

DISEÑO DE PROGRAMACIÓN PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA

Daniel Madrid
(*Universidad de Granada*)

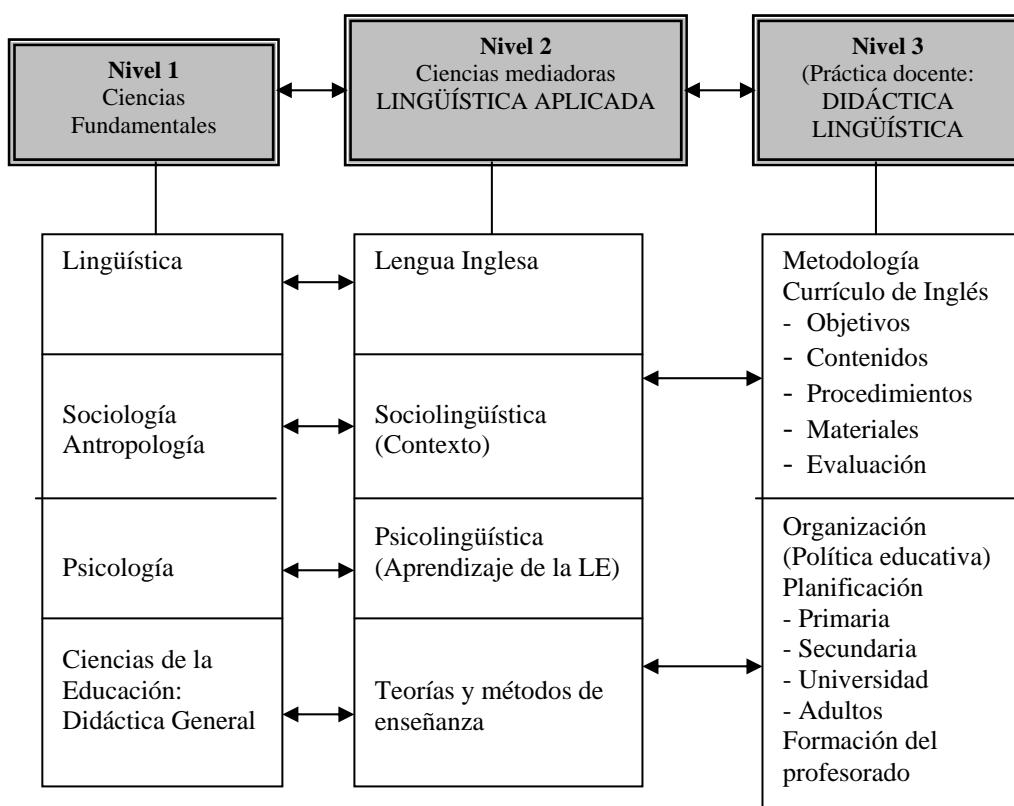
1. INTRODUCCIÓN

En general, cualquier programa de actuación se orienta a partir de unas bases fundamentales que lo justifican y le dan sentido. En el caso de la didáctica de la lengua inglesa (DLI), creemos que ha de basarse en una fundamentación epistemológica y en los intereses y necesidades que demande el grupo social al que va dirigido: Comunidad Autónoma, instituciones, alumnado, etc.

Desde el punto de vista epistemológico (véase Madrid, 2000) y a nivel muy general, la DLI se basa en varias ciencias fundamentales como la Lingüística, Sociología y Antropología, Psicología, Didáctica General e H^a de la Enseñanza de la Lengua Inglesa, que constituyen un sustrato del que se nutre. Esas ciencias fundamentales aportan las bases teóricas y filosóficas de las que partimos.

En un segundo nivel, la DLI incluye aspectos fundamentales de unas disciplinas que actúan de mediadoras entre el nivel anterior y el de la práctica docente. Situaríamos aquí la Lingüística Aplicada y las siguientes disciplinas: Lengua Inglesa, Sociolingüística, Psicolingüística, y las Teorías sobre la Adquisición de Lenguas.

Finalmente, distinguimos en la DLI un nivel más concreto relacionado con la práctica docente. Es en el terreno de la práctica donde la DLI tiene mayor aplicación y donde aporta las soluciones que necesita el profesorado para resolver los problemas que se plantean día a día en el aula de inglés. En este nivel opera la Metodología de la Enseñanza de la LI, el Diseño Curricular de Lengua Inglesa, la Política Educativa de cada Comunidad Autónoma, la Organización Escolar y las estrategias para la Formación del Profesorado de Inglés. De forma esquemática podríamos representar nuestra concepción de la identidad epistemológica de la DLI de la forma siguiente (Madrid, 2000:264):



El segundo aspecto que condiciona la orientación del programa se refiere a los *destinatarios*. En este sentido, es fundamental conocer sus intereses y necesidades y construir la programación de forma que los satisfaga.

Además, debemos cumplir con las exigencias y expectativas de la *Administración* educativa, que a través de sus Planes de Estudios y Diseños Curriculares establecen qué se debe enseñar (contenidos), para qué (objetivos) y cómo se debe actuar (metodología). En resumen, podríamos decir que el diseño de programación que presentamos aquí ha tenido en cuenta:

- Las bases epistemológicas de la DLI.
- Los intereses y necesidades de los destinatarios.
- Los planteamientos de las Administraciones educativas y de las Instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado.

Además, pensamos que toda programación ha de establecer a) los *objetivos* en los que se basa, b) ha de seleccionar los *contenidos* más adecuados para conseguir los objetivos, c) ha de indicar la *metodología* que propone a la hora de impartir los contenidos y para conseguir los objetivos y d) el modelo de *evaluación* que aplicará para comprobar la eficacia del programa y el rendimiento del alumnado. Es decir, se trata de especificar, de forma coherente e interrelacionada, los elementos siguientes:

- Objetivos del programa
- Contenidos
- Metodología
- Evaluación

2. NECESIDADES, INTERESES Y EXPECTATIVAS DEL ALUMNADO

Como hemos dicho, antes de diseñar cualquier programación hemos de explorar los intereses y necesidades del público a quien va dirigida y debemos satisfacerlos, en la medida de lo posible, de lo contrario podría estar condenada a la indiferencia del destinatario y, posiblemente, al fracaso.

En Europa y en el ámbito de las lenguas extranjeras, el análisis de necesidades, intereses y expectativas (N&I) se consolida a comienzos de los setenta, cuando los representantes del Consejo de Europa lo toman como punto de partida para orientar los objetivos operativos de los programas que se diseñan para el estudio de las lenguas extranjeras. Los primeros estudios de N&I, con la finalidad de adaptar los programas a las

características del alumnado, fueron iniciados por Richterich (1972), Richterich y Chancerel (1978) y Munby (1978), en el ámbito del *LSP* (lengua con fines específicos).

El análisis de necesidades, intereses y expectativas (NIE) del alumnado viene siendo un requisito, casi imprescindible, en los diseños curriculares centrados en el alumno (véase Nunan, 1988/91), pero hoy en día es una práctica muy habitual en cualquier tipo de proyecto curricular (véase Jonson, 1989 y Brindley, 1989). Sin embargo, muchos programas docentes no siempre son consecuentes con las necesidades e intereses del alumnado a quien va dirigido, hecho que lamenta Stern (1992) con las siguientes palabras: “It still happens all too often that language courses are prepared and conducted with very little thought being given to the specific needs of particular audiences which are to be served by language programme (p. 44)”.

2.1. EXPECTATIVAS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE ESPECIALIZACIÓN

En general, podemos decir que los alumnos se matriculan en la especialidad de Filología Inglesa porque quieren ser profesores de inglés en el futuro y responder con dignidad a las demandas sociales. En los colegios, tendrán que desempeñar varios roles, pero habrán de actuar, sobre todo, como especialistas y deberán demostrar su competencia de forma directa ante los alumnos e indirectamente ante los padres. Por tanto, sus necesidades más fuertes, en el periodo de formación inicial, giran en torno a las materias de la especialidad, como veremos a continuación y en esa dirección se orientan sus expectativas.

Razones por las que el alumnado ha elegido los estudios de Filología Inglesa

En los cuestionarios que hemos aplicado para informar sobre este aspecto, el alumnado se manifiesta así:

- Me gustaría enseñar inglés porque considero que es un idioma fundamental hoy en día
- Me ha gustado siempre este idioma y he estado en contacto con el inglés desde pequeño
- No me han aceptado en los demás centros donde he echado la solicitud
- Es la carrera que más me gusta
- Porque no pude entrar en la carrera que quería
- Siempre me ha gustado el inglés y quiero enseñarlo
- Creo que esta especialidad tiene un futuro cierto
- Me gusta la profesión de profesor
- Desde hace tiempo he sentido admiración y privilegio por esta lengua

- Creo que es la que más salidas tiene
- Es una vocación: me gusta la enseñanza y la educación. Elegí el inglés porque me encanta y quiero que los demás tengan también la posibilidad de hablarlo.
- Quiero aprender bien el inglés y poder ampliarlo en el extranjero

¿Qué expectativas generales tienen al comenzar los estudios?

- Poseer un mayor dominio de la lengua.
- Aprender mucho para enseñar después de la misma forma que aprendí.
- Aprender a dar una clase de inglés amena y divertida y saber tratar a los alumnos.
- Poder llegar a un colegio y comunicar mis conocimientos de la forma más fácil de entender para los alumnos
- Tener una preparación suficiente para dedicarme a la docencia del idioma
- Mejorar mis conocimientos de inglés
- No las tengo; estoy totalmente desanimada
- Formarme para enseñar Inglés
- Acabar la carrera y preparar oposiciones
- Ninguna. Creía que no iba a acabar la carrera
- Aprender lo necesario para llegar a ser una buena profesora de inglés
- Ni siquiera lo pensé: preferí disfrutar de la carrera y no pensar tanto en mi futuro
- Esperaba adquirir un gran conocimiento de la lengua y la cultura inglesa, además de toda esa serie de estrategias con las cuales yo pudiera enseñar un inglés divertido.

Necesidades de especialización

Hemos creído conveniente conocer la opinión del profesorado en ejercicio sobre las necesidades profesionales del profesorado de inglés. De esta manera, ofrecemos datos que también deben ser un referente a la hora de diseñar e impartir el programa docente. En una encuesta aplicada a 66 profesores/as de Secundaria en ejercicio (véase apéndice 2.2.), preguntamos por el grado de especialización que debiera tener el Magisterio de inglés y los Licenciados de Secundaria, y obtuvimos los siguientes resultados:

Pregunta:

¿Qué porcentaje de créditos/asignaturas específicas de inglés debiera incluir el Plan de Estudios para la especialidad de Maestro/a de inglés y Licenciado/a en Filología inglesa?

Resultados:	% de especialización (Maestros/as)	% de especialización (Licenciados de Secundaria)
Opinión del profesorado de Secundaria (N = 66)	67 %	77 %

Es interesante comparar el grado de especialización que proponen los profesores de Secundaria para los Maestros y para los Licenciados: bastante alta para los dos niveles y con una pequeña diferencia del 10 % a favor de la etapa de Secundaria.

2.2. INTERÉS POR LAS ASIGNATURAS

Las asignaturas relacionadas con la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) y el segundo idioma

Respecto al interés hacia las asignaturas de la especialidad (incluyendo un segundo idioma extranjero) en comparación con las demás áreas curriculares, los alumnos de Magisterio manifiestan las siguientes preferencias:

	Alumnos de LE (I)				Prof (32)
	1º (45)	2º (48)	3º (38)	M	
C. MATERIAS RELACIONADAS CON EL IDIOMA EXTRANJERO					
1. Idioma extranjero, inglés instrumental	3.7	3.6	3.8	3.7	3.8
2. Morfosintaxis y semántica, gramática inglesa	3.7	3.6	3.5	3.6	3.5
3. Didáctica del inglés	3.7	3.7	3.8	3.7	3.9
4. Fonética inglesa	3.6	3.6	3.7	3.6	3.6
5. Literatura inglesa y comentario de textos	3.2	3.4	3.2	3.3	3.3
6. Aspectos socioculturales	2.7	2.7	3	2.8	3.3
El segundo idioma extranjero:					
7. Importancia de una segunda LE	3.2	3.2	3.3	3.2	3.2
8. Francés	2.7	2.9	2.7	2.8	2.9
9. Alemán	2.5	1.9	2.2	2.2	2.6
10. Ruso	1.5	1.2	0.7	1.1	1.5
11. Italiano	1.9	2.1	1.8	1.9	1.3
12. Portugués	1.4	1.3	0.6	1.1	1.7

Puesto que el diseño de programación que estamos presentando es de Didáctica de la Lengua Inglesa, los intereses y necesidades del alumnado hacia esta materia han de ser un referente básico a lo largo de todo el desarrollo. La información respecto a las N&I del alumnado en DLI fue obtenida con los items de otra encuesta que nos facilitó los datos siguientes (escala de 0 a 4):

Interés del alumnado y profesorado respecto a los contenidos de DIDÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA

	ALUMNOS de LE (I)				PROF (32)
	1º (45)	2º (48)	3º (38)	M	
DIDACTICA DE LA LENGUA INGLESA					
Aspectos sociolingüísticos	2.5	2.5	2.4	2.5	3
Aspectos psicolingüísticos	2.8	2.9	2.7	2.8	3.2
Factores individuales, afectivos	2.6	2.6	2.8	2.7	3
Diseño curricular de L ₂	3	3.1	3.1	3.1	3.3
Desarrollo de destrezas	3.7	3.6	3.6	3.6	3.7
Enseñanza de gramática y vocabulario	3.5	3.7	3.3	3.5	3.6
Juegos, canciones, pasatiempos	3.2	3.2	3.2	3.2	3.4
Medios audiovisuales y nuevas tecnologías	3.3	3.2	3	3.2	3.4
La evaluación de L ₂	3.1	3.2	2.9	3.1	3.3

Intereses respecto a los bloques de contenido de las otras asignaturas de la especialidad de Lengua Extranjera (Inglés)

Aunque quedan fuera de este capítulo las demás asignaturas de la especialidad de FI, sin embargo, con el objeto de dar una visión de conjunto que contemple los intereses del alumnado respecto a otras asignaturas de la especialidad, incluimos a continuación los resultados obtenidos respecto a las asignaturas siguientes (escala de 0 a 4):

ALUMNOS					PROF (32)
1º (45)	2º (48)	3º (38)	M		
MORFOLOGÍA Y SEMÁNTICA					
Morfología	3.2	3	2.8	3	3.4
Sintaxis, gramática	3.4	3.5	2.8	3.2	3.5
Léxico, vocabulario	3.5	3.7	3.3	3.5	3.6
FONETICA INGLESA					
Sonidos del inglés	3.4	3.5	3.3	3.4	3.5
El acento, grupos rítmicos	3.1	3.3	3.1	3.1	3.4
La entonación	3.3	3.3	3.3	3.3	3.5
LITERATURA Y COMENTARIO DE TEXTOS					
Movimientos literarios	2.4	2.6	2.7	2.6	2.9
Vida y obra de autores	2	2.4	2.2	2.3	2.5
Comentario de textos	2.8	2.9	2.5	2.7	3
Autores y textos británicos	3.1	2.8	2.9	2.9	3.2
Autores y textos americanos	2.6	2.4	2.1	2.4	3.1
ASPECTOS SOCIOCULTURALES DE L₂					
Civilización y cultura británica	2.6	2.9	3	2.8	3.2
Civilización y cultura americana	2.4	2.5	2.2	2.4	3
Civilización y cultura australiana	1.8	1.9	1.4	1.7	2.3

Actuación del profesor en clase

Los siguientes ítems, nos orientan sobre el comportamiento didáctico que más satisface al alumnado y al profesorado en ejercicio, y la importancia que conceden a determinados factores de la clase de DLI:

Ahora da tu opinión sobre la importancia de los siguientes aspectos relacionados con la clase:					
<i>4 = muy importante, 3 = importante, 2 = me es indiferente, 1 = poco importante, 0 = no tiene ninguna importancia</i>					
METODOLOGÍA DE CLASE	1º (45)	2º (48)	3º (38)	Med	PROF. (32)
El uso de la evaluación continua	3.3	3.6	3.6	3.5	3.8
La evaluación formal/ sumativa: exámenes parciales	3.1	2.7	2.2	2.6	2.5
La autoevaluación del alumno en cada asignatura	2.6	2.6	3	2.7	2.6
El uso de libros de texto	1.9	3	2.4	2.4	2.3
El uso de transparencias en clase	2.6	2.2	2.4	2.4	2.7
El uso de "handouts"/ resúmenes escritos	2.8	2.7	2.7	2.7	3.1
Dar y tomar apuntes	2.5	2.3	1.7	2.1	2.1
Realización de trabajos escritos sobre determinados aspectos de los programas.	2.5	2.4	2.5	3.3	3.3

3. OBJETIVOS

Creemos que los objetivos del programa de DLI han de contribuir a la formación de un profesor de Primaria y/o Secundaria que sea capaz de llevar a cabo una enseñanza que satisfaga las necesidades a) del alumnado, b) de la Administración educativa y c) de la sociedad en la que tendrá que desenvolverse ese profesorado. En general, las demandas de esos tres sectores se orientan en la dirección que indicamos a continuación.

Respecto al *alumnado*, ya hemos comprobado que desean conseguir una competencia profesional que les permita desempeñar con éxito su profesión como futuros profesores de inglés. Para conseguirlo, tendrán que (Madrid, 1998:227):

- Poner en contacto al alumnado con datos comunicativos que resulten significativos y comprensibles, cercanos a los **intereses** y a las **necesidades de los alumnos**, aplicables a un amplio número de situaciones.
- Centrar la planificación didáctica en torno a **tareas** que desarrollen de forma integrada la comprensión y expresión oral y escrita.
- Usar el aula como contexto social para propiciar la **interacción comunicativa**.
- Favorecer el **aprendizaje cooperativo** y las actividades en grupo.
- Organizar y secuenciar los contenidos en torno a **conceptos, procedimientos y actitudes**.
- Adoptar un **enfoque funcional** en la enseñanza del idioma.
- Centrar la enseñanza en el alumno y ofrecer un **currículum abierto**.
- Ser consecuente con el **constructivismo** y facilitar la "construcción" de los aprendizajes en los alumnos.
- Desarrollar la **competencia comunicativa** de los alumnos y las subcompetencias implicadas: lingüística, sociolingüística, cultural, estratégica y discursiva.

Teniendo en cuenta los planteamientos sugeridos por la *Administración educativa*, el programa de DLI deberá contribuir a que el futuro profesorado de Primaria sea capaz de conseguir de su alumnado lo que le piden los diseños curriculares. Al finalizar la Educación Primaria, como resultado de los aprendizajes realizados en el área de la Lengua Extranjera, se espera que los alumnos y alumnas habrán desarrollado la capacidad de (R. D. 1006/1991, B.O.E. 26-6-91 y 105/1992 BOJA 20-6-92):

1. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las Lenguas Extranjeras y la propia capacidad para aprender a usarlas, mostrando una actitud de positiva comprensión y respeto hacia otras lenguas y culturas.
2. Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos (el propio alumno, sus compañeros, las actividades habituales, los objetos de la clase, etc.), utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
3. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.
4. Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y los compañeros en las actividades habituales de clase, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal (pedir la palabra, no interrumpir, etc.) y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.
5. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la comunicación en la lengua extranjera elegida sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.
6. Comprender, utilizar y, en su caso, reproducir, las fórmulas habituales de interacción social (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) en las situaciones apropiadas, así como producciones orales breves en contextos rítmicos y musicales significativos (canciones, acertijos, adivinanzas, etc.)
7. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.
8. Producir breves textos escritos (notas breves, tarjetas de felicitación, etc.) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.) así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (escribir una lista, poner pie a un dibujo, etc.).
9. Utilizar en el aprendizaje de la lengua extranjera los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.

En el ámbito de la Educación Secundaria, el profesor de inglés ha de partir de los planteamientos que hemos descrito para la Educación Primaria. En esta etapa se trata de ampliar la competencia comunicativa general de los alumnos mediante la adquisición de nuevos conceptos, estrategias, habilidades y actitudes. El proceso de adquisición de la lengua se hace más reflexivo para propiciar un mejor conocimiento y análisis de la lengua materna. También se parte del paradigma de la pragmática que considera como objeto de la enseñanza y aprendizaje el discurso (texto) superando así el paradigma estructuralista que se basaba fundamentalmente en la oración aislada y fuera de contexto.

Para que el estudio de la lengua sea más eficaz el futuro profesor deberá afrontar la enseñanza de forma contextualizada, en diálogos y textos que favorezcan la interacción, el conocimiento social, la asociación de los significados con su contexto situacional. Se concibe la enseñanza y aprendizaje de la LE como un proceso creativo que permite ir elaborando los niveles de representación interna del nuevo sistema de forma progresiva. Los diferentes contextos de comunicación que presente el profesor han permiten a los alumnos ir construyendo nuevos significados. En general, conviene practicar una enseñanza cíclica introduciendo los elementos que conforman la LE en situaciones comunicativas que se repiten después de contextos diversos, con un grado de complejidad superior.

El profesor deberá proponer tareas que mejoren la competencia comunicativa desarrollada en la educación primaria y que les permita a los alumnos desenvolverse en situaciones habituales de la vida cotidiana. A través de múltiples actividades, el profesor deberá contribuir a un mejor conocimiento del código lingüístico del inglés, y de las reglas que rigen su funcionamiento. Se incorporará, de forma sistemática la reflexión sobre la lengua, la habilidades de comprensión y expresión y los aspectos sociolingüísticos más destacados. Las tareas que se sugieran habrán de permitir el desarrollo de las destrezas comunicativas de forma integrada y se le dará más importancia a la expresión escrita y a la producción de textos relacionados con la vida personal de los estudiantes y con su entorno inmediato. Es decir, se trata de consolidar las destrezas productivas. Además, se ha de preparar al profesor para que sea capaz de emplear sistemáticamente textos auténticos y "realia", cada vez más complejos, para que los alumnos participen en situaciones de comunicación variadas con el fin de que puedan desarrollar niveles de autonomía que los capaciten para profundizar en el futuro en el estudio del inglés.

Al profesor de Educación Secundaria, según el Decreto 106/1992 de 9 de junio (y las disposiciones oficiales de las demás comunidades autónomas) se le pide que actúe en clase de manera que, al final de esta etapa, el alumnado sea capaz de:

1. Comprender situaciones habituales de comunicación emitidas de forma oral y escrita: las ideas generales y los detalles específicos, que implica:
 - desarrollar la comprensión de mensajes diversos de complejidad gradual,
 - desarrollar estrategias que permitan captar informaciones generales (skimming) y específicas (scanning),
 - estimular la transferencia desde las situaciones presentadas a otras nuevas.
2. Producir mensajes orales y escritos, correctos y apropiados, en situaciones habituales de comunicación, que supone:
 - desarrollar la capacidad para expresar mensajes con propiedad, fluidez y corrección,
 - usar de forma creativa recursos lingüísticos y no lingüísticos que permitan superar o compensar interrupciones en la comunicación,
 - usar el inglés como lengua de instrucción en el aula.
3. Leer de forma comprensiva diferentes textos valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio. Esto implica:
 - estimular el interés por la lectura,
 - ayudar a que el alumnado progrese autónomamente y amplíe el vocabulario,
 - preparar a los/as alumnos/as para que puedan acceder a informaciones culturales, de ocio o de estudio.
4. Apreciar diferentes tipos de lenguaje y algunos rasgos estilísticos básicos de las narraciones, diálogos y poemas, que implica:
 - valorar los usos imaginativos y creativos del inglés en diferentes formas de expresión,
 - interpretar algunos rasgos creativos y distintivos de la prosa y poesía.
 - favorecer la transferencia de interpretaciones y uso entre la lengua materna y la extranjera.
5. Analizar el funcionamiento lingüístico y comunicativo del inglés para mejorar las producciones propias. Es decir:
 - usar el inglés como instrumento facilitador y regulador del aprendizaje.

- estudiar elementos y mecanismos que favorecen la comunicación oral y escrita.
6. Valorar la importancia del inglés como lengua franca universal que permite acceder a otras culturas y contribuye al entendimiento internacional.
 7. Apreciar distintos aspectos socioculturales de las comunidades angloparlantes y las formas lingüísticas con las que se asocian y expresan. Es decir:
 - identificar aspectos socioculturales de Gran Bretaña y EE.UU,
 - identificar y comprender otras costumbres y formas de vida,
 - reconocer convenciones socioculturales, verbales y no verbales, que son compartidas o diferencian a las comunidades anglohablantes.
 8. Desarrollar actitudes críticas hacia los contextos socioculturales que transmiten las lenguas extranjeras, eliminando prejuicios y estereotipos. Lo cual supone:
 - contrastar aspectos socioculturales entre las comunidades anglohablantes y la española,
 - desarrollar actitudes personales de tolerancia y respeto hacia otras formas socioculturales diferentes.
 9. Desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y favorecer el análisis y observación de los propios procesos de aprendizaje con tareas que implican:
 - reflexionar sobre los aspectos lingüísticos, cognoscitivos y metacognoscitivos,
 - desarrollar el trabajo autónomo y cooperativo: "projects" que contribuyan al trabajo en equipo y desarrolle el trabajo autónomo.

4. CONTENIDOS

Creemos que los objetivos anteriores pueden conseguirse a través de los contenidos de los siguientes bloques temáticos del programa de contenidos que presentamos a continuación:

BLOQUES TEMÁTICOS

1. THE SOCIAL CONTEXT OF *EFL*
2. STUDENT CHARACTERISTICS
3. LEARNING FOREIGN LANGUAGES: LEARNER STRATEGIES
4. THE FL TEACHER
5. THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM
6. FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS
7. SYLLABUS DESIGN AND IMPLICATIONS FOR TEACHING UNITS
8. LISTENING COMPREHENSION
9. ORAL COMMUNICATION
10. READING
11. WRITING
12. LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE
13. SOCIOLINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE
14. DISCOURSE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY
15. GAMES AND SONGS IN TEACHING ENGLISH
16. AUDIO-VISUAL AND TECHNICAL RESOURCES
17. THE TEACHING OF LITERATURE
18. TESTING AND ASSESSMENT
19. CLASSROOM RESEARCH

PROPUESTA DE SYLLABUS

1. THE SOCIAL CONTEXT OF *EFL*

- 1 THE WORLD OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING**
 - 1.1 *EFL, ESL* and *ESP*
 - 1.2 English in education
 - 1.3 English for cross-cultural communication
- 2 ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND THE WORLD**
 - 2.1 Language and society
 - 2.2 Trends in sociolinguistics/sociology of language
 - 2.3 The social context for learning *EFL*
- 3 LANGUAGE AS A SOCIAL INSTRUMENT**
 - 3.1 Language learning and the social self
 - 3.2 Discourse and language learning
 - 3.3 The learning of culture in EFL

2. STUDENT CHARACTERISTICS

- 1 OPERATIONAL THINKING - PIAGET'S APPROACH**
- 2 ALTERNATIVES TO PIAGET'S MODEL**
- 3 SCHOOLING AND COGNITIVE DEVELOPMENT**
- 4 THE APPLICATION OF THEORY TO PRACTICE**
- 5 CONDITIONS FOR FOREIGN LANGUAGE LEARNING**
 - 5.1. Learner age, cognitive and learning factors
 - 5.2. Social, affective and linguistic factors related to regard to general Knowledge factors
 - 5.3. Learner needs, purpose, interests, attitude and motivation

3. LEARNING FOREIGN LANGUAGES: LEARNER STRATEGIES

- 1 FOREIGN LANGUAGE LEARNING**
 - 1.1 Second Language versus Foreign Language

- 1.2 The scope of Second Language Acquisition
- 1.3 Foreign Language Education/Foreign Language Acquisition

2 SECOND LANGUAGE ACQUISITION THEORIES

3 THE LEARNING PROCESS

- 3.1 Processes, strategies and techniques
- 3.2 Strategies for Foreign Language Learning strategies
- 3.3 A tentative taxonomy for Foreign Language Strategies

4. THE FL TEACHER

1 THE IMPORTANCE OF THE FL TEACHER

2 THE TEACHER'S PERSONAL CHARACTERISTICS

3 TEACHING MODELS

- 3.1 Classical Humanism
- 3.2 Technological models
- 3.3 The progressive movement

4 FL TEACHER EDUCATION AND DEVELOPMENT

- 4.1 Personality traits
- 4.2 Models for the education of ML teachers

5 ROLES OF FL TEACHERS

5. THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

1 THE FL CLASSROOM

- 1.1 Eye-contact and control of the class
- 1.2 Non-verbal communication (para-language)
- 1.3 Teacher movement
- 1.4 Student participation
- 1.5 Teacher talk
- 1.6 Student-teacher relationships

2 INTERACTION AND GROUPING IN THE EFL CLASSROOM

- 2.1 The placing of desk and chairs
- 2.2 Classroom interaction

3 MOTIVATION IN THE EFL CLASSROOM

4 BASIC TEACHING STRATEGIES IN THE EFL CLASSROOM

- 4.1 The design of teaching units
- 4.2 Planning and preparing the English class
- 4.3 The teaching process

5 HOMEWORK

6 CHECKING AND CORRECTING THE STUDENT'S PERFORMANCE

7 CLASSROOM DISCIPLINE

6. FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS

1 THE CONCEPTS OF APPROACH, METHOD AND TECHNIQUE AND THE THREE

MAJOR GENERAL PROBLEMS IN FLT

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

- 2.1 Methods as part of a paradigm
- 2.2 The Traditional or Grammar-Translation Method
- 2.3 The Natural or Direct Method
- 2.4 The structuralist methods
- 2.5 The Communicative Approach or Communicative Language Teaching
- 2.6 Other proposed FLT methods
- 2.7 New moves: the procedural approaches

7. THE FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM

- 1. Factors affecting the FL curriculum
- 2. Curricular stages
- 3. Curriculum and syllabus
- 4. Product-oriented syllabuses
- 5. Process-oriented syllabuses
- 6. Analyzing needs and establishing goals
- 7. General principles for the foreign language curriculum
- 8. A pluridimensional syllabus
- 9. Other dimensions of a multidimensional syllabus
- 10. Applying a multidimensional framework

11. Learning tasks (sample unit)
12. Orientations for classroom implementation
13. Evaluation
14. Suggested activities

8. LISTENING COMPREHENSION

- 1 LISTENING FROM THE POINT OF VIEW OF THE LEARNER**
 - 1.1 Listening and second language acquisition: some brief comments
 - 1.2 What is listening?
 - 1.3 Listening as a complex and active process
- 2 SKILLS AND SUB-SKILLS INVOLVED**
- 3 TEACHING LISTENING: INITIAL POINTS**
- 4 TASKS AND ACTIVITIES: A BRIEF TAXONOMY**
- 5 EAR-TRAINING ACTIVITIES**
- 6 LISTENING INPUT AND VOCABULARY ACQUISITION**
- 7 THE "SIMPLIFIED" - "AUTHENTIC" DISTINCTION**
- 8 LISTENING AS "INPUT" AT THE PRIMARY STAGE**
 - 8.1 Listening to dialogues
 - 8.2 Listening to narratives
 - 8.3 Some comments on audio-visual transfer at the elementary level

9. ORAL COMMUNICATION

- 1 IMPORTANCE OF ORAL INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: THEORIES**
- 2 COMMUNICATIVE PROCEDURES AND STRATEGIES FOR ENCOURAGING ORAL LANGUAGE**
 - 2.1 Planning for oral interaction
 - 2.2 Communication strategies
 - 2.3 Reasons and roles for communication
- 3 RESOURCES AND TECHNIQUES FOR ORAL INTERACTION IN THE CLASSROOM**
 - 3.1 Listening and pre-communicative phase
 - 3.2 Communicative activities for fluency

4 TECHNIQUES FOR TEACHING PRONUNCIATION

- 4.1 An interlinguistic approach to pronunciation
- 4.2 Establishing priorities
- 4.3 The notation system

10. READING

1 READING HABITS IN ENGLISH

2 READING WANTS (AND NEEDS)

3 CLASSROOM OPTIONS

- 3.1 Teacher-Fronted Reading Activities
- 3.2 Independent Reading

4 READING ALOUD

5 RESPONSE TO TEXT

6 ELICITING RESPONSES

7 TEACHER-FRONTED READING

- 7.1 Selection of Texts
- 7.2 Organizing Pedagogical Sequences

8 INDEPENDENT READING

- 8.1 Novels/ Readers
- 8.2 Shorter Texts

11. WRITING

1 THE WRITING SKILL: AN OVERVIEW

2 WRITTEN COMMUNICATION: ESSENTIAL FEATURES

3 THE PROCESS APPROACH TO WRITING

**4 RESOURCES AND TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF WRITING IN
A**

FOREIGN LANGUAGE

5 WRITING ACTIVITIES

- 5.1 Controlled
- 5.2 Guided
- 5.3 Free

6 TOWARDS LEARNER WRITING AUTONOMY

12. LINGUISTIC AND COMMUNICATIVE COMPETENCE

- 1 THE CONCEPTS OF LINGUISTIC COMPETENCE AND COMMUNICATIVE COMPETENCE**
- 2 TEACHING AND LEARNING GRAMMAR**
 - 2.1 What is grammar?
 - 2.2 The place of grammar
 - 2.3 Why teach grammar
 - 2.4 How to teach grammar?
 - 2.5 The teaching/learning of grammar for young learners
- 3 TEACHING AND LEARNING VOCABULARY**
 - 3.1 What does it mean to know a word?
 - 3.2 Selection and organization of vocabulary items
 - 3.3 Approaching and expanding vocabulary
 - 3.4 Learning vocabulary in the early stages

13. SOCIOLINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE

- 1 CONCEPTS**
 - 1.1 Sociolinguistic competence
 - 1.2 Sociocultural competence
- 2 THE ACHIEVING OF SOCIOLINGUISTIC COMPETENCE**
 - 2.1 Language as a social vehicle
 - 2.2 Language use: functional analysis
 - 2.3 The teaching of communicative functions
- 3 TEACHING SOCIOCULTURAL ASPECTS**
 - 3.1 The concept of culture
 - 3.2 Attitudes and values
 - 3.3 Cultural syllabus design

14. DISCOURSE AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY DISCOURSE COMPETENCE

1. Communicative competence
2. The communicative approach
3. The notional-functional approach
4. Sociolinguistic and discourse competence
5. Communicative activities
6. Discovering and completing missing information
7. Reconstructing stories
8. Simulating and role playing
9. Finding mistakes and differences
10. Filling in forms
11. Realia and authentic language
12. Memorizing and reciting
13. Reading and interpreting facts
14. Punctuating texts
15. Taking part in contextualized dialogues
16. Expressing sequence
17. Describing people
18. Transforming texts
19. Narrating events
20. Organizing and arranging texts
21. Activities

15. GAMES AND SONGS IN TEACHING ENGLISH

1 THE USE OF SONGS IN THE FOREIGN-LANGUAGE CLASS

- 1.1 Singing songs
- 1.2 Working with songs
- 1.3 Some activities with song lyrics

2 GAMES IN FOREIGN-LANGUAGE TEACHING

- 2.1 Games for language learning
 - 2.1.1 Language games
 - 2.1.2 Interaction games

16. AUDIO-VISUAL AND TECHNICAL RESOURCES

1 USING VISUAL AIDS

- 1.1 The blackboard
- 1.2 Realia
- 1.3 Flashcards
- 1.4 Wallcharts and posters

2 USING TECHNICAL RESOURCES

- 2.1 The overhead projector
- 2.2 The cassette recorder
- 2.3 The video
- 2.4 Computers
- 2.5 The language lab: a sophisticated model

3 TEXTBOOK ANALYSIS

4 THE ROLE OF THE TEACHER: COPING WITH DIVERSITY WHEN USING AUDIOVISUAL AND TECHNOLOGICAL RESOURCES

17. THE TEACHING OF LITERATURE

1 REASONS FOR STUDYING LITERATURE IN THE EFL CLASSROOM

2 APPROACHES TO TEACHING LITERATURE

- 2.1 How to teach literary texts
- 2.2 General principles

3 APPROACHES TO LITERARY ANALYSIS

- 3.1 What is literary language?
- 3.2 Stylistic analysis

4 STUDENTS' DIFFICULTIES WITH LITERARY TEXTS

- 4.1 Text Structure and Content
- 4.2 Language

5 DEVELOPING MATERIALS

18. TESTING , ASSESSMENT AND EVALUATION

- 1. The nature of language proficiency
- 2. Evaluating the foreign language curriculum

3. The student's self-evaluation
4. Evaluating attitudes and motivation
5. Continuous assessment
6. Testing the students' progress
7. Preparing classroom tests

19. INTRODUCTION TO CLASSROOM RESEARCH

- 1. INTRODUCTION**
- 2. WHAT IS RESEARCH?**
- 3. THE SCOPE OF CLASSROOM RESEARCH**
- 4. METHODS AND PARADIGMS FOR CLASSROOM RESEARCH**
 - 4.1. First ELT research studies
 - 4.2. The problem of approach: Objectivity and subjectivity; quantitative versus qualitative research.
 - 4.3. Eclectic approaches to research
- 5. EXPERIMENTAL RESEARCH**
 - 5.1. Questioning the scientific research paradigm
- 6. CLASSROOM OBSERVATION**
 - 6.1. Interaction analysis
 - 6.2. Discourse analysis
- 7. ETHNOGRAPHY**
- 8. ACTION RESEARCH**
 - 8.1. Stages in action research
 - 8.2. Criticisms of action research
- 9. THE TEACHER'S REFLECTION IN-ACTION MOVEMENT: REFLECTIVE TEACHERS**
 - 9.1. Components of reflective teaching
 - 9.2. Limitations and constraints of the reflective paradigm
- 10. TEACHERS' BELIEFS**
- 11. DATA COLLECTION**
 - 11.1. Interviews

11.2. Questionnaires

11.3. Case study

11.4. Diaries

12. PROBLEMS IN COLLECTING DATA

12.1. Discourse analysis and transcription

12.2. Triangulation: the value of multiple perspectives

12.3. Reliability

12.4. Validity

12.5. Generalisability

13. ANALYSING THE DATA

13.1. Qualitative research data

13.2. Analysing descriptive research data

13.3. Correlational research data

13.4. Multivariate research data

13.5. Experimental research data

14. CONCLUSION

5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Somos partidarios de dividir el programa en sesiones teóricas y prácticas. Los contenidos anteriores pueden servir de guía para desarrollar el programa teórico, teniendo en cuenta los principios metodológicos que sugerimos a continuación. Para las actividades prácticas, que debieran ocupar un 40-50 % del tiempo disponible, proponemos el uso de libros similares al de D. Madrid y N. McLaren (1995): *Didactic Procedures for TEFL*.

Dada la gran influencia del *currículo oculto*, es decir, la predisposición de los alumnos a enseñar y a reproducir las mismas técnicas de enseñanza que utilizaron con ellos en el periodo de formación inicial, conviene que desarrollemos el programa de DLI, en la medida de lo posible, con la misma metodología que deseemos que aplique nuestro alumnado en las aulas de Primaria y Secundaria. Ello nos obliga a proponer y practicar:

- La conexión con los conocimientos previos y con el entorno próximo de los alumnos.
- Favorecer un *aprendizaje significativo* ofreciendo situaciones de comunicación que obligan a establecer conexiones con los conocimientos previos de los alumnos y con el entorno en el que se desenvuelve.

- Fomentar la *interacción* en el aula, ya que los contenidos y actividades de enseñanza/aprendizaje se desarrollan en contextos interactivos entre profesor y alumnos o entre los alumnos.
- Prestar atención a los *aspectos creativos* de la lengua extranjera. En las clases, se comienza con técnicas de trabajo controladas y guiadas y, finalmente, se sugieren múltiples situaciones libres donde los aprendices pueden desarrollar su creatividad con los elementos lingüísticos que han estudiado.
- Primar el enfoque *funcional* de la lengua para que el alumnado desarrolle el paradigma de la pragmática; es decir, para que se considere el inglés como un medio o instrumento de expresión y comunicación oral y escrita.
- Impartir una enseñanza *contextualizada*, conectada con los intereses y necesidades de los aprendices, donde se combinan procesos de aprendizaje reflexivos y conscientes y procesos donde se fomenta el uso del inglés de manera más natural, significativa y subconsciente.
- Valorar los *factores afectivos*: se ha de tener en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés dependen de varios factores afectivos que pueden incentivarlo o inhibirlo.
- Adaptarse a la diversidad de características psico-cognoscitivas de los alumnos.

Especial atención debe recibir el enfoque didáctico por *tareas* poniendo especial énfasis en:

- La atención al significado
- Los procedimientos y modos de participación
- La contribución de los aprendices al proceso de aprendizaje
- El desarrollo de los conceptos, procedimientos y destrezas
- El uso del inglés para resolver las cuestiones que se plantean
- La resolución de problemas
- La participación y responsabilización del alumnado en sus procesos de aprendizaje y en la negociación de las tareas curriculares.

Otras pautas metodológicas, que pueden reproducirse en clase para facilitar una futura transferencia a otros contextos de enseñanza y aprendizaje, podrían centrarse en el tipo de tareas y en la agrupación del alumnado:

- En las actividades de grupo podría propiciar el intercambio de papeles entre alumnos y alumnas, potenciando la participación activa.
- Habría que procurar, en la medida de lo posible, que las tareas y actividades propuestas sean auténticas y realistas, semejantes a las actividades de la vida cotidiana.
- Han de incluirse tareas de dificultad alta, media y baja para satisfacer las capacidades y expectativas de la pluralidad de alumnos que existen en clase y atender a su diversidad.
- Se han de tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y los niveles de competencia medios que suelen conseguirse al final de cada etapa de enseñanza.
- Con cierta frecuencia se ha de cambiar la agrupación del alumnado y se han de proponer actividades por parejas y por equipos que propicien el aprendizaje cooperativo.

Variedad de roles y funciones

El programa de DLI ha de impartirse alternando la variedad de roles y funciones que el futuro profesor tendrá que desempeñar en clase. En parte, esas funciones que ha de desempeñar el profesor de L.E. se derivan de la concepción que se tiene en cada época de la lengua que se enseña y de los procesos de aprendizaje. En la actualidad partimos de que la L.E./L₂ no es simplemente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que se manifiesta básicamente a través de una secuencia de actos comunicativos.

Respecto a los aprendices, está demostrado que pasan por estadios similares de desarrollo cognitivo, emocional, físico y social, aunque a un ritmo diferente. Por lo tanto es necesario prestar una atención individual de acuerdo con las diferencias personales de desarrollo. La teoría del constructivismo nos pone de manifiesto que la L.E. se adquiere o se aprende de una forma personal y creativa, global y cíclica, significativa y en conexión con los intereses, esquemas mentales y necesidades del estudiantado. A veces se trata de procesos un tanto subconscientes que están influenciados por la variedad y calidad del input que se suministra, con ausencia de ansiedad y cierto grado de motivación para aprenderla. Este concepto de la lengua y de su aprendizaje demanda que el profesorado actúe en el aula como (McLaren y Madrid, 1996: 123-125):

- *Informante*: Suministrando “input” adecuado, explicando los usos de los elementos lingüísticos contenidos en los textos que se presentan, enseñando los elementos culturales, aplicando la transversalidad curricular y relacionando la clase de L₂ con otras áreas, etc.
- *Facilitador* y mediador del aprendizaje.
- *Diagnosticador* de necesidades e intereses: explorando las necesidades de los estudiantes, usando cuestionarios para detectar los intereses del alumnado, estudiando las características del entorno y las necesidades de uso de la L₂.
- *Motivador* y generador de actitudes positivas: Creador de situaciones que faciliten la adquisición de la L₂: Usando la L₂ como medio de instrucción, enseñando la L₂ a través de situaciones y textos auténticos: canciones, rimas, “realia”, etc.; dramatizando y simulando situaciones que favorezcan la adquisición de la L₂.

Otras funciones docentes irán dirigidas hacia el desarrollo de:

- Las habilidades y destrezas orales y escritas
- La creación de actitudes y valores relacionados con la autonomía del aprendizaje
- El desarrollo de la habilidad comunicativa de los estudiantes
- El desarrollo de estrategias y procedimientos de aprendizaje

Hoy en día, una de las iniciativas más interesantes para mejorar el rendimiento del alumnado consiste en dejar de actuar como profesor de **LE** para convertirse en profesor de **L₂** empleando el idioma como medio de instrucción para impartir los contenidos curriculares. Es decir, se trata de introducir el bilingüismo curricular tan pronto como sea posible. Es lo que se denomina en inglés *content-based teaching* (véase Madrid *et al.* 1998). Este enfoque comienza a ser una realidad en algunas escuelas donde imparten dos o tres áreas educativas en la L₂. En el ámbito universitario, esta corriente se relaciona con el movimiento denominado LSP (L₂ con fines específicos). Creemos que existen varias razones a favor de un enfoque que use la L₂ para impartir aspectos conceptuales de otras áreas (Madrid *et al.* 1998:6)

- Se ofrecen oportunidades para que los alumnos a) amplíen sus conocimientos generales y b) mejoren su competencia con la L₂ al mismo tiempo.
- El alumnado puede desarrollar, por una parte, las destrezas lingüísticas / comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), por otra, puede aprender temas y contenidos de su interés.

- El alumnado aprende la L₂ de forma mucho más significativa, más ligada a situaciones y contextos auténticos, a sus intereses y necesidades y, en general, se siente más motivado.

Este enfoque contribuye a que la enseñanza y el aprendizaje tengan mayor conexión con la experiencia del aprendiz y con el mundo real. Es decir:

- Las experiencias de aprendizaje son más globales y en consecuencia menos analíticas.
- Se contribuye a que el alumnado use la L₂ con fines específicos, es decir, para aprender sobre el mundo real a través de la L₂.
- Las actividades de clase se centran en el contenido de lo que se está estudiando, en el mensaje y no solamente en los aspectos formales (formas gramaticales, etc.)

Los aprendices pronto comprueban la utilidad de la L₂ para ampliar conocimientos tal y como ocurre cuando consultan una enciclopedia internacional, una revista o cualquier otra fuente auténtica.

5.1. REALIZACIÓN DE TRABAJOS

La programación de la asignatura de Didáctica de la Lengua Extranjera (Inglés) debe incluir la realización de trabajos de investigación en el aula. Dada la dificultad de acceder a las aulas, el trabajo puede realizarse con libros de texto y materiales curriculares. Creemos que los trabajos debieran contribuir a la consecución de los objetivos siguientes:

- Desarrollar una actitud indagadora y crítica respecto a los materiales curriculares.
- Facilitar la relación entre la teoría y la práctica.
- Potenciar en el futuro profesorado la reflexión y la capacidad investigadora en el aula de inglés.
- Facilitar el análisis de situaciones de enseñanza y aprendizaje y la extracción de conclusiones personales.
- Fomentar la innovación curricular y el desarrollo profesional a través de la innovación en el aula.

Como ejemplo de trabajos que se pueden realizar, proponemos las “suggested activities” del libro de D. Madrid y N. McLaren (1995): *Didactic Procedures for TEFL*.

SUGGESTED ACTIVITIES (Topic 5: Writing)

Choose some of these research questions and carry them out as independent and autonomous work. You can work in pairs.

1. Prepare two spelling exercises: a text to be punctuated by the students and a dictation. Apply them in any English class and study the spelling mistakes. Classify the students' errors and draw some conclusions.
2. Dictate one text to a group of students. Study the errors produced and see if they are oral comprehension or spelling errors. Draw conclusions on dictations as teaching and learning techniques.
3. Look for one application form, coupon or invoice. Study the vocabulary and classify the lexical items in word families. Make up a similar form for a similar purpose.
4. Read the games proposed in 5.8. to develop the writing skill. Propose some changes to adjust them to different situations.
5. Find three written grammatical exercises. What points do they consolidate? Is the language natural? Are the exercises boring? If they are boring, are they still necessary? How can you make them more attractive?
6. Find pictures and visual material to teach vocabulary. How would you organize your teaching? How would you present and exploit that vocabulary? How would you contextualize it?
7. Look for a guided composition exercise. Is it sufficiently guided? How can you make it easier for lower levels?
8. Give a group of students a text for them to write a summary. Analyze the weakest points found in the students' exercises. What kind of strategies do they use for writing summaries? Do they miss any of the fundamental ideas?
9. Give a group of students ideas for a free composition. Allow them time to write about the points suggested. Collect the students' compositions and correct them. Write out the most common errors of grammar, vocabulary, coherence and cohesiveness. Draw some conclusions on the research task.

6. EVALUACIÓN

La evaluación debe abarcar varios ámbitos. Debe enfocarse de manera que nos dé información y “feedback” sobre:

- el rendimiento del *alumnado*: su conocimiento declarativo y procedimental; desarrollo de actitudes y valores, etc.;
- la eficacia del *programa* que estamos aplicando: adecuación de los objetivos, relevancia de los contenidos, etc.;
- adecuación de la *metodología* empleada en clase para la impartición del programa: clases de teoría, las prácticas, trabajos y tareas de clase, etc.

Respecto a la nota final del alumnado, creemos que debe basarse en los resultados ponderados que obtengan en a) teoría, b) prácticas, c) los trabajos y tareas de clase y d) en la asistencia. La experiencia demuestra que el alumnado es partidario de que las calificaciones que obtienen cuenten en la nota final en la proporción siguiente:

- asistencia: 10-15%
- teoría: 40-45%
- prácticas: 25-30%
- trabajos: 15-20%

7. CONCLUSIONES

Tal y como hemos indicado en la introducción, creemos que el programa de DLI ha de partir de un marco epistemológico, de los intereses y necesidades del alumnado y un marco institucional que refleje las exigencias establecidas por la Política Educativa de cada Comunidad Autonómica. En este trabajo, debido a los límites de espacio, hemos profundizado únicamente en el diagnóstico de N&I del alumnado. El análisis de N&I que presentamos, llevado a cabo en varias fases y con la participación de alumnos y profesores de la especialidad de Filología Inglesa, nos revela claves de suma importancia para planificar, implementar y evaluar la programación de Didáctica de la Lengua Inglesa.

Hemos conocido los motivos por los que el alumnado elige los estudios de Filología Inglesa y hemos detectado cierto grado vocacional cuando dicen que les gusta enseñar en general y la enseñanza del inglés en particular; consideran que la especialidad de Lengua Inglesa tiene salidas profesionales; les gusta la lengua inglesa y reconocen su valor instrumental en la sociedad contemporánea. Por consiguiente, podemos concluir que una buena parte del alumnado está motivado para abordar el estudio de la especialidad.

Además, hemos podido comprobar que el alumnado tiene tres tipos de expectativas:

- a) instrumentales: mejorar el conocimiento del inglés; desarrollar las destrezas orales (comprensión y expresión oral) y perfeccionar el conocimiento de la lengua y la cultura inglesa; es decir, perfeccionar su competencia lingüística y comunicativa;
- b) didácticas: aprender a enseñar inglés a los niños; es decir, desarrollar su competencia didáctica;
- c) respecto al plan de estudios: seguir un Plan de estudios que satisfaga las demandas sociales de su especialidad y que los especialice suficientemente.

Las encuestas aplicadas a 120 alumnos nos indican que el alumnado de la especialidad de Filología Inglesa cree que necesita una especialización de créditos o asignaturas de inglés en torno al 67% para enseñar inglés en Educación Primaria y en torno al 80% para trabajar en Secundaria. Los datos aportados por el profesorado de inglés en ejercicio también nos ponen de manifiesto que el nivel de especialización debería situarse en torno a ese porcentaje. Por tanto, teniendo en cuenta la opinión de alumnos y profesores, parece aconsejable diseñar un currículo de formación inicial para el profesorado de Primaria con un 65%-70% de créditos específicos de inglés y su didáctica y con un 75%-80% de especialización para el profesorado de Secundaria. Creemos que las futuras reformas deberían ir por ese camino, a no ser que cambiemos el modelo de profesor y sustituymos la figura del maestro *especialista* por la de un maestro *generalista* que reciba formación para impartir todas las áreas del currículo de Primaria, incluyendo los idiomas, la Educación Física y la Música.

Hemos podido comprobar que el alumnado se interesa, en primer lugar, por el dominio instrumental de la lengua que desea enseñar, el inglés, y por su didáctica, que es la disciplina que más le va a ayudar para poder enseñar esa lengua. Ambas disciplinas obtuvieron una puntuación de 3.9 en una escala de 0 a 4. Esto nos indica que el alumnado tiene el mismo interés por el dominio instrumental de la lengua extranjera que por su didáctica; en ambos casos, muy alto. Le siguen en importancia, casi con la misma puntuación, el *Practicum*, es decir las prácticas de enseñanza del inglés en Centros, la Fonética y la Comunicación oral y Escrita. Puede observarse que el alumnado es coherente con las razones por las que el ha elegido la Especialidad y con las expectativas profesionales que hemos comentado. El alumnado tiene claro que se matricula en el centro para mejorar su nivel de inglés y aprender a enseñarlo, por eso le asigna al Inglés y a la Didáctica del Inglés la máxima puntuación, 3.9 en ambos casos.

Respecto a los contenidos de las asignaturas de la especialidad, hemos detectado que el alumnado necesita fundamentalmente desarrollar su competencia comunicativa oral, es decir, su comprensión y expresión oral (3.75). Le siguen en importancia las destrezas relacionadas con la comunicación escrita: la lectura y la escritura (3.7). También valoran mucho el estudio del léxico (3.5) y el estudio de los sonidos del inglés (3.4).

También hemos de destacar la importancia que conceden a un segundo idioma (3.2). La mayoría del alumnado se interesa por el francés (2.8) seguido del alemán (2.2).

También nos llama especialmente la atención la coincidencia entre las percepciones del alumnado y las del profesorado de inglés en ejercicio respecto a la relevancia de las asignaturas de la especialidad para la formación inicial del alumnado. Raramente hay más de una décima de diferencia entre las puntuaciones asignadas a las materias de mayor importancia y a sus contenidos curriculares.

Respecto a los bloques de contenido que guardan mayor relación con la DLI, hemos de destacar la importancia que concede el alumnado a la didáctica de las destrezas comunicativas (*listening, speaking, reading & writing*) (3.6), seguida de la didáctica de la gramática y el vocabulario (3.5), los juegos, canciones y pasatiempos (3.2) y el uso de audiovisuales y nuevas tecnologías (3.2). Los aspectos socioculturales del idioma así como su literatura y comentario de textos interesa un poco menos, quizás porque el alumnado prioriza aquellas materias que guardan mayor relación con la práctica docente en los centros y con la enseñanza instrumental del inglés en los primeros niveles escolares.

Respecto a los contenidos de la DLI, la opinión de profesores en ejercicio y del alumnado es muy similar:

Relevancia de los contenidos de la DLI	Profesorado N = 32	Alumnado N = 131
Didáctica de las destrezas comunicativas	3.7	3.6
Enseñanza de la gramática y vocabulario	3.6	3.5
Juegos, canciones y pasatiempos	3.4	3.2
Medios audiovisuales y nuevas tecnologías	3.4	3.2
La evaluación	3.3	3.2
Aspectos psicolingüísticos	3.2	2.8

Se observa que tanto el profesorado como el alumnado da puntuaciones mayores a los bloques de contenido de carácter práctico y los considera más relevantes que los aspectos puramente teóricos. Por ejemplo, la didáctica de las destrezas comunicativas (e. *listening*,

speaking, reading and writing), que es un bloque muy práctico que incluye cierta variedad de técnicas didácticas para aplicarlas en clase y desarrollar los niveles de comprensión y expresión del alumnado, interesa mucho más que los aspectos sociolingüísticos y psicolingüísticos, que normalmente se abordan de forma más teórica. Por tanto, creemos que, si somos consecuentes con los intereses de profesores y alumnos, debemos diseñar una programación docente que, aunque incluya aspectos teóricos y prácticos, no se exceda en el tiempo dedicado a la teoría, sino que guarde cierto equilibrio y responda a las demandas del alumnado.

Hemos considerado que el análisis de necesidades e intereses del alumnado debe complementarse y contrastarse con las opiniones y creencias del profesorado en ejercicio. De esta forma, podemos basarnos en un conjunto de ideas y principios que guardan una gran conexión con las necesidades reales de la escuela.

De acuerdo con los resultados obtenidos, entre los factores que más condicionan una enseñanza y un aprendizaje eficaz de la LE, el profesorado destaca 1) las destrezas y habilidades específicas del profesor (3.7) y 2) la motivación y actitudes hacia la profesión (3.6). Aunque el componente motivacional y actitudinal es complejo y depende de muchos factores sociales (prestigio de la profesión, autoestima, suelo, etc.) y nuestra capacidad para estimularlo está limitada, sin embargo, el desarrollo de destrezas y habilidades específicas sí es un objetivo nuclear de la DLI y depende en gran medida de la orientación que le demos al proyecto docente.

Respecto al alumnado, los profesores resaltan la importancia de 1) sus actitudes, motivaciones y expectativas seguido de 2) su inteligencia, capacidades naturales, nivel académico y conocimientos generales. De nuevo salta a la vista la importancia del componente motivacional y actitudinal, que también es complejo y depende de factores sociales que se escapan a nuestro control (posibilidad de elegir carrera, perspectivas futuras de empleo, etc.), sin embargo, seguimos insistiendo en que podemos manejar algunos resortes para incentivar y motivar al alumnado, por ejemplo, adaptando en mayor grado el proyecto docente y los programas a las necesidades e intereses del alumnado.

Finalmente, el profesorado considera que determinados aspectos contextuales que caracterizan la E/ALE son sumamente relevantes. Tales el caso de: Los ambientes naturales de E/ALE y el contacto con nativos (3.4); el enfoque didáctico por tareas que guarden mayor relación con la vida real (3.3); el desarrollo del componente procedimental y actitudinal (3.2)

y el aprendizaje cooperativo, la instrucción cognitiva y la evaluación continua del estudiantado (3.1). Si incorporamos con especial cuidado estas demandas del profesorado en ejercicio en la programación, no cabe duda que favoreceremos unos contextos de formación inicial más significativos, sólidos, motivadores y eficaces.

Una vez conocidas las N&I del alumnado y las demandas de la Administración e instituciones educativas, hemos presentado los objetivos, contenidos, metodología y el sistema de evaluación que consideramos más idóneo para la DLI. A lo largo de casi un cuarto de siglo hemos enfocado nuestro trabajo en esta dirección y podemos garantizar que los resultados son satisfactorios.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BRINDLEY, G. (1989): "The role of need analysis in adult ESL programme design", en R. K. Johnson (ed.) 1989.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (1989): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- MADRID, D. (1998): "Función docente del profesorado de idiomas", en C. Cómez y M. F. Cruz: *La función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MADRID, D. (2000): "Didáctica de la Lengua Extranjera", en L. Rico y D. Madrid: *Fundamentos Didácticos de las Áreas Curriculares*. Madrid: Síntesis.
- MADRID, D., PÉREZ, C., MUROS, J. Y CORDOVILLA, A. (1998): *Education through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MCAREN, N. and D. MADRID (1996): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Alicante: Marfil
- MUNBY, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1988/91): *The learner-centred curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- RISTERICH, R. (1972): *A model for the definition of language needs*. Strasbourg: Council of Europe.
- RISTERICH, R. Y CHANCEREL, J. L. (1978): *Identifying the needs of adults learning a Foreign Language*. Strasbourg: council of Europe.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.

9. SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA

- ALLWRIGHT, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. Harlow, Essex: Longman.
- ALLWRIGHT, R. and K. M. BAILEY (1991): *Focus on the Language Classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press. (1st ed. 1987: Addison-Wesley)
- BROWN, H.D. (1994). *Teaching by Principles*. Englewood Cliffs.: Prentice Hall International.
- BYGATE, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

- CARTER, R. and M. McCARTHY (1988): *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman.
- DOFF, A. (1988): *Teach English: A Training Course for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GENESEE, F. & UPSHUR, J.A. (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GRABE, W. & KAPLAN, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- HARMER, J. (1987): *Teaching and Learning Grammar*. Harlow, Essex: Longman.
- HEDGE, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- JOHNSON, R. K. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MADRID, D. and N. McLAREN (1995): *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- MCDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- McLAREN, N. and D. MADRID (1996): *A Handbook for TEFL*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- NUNAN, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- NUTTALL, C. (1982): *Teaching Reading in a Foreign Language*. Heinemann Educational Books.
- PINCAS, A. (1982b). *Teaching English Writing*. London: Macmillan.
- RAIMES, A. (1983b). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. (1994). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- STERN, H.H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- TUDOR, I. (1996). *Learner-Centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P (1984): *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1988): *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1996): *A Course in Language Teaching : Practice and Theory*. Cambridge: C.U.P.
- WALLACE, C. (1992). *Reading*: Oxford: Oxford University Press.
- WHITE, G. (1998). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, E. (1984): *Reading in the Language Classroom*. Macmillan.
- WILLIS, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman.