

Nº23
2006

IDEA 23

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

ESCOLAR

LAS LENGUAS EXTRANJERAS

EDITORIAL

La innovación en los programas educativos del Departamento de Educación

Pedro González Felipe, Director del Servicio de Ordenación e Innovación Escolar

PERSONAS

CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)

David Marsh, UNICOM, Continuing Education Centre, Universidad de Jyväskylä, Finlandia

El dominio del idioma a través de la lecto-escritura en el Proyecto Bilingüe MEC/ British Council

Teresa Reilly, Bilingual Projects Manager, British Council, España

El aprendizaje y la evaluación de lenguas: Un marco europeo de actuación

Jesús M^a García Armendáriz, Negociado de Idiomas del Departamento de Educación

FORO

E.T.C. -English Through Contents- Programa de aprendizaje de lengua a través de contenidos

Jesús M. Pastor de Luis, Asesor del Negociado de Idiomas del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

CNAI. Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas. "Aprender idiomas, una invitación al viaje"

Pedro Cardeñosa Domingo, Gerente del Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas

AULA

Cardenal Ilundáin: la oferta bilingüe de la enseñanza pública

Ana Isabel del Amo Oyaregui, Directora del CP Cardenal Ilundáin

La Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra: una Escuela Oficial de Idiomas en los Centros de Secundaria

Maite Osés Larumbe, Directora de la EOIDNA

Modalidades de aprendizaje efectivo en el extranjero: guía del usuario

Miguel Ángel Amigo, Director de Step

Experiencias en el extranjero: una estudiante Erasmus

Lucía Pérez de Zabalza, Estudiante de Erasmus

Storytelling y Teatro en Inglés

John Harold: Cuentacuentos y Director de la obra de teatro Titanic

Marina Fernández y Mikel Iriarte, Alumnos de Secundaria y actores en la obra Titanic

NOTICIAS DE PRENSA BIBLIOGRAFÍA RESEÑA DE LEGISLACIÓN



Sólo los clientes de Caja Navarra deciden la forma de construir bienestar. Donde tú decides.

can

Editorial

LA INNOVACIÓN EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Pedro González Felipe

Director del Servicio de Ordenación e Innovación Escolar

En un mundo globalizado y abierto es necesario dotar a las personas de instrumentos eficaces para romper las barreras de comunicación. Varias razones justifican, además, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas: entre ellas el efecto beneficioso para otros aprendizajes y para el desarrollo personal y la necesidad de comunicación, de establecimiento de lazos de unión entre los 450 millones de ciudadanos europeos diversos cultural y lingüísticamente. La posibilidad de comunicación acerca los pueblos y permite la construcción de un espacio común. Por estos motivos, la enseñanza de las lenguas ocupa un lugar destacado en los planes de estudio de los sistemas educativos europeos.

El conocimiento de dos lenguas, además de la propia, ha sido considerado por la Comisión Europea como requisito básico para el acceso al mercado único y a las oportunidades que la Unión Europea ofrece a los europeos. No se trata tanto de aprender lenguas por sí, sino de construir, a través de ellas, las estrategias comunicativas necesarias para garantizar el entendimiento y la comunicación. No es suficiente aprender una "lingua franca", sino desarrollar una empatía cultural que permita la creación de un espacio común compartido y sentido como propio.

La implicación de la Unión Europea en el fomento del aprendizaje de lenguas se plasma en el gran esfuerzo que al respecto realiza. La Comisión Europea insta a los gobiernos y autoridades nacionales, regionales y locales a concretar las decisiones que adopta. El grado de cumplimiento de las medidas propuestas en el plan europeo de acción 2004-06 para el aprendizaje de lenguas conforma una referencia de evaluación de los sistemas educativos.

El inicio temprano en el aprendizaje de lenguas tiene especial relevancia en los planes de la Comisión. En la actualidad ha dado lugar al ambicioso programa ETC (English Through Contents), diseñado para impartir el inglés desde los 3 años. En este sentido la Comunidad Foral ha sido pionera en la incorporación del idioma al Sistema educativo. Los resultados positivos de la evaluación realizada en 4º de Primaria en el año 2004 avalan esta estrategia de aprendizaje.

Por otra parte, la segunda lengua extranjera tiene un lugar importante y su aprendizaje se verá sin duda reforzado a través del programa de Secciones Bilingües de francés, también basado en CLIL.

Además, Navarra ha hecho una apuesta importante por coordinar los niveles de aprendizaje de idiomas en Enseñanza Secundaria con los programas y las certificaciones oficiales propios de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En la actualidad, en consonancia con las recomendaciones de la Comisión, se está trabajando en el diseño de un enfoque global de la enseñanza de las lenguas, también llamado de comprensión multilingüe, que conecta la enseñanza de la lengua materna, extranjera, de instrucción. El Portfolio Europeo de las Lenguas es una herramienta eficaz para la valoración del valor del conocimiento de lenguas.

El aprendizaje de lenguas y el desarrollo de las habilidades lingüísticas deben ser parte de la formación de las personas a lo largo de toda su vida. La oferta para el aprendizaje de lenguas en la educación de adultos debe ser amplia y permitir avanzar en el conocimiento ya adquirido. Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros oficiales para la formación y la certificación de niveles sin equivalente en el panorama europeo. Es lógico, por tanto, que sean el referente de los niveles de competencia lingüística establecidos en el Marco Común de Referencia Europeo, especialmente a partir del curso 2007-08, en el que se implantarán los niveles Básico e Intermedio.

Personas

CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera)

David Marsh

UNICOM, Continuing Education Centre Universidad de Jyväskylä, Finlandia

(Traducción realizada por **Teresa de Carlos**, Negociador de Idiomas del Departamento de Educación)

Vivir el presente pensando en el futuro

El impacto de la globalización en la vida de nuestros hijos

El término "globalización" ha dejado de ser un término impreciso, propio de economistas y políticos. Está incidiendo ya en muchos aspectos de nuestra vida diaria en Europa. A medida que esta sociedad se va adaptando a las presiones y retos que se le presentan, se hace necesario introducir cambios en **cómo hacer lo que hace-**



David Marsh

mos, en muchos aspectos de nuestra vida. Los sistemas educativos no son una excepción. Como padre de dos adolescentes, intento analizar el futuro para ver qué destrezas y competencias van a necesitar mis hijos el día que terminen la educación y se incorporen a la vida adulta. Como profesional en el ámbito

de la formación lingüística, busco procedimientos que supongan un cambio auténtico, de forma que clases

enteras y centros educativos en su conjunto consigan que sus alumnos adquieran las competencias necesarias para desenvolverse en esta sociedad emergente del conocimiento global.

Uno de los movimientos más destacados y que con más rapidez se va extendiendo por Europa es el que se ocupa de la enseñanza de las segundas lenguas. Este fenómeno educativo conocido con el nombre de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (CLIL en las siglas inglesas), es de particular relevancia por su carácter innovador y porque da respuesta a las necesidades de niños y jóvenes. El programa de Enseñanza de Inglés a Través de Contenidos (ETC) introducido recientemente en Navarra es un ejemplo más de este tipo de iniciativas adoptadas por países de la Unión Europea cuyos alumnos obtienen altos rendimientos académicos. El informe sobre CLIL en Europa y la información correspondiente a España, se encuentra en www.eurydice.org.

Métodos naturales para la adquisición de lenguas

Aunque existen diferencias individuales en cuanto al funcionamiento del cerebro, un elemento clave a la hora de aprender lenguas es el de las oportunidades de aprendizaje que se nos ofrecen. El que los niños aprendan lenguas con tanta facilidad como parece depende muchas veces de la naturalidad del contexto. Por mucho que lo intentemos, las aulas tradicionales donde se somete a los alumnos al arduo proceso intelectual de clasificar sonidos, estructuras, gramática o vocabulario, tiene poco de natural.

Las clases son esenciales para que el alumno conozca "las piezas y engranajes de la maquinaria" que conforman una lengua, - el proyecto de un edificio -, y también para que lo ponga en práctica. Pero el reducido número de horas de clase, hace que el profesor no tenga tiempo para ir más allá de este requerimiento básico. El ideal es que los alumnos tengan tiempo para manipular "las piezas", para construir partes de ese edificio acerca del cual aprenden en la clase de lengua y que con frecuencia, y hasta cierto punto con razón, confunden con la lengua misma. Los buenos profesores de lenguas procuran incorporar siempre alguna práctica de "uso comunicativo" en sus clases. Pero este uso siempre resulta limitado y restringido.

Lo que CLIL proporciona a los jóvenes, como ocurre en el caso de Navarra, es un contexto natural para el desarrollo de la lengua, derivado de la experiencia de aprender *por medio* de otra lengua desde una edad temprana. Este uso natural del inglés puede potenciar la motivación y el deseo de aprender ésta y otras lenguas. La base de la importancia y del éxito de este método de aprendizaje, tanto respecto a la lengua como a los contenidos, es precisamente la naturalidad.

Casos y experiencias diferentes en el proceso de aprendizaje de lenguas

Muchos profesores de lenguas pueden sentirse suficientemente satisfechos por el éxito conseguido a lo largo de su trabajo docente. Teniendo en cuenta el limitado número de horas dedicado a la enseñanza del inglés dentro del horario escolar, resulta sorprendente que haya jóvenes

que consiguen un buen nivel de competencia lingüística. Sin embargo, muchos de nosotros somos conscientes de que, aun con una buena metodología, alumnos motivados, y materiales y equipamiento actualizados, son **demasiados** los estudiantes que llegan al final del proceso educativo con una capacidad de uso de las lenguas **muy limitado**, a pesar de haber invertido tantas horas de aprendizaje.

En cierto modo, para mucha gente no tiene sentido haber pasado tanto tiempo aprendiendo una lengua para encontrarse con que, en su vida adulta, son incapaces de desenvolverse en esa lengua, en situaciones de la vida real.

El que haya ocurrido esto a tantos jóvenes en las últimas décadas puede deberse a que el método de enseñanza empleado no haya sido adecuado a las distintas maneras de aprender; a la falta de motivación y al poco tiempo destinado a adquirir soltura en la lengua y finalmente, a no haber empezado el estudio de la lengua hasta la adolescencia, una vez pasado el momento ideal para este aprendizaje. El comienzo temprano que se da en Navarra, el método empleado y el tiempo dedicado a ello son factores que potencialmente contribuirán a que haya más jóvenes que logren interiorizar la lengua con más éxito.

Habilidad lingüística: ¿don natural o cuestión de oportunidades?

¿Hay individuos mejor dotados para el aprendizaje de lenguas? Sin duda, sí, de la misma manera que hay gente especialmente dotada para la música, las ciencias, los deportes o las artes plásticas. Todos tenemos tendencias diferentes y nos atraen distintas formas de aprendizaje. Pero esta cuestión del don natural depende, en gran parte, de la experiencia que hayamos tenido del mundo que nos rodea: de lo que nos hace vibrar y entusiasmarnos, decepcionarnos o, simplemente, perder el interés. Aprender una lengua no es como aprender la mayor parte de otras materias (excepto las matemáticas, que también pueden considerarse una forma de lenguaje) por el esfuerzo cognitivo y emocional que supone para el aprendiz. El método CLIL bien llevado a la práctica e introducido a una edad temprana, está produciendo unos resultados muy positivos, y el "aprender divirtiéndose" es un factor crucial para conseguir que esta experiencia educativa funcione.

¿Qué relevancia tiene CLIL?

¿Cómo se puede aprender a tocar un instrumento como el piano, sin tocar el teclado? ¿Cómo se puede aprender a jugar al fútbol sin dar patadas a un balón? Para conseguir un buen dominio de un instrumento musical o del balón es necesario adquirir unos conocimientos, y al mismo tiempo, desarrollar las correspondientes destrezas. En otras palabras, para que el aprendizaje sea efectivo, se requieren conocimientos acerca del instrumento y practicarle al mismo tiempo. Esto es así tanto en el caso de la música y el fútbol como en el de las lenguas.

Destrezas lingüísticas y cognitivas

Se suele subestimar la habilidad que tienen los niños para aprender lenguas. El cerebro tiene una gran capacidad para este aprendizaje. El aprendizaje de lenguas

Personas

contribuye en gran manera al desarrollo de los procesos cognitivos del niño. De ahí que la capacidad de "pensar" en diferentes lenguas sea tan valiosa.

Hay que darse cuenta de que la capacidad de usar lenguas diferentes, aunque sea a un nivel modesto, puede tener un impacto muy positivo en los procesos cognitivos del niño. El ser capaz de analizar un mismo fenómeno desde distintos puntos de vista, como si fuera a través de distintas "lentes" lingüísticas, puede influir de forma muy positiva en nuestra capacidad de pensar y entender.

La posibilidad de reflexionar sobre algo en lenguas diferentes, puede enriquecer nuestra capacidad de comprender los conceptos y ampliar los recursos de nuestro mapa conceptual. Permite asociar de manera más eficaz conceptos diferentes y ayuda al alumno a alcanzar un nivel de aprendizaje más sofisticado en general.

Epílogo

Hemos visto y oído hablar mucho acerca de los cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, sobre todo en Europa. Los países grandes están experimentando unos procesos de cambio difíciles en muchos aspectos. A los países pequeños les resulta, a veces, más fácil el introducir cambios, y hacerlo de forma más rápida. El aprendizaje en segundas lenguas se está dando sobre todo en algunos de los países más pequeños y dinámicos y de economías boyantes de Europa. Juntamente con los procesos de integración y cambio que se están produciendo en el ámbito económico, legal y de infraestructuras, tenemos también el de la integración curricular. CLIL es una de las manifestaciones de este tipo de integración, un instrumento adicional de ayuda y apoyo a nuestros jóvenes, de utilidad tanto para el presente como para el futuro.

EL DOMINIO DEL IDIOMA A TRAVÉS DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL PROYECTO BILINGÜE MEC/ BRITISH COUNCIL

Teresa Reilly
Bilingual Projects Manager, British Council, España

Europa está experimentando una tendencia hacia la educación bilingüe que ha ido en aumento en estos últimos años, y que es percibida como una excelente manera de equipar a los jóvenes para el futuro en una Europa crecientemente multilingüe e integrada. La iniciativa del gobierno espa-



Teresa Reilly

ñol, en colaboración con el British Council, de introducir un currículo bilingüe y bicultural en 57 escuelas de primaria y en 38 institutos de secundaria casa muy bien con esa tendencia.

La experiencia bilingüe en los 57 colegios comienza a edad muy temprana. Con solo 3 años, los niños aprenden el idioma en el entorno natural de su clase de preescolar. No existe selección alguna. Todos los alumnos, sin tener en cuenta su extracto social y/o económico, incluso los niños con necesidades educativas especiales, participan en el proyecto. Se imparten entre ocho y diez sesiones semanales en inglés a través de las materias del currículo: lenguaje, lecto-escritura, ciencias, geografía, arte y manualidades. Tal y como Fishman (2000) ha apuntado, "el concepto de educación bilingüe trata más de educación que del hecho de convertirse en bilingüe".

Al terminar la etapa primaria una alta proporción de alumnos demuestran una comprensión casi total del inglés, teniendo en cuenta los límites que impone la edad, sus capacidades y su fase de desarrollo intelectual. También muestran competencia en la lectura y se expresan con soltura, si bien cometiendo errores. La mayoría se desenvuelve bien con la escritura, no obstante para unos pocos esto representa un punto débil. Asimismo, dan muestras de haber desarrollado en mayor medida que sus compañeros no bilingües, capacidades cognitivas tales como predicción, observación, formulación de preguntas e hipótesis, clasificación, comprensión de la información, trabajo en colaboración. Los niños se encuentran en una fase de su aprendizaje en que están preparados para pasar a secundaria y continuar sus estudios de geografía y ciencia en inglés sin mayores problemas. También pueden profundizar en sus conocimientos de la lengua y literatura inglesas. Para citar a *Do Coyle (Coyle, en Marsh 2002)*: los niños "aprenden a utilizar el idioma de manera adecuada, al mismo tiempo que utilizan el idioma para aprender de manera efectiva".

El currículo

- Los 57 colegios siguen un currículo especial que fue oficialmente aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 2000.
- Tiene su origen en el currículo integrado que se sigue en el British Council School de Madrid, colegio que lleva más de 70 años impartiendo con éxito enseñanza bilingüe a alumnos españoles. Está basado en contenidos y capacidades tomadas de ambos currículos, el español y el británico, y cubre las áreas de lengua y lecto-escritura, ciencias, geografía, historia, arte y manualidades.
- El currículo otorga gran relevancia a la enseñanza de las habilidades de lecto-escritura en inglés desde el principio, y a la adquisición del idioma a través de textos reales, tanto de ficción como de no ficción, tomados de una gran variedad de géneros que tocan las diversas asignaturas.

Lecto-escritura en dos idiomas

"La lecto-escritura es mucho más que enseñar a leer y a escribir. La lecto-escritura abarca las cuatro competencias comunicativas (comprensión y expresión, oral y escrita). El desarrollo equilibrado de estas cuatro destrezas au-

Personas



menta las oportunidades del niño de manejarse en inglés, a la vez que refuerza su autoestima, su personalidad y su desarrollo emocional. La lecto-escritura permite que el alumno acceda a los textos tanto de ficción como de no ficción que le formarán y desarrollarán intelectualmente, a la vez que le abre las puertas a mundos, social y culturalmente, diferentes. Además, a medida que los niños toman confianza en el empleo del idioma, su conocimiento y control sobre el mismo se vuelve más individualizado y personalizado (2004: *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria*).

Durante el aprendizaje, las habilidades lectoras en la lengua materna son transferidas a la segunda lengua, y viceversa. La habilidad lectora no opera de manera aislada en uno o en otro idioma. Los profesores españoles trabajan en estrecha colaboración con los profesores británicos para asegurarse de que el desarrollo de la lecto-escritura en los dos idiomas no se perciba como entidades separadas. También para que los niños tomen conciencia de estrategias tales como deducir palabras

por el contexto, saltarse las palabras desconocidas, tolerar la ambigüedad de significado y utilizar el conocimiento previo con relación al texto que se está leyendo.

Las técnicas de lectura y escritura son tan solo los primeros pasos en el camino hacia la competencia lingüística. El complemento consiste en actividades de lectura y escritura para aprender a aprender. De hecho, los alumnos muestran continuamente que son capaces de utilizar la lecto-escritura como herramienta de aprendizaje, antes incluso de convertirse en “lectores y escritores” competentes. La lecto-escritura es, por definición, un proceso que afecta a todo el currículo. Las habilidades necesarias para el desarrollo de la lecto-escritura no se pueden etiquetar como actividades en “inglés”, ya que los alumnos leen y escriben prácticamente en todas las demás materias del currículo. Aprender a leer y a escribir se considera de crucial importancia dentro del Proyecto Bilingüe MEC/British Council porque anima a los niños a acceder y dar sentido a su “nueva” manera de aprender a través del currículo. Cada materia ofrece sus propias oportunidades para el desarrollo de habilidades lecto-escritoras, así como contenidos específicos.

Una característica del currículo bilingüe MEC/British Council es la enseñanza integrada de gramática, el uso de la puntuación y el empleo de una amplia variedad de textos de ficción y no ficción. Sin embargo, para facilitar el proceso, el currículo separa, siguiendo la estructura del *National Curriculum* británico, la enseñanza de lecto-escritura en tres niveles o áreas:

- Nivel textual
- Nivel oracional
- Nivel de palabra

Abajo, tomado del currículo, se muestra un extracto reducido de los objetivos en materia de lectura y escritura para el 4º año (9-10 años de edad)

Trabajo a nivel de texto	Trabajo a nivel de oración	Trabajo a nivel de palabra
Comparación de una serie de escenarios de cuentos e identificación de palabras o frases que los describan.	Extender el conocimiento de verbos del 3er curso: clasificación de verbos pretéritos regulares e irregulares.	Recopilación de palabras nuevas encontradas en las lecturas de clase y diseño de diccionarios y glosarios personales.
Redacción de guiones sencillos de obras de teatro basadas en trabajos de lectura en clase.	Exploración de las diferentes pronunciaci3nes de los verbos terminados en -ed.	Recopilaci3n/clasificaci3n de palabras de una misma ra3z.
Identificaci3n y discusi3n de patrones de ritmos, de rima y otras caracter3sticas de entonaci3n en diferentes poemas.	Uso adecuado del presente para dar instrucciones, indicaciones y explicaciones.	Utilizaci3n de sin3nimos de palabras que se repiten con frecuencia.
Identificaci3n de las diferencias de estilo y estructura en textos de ficci3n y no ficci3n.	Uso adecuado del lenguaje de predicci3n e informe para la redacci3n de los experimentos de ciencias.	Utilizaci3n de conocimientos sobre prefijos para generar palabras nuevas, especialmente ant3nimos.
Localizaci3n de informaci3n y utilizaci3n correcta de t3rminos: 3ndice, encabezamientos, sub-encabezamientos, glosario.	Exploraci3n y uso de los adjetivos comparativos y superlativos a trav3s del curr3culo.	
Resumen oral y escrito de los puntos principales en textos de geograf3a y ciencia.	Tomar nota de la aparici3n de comas en la lectura y discutir su funci3n. Empezar a usarlas en las redacciones.	

En la medida de lo posible los tres niveles deben trabajarse en conjunto, haciendo que el texto completo opere como base para el trabajo a nivel de oraciones y de palabras. El aprendizaje efectivo de gramática y vocabulario implica que los alumnos jueguen con el lenguaje, situándolo dentro de un contexto que puede ser tanto la clase de lengua y lecto-escritura como la de ciencias y geografía. A medida que los alumnos avanzan hacia el final de la etapa primaria, en el Proyecto Bilingüe se les anima para que adopten una actitud más crítica y analítica con relación a los textos del currículo así como para que cobren una conciencia más crítica de sus propias habilidades de redacción.

Tal y como corrobora su evaluación, el enfoque curricular basado en la lecto-escritura que adopta el proyecto MEC/British Council demuestra que actúa como marco apropiado para los alumnos del proyecto. Además, el hecho de formar conexiones entre materias del currículo ofrece a los alumnos la posibilidad de aplicar sus destrezas comunicativas de manera efectiva, a la vez que mantienen el entusiasmo y motivación, incluso en la exigente segunda etapa de su educación: la etapa secundaria.

Bibliografía

- Coyle, D (2002) in Marsh D (Ed) CLIL/EMILE- *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential* Public Services Contract DGEAC: European Commission
- Fishman, J (2000) *The Handbook of language and Ethnic Identity* (OUP)
- MEC/ British Council *Currículum: Central de Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado: Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado Hispano- Británico en educación infantil y primaria* – Convenio MEC/British Council

EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LENGUAS: UN MARCO EUROPEO DE ACTUACIÓN

Jesús M^a García Armendáriz
Negociado de Idiomas del Departamento de Educación.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, estableció un plazo de diez años para que la Unión Europea llegue a ser la *economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social*. En el año 2002 este objetivo eminentemente económico se ha convertido en un ambicioso programa educativo denominado “**Educación y For-**



Jesús M^a García Armendáriz

mación 2010”. Con él se introduce un plan sistemático de coordinación y cooperación en Europa en los ámbitos de educación y formación con el objetivo de que, para el año 2010, ésta sea líder mundial por la calidad y eficacia de sus sistemas educativos.

El 27 de julio de 2003 la Comisión Europea adopta el **Plan de acción 2004-2006** para “promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística”. En él se hacen propuestas concretas en cuatro ámbitos distintos:

- Hacer extensivas las ventajas del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos: introducción del aprendizaje a través de contenidos (CLIL), aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras además de la materna, estancias en el extranjero para los alumnos universitarios y aprendizaje continuo en la enseñanza de adultos. En este apartado hay que destacar las acciones específicas para el público en general, tanto de la Unión Europea – programas Sócrates, Leonardo y Lingua – como de las administraciones educativas de los Estados miembros. En Navarra se ofertan programas de inmersión lingüística para la Enseñanza Primaria y Secundaria, cursos de verano en el extranjero para alumnos de Bachillerato y becas para los profesores.
- Mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles: aplicación de las nuevas tecnologías a la formación inicial y continua de los docentes, estableciendo redes de contacto y de difusión de buenas prácticas y eliminando los obstáculos legales y administrativos que impiden la movilidad del profesorado. En este apartado debemos mencionar varios programas europeos relativos a evaluación y a certificaciones lingüísticas: el **Indicador europeo de competencia lingüística**, que consistirá en una prueba similar a la de PISA y que evaluará los conocimientos lingüísticos de los alumnos; el **Europass**¹, sistema que ayuda al ciudadano a presentar sus titulaciones y competencias personales de manera sencilla y transparente en toda Europa y, como consecuencia, facilita la movilidad en el trabajo o la formación en cualquier país europeo; y el **Marco común europeo de referencia** (MCER), compendio sobre aprendizaje, metodología y evaluación al que, por el amplio interés que ha suscitado entre las administraciones educativas, los formadores y el profesorado, dedicaremos un espacio específico.
- Crear un entorno favorable a las lenguas en Europa que, a través de la *Carta europea de las lenguas regionales y minoritarias*, integre la diversidad lingüística y fomente las lenguas regionales y minoritarias.
- Establecer un marco propicio al progreso. Exige a las autoridades públicas de ámbito local, regional y nacional, así como europeo, el compromiso de adoptar y hacer un seguimiento de los objetivos específicos y las acciones concretas del Plan de Acción.

¹ Consta de cinco documentos: el Curriculum Vitae y el Pasaporte de Lenguas, que el interesado puede elaborar por sí mismo, y el Suplemento al Título/Certificado, el Suplemento al Título Superior y el documento de Movilidad

En el año 2007 los Estados miembros deberán presentar a la Comisión un informe sobre las acciones que han emprendido en el marco de cada una de estas recomendaciones.

Marco común europeo de referencia y Portfolio europeo de las lenguas

En el 2001, Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa (COE) lanzó el *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Es el resultado de más de 10 años de investigación realizada por especialistas en lingüística aplicada y en pedagogía. En Europa ya existían documentos de obligada consulta para la enseñanza de lenguas, como el *Threshold level* o "Nivel umbral" que ejerció una gran influencia en la metodología adoptada a partir de los años 70, o los trabajos desarrollados posteriormente en torno a los niveles *Waystage* y *Vantage*.

El "Marco" continúa la línea iniciada en estos documentos y, en cierto modo, los supera al elaborar un esquema descriptivo y comprensivo que permite reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Además, al adoptar un enfoque basado en el uso de la lengua, define con detalle lo que un usuario "sabe/puede hacer" para comunicarse eficazmente con otros usuarios de esa misma lengua. Para ello, ofrece descriptores ilustrativos relativos a las actividades y competencias lingüísticas en seis niveles de dominio de las lenguas, desde el más básico (A1) hasta el más avanzado (C2).

Asimismo, proporciona una base común para la comparación y el reconocimiento de las competencias y titulaciones en Europa. Para facilitar este proceso, el COE ha publicado un *Manual para relacionar los exámenes con el MCER*, por el que los diseñadores de pruebas pueden establecer lazos fiables entre las escalas del "Marco" y los ítems de evaluación de los exámenes de idiomas.

Mientras el "Marco" establece unos principios comunes para Europa, definiendo contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación y de aprendizaje, el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL) es un instrumento encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje. Se trata de un documento en el que los que aprenden lenguas pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística y sus experiencias lingüísticas y culturales significativas. El "Portfolio" es una consecuencia lógica del "Marco". Existen lazos muy estrechos entre ambos programas. Comparan instrumentos de control del aprendizaje como las escalas de evaluación y autoevaluación.

Siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa, el PEL busca:

- Respetar, proteger y promover la diversidad lingüística y cultural.
- Favorecer una visión integrada del plurilingüismo que abarque todas las lenguas regionales y nacionales, las de los inmigrantes y las de los países europeos.
- Desarrollar la responsabilidad del usuario y su autonomía en el aprendizaje, mediante la autoevaluación.
- Promover la elaboración de programas de aprendizaje transparentes, coherentes y comunes dentro del *Marco común europeo de referencia*, y describir las

competencias lingüísticas y sus distintos niveles para facilitar el proceso de aprendizaje.

El "Portfolio" está estructurado en tres partes:

1. *Un pasaporte lingüístico* y documentos que le acompañan, que recoge las acreditaciones y competencias lingüísticas (oficiales y no oficiales) reconocidas internacionalmente.
2. *Una biografía lingüística y cultural* en la que los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el aprendizaje de lenguas.
3. *Un dossier* en el que se pueden incluir muestras del progreso y el desarrollo del aprendizaje.

El PEL tiene unos destinatarios distintos de los del "Marco". Mientras éste se dirige a los profesionales de la enseñanza de lenguas (profesores, administradores, autores de materiales didácticos, etc.), aquel es un documento para el que aprende y, de forma secundaria, para su entorno (profesores, familia, centros escolares, centros de trabajo).

En el Estado español, el programa PEL se inició en el año 2001 en diversos centros de Cataluña, Galicia y Castilla-León experimentando tres borradores (Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria) diseñados por equipos de expertos. Posteriormente se diseñó el "Portfolio" para adultos.

En una segunda fase, se procedió a la validación de los "Portfolios" mencionados y a su divulgación entre las comunidades autónomas. Estas se han encargado de promoverlos en centros y grupos de trabajo, organizando actividades que estuvieran en sintonía con sus objetivos.

El "Marco" y el PEL son, pues, dos programas clave relacionados entre sí que aspiran a sentar unas bases comunes en el área del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Las autoridades educativas de los Estados miembros deben tomar en consideración las recomendaciones del COE en lo referente a la metodología y la evaluación la enseñanza de lenguas, de manera que el MCER y, si se adopta como instrumento lingüístico de carácter transversal, el PEL, tengan un reflejo lógico y coherente en la planificación curricular y en la organización de los centros de enseñanza.

Bibliografía y páginas web

Sobre política lingüística europea:

- División de Política Lingüística del Consejo de Europa:
<http://www.coe.int/lang>
- Portal de la Comisión Europea sobre educación:
http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- Europass:
<http://europass.cedefop.eu.int>

Sobre el MCER y el PEL:

- Consejo de Europa (2001), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (edición en inglés); 2002 (edición en español, traducción del Instituto Cervantes). También está disponible la traducción al euskara (HABE)
- Consejo de Europa: *Manual for relating language examinations to the CEFR. Preliminary Pilot Version* (2003), Strasbourg

Personas

- Ek, J.A. Van, y Trim, J.L.M. (1991), *Threshold Level 1990*; (1991) *Waystage 1990*; (1997) *Vantage Level*, Cambridge, CUP
- North, B. (2000), *The development of a common reference scale of language proficiency*, Nueva York, Peter Lang
- *Portfolio Europeo de las Lenguas* (Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos). Están disponibles las traducciones al euskara de los PEL de Primaria y Secundaria
- *Guía Didáctica del PEL* (para los diferentes niveles). Está disponible la traducción al euskara de la *Guía de Secundaria*
- Consejo de Europa: <http://www.coe.int/portfolio>
- Ministerio de Educación y Ciencia: <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>
- Instituto Cervantes (acceso al MCER): <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Foro

E.T.C. -ENGLISH THROUGH CONTENTS- PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LENGUA A TRAVÉS DE CONTENIDOS

Jesús M. Pastor de Luis

Asesor del Negociado de Idiomas del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

Desde el curso 2001/2002 se aplica y desarrolla en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Navarra un programa de enseñanza del inglés que se basa en un enfoque didáctico altamente prestigiado e innovador.



Jesús M. Pastor de Luis

Siguiendo las tendencias metodológicas internacionales mejor valoradas de nuestros días, el sistema escolar navarro optó por una peculiar forma de trabajar de forma integrada la enseñanza de contenidos curriculares y de la lengua, que está demostrando importantes beneficios en el aprendizaje de los alumnos. Así se desprende de la primera evaluación aplicada a los alumnos que comenzaron el programa (ver conclusiones de "Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa 4.º curso de Educación Primaria. 2004", Cuadernos de Inspección, 2004). Se puede afirmar que los alumnos de 4º presentan una competencia lingüística similar a la de los alumnos de 6º puesta de manifiesto en evaluaciones anteriores.

Este modo de actuar se inició como fruto del consenso entre las principales fuerzas sindicales y la administración, dentro de un pacto global para la mejora de la enseñanza pública (ORDEN FORAL 279/2001, de 13 de julio "Pacto para la mejora de la calidad del servicio educativo en la Comunidad Foral de Navarra", suscrito en la Mesa Sectorial de Personal Docente no Universitario, el día 31 de mayo de 2001), por el que se dota a ésta de más recursos para afrontar las dificultades y los nuevos retos que se plantean en la escuela.

El **objetivo fundamental** de este programa es el de contribuir a *reforzar* el aprendizaje de idiomas de los alumnos mediante la utilización del inglés como *lengua de enseñanza y aprendizaje de contenidos*. De este modo, se amplían las posibilidades de uso del lenguaje en situaciones más variadas, y al mismo tiempo, se refuerza también el aprendizaje de contenidos que proceden de *diversas* materias curriculares y no de una sola de éstas. Es un episodio más de un proceso que se viene repitiendo en las escuelas. Se considera más eficaz integrar los distintos elementos (informática, lectura, etc.) dentro de las materias tradicionales, que crear una nueva materia que los desarrolle, buscando, sobre todo, su *aplicación* en las tareas escolares.

La bibliografía sobre la enseñanza de contenidos en otras lenguas afirma que la utilización *del idioma* en tareas académicas es muy ventajosa para *su* aprendizaje:

- porque da finalidades más realistas al uso del idioma —éste se usa de modo más práctico, referido a temas que pueden interesar a los alumnos—.
- porque se trabajan diferentes tipos de textos y se realizan algunas tareas, proyectos, experimentos, modelos, que implican a los alumnos en trabajos donde aplican y desarrollan todas sus capacidades: artísticas, verbales, cognitivas, etc.
- ofrece la posibilidad de practicar lo que se aprende en las clases de idioma. Se pueden utilizar las lenguas con eficacia aunque la forma del mensaje que se transmite, su gramática, pronunciación o vocabulario, no sean perfectos.
- despierta actitudes favorables en los estudiantes porque hace plausible la consecución de objetivos dobles: la mejora de las destrezas lingüísticas y el aprendizaje de contenidos.
- un niño que aprende en diferentes lenguas desarrolla mejor sus procesos cognitivos. La habilidad para pensar y organizar sus ideas en diferentes lenguas supone ventajas (tal y como demuestran los estudios sobre bilingüismo), también para mejorar el conocimiento y uso de su primera lengua.

Las instrucciones, explicaciones, comentarios... todas las tareas típicas de la escuela se realizan en el idioma que se desea enseñar. La escuela pasa a ser el escenario y la situación de aprendizaje de la lengua, que contextualiza y explica mucho de lo que se les dice, porque ese es el medio vital de los niños.

Con este programa se amplía el horario dedicado al área de lengua inglesa (ORDEN FORAL 366/2002, de 5 de julio). El tiempo que se le destina procede de todas las materias del currículo. Se integra con la asignatura de Inglés y son sus especialistas quienes la imparten y evalúan.

El programa se articula mediante una serie de **unidades temáticas** correspondientes a los distintos cursos de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Las **unidades temáticas** integran diferentes aportaciones de las diversas materias o áreas de conocimiento en un **tema** global. Éste se desarrolla desde múltiples puntos de vista (experimental, artístico, lúdico...) que ayudan a su mejor asimilación por parte de los alumnos. Las actividades que las componen facilitan numerosas ocasiones de interacción entre los alumnos y entre éstos y sus profesores –subrayando la dimensión cooperativa o social del aprendizaje– y suscitan la búsqueda de información de todo tipo de fuentes.

Los profesores dosifican, guían, coordinan, estimulan el trabajo y la participación de los alumnos. Facilitan *el lenguaje necesario* (vocabulario, estructuras, textos) que se utiliza en contextos o situaciones apropiadas –que explican y especifican su uso y su significado– *antes, durante y después de las actividades*. El papel de los profesores es fundamental en todas las fases del proceso y singularmente en la selección de tareas y en la adaptación de las unidades al grupo de alumnos, en el mantenimiento de la comunicación dentro de las clases y en el seguimiento de los estudiantes con los que trabaja, sin olvidar las facetas más sencillas; pero no menos laboriosas, de preparar materiales, cuadernos de trabajo, fichas...

El trabajo con las unidades se concibe como distinto y **complementario** al que se deriva, por ejemplo, del seguimiento de los libros de texto, que pueden resultar más sistemáticos, más concretos, graduados y manejables por parte de alumnos y profesores.

Los alumnos realizan un esfuerzo constante por comprender lo que se les expone, ordinariamente con más recursos (flashcards, word cards, realia, representaciones, ejemplos...) y, en la medida en que pueden hacerlo, procuran seguir las instrucciones y realizar las actividades propuestas, sirviéndose de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales para lograr los objetivos propuestos. Desde segundo curso de Primaria las unidades se organizan en torno a un *proyecto* que contiene uno o varios productos tangibles para realizar, que forman el núcleo de los contenidos. En los cursos anteriores también se involucra a los niños en la realización de otros productos: fichas, manualidades, plásticas, en relación con el tema.

Los profesores no se dedican sólo ni preferentemente a explicar contenidos. Guían la actividad de los niños en las facetas comentadas anteriormente; del mismo modo, los alumnos no se limitan a escuchar y memorizar.

Por otro lado, tanto en la Educación Infantil como en la Primaria, se está pidiendo a los niños y niñas que trabajen con **textos** completos según una *tipología diversa* que incluye: canciones, poemas, cuentos, explicaciones, instrucciones, recetas, reglas, cartas, fichas, entrevistas,



Imagen del English Through Contents (ETC)

cuestionarios y formularios, etc. atendiendo a *diferentes finalidades*: seguir las instrucciones, cantar, recitar para los demás, aprender sobre un tema, jugar, saber qué hay que hacer o cómo hacerlo. Esto se debe al intento de mantener y aplicar el principio de que las unidades comunicativas son los *textos*.

Las unidades de Educación Infantil (1º de Primaria les da continuidad y sirve de puente, o de transición hacia el modelo de proyectos del resto de Primaria) tienen como núcleo los *cuentos*. En torno a cada uno de ellos, en cada unidad, se articulan las demás actividades entre las que se encuentran: el desarrollo de la percepción sensorial, la psicomotricidad, las rutinas o secuencias formularias de trabajo (presentaciones, despedidas, recogida, cambios de actividad...), la expresión artística (plástica, dramatización, canciones). Todo ello sirve para desarrollar el enfoque del programa: enseñanza del inglés a través de contenidos, según las peculiaridades de esta etapa.

Desde 2º de Primaria los *proyectos* integran la realización de uno o varios productos finales, junto con múltiples y variadas actividades propias de los diversos enfoques disciplinares, ensambladas en un marco global.

El programa completo (43 unidades didácticas para los 9 cursos de Educación Infantil y Primaria, con sus correspondientes materiales –gráfico y audiovisual– y documentos complementarios) se distribuyó a todos los centros en junio de 2005 en formato DVD. Las tecnologías de la información y la comunicación han sido un apoyo constante y un componente decisivo en la realización y difusión del programa.

La colaboración del profesorado en la elaboración del programa ha sido continua y constante, acreedora de un singular reconocimiento. A su vez, el programa ha sido un catalizador de la renovación metodológica y un lugar de encuentro para la cooperación entre los profesores.

CNAI. Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas. "Aprender idiomas, una invitación al viaje"

Pedro Cardeñosa Domingo
Gerente del Centro Navarro de Autoaprendizaje de Idiomas

Quiénes somos

CNAI se consolida como Centro de Formación en Idiomas de referencia en la Comunidad Foral y con sólidos contactos y proyectos en el exterior.

La innovación tecnológica y el desarrollo están cada vez más presentes en nuestro

Centro y se han convertido en uno de nuestros sellos característicos. Todo esto, aunado al valor que representa nuestro equipo de profesores y de colaboradores que destacan por su formación y espíritu de compromiso. Agradecemos a todos el esfuerzo realizado.

Tenemos dos líneas de programas formativos:

- Los cursos de apoyo para alumnos de primaria y de secundaria
- Los diferentes cursos para funcionarios y empleados del Gobierno de Navarra
- Según las estimaciones que hacemos para el periodo 2005-06, nuestro Centro atenderá a un volumen de 4000 alumnos entre los programas de verano y curso escolar, en Pamplona, Tudela y Lumbier.

Nuestro método se apoya en tres ejes:

- el desarrollo de la capacidad del estudiante para el aprendizaje autónomo
- el impulso del aprendizaje colaborativo potenciando la mimesis
- la aplicación de la innovación continua, tanto en una actitud metodológica como en el desarrollo tecnológico y transferir los resultados a otros

Aprender otro idioma ¿Porqué nos planteamos aprender un idioma extranjero?

Me recuerdo a mí mismo como un niño de 8 años al que le encantaba oír hablar a gente que tenía un acento diferente que me transportaba a otros lugares.

Más tarde, comprendí que aquel juego era realmente divertido y que me permitía vivir profundamente las experiencias y sensaciones que aquellas personas me habían sugerido la primera vez que las escuché.

Creo que lo que realmente nos motiva a aprender un idioma extranjero es ese deseo de descubrir, de descifrar el

enigma, de quedarnos maravillados ante ese paisaje que nunca antes habíamos imaginado.

Un papel esencial en la transmisión del lenguaje: el profesor

Al igual que cuando aprendemos el idioma materno, el papel de las personas que conocen el lenguaje y nos lo van a transmitir es esencial.

Todos los profesores son importantes en nuestra vida y marcan momentos muy intensos en nuestro desarrollo personal.

El profesor de idiomas tiene que provocar en el alumno ese deseo de conocer, de descubrir otro modo de ver la vida.

Él profesor gestiona recursos, propone itinerarios, nos acompaña, pero el esfuerzo es personal. Es el alumno el que da los pasos que le hacen avanzar. La motivación es personal, el esfuerzo es personal, la satisfacción es compartida. No existe mayor satisfacción para un profesor que la de ver progresar a sus alumnos y ver como en junio, al acabar el curso, son capaces de cosas que les parecían imposibles al comienzo de curso.

El profesor:

- Enciende la ilusión
- Motiva para mantenerla viva
- Propone múltiples posibilidades y caminos para progresar
- Dice si vas por buen camino o no, si avanzas o no
- Apoya, anima, escucha y comprende
- Crea las mejores condiciones posibles para que los esfuerzos den los mejores resultados
- Es la referencia

La piedra angular de este proceso: el alumno

El alumno es el elemento central de este proceso. Es objetivo y actor principal. Si no hay aprendices, no hay aprendizaje.

El alumno inicia su proceso siendo muy poco autónomo, igual que los niños cuando empiezan a aprender los primeros gestos, las primeras palabras.

El aprendiz de idiomas toma rápidamente conciencia de que su progreso depende de sí mismo y de su capacidad para trazar un plan con unos objetivos personales. El profesor le propondrá uno o varios caminos, pero él será quien decida por donde quiere pasar para llegar a la meta del aprendizaje.

El alumno es dueño de su propio camino, él lo decide, él lo puede modificar.

El alumno:

- Siente ganas de aprender un nuevo idioma
- Tiene una motivación personal
- Esa motivación personal es la fuente de todo aprendizaje; el deseo de aprender nos hace iniciar un proceso en el que cada vez somos más autónomos, más capaces de decidir nuestro camino: a dónde queremos ir, cómo, porqué...
- Tiene capacidad, madurez, claridad de ideas para poder elegir el camino que mejor le conviene.



Pedro Cardeñosa Domingo

- Avanza escuchando los consejos de su profesor.
- Puede llegar a reconocer sus errores y sus aciertos. Sa- be cuáles son sus puntos débiles y sus puntos fuertes.
- Aprende reconociéndose en sus “pares”, otros alum- nos que aprenden como él, en situaciones y contextos similares. Esto le permite tener una perspectiva de sí mismo y de sus fortalezas y debilidades. La mimesis es un factor muy potente a la hora de aprender. Aprendemos mucho en nuestra vida, por no decir todo, por imitación y el reconocernos en otros con los que nos identificamos, nos da una energía muy fuerte.
- A partir de cierto punto en el proceso, al igual que ocurre con la familia y los padres, el alumno es total- mente autónomo y puede progresar por sí mismo.

Escenarios de aprendizaje: la clase en grupo y el aula virtual

La clase en grupo

Es el eje del curso, el punto de encuentro para los alum- nos entre sí y con su profesor; ya sea en formato presen- cial o semipresencial, el alumno necesita ese momento de contacto con los otros alumnos que se encuentran en el mismo proceso, probablemente en el mismo punto o en uno muy similar.

En la clase, el alumno se reconoce en sus compañeros, les identifica y mide sus progresos y los del grupo. Interactúa con el profesor y ejercita destrezas muy complejas que simulan las situaciones de comunicación real que se producirían en un lugar en que se hablara la lengua que estudian.

La clase es un momento de comunicación completo, es necesario dejar que el alumno lo viva como suyo, lo sien- ta y lo dirija, proponiendo sus propuestas y llegando a los objetivos que se haya marcado con sus compañeros.

Hay cuatro niveles de interacción / sinergia que se dan en la clase en grupo:

- El nivel de profesor > alumno
- El nivel de alumno > profesor
- El nivel de alumno > alumno
- El nivel del grupo

Es necesario que todos los que participamos en este pro- ceso seamos conscientes de este hecho y que actuemos en consecuencia.

La clase es un punto de encuentro, nuestro punto de en- cuentro. Es hacia donde confluyen todas nuestras volun- tades.

El aula virtual: un nuevo entorno no presencial de aprendizaje

En estos últimos años nos hemos familiarizado con entor- nos nuevos de comunicación que también se han incor- porado al terreno de la enseñanza. Se trata de entornos virtuales que son posibles gracias al desarrollo de la tec- nología y que han ampliado las posibilidades del aprendi- zaje sobrepasando los límites que imponen las paredes del aula cerrada.

Los entornos virtuales ofrecen posibilidades que ni siquie- ra podíamos imaginar hace unos años. La tecnología se

está desarrollando día a día y está ofreciendo recursos de gran potencial para el aprendizaje que nos parecían hasta hace poco “ciencia-ficción”.

Hoy en día es relativamente frecuente que un profesor “abra” un foro, un chat o un blog para que sus alumnos lo puedan utilizar en una actividad relacionada con la clase.

Los entornos virtuales permiten:

- Que el profesor “organice y gestione” cada unidad didáctica. Añadiendo, quitando, cambiando los re- cursos online que a él le parezcan más adecuados para sus objetivos.
- Que el profesor lleve un seguimiento estadístico de la actividad de los alumnos de un modo individualizado
- Que los padres tengan acceso a la misma informac- ión que el tutor de sus hijos. Los padres o responsa- bles de los alumnos pueden tener datos del progreso y de la actividad de ellos en todo momento.
- Que otros responsables del programa puedan llevar un seguimiento completo del mismo.
- Que el profesor actúe como un tutor. Creando un cli- ma de confianza y estimulando la seguridad del alum- no en sí mismo y el compromiso con sus propios ob- jetivos de aprendizaje.
- Que el alumno pueda acceder de forma muy flexible a los contenidos del curso.
- Que el alumno pueda marcar dentro de una “pauta secuenciada” su propio ritmo de actividad y progreso.
- Que el alumno pueda reflexionar sobre su proceso (diario del alumno), compartiendo esa reflexión con su tutor.
- Que el alumno pueda realizar proyectos, de modo in- dividual o en grupo, que luego presentará en la clase para compartir su progreso y su satisfacción con el resto de la clase, reforzando los lazos que les hacen avanzar como grupo de aprendizaje. Es el aprendi- zaje colaborativo que se basa en la mimesis y que consigue sumar esfuerzos para conseguir resultados en común.
- Que el alumno sea consciente de su actividad en el idioma a través de sus producciones que quedan re- gistradas en la carpeta virtual virtual.

Agradecimiento

Esto es lo que hacemos o intentamos hacer. Ponemos to- do nuestro empeño en que sea de la manera más eficaz posible.

No quiero terminar este artículo sin mencionar que para llevar a cabo cada uno de los programas ha sido funda- mental el apoyo que CNAI ha recibido por parte de un gran número de personas e instituciones, a quienes agra- decemos su entrega y colaboración, nuestros profesores, el personal no docente, los colaboradores como: el De- partamento de Educación, el Instituto Navarro de Admi- nistración Pública, el Ayuntamiento de Pamplona, el Ayun- tamiento de Tudela, la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra, los Colegios en los que se han im- partido los cursos, los Institutos de Enseñanza Secundaria, el Servicio de Formación Profesional, la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona y por supuesto nuestros alumnos.

CARDENAL ILUNDÁIN: LA OFERTA BILINGÜE DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

Ana Isabel del Amo Oyaregui
Directora del CP Cardenal Ilundáin

La política de apertura a Europa que se ha vivido en nuestro país en los últimos años y el cambio continuado que la sociedad actual está experimentando ha provocado que la escuela tenga que adaptarse a estas nuevas situaciones para proporcionar a sus alumnos la formación que les facilite en un futuro la adquisición de un espacio dentro del mundo laboral.



Ana Isabel del Amo Oyaregui

Entre los objetivos que se plantean en el ámbito de la enseñanza está que los alumnos adquieran una competencia comunicativa en otras lenguas comunitarias distintas a la suya propia.

El Departamento de Educación, consciente de esta evolución, inició en nuestro colegio un programa de enseñanza bilingüe Inglés-Castellano para dar respuesta a un numeroso grupo de ciudadanos que habían demandado largo tiempo estas enseñanzas en la escuela pública.

El Colegio Público Cardenal Ilundáin aceptó, con ilusión y empeño, el reto que se le presentaba y se ha esforzado en estos últimos años, en el diseño, puesta en funcionamiento y seguimiento de esta enseñanza bilingüe.

El pasado mes de junio pasamos a formar parte de un grupo de escuelas bilingües de otras Comunidades Autónomas que trabajan, desde años atrás, en un programa común para la aplicación de un currículo integrado de las lenguas. El programa es el resultado del trabajo de un grupo de especialistas en la materia y pertenecientes tanto al British Council como al Ministerio de Educación. Se han encargado de estudiar, contrastar y fusionar los currículos de Inglés y Español con el fin de conseguir el adecuado a las características de este grupo de Centros.

Características del proyecto

El tratamiento integrado de las dos lenguas, Inglés y Castellano, en la impartición de los contenidos propios de cada uno de los niveles, es la característica principal de nuestro trabajo.

Este modo de proceder no surgió de manera espontánea. Fue fruto de una larga reflexión sobre numerosos aspectos. Hubo largos debates entre especialistas en la materia, se analizaron modelos existentes en la red concertada y se atendieron las cuestiones o dudas que con frecuencia planteaban los padres.

Una de las primeras conclusiones a las que se llegó fue la conveniencia de hacer extensiva la enseñanza de contenidos en ambas lenguas al mayor número posible de

áreas, ya que cada asignatura tiene un vocabulario específico. Si se limitaba la enseñanza de contenidos en Inglés a una o dos áreas, se provocaba que los niños aprendieran en esta lengua un vocabulario concreto, marginando otros relacionados con asignaturas impartidas sólo en Castellano. Es por esto que pareció más interesante abordar un mayor número de áreas. De esta forma, los niños adquirieron los conceptos mentales trabajados y, a la vez, aprenden el vocabulario asociado a éstos en las dos lenguas utilizadas en el aula.

La adopción de un modelo de enseñanza compartida por las dos lenguas, en la que una y otra se refuerzan y apoyan mutuamente, facilita al alumno la comprensión que, bien por asociación o por deducción, puede llegar a captar el significado de aquello que en un principio no entendió.

Esto resuelve las inquietudes de algunos padres por la adquisición, por parte de los niños con menos facilidad para los idiomas, del nivel de aprendizaje deseado en una asignatura determinada o por el hecho de no poder ayudar a sus hijos en las tareas diarias.

Organización y coordinación del profesorado

El planteamiento bilingüe llevado a cabo en el Centro, que consiste en abordar los contenidos desde las dos lenguas, precisa que cada grupo de alumnos tenga dos profesores, uno especialista de Inglés y otro generalista de Castellano. Ambos actúan como "co-tutores" y se reparten de forma equitativa el número de sesiones de cada área.

En las sesiones, los dos trabajarán de forma simultánea los mismos contenidos, utilizando técnicas y actividades diferentes previamente establecidas y acordadas entre ellos.

Esta manera de trabajar exige a los dos profesores una **coordinación** exquisita. Ambos deben tener muy claro los objetivos pretendidos y las actividades necesarias para conseguirlos.

De igual modo, deberán establecer claramente los indicadores que aportarán la información necesaria para valorar los resultados.

Para conseguir esta coordinación, es imprescindible que los profesores puedan contar con una reunión semanal para realizar la valoración del trabajo anterior y programar las actividades para la semana siguiente. Además, se deben organizar encuentros para la coordinación de nivel,



con todo el profesorado que incide en él, y reuniones de ciclo, en las que se traten temas propios del mismo.

Respecto de la metodología, es oportuno señalar que está basada en **proyectos** en los que vamos englobando los contenidos que queremos trabajar en todas las áreas. Con ello pretendemos implicar al alumnado en la búsqueda de información que facilite el aprendizaje en los temas que se han seleccionado, involucrando, en algunos momentos, a las familias para que colaboren en estas tareas. En otras ocasiones se les aporta los recursos necesarios para que puedan, de forma cada vez más autónoma, averiguar sobre cuestiones que les interesan. Todo esto resulta muy gratificante y motivador para los niños y, además, supone establecer una relación de colaboración y de complicidad entre el profesorado y las familias del Centro.

El grado de satisfacción de los padres y madres con el Colegio se sitúa entre bueno y muy bueno. Se muestran contentos con la respuesta que el Centro da a los aspectos que ellos consideran más importantes en la educación de sus hijos. Esto se percibe por el aumento de matrícula que año tras año experimenta el Centro y por la actitud entusiasta y colaboradora de las familias con la escuela.

Otro punto fundamental del Proyecto Pedagógico es la **evaluación**. El primer objetivo pretende que el alumno adquiera, en las diferentes áreas, el mismo nivel de conocimiento que los niños escolarizados en modelos de enseñanza monolingües y un nivel de Lengua Inglesa significativamente mayor que el conseguido por aquéllos.

Por ello, además de la evaluación externa que el British Council realiza en 6º de Primaria, se realizan pruebas internas a los niños al acabar la etapa de Infantil y al finalizar cada uno de los ciclos de Primaria. El resultado positivo de las mismas son indicadores de que el proyecto está teniendo éxito y que el esfuerzo empleado, sin duda, merece la pena.

LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS A DISTANCIA DE NAVARRA: UNA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

Maite Osés Larumbe
Directora de la EOIDNA

Desde el año 1993 existe en Navarra un Programa novedoso que se inició de manera experimental y que hoy es ya una realidad con una sólida implantación en toda nuestra comunidad: el programa de Colaboración entre la Escuela Oficial



Maite Osés Larumbe

de Idiomas a Distancia (EOIDNA) y los Centros de E. Secundaria.

¿Qué es la EOIDNA? ¿Por qué se creó en Navarra esta Escuela Oficial de Idiomas "singular"?

El Gobierno de Navarra creó esta Escuela en noviembre de 1993 con un doble objetivo:

- Fomentar la enseñanza de idiomas a distancia dirigida a adultos, tal como establecía la LOGSE. (En la actualidad se plasma en el *Curso That's English*, impartido en todo el territorio nacional).
- Crear un programa que permita a los alumnos de E. Secundaria que lo deseen, a través de sus horas ordinarias de clase, compatibilizar los currículos de idiomas de E. Secundaria con los de las EEOOII y obtener sus titulaciones.

En estos momentos existen por tanto en Navarra tres Escuelas Oficiales de Idiomas: la E.O.I. de Pamplona, la E.O.I. de Tudela y la EOIDNA. Las tres dependen del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, están amparadas por una legislación común e imparten titulaciones de idéntica validez.

¿Cómo funciona el Programa de colaboración con los centros de Educación Secundaria?

a) Carácter voluntario

Las enseñanzas de las EE.OO.II. no son obligatorias, por tanto los alumnos que participan en este Programa lo hacen de manera voluntaria, así como su profesorado y los Centros.

b) Enseñanzas impartidas en las horas habituales de idiomas

No se trata de impartir las enseñanzas de EEOOII al margen de los horarios lectivos, sino de aprovechar las horas habituales de idiomas en los Centros. Y en este punto, surge el interrogante de cómo llevarlo a cabo dadas las **diferencias entre los dos tipos de enseñanza**. Aunque no de manera exhaustiva, ya que la realidad en el interior de cada uno de los dos sistemas tampoco es homogénea, puede ser interesante analizar esas diferencias (ver tabla en página siguiente).

A pesar de estas diferencias, la realidad es que la lengua objeto de estudio es la misma en los dos sistemas y que a menudo en la E. Secundaria su estudio comienza a edades muy tempranas. Este Programa de Colaboración pretende potenciar al máximo la parte común a ambos tipos de enseñanzas, facilitando el trabajo de aquellos alumnos que desean prepararse para la obtención de las certificaciones de las EEOOII.

c) Coordinación del profesorado

Es un elemento clave. Tiene distintos aspectos:

- a. análisis de objetivos por destrezas y niveles, así como de los contenidos necesarios para alcanzarlos.
- b. coordinación de los criterios de evaluación, fundamentalmente de expresión escrita y oral, dado el carácter subjetivo de su corrección.
- c. elaboración, desde los departamentos docentes de la EOIDNA, de materiales de apoyo, (pruebas orientativas y materiales de aula) que permitan ayudar en la consecución de los objetivos propuestos.

Enseñanzas de Régimen Especial	Enseñanza General
En general, número de horas semanales: 4'5	En general, número de horas semanales: 3
Enseñanza especializada: Participación voluntaria del alumno: actitud positiva, motivación y esfuerzo	Enseñanza obligatoria: el idioma es una asignatura más dentro de un currículo cargado
La motivación, a menudo de carácter laboral, implica trabajo personal y ausencia de problemas de disciplina.	A menudo falta motivación, el mundo laboral se ve lejano y existen problemas de disciplina propios de la edad
Interacción profesor/alumno para lograr objetivos lingüísticos. Exigencia del alumnado en este sentido.	A menudo esfuerzo del profesor para lograr la disciplina suficiente para poder trabajar la lengua.
A lo largo del curso se produce una selección natural. Distintos motivos propios de los adultos (familiares, laborales, estudios) fomentan el abandono y las ratios se reducen.	Hay obligación de asistir a clase y de ser evaluados. Las ratios se mantienen invariables hasta el final del curso.
Los grupos son homogéneos y se avanza por niveles lingüísticos consolidados.	Los grupos no son homogéneos lingüísticamente.
Objetivos: exclusivamente la enseñanza de la lengua	Los objetivos van más allá de la enseñanza de la lengua.
Se evalúan las 4 destrezas en todos los niveles	No se evalúan las 4 destrezas de manera generalizada y sistemática. De hecho en la selectividad no hay prueba de expresión oral.
En general, las EEOII están dotadas de medios materiales adecuados: TV, vídeos, laboratorios, Internet	Esa dotación no está siempre garantizada.
Sensibilidad de la dirección del centro hacia los idiomas	A veces la dirección del centro tiene otras prioridades.

Idiomas

Se pueden cursar los idiomas Euskera (Modelos A y D), Francés e Inglés.

Matriculación

Se realiza con la colaboración entre los Centros de E. Secundaria y la E.O.I.D.NA

Adecuación de niveles

	Inglés, Francés Euskera (modelo A)			Euskera Modelo D		
Enseñanzas de Régimen Especial	1º EOI	2º EOI	3º EOI	3º EOI	4º EOI	5º EOI
Enseñanzas de Régimen General	3º ESO	4º ESO	1º-2º Bach.	3º ESO	4º ESO	1º-2º Bach.

Centros

Pueden colaborar con la EOIDNA los Centros de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, tanto de la red pública como concertada, de todo Navarra. Deben solicitar para ello, con el Vº Bº del Consejo Escolar del Centro, una autorización al Departamento de Educación.

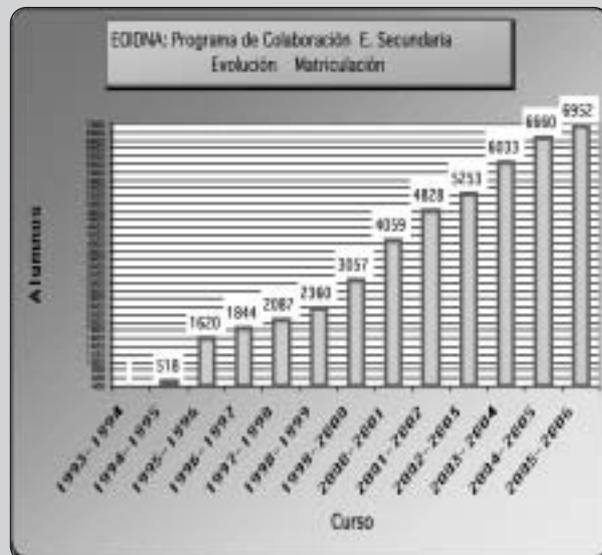
En el curso 2005-2006 colaboran con la EOIDNA 74 centros.

Profesorado

Este Programa se lleva a cabo gracias a la colaboración entre los profesores de la EOIDNA y los de los Centros Colaboradores. Las funciones de estos últimos son diversas: preparación del alumnado, participación en las reuniones de coordinación, participación en el proceso de evaluación, tanto de las pruebas de carácter formativo como de carácter certificativo.

En estos momentos colaboran con la EOIDNA 267 profesores.

Evolución de la matriculación



Evaluación

A lo largo del curso el alumno realiza **pruebas de aprovechamiento**, de carácter orientativo, sin valor académico.

Las **pruebas certificativas escritas** (tanto de Ciclo como de los cursos 1º, 2º y 4º) se realizan con **carácter anónimo**, de manera centralizada, el mismo día y a la misma hora. Las pruebas orales tienen lugar en los propios Centros de E. Secundaria.

Las **pruebas certificativas** de Ciclo Elemental y Ciclo Superior son comunes a las tres EEOOII de Navarra. En 2001 se implantaron las de Ciclo Elemental y en 2003 las de Ciclo Superior.

Balance y valoración del programa

Hay que constatar que se trata de un Programa complejo, con un número importante de factores que hacen que la valoración no pueda ser simple. Dentro de los **positivos** hay que destacar la motivación, los objetivos claros por destrezas y niveles y el efecto de "rebote" en el aula, la coordinación y el apoyo al profesorado, la atención a la diversidad y la atención a las zonas rurales.

Sin embargo, no hay que olvidar los aspectos **problemáticos** que son también una realidad que es imprescindible analizar: la dificultad para alcanzar las certificaciones de las EEOOII, el sentimiento de frustración que se produce entre los alumnos y las familias cuando eso ocurre, el trabajo extra del profesorado para quien este Programa supone una presión añadida, no sólo en cuanto a su trabajo sino en cuanto a la evaluación externa que supone.

Perspectivas de futuro

En los últimos años asistimos a cambios importantes en materia de enseñanza y evaluación de las lenguas extranjeras. El impacto del Marco Común Europeo de Referencia publicado por el Consejo de Europa en 2001 es incuestionable y es hoy una referencia obligada en cuanto al enfoque y la evaluación de la lengua. La LOE ha incorporado los principios del Marco estableciendo una nueva estructura de las enseñanzas de EEOOII en tres niveles: Básico, Intermedio y Avanzado.

La EOIDNA incorporará obligatoriamente estos cambios y continuará su trabajo que a partir de ese momento tendrá un objetivo más ambicioso: lograr que, a través de la enseñanza ordinaria de idiomas, el alumnado pueda obtener certificaciones de Escuelas Oficiales de Idiomas que, en un momento dado, puedan tener validez en los distintos países europeos.



Logotipo de la EOIDNA

MODALIDADES DE APRENDIZAJE EFECTIVO EN EL EXTRANJERO: GUÍA DEL USUARIO

Miguel Ángel Amigo
Director de Step



Miguel Ángel Amigo

Como el enfoque de este artículo pretende ser eminentemente práctico: "guía del usuario", no vamos a perder el tiempo en disquisiciones poco útiles sobre la efectividad del aprendizaje de idiomas en el extranjero. Así pues, asumimos de entrada que es efectivo (necesario diría yo) y vamos a intentar analizar las distintas modalidades que existen.

Recordemos, no obstante, que el objetivo fundamental de estos programas es la mejora de las habilidades básicas que permitan la comunicación: comprensión (listening) y expresión oral (speaking).

Precisamente, la necesidad de utilizar el idioma actúa de acicate: "Tengo que entender lo que me dicen y hacerme entender". Y el éxito (que se produce más tarde o más temprano) se convierte en estímulo para seguir aprendiendo.

Dejadme que me refiera al usuario, a partir de ahora, como alumno o estudiante o participante (aunque sean los padres quienes deciden) y también a partir de ahora, me referiré en particular al inglés ya que el 95% de los usuarios potenciales quieren mejorar ese idioma. El planteamiento genérico es válido para el francés en Francia y el alemán en Alemania, etc. pero la gran cantidad de alumnos de inglés hacen que las opciones para este idioma sean mucho más variadas y permiten un mayor desarrollo del tema.

El primer parámetro. La edad

La **edad** del aprendiz. El grupo objeto de este artículo es el alumnado escolar, es decir la infancia/adolescencia, que, por otra parte, es la edad ideal para la adquisición y consolidación de conocimientos en general, pero, sobre todo, en el aprendizaje de los idiomas extranjeros.

No obstante, la edad de inicio de salida al extranjero no debe ser muy temprana. Los demás componentes de la experiencia: separación de la familia propia, adaptación a costumbres diferentes (para ellos raras), etc., exigen una 'madurez' determinada. Esto no siempre va en relación exacta con la edad física, pues seguro que habrá niños de 12 años más reparados que adolescentes de 14.

El segundo aspecto: El alojamiento

Básicamente existen dos variedades: **En familia o residencia**.

A) Programas en familias**1º) Programas en familia con curso de inglés**

Son los más comunes en Europa: Reino Unido, Irlanda y Malta. También los hay en USA, Canadá y Australia.

Los clásicos son programas en grupo con clases por las mañanas y actividades por las tardes.

La efectividad del aprendizaje está directamente relacionada con el grado de responsabilidad del estudiante. Por supuesto la calidad y experiencia de la organización son factores importantes y deben ser contrastados.

Existe otra modalidad, más moderna pero que se ha constituido como la más efectiva de la categoría, sin duda. Se trata de los programas de **Tutoría** en casa del profesor y que se hacen fundamentalmente en Irlanda e Inglaterra. Los estudiantes viven cada uno con su familia anfitriona pero el curso, en lugar de realizarse en una escuela convencional, tiene lugar en la casa del profesor/a en grupos de cuatro alumnos. Los participantes pasan prácticamente todo el día con el profesor, por la mañana con clases propiamente dichas y por las tardes, con alguna actividad o proyecto conjunto con el profesor. El componente académico de esta modalidad es mucho más intenso y efectivo que en los programas clásicos y el grado de satisfacción es muy superior. Está más indicado para los más jóvenes (12 a 16 años).

2º) Programas de inmersión en familia

Aunque existen también en Europa y Canadá, donde realmente tienen su implantación más clara es en Estados Unidos.

Los estudiantes viajan en grupo y se reúnen ocasionalmente para algunas actividades sociales y excursiones, pero el objetivo fundamental es la integración en la vida de la familia americana con todo lo que ello implica. Si a esto añadimos que las familias americanas son voluntarias (no remuneradas) y tienen un genuino interés en participar tenemos el cóctel perfecto.

Lógicamente se debe exigir un grado de preparación (madurez) mayor que en los programas con curso.

B) Los programas en residencia. Son más efectivos si:

- 1º. Las circunstancias del alumno: edad, afectividad, dificultades de relación personal, lo aconsejan,
- 2º. El curso de inglés es de calidad: buen profesorado nativo, buen método, buena organización en suma.
- 3º. El programa es internacional, es decir, que en la residencia en el extranjero, convivan con estudiantes de otros países con los que necesariamente se tengan que comunicar en inglés.

La tercera variante: La duración

Los programas para los **Jóvenes** a los que me refiero, se centran en los meses de verano que por su propia naturaleza, son cortos: 3, 4 ó 5 semanas.



Alumnos en Londres, 2004.

Ahora bien, para los de 14 a 17 años, existe también la posibilidad de realizar un curso completo de 10 meses en el extranjero, principalmente en Estados Unidos, aunque también se puede hacer en Irlanda.

El programa en USA es la estrella de este tipo de programas que sin ninguna duda, es el summum de la experiencia en el extranjero. Obviamente está dirigido a mucha menos población: edades límite (15 a 18 años), buen expediente académico, ganas de participar y madurez.

Ni que decir tiene que el aprendizaje del idioma es máximo y casi definitivo. "Para el estudiante adecuado es la mejor experiencia posible" de la formación en el extranjero. Es el programa más completo. Además el curso es convalidable.

La cuarta opción: El destino

El Reino Unido Es el destino más clásico de todos, donde han sabido explotar muy bien la cultura de su idioma. Los programas con curso de inglés constituyen una industria muy bien estructurada, organizada y regulada. Sabiendo escoger bien no tienen por que producirse anomalías. Canadá, Australia y Nueva Zelanda, en ese orden, son también destinos para aprender inglés. Son países de herencia y tradición británicas y los programas suelen seguir sus modelos.

Irlanda es el segundo destino por cantidad de estudiantes españoles. Es un país más pequeño, con menor población y más "cariñoso".

Malta está de moda en Europa, se nutre de estudiantes que ya han participado en programas de verano en Reino Unido o Irlanda y ahora quieren "mejor clima" con todo lo que eso supone en un ambiente más festivo, etc. Las escuelas de inglés son buenas y preparadas.

Estados Unidos, además de otros atractivos que todos conocéis, en lo que se refiere a los programas en familia tiene ese aspecto diferencial importantísimo de tratarse de familias voluntarias. La realidad es que el grado de satisfacción es inmensamente superior, exigiendo del participante la mayor empatía y respeto hacia las nuevas costumbres.

Como ven, opciones hay muchas, pero lo importante es encontrar la adecuada para cada participante. Ahí los padres tienen mucho que decir, y los expertos podemos asesorar.

EXPERIENCIAS EN EL EXTRANJERO: UNA ESTUDIANTE ERASMUS

Lucía Pérez de Zabalza
Estudiante de Erasmus

Para muchos, el programa de integración Erasmus es toda una incógnita como también lo era para mí antes de ir a Inglaterra. En este programa participan universidades de distintos países europeos y se incluyen en él múltiples actividades entre las que destaca la movilidad de estudiantes. El programa de intercambio Erasmus consiste en estudiar uno o dos cuatrimestres en una Universidad de la UE (aunque actualmente se está tratando de ampliar a países hispanoamericanos). El proceso comienza con la inscripción, y una vez rellenada la solicitud, hay que esperar. Cada facultad sigue su proceso de selección en el que hay que cumplir una serie de criterios de admisión establecidos por la universidad en la que se estudia. Básicamente se trata de superar una especie de concurso en el que se tienen en cuenta el expediente académico, el conocimiento de idiomas y las razones por las que se quiere solicitar la beca.



Lucía Pérez de Zabalza

A decir verdad, yo misma me sorprendí de solicitar la beca Erasmus. Lo cierto es que en un principio me lo pensé, y mucho. *“¿Salir de Pamplona, yo? ¡Con lo bien que se vive en casa! La comida casera, la ropa lavada y planchada... Siempre escuchaba a otros compañeros de la facultad contar sus experiencias en el extranjero y todos coincidían en que querían volver. “No te lo pienses dos veces, de verdad, tienes una oportunidad de oro”, me decían. Por otro lado siempre está la opinión de los padres que suelen mostrarse más reticentes. De todos modos hay que contar con su aprobación, ya que al fin y al cabo, son ellos quienes van a apoyarte económicamente, porque las ayudas monetarias que se entregan al becario de Erasmus son muy bajas.*

Las posibilidades de destino eran múltiples: Inglaterra, Irlanda, Francia, Italia, Alemania, Rumania... Las universidades con las que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra tenía convenios se repartían por todo el continente. ¿Francia o Inglaterra? En mi caso tenía que escoger entre alguno de los dos países, porque la facultad primaba a aquellos que tenían un mayor conocimiento del idioma del país solicitado. Al final me decidí por Inglaterra y en concreto por Oxford Brookes University, una universidad moderna situada en el centro de la ciudad.

Hasta el momento en que decidí marcharme, el inglés había estado presente en mi educación: las clases del colegio, los intercambios, la Escuela de Idiomas... La teoría casi la conocía de memoria pero, ¿y la lengua hablada?

Tanto en las clases del colegio como en la Escuela de Idiomas había superado difíciles exámenes de vocabulario y gramática, duras pruebas de comprensión oral, etc. Sin embargo, los exámenes orales siempre me habían costado más. Considero que para que un alumno pueda adquirir una dicción fluida en una lengua extranjera necesita una atención más personalizada por parte del profesor para la corrección de pronunciación, entonación, etc. Y eso es algo prácticamente imposible en los colegios debido al elevado número de alumnos en las aulas. Y lo sé por experiencia porque mi nivel de inglés era bastante alto (cuarto curso de la EOI) y al llegar a Oxford me di cuenta de que algo fallaba. Durante cuatro meses el inglés iba a ser mi primera lengua: las clases, los libros, la televisión, las tiendas y lo más importante, las conversaciones y el día a día con el resto de gente. Ya no bastaba con entender sino que también había que saber expresarse correctamente.

Los primeros días fueron un poco desesperantes y tuve momentos de saturación: sobre todo se presentan dificultades a la hora de hacerse entender y de comprender bien lo que se te comunica. Ya nadie está a tu lado para corregir tus posibles errores sino que eres tu mismo quien los identifica y corrige según la reacción de los demás. En mi caso tuve suerte, porque mis compañeros de piso eran todos ingleses; así que lo que en un primer momento vi como inconveniente, finalmente se convirtió en gran ventaja para mí. Ellos mismos me ayudaron a realizar los trabajos para la universidad y día a día fui mejorando mi nivel porque pasaba casi todo el tiempo con ellos.

Además, Oxford es una auténtica torre de Babel en la convergen personas de diversos lugares del mundo y en la que el modo más fácil de comunicarse es utilizar el inglés (a no ser que conozcas otros idiomas). De este modo no es con los ingleses -quienes a menudo también ponen bastante de su parte para entender nuestro acento macarrónico-con las únicas personas que te comunicas, sino que además tienes que entenderte con japoneses, alemanes, franceses, polacos, etc., que pueden encontrarse en la misma situación que tú. Resulta curioso el hecho de hallarse dos personas hablando una lengua extranjera para ambas, cada uno con su propio acento. Por otro lado, sería imposible entenderse con un japonés, por ejemplo, de no valernos del inglés como vehículo de comunicación. En este aspecto, el inglés me ha abierto puertas a personas y culturas que no conocía.

Sin lugar a dudas, la experiencia humana que he vivido como estudiante Erasmus ha sido muy enriquecedora. He aprendido a valerme por mí misma y a adquirir cierta madurez; a responsabilizarme tanto de mi casa como de mis cosas y sobre todo a compartir. He conocido gente muy interesante y he hecho muy buenos amigos. En resumen, esta corta pero intensa estancia en Oxford me ha servido para darme cuenta de que hay que abrir la mente a otras culturas, a diferentes formas de pensar y de vivir. Y desde luego, si algo he aprendido bien es que no puede llegarse a conocer bien una lengua hasta que se vive por un tiempo en el país en el que ésta es oficial. Por tanto, considero que es totalmente necesario el aprendizaje de idiomas (y cuantos más mejor), para lo cual animarse a salir al extranjero es una oportunidad que no se puede desaprovechar.

STORYTELLING Y TEATRO EN INGLÉS**John Harold****Cuentacuentos y Director de la obra de teatro Titanic**

En Irlanda, hay una tradición larga de "storytelling" y de teatro amateur. Los "seanachie", cuentacuentos en el gaélico ancestral, cuyas historias se remontan a la edad de bronce, y son en realidad los últimos vestigios de los druidas, ya son pocos. Sin embargo, la afición irlandesa por el "storytelling" continúa con



John Harold

gran fuerza y en muchos aspectos define quienes somos. El amor irlandés por la palabra ha engendrado una literatura extensa y apreciada. El teatro forma gran parte de esta cultura. Es por ello que a la hora de desarrollar la enseñanza de inglés, me parecía natural aportar mi grano de arena desde la tradición irlandesa.

A lo largo de los años, hemos trabajado en ambientes que requieren otra clase de enseñanza - lúdica y comunicativa-, especialmente en campamentos de verano y fines de semana intensivos. De esta forma hemos ido observando las necesidades especiales que tienen los grupos de edades y niveles mixtos - ¿cómo hacerlo entretenido para todos y a la vez comprensible para los que tienen menor nivel? Descubrimos que una cosa no excluye a la otra sino todo lo contrario - se complementan mutuamente, haciendo de una actuación de "storytelling" algo muchísimo más físico y teatral. El objetivo es que aunque la historia se contara en tartesio, sería lo bastante entendible a través de una coreografía en que las palabras siempre van acompañadas de gestos amplios y exagerados y con gran uso de "eliciting" y de pregunta y respuesta sin perder la fluidez ni la inmediatez. Los personajes son bien definidos con entonación y registro propios.

Toda nuestra experiencia con el "storytelling" la íbamos aplicando al drama en inglés. Ya sabíamos que el drama es quizás la mejor forma de aprendizaje precisamente porque llega a las "profundidades afectivas", es decir que implica a la persona de forma íntegra en todos los niveles de su conciencia, tanto emocional como intelectual. Hay una tarea común; hay que trabajar juntos y cooperar, relacionarse y desarrollar una ética del grupo y sobre todo sumergirnos en el juego. El juego es la esencia de la creatividad. Jugar con un idioma extranjero es explorar de una manera mucho más emocionante, explorar sus posibilidades, su ritmo, su entonación, sus matices, su poder. Desde los mismos inicios del lenguaje, los humanos hemos jugado con el poder mágico de las palabras. En la Grecia antigua, la enunciación de la poesía con metro yámbico fue presenciada por sus sacerdotes a causa del poderoso efecto que podría tener en los oyentes. Claro que nuestra meta no es producir un estado de trance ni una obra clásica, mas bien una mezcla de pantomima y vaudeville, que ha resultado en el producto fi-

nal: "Titanic - This is a Disaster" recibido con entusiasmo en Pamplona y Tudela.

Para los espectadores puede resultar muy grato y motivador el hecho de pasar una hora viendo un espectáculo en un idioma extranjero, siguiendo su argumento y a la vez disfrutando de la ironía y de lo absurdo.

Pero aun más importante que el producto final es el camino que se recorre y el proceso que ello implica, ya que nos enriquece tanto a nivel personal como lingüístico a todos los que participamos.

Y por ello doy las gracias al Gobierno de Navarra y a los técnicos del Departamento de Educación que han impulsado este proyecto, por haber tenido la oportunidad de trabajar con un grupo de jóvenes tan maravillosos. Deseamos que cada vez más personas puedan disfrutar de esta misma experiencia enriquecedora.

Experiencia de varios alumnos de secundaria, actores en la obra "Titanic"**Marina Fernández y Mikel Iriarte, Alumnos de Secundaria y actores en la obra Titanic****Marina Fernández**

Me alegra haber tomado la decisión de apuntarme al teatro. Tuve miedo a no dar la talla; a no tener el suficiente nivel de inglés e incluso a no encontrarme con el tipo de gente que esperaba, pero nada más entrar por la puerta, di con personas maravillosas.

Con esto, quiero decir que es una excelente manera de relacionarse con chicos y chicas de la misma edad y de hacer nuevas amistades.

Además, el hablar inglés fuera del horario lectivo influye en la nota final del curso; no se deja de aprender. Cada día vuelve una a casa con la sensación de estar haciendo lo que le gusta.

Después de varios ensayos, llegaron las actuaciones. La verdad es que todos esos aplausos al finalizar me han hecho ver que hemos hecho pasar un buen rato a quienes han venido a vernos.

En mi opinión, el teatro es una actividad que hay que seguir llevando a cabo.

Hago hincapié en que ha sido una grata experiencia. Por lo tanto, desde aquí, animo a quienes tengan por afición actuar.

Quien algo quiere, algo le cuesta, pero si se hace con ganas, desde luego, no será una pérdida de tiempo. Lo que se siente al hacer lo que a uno le gusta no se puede describir; solo hay que vivirlo.

¡Animo!

Mikel Iriarte

Todo esto, comenzó en una clase de Inglés. Se había propuesto desde "arriba" el fomento de esta lengua a través de un taller de teatro. A todos nosotros nos pareció una bonita excusa para mejorar nuestro inglés, acercarnos al Teatro o incluso conocer gente... o eso se comentaba en los corrillos del primer día.

Al principio, el grupo era grande, nos encontramos con una persona con ganas de enseñar, comprometido, trabajador y que yo personalmente creo que nos ha sabido mostrar de una manera muy divertida, el complejo mundo del teatro.

Fue un principio duro, en el que la vergüenza era importante, tanto por el idioma como por la actividad, pero que día a día se iba pasando y le íbamos sacando mucho jugo al tiempo que pasábamos en aquel gimnasio.

Esta actividad llegó incluso a ser el centro de la semana, siempre con ganas de que llegara esa tarde, en la que te reunías con un grupillo de amigos y John, our headmaster. Creo que poco a poco, nos fue convirtiendo en unos novatos actores a los que se empeñaba en hablar despacio, gesticular... Ya no sólo se trataba de dejar atrás el miedo a actuar sino incluso de llegar a construir una bonita obra de teatro.

Ese grupo poco a poco fue convirtiéndose en nuestra "gran" familia, en la que nos fue difícil desarrollar el guión que entre otros muchos habíamos elegido. Era ese y no otro el que nos llamaba a pisar los teatros y llevar acabo esa iniciativa: Titanic que, aunque no nos resultó difícil modificar a nuestro antojo... sí en cambio resultó complicado el reparto de papeles y además llegar a que nosotros, unos chavales que andábamos por 4º de E.S.O. entonces, pudiésemos dar la talla.

Los últimos días antes de la puesta en escena fueron frenéticos. John nos ayudó mucho a tranquilizarnos, siempre recordándonos que lo importante era disfrutar en el teatro, que el público es un dulce regalo para todo el trabajo que habíamos realizado. Y así fue. No había más que ver la gran acogida que tuvo el primer



Actores en la obra "Titanic"

día, el que más el que menos, pasó un ratillo entretenido con nosotros.

Personalmente, este período va a ser en mi vida de los que no se olvidan y aunque poco a poco se nos llamó a actuar en más sitios... la primera fue fantástica. En las siguientes actuaciones se perfeccionaron los errores anteriores, e incluso pudimos vernos gracias a un vídeo que se nos facilitó, lo que ayudó mucho a mejorar. Los gestos eran más buscados, más directos a la risa, mucho más perfecto todo, gracias una vez más a John. Eso el público lo agradeció y nosotros mucho más.

Y quiero concluir agradeciendo a quienes han hecho posible esta maravillosa idea. Por nuestra parte animarles a seguir con ideas como éstas. Y también agradecer a mis compañeros que me han aportado mucho, y me han sido de gran ayuda para redactar este breve texto sobre tan gran experiencia. Gracias

Noticias de prensa

- "El 31% de los jóvenes deja de estudiar tras la escolarización obligatoria". Diario de Noticias 31 de enero de 2006.
- "El educador de los más pequeños debe ser una persona profundamente comprometida con la vida". Francisca Majó y Clavell. Psicopedagogía. Escuela 23 de febrero de 2006.
- "La Escuela Infantil de Barañain obtiene la primera posición en Navarra, según un estudio". El ranking elaborado por el Diario el Mundo entre 1000 centros, la coloca en la octava posición estatal. Diario de Noticias 7 de marzo de 2006.
- "Hoy clase de civismo". El ayuntamiento de Pamplona ha comenzado una campaña para inculcar comportamientos cívicos entre los escolares. Los primeros alumnos han sido los de Iturrama. Diario de Navarra 10 de marzo de 2006.
- "Un experto dice que la equidad de la escuela pasa por atender la diversidad". José Antonio García Fernández Catedrático de la Complutense. Diario de Noticias 22 de marzo de 2006.
- "18 alumnos de FP premiados por sus brillantes expedientes". Diario de Navarra 29 de marzo de 2006.
- "Las familias no deben denunciar el acoso escolar por su cuenta sino acudir al centro". Educación apuesta por recurrir a medidas judiciales sólo en casos muy graves. Diario de Navarra 1 de abril de 2006.
- "Prevenir las drogas desde las familias". El programa "Prevenir en familia" promovido por el Plan Foral de Drogodependencias, ha involucrado a 850 madres y padres de cursos de prevención y formación sobre cómo proteger a los adolescentes de las drogas. Diario de Navarra 4 de abril de 2006.

Bibliografía

- *Escuela infantil o políticas de infancia*. Temático revista Escuela. Editorial Praxis, Febrero de 2006.
- *El centro escolar y sus entornos: abrir los centros para transformarlos*. Revista Organización y Gestión Educativa, nº 1, enero-febrero de 2006.
- *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004*. Artículo: *Prevención del maltrato entre compañeros a través de la inhibición de la impulsividad cognitiva: diseño, aplicación y evaluación de un programa piloto*. Pag.99-126, MEC, CIDE, 2005.
- *La construcción de la convivencia en las aulas. Una tarea de todos*. Revista P/madres de alumnos/as nº 85, febrero de 2006.
- *La articulación del sistema educativo y sus transiciones*. Revista Organización y Gestión Educativa nº 2, marzo-abril de 2006.

Reseña legislación

Se establecen determinadas cualificaciones profesionales del Catálogo nacional de cualificaciones profesionales. Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE nº59 de 9 de marzo de 2004)

La LO 5/2002² creó el sistema nacional de cualificaciones y formación profesional cuyo instrumento es el Catálogo nacional de cualificaciones. Este quedó regulado en el RD 1128/2003³.

El catálogo sirve para posibilitar la integración de las ofertas de formación profesional, promoverla formación a todo lo largo de la vida, facilitar la movilidad de los trabajadores, facilitar información y orientación sobre oportunidades de aprendizaje y formación para el empleo, procedimientos de evaluación, reconocimiento y acreditación de competencias profesionales.

La norma aprueba las cualificaciones que, por familias profesionales, se indican en los anexos correspondientes⁴. De cada uno de ellos se indican los módulos que lo conforman para su incorporación al catálogo modular de formación profesional.

La norma es básica

Requisitos básicos de los centros integrados de formación profesional. Real Decreto 1558/2005 de 23 de diciembre (BOE nº312 de 23 de diciembre de 2005)

Se apoya la norma en el art. 11^º.1, 11^º.4 de la LO 5/2002 de 19 de junio. El Objetivo de los centros integrados es desarrollar acciones formativas derivadas de la integración de ofertas de formación profesional dirigidas a la población demandante, jóvenes, trabajadores en activo ocupados y desempleados. Se les dota de autonomía, flexibilidad organizativa y versatilidad en la programación de la oferta educativa y capacidad de respuesta a las necesidades del mundo laboral.

El objeto del Decreto es señalar los requisitos básicos de los centros integrados. A estos se los define como aquellos que imparten todas las ofertas formaciones referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales

que conduzcan a títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad. Incluirán la formación profesional inicial, acciones de reinserción e inserción laboral de los trabajadores y la de formación permanente. Además incorporarán los servicios de información y orientación profesional, así como la evaluación de las competencias adquiridas a través de aprendizajes no formales y de la experiencia laboral.

Los centros podrán ser públicos y privados y recibir subvenciones y otras ayudas, incluidas las del régimen de conciertos educativos.

La transformación de los centros actuales en integrados requerirá de la autorización de la administración laboral para los centros dependientes de la Administración educativa y a la inversa y de esta respecto de los dependientes de la Administración laboral.

Los fines de los centros son la cualificación y recualificación de las personas a lo largo de la vida; contribuir a la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas a través de la experiencia laboral y de vías no formales de formación; la prestación de servicios de información y orientación profesional y el establecimiento de un espacio de colaboración.

Se determinan las funciones de los centros integrados. Y las condiciones que deben reunir para su autorización.

Se reconoce a los centros autonomía organizativa, pedagógica, de gestión económica y de personal de acuerdo con lo que establezca la Administración competente. La función inspectora de estos centros corresponderá a las administraciones educativas y laboral.

Los órganos de Gobierno participación y coordinación se definen en la norma. El director será de libre designación; los de participación responderán composición de vocales por tercios entre representantes de la administración, representantes de los centros y de las organizaciones sociales y sindicales. Se indican las funciones de cada uno de los órganos.

Los profesores de estos centros pertenecerán a los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria; profesores de Enseñanza Secundaria; Profesores Técnicos de FP y funcionarios pertenecientes a la Escala Media de Formación Ocupacional de la Administración Local. Pueden ser contratados expertos, profesionales cualificados.

La norma tiene carácter básico.

² LO 5/2002, de 19 de junio

³ RD 1128/2003 de 5 de septiembre

⁴ RD 1087/2005, de 20 de febrero, se añaden nuevas cualificaciones profesionales para su inclusión en el Catálogo nacional de cualificaciones y se actualizan algunas de las establecidas en el RD 295/2004.