GRETA

Revista para profesores de Inglés
Año 2009 • vol. 17 • nos 1 y 2

GRETA

A journal for teachers of English

CONTENTS 2009 • Volume 17 • Numbers 1 and 2

GRETA

A journal for teachers of English

Editors/Directors
Ana Mª Ortega Cebreros
Mª Luisa Pérez Cañado

Editorial Assistants
Ángela Alameda Hernández
Nina Karen Lancaster
Juan Ráez Padilla
Diego Rascón Moreno

Reviews
Concepción Soto Palomo

Graphic design
Paco Quirosa

Cover design
Manuel Calzada Pérez

Published by
GRETA
Apartado de Correos 2091
18014 Granada
Natalio Rivas 1 1º izda Ofic. 2
18001 Granada
Tel 958 202 011
Fax 958 283 246
mail to: info@gretajournal.com
www.gretajournal.com

ISSN: 1989-7146
Depósito Legal: Gr-494/93

The articles published in this journal are submitted to a double-blind review process.

EDITORIAL 2

INTERVIEW
Entrevista a Carmen Pérez Basanta 5
Interview with Rod Ellis 13

IN THE ENGLISH CLASSROOM
Effective teacher talk: Discourse analysis in the field of second language acquisition.
Betsabé Navarro Romero 18

IN THE PRIMARY CLASSROOM
El desarrollo de las conciencia fonémica en el alumnado de lenguas extrajeras.
Ana María Pérez Cabello 25
Fostering learner autonomy through self-assessment: A sample lesson.
María Isabel García Garrido 33

AT UNIVERSITY
La integración de la semántica en la enseñanza virtual del léxico mediante la explotación de un corpus extraído de la web.
Beatríz Cortina Pérez & María Basilia Moreno Jaén 41

INTERNET SITE AND CALL
Diseño, desarrollo y evaluación de una asignatura de interpretación online en un programa de postgrado.
Carmen Valero Garcés, Raquel Lázaro Gutiérrez & Bianca Vitalaru 50

NET IDEAS
Net Ideas: It's time to change.
Pablo Quesada Ruíz 57

AN ESSENTIAL GLOSSARY FOR THE TEACHER
Task-based language teaching: A glossary of key terms.
Manuel Jiménez Raya 60

CULTURE AND LITERATURE
Descubre la magia de la lectura: fomento de la lectura en la enseñanza secundaria desde una perspectiva multidisciplinar y plurilingüe.
María del Carmen Rodríguez Martín & Jesús Vera López 68
Obituaries 73
Successes 75

REVIEWS 78

Subvencionada por:
- GRETA. Asociación de Profesores de Inglés.
- Grupo de Investigación "Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés" (HUM 679) de la Universidad de Jaén.

editorial

After having published two consecutive monographic volumes (Bilingual Education and the EHEA), in its 17th volume, *GRETA Journal* recovers once more the miscellaneous character which it used to have in its origins. Talking about the initial stages of the Journal, we want to make a special reference in this volume to the person who was most strongly attached to its birth: our dearest **Carmen Pérez Basanta**. Her upcoming retirement from the English Department at the University of Granada touches us very deeply, since GRETA history is indebted to her to a very large extent. The name of Carmen Pérez Basanta will always be remembered in connection with GRETA, not only because she was one of the founding members of the Teachers' Association, but also because she was the very first editor of its Journal. Last but not least, we are extremely grateful for her recurrent and altruistic participation in the *Jornadas* throughout their entire history.

In due gratitude for the enterprise we have inherited from Carmen Pérez Basanta, it is a great pleasure for us to initiate the 17th volume of *GRETA Journal* and its **Interview** section reading Carmen's own account of her own professional experience in different fields. The insightful interview conducted by her friend, **Tony Harris**, allows us to witness not only the first stages of the GRETA Association and Journal but also Carmen's own professional and personal views on some of the most important educational changes that have taken place recently and their implications for language teaching.

As Tony Harris' interview reveals, after so many years of teaching experience in secondary school, Carmen's academic work at University constitutes an invaluable example of how research must be conceived and undertaken in response to real social demands. In other words, Carmen represents the perfect combination between idealism and pragmatism that makes changes possible and positive for the surrounding world. This symbiosis, along with all her human qualities and her commitment to the students' needs, makes those of us who have had the opportunity of attending her lessons and enlightening talks feel truly privileged. She will always be an indispensable point of reference for us all both as a teacher and as a researcher and, without doubt, her academic legacy will stay with us for years on end.

In line with the foregoing Interview section and also in relation to the other parts of the Journal, we would also like to express our gratitude to ***Manuel Jiménez Raya*** for his two contributions on the understanding of Task-based Language Teaching, a topic which occupies a central place in this volume. TBLT has been considered one of the latest developments of Communicative Language Teaching; nonetheless, its practice has not become yet as extensive as that of its antecedent, which increases the relevance of further explanations on the issue. On the one hand, in **An Essential Glossary for the Teacher**, Manuel Jiménez Raya deals with all the key terms for the understanding of this methodology. And, on the other, in an insightful interview with **Rod Ellis**, and through an elaborate and exhaustive questioning process, he manages to create an appropriate line of discourse to encourage this highly reputed expert in Applied Linguistics to shed light on some of the most intricate aspects of the implementation of TBLT.

Apart from Task-based Language Teaching, other relevant topics are revisited throughout the Journal. **In the English Classroom** section presents a topic that is widely applicable to any language teaching context: the analysis of Teacher Talking Time with the aim of developing teachers' awareness of the quality and effectiveness of their speech in the classroom. ***Betsabé Navarro Romero*** expounds on the role of the teacher in favoring student-centered learning and carries out an enlightening discourse analysis of teacher talk within an adult education context, underscoring its assets and pitfalls, as well as the effects it exerts on student language acquisition.

In the Primary Classroom section, the readership will encounter two contributions. In the first of them, ***Ana María Pérez Cabello*** focuses on the need to develop teaching and learning strategies to improve the acquisition of phonetic and phonological aspects of the second language, illustrating her discussion with some practical proposals developed for this aim. In the second contribution, ***María Isabel García Garrido*** explores learner autonomy, one of the key generic competencies which, at present, must be developed and evaluated across all educational levels. She does so in a very practical lesson proposal which fosters self-assessment and Multiple Intelligence Theory in the Primary classroom.

In the following section of articles, dealing with the teaching and learning of English **at University**, ***Beatriz Cortina Pérez*** and ***María Basilia Moreno Jaén*** set forth a well-grounded proposal for teaching specialized vocabulary through a virtual learning environment. The experience, framed within the broader *ADELEX* research project, presents practical illustrations of original lexical activities based on corpus linguistics and a careful organization of the lexical items into semantic fields. As the authors aptly foreground, the model they present is easily applicable across diverse domains.

Together with the latter contribution, there are other articles in this volume related to computer assisted language learning. For instance, in the **Internet Site and CALL** section, ***Carmen Valero Garcés, Raquel Lázaro Gutiérrez*** and ***Bianca Vitalaru*** describe the experience of supplementing two post-graduate courses on interpretation techniques with on-line practice activities implemented through a virtual platform. In turn, in the **Net Ideas** section, one of our regular contributors, ***Pablo Quesada Ruiz***, proceeds to describe what he considers the most important applications of the so-called Web 2.0 utilities.

Within the **Culture and Literature** section, there is a special contribution by ***Mª del Carmen Rodríguez Martín*** and ***Jesús Vera López***, who offer the description of a cross-curricular project implemented at secondary school with the aim of fostering Plurilingualism and the students' interest in the English language and literature. We must thank ***María Elena Rodríguez Martín*** and ***Gerardo Rodríguez Salas*** for dealing with the 2009 Obituaries and Successes.

As usual, in the last section of the Journal we can find **reviews** of some of the most recently published language teaching materials: the ***Oxford Living Grammar*** series, reviewed by Francisco Rubio Cuenca, ***Cheeky Monkey*** (Macmillan), reviewed by Mª Dolores Martos Garrido, and ***Voices*** (Macmillan), reviewed by Juan Ignacio Gámez Martínez.

In sum, in this volume we hope to offer a great variety of ideas and materials to cater for the interests of English teachers at different levels. Let's add then what always constitutes our first and ultimate wish: enjoy your reading! Our next volume will again be monographically organized, in this case around the topic of ICT and English Language Teaching. We are looking forward to all your contributions on this topic.

Ana María Ortega Cebreros
María Luisa Pérez Cañado

ENTREVISTA A CARMEN PÉREZ BASANTA

Tony Harris

Universidad de Granada
tharris@ugr.es

Carmen Pérez Basanta ha sido catedrática de BUP y Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Granada. Fue fundadora de la revista GRETA y la dirigió durante 6 años. Ha sido la coordinadora del Proyecto I+D "ADELEX: Evaluación y desarrollo de la competencia léxica" (2003-10). La Universidad de Granada le concedió una Mención Honorífica (2002) a la Innovación Docente y asimismo el MEC y la Unión Europea la galardonaron con el "Premio Europeo a la Innovación Educativa" (2003). The International Journal of Technology, Knowledge and Society le concedió "The International Award for Excellence" por su publicación "Preservice Second Language Teaching Education through WebCT" (2007). Muy recientemente, y conjuntamente con María Moreno Jaén, el rector de la Universidad de Granada les ha hecho entrega del Primer Premio Oracle a las Asignaturas Abiertas (OCW), Semipresenciales y Virtuales de la Universidad de Granada, pertenecientes al Plan de Virtualización de Asignaturas (PVA), y del Campus Andaluz Virtual (CAV). Entre las tesis doctorales dirigidas, dos de ellas han merecido el primer y segundo premio nacional a la investigación educativa. Sus intereses académicos han versado sobre la evaluación, la competencia léxica, la enseñanza virtual, la lingüística de corpus y la multimodalidad y sobre estas cuestiones posee más de medio centenar de publicaciones nacionales e internacionales.

T.H: Me gustaría empezar por remontarme a tu etapa como alumna universitaria. ¿Cuándo decidiste que querías ser profesora de inglés? y ¿cuál fue tu formación inicial?

C.P.B: Bueno, yo no creo que tuviese ninguna vocación especial por ser profesora de inglés. Quizá habría que entender el contexto histórico y social de los sesenta, en donde la mujer iniciaba su camino hacia la libertad. Yo, como tantas compañeras de aquella época, elegimos Filología Inglesa por el afán de lo que entonces se entendía por "ver mundo". Terminé los "Estudios Comunes" de Filosofía y Letras en Santiago de Compostela y mis alternativas eran quedarme en aquella universidad o buscarme alguna rama que justificase mi traslado a Madrid, donde se cursaba esa especialidad. Como yo había estudiado inglés desde pequeña, e incluso ya había tenido varias estancias en el Reino Unido, mi opción era fácilmente "justificable". Pero, para ser sincera, mi íntima motivación era ir en busca de nuevas experiencias.

En cuanto a la segunda pregunta, mi iniciación en la enseñanza tuvo que ver con un hecho fortuito que marcó de forma muy especial mi interés por la pedagogía de las lenguas. Por aquel entonces, la Universidad de Madrid invitó a una estancia de dos años a Robert Lado, Profesor de la Universidad de Georgetown y uno de los metodólogos más importantes de la época. Este profesor era el fundador del audiolingualismo y, para que pudiera impartir su enseñanza, se creó la asignatura de metodología, que no existía como tal. El audiolingualismo, que luego fue objeto de duras críticas, basaba sus principios lingüísticos en el estructuralismo y su psicología del aprendizaje bebía directamente del conductismo. Se le daba, por tanto, a la enseñanza de las lenguas un carácter de "cientificidad" que no había tenido hasta entonces. Esta asignatura de metodología nos resultaba muy interesante, no sólo por los contenidos totalmente novedosos, sino por un enfoque pedagógico de la clase totalmente diferente del tradicional enciclopedismo de la clase universitaria de entonces. Además, la personalidad cercana y el entusiasmo que el Profesor Lado trasmitía eran también razones para que los alumnos sintiésemos que aquel método iba a ser "the Holy Grail" de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desgraciadamente no fue así, ya que, posiblemente, no existe "el método ideal," pero tengo que reconocer que muchas de las enseñanzas de Robert Lado, sobre todo en lo referente a la clase y al cuidadoso análisis que hacía sobre los factores que sin duda inciden en

el éxito didáctico (recordemos que hasta entonces sólo los conocimientos del profesor eran dignos de consideración), dejó una huella imborrable en todos aquellos alumnos que disfrutamos de su docencia.

T.H: Tu primer trabajo como profesora fue en el IES Padre Manjón, en donde conseguiste la cátedra del departamento de inglés. ¿Qué recuerdos tienes de esa época?

C.P.B: Mi primer IES fue el Padre Manjón y lo recuerdo con una gran nostalgia ya que fue una de las mejores etapas de mi vida docente, una etapa, sin duda, de "adolescencia" en la enseñanza, con lo que eso supone de entusiasmo y apertura al conocimiento. El instituto tenía el carácter de "experimental" y dependía de la universidad; de alguna manera era diferente de los otros institutos, y quizá su "experimentación" tenía simplemente que ver con la dedicación y la entrega del profesorado, más que con investigaciones concretas. En mi opinión, el Manjón, en cierta manera, respondía a algunos patrones de los centros de la Institución Libre de Enseñanza y, como tal, constituyó un modelo muy interesante para la época. Sin duda, para Granada fue una experiencia docente irrepetible, de la que salieron magníficos profesionales. Personalmente, tuve la suerte de conocer a profesores de una talla humana y profesional sobresaliente que fueron decisivos en mi trayectoria docente.

Quiero recordar de forma especial la figura de la profesora María Jesús Martínez-Risco, para mí la mejor profesora de inglés que tuvo Granada durante varias décadas. Era entonces la encargada del Seminario y mi formación estuvo bajo su tutela. Lo que más aprecio de lo que me trasmitió, además de su decencia profesional, fue la pasión por "la clase", el acto docente como una experiencia casi teatral en donde todos los elementos, a modo de *puzzle*, tienen que estar perfectamente controlados y acoplados.

Mi segundo instituto fue el Padre Suárez, de cuyos compañeros y compañeras guardo un recuerdo imborrable. El claustro del Padre Suárez estaba lleno de personas extraordinarias por su capacidad intelectual y docente, y, sobre todo, por su calidad humana.

T.H: Después del Padre Suárez comenzaste a trabajar en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. ¿Cuáles fueron tus impresiones iniciales de la universidad y del departamento de entonces?, y ¿qué cambios te parece que han tenido lugar a lo largo de tu etapa en la Facultad?

CPB: Yo entré en la Universidad por una carambola de la vida y no por una decisión tomada de antemano de enfrentarme a nuevos retos profesionales. Yo quiero recalcar que cuando entré en la universidad no lo hice porque sintiera que ya era de hora de ampliar mi horizonte profesional; me sentía encantada en mi instituto. Quizá la razón que me movió para solicitar el puesto universitario fue la inminente implantación de la LOGSE. Desgraciadamente, mis peores presagios se cumplieron más adelante.

T.H: ¿Podrías ser un poco más explícita en tu visión de la LOGSE?

C.P.B: Bueno, en principio yo no estaba en desacuerdo con la filosofía inicial de la LOGSE, pero sí en cómo se gestionó. Siento que fue una oportunidad desaprovechada, que quizá nunca volvamos a tener. Fue una pena, porque la comunidad educativa estaba muy madura para afrontar aquella reforma y las cosas hubieran salido mucho mejor si se hubiera contado con los propios docentes, profesores expertos y respetados (todos sabíamos quiénes eran, y los había tanto en la derecha como en la izquierda). Las cosas hubieran sido muy diferentes. Sí, la LOGSE ha sido una gran desilusión para casi todo el profesorado. En definitiva, para mí una ley de educación no debe ser ni de derechas ni de izquierdas sino del pueblo español.

Volvamos a la pregunta sobre mi entrada en la universidad. Bueno, fue una experiencia dura, muy dura, porque fue un comenzar de nuevo. Al principio, echaba mucho de menos a mis compañeros con los que había compartido tantos buenos momentos; y, por otra parte, en el instituto ya me había ganado un respeto del que en el ámbito universitario carecía. Ciertamente, para esta nueva etapa tuve que desarrollar una nueva infraestructura emocional e intelectual, lo cual me supuso un esfuerzo muy grande. Estuve en varias ocasiones a punto de regresar al

instituto, pero antiguos amigos de la universidad, no puedo dejar de citar al querido Profesor Fernando Serrano, me ayudaron a afrontar este nuevo reto profesional.

En cuanto a cómo ha cambiado la universidad en estos años, me encantaría mencionar trasformaciones positivas, pero, por desgracia, no he presenciado grandes cambios. Por el contrario, todo se ha mantenido muy estancado en las últimas dos décadas y la adquisición de segundas lenguas ha tenido poco eco en la universidad, sobre todo en lo que se refiere a la praxis de la clase. Quizá de esto no es culpable el profesorado sino el eterno problema de una universidad decimonónica en cuanto a su estructura académica: excesivo número de alumnos en las clases, programas muy cargados de asignaturas relevantes e irrelevantes, pocas prácticas, poco presupuesto...Tengo la sensación de que el nivel de inglés de nuestros licenciados no es mejor que el de hace veinte años. Y el Plan Bolonia de ECTS tampoco va a solventar esta situación, más bien la puede agravar. Me temo que con los créditos europeos va a pasar como con la LOGSE: muchas innovaciones sobre el papel, un parafernalia terminológica, un incremento de burocracia para el profesorado y, en lo básico, pocos cambios. Los profesores cerrarán sus aulas y seguirán dando las mismas clases de siempre. Creo que toda reforma educativa debería ir acompañada de un reciclaje metodológico para el profesorado, de subvenciones adecuadas para llevar a cabo los cambios previstos y sobre todo de un espíritu de reforma que convenciera al profesorado de que el cambio va a modernizar nuestra realidad universitaria. Y no quiero dejar de reiterar la necesidad de que las autoridades educativas estén muy atentas a lo que el profesorado tenga que decir sobre la marcha de la reforma, para no repetir lo que sucedió con la LOGSE. Con esto no estoy diciendo en absoluto que no crea en la necesidad de un cambio en la universidad española; todo lo contrario, lo creo absolutamente necesario.

T.H: Durante los últimos 20 años o más se han producido cambios en el sistema educativo universitario en Europa con el objetivo de hacer que las carreras universitarias sean más adecuadas para los entornos laborales. ¿Hasta qué punto se ha reflejado esto en el sistema educativo español?

C.P.B: Creo que todavía no nos hemos concienciado sobre la importancia que tiene el adecuar los estudios universitarios a las exigencias del mercado laboral. Yo estoy totalmente de acuerdo con la idea de que hay que preparar a los alumnos para afrontar las necesidades del mundo actual, que además está sufriendo una crisis económica que se augura larga y penosa. Esto obligará a diseñar titulaciones pertinentes a las necesidades sociales y económicas actuales, pero para eso el profesorado tendrá que adoptar actitudes abiertas y generosas y, sobre todo, no aferrarse a sus "cortijos particulares".

En este sentido, yo soy una entusiasta de las Nuevas Tecnologías; no porque crea que son la panacea para el docente, o porque realicen milagros en los alumnos, muy lejos de ello. La revolución tecnológica ya ha cambiado de forma definitiva el mundo en que vivimos y sus aportaciones son imprescindibles en todos los campos del saber. Por ejemplo, en nuestro ámbito filológico, ya no podemos concebir grandes teorías o elucubraciones lingüísticas sin el apoyo y refrendo de la lingüística de corpus; incluso la lingüística cognitiva, en principio tan reacia a utilizar la lingüística de corpus, está obteniendo resultados sorprendentes. Si nos vamos al ámbito pedagógico, la virtualidad, los recursos multimedia y las herramientas digitales están facilitando de una forma muy eficaz la exposición real a las segundas lenguas –"el sueño" de cualquier profesor de segundas lenguas. El grave problema es que los cambios tecnológicos se producen de una forma tan vertiginosa que, o adoptamos una postura de "lifelong learning", o nos quedamos anclados en el pasado en muy poco tiempo. Pero tampoco aquí hay ya marcha atrás, afortunadamente.

T.H: Continuando con la pregunta anterior, ¿qué papel tiene que jugar la asignatura de lingüística aplicada en la licenciatura de filología inglesa dentro de este contexto?

C.P.B: Yo creo que la lingüística aplicada, en sus dos concepciones –enseñanza de lenguas e

instrumento para analizar los problemas de la lengua en uso– debe ser el eje sobre el que pivote nuestra licenciatura. Esto ya no debe ser cuestionable y tampoco hay marcha atrás. En definitiva, mi impresión es que hay que priorizar las materias relacionadas con la enseñanza del inglés (es un hecho que una gran mayoría del alumnado se decantará por la enseñanza), pero sobre todo poner especial énfasis en los *ingleses instrumentales* para formar licenciados con un buen nivel de inglés oral y escrito. Esto último conlleva también que nuestra licenciatura se debe fundamentar en el conocimiento de una serie de materias que constituyen el andamiaje de un buen dominio lingüístico. Me estoy refiriendo a la pragmática, la morfo-sintaxis, la léxico-semántica, la fonología, el análisis de discurso, la cultura, la historia de la lengua, entre otras. Y, por supuesto, tampoco podemos olvidarnos de las literaturas, por su evidente valor filológico e incluso humanista.

T.H: GRETA ha sido muy importante en tu vida académica y profesional. Cuéntanos como empezó tu vinculación con la asociación y tus recuerdos de esa primera etapa.

C.P.B: Si, mi relación con GRETA ha sido verdaderamente importante en mi dedicación a la profesión. Primero fue un sueño constituir una asociación de profesores de inglés, en donde se pudiera discutir y abordar nuestra problemática, reciclar a los docentes o poder abordar nuestros problemas con las autoridades educativas, entre otras cosas.

Yo he tenido siempre la sensación de que los profesores de inglés pertenecemos a un colectivo que vive bajo una especial esquizofrenia personal. Me explico: un profesor de historia o matemáticas tiene unos conocimientos aceptables y se puede bandear muy bien en la profesión. Con el inglés es diferente. Se nos exige la "perfección absoluta" y por mucho que lo intentemos siempre tenemos delante "the figure in the mirror" que es el hablante nativo. Eso nos produce una gran inseguridad en nuestra aproximación a la enseñanza. Por eso, GRETA fue una idea magnífica, ya que hizo una enorme labor de formación y de constante reciclaje en los tres niveles educativos. Yo desde aquí quiero dar las gracias a tantas juntas directivas que os habéis dejado una parte importante de vuestra vida en una gestión totalmente altruista.

T.H: En la historia de GRETA el nombre de Carmen Pérez Basanta significa la fundación de la revista en 1993, de alguna manera el buque insignia de la asociación. ¿De dónde surgió la idea de fundar la revista?

C.P.B: Creo que la idea surgió del presidente de GRETA de aquella etapa, Juan Antonio del Águila, pero quien la llevó acabo fue Diana Kelham. Con la perspectiva actual aceptar la dirección de la revista GRETA fue una locura o un acto de gran osadía. Cuando me lo pidieron, yo no había participado ni en la revista de mi colegio... y, de pronto, ahí estoy ante semejante tarea. Es importante recordar aquí que yo he sido una persona muy de equipo desde el comienzo de mi carrera, siempre he creído que los resultados se incrementan exponencialmente. Así que lo primero que hice cuando me propusieron lo de la revista fue consultar con compañeras con las que había formado otros equipos y preguntarles si estaban dispuestas a emprender conmigo esta nueva aventura. Yo creo que estábamos en un momento de la vida en que nos apetecía a todas afrontar nuevos retos. Entre mis colaboradores de la revista, que sin duda tuvieron tanto protagonismo como yo misma, conté con Fernando Serrano y Neil McLaren, María Jesús Martínez-Risco, Blanca Gila, Emilia Pérez Mellado, Antonia Pinilla, Paco Gutiérrez, María Luisa López Linares, Elena Ruiz Vico, y tú mismo. Y, por supuesto, los directores que me sucedieron fueron Adelina Sánchez/Brian Robinson; y Ana Ortega y Marisa Pérez Cañado.

La revista estaba dirigida a los profesores de inglés de todos los niveles educativos y, por tanto teníamos especial interés en atender las necesidades de la enseñanza básica, la secundaria y la universidad. Queríamos, por una parte, dar a conocer las nuevas teorías pedagógicas y las técnicas para la praxis de la clase que ayudaran al profesor en su tarea diaria. Por otra parte, intentamos también que tuviese un carácter lúdico, para lo cual creamos secciones de ocio y entretenimiento, siempre teniendo en mente la oportunidad de poner al profesor en contacto con la cultura inglesa y las variedades del inglés actual.

La verdad es que le dedicamos montones de horas pero nos divertimos muchísimo y fue un trabajo muy gratificante. Queda poco profesional decirlo, pero el hecho de que la mayoría de los miembros del consejo editorial fuéramos amas de casa –y bastante buenas por cierto– ayudó a conseguir una buena logística. En el fondo, la confección de cada revista era lo más parecido al trabajo comunitario que las americanas de clase media hacen en la confección del *patchwork* de un *quilt*.

Teníamos muy poco dinero, por tanto todo era muy casero pero procurábamos con gran ahínco conseguir un producto lo más profesional posible. Por otra parte, los ordenadores de la época eran mucho más básicos que los actuales y no contábamos con la infraestructura tecnológica actual (estoy pensando en la pesadilla de las erratas). Yo recuerdo que varios números se hicieron totalmente en mi casa (desde la edición al diseño y a la maquetación final). Pero resultaba muy alentador ver cómo cuando mandábamos la revista para pedir una contribución a un académico de renombre, los autores se sentían muy gratamente impresionados por el rigor de la publicación, e inmediatamente mandaban su aportación.

T.H: Otro de tus legados será ADELEX, un proyecto de investigación que, a través de un trabajo duro y riguroso -y yo pienso que con una visión muy vanguardista-, ha conseguido tanta fama internacional. ¿Cómo empezó? ¿Te imaginabas que iba a tener tanto éxito?

C.P.B: Realmente nunca me imaginé que este proyecto iba a funcionar tan bien. ADELEX ha sido para mí y para sus miembros "la joya de la corona", por varias razones. En primer lugar, como he venido reiterando a lo largo de esta charla, siempre he sido muy partidaria de trabajar en equipo. Hasta el año 2000, yo trabajaba en la universidad de forma muy individual y solitaria, tanto en la docencia como en la investigación. A partir de ese año, y como consecuencia de emprender un proyecto de innovación, aglutiné a una serie de profesores, becarios y doctorandos del Departamento y también conté con profesores de instituto. Este equipo fue el que en el 2003 constituyó ya el proyecto ADELEX, que se ha mantenido hasta la actualidad.

En segundo lugar, fue muy importante para el equipo que ADELEX obtuviese el reconocimiento de un proyecto I+D en dos convocatorias. ADELEX surgió como respuesta a una investigación empírica que detectó la muy deficiente competencia léxica de los alumnos del último curso de Filología Inglesa. Se evidenció que con los resultados léxicos obtenidos no podrían hacer frente a las demandas lingüísticas propias de un profesor de inglés. Este hecho era francamente serio y exigía acciones educativas inmediatas. Para tal fin, lanzamos un programa de virtualidad mediante el CEVUG para el desarrollo del léxico, que tuvo una acogida excelente. Por tanto la sinergia entre el desarrollo de la competencia léxica y la enseñanza virtual a través de las plataformas digitales fue esencialmente la base programática de ADELEX. Posteriormente se fueron integrando otros aspectos relacionados con lo anterior, tales como el diseño de tests informatizados para la evaluación de la competencia léxica que se conocen como TAIs (test adaptativos informatizados) y que han supuesto una innovación importante por su fiabilidad y economía, así como la construcción de una lista de colocaciones básicas, la primera a nivel mundial extraída de dos megacorpus y asistida por herramientas informatizadas de última generación. Por último, también surgió el diseño de ADA (ADELEX Analizador de Textos) —que está ubicado de forma gratuita en la web de la universidad de Granada— para medir la dificultad léxica de los textos y que puede resultar de gran utilidad para los profesores de enseñanza secundaria, muy especialmente para la construcción de los exámenes de la selectividad.

Esto es de una forma muy sucinta lo que ADELEX ha supuesto y efectivamente los resultados están ahí, con más de cien publicaciones, premios, software propio y mucha actividad formativa... Para ver con más detenimiento este proyecto yo animaría al lector a visitar su página web: http://www.ugr.es/~inped/index.php?act=1.

T.H: El enfoque inicial de ADELEX fue el desarrollo y adquisición del vocabulario en el aprendizaje del inglés. ¿Qué importancia tiene

la adquisición del vocabulario en el aprendizaje del inglés? ¿Es, por ejemplo, más importante que la gramática?

C.P.B: Yo tengo la convicción de que el vocabulario es mucho más importante que la gramática, sin por supuesto despreciar el papel de la gramática en la adquisición de una segunda lengua. Sin embargo, durante décadas el léxico ha sido uno de los aspectos lingüísticos que ha recibido una menor atención en la enseñanza del inglés y por tanto se ha mantenido en niveles mínimos, siempre subordinado a la enseñanza de las estructuras gramaticales o funcionales. Hay dos o tres citas que me gusta recordar y que expresan muy bien mis opinones y sentimientos con relación al papel que el léxico juega en el dominio de una segunda lengua. Decía Widdowson (1978: 115): "Lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round". O yendo incluso más lejos, Wilkins (1972: 11) estableció categóricamente: "Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed". Y la razón definitiva la ofrece Lewis (1993: 38): "Words carry more meaning than grammar". Por tanto creo sinceramente que las palabras tienen la mayor carga semántica en la comunicación. Uno lleva diccionarios, y no libros de gramática, cuando va a un país del que desconoce el idioma.

Finalmente, el contacto personal que he mantenido con el Profesor Paul Meara desde comienzos de los 90, me ha convencido de la solidez de estos argumentos. Para mí esta cita de Meara (1996: 37) habla por sí misma: "All other things being equal, learners with big vocabularies are more proficient than others with small vocabularies and there is evidence to support the view that vocabulary skills make a significant contribution to almost all aspects of L2 proficiency".

T.H: Una de tus últimas áreas de investigación ha sido el emergente campo de multimodalidad. ¿De qué manera la multimodalidad cambia la forma en la que percibimos la comunicación humana? y ¿cómo afecta eso a la enseñanza y aprendizaje?

C.P.B: Para mí, la multimodalidad es un tema apasionante en estos momentos porque tengo fundadas esperanzas de que puede resolver el sempiterno problema de la exposición del aprendiz al inglés auténtico, y muy especialmente en lo concerniente a la enseñanza de la conversación. Ahora mismo, la *multimodalidad* está suscitando un interés increíble en la lingüística aplicada y está empezando a aplicarse a la enseñanza de las lenguas. En teoría, el concepto de la multimodalidad, que, lejos de ser un concepto nuevo aparece por primera vez en la Odisea, pivota en torno a la idea de que el significado en los textos no se trasmite exclusivamente mediante el lenguaje (oral o escrito) sino que hay otros recursos semióticos (la imagen, la gestualidad, la proximia, el sonido, etc.) que son esenciales en la transferencia del significado.

En román paladino y volviendo a la clase de inglés, no podemos utilizar textos monomodales como son los tradicionales diálogos escritos, por ejemplo, cuando las interacciones orales contienen otros elementos comunicativos (la imagen y el audio, entre otros muchos), a veces incluso tan o más importantes que el mismo lenguaje y de los que el alumno debe ser plenamente consciente. Lo que hace a la multimodalidad tan moderna, tan de este tercer milenio, es que está estrechamente ligada a las NTs, particularmente a los recursos digitales.

Es muy curioso recordar cómo ADELEX llegó a la multimodalidad a través de la enseñanza del léxico. Cuando nos planteamos un modelo léxico lo subdividimos en tres componentes: el conocimiento de la palabra, las colocaciones y la fraseología; así nos ocupamos primero del nivel de las palabras, pasamos luego a la competencia colocacional o cómo se combinan las palabras entre sí y finalmente abordamos la pedagogía de la fraseología. En nuestro caso, nos interesaba la fraseología en relación con el lenguaje conversacional. Creo que pocos discreparíamos ahora mismo de que los alumnos españoles muestran niveles de competencia conversacional muy por debajo de los alumnos de otros países europeos. Pensando en dónde radicaba el problema, llegamos a la conclusión de que el paradigma comunicativo no había contribuido a la mejora de la conversación, quizá por su falso planteamiento de que la conversación es algo espontáneo y creativo que no necesita de una intervención pedagógica explícita ya que "se

aprende a hablar hablando". Sin embargo, disciplinas como el análisis conversacional, la pragmática y la lingüística de corpus entre otras, demostraron que, por el contrario, la conversación es un constructo muy estructurado y fijo con casi un ochenta por ciento de lenguaje formulaico. Por tanto, su enseñanza se debía hacer de forma directa, es decir, exponiendo al alumno a conversaciones auténticas que estimularan la reflexión, a fin de que el alumno se concienciara de cómo se comunican los nativos y cuáles eran esas estrategias previsibles y rituales que ellos mismos deben interiorizar y procesar: los actos de habla, estrategias de conversación, elementos prosódicos, etc...

Esto nos hizo pensar que sería una buena idea desarrollar un tratamiento pedagógico que fomentase ante todo la exposición masiva a la conversación, mediante unos textos motivadores y del lenguaje coloquial. Al final, nos decidimos por textos multimodales extraídos de películas. La idea era recopilar un banco de extractos de vídeos de películas que ejemplifiquen los componentes paradigmáticos de la conversación. Estos vídeos se explotarían a través de la enseñanza virtual y tendrían como objetivo ilustrar los diferentes elementos comunicativos que transmiten los significados esenciales (imágenes, gestos, miradas, elementos sonoros, etc.), de tal manera que el alumno contemplase e interiorizase la forma en que los hablantes nativos se expresan, y fuese sobre todo consciente de esas estrategias muy predecibles que constituyen la comunicación oral. Y este es el proyecto que actualmente tenemos entre manos.

T.H: Durante tus más de 30 años en la enseñanza has conocido en congresos y seminarios a un amplio elenco de importantes académicos en el mundo de la enseñanza del inglés/lingüística aplicada. ¿Quiénes son las personas que han influido más en tu trabajo?

C.P.B: Es una pregunta muy difícil de contestar porque ha habido tanta gente magnífica en este campo. Pero si tengo que escoger tres nombres me quedo con: Henry Widdowson, Douglas Brown y Paul Nation. Henry Widdowson es el gran visionario de la enseñanza del inglés, que cada década anticipa lo que va a pasar en la década siguiente. Douglas Brown, por su parte, es el lingüista aplicado que escribe uno de los mejores manuales sobre la enseñanza del inglés, donde todo está explicado con una claridad meridiana, fruto de un trabajo de recopilación exhaustivo. Y por último, Paul Nation es la persona que más ha influido en mi visión sobre el vocabulario porque realmente lo ha investigado casi todo y con gran rigor.

T.H: Penny Ur, ponente habitual en las jornadas de GRETA, una vez abrió un congreso en Granada con una plenaria, "Are teachers born or made"? ¿Qué opinas tú sobre esto? ¿Nativo o no-nativo? ¿Cuáles son las cualidades que debe tener un buen profesor?

C.P.B: Tony, estoy en un momento de la vida en donde casi no tengo certezas sobre nada. Creo que los profesores nacen y se hacen. La preparación, como ya he mencionado anteriormente, es como las camisas del caballero en el Quijote, se da por hecha. Y la vocación es eso que te ocurre cuando el reloj marca el final de la clase y piensas: "Caray, pero si ya es la hora, se me ha pasado en un segundo".

En cuanto a los nativos o no nativos, ambos pueden ser buenos o malos profesores. Vosotros lo tenéis más fácil y os cuesta menos, qué duda cabe; pero a veces los no nativos somos tan conscientes de nuestras limitaciones y ponemos tanto empeño que a la postre funcionamos bastante bien.

En lo que respecta al "profesor ideal", cuando yo abordaba el tema del "buen profesor" solía hacer una encuesta con los alumnos para que eligieran tres cualidades de una larga lista. En la última década, y de forma casi unánime, los alumnos se decantaban por: "la preparación del profesor", "la capacidad para comunicar y filtrar los contenidos de forma accesible" y por último "el interés o el aspecto vocacional". Quizá esto último tiene que ver con algo que para mí es prioritario: el poner el corazón en la clase. Te confesaré que uno de los motivos por los que me jubilo es el descubrir hace no mucho que estaba dando una clase con el "piloto automático puesto".

No obstante, en los casos minoritarios de "grandes profesores", ahí sí tengo las ideas más claras y estoy convencida de que, además de los

atributos que acabo de mencionar, detrás de cada gran profesor siempre hay una buena persona.

T.H: Cuando piensas en tu vida profesional, ¿cuál ha sido tu logro principal y de qué te arrepientes?

C.P.B: En cuanto al primero, estoy encantada de haber mantenido una postura muy independiente y además de haberme doblegado muy poco ante la que he considerado una autoridad mal ejercida. Al mismo tiempo he procurado no mirar hacia otro lado ante acciones que me han parecido injustas y que nos conciernen a todos como personas y profesores. Quizá mi vida hubiese sido mucho más cómoda si hubiese actuado de forma "más dócil" pero al fin y a la postre creo que ha merecido la pena.

Las cosas de las que me arrepiento son innumerables pero hay una cuestión que siempre me ha torturado. Por mis clases han pasado más de mil alumnos a lo largo de estos cuarenta años. Mi relación con los alumnos ha sido en general muy buena, todavía mantengo relación con alumnos de hace cuarenta años, relación que ya se ha convertido en amistad. Pero no puedo quitarme de la cabeza que es posible que haya podido actuar de forma inadecuada, o incluso injusta, con algunos de mis alumnos, lo que en personas que están en años decisivos de la vida puede haberles afectado negativamente. Desde aquí quiero pedir perdón a todos aquellos a los que haya agraviado de una u otra manera.

T.H: Carmen, tus *scones* y *carrot cakes* son "the talk of the town" (¡por lo menos para los que han tenido la buena fortuna de probarlos!), sin embargo no me imagino que tus dotes culinarias vayan a llenar la vida de una persona tan sumamente activa. ¿Qué planes tienes para la jubilación?

C.P.B: Bueno, me encanta que hables de mis *scones* o mis *carrot cakes*, son sin duda mucho mejores que mi producción académica. Me divierte muchísimo cocinar, es en la única cosa en la que me siento de verdad creativa. Para mí es un arte que me relaja y me hace sentirme muy bien y para colmo puedo compartirlo con todos vosotros. No sé lo que voy a hacer en mi jubilación pero sinceramente creo que la vida hay que dejarla siempre abierta.

Tony, gracias por esta entrevista y siempre por tu leal amistad.

T.H: Un placer como siempre, Carmen.

REFERENCIAS

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Londres: LTP.

Meara, P. 1996. "The Dimensions of Lexical Competence". *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Eds. J. Brown, K. Malmkjaer y J. Williams. Cambridge: Cambridge University Press. 33-54.

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

Wilkins, D. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

TASK-BASED LANGUAGE LEARNING: AN INTERVIEW WITH ROD ELLIS[1]

Manuel Jiménez Raya

Universidad de Granada
mjraya@ugr.es

Rod Ellis is the Head of the Applied Language Studies and Linguistics Department at the University of Auckland, New Zealand. He is the author of a numerous books on Second Language Acquisition. Since 1980 he has authored well over 30 books and 100 articles on second language acquisition. In particular, he has contributed to key areas such as task-based learning, the role of explicit and implicit knowledge in SLA, the effects of corrective feedback, individual differences in SLA, SLA and language pedagogy, focus on form, the effects of fluency and accuracy on second language production, among others.

M.J.R: An increasing number of SLA researchers explicitly support task-based learning (TBL). How far in your experience do you think this is a case of *people following fashion*, as they did with previous approaches and how far does it represent a firmer commitment?

R.E: In many ways, task-based language teaching (TBLT) is a continuation of communicative language teaching (CLT). It can be seen as a *strong* form of CLT. Thus, I don't think it can really be seen as a *fashion*. TBLT is supported not just by a substantial body of SLA research, but also by educational theories that view instruction from an *interpretative* rather than *transmission* perspective. TBLT is entirely compatible with John Dewey's views about education.[2]

M.J.R: What is the psycholinguistic rationale for task-based pedagogy?

R.E: The psycholinguistic rationale for TBLT is based on the following:

- Learners have their own *built-in syllabus*,[3] which directs how they gradually learn the L2 systems (phonological, lexical, grammatical). This syllabus governs how they acquire implicit[4] knowledge of an L2.
- The primary goal of any form of language instruction is the development of implicit knowledge as, without this, learners will not be able to communicate effectively.
- Learning cannot be directed from the *outside*. Thus, the role of instruction is to facilitate learners' acquisition of implicit knowledge.
- Implicit knowledge is best facilitated not by attempting to teach the L2 item by item, but by providing the kind of experiences that have been shown to foster development. This can best be achieved by providing learners with opportunities to experience the L2 as a communicative tool.
- To assist learning, instruction needs to draw learners' attention to form while they are communicating through what is known as *focus on form*. The learning that results is *incidental rather than intentional*.
- The acquisition of implicit knowledge can also be facilitated by instruction that seeks to develop learners' explicit L2 knowledge. This knowledge, which is distinct from implicit knowledge, serves to help learners attend to form while communicating and thus fosters the processes responsible for the development of implicit knowledge.

M.J.R: Is there research evidence indicating that TBL is more effective in promoting language acquisition?

R.E: More effective than what? Than PPP[5]? This question can be addressed in two ways.

- By conducting a comparative study of TBLT and PPP. Such studies are very difficult to conduct as it is almost impossible to control the variables. Overall, comparative studies have rarely shown that one method is better than another. Beretta and Davies (1985) compared TBLT with a traditional *focus on forms* approach. The results were not clear-cut, but on the *neutral* tests they used to evaluate learning outcomes, the TBLT groups outperformed the traditional groups.
- By conducting studies that show that learning results from TBLT. There are many of these. Mackey's (1999) research on question forms is a good example. These studies evaluated learning in terms of learners' performance on communicative tasks designed to tap their implicit knowledge. However, these studies have not compared TBLT with other forms of instruction. Thus, they show that TBLT works but not that it is more effective than, say, explicit instruction. I would also point to the success of immersion programmes (now well-documented), as these programmes are in effect TBLT.

M.J.R: The literature on SLA supports TBL; however, as Candlin said, there is no correspondence in the context of educational systems. If this is so, what is the reason for the mismatch between classroom pedagogy and insights from research?

R.E: TBLT will always be difficult to implement in an instructional context such as secondary schools because the whole ethos of the curriculum in such schools is on specifying and measuring what is to be learned and thus to favour a structural syllabus. TBLT does not specify what is to be learned only what is to be done (i.e. the tasks). However, there have been attempts to implement TBLT in school contexts – see for example, Van den Branden's (2006) book or various publications by Willis (1996). Thus, it is possible. But it calls for a different philosophy of teaching and learning.

M.J.R: What is a task? How do I know that I have planned a task and not an activity?

R.E: I have defined a task as an activity with the following characteristics:

- a primary focus on meaning (i.e. learners are engaged in understanding and producing messages designed to communicate information and opinions)
- a gap of some kind (information, opinion, reasoning)
- the learners use their own linguistic resources (i.e. they do not simply reproduce language given to them)
- an outcome other than the display of correct language.

M.J.R: How complex is task-based teaching? (Are there different types of tasks?)

R.E: There are many different types of tasks. A key distinction is between input-providing tasks (such as listen-and-do tasks) and output tasks (speaking and writing). Various typologies of tasks exist. Some typologies are based on the kind of operation the learner has to perform (e.g. listing, classifying, describing, reporting, arguing). A very common distinction is between information-gap and opinion-gap tasks.

The main problem facing the design of a task-based course is how to grade and sequence tasks. There is no established framework for this. But, then, arguably, grading and sequencing is equally problematic in a structural course.

M.J.R: What does task-based teaching/learning look like in the classroom? In other words, if we came into a TBL classroom, what differences would we immediately notice with a more traditional PPP approach?

R.E: There is no one type of task-based lesson. A lesson can consist of three basic phases:

- pre-task phase
- main task phase
- post-task phase.

But only the main task phase is obligatory. In lessons with a pre-task phase where the learners are presented with the language they need to do the task, there may be little difference from a PPP lesson. I refer to this kind of lesson involving tasks as task-supported rather than task-based. In general, most advocates of TBLT

do not seek to present language in the pre-task phase, preferring instead other options, such as providing learners with time to plan the task before they start it.

M.J.R: Some teachers argue that TBL is chaotic (less manageable) for learners as opposed to more traditional methods/approaches to teaching. Do you agree with them? Does research support this view that maintains that learners learn more effectively when given their daily language dose? I mean, does the learner learn more effectively when teachers/syllabus designers provide them with manageable, carefully selected and controlled pieces of language?

R.E: The main problem with TBLT is that the teacher and the students may not be aware of what they have learned. This is because the learning is *incidental* rather than *intentional*. But teachers and learners can evaluate if they completed the task successfully – by inspecting the outcome. For example, if the task is of the listen-and-do kind (e.g. the students have to complete a map or timetable with information given to them), the teacher can check if they have completed it correctly. My own feeling is that teachers would do better to start off using tasks that have clear *closed* outcomes which they can evaluate on completion of the task. TBLT certainly does not have to be chaotic but requires a clear understanding of what tasks are, what TBLT is designed to achieve, and pragmatic decisions regarding which kinds of task to use.

M.J.R: Can a task have as the main goal the learning of a grammatical rule?

R.E: No, not the main goal. But a task can be *focused* –i.e. designed to elicit use of some specific linguistic feature(s)–. But it must still be a task, as I have defined above. And it must be evaluated primarily in terms of whether the students achieve the outcome of the task not in terms of whether they used the target feature correctly. It is important to recognize that even in a focused task learners will have the opportunity for learning language in general, not just the targeted feature.

M.J.R: Critics of task-based syllabus design argue that the task-based syllabus does not represent progress in syllabus design because there are no objective criteria for determining the type of tasks students will need. In addition, it is much more difficult to design a coherent syllabus. What is your view on this issue?

R.E: Well, are there objective grounds for determining what grammatical structures learners will need? Arguably, it is much easier to cater to needs through *tasks* than through *grammatical structures*. This is quite obvious in the case of specific purpose courses (e.g. what tasks does a waiter have to perform to communicate effectively in his job?). Even in a general purpose course it is feasible to consider the kinds of tasks that learners might be interested in (e.g. choosing presents for members of a family).

M.J.R: Teachers are also reluctant to adopt TBL, often arguing that their learners will not be able to complete the tasks, that they need the grammar that will enable them to perform the task. What is your point of view?

R.E: This is a common misunderstanding. The first point is that, for basic communication, grammar is not needed. I can get by in Spanish and I have no grammar at all. Basic survival in a language relies on vocabulary and formulaic sequences, not on grammar. Grammar evolves gradually out of communicative need and this can be catered for in TBLT by gradually increasing the complexity of tasks. Also, I have argued that there is a case for including the teaching of grammar – just not initially, rather later after a basis in communicative skills has been established.

M.J.R: SLA evidence suggests that a focus on form can be beneficial in TBL. How do we know when a learner can benefit from a focus on form? How can a focus on form be engineered without losing sight of the communicative nature of language?

R.E: We do know that focus on form[6] during a task assists learning. There are a whole host of studies that have investigated corrective feedback when students are performing tasks that shows that learning (in the sense of greater accuracy) results. Corrective feedback need not (and indeed has been shown not to) interfere

with the communicative flow of a task. To my mind, corrective feedback is crucial. It is part of TBLT.

M.J.R: Input is central in SLA - will the input my learners get in completing tasks be good enough to trigger/facilitate language acquisition? In other words, most of the input learners receive in TBL comes from other learners and therefore it is full of grammatical errors. Is this input good enough for language acquisition?

R.E: Wrong! Input can come from listening and reading tasks. It is a mistake to assume that TBLT always involves students working in pairs and groups. In Prabhu's version of TBLT, there was no pair/group work at all. Tasks provide an opportunity for the teacher to provide interesting, comprehensible input. Indeed, this is how TBLT should start off.

M.J.R: Finally, I would appreciate a conclusion or your views on any key issue that has not been raised in this interview.

R.E: Well, you have raised all the key issues – and the objections raised about TBLT. One final point – TBLT is likely to be a lot more motivating for students than traditional grammar teaching. Language is not an *object* to be broken up into bits. It is a tool. TBLT provides a means of allowing students to do with language what comes naturally to them – use it as a tool to achieve their communicative purposes.

M.J.R: Thank you very much for your time, along with many stimulating insights into language teaching. I am sure this interview will encourage many teachers, teacher trainers, and researchers to look more closely at TBL. And most importantly, it will support/motivate them in their efforts to implement TBL pedagogy in their teaching.

Notes

[1] Rod Ellis kindly accepted our request for an interview that was completed in Granada by Manuel Jiménez Raya.

[2] Arguably, Dewey was the most influential thinker in education in the twentieth century. His contribution lies along several fronts. Dewey's thoughts on experience and reflection, democracy and community, and to environments for learning have all been seminal. Dewey thought there is a close connection between education and social action in a democracy. *"Democracy has to be born anew every generation, and education is its midwife"*, Dewey wrote in *School and Society*, published in 1889. Dewey believed that school should teach students how to be problem-solvers by helping them learn how to think rather than simply learning rote lessons about large amounts of information. Schools should focus on **judgment** rather than **knowledge**, so that children become adults who can *"pass judgments pertinently and discriminatingly on the problems of human living"* (Campbell, 1995: 215-216). Dewey also believed that schools should help students learn to live and to work cooperatively with others, promoting exploration and growth. Dewey proposed that education be designed on the basis of a **theory of experience**. We must understand the nature of how humans have the experiences they do in order to design effective education. In this respect, Dewey's theory of experience rested on two central tenets: continuity and interaction.

[3] As shown by early research into naturalistic L2 acquisition, the idea that what teachers teach is what learners learn, and when we teach it is when learners learn it, is not only simplistic, but wrong. Acquisition sequences do not mirror teaching sequences, and *teachability* is constrained by *learnability* (Pienemann, 1984). In the SLA literature, we can find strong evidence for different kinds of developmental sequences and stages in interlanguage development, such as the six-stage sequence for English relative clauses (Doughty, 1991), the four-stage sequence for ESL negation (Pica, 1983), and many other grammatical areas. These sequences cannot be altered by teaching, in the sense that it is impossible to make learners skip stages or alter them altogether (Ellis, 1989).

[4] Implicit knowledge is procedural, is held unconsciously and cannot be verbalized unless it is made explicit. It is accessed rapidly and easily and thus is readily available for use in fluent communication.

[5] Presentation-Practice-Production. The PPP approach assumes that it is possible to lead learners from controlled to automatic use of new language features by asking students to do text-manipulation exercises that provide a structure to language for the learner. Language is viewed in PPP as a series of products that can be acquired sequentially.

[6] In Applied Linguistics, focus on form refers only to those form-focused activities that arise during, and embedded in, meaning-based lessons; they are not planned in advance, as is the case with focus on forms, but occur incidentally as a function of the interaction of learners with the subject matter or tasks that constitute the learners' and their teacher's predominant focus. The main purpose is to induce noticing, that is, for further second language (L2) development, learners have to notice/register the L2 features in the input so as to store them in memory.

REFERENCES

Beretta, A. and A. Davies. 1985. "Evaluation of the Bangalore Project". *ELT Journal* 39: 121-127.

Campbell, J. 1995. *Understanding John Dewey: Nature and Cooperative Intelligence*. Chicago: Open Court.

Doughty, C. 1991. "Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization". *Studies in Second Language Acquisition* 13/3: 431-469.

Ellis, R. 1989. "Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules". *Studies in Second Language Acquisition* 11/3: 305-328.

Mackey, A. 1999. "Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL". *Studies in Second Language Acquisition* 21: 557-587.

Pica, T. 1983. "Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure". *Language Learning* 33/4: 465-97.

Pienemann, M. 1984. "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186-214.

Van den Branden, K. 2006. *Task-Based Language Teaching: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.

EFFECTIVE TEACHER TALK: DISCOURSE ANALYSIS IN THE FIELD OF SECOND LANGUAGE ACQUISITION[1]

Betsabé Navarro Romero

Universidad de Santiago de Compostela
betsabenr@yahoo.es

Betsabé Navarro Romero is currently a Doctorate Student at the University of Santiago, (PhD in British Culture and Politics). She obtained her Master's degree in Teaching English as a Foreign Language at the University of Alcalá. Her areas of interest are contemporary British Cultural Studies, Politics and History, as well as Second Language Acquisition and Teaching English as a Foreign Language.

In this article, the author provides an analysis of Teacher Talking Time (TTT) within the framework of the communicative approach. The aim is to raise teachers' awareness of the effectiveness of their talk in their language classrooms. The focus of the analysis consists of a typewritten script of an audio-taped lesson which will examine the quality of the communication which takes place during classroom interactions. The criteria that will determine whether the teacher's speech acts promote learning in the students lie in several authors' categorizations of functional language. These language functions will be identified and assessed in terms of their pedagogical effects in the students' learning.

INTRODUCTION: DECONSTRUCTING NEGATIVE TTT BELIEFS

Communicative Language Teaching (CLT) spread the belief that communication should be emphasized in the classroom, stressing, therefore, the importance of teacher-student interaction as an authentic and meaningful way to promote learning. In this respect, a shift from teacher-centered classes to student-centered classes took place, and consequently, the teacher's weight in the classroom had no choice but to be drastically reduced.

From then onwards, Teacher Talking Time (TTT) was considered as an obstacle that hindered students' learning, an obstacle that restricted students' opportunities to use the target language, that caused boredom and monotony and that prevented students from taking initiative and learning in a responsible and autonomous way (Darn, 2007).

Nevertheless, research in recent years has proved that TTT might not be so detrimental for students; in fact, it has other positive effects that could be exploited, hence it is essential that teachers become aware of its benefits. As Cullen highlights, some of the advantages of teacher talk are *"the valuable source of comprehensible input for the learner"* or *"the kind of questions teachers ask, [which] can significantly affect the quantity and quality of student interaction in the lesson"* (Cullen, 1998: 179-180). Moon also emphasizes that teacher talk *"increases the amount of exposure pupils get to English"* and that it *"provides real reasons for using English to communicate, e.g., in giving instructions, getting information from pupils"* (Moon, 2000: 63).

It is therefore arguable that it is necessary to value the importance of the teacher's discourse, to become aware of its benefits and to encourage teachers to analyze their talk in order to examine to what extent their utterances could promote learning. In this respect, it is essential to be self-critical and analyze the effectiveness (or lack thereof) of teachers' talk, focusing on its quality rather than quantity: *"Bearing in mind the nature*

of the communicative classroom, teachers should perhaps be aware of the quality of their TTT and how it is used, rather than trying to reduce it to a bare minimum" (Darn, 2007).

Therefore, this article represents an opportunity to raise teachers' awareness of the effectiveness of their talk in their language classrooms. Through the analysis of a lesson tapescript, we will observe the degree of communicativeness that takes place in the classroom interactions. With that aim in mind, we will focus on different communicative language functions, which will become the criteria to reflect upon the efficiency of teachers' language and to see whether it promotes communication and boosts language learning.

CATEGORISATION OF TEACHERS' LANGUAGE: OBSERVATION SCHEMES

The criteria that will determine the effectiveness of teacher talk will consist of the different effective language functions that several authors believe instructors should use in their lessons. These authors, having in mind a communicative approach for language teaching, recommend several *speech* acts that will favour students' learning. Here there are the categories that will be applied in the analysis of the transcript:

Categorization according to Lightbown and Spada (2000):

- **Explicit correction**: This happens when the teacher provides the student with the correct form (Lightbown and Spada, 2000: 122).
- **Recasts**: "involve the teacher's reformulation of all or part of a student's utterance, minus the error" (Lightbown and Spada, 2000: 122)
- **Metalinguistic feedback**: This happens when the teacher offers comments containing any kind of metalangnage regarding the "nature of the error" (Lightbown and Spada, 2000: 122, 123).
- **Elicitation**: This refers to the different techniques that teachers use to elicit the correct form from the students, like eliciting the completion of the students' utterance, eliciting reformulation, etc (Lightbown and Spada, 2000: 123).
- **Repetition**: "refers to the teachers' repetition of the student's erroneous utterance" (Lightbown and Spada, 2000:123).

Other:

- **Negotiation of meaning**: teachers and students work to understand what the other speaker is trying to say (Lightbown and Spada, 2000:114).

Categorization according to Senior (2008): Developing rapport to maintain a good atmosphere.

To establish a good rapport we should:

- Remember students' names.
- Regard students favourably.
- Be inclusive (ask everyone).
- Reveal aspects of yourself.
- React positively to students' initiatives.
- Be generous with your words and gestures.

(Senior, 2008: 5)

Categorization according to Cullen (1998):

Non-communicative features of teacher talk:

- Excessive use of display questions, form-focused feedback, echoing of students' responses, sequences of predictable IRF (Cullen, 1998: 182).

Categorization according to Bradshaw (2005): Giving good instructions

Giving instructions in English, "*provides an opportunity for children to acquire language naturally in an authentic, purposeful context*" (Bradshaw, 2005: 23)

Tips: use simple vocabulary and structures, break the instructions into short sentences, make it obvious that you are about to give instructions, always use a demonstration wherever possible, check understanding (Bradshaw, 2005: 24).

Categorization according to Darn (2008): Asking questions

"*Every question demands a response (except in the case of requests and suggestions) so that questions inevitably generate communication*". (Darn, 2008)

Types of questions:

- **Display questions**: These questions elicit learners' knowledge and check comprehension. They normally focus on the form of language.
- **Referential questions**: These questions try to elicit information from learners: giving an opinion, explaining or clarifying. They normally focus on content.

(Darn, 2008).

Effective questioning:

- Minimize the use of yes/no questions.
- Ask a balance of referential and display questions.
- Use open-ended questions to encourage opinions, elaboration and discussion.
- Personalize questions where possible.

(Darn, 2008)

Other:

- Ending/starting an activity/ lesson.
- Moving to the next stage of the lesson.
- Content feedback: focus on what is said, rather than how it is said (Thornbury, 1996: 282).
- Wait time: "*it is the time teachers allow students to answer questions*" (Thornbury, 1996: 282).
- To control/discipline, to praise, to provide examples of the target language, to joke, to maintain a good atmosphere... (Moon, 2000: 61).
- Use of backchannelling: Teachers sometimes provide feedback to students with short utterances such as *uhu* or *yeah* (Clifton, 2006: 144).

OVERVIEW OF THE GROUP AND SCHOOL

The recording that will be analyzed took place on 20th May, 2009 in a private language school for adults in Granada. The class that was recorded was a First Certificate preparation lesson of 5 students, though the day of the recording only 2 of them were present. They were adult students, and their level of English was intermediate (B1-B2).

The teaching objectives for that class were:

- To revise vocabulary and phrasal verbs (homework correction: information gap activities).
- To revise the structure and content of the *Writing test* in the examination.
- To do some speaking practice by using controversial sentences and promoting discussion.

Classes normally took place three times a week, two hours per class. Since there were very few students, they could benefit from having many chances to use English in class.

As far as the teaching is concerned, the instructor always spoke English to the students and they were able to follow the lesson correctly. Language was adapted to students' knowledge to make them understand every word of the target language.

Finally, concerning the way the teaching was organized during the first part of the class (homework correction and analysis of writing activities), it followed the traditional pattern of the initiation-response-follow up (IRF) scheme. However, in the second part of the lesson, speaking practice, pace changes and more opportunities were given to the students to talk and take initiative.

ANALYSIS OF TEACHER TALK

The class recorded was a 2-hour lesson with several stages: during the first part of the lesson, the teacher and the students revised some vocabulary and phrasal verbs while correcting homework. The second part of the lesson consisted of a revision of the Cambridge *Writing test* structure, and finally, the last stage of the lesson was devoted to speaking practice by promoting conversation with controversial sentences.

For this analysis, some extracts will be chosen of those moments which are especially interesting to be commented on, either because of the effectiveness of the teacher's talk or because they represent examples where another approach could be followed.

Assets

Generally speaking, the teacher's language was effective on many occasions, but there were also other aspects that could be modified for a better use of the teaching time.

First of all, let us comment on those positive sequences that could be taken as a model for *how to behave* in the language classroom: in this lesson, the teacher's language is above all clear and direct. That is, learners always understand the teacher; he also creates a friendly atmosphere in class giving positive feedback to the students, introducing jokes and making sure students understand every word of the target language, using non-verbal communication, promoting interaction and eliciting students' oral production, and adapting speaking speed and vocabulary to the students' understanding.

Regarding the *questions* the teacher asks the learners, it could be said that there is a balance between display questions and referential questions. Whereas during the first part of the lesson, the teacher mainly uses display questions related to specific vocabulary in order to check the students' understanding or elicit information, in the second part of the lesson the teacher promotes referential or open-ended questions. In the former case, it is very useful for learners to focus on specific vocabulary because this helps them understand everything that happens in the class, apart from learning new vocabulary. In this respect, the teacher emphasizes accuracy. On the other hand, during the second part of the lesson –the speaking practice–, the teacher attempts to stimulate the learners' talk by asking the students their opinion and by adding questions to encourage expanded answers.

Here there are some examples:

T: do you remember how to call people who spend the whole day in front of the computer? [Display questions: eliciting/asking for information]

S1: alcoholic computers...

T: not alcoholic... [Laughs] Do you remember the word? What's this? [Correction]

S2: potato

T: what do we call people who are all day in front of the TV?

S2: ...

T: coach potato, sofa potato...

.....

T: what do you think? Do you agree? [Referential/ open-ended questions]

S2: I agree with the statement... lawyers in general... I think it is difficult to take the people in prison, but if people are justice... I would like, it's my opinion, the capital punishment... maybe in the future criminals and terrorists...

T: and what kind of capital punishment?

S2: all their lives

T: but that is a 'life-sentence'! [Negotiation of meaning/correction]

S2: yes, life-sentence

Another aspect that should be highlighted in this lesson is the quality of *instructions*. It can be observed that the teacher provides very short and concise instructions, which make the students understand exactly what they have to do:

T: Here there is an example of a letter, I am going to read it and you have to tell me if it is formal or informal.

One of the strongest points in the teacher's performance is the importance he provides to checking understanding. He is constantly ensuring that the students understand every single word of the target language. He normally asks if they know or remember specific vocabulary, which reinforces language accuracy. The positive effect of this technique is that students feel confident if they understand everything that happens in the class:

T: Any problems with homework?

T: Do you know 'duty free'? Do you know 'banned'?

Again, giving feedback turns into one of the most effective speech acts of this teacher, since he is very clear and direct when providing feedback to a student:

T: OK, not bad, not bad...

T: yes, that's right!

T: yes, exactly

Regarding the creation of a friendly atmosphere, it can be observed that the teacher is very kind with the learners, he corrects them politely, and the students are willing to participate in the activities and conversations. Also, joking contributes to this target; students seem to be having a good time and they enjoy the class. That nice atmosphere is again reinforced when the teacher is inclusive in the treatment of all the learners, that is to say, he devotes equal attention to both students and on some occasions he calls on S1, who is normally shyer.

T: yes, at the end, what do you write at the end? It is a formal complaint, do you remember? [Checking understanding]

S2: mmmm [Backchannels]

T: yours... [Looking at S1: Being inclusive] [Eliciting]

S2: yours sincerely?

T: mmmm [Eliciting/Backchannels]

S2: yours faithfulness?

T: well, yours faithfully. [Recasts-Reformulation] If you know the name, Dear Mr.____: yours sincerely. Not with 'hugs and kisses, with love', not a good idea. [Joking]

S1 and S2: [laughs]. S2: yes, and three crosses xxx [Joking].

Finally, the teacher is also good at raising students' self confidence because he praises correct answers, encourages them to find specific words and motivates them when they succeed:

T: yes, that's right!

T: yes, exactly

T: very well, yes

Pitfalls

However, although the teacher has many positive and strong points, there are a couple of aspects that could be improved. The general impression of the lesson was that during the first stage, which was devoted to correcting activities, the rhythm was very monotonous and very little chance was given to the students to speak. Therefore, the general impression was that the teacher monopolizes conversation and correction.

T: do you know 'long-distance'?

S1 and S2: yes

T: do you know 'absent-minded'?

S1 and S2: yes

.....

T: so I am going to read the first one and you are going to tell me 'a), b) or c)' [teacher reads the text]

S1 and S2: E!

T: yes, two: 'I have always enjoyed working with animals', ok? So, a), b) c)?

S1: giving information...

T: ok, giving information is possible if you are asking something, if you are requesting something... and then part three...

Ways of improving this could be to encourage peer-assessment or even self-assessment providing an answer key, leaving, therefore, more time for other activities.

During the second part of the lesson –practice on *speaking*–, an important change could be observed in the pace of the teaching: students participated more often. Now, learners are very willing to speak and express their opinions, and they seem interested in the topics presented. However, although the teacher goes to great lengths to elicit students' production, we see that some questions demand short answers; subsequently, the activity seems to be again "teacher focused" and students do not really have the opportunity to provide long answers, which would be very beneficial for fluency, for instance.

T: Isabel, do you agree with the statement?

S1: no... I need the car to go everywhere... I need to take my dogs... and I can't in public transport.

T: you have six dogs?

S1: no, four

T: what happened to the other two?

S1: mmmm

T: you gave them away...

S1: yes

T: so they didn't die

S1: no

Finally, we can mention another aspect that could be improved: it is the way the teacher starts and ends the lesson. We observe that he is too direct to get into his planning:

T: Where's everybody today?

S2: I don't know

T: We normally have three more people (...) Any problems with homework? Let me read the answer... OK, so, number four, sorry number six, so a) [teacher reads the book's sentence]... do you know 'duty free'?[Checking understanding]

S1: yes

At the beginning, the teacher starts correcting homework, but this could be done after a short

warm-up activity or even a brief conversation to encourage personal involvement: Hello, how are you today? Did you enjoy your weekend? They are simple ways of introducing the class and initiating contact with students before delving into the real content of the lesson.

CONCLUSION

We, as teachers, need to be self-critical and reflect upon our own performance with students. Among all the different aspects that could be assessed, on this occasion the target of our analysis has been the language that teachers use with students, in order to examine the occasions on which teachers are successful and promote students' learning, and to reflect upon those occasions in which the language was not effective enough.

With respect to the analysis of the tapescript, we have observed that this teacher in particular is successful in creating a friendly atmosphere by encouraging students, praising good answers and even joking. His language is very clear and concise and his explanations are simple and straightforward, so that students understand him perfectly and are able to follow the class without problems. On the other hand, we have seen there could be other more effective ways to enrich the class, especially avoiding monotony in correcting homework, introducing new ways of starting or ending a lesson (with warm-up activities or personal involvement questions) and reducing the teacher's focused sequences through the use of more open-ended questions.

The recording of this lesson serves as a reference for other teachers that might feel identified with some of the utterances displayed and, therefore, helps them reflect upon their personal performance, raise self-awareness and improve their future teaching. Here, it could be interesting to recall Thornbury's words emphasizing the need to raise awareness and encourage change to make our classes more communicative: *"the assumption is that awareness is a prerequisite for change, and our philosophy is consistent with Burns' (1990: 57) contention that 'if CLT is to become more communicative (...) teachers need to be encouraged to gain greater understanding of the interactional processes of their own classrooms'"* (Thornbury, 1996: 281).

Notas

[1] This article would not have been possible if the school and the teacher whose lesson was recorded had not offered themselves to take part in this project. For that, the author would like to thank the school Instituto Europeo de Lenguas Modernas (Granada) and the teacher, Richard Vincent, for their generosity and willingness to participate in this study.

REFERENCIAS

Bradshaw, C. 2005. "Giving great instructions!" *English Teaching Professional* 38: 23-25. [Internet document available at http://www.scribd.com/doc/3177832/Giving-great-instructions]

Burns, A. 1990. "Focus on language in the communicative classroom". *The Second Language Curriculum in Action.* Ed. G. Brindley. Sidney: NCELTR.

Clifton, J. 2006. "Facilitator talk". *ELT Journal* 60/2: 142-150.

Cullen, R. 1998. "Teacher talk and the classroom context". *ELT Journal* 52/3: 179-187.

Darn, S. 2007. "Teacher talking time". *Teaching English (British Council and BBC).* [Internet document available at http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/teacher-talking-time]

Darn, S. 2008. "Asking questions". *Teaching English (British Council and BBC).* [Internet document available at http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/asking-questions]

Lightbown, M. P. and N. Spada. 2000. *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.

Moon, J. 2000. *Children Learning English.* Oxford: Macmillan.

Senior, R. 2008. "Developing rapport". *English Teaching Professional* 54: 4-6.

Thornbury, S. 1996. "Teachers research teacher talk". *ELT Journal* 50/4: 279-288.

EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONÉMICA EN EL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ana María Pérez Cabello

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
ampercab@upo.es

Ana María Pérez Cabello es Profesora Asociada en el Dpto. de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, coordinadora interna del Dpto. de Inglés en Geranios Spanish and English Language Institute, jefa del Dpto. de español para extranjeros en Geranios Spanish and English Language Institute y formadora de profesores en Aprende-IEA.

Este artículo pretende exponer la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo, por parte de profesor, y estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, que estén orientadas hacia la mejora de la adquisición de los aspectos fonético-fonológicos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Los resultados de la práctica docente que aquí se describe avalan la necesidad de modelos didácticos innovadores que dinamicen el papel del alumno como agente de su propio aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el desarrollo de las destrezas orales y la conciencia fonémica en el alumnado. Son estas dos cuestiones las más problemáticas a la hora del pleno tratamiento de la enseñanza de idiomas, tanto por parte del profesorado como por parte del alumnado. El profesor carece de recursos y estrategias que le permiten concienciar a los alumnos de las diferencias fonéticas entre el idioma materno y el extranjero. Trataremos, de un lado, pues de ofrecer herramientas de trabajo y casos prácticos orientados a concienciar al alumnado de los rasgos fonéticos de la lengua inglesa. De otro lado, brindaremos vías de estudio al profesorado para paliar la escasez de recursos y estrategias. Las consecuencias han de verse reflejadas en una mayor asimilación y producción de las formas orales, principalmente, en lengua inglesa[1].

Trabajar en este plano del lenguaje también implica trabajar con una metodología dinámica donde el alumno se sienta agente de su aprendizaje y con unos recursos cercanos al estudiante. Sentaremos, así, las bases para un aprendizaje sólido, constructivo, útil y significativo. De él se derivarán contenidos no sólo conceptuales, el uso de las formas lingüísticas, sino además procedimentales, estrategias de aprendizaje y de reflexión sobre las mismas, y actitudinales, como una mayor confianza y autonomía del alumnado a la hora de desenvolverse en el ámbito del inglés y, por consiguiente, una revalorización de la lengua extranjera.

Las aplicaciones prácticas que aquí se presentan no son sino ejercicios que tienen en común los objetivos didácticos expuestos anteriormente. Estas aplicaciones variarán en función de la composición y momento en el que se realiza la unidad didáctica, del conocimiento previo del alumno, según curso y ciclo, y de las necesidades y reacciones que los estudiantes vayan manifestando. En un principio los alumnos no estarán acostumbrados a la

dinámica que aquí se expone. Por ello, conviene introducirla de manera gradual y paulatinamente hasta que sea parte íntegra de nuestro método de trabajo, del que será partícipe tanto el docente como el discente.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁCTICOS

Como introducción a los fundamentos teórico-prácticos que aquí se plantean y para facilitar la comprensión de los modelos didácticos descritos en la siguiente sección de este trabajo, resulta útil recordar las ideas de Moncada (1985) sobre lo que debería ser una adecuada metodología docente:

> *Hay que cambiar la metodología, hay que cambiar la escuela, hay que hacer una escuela distinta, bajo mi punto de vista basada en aulas de centros de interés, basada en una actividad no tan academicista, no tan como es ahora, donde la parte lúdica esté más al orden del día, partir y utilizar las formas de expresión que tiene el niño (en un principio el juego activo). . . hay que cambiar la metodología de trabajo, crear otro concepto de escuela y hay que implicar a los padres participando en la escuela, cambiando los roles del maestro, partiendo de distintos intereses y teniendo en cuenta una serie de habilidades de los chicos. En definitiva hay que adaptar los contenidos y objetivos.* (Moncada, 1985: 168-9)

Bajo la perspectiva dada por Moncada (1985), la clase debe convertirse en un marco de interacción. Tal interacción girará en torno a las necesidades educativas y personales de los alumnos implicando también a la familia. Así, los elementos lúdicos junto con los intereses del alumnado permiten una metodología diferente que considera al alumno centro mismo de interés, y al aula un centro de investigación e inversión educativa. En este ámbito planteado el profesor se convierte en una figura moderadora y orientadora. De igual modo, nuestra herramienta de trabajo, el lenguaje, adquiere la debida importancia al ser eje integrador de la clase y forma de expresión de cada parte implicada. Por ello, cada corpus lingüístico que sirve como material de clase debe ser trabajado siempre partiendo de la naturaleza propia del lenguaje, es decir, su oralidad. De manera que la canción o el vídeo, o ambas cosas a la vez, según el caso, se convierten en un pretexto, en otra forma de ver la lengua. El segundo idioma se vislumbra como un ente integral que se estudia a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico y lexicográfico. Y al mismo tiempo, a los ojos de los estudiantes, se presenta como un material auténtico, cercano y útil, estimulando su capacidad cognitiva tanto a nivel de compresión como de producción posterior en la lengua estudiada.

Según estas premisas, se propugna el uso de material cotidiano, que no resulte lejano al estudiante, ni pedagógica ni temporalmente. Las canciones de actualidad, el vídeo de las mismas, las bandas sonoras son claros ejemplos de esta tipología de texto descrito. El cine y la música se han priorizado en la vida social española. Moncada (1985) opina así del uso del vídeo:

> *El vídeo, al desbloquear el proceso pedagógico, permite también que el alumno recupere creatividad, iniciativa y al no estar sujeto a la tradicional imitación del texto, dejará de ser un copista y se transformará en un aventurero del conocimiento, en un jugador de la instrucción programada.* (Moncada, 1985: 122)

El aumento del tiempo libre, que permite al alumno un papel más activo dentro de la estructura social, la reducción de la jornada laboral semanal para una gran mayoría de adultos, la validación del ocio como fundamento social, el auge del fotograma nacional y la importancia de las bandas sonoras, unidos al mayor poder adquisitivo de la mayoría de los españoles, han convertido a la música y a la gran pantalla en elementos fundamentales de la sociedad moderna española.

Los ejemplos que aquí se muestran pretenden ser propuestas metodológicas que ayuden al profesor a mantener unos niveles pedagógicos que permitan a sus alumnos beneficiarse de los mismos en una doble vertiente, comprensiva y productiva. Los principios pedagógicos que subyacen a esta experiencia didáctica son los que maneja todo profesor reconocedor y consciente de su labor de mediador y reconciliador entre sus alumnos y la alienación que supone para ellos la lengua y la cultura extranjera.

Los fundamentos teóricos que aquí se recogen son comunes entre los tratados pedagógicos sobre la enseñanza de una segunda lengua: (a) la motivación, (b) la autenticidad del texto, (c) la cercanía, la actualidad y la disponibilidad del mismo, (d) la comprensión por parte de los aprendices y, por último, (e) la repercusión en su aprendizaje mediante la producción en el segundo idioma. La definición curricular de la asignatura de lengua extranjera se convierte plenamente en la adquisición y realización de un segundo idioma. En la actualidad, se considera que las competencias generales deben abarcan un saber hacer, un saber existencial y un saber sociocultural. Y en términos específicos, se hace prioritario alcanzar la competencia comunicativa de la lengua. En otras palabras, estamos hablando de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Los factores mencionados se cumplen en una didáctica que contempla como caballo de batalla la comprensión y producción, en ambos casos, oral y escrita de los alumnos mediante su propia agencia en la dinámica de clase. De ahí que estos factores serán la base principal para desplegar estrategias que permitan un aprendizaje significativo y constructivo.

Los últimos estudios en bilingüismo y tratamiento de errores en una segunda lengua desvelan que los paradigmas que sirven para iluminar el aprendizaje de idiomas son tres: decisión visual de léxico, seguimiento visual, y la tarea de Stroop[2], sobre relación entre la palabra y su tipografía (Kroll, Gerfen y Dussias, 2008: 109-110). Estos tres paradigmas han sido usados para analizar el reconocimiento visual de las palabras, el reconocimiento de la palabra oral y la producción oral de la misma. Es muy interesante aplicar estos paradigmas al desarrollo de la conciencia fonémica de nuestros alumnos sobre todo en las etapas iniciales como Infantil o primer ciclo de Primaria. No cabe duda de que la aplicación de los mismos a niveles superiores ayudará igualmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por otra parte, auxiliará al docente en su formación lingüística y didáctica.

El trabajo con el material audiovisual es muy importante. Sin dejar a un lado los ya tradicionales como los murales y *flashcards*, cabe propiciar otros medios igualmente familiares. Tal es el caso de la canción o el cuento, e incluso películas, que permitirán poner en juego los elementos necesarios para alcanzar nuestros objetivos didácticos ya señalados. Alcanzaremos así el grado de globalización que defiende Baqués (2000) como quinta esencia de la interacción de los conocimientos con la realidad circundante:

> *En el momento del aprendizaje el niño ha de poder establecer relaciones, aplicando sus nuevos conocimientos a otros ya aprendidos. Los estímulos que recibe han de tener posibilidad de integración progresiva. Se trata de construir un todo, de tejer una red en que cada nueva adquisición, venga de la disciplina que sea, quede integrada.* (Baqués, 2000: 192)

MODELOS DIDÁCTICOS[3]

Los modelos didácticos deben seguir los fundamentos teóricos expuestos en la sección anterior para asegurar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, una vez descritas las circunstancias educativas actuales, se pasará a los ejemplos. Como corresponde, nos ocuparemos en primer lugar del primer ciclo y segundo ciclo de Primaria. En la actualidad podemos encontrarnos dos situaciones a estas edades:

a) Los estudiantes se inician por primera vez en el estudio de una segunda lengua. Esta circunstancia suele obedecer a dos factores principalmente. De una parte, todavía no está regulada la enseñanza de un segundo idioma en la Etapa Infantil y de otra, muchos padres consideran inoportuno iniciar al infante en un segundo idioma a edades tempranas.

b) Algunos ya se han iniciado fuera de enseñanza reglada, hecho cada vez más frecuente. Muchos padres quieren paliar una situación que padecieron ellos siendo infantes, en la que se sentían incapaces de controlar su aprendizaje del idioma. Dos recursos en estos años de niñez que se prestan a la metodología descrita más arriba son el cuento y la canción.

Queda en nuestras manos intentar desterrar ideas equivocadas. En muchos casos los padres

sólo reparan en el aspecto lúdico del aprendizaje de idiomas o conciben el aula como recinto de aprendizaje cerrado. Enseñemos a nuestros alumnos expresiones a través de canciones, juegos, actividades plásticas y culturales que puedan llevar a casa en forma de elementos comunicativos. Cada vez que se haga un trabajo manual se debería repasar individualmente o por grupos su construcción y los elementos que lo componen. Es conveniente hacer hincapié en que deben explicar en casa la utilidad de la manualidad. En otras palabras, los alumnos deben ser conscientes de lo que han aprendido para que sean capaces de darlo a conocer en casa. Así, la tarea para casa puede ser cantar a un miembro de la familia la nana que el profesor le acaba de enseñar como colofón al cuento "The Elephant and the Bad Baby".[4]

Un aspecto importante que se debe fomentar es la complicidad de los padres. Una forma de implicarlos es hacerles saber qué se está trabajando en clase. Para ello, un recurso muy práctico y beneficioso es enseñar a los alumnos canciones de melodía familiar para los padres, adaptando la letra al contenido del cuento. De este modo, el versátil concepto de primavera nos puede dar mucho juego. Empecemos con la práctica. En la mayoría de los cuentos la naturaleza suele aparecer en su máximo esplendor, permitiéndonos introducir la melodía de la canción "Love is in the air", de John Paul Young:

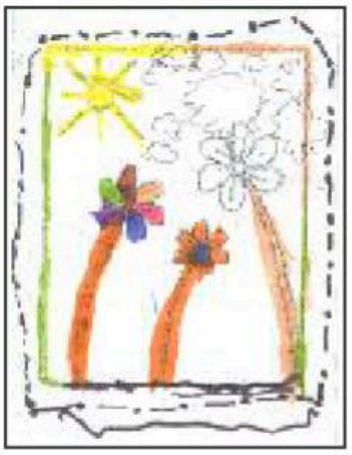
Spring is in the air
Just around me
Spring is in the air
Flowers here
Flowers there.

Además, el tema de la primavera se puede explotar también como ejercicio manual para el día de la madre (si se celebra el segundo domingo de Mayo, como en EEUU, aportaremos así también una nota cultural). Se da a los alumnos un dibujo de flores en papel tamaño cuartilla. Lo colorean. Escriben sus nombres en la parte inferior dentro del dibujo precedidos por la preposición "by" y en la parte superior "SPRING". Entonces, cogen su dibujo y cantan junto con el profesor realizando movimientos acordes a lo expresado en la canción.

Otro ejemplo ilustrativo del modelo didáctico expuesto anteriormente es el uso de las rutinas. Las rutinas de trabajo ayudan a crear una dinámica familiar que hace que el alumno se sienta más implicado en su propio aprendizaje. Por ejemplo, los alumnos pasan lista cada día de clase llamando a sus compañeros por el tratamiento correspondiente (*Mr.* o *Miss*) más el primer apellido. Previamente los alumnos han solicitado al docente la lista, una regla para facilitar la lectura de los nombres, y un lápiz para anotar las correspondientes ausencias si las hubiera. El listado de clase incluye a la profesora, por lo que se debe contemplar el uso de las formas de tratamiento *Mrs.* o *Ms.* Otros casos que funcionan en la misma línea son el uso de una clave secreta (password) o decir unas líneas representativas de algún cuento trabajado como podría ser recitar el trabalenguas de "Mrs. Chory's Chickens" a la entrada de clase.

Ya ha quedado de manifiesto la trascendencia de las rutinas. Es necesario ahora integrarlas dentro de una unidad didáctica; los pasos más correctos que se pueden establecer para este tipo de ejercicios orales musicales son los siguientes:

1. Presentación de la canción al final de una lección; reparto del dibujo para colorear en casa; canto gesticulado de la canción con el dibujo en la mano. Conviene decirles que practiquen la canción mientras colorean el dibujo. A continuación se ofrece una muestra del dibujo al inicio de la segunda lección. En el ejemplo ilustrativo se puede observar cómo el estudiante ha añadido unas nubes, pues esos días llovía (*"Rainy April"*). De este modo, podemos ver la interacción entre la realidad del niño y la expresión de la misma en la tarea.



2. En la segunda parte de la segunda lección los alumnos recortan los márgenes del dibujo diciendo *"scissors, cut"* y lo adhieren a una cuartilla de color. Durante esta última acción los alumnos repiten *"stick, stick"*. En la cuartilla escriben *"FOR MY MUMMY"*. Se canta la canción de forma gesticulada y con dibujo en mano.

3. Al final de la tercera clase se enrolla el dibujo y se ata un trozo de cinta de celofán o lana alrededor. Se puede, con la suficiente antelación, pedir la colaboración de los alumnos para que traigan ellos este último material. La época del año a la que remite la actividad, el mes de mayo, suele estar llena de días de celebraciones donde es fácil que haya regalos, como las Primeras Comuniones, el Día de la Madre, el Día del Libro, o el de ciertas comunidades autónomas, como San Jordi en Cataluña.

Otro ejemplo es la canción "Monday, Monday" de The Platters. Es muy difícil trabajar la lectoescritura en inglés por la dificultad añadida de la no correspondencia fonémica con la gráfica. Los hispanohablantes tendemos especialmente a cometer esta falta que se suele dar en palabras tan comunes como "Monday". Así, el profesor en el cuento de "The Very Hungry Caterpillar" puede explotar la canción enlazando el día de la semana con el alimento que ingiere el protagonista. Ésta es una sugerencia que incluye una expresión idiomática.

Monday, Monday, so good to me
Apples today, apples today
Keep the doctor away.

Esta actividad se puede convertir en rutina cada vez que sea lunes. Si el horario de clase no coincidiera se puede hacer como rutina de entrada o cuando se repasen los días de la semana. Incluso se puede alargar la canción en consonancia con los diferentes alimentos que ingiere el protagonista del cuento mencionado. La aplicación práctica de estos ejercicios hace que los alumnos comprueben la transferencia de conocimientos que pueden realizar y su utilidad.

Otra aplicación práctica y funcional es usar la melodía del estribillo de "Black is Black" de Los Bravos. Los estudiantes aportan material real. En su defecto, podría ser dibujado por ellos mismos, en relación a un campo temático que se quiera trabajar, dependiendo del vocabulario que se desee practicar. Los alumnos presentan sus objetos. Los juguetes o material escolar son temas muy adecuados en estos procesos. Luego, el profesor los distribuye de forma aleatoria entre los alumnos con la condición de que no sean sus propietarios. Los estudiantes, por turnos, cantan la melodía para que el compañero que tenga su objeto se lo devuelva:

Black is black,
I want my _____ *back.*

Pueden llevar un objeto del color trabajado en la mano y añadir la frase,

Black is black,
A black pencil / crayon I have
I want my _____ *back.*

Volviendo a un tema con el que hemos trabajado antes, la naturaleza, se pueden incorporar ejercicios basados en el vocabulario de las plantas incluyendo así un tema transversal que se trata en segundo y tercer ciclo de Primaria. El profesor enseña, mediante una transparencia o proyección de cañón, las diferentes partes de la planta que están numeradas haciendo especial hincapié en el sonido /i:/. Puede pedir voluntarios para que salgan a señalar las partes de la planta en la pantalla y pregunten a sus compañeros. Después, los estudiantes se preguntan en parejas atendiendo al número. En la lección siguiente el profesor pide a los alumnos que recuerden partes de la planta o palabras asociadas a ella que contengan el sonido /i:/. El docente inicia la secuencia que será seguida por los alumnos: *"seed"*, *"leaf"*, *"leaves"*, *"pea"*, *"green"*, *"tree"*. Los alumnos seguro que dan otras palabras que no formen parte del campo semántico que se está trabajando. Este hecho es importante, pues muestra que los alumnos están ampliando su conciencia fonémica. Otro componente fundamental es que los alumnos siempre tengan a la vista un póster con los símbolos fonéticos para que se habitúen a su uso. Una labor continuada en esta dirección permitirá familiarizarse con ellos y con los modelos de las palabras que lo representan. Una importante consecuencia didáctica es que esta práctica les ayudará a

reconocer luego la pronunciación en los diccionarios. Es vital crear la autonomía del alumno en su aprendizaje.

Para continuar con la actividad, se escriben las partes de la planta que los alumnos copian en una ficha (también se puede hacer un mural) distribuyendo las palabras según las grafías correspondientes al sonido /i:/ en dos columnas "ee, "ea". La continuidad de esta actividad se realiza recordando semanalmente este sonido.

Prof.: *Seed sounds as...* (clicks his/her finger).

Cada alumno dice una palabra que contenga este sonido (se admiten palabras que no estén dentro del tema de las plantas). El mismo profesor puede ir expandiendo el grupo semanalmente a las partes del cuerpo, por ejemplo. La elongación de esta actividad se puede dar trabajando los homófonos atendiendo al reconocimiento de palabras, punto ya expresado en los fundamentos teóricos. En este caso, se pretende que el alumno reconozca pares de palabras que contengan el sonido /i:/. Se puede realizar un mural donde se anoten los pares vistos en clase y aquéllos que vayan apareciendo en clases sucesivas. Los pares *meet/meat*; *see/sea*; *steel/steal* estarían en este mural de palabras homófonas. Tal actividad requiere una familiaridad con el método de trabajo que se está siguiendo en estas páginas, por lo que se debe ejecutar a un nivel avanzado del curso.

Siguiendo con la misma tónica de material audiovisual, llega el turno de hablar de las bandas sonoras de producciones cinematográficas o televisivas que practicaremos aquí en el tercer ciclo de Primaria. Existen numerosos ejemplos de este tipo de material: las películas más recientes con sus bandas sonoras y/o vídeos de las mismas; o los anuncios de televisión; incluso las bandas sonoras de las series más de moda; las series de televisión más tradicionales o más novedosas; las canciones que más suenan en la radio con su posible vertiente visual (vídeos de actuaciones musicales). Todos ellos dan pauta y juego para establecer un modelo didáctico que conjuga los principios pedagógicos anteriormente expuestos, a la vez que permite trabajar las competencias lingüísticas requeridas en el alumno. La relación psico-afectiva que se produce así entre el alumnado y el profesor es simbiótica: el beneficio es mutuo. La relación humana no es un elemento extraño en el marco de la enseñanza, donde los vínculos afectivos, sobre todo si son de carácter identificativo, refuerzan normalmente la biunivocidad entre los integrantes del ámbito escolar.

Muchos presupuestos metodológicos no tienen en cuenta el sentimiento de afectividad y familiaridad que se desarrolla entre los componentes de una clase y que tanto a corto como a largo plazo ayuda a la configuración de la clase como grupo, más que como diferentes individualidades. Este modelo de trabajo supone un desafío constante para el profesor pues debe estar al día en cuanto a la música y al cine para poder así analizar tales temas con los chicos. Los alumnos sienten que el profesor comparte sus intereses; se sienten más comprendidos en su mundo, ya casi adolescente en tercer ciclo de Primaria. Esta comprensión y el análisis de temas bilaterales hacen que desnuden sus sentimientos e incluso problemas hasta entonces desconocidos para el profesor, los cuales se pueden llegar a convertir en un arma de trabajo. Justificada la conducta metodológica en el uso de los recursos indicados, es hora de pasar a ejemplificarla. Recordemos que el campo de trabajo es una clase donde el segundo idioma es el inglés. Esta experiencia, al ser de más larga duración, se puede realizar de manera aislada, como un ejercicio puramente casual, que puede bien abrir o cerrar una unidad didáctica mayor, bien reforzar unos conocimientos a modo de repaso final.

En este modelo didáctico se recoge una canción conocida por ser la banda sonora de un anuncio y de la película "Stepmom" / "Quédate a mi lado" (a menudo sorprende a los alumnos la no correspondencia de la traducción en español de las películas de habla inglesa). En este caso, se suprime el típico ejercicio de la búsqueda de rima pues la canción no lo permite en todos los supuestos. Sin embargo, esta práctica es un punto sobre el que se puede apoyar cualquier canción que mantenga rima. Los estudiantes escuchan la canción o ven el vídeo de "Ain't no mountain high enough" de Marvin Gaye y Tammi Terrel sin tener el texto. Se les hace una serie de preguntas relacionadas con temas que hayan estudiado en el

currículo de su ciclo, como podría ser los accidentes geográficos que aparecen. Aunque no los sepan en inglés, los reconocerán; algunos son muy parecidos en español y se esforzarán en pronunciarlos. Se les da el texto con huecos que el profesor determinará en función de los ejercicios fonéticos que se quieran trabajar. Posteriormente, y al igual que en el modelo didáctico anterior, el profesor, junto con los alumnos, elaborará una ficha o mural donde se expresen las grafías de los sonidos estudiados, así como ejemplos de la canción.

Listen, baby,
Ain't no mountain high
Ain't no valley low
Ain't no river deep enough, baby.

If you need to call me

No matter where you are
No matter how far
Don't worry, baby!
Just call my name
I'll be there in a hurry
You don't have to worry
'Cos baby,

Chorus:
Ain't no mountain high enough
Ain't no valley low enough
Ain't no river deep enough

To keep me from getting to you
Remember the day I set you free.
I told you could always count on me, girl
From that day on I made a vow
I'll be there when you want me
Some way, somehow.
(Chorus)

No wind, no rain, my love is alive
Way down in my heart
Although we are miles apart
If you ever need a helping hand
I'll be there on the double
As fast as I can
Don't you know that.....?
(Chorus)

CONCLUSIONES

Dados los problemas expuestos al inicio de estas páginas, la parca conciencia fonémica del alumnado y el escaso número de herramientas docentes para su consecución, este artículo ha pretendido exponer la necesidad de desarrollar estrategias de trabajo, por parte del profesor, y estrategias de aprendizaje, por parte del alumnado, que puedan ayudar a superar los problemas planteados. De manera especial, el trabajo desarrollado se ha centrado en los aspectos fonético-fonológicos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Las vías para llegar a los fines perseguidos se centran en la renovación de los modelos didácticos. Dichos modelos deben atender a cinco características básicas: (a) la motivación, (b) la autenticidad del texto, (c) la cercanía, la actualidad y la disponibilidad del mismo, (d) la comprensión por parte de los aprendices y, por último, (e) la repercusión en su aprendizaje mediante la producción en el segundo idioma. Los recursos usados van desde el juego hasta las canciones, pasando por el cuento. La visión dada de la segunda lengua es globalizadora, natural y auténtica. Por otro lado, las herramientas usadas propician la competencia comunicativa de toda lengua. La eficacia de esta propuesta metodológica exige, además, un papel activo por parte del alumnado.

Notas

1 Estas actividades, aunque especificadas en este artículo en referencia a la lengua inglesa, son aplicables al estudio de otras lenguas extranjeras.

2 Recurso usado en la Psicología Cognitiva actual en relación al estudio del control atencional y su conexión con los automatismos.

3 Para ver más modelos didácticos similares véase Pérez (2005-2006) y Pérez (2009).

4 Los cuentos citados se pueden encontrar en soporte impreso en una buena librería de idiomas. Es fácil también adquirirlos por Internet. MacMillan y Puffin Books cuentan con una importante colección didáctica de aquellos cuentos citados que son genuinamente anglosajones. También se puede disponer de los más tradicionales en soporte virtual en http://www.britishcouncil.org/kids-stories-fairy-tales.htm, http://www.americanfolklore.net/tonguetwisters/chickens.html y http://storynory.com.

REFERENCIAS

Baqués, M. 2000. *600 Juegos para Educación Infantil.* Barcelona: CEAC.

Kroll J., Ch. Germen y P. Dussias. 2008. "Laboratory designs and paradigms: words, sounds, and sentences". *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multlingualism.* Eds. L. Wei y M. Moyer. London: Blackwell. 108-131.

Moncada, A. 1985. *El Aburrimiento en la Escuela. Hombre y sociedad.* Espluges de Llobregat: Plaza & Janes.

Pérez, A. 2005-2006. "Yo canto, tú cantas, *we sing*: de una lengua extranjera a un segundo idioma". *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 11-12: 225-239.

Pérez, A. 2009. *La Didáctica del Cuento en Lengua Inglesa: Aplicaciones Teórico-prácticas.* Barcelona: Horsori.

Stroop, R. 1935 "Studies of interference in serial verbal reactions". *Journal of Experimental Psychology* 18: 643-662.

FOSTERING LEARNER AUTONOMY THROUGH SELF-ASSESSMENT: A SAMPLE LESSON

Maria Isabel García Garrido

Lincoln Public School. Cicero, Illinois, USA
mabgar@yahoo.com

María Isabel García Garrido is a post-graduate student in the English Studies Department at the University of Granada. She is currently working on her doctoral dissertation. She has a Master of Science in Education from Northern Illinois University, as well as a Bilingual and ESL endorsement from the same University. She works as a 4th grade Bilingual / Transitional teacher in a public school in Cicero, IL, USA. Her research interests include second language acquisition and production, bilingual education, writing, and factors influencing the learning process of English Language Learners (ELLs).

The present paper offers a lesson proposal aimed at fostering intrinsic motivation and improving writing skills. It reports on part of the results of the author's doctoral dissertation. The theoretical background and the practical aspects supporting this lesson plan are in line with the newest teaching techniques identified by Marzano et al. (2001) and mandated by the New Child Left Behind Act of 2001.

INTRODUCTION

This paper presents a lesson designed to help students develop writing skills and intrinsic motivation. Teachers must be aware of the fact that the greater the students' motivation, the greater their effort. Most frequently, teachers will motivate their students by using rewards and punishments. These motivating tools mainly target the development of extrinsic motivation. When these are the only means used to encourage students to learn, students do not develop a passion for learning that is of their own. Consequently, they may not internalize the material presented by the teacher. Students learn best when they *learn because they want to learn.* Therefore, a fundamental job of a teacher is to aid students to become independent learners. The best way to accomplish this goal is by raising intrinsic motivation. When students are motivated, they: 1) can achieve learning goals, 2) increase their effort and energy in order to successfully complete a particular task, 3) increase their autonomy and persistence in the completion of activities, 4) develop cognitive processing, and 5) improve their performance (Chauncey and Walser, 2009; Kirby and McDonald, 2009; Willingham, 2009). According to Raffini (1996: 3), intrinsic motivation is *"fueled by students' psychoacademic needs to control their own decisions (autonomy), to do things that help them feel successful (competence), to feel part of something larger than themselves (belonging and relatedness), to feel good about who they are (self-esteem), and to find pleasure in what they do (involvement and stimulation)".*

This lesson may be used with different ELLs depending on the students' level of English proficiency. The goal of the lesson will be to teach English writing while aiding students to accomplish socio-emotional growth. The lesson uses research-based strategies: *"Research-based is a buzzword today for teachers when it comes to choosing modes of instructions, curricula, and forms of assessment. Particularly since the advent of the No Child Left Behind Act (NCLB), teachers can no longer rely solely on their knowledge of best practices or their years of experience"* (Hill and Flynn, 2006: 5). The strategies and activities of

this lesson plan fit into the set of strategies that have been recognized as successfully leading to an increase in academic achievement by Marzano et al. (2001). This lesson plan is in line with the most current trends of English teaching since, according to the NCLBA, ELLs must be taught in content by using a variety of scaffolding techniques (Curtin, 2009: 69). With this lesson, ELLs have the opportunity of acquiring the L2 in a meaningful content; thus serving a double purpose.

LESSON COMPONENTS

After this brief introduction focused on the main theoretical issues behind the creation of this lesson, we present a description of its components by way of framework before moving on to the sample:

1. **OBJECTIVES**: There are two types of objectives, namely content and language objectives.

   Content Objectives: They identify what the students will be able to do in a particular content area.

   Language Objectives: They identify the specific language skills the students will be able to use and learn.

2. **STRATEGIES**: They refer to the way students are going to be working during the lesson. We have selected Kagan and Kagan's (1998) Cooperative Strategies.

3. **ACTIVITIES**: This section is composed of several subsections:

3.1. Introductory Set:

3.1.1. Review of previous lesson: Here, we use review questions and student self-assessment. For the student self-assessment, students select an option from the *We are all smart* chart to illustrate what they have learned during the lesson. With the review questions, we aim to repeat generalizations and make students support them with facts. The intention of this review is to help students remember what we have previously studied so we can help them create meaning of new information by using the pre-existing background knowledge that was generated during the previous lesson(s). The importance of this subsection is justified by the research on background knowledge carried out by Marzano (2004), who talks about the general correlation between academic background knowledge and generalized academic performance. Moreover, he points out that the existing knowledge that a particular student has about a specific subject will determine how much new information that student will learn. We also paid attention to Vygotsky's (1978) theory on scaffolding as a teaching strategy. In this type of instruction, the teacher offers scaffolds or supports to assist the learner's development. The scaffolds increase the learner's capability to build on prior knowledge and comprehend new information (Olson and Pratt, 2000).

3.1.2. Introductory Activity: This is a warm-up activity that serves as a preview which is connected, directly or indirectly, to what is going to be studied in the lesson.

3.1.3. Cooperative Strategies: As we mentioned earlier, we have used Kagan and Kagan's cooperative strategies (1998).

3.2. Procedure: Here, we provide directions for educators to carry out the lesson.

4. **CLOSURE**: The teacher will ask questions in order to find out if students understood the main ideas of the lesson. Furthermore, the teacher will include a closing story or interesting fact with the purpose of offering students wider views of the content of the lesson. We not only want our students to feel like learning more about what they have seen in a particular lesson, but also to help them create connections with other multiple areas of knowledge. Students will also have the opportunity to play a game, which serves a double purpose. On the one hand, we try to make students feel relaxed so they can successfully organize all the acquired information in an efficient manner. On the other hand, we want our students to remember the writing lessons as a *fun time* so we increase their motivation and willingness to participate in further writing instruction.

5. ASSESSMENT: There are two types of assessment:

5.1. Bloom's (1956) Taxonomy.

We will be asking questions using Bloom's Taxonomy, which consists of six different types of questions aimed at fostering higher level thinking: 1) Knowledge: the teacher asks questions that require students to recall data or information; 2) Comprehension: the teacher's questions attempt to determine if the student understands the meaning, translation, interpolation, and interpretation of instructions and problems; 3) Application: students are invited to think about situations where they could apply what they have learned during the lesson; 4) Analysis: these types of questions challenge students to separate material or concepts into component parts so that their organizational structure may be understood; 5) Synthesis: these questions are used to help students build a structure or pattern from diverse elements (put parts together to form a whole, with emphasis on creating a new meaning or structure); 6) Evaluation: these questions are used to assist students in making judgments about the value of ideas or materials.

We will be suggesting a set of questions that could be applicable to this lesson. Nonetheless, we must be aware of the fact that these questions are just a guide. They may vary, while carrying out the lesson, to better adjust to the necessities and characteristics of the students and the particular teaching situation/environment.

5.2. Student self-assessment using Multiple Intelligences Theory.

In order to foster higher-level thinking and to provide students with an opportunity to create meaning in a way that is most significant to them, the teacher will invite students to turn in (the following day) a self-assessment grid of what they studied in that particular lesson. The teacher will tell students they have eight different ways of talking about what they learned, one corresponding to each type of the eight multiple intelligences. We provided these different choices so students can develop a sense of autonomy: *"The single most important strategy for building a sense of autonomy in students is to provide them with choices"* (Raffini, 1996: 17). Even though the teacher will provide eight different types of self-assessment, students will have to pick only one of them.

A SAMPLE LESSON

1. OBJECTIVES:

1.1. Content Objectives:

- Students will be able describe the steps in setting and working towards goal achievement.
- Students will be able to develop a feeling of competence by enabling themselves to experience effort-outcome dependence in the grading process.

1.2. Language Objectives:

- Students will be able to generate and organize ideas using a variety of planning strategies (e.g., mapping, outlining, drafting).

2. STRATEGIES:

2.1. Cooperative strategies:

2.1.1. Debate: A topic for debate is presented to the class. The teacher may facilitate and direct the discussion. Students may take notes. Then, teams are formed, usually with two Agree and two Disagree students per team. In teams, students debate the issue. As an extension, students may write an essay on the topic. For broader issues, students can simulate a court case with a judge, attorneys, jury, defendant, and plaintiff.

2.1.2. Response Mode Chips: The teacher invites students to talk about a topic. Each student may participate in any order. As they talk, students use Response Mode Chips which contain responses such as *Summarizing, Giving an Idea, and Praising an Idea.*

2.1.3. Roving Reporter: While students are working on projects, one student from each team may, for a certain amount of time, be a *Roving Reporter,* wandering the room gathering information which might be useful. This role is sometimes called *Scout or Spy.*

2.1.4. Carousel Feedback: The teams' products are displayed in tables. Each team has a predetermined time to visit another team's product. The teacher will use music. They can be in this other group as long as the music is playing. When the music stops, they need to move to the next group. They will move clockwise. During the specified time, the teams discuss their reactions to the other team's project. Person #1 in each group records feedback in a feedback form. When the teacher calls time, the teams rotate, observe, discuss, and give feedback on the next project. A new recorder is selected in each round. The teams continue until each team rotates back to its own project or until the teacher calls time. The teams review the feedback they have received from the other teams.

2.2. Modeling: The teacher will model how to do the activities.

2.3. Independent practice: The teacher will provide students with time to work independently towards completing the requested task.

3. ACTIVITIES:

3.1. Introductory Set: Review of previous lesson (repeat generalizations and have students support them with facts). Review Questions: 2 minutes. Ask questions using Bloom's Taxonomy. Student Self-assessment of previous lesson. Examples: 1) Knowledge: Can you name one of the steps you have to consider while setting up your own *short-term goal*? 2) Comprehension: Can you provide a definition for *personal goal*? 3) Application: Can you think of a situation where you could benefit from setting your own personal goal? 4) Analysis: Why do you need to set clear and specific steps in order to achieve your goals? 5) Synthesis: Can you create a song/poem/chart/ etc. about how to set up and accomplish a goal? 6) Evaluation: How effective do you think goals are? Are you a person who believes in the value of goals?

3.1.1. Introductory Activity: *Writing Success Contract.*

3.1.2. Cooperative Strategies: Debate.

3.1.3. Procedure: The teacher will use transparencies titled *Writing Success Contract* to model how to create this particular type of contract.

3.2. Student Practice.

3.2.1. Activity: *Writing Success Contract.*

3.2.2. Cooperative Strategies: Response Mode Chips, Roving Reporter, and Carousel Feedback.

3.2.3. Description: First, the teacher will distribute the pages titled: *Writing Success Contract.* (S)he will give students some time to think about what they would like to write in each section. Then, the students will share their ideas with the rest of the partners in their group using the cooperative strategy Response Mode Chips. Before starting the activity, the teacher should make copies of the Response Mode Chips. We recommend laminating those chips so they can be reused at a different time. The teacher should provide each student with at least 2 of each type of Response Mode Chips. Next, students will be given some time to work independently filling out their own Writing Success Contract. While working independently, one student per group will be allowed to roam the room observing what the rest of the students in the class are writing. In order to do that, they will use the cooperative strategy Roving Reporter. The teacher can make it more interesting and fun by providing students with an object they will be carrying around while roaming the room. For example: a hat, a pair of sunglasses, a tie, a wig, etc. We recommend the same object is used with all the teams so to avoid a *conflict of interest.* Finally, when everybody has finished writing their Writing Success Contract, all the students will observe their partners' contracts using the cooperative strategy Carousel Feedback (see Appendix 1).

4. CLOSURE OF THE LESSON:

4.1. Repeat overall big picture of what students were supposed to learn: With a *Writing Success Contract*, you will establish all the steps you are going to be taking in order to get the grade you really want to see in your report cards.

4.2. State generalizations and ask students to support them with facts from the lesson: Who

can tell me why you are responsible for your own success? What is a goal?

4.3. Add a closing story or interesting fact. Closing Story: Inspirational Quote: *"Discipline is the bridge between goals and accomplishments."* (Albert Einstein).

4.4. Game: Minefield (active/cooperative).

Split the group into 3 subgroups. One group will be the mines. They will be stationary in the playing area. A second group will be the rowers trying to get across the playing field. The trick is they will have their eyes closed. The third group will be the assistants. They will be located on the other side of the playing field and will direct the rowers safely across. If a rower bumps into a mine, they blow up. The groups should rotate so everyone gets to enact all three roles.

4.5. Inform students of the topic of the next lesson: *"In the next writing lesson, you will be..."*

5. ASSESSMENT:

5.1. Bloom's Taxonomy:

5.1.1. Knowledge:

True or False:

- In a *Success Contract*, you are held responsible for your own grade. T / F. (answer: T).
- A *Success Contract* is something that you do *mainly* because you want to please your teachers and parents. T/F. (answer: F) Note: A short discussion could follow this question. For example: The main person you really have to be faithful to is yourself. When you take responsibility for your own actions, you gain self-confidence, which makes it easier for you to become a successful person.

5.1.2. Comprehension:

1. Why do you think your success in life depends mainly on your own actions?
2. What type of goal do you think a *Success Contract* is? (Answer: Most likely, if done during a quarter, a short-term goal.)

5.1.3. Application: Can you think of any other situation where you will use a *Success Contract*?

5.1.4. Analysis: How could using a *Writing Success Contract* help you improve your writing skills?

5.1.5. Synthesis: Can you develop a new format for a *Success Contract* that could be used in writing? What about creating a *Success Contract* that could be used in any subject area?

5.1.6. Evaluation: a) If you were the principal of the school, would you encourage all the teachers to train their students into the creation of *Success Contracts*? b) Student self-assessment using Multiple Intelligences Theory. During this lesson students are given the first portion (4 intelligences per lesson. Today's lesson: 1. Word Smart, 2. Number Smart, 3. Art Smart, 4. Music Smart). (See appendix 2.)

5.2. Formal:

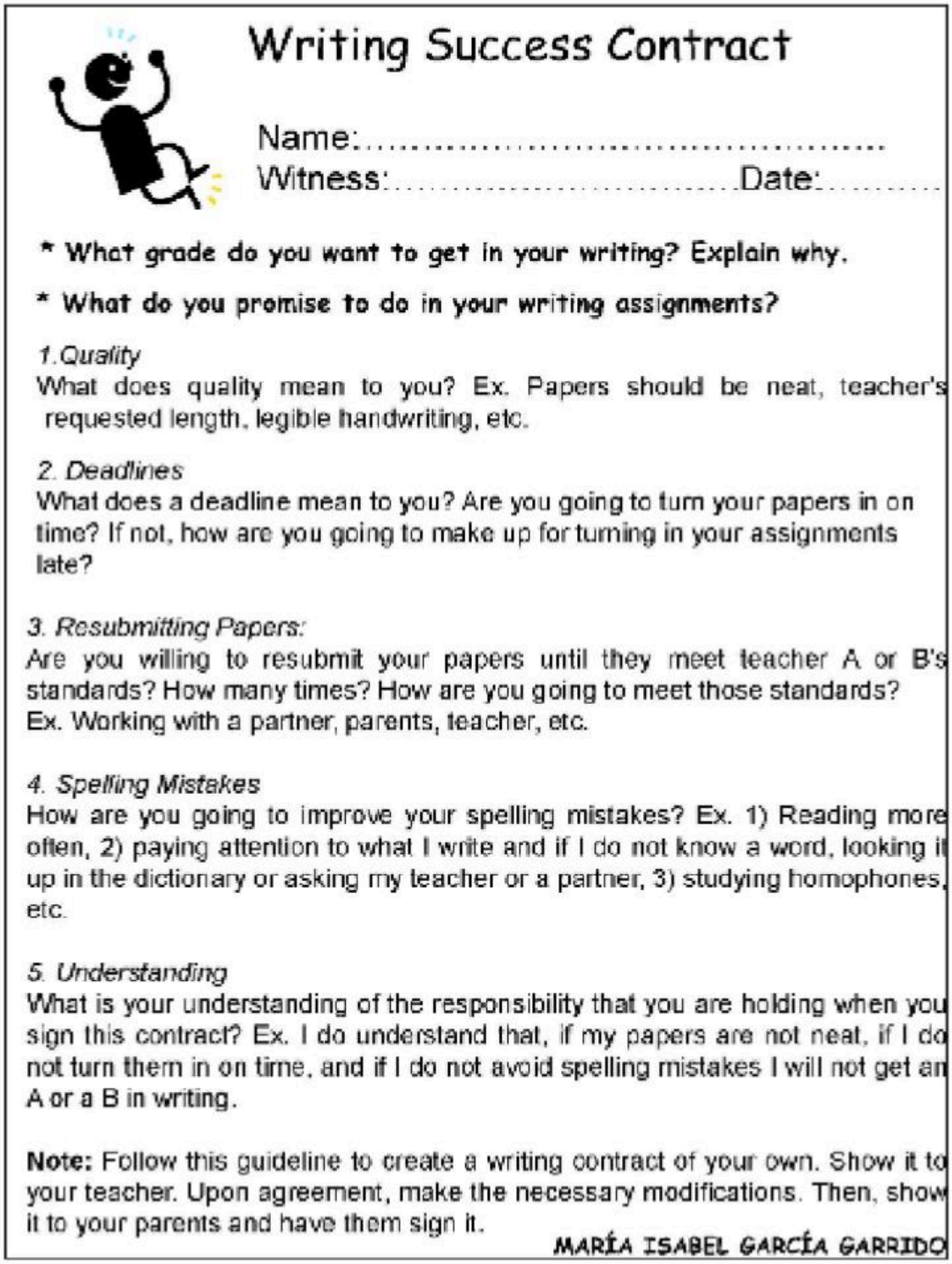
5.2.1. Observation: The teacher will evaluate the way students work cooperatively using the rubric (teacher and students, as a whole class, should design a rubric to be applied to this project).

5.2.2. Student self-assessment: Students will turn in their self-assessment on the following day. The teacher will invite the students to compare and contrast their self-assessment with a partner.

FINAL REMARKS

This lesson helped students not only to improve their writing, but also to foster higher-level thinking, which led them to understand the importance of making good decisions and setting clear and attainable goals. The students enjoyed the debate and requested to have more debates in the classroom. Therefore, as a whole group, we decided to have a *court room* the following day. Students were invited to gather their thoughts about the writing contract and get ready to participate in another debate about the importance of being held responsible for their own grades. The debate took over three hours. Students were eager to expose their ideas and provide plenty of reasons to justify the need for taking responsibility for their grades. During the following writing lessons, students followed the writing contract. Since they knew exactly what they wanted to accomplish, and how to attain it, they

concentrated their efforts and worked cooperatively with their partners in an attempt to benefit from each other. They seemed to be highly motivated and proud of the improvements in their writing, which we personally believe was helping to build their self-esteem. In a nutshell, we believe this particular lesson provided a great opportunity for students to understand they have to take control of their own development, something which demands commitment, enthusiasm, discipline, responsibility, good judgment, effort, and self-confidence.



Writing Success Contract

Name:.....

Witness:.....Date:.....

*** What grade do you want to get in your writing? Explain why.**

*** What do you promise to do in your writing assignments?**

1. Quality
What does quality mean to you? Ex. Papers should be neat, teacher's requested length, legible handwriting, etc.

2. Deadlines
What does a deadline mean to you? Are you going to turn your papers in on time? If not, how are you going to make up for turning in your assignments late?

3. Resubmitting Papers:
Are you willing to resubmit your papers until they meet teacher A or B's standards? How many times? How are you going to meet those standards? Ex. Working with a partner, parents, teacher, etc.

4. Spelling Mistakes
How are you going to improve your spelling mistakes? Ex. 1) Reading more often, 2) paying attention to what I write and if I do not know a word, looking it up in the dictionary or asking my teacher or a partner, 3) studying homophones, etc.

5. Understanding
What is your understanding of the responsibility that you are holding when you sign this contract? Ex. I do understand that, if my papers are not neat, if I do not turn them in on time, and if I do not avoid spelling mistakes I will not get an A or a B in writing.

Note: Follow this guideline to create a writing contract of your own. Show it to your teacher. Upon agreement, make the necessary modifications. Then, show it to your parents and have them sign it.

MARÍA ISABEL GARCÍA GARRIDO

Appendix 1. Writing Success Contract. Designed by María Isabel García Garrido.

We all are smart (1)

1. Word smart	**WRITING, READING, SPEAKING.** 1. Write a *ONE PAGE STORY* where you will use the information that you learned today in class. Read it to a partner. Discuss with him/her your points of view.	**WRITING, READING, SPEAKING.** 2. Create a *DICTIONARY* of the terms you learned today. Discuss with your partner what you thought about the material you learned.	**LISTENING AND SPEAKING.** 3. Create a *WORD SEARCH* with the most significant words of today's lesson. Invite your partners to find words hidden in a grid of letters.	**WRITING, READING, SPEAKING.** 4. Write a *SUMMARY* of everything that you learned in today's lesson.
2. Number smart	**LOGICAL REASONING.** 1. Create a *SECRET CODE*. Use some of the words from the lesson, re-write them using your secret code, and invite your partners to figure them out.	**LOGICAL REASONING.** 2. Write about the *PROBLEMS* you had (understanding something or with a partner) during today's lesson. Explain how you solved them.	**LISTING.** 3. *CREATE A LIST* of questions you would like to ask: 1) the teacher; 2) a partner to test how much he/she understood today's lesson.	**VENN DIAGRAM.** 4. Create a *VENN DIAGRAM* where you will be comparing and contrasting what you learned today with what you learned in a previous lesson.
3. Art smart	**ILLUSTRATE.** 1. Write about what we did in today's lesson. Create a *DRAWING* that illustrates your writing.	**CARTOON CREATION.** 2. Create a funny *CARTOON* where you will be talking about everything that you have learned in today's lesson.	**COLLAGE CREATION.** 3. Use magazines, old books, pictures from the internet, etc, to create a *COLLAGE* that summarizes everything you learned in today's lesson.	**DESIGN.** 4. *DESIGN a line of clothing* that you would like your partners to wear if we would ever do this lesson again. *DESIGN a building* where you would like this lesson to take place.
4. Music smart	**SINGING.** 1. Write a *SONG* about what we did in today's lesson.	**WRITING POEMS.** 2. Write a *POEM* that is a summary of what you learned in today's lesson.	**TONGUE TWISTER.** 3. Create a *TONGUE TWISTER* to explain what we did in today's lesson.	**MUSICAL INSTRUMENTS.** 4. Think about several *MUSICAL INSTRUMENTS* that you would like to use when singing about what we learned in today's lesson.

Appendix 2. Student self-assessment. Chart created by María Isabel García Garrido.

REFERENCES

Bloom, B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain.* New York: David McKay Co. Inc.

Chauncey, C. T. and N. Walser. 2009. *Spotlight on Student Engagement, Motivation, and Achievement.* Cambridge, MA: Harvard Education Letter.

Curtin, E. M. 2009. *Practical Strategies for Teaching English Language Learners.* Portland, OR: Pearson.

Hill, J. D. and K. M. Flynn. 2006. *Classroom Instruction That Works with English Language Learners.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kagan, S. and M. Kagan. 1998. *Multiple Intelligences: The Complete MI Book.* San Clemente, CA: Resources for Teachers.

Kirby, E. and J. McDonald. 2009. *Engage Every Student: Motivation Tools for Teachers and Parents.* Minneapolis, MN: Search Institute Press.

Marzano, R. J., D. J. Pickering and J. E. Pollock. 2001. *Classroom Instruction That Works: Research-Based Strategies for Increasing Student Achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J. 2004. *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Olson, J. and J. Platt. 2000. "The instructional cycle". *Teaching Children and Adolescents with Special Needs.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc. 170-197.

Raffini, J. P. 1996. *150 Ways to Increase Intrinsic Motivation.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Willingham, D. T. 2009. *Why Don't Students Like School: A Cognitive Scientist Answers Questions about How the Mind Works and What it Means for the Classroom.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

LA INTEGRACIÓN DE LA SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL LÉXICO MEDIANTE LA EXPLOTACIÓN DE UN CORPUS EXTRAÍDO DE LA WEB

Beatriz Cortina Pérez & María Basilia Moreno Jaén

Universidad de Granada
bcortina@ugr.es
mmjaen@ugr.es

Beatriz Cortina Pérez y María Basilia Moreno Jaén son Doctoras por la Universidad de Granada y docentes en los departamentos de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Filología Inglesa, respectivamente, de aquella universidad. Entre sus principales líneas de investigación destacan la Lingüística Aplicada, la Lingüística de Corpus, la Lexicología y la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenadores.

El presente artículo se centra en el desarrollo de la competencia léxica, especialmente en los aspectos semánticos, dentro del ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Para ello, en primer lugar, se indaga sobre los estudios relacionados con la competencia léxica, principalmente aquellos que analizan la definición del constructo y su medición. Seguidamente, se describe la experiencia realizada a través de corpus ad-hoc extraído de la web para la enseñanza de campos semánticos dentro del proyecto ADELEX con alumnos de la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Granada. Se describirán las tres fases realizadas para la creación del material didáctico: la selección del léxico, su organización y el diseño de actividades. Por último se analizarán las conclusiones pertinentes.

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones que ha estado más desatendida en el ámbito de la lingüística aplicada es el tratamiento pedagógico del léxico en el proceso de enseñanza de una segunda lengua. Con frecuencia, los libros de texto ignoran la enseñanza directa de la competencia léxica y de los aspectos de los que ésta se compone. Afortunadamente, recientes investigaciones en el campo de la lingüística aplicada han tenido como meta primordial ahondar en las cuestiones concernientes a la adquisición del vocabulario para poder aplicarlas a la enseñanza de una forma sistemática y rigurosa. Sin duda, entre dichos aspectos, uno de los menos tratados en el aula de idiomas es el semántico. Por ello, el presente artículo pretende describir un modelo de integración de la semántica en los procesos de adquisición del vocabulario que se ha llevado a cabo como parte de un proyecto de enseñanza virtual del léxico *ADELEX*. En primer lugar, trataremos algunas cuestiones léxicas que a nuestro entender merecen ser aclaradas antes de proceder y, en segundo lugar, describiremos la propuesta metodológica que hemos diseñado.

CUESTIONES LÉXICAS

Como afirmamos anteriormente, el léxico ha sido una de las asignaturas pendientes de la lingüística aplicada. Hubo que esperar hasta los años 70 para que algunos lingüistas comenzaran a mostrar un cierto interés por las cuestiones léxicas. Wilkins (1972: 111), por ejemplo, llegó a afirmar: *"without grammar very little can be achieved, without lexis nothing can be achieved."* En esta misma línea, Widdowson (1978: 115) defendió: *"lexis is where we need to start from, the syntax needs to be put to the service of words and not the other way round."* Gracias a ellos y a otros autores, el léxico empezó a cobrar un papel fundamental en la enseñanza

de lenguas, naciendo una nueva corriente metodológica: la aproximación léxica (Willis, 1990; Lewis, 1993), donde el eje sobre el que gira la enseñanza de idiomas se sitúa en el léxico.

Con esta misma filosofía nació *ADELEX: Assessing and developing lexis through the Internet*[2]. Se trata de un proyecto de enseñanza virtual del léxico de la lengua inglesa dirigido por la Dra. Pérez Basanta, surgido tras estudios realizados por el mismo equipo (Pérez Basanta *et al.*, 2002; Pérez Basanta, 2005) que evidenciaron el deficiente nivel léxico de la lengua inglesa de aquellos llamados a ser filólogos y futuros profesores de inglés. Asimismo, *ADELEX* es una asignatura virtual de libre configuración de la titulación de Filología Inglesa de la Universidad de Granada que se desarrolla en la plataforma de teleformación *WebCT*, gestionada por el Centro de Enseñanzas Virtuales de la Universidad de Granada (CEVUG)[3]. Su principal objetivo es ampliar la competencia léxica de los alumnos a través de Internet. Para ello, *ADELEX* se compone de diversos módulos o temas que intentan cubrir por completo la competencia léxica. Sin embargo, antes de introducirnos en la descripción de nuestro modelo, deberíamos reflexionar sobre dos cuestiones fundamentales:

¿Por qué es importante tener una buena competencia léxica?

Según Pérez Basanta (1999), tener un buen léxico es esencial por las siguientes razones:

1. Permite leer sin malas interpretaciones.
2. Proporciona un discurso, tanto oral como escrito, más preciso y fluido.
3. Permite que el hablante se adapte correctamente al registro que cada situación impone.
4. Facilita la comunicación.
5. Fomenta la confianza en uno mismo.
6. Evita cometer errores léxicos.
7. Ayuda a cubrir todas las necesidades sociales y profesionales.
8. Se encuentra en el centro de la adquisición de una lengua.

Todos estos motivos son, a nuestro entender, suficientes para justificar una enseñanza del léxico más directa en el aula de idiomas, ya que tener una buena competencia léxica contribuye a enriquecer enormemente el nivel de cada estudiante. Sin embargo, tendremos que aclarar, en primer lugar, qué es tener un buen léxico.

¿Qué se considera una buena competencia léxica?

Para definir este concepto hemos tenido en cuenta dos criterios:

A. El criterio de la CANTIDAD estima que el alumno debe poseer un número de unidades léxicas acorde con su nivel (véase Fig.1). Esta cantidad de unidades léxicas se basa en la frecuencia y se distribuye del siguiente modo:

NIVEL	Elemental (Cursos)	Intermedio (Secundaria, Bachillerato)	Avanzado (Universidad)
NÚMERO UNIDADES LÉXICAS	2.000	2.000-5.000	5.000- 10.000

Fig. 1: Relación nivel/nº unidades léxicas

B. El criterio de la CALIDAD supone conocer todos los aspectos de los que se compone una palabra. Richards (1976) sugiere que *"to know a word"* significa:

1. Conocer su comportamiento morfológico y sintáctico.
2. Percibir sus limitaciones de registro.
3. Estar al corriente de su probabilidad de aparición.
4. Entender su valor semántico.
5. Distinguir las relaciones con otras palabras.
6. Saber sus diferentes significados.

Como vemos, tres de estos aspectos son propiamente semánticos, de lo que deducimos que si el léxico es esencial en la enseñanza de lenguas y éste se compone en un alto porcentaje de significado, la semántica debe tener un papel esencial en la adquisición de una lengua, ya que aporta precisión y fluidez al hablante. Así lo reconoce el Marco de Referencia Europeo, el

cual, consciente de esta importancia, recoge una competencia semántica dentro de la competencia lingüística, y afirma que *"las cuestiones de significado son, naturalmente, fundamentales para la comunicación"* (Cid, 2001: 132).

Sin embargo, el aspecto semántico no es únicamente relevante por la magnitud que el significado tiene en la comunicación, sino que estudios psicolingüísticos han destacado la importancia del procesamiento semántico para adquirir correctamente una lengua. Singleton (1999) sugiere que cuanto mayor sea la atención que se le dedique al significado, mayor será la probabilidad de una correcta adquisición. No podemos olvidar tampoco la teoría de la Profundidad del Procesamiento (*Depth of Processing – DOP*), postulada por Craik y Tulving (1975), la cual defiende que la adquisición real del vocabulario sucede cuando se alcanza un nivel de procesamiento mental profundo, entendiéndose por profundo el análisis semántico. Por todo ello, creemos firmemente que la semántica debe jugar un papel primordial en la enseñanza de lenguas.

Conscientes de este fenómeno, hemos elaborado en *ADELEX* un módulo de campos semánticos, el cual, basándose en el área del turismo, organiza todo el vocabulario de dicho ámbito en campos y sub-campos semánticos jerarquizados. Para llevarlo a cabo, hemos diseñado un modelo de trabajo que pretende integrar la semántica en la enseñanza de lenguas. En lo que resta de este artículo, describiremos en detalle los procesos que componen dicho modelo de trabajo.

MODELO DE TRABAJO

Esta propuesta metodológica se desglosa en 3 procesos fundamentales:

Selección

Este primer paso es esencial, ya que reivindica que la selección del vocabulario a trabajar por los alumnos deje de ser un proceso basado en la intuición del profesor o del creador de materiales y se convierta en un proceso sistemático. Esto se consigue utilizando un criterio empírico que nos aporte esa ansiada sistematicidad, como es la frecuencia. Nation (2001: 16) sugiere que *"the high-frequency words of a language are clearly so important that considerable time should be spent on them by teachers and learners"*, y es que si hay unas palabras que el alumno va a encontrar dentro de un ámbito con mayor frecuencia que otras, será lógico que ésas sean las que se enseñen primero.

La lingüística de corpus va a ser la disciplina que nos permita seleccionar el vocabulario de este modo sistemático. Para ello vamos a realizar dos acciones:

1. Creamos un corpus *ad hoc* de cada campo semántico con el que vayamos a trabajar. Para ello escogemos las páginas *web*[4] y las guardamos como archivo de texto (.txt). Asimismo, deberemos considerar que, si por un lado las páginas web deben ser representativas del área que queremos trabajar y con un lenguaje auténtico y correcto, por otro, el corpus que compilemos no tiene que contener un número muy elevado de palabras. Tribble (1997) asegura que para un corpus ad hoc con fines educativos unas 25.000 palabras son suficientes siempre y cuando éstas sean representativas del área con la que se pretende trabajar. Por ello, una vez tengamos los textos guardados en una carpeta, eliminamos el vocabulario no específico del ámbito que hayamos escogido, ya que influiría negativamente en la representatividad de nuestro corpus.

2. Analizamos nuestro corpus con un programa informático de análisis estadístico de textos como es *WordSmith Tools*[5], el cual nos proporciona listas de frecuencias y palabras clave de nuestra área. En primer lugar, extraemos una lista con la herramienta *Wordlist Tool* donde encontramos las palabras organizadas por orden de frecuencia. En segundo lugar, utilizamos *KeyWord Tool*, la cual compara la lista de frecuencia anterior con otra de un corpus representativo de toda la lengua, como, por ejemplo, el *British National Corpus*, con 100 millones de palabras. De este modo, si el programa observa que una palabra en nuestro corpus tiene una frecuencia mayor que en el corpus de referencia, la considera palabra clave de nuestro ámbito.

Una vez hayamos realizado estos dos pasos, ya tenemos las palabras de nuestra área que se deberían enseñar según la frecuencia que poseen. Es hora, pues, de organizarlas en campos semánticos.

Organización del léxico en campos semánticos

Para trabajar en el aula el vocabulario seleccionado mediante las listas de frecuencias extraídas de nuestro corpus específico, dicho vocabulario debe estar organizado de manera que se facilite su aprendizaje. Como afirma Gómez Molina, *"una de las principales formas de organizar el contenido léxico es a través de áreas temáticas o campos semánticos"* (2004: 796). Las ventajas de establecer una organización semántica del léxico son fundamentalmente dos. De un lado, esta forma de disposición basada en las relaciones de significado de las palabras ayuda en gran medida al alumno a adquirir el nuevo vocabulario, ya que la organización del léxico en nuestra memoria se articula, precisamente, sobre asociaciones o redes semánticas (Aitchison, 1994; Singleton, 1999). Por tanto, si el alumno trabaja desde un principio con las relaciones semánticas que más tarde le permitirán almacenar el vocabulario en su memoria, el proceso de adquisición léxica será, evidentemente, más sencillo. Desde el punto de vista del profesor, por otro lado, la organización semántica del vocabulario que se pretende enseñar permite secuenciar el contenido léxico de las unidades didácticas, facilitando así la tarea docente.

Dentro de un campo semántico existen diferentes tipos de relaciones entre los significados de las palabras que lo integran, como son la coordinación, la colocación, la inclusión, la polisemia, la homonimia, la sinonimia y la antonimia. Sin embargo, es importante señalar que a la hora de organizar y estudiar semánticamente el contenido léxico que se quiere trabajar en el aula, no siempre resulta posible establecer todas y cada una de estas relaciones semánticas en un solo campo o área léxica. En nuestro caso, por ejemplo, las relaciones entre los significados de las palabras que integran el área del turismo se concentran en la coordinación, la colocación y la inclusión, por lo que serán éstos los puntos a explotar en nuestra propuesta de integración de la semántica en la enseñanza del léxico de turismo.

Diseño de actividades

Como ya mencionamos con anterioridad, nuestro modelo de trabajo se enmarca en un proyecto virtual desarrollado a través de la plataforma de teleformación *WebCT*. Esto implica, evidentemente, que las actividades que planteamos en nuestra propuesta están también diseñadas *en* y *para* el entorno virtual. Las ventajas del soporte informático frente a las actividades tradicionales son notables:

- Despiertan una incuestionable motivación en el alumno.
- Gran parte de ellas son autocorregibles y, por tanto, interactivas, lo cual promueve un aprendizaje autónomo en el que el alumno trabaja a su ritmo pero siempre de forma guiada y con una constante retroalimentación.
- Proporcionan un rápido y fácil acceso a innumerables recursos de la *web* como son los diccionarios *online*, enciclopedias, corpus de acceso gratuito, foros internacionales, etc.

A la hora de adquirir vocabulario nuevo, lo primero que un alumno debe hacer es prestarle atención a las palabras que pretende aprender, por lo que las primeras actividades planteadas por el profesor deben tener este primer acercamiento al contenido léxico elegido como su principal objetivo. Una de las actividades que, con este fin, se plantean en nuestro módulo de *ADELEX* es la que se muestra en la Fig. 2 (ver Apéndice).

Con actividades como ésta, en la que el alumno debe utilizar los recursos cuyos enlaces le facilitamos para crear un glosario con aquellas palabras que no conoce, se pretende fomentar, además de una primera aproximación a la palabra como mencionamos más arriba, un aprendizaje autónomo en el que el alumno se familiarice con herramientas virtuales que le pueden ayudar en su proceso de adquisición léxica.

Otros de los ejercicios que proponemos parten de la base, ampliamente aceptada hoy en día, de que el aprendizaje de vocabulario es un proceso gradual en el que se estima que el alumno necesita

entre seis y doce encuentros con la palabra para poder considerar que la ha adquirido a nivel productivo (Jenkins y Dixon, 1984). De acuerdo con esta afirmación, resulta evidente que los ejercicios (más o menos mecánicos) donde el estudiante se encuentre repetidamente con las mismas palabras son realmente necesarios.

Para diseñar este tipo de ejercicios de manera virtual es especialmente recomendable usar herramientas de autor que son, por lo general, muy fáciles de utilizar. En nuestro caso, los ejercicios que planteamos están creados con la herramienta Hot Potatoes que, además de permitir la creación de ejercicios de naturaleza muy distinta (elección múltiple, crucigramas, textos con huecos, preguntas y respuestas, unir parejas, etc.), ofrece en todos ellos una retroalimentación al alumno que le permite aprender de manera más interactiva y autónoma. Algunos de los ejercicios que les proponemos para trabajar las palabras coordinadas y las colocaciones son los que se muestran en las figuras 3 y 4 (ver Apéndice).

Otra de las actividades que se desarrollan en nuestro módulo con el objetivo, esta vez, de trabajar las relaciones de inclusión semántica del vocabulario es la que se muestra en la Fig. 5 (ver Apéndice).

Una vez que el alumno ha trabajado suficientemente con el tipo de ejercicios que acabamos de mostrar, debe pasar a utilizar el vocabulario estudiado de una manera comunicativa y en contextos auténticos. Las tareas que aquí se plantean, por tanto, exigen del alumno un mayor esfuerzo cognitivo por lo que, de acuerdo con *la teoría de la profundidad del procesamiento* a la que hacíamos referencia anteriormente, facilitan la asimilación del contenido léxico, así como su retención en la memoria a largo plazo.

Una de las tareas comunicativas que proponemos en nuestro módulo virtual es la utilización de *role-plays* o simulaciones, en donde se pretende poner al alumno en situaciones que repliquen de alguna manera la vida cotidiana para que genere lengua que responda no sólo a unas necesidades auténticas sino que consiga una comunicación eficaz. En la situación que mostramos en la Fig. 6 (ver Apéndice), el alumno adquiere el rol de trabajador de una agencia de viajes que tiene que satisfacer las necesidades de sus clientes y buscar un viaje con unas características concretas. Como vemos, además de situar al alumno en un contexto real, esta actividad le obliga a visitar de manera guiada varias páginas *web* donde deberá hacer uso del léxico recién adquirido a nivel receptivo para más tarde formular su oferta final a los supuestos clientes, utilizando así ese vocabulario meta de modo productivo.

Por último, señalaremos que las actividades aquí propuestas no son, en modo alguno, las únicas posibilidades. Otras actividades que se pueden plantear son lluvias de ideas, textos donde el vocabulario que se desea enseñar se presenta subrayado al alumno y se le pide que trate de inferir su significado por el contexto, crucigramas, sopas de letras, parrillas, pares asociados, actividades para descubrir el intruso, creación de mapas semánticos que engloben todo el vocabulario estudiado y donde se reflejen las relaciones semánticas existentes, debates, concursos, etc.

CONCLUSIONES

En primer lugar y por todas las razones enumeradas en este estudio, no cabe duda de que el léxico es un factor primordial en la adquisición de una lengua extranjera, sin el cual la comunicación se hace muy difícil. Más aún, es precisamente por esta especial relevancia que el léxico tiene en el proceso de adquisición lingüística que resulta imprescindible realizar una cuidadosa y sistemática selección del vocabulario que se desea enseñar al alumnado. Para ello, lejos de los juicios intuitivos que tradicionalmente se han venido aplicando en la elaboración de los contenidos tanto por parte del docente como del creador de materiales didácticos, proponemos en nuestro modelo de enseñanza una selección basada en el diseño de corpus específicos de los que, mediante la aplicación de programas estadísticos, extraemos la frecuencia de las palabras, lo cual nos permite seleccionar el vocabulario más apropiado no sólo teniendo en cuenta el nivel de nuestros alumnos sino también sus necesidades temáticas y específicas.

Asimismo, en lo que se refiere a la organización y selección del vocabulario, hemos tenido muy en cuenta los principios psicolingüísticos que defienden la organización de palabras en nuestro *léxico mental* a modo de asociaciones de carácter semántico. Así pues, basándonos en esta fundamentación cognitiva, consideramos muy oportuno la implementación de actividades de carácter semántico en la clase de inglés con el objetivo de replicar la adquisición natural de las palabras y así facilitar su aprendizaje.

Por otro lado, no podemos olvidar el hecho de que la enseñanza en soporte virtual presenta, desde nuestra experiencia en *ADELEX*, claras ventajas que no deberían ser obviadas por aquellos profesores que tengan la oportunidad de utilizar el entorno *web* en sus clases. Entre los aspectos positivos que ofrece la modalidad de enseñanza virtual, podemos destacar la motivación que incuestionablemente despierta entre los alumnos, el fomento de la autonomía del aprendizaje y la facilidad de acceso a recursos de la red como son diccionarios y enciclopedias *online*, foros internacionales, etc. que facilitan el aprendizaje de manera evidente.

Por último, nos gustaría destacar el hecho de que nuestro modelo pedagógico, aunque adaptado en nuestro caso a las necesidades y aptitudes de nuestros alumnos universitarios, es totalmente extrapolable y adaptable a otras situaciones y contextos educativos.

Notas

1 En este artículo usamos indistintamente *léxico* y *vocabulario*.

2 Para más información, visite http://www.ugr.es/~inped/index.htm.

3 Para más información sobre CEVUG, visite http://cevug.ugr.es/web-cevug/index.php.

4 La mayoría de sitios *web* tienen derechos de autor; por ello, aconsejamos contactar con el autor en primer lugar y pedirle permiso.

5 Programa diseñado por Mike Scott de la Universidad de Liverpool. Para más información: http://www.lexically.net/wordsmith/.

6 Para acceder a *Hot Potatoes*, visite http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/.

REFERENCIAS

Aitchison, J. 1994. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.

Cid, J. A., coord. 2001. *Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lengua (Borrador 3)*. Madrid: Instituto Cervantes.

Craik, F. I. M. y E. Tulving. 1975. "Depth of processing and the retention of words in episodic memory". *Journal of Experimental Psychology* 104: 268-284.

Gómez Molina, J. R. 2004. "Los contenidos léxico-semánticos". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*. Eds. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid: Sociedad General Española de Librería. 789-810.

Jenkins, J. y R. Dixon. 1984. "Vocabulary learning". *Contemporary Educational Research Journal* 8: 237-260.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Londres: LTP.

Nation, P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Basanta, C. 1999. "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica". *Lingüística aplicada a las lenguas extranjeras*. Ed. S. Salaberri. Almería: Universidad de Almería. 262-307.

Pérez Basanta, C. 2005. "Assessing the receptive vocabulary of Spanish students of English Philology: An empirical investigation". *Towards an Understanding of the English Language: Studies in Honour of Fernando Serrano*. Eds. J. L. Martínez-Dueñas Espejo, N. McLaren, C. Pérez Basanta y L. Quereda Rodríguez Navarro. Granada: Universidad de Granada. 457-477.

Pérez Basanta, C. et al. 2002. "Assessing and developing lexical competence through the Internet". *International Conference on Information and Communication Technologies in Education*. Eds. J. A. Mesa González et al. Badajoz: Serie de la Sociedad de la Información. 1545-1548.

Richards, J. E. 1976. "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly* 10/1: 77-89.

Scott, M. 1999. *WordSmith Tools* (versión 3.0). Oxford: Oxford University Press.

Singleton, D. 1999. *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tribble, C. 1997. "Improvising corpora for ELT: Quick-and-dirty ways of developing corpora for language teaching". *PALC'97*. Eds. J. Melia y B. Lewandowska-Tomaszczyk. Lodz: Lodz University Press. [Disponible en línea en http://www.ctribble.co.uk/text/Palc.htm]

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

Willis, D. 1990. *The Lexical Syllabus*. Londres: Harper Collins.

Wilkins, D. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

APÉNDICE

Fig. 2: Actividad de introducción al vocabulario meta

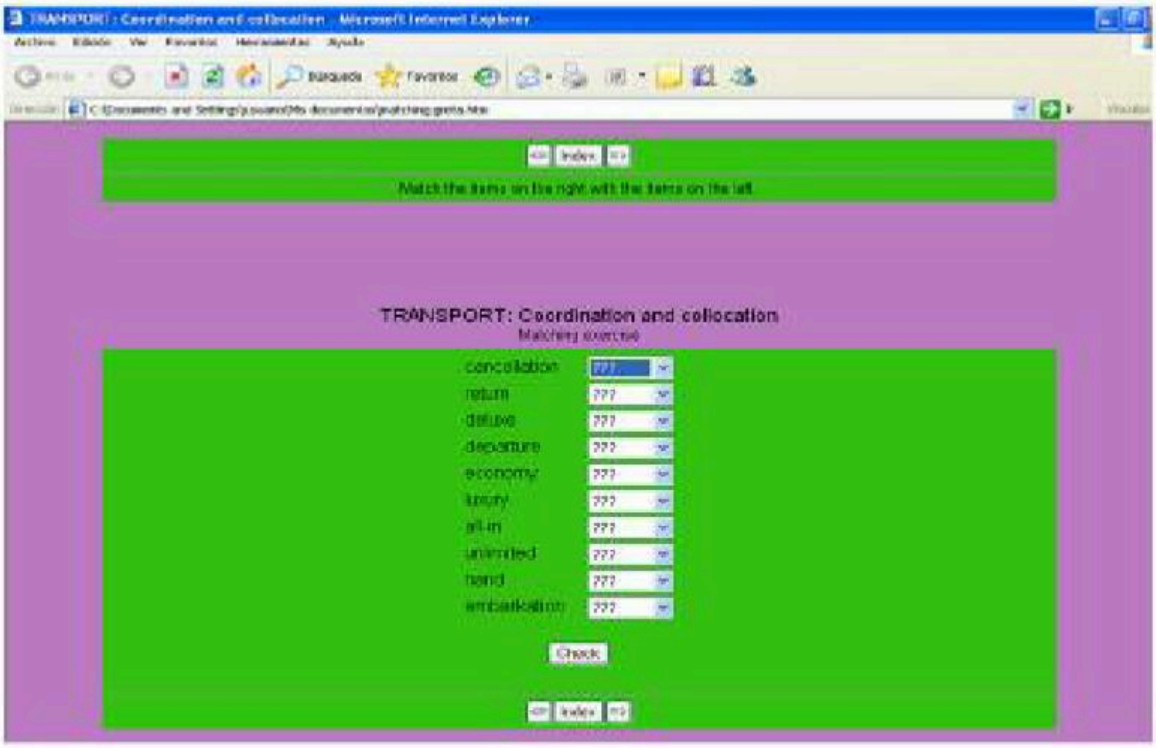


Fig. 3: Ejercicio para unir parejas de coordinaciones y colocaciones creado con *Hot Potatoes*

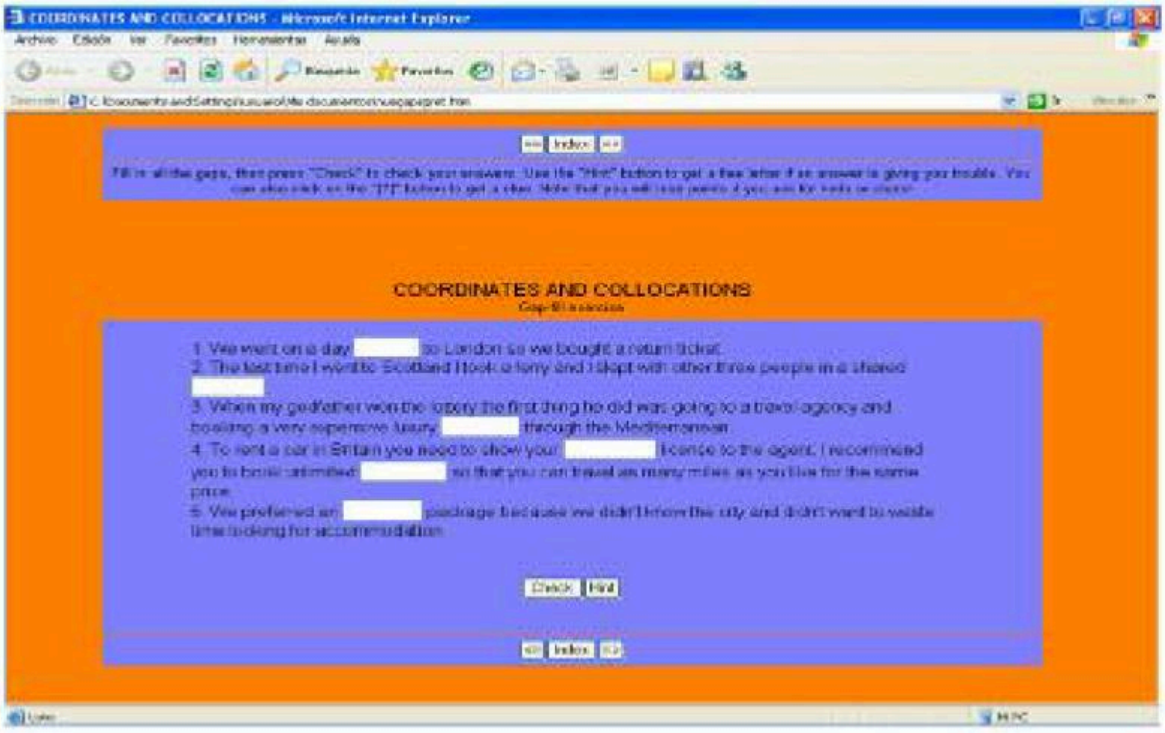


Fig. 4: Ejercicio para completar oraciones con coordinaciones y colocaciones creado con *Hot Potatoes*

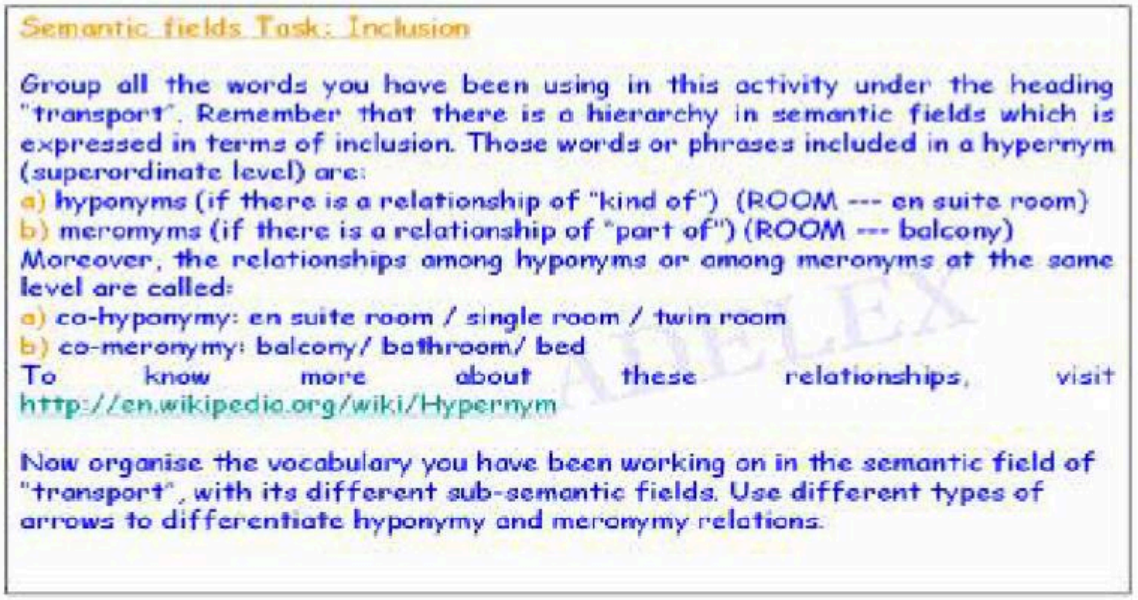


Fig. 5: Actividad para crear mapa semántico con relaciones de inclusión

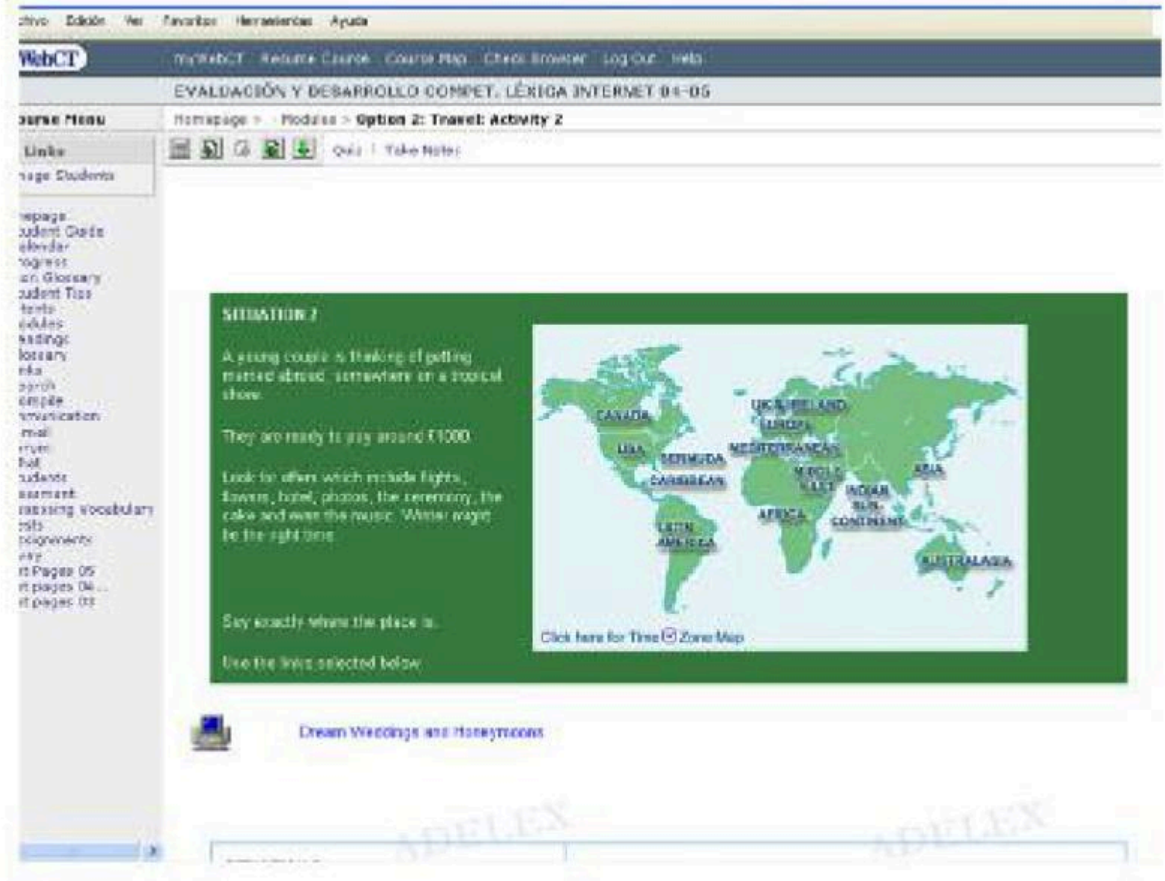


Fig. 6: Actividad de producción comunicativa y contextualizada

DISEÑO, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE UNA ASIGNATURA DE INTERPRETACIÓN ONLINE EN UN PROGRAMA DE POSTGRADO

Carmen Valero Garcés, Raquel Lázaro Gutiérrez y Bianca Vitalaru

Universidad de Alcalá
carmen.valero@uah.es
raquel.lazaro@uah.es
aula.traduccion@uah.es

Los autores de este artículo son miembros del grupo de investigación FITISPos-UAH y del grupo de innovación docente FILWIT. FITISPos-UAH (Grupo de Formación e Investigación en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos) es un grupo dedicado a preparar traductores e intérpretes para que actúen en entornos relacionados con la prestación de servicios (públicos o privados) a los usuarios que lo necesiten. Desarrolla su actividad formativa e investigadora en el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá. Parte de la base de la multidisciplinariedad e investiga principalmente temas de carácter multicultultural, relacionados con minorías étnicas en las cuales el aspecto lingüístico tiene un papel destacado, de ahí su enlace con la traducción e interpretación.
El Grupo FILWIT (Grupo de Innovación docente, Filología, Wikis y Traducción), también de la Universidad de Alcalá, surge como respuesta al cambio que ha experimentado la enseñanza universitaria en el nuevo Espacio de Educación Europeo. Se plantea la investigación y exploración de las Tecnologías de Información y Comunicación en general, y en concreto de herramientas tales como el software wiki que facilite el seguimiento personalizado de los alumnos y permita el aprendizaje tanto autónomo como colaborativo..

En el curso 2006-2007 se inició en la Universidad de Alcalá el Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos en cinco pares de lenguas (español en combinación con árabe, francés, inglés, polaco y rumano). Dentro del plan de estudios del máster, se han diseñado dos actividades complementarias a las dos asignaturas de interpretación de carácter presencial que se imparten (Interpretación en el Ámbito Sanitario e Interpretación en el Ámbito Jurídico-Legal y Administrativo). En este artículo pretendemos describir, por un lado, cuestiones técnicas relativas al diseño y desarrollo de las actividades (grado de participación de los alumnos, incidencias surgidas, soluciones que se dieron a los problemas que aparecieron y grado de satisfacción del alumnado) y, por otro lado, analizaremos cuestiones relativas a la enseñanza y aprendizaje de léxico especializado, a las estrategias utilizadas por el alumnado para el traslado de la terminología de una lengua a otra, y al modo de evaluación por parte del profesorado. Finalmente trataremos de extraer conclusiones sobre la validez de estas experiencias en la docencia.

INTRODUCCIÓN

La Acción Formativa sobre Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos se desarrolla en la Universidad de Alcalá desde el año 2000 como Título Propio. Desde entonces, ha ido evolucionando hasta que, en el curso 2006-07 y como fruto de la reforma del Postgrado dentro del proceso de Bolonia, surge el *Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos*, impartido en cinco pares de lenguas (árabe-español, francés-español, inglés-español, polaco-español, rumano-español). Los responsables de la coordinación de este máster, el Grupo FITISPos, realizan actividades investigadoras en el campo de la innovación docente, centrándose en las nuevas tecnologías, la enseñanza virtual y las herramientas de comunicación y colaborativas (ver Valero-Garcés, 2007; Valero-Garcés y Lázaro Gutiérrez, 2005, 2006, 2007; Valero-Garcés y Vitalaru, 2007).

Siguiendo esta línea de investigación, dentro del Máster se han llevado a cabo varios procesos de virtualización de contenidos. El primero de ellos consistió en la adaptación a la plataforma virtual WebCT de un módulo introductorio sobre la traducción e interpretación en los servicios públicos (T&ISP). Dicho módulo empezó a ofertarse de manera semipresencial en el año 2005, y ha estado experimentando mejoras desde entonces, hasta que, en el curso 2006-2007, se ofertó exclusivamente de manera virtual. Esta experiencia resultó un éxito rotundo, tal y como demostraban las encuestas realizadas a los alumnos y el grado de participación de los mismos. Todo ello, unido al aumento del interés por el Máster nos animó a continuar con la virtualización de contenidos. Las razones de este interés hay que buscarlas en la escasa disponibilidad de tiempo para desplazamientos por motivos laborales o cargas familiares, así como limitaciones económicas para pagar el curso y la estancia cuando no eran de la zona.

En cuanto al contenido, mientras que los alumnos del máster contaban con mucha práctica en traducción, en las encuestas de evaluación que rellenaban cada dos meses reflejaban su interés por practicar más la interpretación dado que, aún tratándose de grupos reducidos (el máximo oficial de alumnos por cada grupo es de 20 personas, si bien en algunos pares de lenguas no alcanza los 15), resultaba difícil que todos practicasen lo suficiente. Es por esto que en el curso 2006-07 iniciamos dicha experiencia con actividades complementarias de interpretación online dentro de la asignatura de Interpretación Sanitaria. Una vez finalizadas sus clases presenciales, los alumnos tenían que realizar dentro de la plataforma virtual WebCT estas actividades pensadas como complemento y con el fin de ofrecer a los alumnos más oportunidades para practicar y, a su vez, favorecer el autoaprendizaje. Los alumnos valoraron muy favorablemente esta iniciativa y, por ello, además de volver a ofrecer estas actividades en el curso 2007-08, se diseñaron otras dentro de la asignatura de Interpretación en el Ámbito Jurídico-Legal y Administrativo.

En este artículo pretendemos profundizar en el estudio de esta experiencia y ocuparnos, por un lado, de cuestiones relativas al diseño y desarrollo de las actividades, y, por otro lado, del análisis de cuestiones relativas a los contenidos tales como la adquisición y uso de lenguajes de especialidad, los resultados obtenidos y el modo de evaluación aplicado.

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

El *Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos* contiene dos asignaturas de interpretación: Interpretación en el Ámbito Sanitario (5 créditos ECTS) e Interpretación en el Ámbito Jurídico-Legal y Administrativo (8 créditos ECTS). Ambas se desarrollan presencialmente; la primera de ellas durante los meses de noviembre y diciembre de cada curso, y la segunda durante los meses de enero y febrero.

Una vez finalizadas las clases presenciales, y aprovechando la gran pausa de las vacaciones de Navidad (de cuatro semanas de duración en este caso para favorecer el regreso de los alumnos extranjeros a sus países de origen), se pusieron a disponibilidad de los alumnos unas actividades de interpretación en el ámbito sanitario dentro de la plataforma virtual de aprendizaje WebCT. Los objetivos que perseguíamos eran, por un lado, y tal y como ya hemos comentado, cubrir las necesidades del alumnado y ofrecerles más oportunidades para practicar y mejorar sus técnicas de interpretación en los ámbitos sanitario y jurídico-legal y administrativo, y, por otro, facilitar la labor de evaluación del profesorado, al poder contar éstos con más datos sobre las habilidades de los alumnos. El hecho de que estas actividades se realizaran online y de manera asíncrona ofrecía tanto a estudiantes como a profesores mayor flexibilidad horaria e independencia, facilitando un trabajo autónomo y contribuyendo al autoaprendizaje de los alumnos.

Cuando los alumnos se conectaban a la plataforma virtual podían ver una pantalla de presentación como la siguiente (Fig. 1):

Fig. 1. Portada del curso virtual

Dentro del apartado "Información del Curso" los alumnos podían ver los objetivos, metodología, temporización, criterios de evaluación y datos de contacto del tutor y profesorado, con los que podían contactar para plantear dudas y problemas técnicos. Pinchando en "Contenidos y Materiales" podían acceder a las instrucciones, que volvían a estar disponibles en el apartado "Trabajos", junto con las actividades en sí. Además, contaban también con herramientas de comunicación como el correo electrónico y el foro para estar en contacto tanto con sus compañeros como con el profesorado.

En el apartado "Trabajos" los alumnos encontraban las instrucciones y archivos para realizar las actividades. Se colgaron dos actividades con sendos archivos de audio en español, de entre dos y tres minutos, que los alumnos tenían que interpretar hacia su otra lengua de trabajo (árabe, francés, inglés, polaco o rumano). Además, se colgaron otras dos actividades de la misma duración en cada una de las 5 lenguas de trabajo en las que se imparte el máster. Los alumnos tenían que elegir un archivo en español y otro en la otra lengua para realizar una interpretación consecutiva. Descargaban de la plataforma virtual el archivo de audio, que podía ser tanto en formato wav como *mp3*. El archivo, también de audio, que ellos producían debía ser colgado de nuevo en la plataforma. Las instrucciones para llevar a cabo las actividades habían sido distribuidas en papel, y además de estar colgadas en el apartado "Contenidos y Materiales", volvían a aparecer junto con cada uno de los audios de cada actividad, en formato *pdf*.

Las actividades de interpretación en el ámbito sanitario cosecharon un éxito rotundo entre los alumnos del curso 2006-07 (ver Valero-Garcés,

2007), por lo que, como mencionábamos anteriormente, decidimos repetir la experiencia en el curso 2007-08. Además, se dio un paso más en la virtualización de contenidos al lanzar otro curso virtual con actividades de interpretación de ámbito jurídico-legal y administrativo. Estas actividades, al igual que las de interpretación en el ámbito sanitario, suponían la continuación de las prácticas que los alumnos del máster habían iniciado en las clases presenciales, esta vez de la asignatura Interpretación en el Ámbito Jurídico-Legal y Administrativo, que se desarrolla durante los meses de enero y febrero de cada curso, tal y como hemos comentado.

Siguiendo el modelo de los ejercicios de interpretación sanitaria, se desarrollaron actividades de contenido jurídico-legal. Los alumnos estaban ya familiarizados con el método y se les dio tres semanas para completar la actividad. El diseño del curso y las instrucciones para los alumnos eran exactamente las mismas que para la interpretación sanitaria, ya que habían demostrado ser efectivas.

La temática para los ejercicios de interpretación fue bastante diversificada. En el caso de la interpretación sanitaria contamos con conversaciones entre médicos y pacientes o consultas en relación con diferentes temas: cuidados médicos después de una operación, e información e instrucciones pre-operatorias (español), consulta a paciente con problema de obesidad y consulta a paciente con diferentes síntomas (árabe), instrucciones sobre la prueba de orina e información sobre cirugía de puente coronario (francés), consulta a una paciente diabética con diferentes problemas de salud y consulta a paciente con problemas respiratorios (inglés), información sobre acupuntura y una consulta en urgencias (rumano). Por otro lado, la temática de los ejercicios de interpretación jurídico-legal y administrativa fue todavía más diversificada: información sobre el enjuiciamiento criminal y en un texto sobre ordenamiento laboral en español; solicitudes de asilo en árabe; una entrevista de asilo y un interrogatorio en juicio a un acusado en francés; un diálogo abogado-cliente sobre derecho laboral y asesoría (también diálogo abogado-cliente) ante un proceso judicial en inglés; un diálogo abogado-cliente sobre temas económicos en polaco y asesoría jurídica (diálogo) sobre los derechos del detenido y la interposición de una denuncia por robo en rumano. A todo esto cabe añadir el hecho de que, frente la diversidad de temas propuestos, el alumno tenía la posibilidad de elegir dos actividades (una para interpretación directa y otra para interpretación inversa) del total de cuatro propuestas (dos en español y dos en la otra lengua).

La participación fue muy alta: el 93% de los alumnos entregaron las actividades, y las calificaciones obtenidas también lo fueron, situándose en una media de notable alto, lo que demuestra que los alumnos no sólo realizaron las actividades, sino que las llevaron a cabo con interés.

Durante el periodo en el que los alumnos completaron sus actividades de interpretación online surgieron varias incidencias que hubo que afrontar y a las que hubo que aportar soluciones. Normalmente los problemas eran planteados (tanto por profesores como alumnos) mediante el correo electrónico de la plataforma virtual, o el correo externo. En el apartado siguiente pasaremos revista a algunos de estos problemas.

INCIDENCIAS TÉCNICAS

Las incidencias de las que nos vamos a ocupar en este apartado son de carácter técnico y la mayoría se habrían podido evitar si los alumnos hubieran seguido minuciosamente las instrucciones. Entre los problemas más comunes encontramos los siguientes:

1. La entrega incorrecta de los archivos correspondientes. Algunos alumnos entregaron sólo un archivo, o dos en español y ninguno en la otra lengua y viceversa, o entregaron más de dos archivos en total.

2. Equivocaciones a la hora de colgar el archivo correcto. En estos casos, se solicitó a los alumnos que enviaran por email los archivos correctos.

3. Uso de formatos distintos a los indicados (mp3 y wav), que obligó a los instructores a buscar otros programas de reproducción como Windows Media y Goldwave o recurrir incluso a los servicios informáticos de la UAH. En último extremo se solicitó a los alumnos que volvieran a enviar los archivos con otro formato, lo que solía implicar que tenían que volver a realizar la grabación.

4. Grabación incorrecta en formato desconocido que impedía su reproducción. La solución fue pedirles que repitieran la grabación.

5. Creación de archivos demasiado grandes (5MB era el tamaño permitido) que la plataforma no soportaba. El uso de archivos comprimidos o el contacto con el profesorado ayudó a solventar dicha dificultad.

6. Problemas técnicos inesperados que causaban alarma entre los alumnos, por ejemplo, cuando no funciona la plataforma de la UAH –con frecuencia, durante el fin de semana. Para evitar problemas de este tipo se situaron las fechas de entrega entre semana, cuando los servicios informáticos están disponibles.

7. Realización incorrecta del ejercicio al no grabar junto con su interpretación los fragmentos del texto original o, en vez de realizar una interpretación consecutiva tal y como se pedía en las instrucciones, hacer una interpretación simultánea, menos frecuente en la práctica profesional de los intérpretes en los servicios públicos.

La naturaleza de estas incidencias viene también a demostrar que los alumnos –y no sólo los profesores– necesitan también cierto entrenamiento con las nuevas tecnologías.

ADQUISIÓN DE LENGUAJES DE ESPECIALIDAD Y TÉCNICAS DE TRASVASE DE INFORMACIÓN

En este apartado nos centraremos en aspectos relacionados con la interpretación propiamente dicha: el trasvase de información de una lengua a otra y el uso de vocabulario perteneciente a las lenguas de especialidad. Pondremos el énfasis en inglés pero sin olvidar otras lenguas que van cobrando fuerza en nuestro entorno por el fenómeno migratorio como son el árabe, el francés, el rumano, el ruso o el chino. Dada la escasez de espacio, nos limitaremos a ofrecer algunas pinceladas sobre los resultados, basadas en los comentarios de los profesores y dirigidas hacia la mejora de la fonética, la sintaxis, la fluidez y el vocabulario utilizado, además de técnicas específicas del trasvase de información, como las omisiones y adiciones, las repeticiones de fragmentos del discurso, o el uso de muletillas.

En cuanto a la fonética, destacan los comentarios sobre la pronunciación de sonidos, sobre todo en inglés, como puede ser la distinción entre vocales cortas y largas. También algunos alumnos extranjeros de los distintos pares de lenguas recibieron pautas sobre cómo mejorar su pronunciación del español, sobre todo relativas a la correcta pronunciación de la "s" en posición final, o la distinción entre "e" / "i" (sobre todo los alumnos cuya lengua materna era el árabe). Otro punto importante dentro de la mejora fonética de las interpretaciones se centró en la acentuación de las palabras, en particular en el caso de los alumnos españoles pronunciando en inglés, y de los alumnos franceses pronunciando en español.

Los errores gramaticales y sintácticos fueron generales, y sobre todo afectaron al orden de palabras, la coordinación entre sujeto y verbo, o entre nombre y adjetivo, y al uso de preposiciones, sobre todo cuando los alumnos realizaban interpretación inversa. Por ejemplo: "It also itch" en lugar de "it also itches"; o "the stitches area hurts" cuando sería mejor decir "the area around the stitches". O interpretar "tengo nauseas" por "I feel nauseous" mejor que "I feel sick" en el contexto en el que se había producido.

Además de consejos sobre cómo mejorar el uso de la lengua de llegada, los profesores ofrecieron de forma individual comentarios relativos a técnicas de interpretación como por ejemplo, sobre el tono de voz, velocidad de habla, longitud de las pausas, eliminación de muletillas como "eeehhhh", "ummmm", repetición de

fragmentos al inicio, intervalos muy largos o pausas demasiado breves o sobre el grado de fluidez del alumno en la lengua de llegada.

En cuanto a la calidad de la interpretación, hubo también, por parte del profesorado, advertencias sobre los peligros de omitir o añadir información, sobre todo en las interpretaciones de ámbito jurídico, o sobre la conveniencia de utilizar alguna de esas estrategias en ciertos momentos como en el caso de la interpretación jurídica, en el cual la divergencia entre los sistemas jurídicos hace imprescindible una explicación. En el caso de la interpretación sanitaria, el hecho de que determinadas expresiones o palabras del argot médico fuesen consideradas como términos banalizados en español pero que resultaban ser especializados en lenguas como el árabe o el rumano, planteaba también dificultades que llevaban a utilizar otras estrategias y a cometer a veces errores. Algunos ejemplos serían: "salón de la salida" utilizada por los médicos para referirse a la sala geriátrica o CBC para referirse a un análisis completo de sangre para diagnosticar diversas enfermedades y condiciones. Tanto en rumano como en árabe supuso problemas de traducción.

Respecto al léxico y la terminología, ya hemos comentado las características de las grabaciones que debían escuchar e interpretar. En cuanto al vocabulario en sí, podríamos indicar diferentes grados de dificultad o especialización, teniendo en cuenta también las distancias entre las lenguas, dado que uno de los problemas más frecuentes es la inexistencia de determinadas instituciones o equivalencias entre conceptos u objetos entre las lenguas, o su desconocimiento por parte del futuro intérprete, o su falta de reacción ante la inmediatez que exige la interpretación. Algunos ejemplos de vocablos especializados hallados en el ámbito jurídico-administrativo, sin entrar en la distinción de su grado de dificultad, son: "denuncia", "querella", "traslado", "marca comercial", "instrucción", "demandar"; y en el ámbito sanitario: "consentimiento informado", "anestesia", "transfusión", "útero", "enema", "sala de reanimación", "somnífero", "historial clínico", "hemograma", "electrocardiograma", "revisión oftalmológica", "glucosuria", entre otros. Cabe también mencionar el uso de palabras que no son frecuentes en el habla ordinaria y que causaron problemas, como por ejemplo: "cuña", "llaga" o "cita de seguimiento".

En cuanto a los resultados de la interpretación, en un ejercicio de este tipo los alumnos contaban con la posibilidad de buscar los términos desconocidos en diccionarios o glosarios especializados (jurídicos, sanitarios, administrativos, etc) o consultando textos paralelos. No siempre fue así y encontramos errores de diversos tipos producidos por falta de equivalencia entre las lenguas, calcos o desconocimiento del vocablo como son: "poursuivi" traducido por "demandado" en una entrevista de asilo en francés en la que el entrevistado hablaba de una persecución física, no judicial ni administrativa; o traducir "pruebas" al hablar de la fase de instrucción en un juicio por "examens anticipés" en lugar de "preuves"; o confundir "querella" (en un tribunal) y "denuncia" (en una comisaría) al traducirlo al francés, dado que no existen palabras distintas.

Se encontraron numerosos calcos como, por ejemplo, la traducción de "biopsia" (en español), por "biopsia" (en vez de "biopsy"); "inocuo" por "innoccuous" (siendo "harmless" más frecuente); o "documento de autorización" por "authorization" (en vez de "consent") o "ulcer" por "úlcera" cuando "llaga" era el equivalente adecuado en el contexto en el que se producía. En las interpretaciones hacia el rumano este fenómeno era especialmente frecuente, dada la proximidad de las dos lenguas. De este modo, encontramos "situatii conflictive" como traducción de "situaciones conflictivas", en vez de "situatii conflictuale", que sería el término correcto; "ore extra" por "horas extraordinarias" (en vez de "ore suplimentare"); o "mediu de solutionare" por "medio de solución", en vez de "mijloc de solutionare a conflictelor".

Hubo también errores graves, tal vez por falta de dominio de la lengua de especialidad, como es el caso de la traducción del acrónimo inglés "EKG" por "ecografía" en vez de por "electrocardiograma"; o "glycosuria" traducido por "glucocemia" cuando es "glucosuria". Algunas interpretaciones resultaron incluso divertidas como es, por ejemplo,

"somnífero" traducido como "pain killer" en lugar de "sleeping pill", o "sala de reanimación" traducido por "recovery room" o "resuscitation room".

CONCLUSIÓN

La alta participación por parte del alumnado, las buenas notas obtenidas y sus comentarios positivos sobre la experiencia en las encuestas de evaluación demuestran el gran éxito cosechado por las actividades de interpretación *online*. Algunas de las grandes ventajas que este tipo de enseñanza (o práctica) presenta son:

1. La libertad de horarios de la que pueden disfrutar tanto profesores como alumnos.
2. La posibilidad de ofrecer y recibir atención individualizada
3. La garantía de que todos los alumnos participan por igual y pueden concentrarse en su propio progreso sin compararse con el resto del alumnado.
4. La posibilidad de incorporar contenidos más complicados gradualmente, dejando al alumno tiempo para prepararse hasta que sienta confianza para enfrentarse a interpretaciones reales.

Por todo esto concluimos que la experiencia ha sido positiva tanto para profesores como para alumnos y esperamos poder ampliarla en ediciones sucesivas del *Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos*.

REFERENCIAS

Valero Garcés, C. y R. Lázaro Gutiérrez. 2005. "Public service translation: An online teaching experience". *Proceedings of the XXIXth AEDEAN International Conference*. Jaén, 2005. Eds. A. Alcaraz, C. Soto y M C. Zunino. Jaén: Universidad de Jaén. 651–662.

Valero Garcés, C. y R. Lázaro Gutiérrez. 2006. "Comunicación intercultural: traducción e interpretación en los servicios públicos online". [Documento de internet disponible en: http://www2.uah.es/formación_profesorado_universitario/docs/presentaciones/Presentacion_Carmen_Valero.pdf.]

Valero Garcés, C. y R. Lázaro Gutiérrez. 2007. "Contenidos audio en comunicación intercultural online" [Documento de internet disponible en: http://www2.uah.es/ice/JornadaII/cvalero.htm]

Valero Garcés, C. 2007. "Improving language skills through e-learning training". *Actas del XXXI Congreso AEDEAN*, 15-17 noviembre 2007, A Coruña, (en prensa).

Valero Garcés, C. y B. Vitalaru. 2007. "Las wikis en el programa de comunicación intercultural". *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá*. Eds. L. Margalef *et al*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 300-408.

NET IDEAS: IT'S TIME TO CHANGE

Pablo Quesada Ruiz

Profesor de Enseñanza Secundaria
I.E.S. Jándula (Andújar, Jaén)
pabloquesadar@gmail.com

The Internet is not receptive technology anymore, thanks to the so-called "Web 2.0" utilities. The introduction of the national programme "Escuela TIC 2.0" in our schools makes it more necessary than ever to incorporate some of these tools into our daily practice.

In a well-known 1956 film, Bennell tried to warn motorists shouting *They are here already! You're next!* While he was speaking of the "Pod People"[1], the same can be said nowadays about the introduction of ICTs in our lessons, since the academic year 2010/2011 will start with our 1st ESO students coming with their netbooks, and an IWB (Interactive White Board) installed in the classroom, thanks to the *"Escuela TIC 2.0"* programme. Andalusian authorities have expressed their commitment to continue the implementation of ICTs during the following years (crisis allowing) until the programme reaches every high-school student. It's true that things could have been done better and, maybe, for less money: it's quite difficult to understand that all students have been given a netbook, while only 1st ESO teachers will be able to borrow one, but that is no longer the point.

Now the time has come when, whether we like it or not, we must get ready to use systematically computer-based resources in our lessons. Some teachers already have some experience. Now everybody is next. However, using the Internet should not be taken as only a new obligation, since the two most important reasons for this need are, on the one hand, the fact that our students are "technology natives", and on the other, it seems needless to comment on the opportunity to improve our teaching practice.

Nevertheless, the rhythm at which those new tools appear makes some teachers, even those who have been using web-based resources for some time, have the feeling that they are not technology literate enough to cope with such a strain, let alone those who have acted as technophobes. The truth is, as far as technical issues are concerned, there is little to worry about, as web 2.0 utilities are quite intuitive and simple to use for anyone who can type on a text processor, read and write e-mails and surf the Net.

The real problem we face is the amount of utilities available and how to make the most of them from a pedagogical point of view. Let us comment on those (free) which may prove more useful for the new 1st ESO groups and give a hint on how they could be used. For those who do not feel that "techy", why don't you devote one month to get familiar with each of these tools before using them in your lessons?

- **Audacity** (http://audacity.sourceforge.net): This software permits us not only to record our voice, but also to import any sound file, editing it in different ways, adding effects, combining different files, etc. It is very useful if we want to prepare original listening activities. Have you ever tried 'jigsaw listening'?
- **My StoryMaker** (http://www.carnegielibrary.org/kids/storymaker): The application, created by the Carnegie Library of Pittsburgh (Pennsylvania), is a very simple way to create visual stories in English, and export them into a *pdf* file, as if it were a book. It is quite useful as a way to start writing habits.
- **Glogster** (http://edu.glogster.com): That's the place to create "glogs", the evolution of posters, since together with text and pictures, we can also upload audio files and videos. Project work will never be the same. etc.
- **Teacher Tube** (http://teachertube.com): It is an excellent site to share resources with other teachers. Fortunately enough, this one is not limited to videos, as it also has text documents, audio files, etc.
- **Slideshows**: Sites like animoto (http://animoto.com), issuu (http://issuu.com) or prezi (http://prezi.com) will be very helpful to make more interactive and with a higher visual quality presentations than the usual Impress or PowerPoint ones. Together with that, they can be stored online, which saves us from the burden of carrying them on a flash memory and from compatibility problems between different OS platforms.
- **Online storage**: Talking about "cloud computing", i.e., having our files somewhere in the net and not having the need to physically transport them, Dropbox (https://www.dropbox.com) offers up to 2 GB of free storage online, and is a good alternative to those flash memories that are always forgotten the day they are needed the most.
- **Shared documents**: Collaborative writing can prove to be very useful in the early stages of writing. Google Docs (http://docs.google.com) offers good tools, though it requires every user to have a different gmail account. A very reasonable alternative is TitanPad (http://titanpad.com), since we can create a "team account" (EtherPad), the teacher acting as administrator, and therefore, being in control of how the students progress.
- **Word clouds**: If we are familiar with those word clouds that highlight the most repeated words by presenting them in a bigger font, we can think on using them in our lessons, both to identify the main subject of a text we are reading or writing. It is very easy to create them with Wordle (http://www.wordle.net).

audacity.sourceforge.net

www.carnegielibrary.org

edu.glogster.com

teachertube.com

animoto.com

issuu.com

prezi.com

- **Flashcards**: It is quite common to use flashcards to introduce and practice new vocabulary. Quizlet (http://quizlet.com) offers us the chance to use readymade or even create our own set of flashcards, with the advantage of automatic testing, games generation.

Once you get familiar with those utilities, you might feel like going one step beyond and integrating all of them together. In that case, you have different options such as creating your own blog (www.blogger.com, http://edublogs.org) or webpage (http://education.weebly.com). However, to make the most and have your students play an active role in the creation, wikis (http://www.wikispaces.com) are the best option.

Learning from other colleagues is always a good idea. Some blogs I recommend related to the integration of ICTs in language teaching are http://seanbanville.com, http://davekees.blogspot.com, http://edutechintegration.blogspot.com, or http://www.freetech4teachers.com. However, it's **social networks** (especially Twitter – http://twitter.com) that seem to be the favourite among EFL specialists to establish PLNs (Professional Learning Networks) and share expertise and ideas with fellow teachers worldwide.

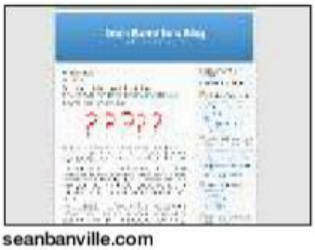
Bob Dylan used to say that *"the times are a-changing"*. In fact, that's nothing new, as there has always been change and technological progress. It is true, however, that the *"e-changes"* seem to happen at much faster pace than analogical changes did, which makes it more difficult to keep up to date. But, can we allow ourselves and our students to be left behind?

quizlet.com

education.weebly.com

www.blogger.com

www.wikispaces.com

edublogs.org

seanbanville.com

www.dropbox.com

docs.google.com

titanpad.com

www.wordle.net

davekees.blogspot.com

edutechintegration.blogspot.com

www.freetech4teachers.com

twitter.com

Notes

[1] Nothing to do with *iPods*, or does it?

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: A GLOSSARY OF KEY TERMS

Manuel Jiménez Raya

Universidad de Granada
mjraya@ugr.es

Manuel Jiménez Raya holds a degree in English. He obtained his PhD in 1993 with a dissertation on Learner Diaries in Foreign Language Learning. He worked as a secondary school teacher from 1984-1991. He is currently a senior lecturer at the English Department at the University of Granada where he lectures on Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching Methodology. His research interests focus on learner autonomy, learning strategies, and teacher education. He has published numerous articles and coauthored several books on various aspects of Foreign Language Teaching Methodology. He is presently editor of the series Foreign Language Teaching in Europe published by Peter Lang.

Task-based language teaching (TBLT) has attracted increasing attention from the language teaching profession since Candlin and Murphy's (1987) seminal publication on language learning tasks. This approach to language teaching draws mainly on research into L2 acquisition. However, not only SLA researchers advocate the use of tasks in ELT; many teacher educators such as Prabhu (1987), Willis (1996), Nunan (1989, 2004), and Van den Branden (2006) have also presented a strong case for TBLT, drawing on both their own experience of language teaching and general educational theory. It is important to recognize that there is no single way of doing TBLT. However, TBLT is characterised by use of authentic communication, attention to meaning, focus on form in meaning focused activities, inclusion of pragmatic properties, importance of interactional processes that crop up in natural language use, integration of language skills, and a strong connection to psycholinguistic processes.

From a pedagogic point of view, the principles underlying TBLT are:

- Focus on experiential learning and learner activity.
- Selection of tasks derived from needs analysis.
- Use of authentic texts and materials.
- Connection of classroom language learning with real language use outside the classroom.
- Emphasis on interaction as the means of learning to communicate.

TBLT is an attempt to exploit and support the benefits of a focus on meaning adopting an analytic syllabus, while dealing with its shortcomings by advocating a simultaneous focus on form. The key terms associated to this approach are now glossed alphabetically.

Activities: These refer to those specific procedures and subtasks that learners and teacher are to do in relation to the input. They are the point of departure for the learning task. An example might be: learners will listen to a weather forecast and identify the predicted maximum and minimum temperatures of the day.

Analytic syllabus: Analytic approaches to syllabus design are organised in terms of the purposes for which people learn a language and the different types of language performance that are necessary to meet those purposes. Hence analytic refers not to what the syllabus designer does, but to the operations required of the learner. In an analytic syllabus, previous analysis of the language system into a set of discrete parts/pieces of language is, for the most part, not necessary. Task-based syllabuses belong to this category.

Authenticity: Authentic teaching materials are those which have been produced for purposes other than to teach language (newspapers, labels, video clips, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts). Those adopting a strong position regarding authenticity insist that these materials should not be edited in any way. Despite the difficulties associated with the use of authentic materials, they are justified on the grounds that especially produced texts are artificial. It is also argued that the problem is that comprehending and manipulating scripted dialogues does not automatically transfer to comprehending and using language in real communicative situations. Some teachers argue that very often the quality of audio recordings is so poor (and the task, in any case, is so much more difficult than comprehension in face-to-face interactions) that these have to be re-recorded or simulated.

Although authenticity is by and large understood in terms of the materials used in a given teaching activity, there are, in fact, other equally important types of authenticity. Candlin and Edelhoff (1982) suggest that there are at least four types of authenticity which are important for language learning and teaching. These are:

- authenticity of goal,
- environment,
- text, and
- task.

Nunan (1989) establishes that another important type of authenticity is what might be called *"learner authenticity"*. The latter involves the realisation and acceptance by the learner of the authenticity of a given text, task, set of materials or learning activity. For a learner to authenticate materials, these need, at least, to meet two conditions. In the first place, they need to be recognised by learners as having a legitimate place in the language classroom. Secondly, they must engage the interests of the learner by relating to his/her interests, background knowledge and experience, and, through these, stimulate genuine communication.

Closed task: A task that requires learners to arrive at a single, correct answer or one out of a limited number of possible solutions (for example, *Work in pairs to find the six differences between the pictures and write them down*).

Cognitive complexity: It refers to the degree of difficulty of the cognitive processes/operations that are required to complete a task. This concept has to be understood in an information processing framework, which maintains that humans have a limited processing capacity.

Cognitive processes: In psychology, cognitive processes are used to refer to the mental functions, thoughts and states of intelligent entities such as mind, reasoning, perception, intelligence, learning, and many others that describe capabilities of the mind.

Communicative language teaching:
Communicative language teaching (CLT) is an approach characterized by a focus on the development of functional language ability through an emphasis on learner participation in communicative events in the classroom. The concept of *communicative competence* is central in this approach, as it challenged Chomsky's view of language on the grounds that Chomsky paid exclusive attention to correctness at the expense of *appropriacy* of use in specific contexts. CLT is essentially concerned with the meaning potential of language and the concepts of negotiation, interpretation, and expression.

Nowadays, CLT has become a term for the various methods and curricula that embrace both the goals and the processes of classroom learning, for teaching practice that regards competence in terms of social interaction and

aims at developing language acquisition research to account for its development. CLT is characterized by:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. A focus on learners' communicative needs.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process.
4. The use of information gap activities that have the potential to carry elements of unpredictability and freedom of choice in terms of what to say and how to say it.
5. The integration of the four language skills.
6. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
7. An increasing tendency to use authentic materials/texts in relation to listening and reading skills.
8. The link between classroom language learning and language activities outside the classroom.

Communication or Communicative Tasks: Tasks carried out through language according to procedures for communication which require task participants to linguistically encode and act upon information and sharing of meaning.

Convergent tasks: Those designed to enable learners to solve problems through social interaction with others (through conversation correspondence) and so come to decisions and mutually accepted solutions with others.

Divergent tasks: These include discussions, debates, role-plays, etc. and are designed to establish and maintain relationships and discuss topics of interest through the exchange of information, ideas, feelings, etc. Participants take a stand on one side of the issue and argue their positions.

First generation task: According to Ribé and Vidal (1993), first generation tasks are a typical communicative task used in the classroom. Information gaps or role plays would belong to this category. The aim of a first generation task is *"primarily to develop communicative ability in a specific area of the language being taught"* (Ribé and Vidal, 1993: 2). Their use in the classroom is typically dictated by the demands of the structural syllabus.

Focus on form: In Applied Linguistics, focus on form refers only to those form-focused activities that arise during, and are embedded in, meaning-based lessons; they are not scheduled in advance, as is the case with focus on forms, but occur incidentally as a function of the interaction of learners with the subject matter or tasks that constitute the learners' and their teacher's predominant focus. The goal is to help students notice (Schmidt, 1993) forms in the input so that they can store them in memory. Schmidt (1994) has also argued that there is no learning without conscious attention to form. For him, attention to form refers to the noticing of specific linguistic features, not awareness of grammatical rules. According to Ellis (2005), we can encourage a focus on form in a number of ways:

1. Through grammar activities designed to help learners acquire specific grammatical features by means of input- or output processing. Both inductive and deductive strategies can be used.
2. Through focused tasks. These are language learning tasks that aim at helping learners to comprehend and process specific grammatical structures in the input, and/or to produce the structures in the performance of the task.
3. By means of methodological options that induce attention to form in the context of performing a task: language awareness (James and Garret, 1991), consciousness-raising (Rutherford, 1987), or input enhancement (Sharwood-Smith, 1993). However, we would wish to reiterate that this should not be an end in itself; whichever approach is being taken, it should be with the intention of developing both implicit knowledge and communication. In other words, attention

to meaning is even more central in the facilitation of language acquisition. A meaning-focussed classroom seeks to involve learners in purposeful tasks which are embedded in meaningful contexts and which reflect and rehearse language as it is used authentically in the world outside the classroom. Meaning-focused instruction supplies the learner with input for processing. It also provides opportunities for learner output, and this contributes to the acquisition of implicit knowledge (Ellis, 1990).

Focused tasks: Tasks designed to provide opportunities for communicative language practice, using some specific linguistic (grammatical) feature. Nonetheless, focused tasks must still meet task criteria. This is why the target linguistic feature in a focused task is not made explicit for learners. The difference between a focused task and a *situational grammar exercise* is that, in the latter, learners are made aware of what grammatical structure they are supposed to be producing.

Form-focused instruction: A general term widely used to refer to any pedagogical technique, explicit or implicit, proactive or reactive, used to draw students' attention to language form. It includes focus on form procedures, but also all the activities used for focus on forms, such as exercises written specifically to teach a grammatical structure and used proactively (i.e., at moments the teacher, and not the learner, has decided will be appropriate for learning the new item).

Grading: In a task-based syllabus, grading is determined by the inherent degree of difficulty of the pedagogical tasks themselves (from simple to more complex ones). In addition, there are other variables used to determine the difficulty of a task such as variety, pace and duration,... In TBLT, difficulty does not exclusively refer to the linguistic demands of the task. Rather, it makes reference to the difficulty posed by pedagogical tasks in relation to aspects such as the number of steps involved in their execution, the intellectual challenge they present, the assumptions the tasks make about presupposed knowledge, the number of participants involved, or their location (or not) in displaced time and space.

Input data: This refers to the material that learners work on (for example, a newspaper or a video clip). Input data can be:

- verbal (a dialogue) or non-verbal (a picture).
- authentic (characterized by a great variety and richness and thus easy to select the input appropriate to the needs, interests and proficiency levels of the learners) or specifically produced for the purpose of language teaching.

Learning, pedagogic or learning-for-communication tasks: These focus on the exploration and stimulation of internal processes of language acquisition and are obviously selected with reference to some theory or model of Second Language Acquisition. These tasks will provide learners with skills for those real-world tasks which are difficult to predict in advance or which are not feasible to practice in class. Learning tasks will typically focus on a formal feature (or features) of the L2, and tend to have very specific learning outcomes (e.g. students will *learn* about the different forms of the verb *to be* in the present simple). A learning task could be said to focus only on linguistic competence.

Learning how to learn: This refers to the need to develop awareness of the different aspects involved in learning a foreign language. No other educational goal is more important for students and for society than learning how to learn to become autonomous and independent learners. By teaching learning, we are trying to help students gain a deeper understanding of the process of language learning by encouraging the acquisition of appropriate learning strategies and fostering motivation for learning. Through insight, learners come to understand the relationship between a specific behaviour and a particular outcome. They learn to understand the nature of their cognitive functioning, the reasons for failure and success, and the processes leading to specific results.

Mediation: Mediation refers to a special quality of interaction between a learner and another person – a *mediator*. The function of a mediator is different from that of a teacher. The goal of mediation is to empower, to help learners acquire the knowledge, skills and strategies they will need in order to make progress, to learn more effectively, to function effectively in a rapidly changing society, and to meet new and unpredictable demands. Mediation is also concerned with helping learners to develop autonomy, to take control of their own learning, with the fundamental aim of enabling them to become independent thinkers and problem-solvers.

Metacognition: This concept has been defined simply as thinking about thinking, cognition of cognition, or, using Flavell's (1979: 906) words, *"knowledge and cognition about cognitive phenomena"*. It could also be described as awareness of oneself as a cognitive being. What is basic to the concept of metacognition is the notion of thinking about one's own thoughts. Those thoughts can be of what one knows (i.e., metacognitive knowledge), what one is currently doing (i.e., metacognitive skill), or what one's current cognitive or affective state is (i.e., metacognitive experience).

Teaching practices congruent with a metacognitive approach to learning include those that focus on sense-making, self-assessment, and reflection on what worked well and what needs further attention in learning.

Negotiation of meaning: This term has been used to characterise the modification and restructuring of interaction that occurs when learners and their interlocutors anticipate, perceive, or experience difficulties in message comprehensibility.

Needs analysis: The goals of needs analysis in CLT are concerned with the identification of learners' real-world communicative requirements so that textbook designers and teachers can create courses that reflect and prepare learners meaningfully for their intended uses of the target language.

One-way tasks: Those in which information is held by only one participant, who is required to convey it to the other.

Open task: In contrast to a closed task, an open task is one that is more loosely structured, with a less specific goal (for example, *In groups of three compare memories of childhood holidays. Then write the one you consider more interesting and give it to another group*).

PPP (Presentation-practice-production): Language teaching, when it has a linguistic basis, whether this is specified in a list of grammar structures or in a list of language functions and notions, usually employs this methodological procedure. That is to say, language is first presented to the students by means of examples. The new language is then practised in a controlled fashion using exercises. Finally, the teacher creates opportunities for free language production. The implication is that language acquisition takes place sequentially; it is the accumulation of the different parts.

Pre-task phase: Task-based learning consists of several stages. The pre-task phase introduces the class to the topic and the (final) task activating relevant language, and, most important of all, creates interest in doing the final task. In this phase, learners also learn new language that will help them cope with the task.

Problem-solving tasks: These are also known as reasoning-gap tasks. They involve deriving some new information through processes of inference, deduction, etc. and seem to prompt high levels of interaction, negotiation of comprehensible input and opportunities for practising enabling skills such as fluency, discourse and interactional analysis, mastery of phonological elements and mastery of grammar.

Real-world tasks: These require learners to approximate in class the sorts of behaviours required of them in the world beyond the classroom. They are usually selected on the basis of needs analysis, and somehow represent the rehearsal approach to language development.

Reasoning-gap tasks: See problem-solving tasks.

Report stage: This stage gives learners a natural stimulus to improve and upgrade their language. Learners focus on form as well as on meaning. It also gives other learners the opportunity to hear or read what other learners have produced.

Second generation tasks: A second generation task is more challenging than a first generation task, requiring learners not only to manipulate language, but also to use general cognitive abilities while dealing with information. In Ribé and Vidal's words (1993: 2),

> *Second generation tasks focus primarily on content, procedure and language. The learner is challenged mentally in these areas and the tasks aim at developing not only language skills, but also general cognitive strategies of handling and organising information... Language becomes a vehicle for doing a "real" piece of work. This implies using not one, but a range of structures, functions and lexical sets. Language is then approached globally, not sequentially.*

Synthetic syllabus: In *synthetic* approaches to syllabus design, different parts of the language are taught separately and in a step-by-step fashion. This type of syllabus regards acquisition as a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been reconstructed.

Task: Nowadays, the most commonly used and widely accepted definition of task is that of language activity in which there is a focus on *meaning* over *form*. This type of task is often referred to as a *communicative task*; it does not include, for example, translation tasks or grammar-based exercises. In spite of the increasing number of publications on TBLT, there is no consensus regarding the definition of *task*. A task has been defined in many different ways; some of the most common definitions include the following. In the Longman Dictionary of Applied Linguistics (Richards et al., 1986: 289) we can read the following definition:

> *[...]an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language (i.e. as a response). For example, drawing a map while listening to a tape, listening to an instruction and performing a command may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion of the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make language teaching more communicative [...] since it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake.*

For Nunan (1989: 10), a communicative task is a:

> *piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end.*

Despite the multiplicity of definitions of *task*, researchers agree that for a language teaching activity to be acknowledged as a *task* it must meet the following criteria:

1. There is general consensus that tasks are things people do and that they are goal-directed.
2. A task should facilitate meaningful interaction and offer the learner sufficient opportunity to process meaningful input and produce meaningful output in order to facilitate language acquisition.
3. The primary focus should be on *meaning*; that is, learners must be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances.
4. Tasks should result in a kind of language use that resembles that in the outside world.
5. There should be some kind of *gap*, i.e. a need to convey information or to express an opinion.
6. There should be emphasis on learner activity. Learners are asked to work to reach certain goals and to make functional use of language in order to do so.
7. Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the task.

8. There is a clearly defined outcome other than the use of language. In this way, the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right.

Task components: Several authors have made attempts to identify the elements that are involved in a task. Nunan (1989) identifies six task components: input data, activities or procedures, goals, roles of teachers, roles of learners and a setting.

Task cycle: A phase of the framework for task-based learning that gives learners the opportunity to use the language they know to carry out the task, and then to improve the language while planning their reports of the tasks (see report stage).

Task difficulty: One the complex issues in TBLT is how to determine task difficulty. Several attempts have been made to identify the variables that contribute to task difficulty. One of the most comprehensive descriptions of task difficulty is the one provided by Brindley (1987). Brindley suggests that task difficulty is determined by the following variables:

- relevance to the learner;
- complexity (number of the steps involved in the execution of the task, complexity of the instructions, cognitive demands, quantity of information);
- amount of context provided and knowledge of the world required;
- language demands;
- assistance given;
- accuracy required;
- time available.

Task-based language teaching (TBLT): Teaching approach based on the exclusive use of tasks. It represents a challenge to mainstream views about language teaching by maintaining that language learning will be most effective if teaching creates contexts in which the learners can practise language and a natural language learning capacity can be nurtured rather than making a systematic attempt to teach the language in small doses. This approach uses a process syllabus. TBLT, in line with social-constructivist views on learning in general, regards language learning as an active process that can only be successful if the learner invests intensive mental effort in performing tasks. It also regards learning as an interactive process that can be enhanced by interacting with other learners and/or the teacher.

Task-based syllabus: A syllabus is primarily a plan of what is to be achieved through teaching and learning. Such a plan, most typically, maps out that body of knowledge and those capabilities which are regarded as valuable outcomes from teaching and learning. In most cases, the syllabus (plan) will specify and select particular aspects of a target language and/or its use in social situations for a range of personal and social purposes. In this sense, a task-based syllabus tries to organise and present what is to be achieved through teaching and learning in terms of how a learner may engage his/her own communicative competence in undertaking successfully a series of tasks, and how learners may develop this competence through learning how to learn and how to communicate. A task-based syllabus plan consists of two major task types: learning/pedagogical tasks and communicative tasks. Accordingly, task-based syllabuses do not divide language into small pieces; instead, they adopt holistic, functional and communicative tasks, rather than any linguistic form, as the unit of analysis. A task-based syllabus must be designed taking into account:

- the learners' capacity to develop their own initial communicative competence
- the learners' capacity to impose order on new knowledge and required capabilities.

Third generation tasks: These are similar to second generation tasks in that they involve the same language and cognitive strategies, but third generation tasks have a wider purpose:

They aim at developing the personality of the student through the foreign language. Third generation tasks fulfil wider educational

objectives (attitudinal change and motivation, learner awareness, etc.) and so are especially appropriate for the school setting, where motivation for the learning of the foreign language needs to be enhanced... Some of the main characteristics of third generation tasks are a high degree of task authenticity, globality and integration of language and contents and involvement of all the aspects of the individual's personality, previous experience and knowledge; this includes artistic, musical, literary interests, hobbies and concerns. Creativity is usually the factor that links all these elements. (Ribé and Vidal, 1993: 3)

Two-way task: A two-way task is one in which each participant has some knowledge not shared by another participant; participants are then set a task or a problem which can only be solved if they pool their information.

Unfocused tasks: These are tasks designed to provide learners with opportunities for using language in general communicatively.

REFERENCES

Brindley, G. 1987. "Factors affecting task difficulty". *Guidelines for the Development of Curriculum Resources.* Ed. D. Nunan. Adelaide: National Curriculum Resource Centre.

Candlin, C. and C. Edelhoff. 1982. *Challenges: Teachers' Book*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Candlin, C. and D. Murphy, eds. 1987. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition.* Oxford: Blackwell.

Ellis, R. 2005. "Principles of instructed language learning". *System* 33: 209-224.

Flavell, J. H. 1979. "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry". *American Psychologist* 34: 906-911.

James, C. and P. Garrett, eds. 1991. *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.

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

Nunan, D. 2004. *Task-Based Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Ribé, R. and N. Vidal. 1993. *Project Work: A Step by Step Approach.* Oxford: Heinemann.

Richards, J., J. Platt and H. Weber. 1986. *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* London: Longman.

Rutherford, W. E. 1987. *Second Language Grammar: Learning and Teaching.* London: Longman.

Schmidt, R. 1993. "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-226.

Schmidt, R. 1994. "Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics". *AILA Review* 11: 11-26.

Sharwood-Smith, M. 1993. "Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases". *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.

Van den Branden, K., ed. 2006. *Task-Based Language Teaching: From Theory to Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning.* Harlow: Longman.

DESCUBRE LA MAGIA DE LA LECTURA: FOMENTO DE LA LECTURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR Y PLURILINGÜE

Mª del Carmen Rodríguez Martín & Jesús Vera López

IES Jándula, Andújar (Jaén)
mcrodriguezmartin@gmail.com
jesusveralopez@gmail.com

María del Carmen Rodríguez Martín es Licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Granada y Jefa del Departamento de Inglés del I.E.S. Jándula (Andújar, Jaén). Jesús Vera López es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y Coordinador del Plan de Lectura y Biblioteca del I.E.S. Jándula (Andújar, Jaén).

Con este artículo queremos transmitir la experiencia educativa llevada a cabo durante el curso 2009/2010 en el IES Jándula de Andújar, Jaén, con la que hemos pretendido desarrollar algunos de los pilares básicos que sustentan la Educación Secundaria: desarrollo de la competencia comunicativa, fomento del plurilingüismo, interdisciplinariedad y el uso de nuevas tecnologías en el aula. Para desarrollar las bases de nuestro trabajo, nos centraremos, sobre todo, en aquellas actividades dirigidas al fomento del plurilingüismo y, en especial, al fomento de la lengua y literatura inglesas. Este proyecto ha sido seleccionado para las III Jornadas Provinciales del Plan de Lectura y Bibliotecas Escolares (Jaén, 18 de febrero de 2010), y para el Congreso andaluz sobre lectura "Leer para Aprender" (Granada, 28-29 de mayo de 2010).

INTRODUCCIÓN

La esencia de este proyecto consiste en transmitir a nuestros alumnos la idea de que no hay que leer y escribir por obligación o porque lo exija una programación determinada. Hemos intentado conseguir que entiendan que la lectura nos permite descubrir el mundo de una manera intensa y única. Y que para descubrirlo, íbamos a dejar que los autores nos hablaran en sus distintas lenguas y a ellos expresarse en éstas. Contaríamos, además de este enfoque plurilingüe, con la ayuda de las nuevas tecnologías y de las distintas posibilidades que ofrecen las áreas no lingüísticas. Pretendíamos hacerles ver que, por todas estas razones, merece la pena acercarse a la literatura y que en esto consiste el placer de pensar, leer y escribir.

La competencia comunicativa es básica para el desarrollo del resto de competencias, por lo que fuimos conscientes desde el principio de que debíamos diseñar en nuestro centro educativo un proyecto global que abarcara todas las áreas, para que la lectura se abordara desde las distintas perspectivas que ofrecen las diferentes asignaturas.

Sin embargo, notábamos que la obligatoriedad de todas estas medidas con respecto a alumnos y profesores hacía que por sí solas no tuvieran sentido si por ambas partes no se descubría la magia que la lectura les puede ofrecer y sentían el proyecto como algo suyo.

BASES DEL PROYECTO

Lectura/Biblioteca/Centro/Comunidad Educativa

La biblioteca se convierte en el corazón del instituto, un lugar lleno de vida donde los alumnos consultan, investigan, trabajan, exponen y leen, y en la que se integran todos los miembros de nuestra comunidad educativa.

Rutas literarias

Nuestro centro ha sido seleccionado para formar parte durante dos años consecutivos de las convocatorias que realizan la Consejería de Educación y el Ministerio de Educación. La obra de los autores se contempla desde una perspectiva multidisciplinar, que permite además el contacto directo con los escenarios que inspiraron la creación.

Concursos de relatos

Hemos celebrado este año la tercera edición de un concurso que ha contado desde sus inicios con el favor y la masiva participación de nuestros alumnos. Los relatos ganadores se publican contando también con ilustraciones realizadas por los propios alumnos. De esta forma, éstos muestran una gran satisfacción cuando ven que sus compañeros, profesores y familiares pueden leer y valorar su obra. Como novedad este año, los alumnos crean también microrrelatos que se traducen a distintos idiomas y que se convierten en marcapáginas (véanse Figs. 1 y 2).

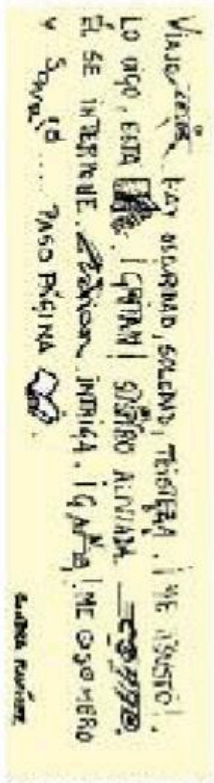


Figura 1. Microrrelatos

Figura 2. Microrrelatos

Primeras Jornadas de Literatura

Con ellas, hemos pretendido dar un enfoque novedoso y atractivo a nuestro Plan de Lectura, a la vez que hemos potenciado la vertiente humanista de la enseñanza. No en vano, hemos concebido nuestro proyecto para educar a través de la lectura (véase Fig. 3 y visítese http://clubdelecturajandula.blogspot.com-/2010/05/mes-de-abril-mes-del-libro-en-el-ies.html).

Figura 3. Primeras Jornadas de Literatura en IES Jándula

Nos vamos a centrar sobre todo en las actividades relacionadas con el inglés que hemos desarrollado a lo largo del curso. Como bien dice el Profesor Neil McLaren en una entrevista publicada en el anterior número de esta revista, *"there's not nearly enough time, I think, devoted to English"* (Nieto García, 2008: 12). Es lo que hemos intentado a lo largo de este curso: dedicar el mayor tiempo posible a la difusión de los idiomas a través de la literatura.

a. Literatura y Música

Para conmemorar el bicentenario del nacimiento de Edgar Allan Poe, surge la posibilidad de realizar una dramatización musical a cargo del cuarteto Ars Nova de la Orquesta Ciudad de

Granada, acompañados por la arpista Severine Schmid y el actor granadino Ramón Aparicio, que acuden al centro de manera altruista, y sin otro fin que el de compartir su música y arte con nuestros alumnos (véase Fig. 4 y visítese http://www.institutojandula.com/PDFS/Concierto.pdf).

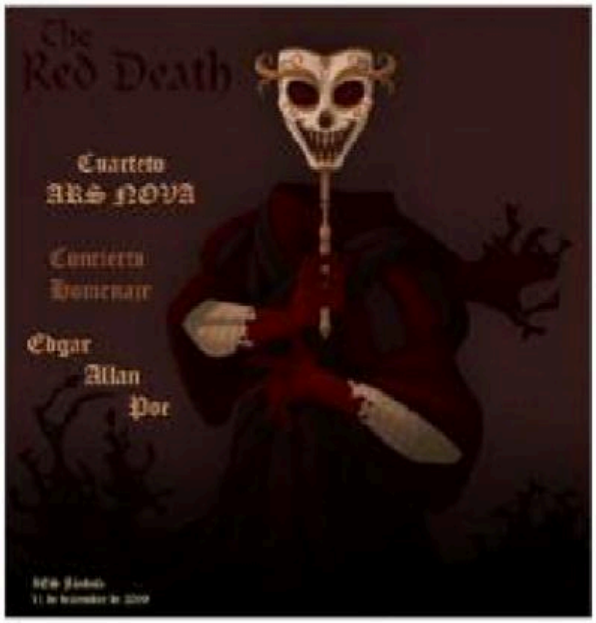


Figura 4. Concierto *Ars Nova*

Es un proyecto ilusionante que conlleva un trabajo previo con los alumnos, ya que la mayoría de ellos nunca había asistido a un concierto de música clásica. Los profesores implicados del Departamento de Inglés trabajan con los distintos grupos en el análisis del relato *The Masque of the Red Death* y en la búsqueda de finales alternativos, ya que no se les desvela el final para que la sorpresa esté presente el día del concierto.

La respuesta por parte de los alumnos es excepcional. Son conscientes de que están disfrutando de una ocasión única que normalmente está reservada para el público que asiste a un teatro. De hecho, la obra se estrenaría en Granada unos días después.

Para darle al acto la importancia que merece, se editan programas de mano idénticos a los que se pueden encontrar en cualquier concierto. Los músicos ven sobrepasadas sus expectativas al comprobar la respuesta de los alumnos, que además incluye el elemento emotivo de sus testimonios.

A partir de este concierto, se desata en el centro una auténtica Poemanía y son constantes los préstamos de libros del autor estadounidense. De hecho, los alumnos piden que se hagan más actividades relacionadas con este escritor, que desarrollaremos más tarde en nuestro Club de Lectura (visítese http://clubdelecturajandula.blogspot.com/search/label/Homenaje%20Edgar%20Allan%20Poe).

b. Literatura y Cine

Partiendo de una encuesta inicial, se detecta el atractivo que para los alumnos ejerce la literatura de terror y misterio, por lo que se considera la posibilidad de utilizar el cine como elemento catalizador. Buscamos especialistas interesados y conseguimos que la Dra. Margarita Carretero González, Profesora Titular de Literatura Inglesa de la Universidad de Granada, acepte charlar con nuestros alumnos sobre la adaptación cinematográfica de obras literarias, centrándose en la saga *Twilight* y la literatura vampírica (véase Fig. 5).

Figura 5. Conferencia de Literatura y Cine

Como preparación de la conferencia, los alumnos trabajan con los libros favoritos de la protagonista de las novelas de Stephenie Meyer: *Pride and Prejudice, Romeo and Juliet y Wuthering*

Heights. Los clásicos rejuvenecen a través de nuestros alumnos, a la vez que aumenta el préstamo de libros y el interés por la literatura en lengua inglesa. El entusiasmo que suscitó la conferencia en nuestros alumnos y el trabajo previo desarrollado quedan reflejados en sus posteriores testimonios (visítese http://clubdelecturajandula.blogspot.com/-2010/04/conferencia-literatura-y-cine.html).

Club de Lectura Jándula

Clubes de lectura hay muchos, por lo que queríamos personalizarlo en nuestro centro, en nuestro entorno y en nuestros alumnos. Pretendíamos al mismo tiempo fomentar el plurilingüismo, con la implicación de los Departamentos de Inglés, Francés, Latín y Griego.

Perseguíamos unir literatura, arte, cine, música, historia, etc. y para ello se han utilizado distintas entradas que permiten la conexión de varias disciplinas. Pensábamos inicialmente formar un grupo reducido de alumnos y, a pesar de que es una actividad completamente voluntaria, no recompensada académicamente y que requería tiempo extra para reuniones, actividades, etc., la respuesta ha sido excepcional e incluso a veces desbordante.

Para facilitar la comunicación y el intercambio de ideas, trabajos y lecturas, se crea un blog como modo de comunicación entre todos, al ser el número de alumnos implicados muy elevado. Se trata de una actividad atractiva para ellos, ya que implica la utilización de las nuevas tecnologías. El sentimiento de *libertad* que preside el uso del blog implica asumir que se cometan faltas y errores que sirven como base para una posterior corrección en las distintas clases.

La valoración de la iniciativa ha sido totalmente positiva y alentadora, al ver en los comentarios el interés por la lectura de muchos alumnos de nuestro centro. Destacamos, también, el hecho de que se han acercado de una forma muy atractiva para ellos a autores clásicos en su propia lengua, un acercamiento que, de otra forma, no habría sido posible. El blog nos permite, además, la utilización de recursos audiovisuales en versión original, la audición de textos, la lectura de los mismos y la interrelación con las demás disciplinas.

Hemos sido capaces en un centro de secundaria de rendir homenaje a los grandes de la literatura inglesa, conmemorando el bicentenario del nacimiento de Poe y de Tennyson, el centenario del fallecimiento de Mark Twain y dando a conocer la importancia de Salinger y su libro *The Catcher in the Rye*.

Los alumnos han apreciado la belleza del gran poema *Ulysses*, han conocido la pintura prerrafaelita a través de la poesía, y han buceado en los mitos y en las leyendas. Han sentido el miedo con *The Tell Tale Heart* y *The Raven*, y son fieles seguidores de su autor. Han escuchado la voz de una de sus escritoras favoritas, J. K. Rowling, leyendo el primer capítulo de su libro *Harry Potter and the Deathly Hallows*. Han imaginado un mundo en paz con John Lennon y su Imagine. Han vuelto a su niñez junto a Dorothy por el camino de baldosas amarillas con *The Wonderful Wizard of Oz* y se han emocionado escuchando "Somewhere over the rainbow".

Los seguidores de *Twilight* han sabido apreciar los grandes clásicos favoritos de la protagonista. Han disfrutado con la versión animada de *Romeo and Juliet*, han buscado sus fuentes mitológicas y se han remontado hasta Ovidio y sus *Metamorfosis* con la fábula de Píramo y Tisbe, y hasta *Las Efesíacas* de Jenofonte y la historia de amor entre Habrócomes y Antía.

Los triángulos amorosos y los paralelismos llegan de la mano de *Wuthering Heights* y de los comentarios y la conferencia de la Profesora Margarita Carretero González. Relacionan a Jacob, Edward y Bella con Heathcliff, Edgar y Cathy. Encuentran en el orgullo de Mr. Darcy la altivez de Edward Cullen y conocen con *Pride and Prejudice* la *Austenmanía*. Les divierten los libros que mezclan clásicos con monstruos y disfrutan creando e imaginando sus propias historias imposibles.

Descubren a un hombre serio, tímido y victoriano llamado Charles Dogson o Lewis Carroll, que además de plantearles problemas

matemáticos, crea uno de los relatos infantiles más disparatados e imaginativos de la historia, y a un Tim Burton dispuesto a introducir a Alicia en un mundo tridimensional.

Eligen sus palabras favoritas en inglés y nos dan un porqué. Reconocen los comienzos de las obras, opinan, hablan de los autores y relacionan todo de una manera natural. Crean, escriben, investigan, piensan, aprenden, disfrutan y leen (visítese http://clubdelecturajandula.blogspot.com/search/label/English).

CONCLUSIONES

La experiencia que hemos querido transmitir en estas páginas es sólo un reflejo de todo lo que se desarrolla en nuestro instituto día a día. La colaboración de nuestros compañeros y el enfoque plurilingüe y multidisciplinar han hecho de este proyecto una apuesta arriesgada e innovadora.

Y son nuestros alumnos los que hacen posible que la lectura en nuestro centro nos haga atrevernos, disfrutar, explorar, soñar... y los que nos han devuelto con creces la magia que nosotros pretendíamos hacerles descubrir.

Twenty years from now you will be more disappointed by the things that you didn't do than by the ones you did do. So throw off the bowlines. Sail away from the safe harbor. Catch the trade winds in your sails. Explore. Dream. Discover. (Mark Twain)

REFERENCIAS

Nieto García, J. M. 2008. "Interview with Neil McLaren". *GRETA. Revista para Profesores de Inglés* 16/1-2: 5-13.

OBITUARIES

2009 has been a year of significant loss for literature.

One of the most prominent figures who has said goodbye this year is the American writer **John Updike** (77). He is best known for his novel *The Witches of Eastwick*, which would later become a major motion picture, and his Rabbit series *(Rabbit, Run; Rabbit Redux; Rabbit Is Rich; Rabbit At Rest; and Rabbit Remembered)*. A Pulitzer Prize winner on two occasions (1982 and 1991), he published more than twenty novels and more than a dozen short story collections, as well as poetry, art criticism, literary criticism and children's books. Describing *his subject as "the American small town, Protestant middle class"*, Updike was a prolific writer, well recognized for his careful craftsmanship and his unique prose style.

The world of painting has been struck with the death of an iconic figure: **Andrew Wyeth** (91), the author of the famous painting *Christina's World* (1948). This tempera work, done in a realist style, which goes against the rising tide of abstraction in America at the time, is currently on display at the Museum of Modern Art in New York.

2009 has also seen the loss of prominent figures in the show business, such as **Michael Jackson** (50), **Patrick Swayze** (*Dirty Dancing* and *Ghost*, 57), **David Carradine** (72), **Bea Arthur** (Dorothy in *The Golden Girls*, 86) and **Farrah Fawcett** (one of *Charlie's Angels*, 62).

Sources:

http://www.nytimes.com/2009/01/28/books/28updike.html

http://www.famousdeaddb.com/

SUCCESSES

1. THE NOBEL PRIZE IN LITERATURE

Herta Müller, the Nobel Prize winner for 2009, is a Romanian-born German novelist and essayist who writes of the oppression of dictatorship in her native country and the existence of the political exile. To justify Müller's Nobel Prize Award 2009, the Swedish Academy described her as *"that who, with the concentration of poetry and the frankness of prose, depicts the landscape of the dispossessed."* The award is worth $1.6 million.

She is the first German writer to win the Nobel Prize in literature since Günter Grass in 1999 and the 13th winner writing in German since the prize was first given in 1901. She is the 12th woman to be awarded the literature prize. But, unlike previous winners like Doris Lessing and V. S. Naipaul, Ms. Müller is relatively unknown outside literary circles in Germany.

She has written some twenty books, but just five have been translated into English, including the novels *The Land of Green Plums* and *The Appointment.*

Sources:

http://www.nytimes.com/2009/10/09/books/09nobel.html

2. THE 2009 PULITZER PRIZES

- **Fiction:** *Olive Kitteridge* by Elizabeth Strout. Finalists: *The Plague of Doves* by Louise Erdrich and *All Souls* by Christine Schutt.
- **History:** *The Hemingses of Monticello: An American Family* by Annette Gordon-Reed. Finalists: *This Republic of Suffering: Death and the American Civil War* by Drew Gilpin Faust and The Liberal Hour: *Washington and the Politics of Change in the 1960s* by G. Calvin Mackenzie and Robert Weisbrot.

- **Biography:** *American Lion: Andrew Jackson in the White House* by Jon Meacham. Finalists: *Traitor to His Class: The Privileged Life and Radical Presidency of Franklin Delano Roosevelt* by H.W. Brands and *The Bin Ladens: An Arabian Family in the American Century* by Steve Coll.

- **General nonfiction:** *Slavery by Another Name: The Re-Enslavement of Black Americans from the Civil War to World War II* by Douglas A. Blackmon. Finalists: *Gandhi and Churchill: The Epic Rivalry That Destroyed an Empire and Forged Our Age* by Arthur Herman and *The Bitter Road to Freedom: A New History of the Liberation of Europe* by William I. Hitchcock.

- **Drama:** *Ruined* by Lynn Nottage. Finalists: *Becky Shaw* by Gina Gionfriddo and *In The Heights* by Lin-Manuel Miranda and Quiara Alegría Hudes.

- Poetry: *The Shadow of Sirius* by W. S. Merwin. Finalists: *Watching the Spring Festival* by Frank Bidart and *What Love Comes To: New & Selected Poems* by Ruth Stone.

- **Music:** "Double Sextet" by Steve Reich. Finalists: "7 Etudes for Solo Piano" by Don Byron and "Brion" by Harold Meltzer.

Sources:

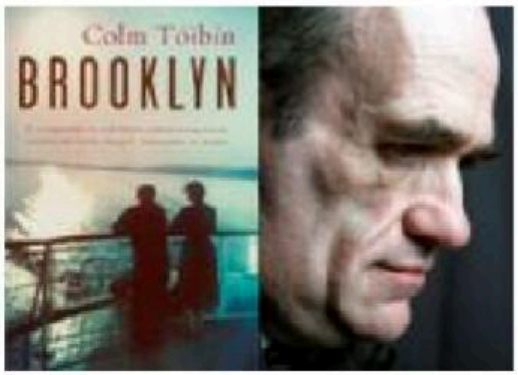
http://www.pulitzer.org/awards/2009

"2009 Pulitzer Prizes for Letters, Drama and Music", The New York Times, April 20, 2009 (http://www.nytimes.com/2009/04/20/books/2009-arts-pulitzer.html)

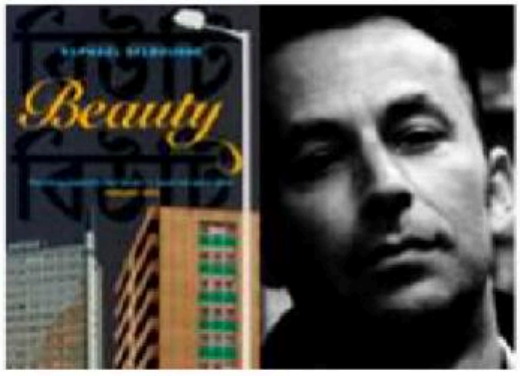
3. COSTA BOOK AWARDS (THE FORMER WHITBREAD PRIZE)

The Whitbread prize, originally established in 1971 by Whitbread Plc., is since 2006 known as Costa Book Awards. Costa, the UK's fastest-growing coffee shop chain, announced its takeover of the sponsorship of the UK's most prestigious book prize in 2006, the year both Costa and the Book Awards celebrated their 35th anniversary.

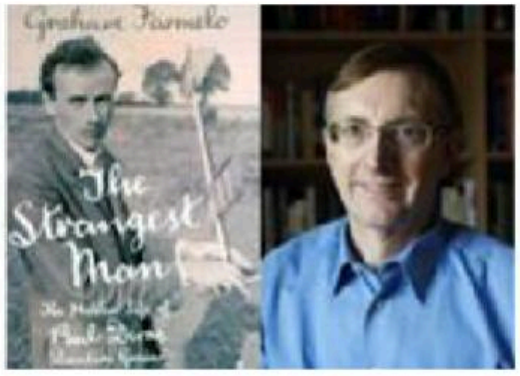
- **2009 Costa Novel Award Winner:** *Brooklyn* by Colm Toibin. The judges described the novel as *"a wonderfully-observed story of love and loss."*



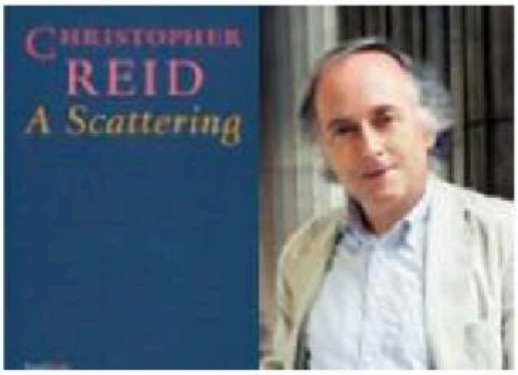
- **2009 Costa First Novel Award Winner:** *Beauty* by Raphael Selbourne. According to the judges, the novel *"captures the raw humanity of inner city life with extraordinary authenticity."*



- **2009 Costa Biography Award Winner:** *The Strangest* Man by Graham Farmelo. The judges claimed that *"the extraordinary mind and achievements of Britain's Einstein are rendered here in the most compelling biography of the year."*



- **2009 Costa Poetry Award Winner**: A *Scattering* by Christopher Reid. The judges described the book as *"intensely moving, compelling and honest"*. In their opinion, *"this is a highly readable collection of wonderful poems."*



- **2009 Costa Children's Book Award Winner**: *The Ask and the Answer (Chaos Walking, Book Two)* by Patrick Ness. The judges pointed out that *"from the first word, we were gripped by this dazzlingly-imagined, morally complex, compulsively-plotted tale."*

Sources:

http://www.costabookawards.com/

http://www.costabookawards.co.uk/awards/last_years_category_award_winners.aspx

4. THE MAN BOOKER PRIZE FOR FICTION 2009

Hilary Mantel was named the winner of The Man Booker Prize for Fiction 2009 for her novel *Wolf Hall*. Mantel's novel has also won the National Book Critics Circle Award for fiction.

Sources:

http://www.themanbookerprize.com/prize

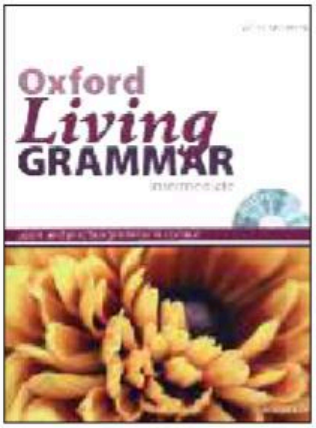
http://www.themanbookerprize.com/prize/thisyear/winner

http://bookcritics.org/awards/

OXFORD LIVING GRAMMAR

WITH ANSWERS

ELEMENTARY (Ken Paterson)
PRE-INTERMEDIATE (Mark Harrison)
INTERMEDIATE (Norman Coe)
Oxford University Press, 2009



Oxford Living Grammar is a series of three books ranging from A1 to B1 in terms of CEF levels and categorized by the authors as Elementary (CEF A1+ , by Ken Paterson), Pre-Intermediate (CEF A2, by Mark Harrison) and Intermediate (CEF B1, by Norman Coe). Each book comes with a *Context-Plus+ CD-ROM* with additional exercises. As stated by the authors in the introduction section of each book, the aim is to explain and practise grammar in everyday contexts and to show how grammar is used in real-life situations. The books can be used for self-study, for homework, and in class. The books are divided into ten grammar modules featuring the major grammar topics dealt with throughout the 30 four-page units of each book. General topics are verb tenses, modal verbs, questions, verb forms and other structures, nouns, pronouns and determiners, adjectives and adverbs, prepositions, and building sentences. The grammar points presented in the lower-level book are presented in a more compact way and complexity is added in the upper-level books. New grammar points are also added in the upper-level books. This is especially remarkable in the *Verb forms and (other) structures* module, as shown below (each topic is preceded by the unit's number):

Verb forms and other structures		
Elementary	Pre-Intermediate	Intermediate
17 The imperative	13 The Infinitive	09 Infinitives and -ing forms (1)
18 Have got and have	14 The -ing form	10 Infinitives and -ing forms (1)
19 Verb + Infinitive	15 The passive	11 The passive
	16 Conditionals	12 Phrasal and prepositional verbs
	17 Connected future sentences	13 Indirect speech (1)
		14 Indirect speech (2)
		15 Conditional sentences

Each unit begins with an explanation of the grammar point, including a *Grammar in action* section which, according to the authors, shows how the grammar is used in typical everyday situations. This is followed by a number of *contextualized exercises* for learners to practise the grammar they have read about. The second part of each unit is organised in the same way as the first part. The authors dwell upon the fact that the grammar shows real English in real situations, which learners can recognize and apply to their own experience. In some of the exercises you may find useful *Word focus* boxes to clarify unfamiliar words or expressions: some of the boxes just provide a short definition for each term, while others are short matching or finding exercises. At the end of every unit, the learner is prompted to continue practising the topics of the unit in the *Over to you* section at the back of the book. Most of them are free writing activities based on the grammar point dealt with in each unit. This section could have been integrated within each unit instead of being a separate section with separate answers unnaturally located on the back pages. Each book is completed with a few pages

of *Form tables*, which are charts summarising the main grammar points, and two *Answer keys*, one for all the exercises in the units and the other for the exercises in the *Over to you section*.

Although structured as a three-stage course, the *Oxford Living Grammar* should obviously be used as complementary material for a general English course. The grammar points are well presented with many examples and lots of charts and tip boxes to clear up tricky bits. Most aspects of English grammar are covered with a gradual increase in complexity as we go from one book to the next one. However, as the authors intend this to be a *living* grammar, with exercises based on real-life topics, a reference to each unit's topics would be most appropriate on the *Contents* pages. Moreover, the layout of the books is quite plain, which otherwise could be a bonus for the learner to concentrate on the fully-compacted grammar exercises. With very few illustrations, more room is left for longer and wordier exercises. Providing contextualized exercises could be a handicap for low-level learners, as each grammar topic is tested within real-like dialogues and passages from the very beginning, which means having to cope with a lot of vocabulary and more complex structures than those the learner is supposed to be familiar with at each stage. In this line, the *Word focus* boxes seem somewhat insufficient as vocabulary aids. All exercises are based on a few traditional grammar exercise patterns (mostly gap-filling, word completion, word correction and multiple choice), which are recurrent throughout every unit and every book at the three levels. Having fixed exercise patterns makes it easy to focus upon the particular grammar aspect under scrutiny in each exercise.

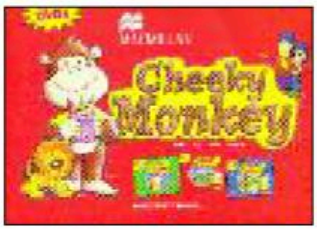
The accompanying *Context-Plus+ CD-ROM* provides further grammar and vocabulary exercises. Listening and speaking exercises based on written dialogues makes it more attractive for the learner. The CD exercises are quite intuitive and closer to the learner's expectations than the exercises in the books. However, the interface again looks rather plain, with no animations, hardly any illustrations and poor images, which otherwise allows the learner to easily navigate through the different activities on the CD. A bonus to the CD is the series of multiple-choice tests covering all the units.

Making a sharp correspondence between these grammar course levels and secondary education levels is a rather complicated task, as the course seems to be intended as a self-study grammar aid for adult learners preparing for Cambridge exams. However, I would strongly recommend teachers of ESO Level 4 and Bachillerato Levels 1 and 2 to use some of the exercises in the books as complementary material to reinforce the grammar topics presented in class, though each particular exercise will need further explanation concerning other grammar points and new vocabulary. Moreover, this grammar course will be a valuable self-study aid for teachers involved in teaching their subjects in English at schools within a bilingual program.

Francisco Rubio Cuenca

CHEEKY MONKEY

Kathryn Harper and Claire Medwell
Macmillan, 2009



Cheeky Monkey es uno de los cursos que la Editorial Macmillan oferta para la enseñanza de la Lengua Inglesa en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. El curso es una serie que abarca los tres niveles de dicha etapa, comprendiendo edades entre los 3 y los 5 años. Para cada nivel hay un libro: 3 años *(Hello Cheeky)*, 4 años *(Cheeky Monkey 1)* y 5 años *(Cheeky Monkey 2)*.

El curso completo, es decir, los tres niveles, ha sido escrito por Kathryn Harper y Claire Medwell. Sus autoras han creado un mundo de divertidas aventuras que giran alrededor de unos atractivos personajes. Todo esto, junto a unos materiales llamativos y con multitud de ideas para el profesorado, hace de este libro una buena herramienta para la enseñanza del inglés en esta etapa.

En líneas generales, Cheeky Monkey es un curso que contiene una metodología flexible, motivadora y lúdica adaptándose a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje que se presentan en el aula. Un aspecto a resaltar es el uso que hace de los cuentos.

Todas las unidades contienen un cuento, en el cual aparece el vocabulario básico de la unidad. Los cuentos son sencillos y, por lo tanto, fáciles de recordar. Estos cuentos ofrecen multitud de posibilidades y situaciones dentro del aula: lectura, comprensión oral, dramatización, aprendizaje del lenguaje activo, etc. Una novedad es que los cuentos han sido reproducidos en láminas A4 y con el texto en el reverso, lo que facilita al maestro/a la narración del mismo. Además, estas láminas están realizadas en un material resistente y plastificado, permitiendo así que el alumnado pueda trabajar con dichas láminas (secuenciación temporal, búsqueda de vocabulario, etc.)

Cada curso (para 3, 4 y 5 años) está compuesto por seis unidades que giran en torno a situaciones de la vida cotidiana de los niños y niñas. Así, podemos encontrar contenidos como los saludos, el cuerpo, la familia, la ropa, la climatología, la comida, los animales y la casa. Aparecen también conceptos básicos como los números, los colores y algunos adjetivos sencillos. Además, el material ofrece unas "mini-unidades" muy útiles, relacionadas con festividades como *Halloween, Christmas, Easter*, etc.

Algo muy interesante, a mi parecer, es que se adapta a la necesidad que existe en Educación Infantil de mantener las rutinas de trabajo. En esta epata es muy importante que los niños y niñas se muevan dentro de una serie de momentos educativos que son fijos a lo largo de la jornada escolar. *Cheeky Monkey* está diseñado para desarrollarse dentro de esta rutina. Cada unidad contiene siete lecciones. Estas lecciones están claramente estructuradas y se dividen en tres momentos claros: *Circle time* (actividades colectivas de conversación); *Story Time* (canciones, juegos con *flashcards*, etc.); *Transition time* (período de transición entre las actividades colectivas y el trabajo individual en el "Pupil's Book") y *Table time* (trabajo individual en el "Pupil's Book" y con el material extra fotocopiable). En la sección *Teacher Talk* de la guía del profesor/a, encontramos diversos chants que podemos utilizar en los diferentes momentos de la rutina.

Otra novedad que incluye es la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. *Cheeky Monkey* proporciona una serie de cartas para fotocopiar y entregar a los padres/madres del alumnado. Hay una carta de bienvenida para entregar a principio del curso escolar y una carta para cada unidad. En ellas se exponen los contenidos que se han visto a lo largo de la unidad, un resumen de los cuentos y la letra de las canciones que se han aprendido y que podrán escuchar en casa con el Multi-ROM que incluye el libro del alumno. En mi opinión, estas

cartas son un material muy útil para involucrar a los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Los materiales que aporta el curso son los usuales con algunas novedades interesantes que merecen ser destacadas:

El material del alumno/a incluye Pupil's Book, pegatinas, troquelados y un Multi-ROM. El contenido del Multi-ROM es muy completo, pues además de las canciones, aporta cuatro juegos para cada unidad didáctica, a través de los cuales se repasa el vocabulario.

Un elemento novedoso dentro de los materiales del alumno/a es el "Busy Book". Se trata de un cuaderno de actividades opcionales que presentan material extra. Dicho cuaderno contiene unidades completas divididas en tres lecciones cada una. El "Busy Book" es compatible con el curso principal, pero, en mi opinión, es suficiente con las actividades colectivas en el *Circle Time*, los juegos y las actividades individuales en el "Pupil's Book". Para completar, me parecen más recomendables las actividades extra de cada lección y las "worksheets" fotocopiables. De esta manera se puede controlar mejor el tiempo y la cantidad de material.

El Material del profesorado me parece muy interesante. Además de *flashcards*, *Story Cards* y la marioneta de Cheeky Monkey, el curso aporta recursos muy útiles y originales como la *Play Mat*. Es una alfombra de vistosos colores e ilustraciones llamativas en la que se representan los lugares de la ciudad de Cheeky. A través de ella se pueden explorar los lugares de los cuentos y los principales personajes. El libro del maestro sugiere varios juegos para sacar partido a esta original alfombra que nos servirá para repasar el lenguaje activo, los colores, las formas, recordar historias y cuentos de unidades anteriores, crear interés y ubicar los cuentos que se escuchan por primera vez, y sobre todo, estimular y motivar a nuestro alumnado.

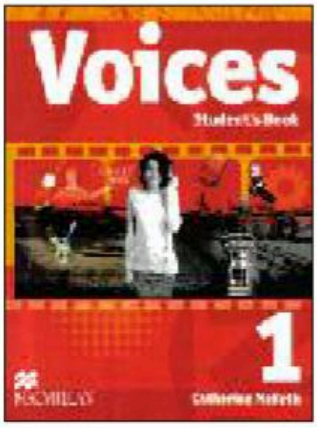
Otros materiales interesantes son el Audio CD, y el DVD. En este último aparecen dibujos animados de todos los cuentos, canciones y escenas interpretadas por niños y niñas. Además, se ofrecen fichas para imprimir y fotocopiar que se pueden realizar después del visionado del CD.

En mi opinión, *Cheeky Monkey* es un material muy completo y recomendable para todos aquellos maestros y maestras que quieran introducir en la Etapa de Educación Infantil la Lengua Inglesa de un modo flexible, lúdico y motivador.

Mª Dolores Martos Garrido

VOICES 1

Catherine Macbeth
Katherine & Steve Bilsborough
Macmillan, 2005



The latest English language course Macmillan has published for Compulsory Secondary Education is ***Voices***, presented in a series of four different levels for E.S.O. students. *Voices* comes out as new material which tries to be up to date as far as the latest methodological trends are concerned, paying special attention to the cultural aspects of the countries where English is the mother tongue.

Two different kinds of materials can be distinguished: the student's materials and the teacher's materials. Regarding the former, they include a Student's Book, a workbook, an audio CD accompanying the workbook, a Portfolio, and a link to a student's website, *voices.mac-english.com*. On the other hand, the materials available for the teacher are a Teacher's book, a Teacher's Resource File, a Test and Exams Pack, the class CDs for the Student's Book, and the latest Interactive Classroom for Digital Student's Book and Workbook. Despite being an English language course, some sections included in the workbook offer explanations in Spanish, in *Catalán* or in English -in case teachers want to choose the monolingual version for their students.

Concerning the ***Student's Book***, it consists of: a *chart of contents*; a *starter unit*; *nine units* which include the contents of the book in terms of linguistic components and skills; and, finally, every three units is followed by an *end-of-term unit*.

Regarding the topics of the different units, they seem to be related to the students' interests. Although some of their titles seem to overlap, as in the case of "Free Time" (unit 3) and "Days Out" (unit 6) in *Voices 1*, checking these units demonstrates that they deal with different aspects and semantic fields. In spite of this, the topics are related to the vocabulary and communicative situations presented throughout the units.

As for the different sections in each unit, a thorough analysis reveals both the Student's book and the workbook have got a similar structure. Therefore, there are continuous cross-references when students are working with their textbook in order to widen their knowledge or to have more practice using their workbook. So, the analysis below has considered how the different skills and linguistic components are treated in both books.

Every unit begins with a "Presentation" sheet which introduces the contents of the corresponding unit. It also works as a warm-up section that motivates students to keep on learning or reviewing things associated with it.

Concerning the **linguistic components**, the ***vocabulary*** of each unit is presented under two main sections: *Vocabulary 1* and *Vocabulary 2*. The vocabulary shown is presented in a motivating way, supported by means of pictures. Furthermore, students are constantly recycling the vocabulary learnt since this is not only practised in the vocabulary sections but also in the sections dealing with grammar and the different skills. In addition, when students finish practising the vocabulary seen in the *Vocabulary 1* section, there is always a cross-reference to two sections called *Vocabulary Bank* and *Vocabulary Plus* in the workbook.

Regarding ***pronunciation***, this linguistic component is practised along the different listening tasks within each unit but they do not always appear in the same place in each unit; it can appear after the vocabulary or grammar sections depending on the phonetic aspects to be practised. From a formal point of view, there is only an introduction to the sounds of the language. Also, stress is the only suprasegmental aspect covered in *Voices 1*.

As for the ***grammatical*** aspects of every unit, this linguistic component is presented in two different sections: *Grammar 1* and *Grammar 2*. Both sections

deal with different linguistic units which are briefly presented with the help of charts. Consequently, both sections always include a cross-reference to a section called *Language Guide* appearing at the end of every unit, which also reviews the main vocabulary studied throughout the unit. In addition, the emphasis on the study of grammar is evident when we check how the workbook includes the same corresponding sections, *Grammar 1* and *Grammar 2*, as they appear in the student's book, but, moreover, it also integrates both in a new section called *Grammar 1 and 2*. Furthermore, there is always a speaking section once students have finished the *Grammar 2* section. The intention is to give prominence to the communicative dimension of grammar, which justifies the absence of drills or repetitive grammar exercises.

With respect to the ***language skills***, every unit consists of sections devoted to the practice of reading, listening, speaking and writing. Moreover, a section at the end of each unit is included called *Dialogue Builder*, which fosters the fifth skill of interaction.

Concerning the receptive oral skill or ***listening***, the content of some of the proposed tasks could be a bit difficult for students, although the grammar forms and vocabulary correspond to the unit. Students will also have the chance to practise different subskills such as listening for general understanding or for detail. Furthermore, every workbook unit includes listening tasks, which raises the students' exposure to the oral language. Finally, the speed of the recordings seems to be appropriate.

As far as ***reading*** is concerned, all the units include a reading which always occurs after the *Vocabulary 1* section, so the topics of the texts are related to the semantic field of the units. Readings are generally followed by some tasks including a task based on listening to the text, an exercise to work on textual vocabulary, and some comprehension questions. Moreover, there is always a cross-reference to the *CLIL Across the Curriculum* Section in the workbook, since every text offers a communicative situation which is related to a different subject or area of the school curriculum.

Concerning ***writing***, under the heading of *Writing Dossier*, this section focuses on two different aspects: firstly, it provides students with a section called *Language Focus* containing activities which are centred on the use of punctuation, spelling and basic connectors to start learning how to give cohesion to ideas in a text; and secondly, some communicative tasks are suggested in the *Writing Plan* section.

The last skill to be mentioned is ***speaking***. The tasks dealing with oral production are usually integrated with other skills, both receptive and productive. The speaking section always takes place after the second section of grammar in each unit, so the suggested communicative situation is linked to the grammatical contents learnt.

As we mentioned at the beginning of this review, this series of textbooks gives prominence to the **cultural** aspects of the countries where English is spoken as a mother tongue. Therefore, each unit includes a section called *Culture* which mainly consists of a text which is related to the semantic fields of the unit, followed by some reading comprehension tasks. Students can establish comparisons with their own culture. This section always includes a cross-reference to its counterpart in the workbook.

All the units in the student's book end with a *Progress Check* section which is mainly centred on the grammar and vocabulary of the unit. The subsection called *Cumulative Grammar* asks students to complete a text where the previous grammar contents are also tested, so the continuous character of evaluation becomes prominent.

As far as the workbook is concerned, the last two sections which are worth mentioning are: a *Revision* section, which is only focused on vocabulary and grammar, leaving no room to test the skills learnt; and a *Cumulative check* section, which is offered as an extension of the *Cumulative Grammar* section. However, there is no room for the practice of pronunciation or the different skills in any of these sections, either in the student's book or in the workbook.

Concerning other components of the course, students can keep a detailed record of what

they have learnt in a *Portfolio* book which they can complete unit by unit. Therefore, by the end of the course students will have filled in their language biography as a personal register of their learning experience.

The course is also accompanied by a *Teacher's Resource Pack* which includes: some *multi-level worksheets* (standard and extra according to students' level) which can be used to review the contents of a unit; more worksheets for *pairwork* to have more practice in oral interaction; some tasks dealing with *translation* and *dictation*; a diagnostic test, *multi-level tests* for every unit and *end-of-term exams* that can only be applied to standard and to high level students; more extra follow-up material appears, which corresponds to the sections of *Culture* and *Across the Curriculum*; and finally, a *Test Generator* and *Exams Multi-Rom CDs* are also included, which helps teachers create their own tests or edit the ones proposed in the Teacher's Resource Pack.

Voices is also supported by some resources that students can find on the website www: //ace.macenglish.com/mvc/. This site seems to offer some activities and video clips and, in addition, teachers can evaluate their students' progress and their tasks concerning the different skills and linguistic components of every unit. Teachers, on the other hand, are said to have extra resources on www.macmillanelt.es. Finally, the Teacher's Book reproduces the student's book and, at the same time, offers didactic guidance about how to present the different contents to students.

Once the description of the course has been completed, a general assessment of all its components will be carried out. First of all, the textbook seems attractive at first sight. In this sense, there is a visual impact by means of pictures and photographs which make this material and its content more attractive and motivating. The size and type of print is excellent because it helps students distinguish the instructions of the tasks and the tasks themselves. Concerning instructions, they are simple and concise. This is obviously an advantage now that we have to pay attention to the diversity of levels in the classroom, since students can manage by themselves without the teacher's continuous explanations of what they are supposed to do.

Secondly, the material is handy and easy to follow although it may include lots of cross-references to different sections either in the student's book or in the workbook. Some of these cross-references could in fact be avoided if, for instance, grammar explanations might be condensed into one or two sections maximum. However, the units have got the same layout and are quite systematic.

Thirdly, although there are some tasks which would require the teacher's intervention to make things clear, the bulk of this material is appropriate according to the curriculum requirements. However, in terms of its timing, the material would be very difficult to be covered throughout one academic year because most of the sections dealing with culture and across the curriculum, despite being very interesting, would take a lot of time.

This material presents an important drawback as there are no low-level tests and exams for students to whom curricular adaptations have to be carried out. Only standard and high level students seem to be the recipients of the printed materials for evaluation, though the test generator CD may help teachers make any adaptations they feel appropriate for their students. The accompanying material for the student's book is quite good in spite of the possible disadvantages we have been pointing out along this review. Perhaps it could be improved if it were a bit more synthesized and offered low-level test and exam adaptations.

There is a relative balance of the four skills because they seem to receive the same degree of attention except for speaking. The practice of this skill is not included in the workbook, which makes us think it has been devised for homework, which is not always the case. Furthermore, the different tests and exams do not include any section to check our students' production, which can make students think speaking is not as important as other skills. We are obviously aware of the limited production of our students at this stage of language learning, however, they should be asked to utter simple messages.

Concerning the linguistic components, the author has undoubtedly given more relevance to grammar and vocabulary, leaving pronunciation relegated. In the student's book, there are three sections per unit dealing with grammar and two sections dealing with vocabulary, apart from the grammar explanations given in other sections or even in the workbook. That's why we previously suggested that they should be synthesized, so the section called *Grammar 1* and *Grammar 2* could not be necessary to some extent. Meanwhile, simple phonetic notions could appear. There is no clear basic introduction to the sounds of the language or any simple phonetic notions like those represented by the contrasts of pairs of simple sounds. The pronunciation tasks seem to be related to the correct use of grammar forms like the third person singular morpheme –s.

Finally, the different activities are never isolated. Students are constantly using the same vocabulary and grammatical forms whenever they are asked to complete a task dealing with any skill. Moreover, the exercises are always contextualized, since they are always about the unit topic and its vocabulary. The book's content ranges over a variety of topics connected with students' interests such as sports, clothes, the weather, daily life activities or tourism among others.

All things considered, provided that the rest of the series follows the same layout, and taking into consideration our students' learning profiles, *Voices* could be highly recommended since we, teachers, will find, at our disposal, an incredible amount of materials which will not only make our students learn English in an amusing and motivating way but will also put them in contact with Anglo-Saxon civilization and the cultural aspects characteristic of the countries where English is the mother tongue.

Juan Ignacio Gámez Martínez

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los artículos serán publicados indistintamente en español o inglés.
Articles and reviews will be published in Spanish or English.

Artículos

No deberán exceder de ocho páginas mecanografiadas a un espacio, en papel tipo A-4.

Los autores deberán enviar dos copias del trabajo y un disquete grabado en Word Perfect o Microsoft Word que contendrá:

a) Título del artículo, nombre del autor o autores, profesión y trabajo actual de cada uno, así como su dirección.
b) Breve Curriculum Vitae del autor o autores.
c) Los artículos deben ser introducidos por un abstract de unas 120 palabras.
d) Los encabezamientos irán con letra mayúscula.
e) Figuras, tablas e ilustraciones con sus correspondientes pies y nº de referencias que aparezcan en el texto.
f) Usar *cursiva* en todas las citas.
g) Usar tabuladores y sangrados y no la barra espaciadora para desplazar un texto.
h) Utilizar tabulación al iniciar párrafos.
i) Texto a un espacio, dos entre párrafos y subtítulos.
j) No usar notas automáticas a pie de página, incluirlas al final del artículo como texto normal, para simplificar los cambios de tipo de letra, márgenes, etc.
k Las palabras extranjeras deberán escribirse en letra *cursiva*.
l) Las referencias bibliográficas, ordenadas alfabéticamente, habrán de seguir el formato especificado por las normas de RESLA, del cual mostramos algunos ejemplos.

Ejemplos de referencias hechas dentro del texto:

Lozanov (1979: 32)
Rubin y Thompson (1982: 27)
(Morgan y Rinvolucri, 1986: 41; Wright, 1998: 50; Read, 2000: 13), atiéndase al orden cronológico de las obras en referencias parentéticas.

Ejemplos de referencias al final del texto:

Libros:
Atkinson, D. 1993. *Teaching Monolingual Classes*. Harlow, Essex: Longman.
Seliger, H. W. y M. H. Long, eds. 1983. Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House.
Capítulos de libros:
Stanley, C. 1999. "Learning to think, feel and teach reflectively". *Affect in Language Learning*. Ed. J. Arnold. Cambridge: Cambridge University Press. 109-124.
Artículos:
Garret, N. 1988. "Computers in foreign language education: Teaching, learning, and language-acquisition research". *ADFL Bulletin* 19/3: 6-12.
Comunicaciones en Actas:
Adams, E. 1997. "Creativity in teaching: A practical session". *Actas de las II Jornadas de Estudios Ingleses*. Eds. C. Medina Casado y C. Soto Palomo. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 187-193.
Documentos en Internet:
Navarro, C. 2001. Documento de Internet disponible en [http://www.cristiandad.org/aportes/actitudes.htm].

m) La editorial se reservará el derecho de publicación de los artículos en la fecha que se estime oportuna.
n) Los trabajos recibidos no se devolverán sin solicitud expresa del autor.

Recensiones de libros

No deberán exceder de dos páginas a un espacio en tamaño de papel A-4. Se enviarán dos copias de la misma y el correspondiente disquete grabado siguiendo las normas de los artículos para su elaboración.

Enviar fotocopias del prólogo o introducción del libro y de su índice.

Referencias del libro que incluirán: título, autor(es), nº de edición, editorial, fecha y lugar de impresión.

Los artículos y recensiones se publicarán en español o en inglés.

Los manuscritos pueden enviarse a nuestra redacción en **GRETA, Asociación de Profesores de Inglés**. Natalio Rivas, 1, 1º izda. 18001 Granada. También se podrán adjuntar por correo electrónico a la siguiente dirección: submissions@gretajournal.com

CLÁUSULA DE SALVAGUARDA

GRETA, Revista para Profesores de Inglés no coincide necesariamente con las opiniones expuestas por los distintos autores, cuya responsabilidad es exclusiva de los mismos.

El Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer cuantas modificaciones considere oportunas y ruega que se respeten fielmente las normas de publicación.

Articles

Articles should not be longer than eight typewritten, single-spaced pages in A-4 size paper.

The author should send two copies of their work and a diskette containing the following information stored on Microsoft Word or Word Perfect.

a) Title of article, name of author or authors, profession, present position held, address.
b) Biodata.
c) Articles should be preceded by an abstract of approximately 120 words.
d) Headings should be written in capital letters.
e) Enclose figures, tables and illustrations and respective notes and reference numbers as they appear on text.
f) Write quotes in italics.
g) Use tab and rollover words rather than use space bar to move texts.
h) Tabulate once at the beginning of each paragraph.
i) Text should be single-spaced. Double space between paragaphs and subtitles.
j) Words written in foreign language should be typed in italics.
k) The bibliography, which should be arranged in alphabetical order, is to follow the norms specified in *RESLA* (cf. examples in norms in Spanish).
l) The publishers reserve the right to publish the article at the date considered best for them.
m) Articles received will not be returned unless the author expressly requests it.
n) Articles that appear in this magazine belong to it and cannot be published without previous authorization.

Book reviews

Should not exceed two pages, single-spaced in A-4 size paper. Send two copies to the review and a diskette following the same guidelines outlined beforehand for articles.

Send photocopies of prologue or introduction and index of book.

References of book should include: title, author or authors, edition number, publisher, date and place where it was printed.

Manuscripts can be sent to **GRETA, Asociación de Profesores de Inglés**. Natalio Rivas, 1, 1º izda, 18001 Granada. They can also be attached electronically to the following e-mail address: submissions@gretajournal.com