LINDHOLM, K. 1990. 'Bilingual Immersion Education: Criteria for Program Development'. En A. Padilla, H. Fairchild & C. Valdez (eds.) *Bilingual Education: Issues and Strategies.* Newbury Park, CA: Sage.

LYNCH, T. 1996. *Communication in theLanguage Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

MARSH, D. & G. LANGÉ (eds.) 1999. *Implementing Content and Language Integrated Learning. A Research-Driven TIE-CLIL Foundation Course Reader.* Jyväskyla: University of Jyväskyla.

------. 2000. *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Jyväskyla: University of Jyväskyla.

MASIH, J. (ed.) 1999. *Teaching through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes.* Londres: CILT.

MASTER, P. Y D. M. BRINTON (eds.). 1998. *New Ways in English for Specific Purposes*. Alexandria, VA: TESOL.

MCGROARTY, M. 1992. 'Cooperative Learning: The Benefits for Content-Area Teaching'. En P.A. Richard-Amato & M.A. Snow (eds), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers.* White Plains, NY: Longman.

MET, M. 1991. 'Learning Language through Content: Learning Content through Language'. *Foreign Language Annals,* 24, 4: 281-295.

MOHAN, B. 1986. *Language and Content.* Reading, MA: Addison-Wesley.

MONTET, M. & C. MORGAN. 2001. 'Teaching Geography thorough a Foreign Language: How to Make a Text Accessible to Learners of Different Levels'. *Language Learning Journal* 24:4-11.

MUSUMECI, D. 1993a. 'Second Language Reading and Content Area Instruction: The Role of Second Language Reading in the Development of Subject Matter Competence'. En M. Krueger & F. Ryan (eds) *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study.* Lexington MA: DC Heath.

-----. 1993b. 'Content Language Learning: Symbiosis in the Academe'. En J. Alatis (ed.) *Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics.* Washington, DC: Georgetown University Press.

-----. 1996. 'Teacher-Learner Negotiation in Content-Based Instruction: Communication at Cross-Purposes'. *Applied Linguistics* 17(3):286-324.

NAVÉS, T. & C. MUÑOZ. 1999. 'Implementation of CLIL in Spain'. En D. Marsh & G. Langé (eds.) *Implementing Content and Language Integrated Learning.* Jyväskyla: ER-paino & Jyväskylan yliopistapaino.

-----. 2000. 'Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICL para madres, padres y jóvenes'. En D. Marsh & G. Langé (eds.) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages.* Jyväskyla: University of Jyväskyla.

NUNAN, D. 1988. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

------. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORR, T. (ed.) 2002. *English for Specific Purposes*. Alexandria, VA: TESOL.

QUINCANNON, J. & T. NAVÉS. 1999. 'Two Activities from an Interdisciplinary Project Carried out in Metropolitan Barcelona by the Content Teaching Group'. En R. Ribé, T. Naves y E. Tragant (eds.) *Ensenyament de Llengües Estrangeres II.*

Teaching English as a Foreign Language. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

PALLY, M. Y N. BAILEY (eds.) 1999. *Sustained Content Teaching in Academic ESL/EFL: A Practical Approach.* Nueva York: Houghton Mifflin.

RICHARD-AMATO, P.A. Y M.A. SNOW, (eds.) 1992. *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers.* White Plains, NY: Longman.

RICHARDS, J. C. Y T. S. RODGERS. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

SAGLIANO, M. Y K. GREENFIELD. 1998. 'A Collaborative Model of Content-Based EFL Instruction in the Liberal Arts'. *TESOL Journal,* 7,3:23-28.

SÁNCHEZ, A. 1997. *Los Métodos en la Enseñanza de Idiomas. Evolución Histórica y Análisis Didáctico*. Madrid: SGEL.

SAVIGNON, S. 1983. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.* Reading, MA: Addison-Wesley.

-----. 1997. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw Hill.

SHARAN, S. (ed.) 1999. *Handbook of Cooperative Learning Methods*. Westport, CT: Greenwood Press.

SHIH, M. 1986. 'Content-based approaches to teaching academic writing'. *TESOL Quarterly* 20(4):617-648.

SHORT, D. 1991a. *How to Integrate Language and Content Instruction: A Training Manual.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

-----. 1991b. 'Content-Based English Language Teaching: A Focus on Teacher Training'. *Cross-Currents,* 18:167-173.

-----. 1991c. 'Integrating Language and Content Instruction: Strategies and Techniques'. The National Clearinghouse for Bilingual Education, Guide Series, No 7.

-----. 1993. 'Assessing Integrated Language and Content Instruction'. *TESOL Quarterly,* 27,4: 627-656.

-----. 1994. 'Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture, and Social Studies'. *TESOL Quarterly, 28* (581-608).

SHORT, D., J. CRANDALL & D. CHRISTIAN. 1989. *How to Integrate Content and Language Instruction: A Training Manual.* Washington DC: Center for Applied Linguistics.

SKEHAN, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. New York: Oxford University Press.

SLAVIN, R. E. 1995. *Cooperative Learning*. 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

SNOW, M.A. 1991. 'Teaching Language Through Content'. In M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language.* 2nd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

------. 1993. 'Discipline-Based Foreign Language Teaching: Implications from ESL/EFL'. In *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*, M. Krueger & F. Ryan, eds. Lexington, MA: DC Heath.

------. 1998. 'Trends and Issues in Content-Based Instruction'. *Annual Review of Applied Linguistics* 18:243-267.

SNOW, M.A. Y D. BRINTON. 1984. *Linking ESL Courses with University Content Courses: The Adjunct Model*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 244 515).

------. 1988. 'Content-Based Language Instruction: Investigating Effectiveness of the Adjunt Model'. *TESOL Quarterly* 22(4): 553-574.

------. (eds.). 1997. *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content.* White Plains, NY: Addison Wesley-Longman.

------. 2001. 'Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching'. En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

SNOW, M.A., M. MET Y F. GENESEE. 1989. 'A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction'. *TESOL Quarterly, 23*: 201-217.

SNOW, M.A., V. CORTÉS Y A.V. PRON. 1998. 'EFL and Educational Reform. Content-Based Interaction in Argentina'. *English Teaching Forum* Jan-March:10-13.

SPANOS, G. 1989. 'On the Integration of Language and Content Instruction'. *Annual Review of Applied Linguistics,* 10: 227-240.

STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STEVICK, E. W. 1998. *Working with Teaching Methods. What's at Stake?* Toronto: Heinle & Heinle.

STOLLER, F. 1997. 'Project Work: A Means to Promote Language Content'. *English Teaching Forum* 35, 4:2-9.

STONE, J. M. 1996. *Cooperative Learning Reading Activities*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.

STRYKER, S. & B. LEAVER (eds.). 1997. *Content Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington, DC: Georgetown University Press.

SWAIN, M. 1988. 'Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning'. *TESL Canada Journal, 6*: 68-83.

------. 1996. 'Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives'. *The Canadian Modern Language Review,* 52,4: 529-547.

SWAIN, M. Y S. LAPKIN. 1989. 'Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?' *The Modern Language Journal* 73:150-159.

SWALES, J. M. Y C. B. FEAK. 1994. *Academic Writing for Graduate Students*. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.

------. 2000. *English in Today's Research World: A Writing Guide*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

TARONE, E. Y M. SWAIN. 1995. 'A Socio-Linguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms'. *The Modern Language Journal* 79:166-178.

TEEMANT, A., E. BERNHARDT Y M. RODRIGUEZ-MUÑOZ. 1996. 'Collaborating with Content-Area Teachers: What We Need to Share'. *TESOL Journal*, 5:16-20.

WESCHE, M. 1985. 'Immersion and the Universities'. *The Canadian Modern Language Review,* 41(5): 931-940.

WESCHE, M. Y P. SKEHAN. 2002. 'Communicative, Task-Based and Content-Based Language Instruction'. En R. Kaplan *The Oxford Handbook of Applied Linguistics.* Oxford: Oxford University Press.

-----. 1993. 'Discipline-Based Approaches to Language Study: Research Issues and Outcomes'. En *Language and Content: Discipline and Content-Based Approaches to Language Study*, M. Krueger & F. Ryan (eds.). Lexington, MA: DC Heath.

WILLETTS, K. 1986. *Integrating language and content instruction* (Educational Rep. No. 5). Los Angeles: University of California, Center for Language Education and Research.

WILLIAMS, A. 1995. *Bringing It All Together: Approaches to Content-Based Language Teaching*. Sydney: National Languages and Literacy Institute.

WILLIS, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. New York: Longman.

WOODWARD, T. 2001. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

7.2.2. Destrezas lingüísticas:

7.2.2.1. Comprensión de lengua escrita

AEBERSOLD, J.A. Y M.L. FIELD. 1997. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

ANDERSON, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

------. 1999. 'Improving Reading Speed. Activities for the Classroom.' English Teaching Forum, Vol. , No. , pp. . Descargado de Internet el 4 de octubre de 2006. URL: http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol37/-no2/p2.htm

BELL, T. 2001. 'Extensive Reading: Speed and Comprehension.' The Reading Matrix, Vol. 1, No. 1. Retrieved August 27, 2002 from the World Wide Web: http://www.readingmatrix.com/articles/bell/.

BOYD ZIMMERMAN, C. 1997. 'Do Reading and Interactive Vocabulary Study Make a Difference? An Empirical Study.' *TESOL Quarterly*, 31(1), pp. 121-140.

CARRELL, P. L. 1985. 'Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure.' *TESOL Quarterly*, 25, pp. 655-670.

------. 1987. 'Content and Formal Schemata in ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 21, pp. 461-481.

CARRELL, P. L. Y J. EISTERHOLD. 1983. 'Schema Theory and ESL Reading Pedagogy.' *TESOL Quarterly*, 17, pp. 553-573.

COADY, J. Y N. J. ANDERSON. 1993. *The Relationship Between Comprehension and Reading Rate*. Paper presented at the meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Atlanta, GA.

CARRELL, P. L., J. DEVINE Y D. E. ESKEY (eds.) 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

COURTRIGHT, M. Y C. WESOLEK. 2001. Incorporating Interactive Vocabulary Activities into Reading Classes.' *English Teaching Forum*, Vol. 39(1). Retrieved January 23, 2004 from the World Wide Web: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol39/no1/p15.html)

CUSHING WEIGLE, S. Y L. JENSEN. 1996. 'Reading-rate Improvement in University ESL Classes.' *The CATESOL Journal* 9(2), pp. 55-71.

DAY, R.R. (ed.) 1993. *New Ways in Teaching Reading*. Alexandria, VA: TESOL.

------. 1994. 'Selecting a Passage for the EFL Reading Class.' *English Teaching Forum*, Vol 32, No. 1. Retrieved August 21, 2002 from the World Wide Web: http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol32/no1/p20.htm).

DAY, R.R. Y J. BAMFORD. 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

DOLE, J. A., G. G. DUFFY, L. R. ROEHLER Y P. D. PEARSON. 1991. 'Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction.' *Reveiw of Educational Research*, 61, pp. 239-264.

DUBIN, F., D. ESKEY Y W. GRABE (eds.) 1986. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing.

DUPUY, B., L. TSE Y T. COOK. 1996. 'Bringing Books into the Classroom. First Steps in Turning College-Level ESL Students into Readers.' *TESOL Journal*, 5(4), pp. 10-15.

ESKEY, D. 1997. 'Models of Reading and the ESOL student.' *Focus on Basics*, 1(B), pp. 9-11.

DUBIN, F., D. E. ESKEY Y W. GRABE (eds.) 1986. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, MA: Adison-Wesley.

GRABE, W. Y F.L. STÖLLER. 2001. 'Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

------. 2002. *Teaching and Researching Reading*. New York: Longman.

NUTTALL, C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.

PEARSON, P. D., L. R. ROEHLER, J. A. DOLE Y G. G. DUFFY. 1992. 'Developing Expertise in Reading Comprehension.' En S. J. Samuels y A. E. Farstrup (eds.) *What Research Says to the Teacher*. 2nd ed. Newark, DE: International Reading Association.

PRESSLEY, M. 1998. 'Comprehension Strategies Instruction.' En J. Osborn y F. Lehr (eds.) *Literacy for All: Issues in Teaching and Learning*. New York: Guildford Press.

READANCE, J.E., D. MOORE Y R. RICKELMAN. 2000. *Prereading Activities for Content Area Reading and Listening*. 3rd ed. Newark, DE: International Reading Association.

SILBERSTEIN, S. 1994. *Techniques and Resources in Teaching Reading*. New York: Oxford University Press.

SPIRO, R. J., B. C. BRUCE Y W. F. BREWER (eds.) 1980. *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

URQUHART, A.H. Y C. WEIR. 1998. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.

VANDUZER, C. 1999. 'Reading and the Adult English Language Learner.' ERIC Digest ED 433729. National Clearinghouse for ESL Literacy Education. Washington, DC. Descargado de Internet el 27 de agosto de 2002. URL: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed433729.html.

7.2.2.2. Comprensión de lengua oral

ANDERSON, A. Y T. LYNCH. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, G. 1995. *Speakers, Listeners, and Communication*. New York: Cambridge University Press.

BROWN, G. Y G. YULE. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

BUCK, G. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

FLOWERDEW, J. (ed.) 1994. *Academic Listening: Research Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

JOINER, E. 1997. 'Teaching Listening: How Technology Can Help.' En M.D. Bush y R.M. Terry (eds.) *Technology Enhanced Learning*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

LYNCH, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press.

MENDELSOHN, D. 1994. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*. San Diego, CA: Dominie Press.

MENDELSOHN, D. Y J. RUBIN (eds.). 1995. *A Guide for Teaching Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press.

MORLEY, J. 1999. 'Current Perspectives on Improving Aural Comprehension.' *ESL Magazine* 2 (1):15-19.

MORLEY, J. 2001. 'Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

NAGLE, S. Y S. SANDERS. 1986. 'Comprehension Theory and Second Language Pedagogy.' *TESOL Quarterly* 20 (1):9-26.

NUNAN, D. Y L. MILLER. 1995. *New Ways in Teaching Listening Comprehension*. Alexandria, VA: TESOL.

PETERSON, P.W. 2001. 'Skills and Strategies for Proficient Listening.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

ROST, M. 2001. *Teaching and Researching Listening*. White Plains, NY: Longman/Pearson Education.

UR, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

VANDERGRIFT, L. 1998. 'Constructing Meaning in L2 Listening. Evidence from Protocols.' En S. Lapkin (ed.) *French as a Second Language in Canada: Recent Empirical Studies*. Toronto: Toronto University Press.

Números especiales de revistas dedicados a la comprensión de lengua oral:

Applied Linguistics 7 (2), Summer 1986.

ELT Documents Special, "The teaching of listening comprehension," 1981.

Foreign Language Annals 17 (4), September 1984.

JALT Newsletter 19 (4), 1982.

TESOL Newsletter 19 (6), December 1985.

7.2.2.3. Expresión oral

BAILEY, K. M. Y L. SAVAGE (eds.) 1994. *New Ways in Teaching Speaking*. Alexandria, VA: TESOL.

CARTER, R. Y M. MCCARTHY. 1997. *Exploring Spoken English*. New York: Cambridge University Press.

CELCE-MURCIA, M., D. BRINTON Y J. GOODWIN. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

DALTON, C. Y B. SEIDLHOFER. 1994. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

FERNANDO, C. 1996. *Idioms and Idiomaticity*. New York: Oxford University Press.

GILBERT, J. B. 2000. *Clear Speach from the Start*. New York: Cambridge University Press.

HANCOCK, M. 1998. *Pronunciation Games*. New York: Cambridge University Press.

HUGHES, R. 2002. *Teaching and Researching Speaking*. New York: Longman.

LAROY, C. 1996. *Pronunciation*. New York: Oxford University Press.

MCCARTHY, M. 1999. *Spoken language and applied linguistics*. New York: Cambridge University Press.

MORLEY, J. (ed.) 1987. *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington, DC: TESOL.

MORLEY, J. (ed.) 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory*. Washington, DC: TESOL.

MURPHY, J. M. 1991. 'Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening, and Pronunciation.' *TESOL Quarterly* 25(1):51-75.

ROACH, P. Y J. HARTMAN. (eds.) 1998. *English Pronouncing Dictionary*. 15th ed. New York: Cambridge University Press.

RIGGENBACH, H. 1999. *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 1. The Spoken Language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

UNDERHILL, N. 1987. *Testing Spoken Language: A Handbook of Oral Testing Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.

7.2.2.4. Expresión escrita

BELCHER, D. Y A. HIRVELA (eds.). 2001. *Linking literacies: Perspectivas on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

BYRNE, D. 1998. *Teaching Writing Skills*. London: Longman.

CAMPBELL, C. 1998. *Teaching Second Language Writing: Interacting with Text*. Pacific Grove, CA: Heinle & Heinle Publishers.

CUSHING WEIGLE, S. 2002. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERRIS, D. Y J. S. HEDGCOCK. 1998. *Teaching ESL Composition. Purpose, Process and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GRABE, W. Y R. KAPLAN. 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.

HAMP-LYONS, L. Y B. HEASLEY. 1987. *Study Writing. A Course in Written English for Academic and Professional Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

HARRIS, K. R. Y S. GRAHAM. 1996. *Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self-Regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

HYLAND, K. 2002. *Teaching and researching writing*. New York: Longman.

JOHNS, A. (ed.) 2002. *Genre in the Classroom*. Mahwah, NJ: Lawurence Erlbaum.

KROLL, B. 2001. 'Considerations for Teaching and ESL/EFL Writing Course.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

LEKI, I. 1992. *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann.

------. 2001. *Academic Writing Programs*. Alexandria, VA: TESOL.

REID, J. 1993. *Teaching ESL Writing*. New York: Pearson ESL.

SILVA, T. Y P. MATSUDA (eds.) 2001. *On Second Language Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

TRIBBLE, C. 1996. *Writing*. New York: Oxford University Press.

WHITE, R. (ed.) 1995. *New Ways in Teaching Writing*. Alexandria, VA: TESOL.

WHITE, R. Y V. ARNDT. 1991. *Process Writing*. New York: Longman.

Recursos con ideas prácticas para la enseñanza de la expresión escrita en el aula de inglés como lengua extranjera:

GRELLET, F. 1996. *Writing for Advanced Learners of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEDGE, T. 1988. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

WHITE, R.V. (ed.) 1995. *New Ways in Teaching Writing*. Alexandria, VA: TESOL.

Recursos en Internet para la enseñanza/aprendizaje de la expresión escrita en ESL/EFL:

Journal of Second Language On-Line
http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat/jslw/
Purdue University Online Writing Lab
http://owl.english.purdue/edu/
Second Language Writing Research Network Forum
http://icdweb.cc.purdue.edu/~silvat/forum

7.2.3. Gramática y vocabulario:

7.2.3.1. Gramática:

BIBER, D., S. JOHANSSON, G. LEECH, S. CONRAD Y E. FINEGAN. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. New York: Longman.

BYGATE, M., A. TONKYN Y E. WILLIAMS (eds.). 1994. *Grammar and the Language Teacher*. Hemel Hempstead. UK: Prentice Hall International.

BYRD, P. Y J. REID. 1998. *Grammar in the Composition Classroom: Essays on Teaching ESL for College-bound Students*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

CELCE-MURCIA, M. Y S. HILLES. 1988. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. New York: Oxford University Press.

DOUGHTY, C. Y J. WILLIAMS (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

GREENBAUM, S. Y R. QUIRK. 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. New York: Longman.

HINKEL, E. (ed.) 2002. *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

LARSEN-FREEMAN, D. 2001. *Teaching Language: From Grammar to Grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

READ, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUTHERFORD, W. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.

UR, P. 1998. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recursos para el profesor:

CELCE-MURCIA, M. Y D. LARSEN-FREEMAN. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. 2nd ed. Boston, MA: Heinle & Heinle.

DAVIS, P. Y M. RINVOLUCRI. 1996. *More Grammar Games: Cognitive, Affective and Movement Activities for EFL Students*. New York: Cambridge University Press.

PENNINGTON, M.C. (ed.) 1995. *New Ways in Teaching Grammar*. Alexandria, VA: TESOL.

BEASON, L. Y M. LESTER. 1997. *Now Get It: A Commonsense Guide to Grammar and Usage*. New York: St. Martin's Press.

SWAN, M. 1996. *Practical English Usage*. New York: Oxford University Press.

FRANCIS, G., E. MANNING Y S. HUNSTON (eds.). 1997. *Collins COBUILD Verbs: Patterns and Practice*. London: Collins ELT.

7.2.3.2. Vocabulario:

CARTER, R. 1998. *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. 2nd ed. New York: Routledge.

COADY, J. Y T. HUCKIN (eds.) 1997. *Second Language Vocabulary: A rationale for Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.

NATION, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

------ (ed.) 1994. *New Ways of Teaching Vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.

------. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. New York: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. 1997. *Vocabulary Learning strategies*. En N. Schmitt y M. McCarthy (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

-----. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. Y M. MCCARTHY (eds.) 1997. *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Cambridge University Press.

STAHL, S. A. 1999. *Vocabulary Development*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Actividades y ejercicios para la clase de ESL/EFL:

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

GAIRNS, R. Y S. REDMAN. 1986. *Working with Words: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

REDMAN, S. Y R. ELLIS. 1989. *A Way with Words. Book 1*. Cambridge: Cambridge University Press.

7.2.4. Investigación-acción (action research):

ALLWRIGHT, R. Y K. M. BAILEY. 1991. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

BURNS, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

EDGE, J. (ed.) 2001. *Action Research: Case Studies in TESOL*. Alexandria, VA: TESOL.

FREEMAN, D. 1998. *Doing Teacher Research: From Inquiry to Understanding*. Boston: Heinle & Heinle.

WALLACE, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. New York: Cambridge University Press.

------. 1998. *Action Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

7.2.5. Investigación en el aula (classroom-based research):

BAILEY, K. M. Y D. NUNAN (eds.) 1996. *Voices from the Language Classroom: Qualitative Research in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.

BARRIOS ESPINOSA, M.E. & J. GARCÍA MATA. 2006. *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

BRASKAMP, L.A. & J.C. ORY. 1994. 'Observations and Videotaping.' *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*.

BROOKFIELD, STEPHEN D. 1995. *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

BROWN, J. D. 1988. *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. New York: Cambridge University Press.

BYGATE, M., P. SKEHAN Y M. SWAIN. eds. 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. New York: Pearson Education.

FRANK, C. 1999. *Ethnographic Eyes: A Teacher's Guide to Classroom Observation*. Westport, CT: Heinemann.

HATCH, E. & A. LAZARATON. 1991. *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle. ISBN: 0-8384-2672-7.

HUBBARD, R. S. Y B. M. POWER. 1993. *The Art of Classroom Inquiry: A Handbook for Teacher-Researchers*. Westport, CT: Heinemann.

HUTCHINGS, P. 1996. *Making Teaching Community Property*. Washington, D.C.: AAHE.

LEWIS, K. 1997. 'Collecting Information Using Class Observation.' En K.T. Brinko & R.J. Menges (eds.), *Practically Speaking: A Sourcebook for Instructional Consultants in Higher Education*, Stillwater, OK: New Forums Press.

MURRAY, J.P. 1995. 'Successful Faculty Development and Evaluation: The Complete Teaching Portfolio.' ASHE-ERIC Higher Education Report No. 8, Washington DC: George Washington Univ. Graduate School of Education and Human Development.

NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. ED. 1998. *Teaching in Action: Case Studies from Second Language Classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.

7.2.6. El ordenador en la enseñanza de lenguas (computer-assisted language teaching/learning):

BOSWOOD, T. (ed.) 1997. New *Ways of Using Computers in Language Teaching*. Alexandria, VA: TESOL.

BUSH, M. D. Y R. M. TERRY. (eds.) 1997. *Technology-Enhanced Language Learning*. Lincolnwood, IL: National Texbook Company.

CHAPELLE, C. 2001. *Computer Applications in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

COHN, D., D. E. MOORE Y C. TALIERCIO-COHN. 1998. *Internet Tasks for Second Language Students*. Elmont, NY: Proficiency Press.

DUDENEY, G. 2000. *The Internet and the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.

GITSAKI, C. Y R. TAYLOR. 1999. *Internet English: WWW Based Communication Activities*. New York: Oxford University Press.

LEVY, M. 1997. Computer Assisted Language Learning: Context and Conceptualization. New York: Oxford University Press.

SPERLING, D. 1998. *Dave Sperling's Internet Guide: For English Language Teachers*. 2nd ed. New York: Pearson ESL.

------. 1999. *Dave Sperling's Internet Activity Book*. New York: Pearson ESL.

WINDEATT, S., D. HARDISTY Y D. EASTMANN. 2000. *The Internet*. New York: Oxford University Press.

7.2.7. Diseño curricular y desarrollo de materiales (curriculum planning and materials development):

BROWN, J. D. 1995. *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boson: Heinle & Heinle.

BYRD, P. (ed.) 1995. *Materials Writer's Guide*. Boston: Heinle & Heinle.

GRAVES, K. (ed.) 1996. *Teachers as Course Developers*. New York: Cambridge University Press.

------. (ed.) 2000. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle.

LARIMER, R. Y L. SCHLEICHER. 1999. *New Ways in Using Authentic Materials in the Classroom*. Alexandria, VA: TESOL.

RICHARDS, J. C. 2001. *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

TOMLINSON, B. 1998. *Materials development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

7.2.8. Aprendizaje/adquisición de lenguas:

ALCÓN, E. 1998. 'Input and input processing in Second Language Acquisition.' *IRAL*, XXXVI, 343-362.

BAKER, C. 1993. Foundations of Bilingual Education. Clevedon, Avon: Multilingual Press.

BENSON, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. New York: Longman.

BIALYSTOCK, E. 1997. 'The Structure of Age: In Search of Barriers to Second Language Acquisition.' *Second Language Research*, 13, 334-241.

BIALYSTOCK, E. Y K. HAKUTA. 1994. *In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition*. New York: Basic Books.

BIRDSONG, D. (ed.) 1999. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BRAIDI, S. M. 1995. 'Reconsidering the Role of Interaction and Input in Second Language Acquisition.' *Language Learning*, 45, 141-175.

------. 1999. *The Acquisition of Second Language Syntax*. London: Edward Arnold.

BROWN, H. H. 2001. *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. White Plains, NY: Longman.

CHAMOT, A. U. 1987. 'The Learning Strategies of ESL Students.' En A. WENDEN Y J. RUBIN (eds.) *Learning Strategies in Language Learning*. New York: Prentice-Hall International.

------. 1995. 'Learning Strategies and Listening Comprehension.' En D. J. MENDELSOHN Y J. RUBIN (eds.) *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominie Press.

------. 2001. 'The Role of Strategies in Second Language Acquisition.' En M. P. BREEN (ed.) *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow, UK: Longman.

CHAMOT, A. U. Y J. M. O'MALLEY. 1994. 'Language Learner and Learning Strategies.' En N. ELLIS (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.

CHAMOT, A. U., S. BARNHARDT, P. BEARD EL-DINARY Y J. ROBBINS. 1999. *The Learning Strategies Handbook: Creating Independent Learners*. White Plains, NY: Longman.

COHEN, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Essex, UK: Longman.

COOK, V. 1993. *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: The Macmillan Press Ltd.

------. 1996. *Second Language Learning and Language Teaching*. 2nd ed. London: Arnold.

CORDER, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CHRISTISON, M. A. 2002. *Multiple Intelligences and Language Learning: A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*. Burlingame, CA: Alta Book Center.

DAY, R. R. (ed.) 1996. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

DECHERT, W. Y M. RAUPACH (eds.) 1989. *Transfer in Language Production*. Norwood, NJ: Ablex Publising Corporation.

DICKINSON, L. 1993. 'Aspects of Autonomous Learning.' *ELT Journal*, 47, 4: 330-336.

DÖRNYEI, Z. 1990. 'Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning.' *Language Learning*, 40, 45-78.

------. 1994. 'Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.' *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.

------. 2001a. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, UK: Longman.

------. 2001b. 'New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.

DÖRNYEI, Z. Y R. SCHMITT (eds.) 2001. *Motivation and Second Language Acquisition*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

DOUGHTY, C. Y J. WILLIAMS (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

DULAY, H., M. BURT Y S. KRASHEN. 1982. *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

ECKMAN, F. ET AL. (eds.) 1995. *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ELLIS, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

------. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. New York: Oxford University Press.

------. 1997a. *Second Language Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

------. 1997b. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

------. 1999. *Learning a Second Language through Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

GARDERN, R. 1990. 'Attitudes, Motivation, and Personality as Predictor of Success in Foreign Language Learning.' En T. PARRY Y C. STANSFIELD (eds.) *Language Aptitude Reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

GARDNER, R. Y W. LAMBERT. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GASS, S. 1984. 'A Review of Interlanguage Syntax: Language Transfer and Language Universals.' *Language Learning*, 34, 115-132.

------. 1996. Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. En W. RITCHIE Y T. BHATIA (eds.) *Handook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.

------. 2000. 'Fundamentals of Second Language Acquisition.' En J. W. Rosenthal (ed.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GASS, S. Y L. SELINKER. 1994. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

GRABE, W. Y R. B. KAPLAN (eds.) 1992. *Introduction to Applied Linguistics*. Reading, MA: Addison-Wesley.

HALL, J. K. Y L. S. VERPLAESTE (eds.) 2000. *Second and Foreign Language Learning through Interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

HINKEL, E. Y S. FOTOS (eds.). 2001. *New Perspectivas on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

JAMES, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. London: Longman.

JOHNSON, K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow, UK: Longman.

JOHNSON, K. Y H. JOHNSON. 1998. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.

KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

------. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

------. 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.

------. 1998. 'Comprehensible Output?' *System*, 26, 175-182.

KRASHEN, S., R. SCARCELLA Y M. LONG. 1991. *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

LARSEN-FREEMAN, D. 1992. 'Second Language Acquisition Research: Staking out the Territory.' *TESOL Quarterly*, 25, 315-350.

------. 2000. 'Second Language Acquisition and Applied Linguistics.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 165-181.

LARSEN-FREEMAN, D. Y M. LONG. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

LIGHTBOWN, P.M. Y N. SPADA. 1999. *How Languages Are Learned*. Revised ed. New York: Oxford University Press.

LONG, M. 1981. 'Input, Interaction and Second Language Acquisition.' En H. Winitz (ed.) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259-278.

------. 1985. 'Input and Second Language Acquisition Theory.' En S. GASS Y C. MADDEN (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

MANCHÓN, R. M. 2000. 'Fostering the Autonomous Use of Communication Strategies in the Foreign Language Classroom.' *Links & Letters*, 7, 13-27.

MARINOVA-TODD, S., D. B. MARSHALL Y C. SNOW. 2000. 'Three Misconceptions about Age and L2 Learning.' *TESOL Quarterly* 34, 9-34.

MCDONOUGH, S. 1995. *Strategy and Skill in Learning a Foreign Language*. London: Edward Arnold.

------. 1999. 'Learner Strategies.' *Language Teaching*, 32, 1-18.

MITCHELL, R. Y F. MYLES. 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

NUNAN, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. Y A.U. CHAMOT. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

OXFORD, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

------. 1996a. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press.

------. 1996b. (ed.) *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. (Second Language Teaching and Curriculum Center Technical Report No. 11). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

PICA, T. 1996a. 'Second Language Learning through Interaction: Multiple Perspectives.' *Working Papers in Educational Linguistics*, 12, 1-22.

------. 1996b. 'The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom.' JALT Journal, 78, 241-268.

REID, J. 1995. *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

------. (ed.) 1998. *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. New York: Longman.

RITCHIE, W. Y T. BHATIA (eds.) 1996. *Handook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.

ROSENTHAL, J. W. (ed.) 2000. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SCHMITT, R. W. (ed.) 1995. *Attention and Awareness*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

SEGALOWITZ, N. 1997. 'Individual Differences in Second Language Acquisition.' En A. M. B. DE GROT Y J. F. KROLL (eds.) *Tutorials in Bilingualism*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SKEHAN, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

------. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

SELINKER, L. 1992. *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.

SHARWOOD SMITH, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. London: Longman.

SCOVEL, T. 2000. 'A Critical Review of the Critical Period Research.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213-223.

------. 2001. *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

SINGLETON, D. 1989. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

------. 1992. 'Second Language Instruction: The When and How.' *AILA Review*, 9, 46-54.

------. 2001. 'Age and Second Language Acquisition.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 77-89.

SINGLETON, D. Y Z. LENGYEL (eds.) 1995. *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

SPARKS, R. Y L. GANSCHOW. 2001. 'Aptitude for Learning a Foreign Language.' *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 90-11.

SWAIN, M. 1985. 'Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development.' En S. GASS Y C. MADDEN (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.

TARONE, E., S. GASS Y A. COHEN (eds.) 1994. *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

TUCKER, G. R. 2000. 'Concluding Thoughts: Applied Linguistics at the Juncture of Millenia.' Annual Review of Applied Linguistics, 20, 241-249.

VAN ELS, T. ET AL. 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.

VAN PATTEN, B. Y C. SANZ. 1995. 'From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks.' En F. R. ECKMAN, D. HIGHLAND, P. W. LEE, J. MILCHAM Y R. R. WEBER (eds.) *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WENDEN, A. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy. Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall International.

7.2.9. Diseño de unidades y lecciones didácticas:

HARPER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. Essex, UK: Longman.

JENSEN, L. 2001. 'Planning Lessons.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.

NUNAN, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

UR, P. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODWARD, T. Y S. LINDSTROMBERG. 1995. *Planning from Lesson to Lesson: A Way of Making Lesson Planning Easier*. Harlow, UK: Longman.

7.2.10. Sobre los libros de texto:

BYRD, P. 2001. 'Textbooks: Evaluation for Selection and Analysis for Implementation.' En M. Celce-Murcia (ed.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. Boston: Heinle & Heinle.

MASUHARA, H. 1998. 'What Do Teachers Really Want from Coursebooks?' En B. Tomlinson (ed.) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

UR, P. 1996. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

7.2.11. Formación del profesor:

BAILEY, K., A. CURTIS Y D. NUNAN. 2001. *Pursuing Professional Development: The Self as Source*. Boston: Heinle & Heinle.

BROWN, H. D. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th ed. White Plains, NY: Longman.

CARTER, R. Y D. NUNAN (eds.) 2001. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.

DAVIES, P. Y E. PEARSE. 2001. *Success in English Teaching*. New York: Oxford University Press.

FREEMAN, D. Y S. CORNWELL (eds.) 1993. *New Ways in Teacher Education*. Alexandria, VA: TESOL.

GEBHARD, J. G. Y R. OPRANDY. 1999. *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. New York: Cambridge University Press.

HARMER, J. 2001. *The Practice of English Language Teaching*. 3rd ed. White Plains, NY: Longman.

JOHNSON, K. E. 1999. *Understanding Language Teaching: Reasoning in Action*. Boston: Heinle & Heinle.

------. (ed.) 2000. *Teacher Education*. Alexandria, VA: TESOL.

LINDSAY, P. 2000. *Teaching English Worldwide: A New Practical Guide to Teaching English*. Burlingame, CA: Alta Book Center.

NUNAN, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle.

NUNAN, D. Y C. LAMB. 1996. *The Self Directed Teacher*. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. 1998. *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. Y C. LOCKHART. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: Cambridge University Press.

TANNER, R. Y C. GREEN. 1998. *Tasks for Teacher Education: A Reflective Approach. Coursebook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.