

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Daniel Madrid
Universidad de Granada

Resumen

El artículo revisa las funciones principales de los Materiales Didácticos para la Enseñanza del inglés y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje como mediadores entre los profesores, los alumnos y la vida real. Tras analizar algunos puntos básicos en los materiales de enseñanza y su contribución al aprendizaje, se presentan una serie de criterios y guías para su elaboración y selección, siguiendo a Littlejohn y Windeatt (1989) y Breen y Candlin (1987). Se pone un énfasis especial al modelo de Stern (1989, 1992) como marco no sólo para los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también para la selección de materiales y su diseño. Por último, se describen algunas características fundamentales que deben reunir los materiales para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación y una serie de ejemplos prácticos.

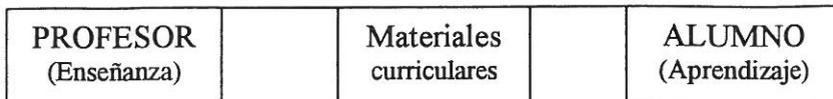
Abstract

This article aims to review the main functions of English teaching materials and their importance in the teaching and learning processes, as mediators between teachers, learners and real life. After we analyse some basic roles of English teaching aids and their contribution to the learning process, we present some criteria and guidelines for their elaboration and/or selection, following Littlejohn and Windeatt (1989), and Breen and Candlin (1987). A special emphasis is given to Stern's model (1989, 1992) as a framework, not only for the teaching and learning processes but also for teaching materials selection and/or design. Finally, we describe some fundamental characteristics that the materials used in Education must have and give some practical examples.

1. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El material didáctico se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad. Lo ideal sería que toda enseñanza y aprendizaje se realizara en contacto con la vida real, pero no siempre es posible ni aconsejable y por eso recurrimos a una serie de medios, recursos o materiales que nos sirven de puente entre lo que se enseña y se aprende y el mundo real. Por eso, el material didáctico sustituye a la realidad y trata de representarla de la mejor forma posible, facilitando su objetivación (Nerici, 1973). Los especialistas en este tema suelen emplear una terminología variada para referirse a los materiales. Hay quien habla de *medios* o *recursos didácticos*, *ayudas didácticas*, *medios educativos*, *material didáctico* o *material curricular*.

En general, cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este proceso, la función mediadora de los materiales podría representarse así:



Para Prats (1997:85), el material curricular más adecuado es el que <<facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento (metodología) de los distintos saberes>>. En contextos de aula, los medios y recursos didácticos que empleen profesores y alumnos para la enseñanza y aprendizaje son de vital importancia porque condicionan la eficacia del programa didáctico y el aprendizaje que experimenta el alumnado. En opinión de Blázquez (1989:381) los materiales también crear <<condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente>>. En estas situaciones, el material didáctico desempeña un papel crucial:

- Aproxima al alumnado a la realidad de lo que se quiere enseñar.
- Motiva la enseñanza y el aprendizaje, si el material es idóneo y se emplea de forma adecuada.
- Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, y la formación de actitudes y valores, relacionados con lo que se enseña y se aprende.
- Representa e ilustra, de forma intuitiva, lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Contribuye a una mejor fijación del aprendizaje.

En opinión de Nérci (1973:331), el material didáctico <<tiene por objeto llevar al alumno a trabajar, a investigar, a descubrir y a construir. Adquiere, así, un aspecto funcional y dinámico, propiciando la oportunidad de enriquecer la experiencia del alumno, aproximándolo a la realidad y ofreciéndole ocasión para actuar>>.

A pesar de la importancia de los materiales y su impacto en los procesos de aprendizaje, la teoría y la investigación didáctica ha descuidado su estudio, como lamenta Escudero (1982:87): “Los medios (...) no han gozado de la atención debida por la teoría e investigación didáctica, obedeciendo la prestada más a buena voluntad, intuicionismo y empirismos que a planteamientos rigurosos para comprender científicamente su funcionamiento”.

Pero, como veremos, la eficacia de los medios y recursos didácticos depende del uso que haga el profesor y el alumno. En sí, puede que no sean ni positivos ni negativos. Dependen de la metodología de trabajo que se emplee con ellos.

Como sabemos, hay varios tipos de medios y recursos para la enseñanza y todos ellos cumplen una función importante en determinadas situaciones. Los más empleados son:

- La pizarra o encerado

- El retroproyector, las transparencias, el proyector digital (“cañón”)
- Los libros de texto, de consulta, de ejercicios, etc.
- El laboratorio de idiomas, la sala de ordenadores y la sala multimedia: grabaciones, proyecciones, radio, TV, videos, programas de ordenador, internet, etc.
- Las revistas y periódicos: artículos, *abstracts*, noticias, reportajes, anuncios,
- El franelograma y plastigrama; los *flashcards* y rótulos móviles
- Organigramas, posters, murales, láminas, etc.
- Objetos reales o en miniatura
- *Realia*: cupones, tickets, folletos, trípticos, impresos, instancias, anuncios, fotos de carteles, recortes, etc.
- Diapositivas, filminas, fotos, postales
- Viajes al país, visitas y excursiones: visitas a museos, monumentos, contactos con nativos, etc.

Puede observarse que algunos de esos medios son puramente visuales o auditivos, pero otros integran imágenes y sonido. Hay medios que, por su naturaleza, requieren una actitud pasiva por parte del alumnado, pero otros son interactivos y exigen mayor actividad y participación. Y, finalmente, hay otros medios que ponen al alumno en contacto con la realidad como ocurre cuando viajan e interactúan con los nativos de habla inglesa.

Edgard Dale (1964) elaboró hace muchos años un *cono de la experiencia* para ilustrar la secuencia desde los medios de enseñanza y aprendizaje más abstractos hasta los más directos y vivenciales. En el vértice del cono sitúa Dale los símbolos orales, lo que sería la enseñanza puramente verbal. Le siguen los símbolos visuales; las imágenes fijas, la radio y las grabaciones; las filmaciones y la TV; las exposiciones; visitas y excursiones; las demostraciones; dramatizaciones y simulaciones, y finalmente, la experiencia directa con la realidad. Es obvio que, en el cono de Dale, a medida que los medios y recursos se alejan del vértice y se acercan a la base, son más intuitivos, reales y eficaces para el aprendizaje.

2. CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN Y ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES

Hay otros muchos aspectos e interrogantes que debemos plantearnos cuando diseñamos materiales o nos limitamos a seleccionar y adaptar los ya existentes. Breen y Candlin (1987) nos ofrecen una guía bastante útil y completa. Su marco de referencia y aspectos clave incluye las siguientes categorías (1987:14-28):

1. Objetivos y contenidos del material curricular: objetivos de instrucción que se proponen, lo que le ofrecen a los aprendices y lo que omiten.
2. Tareas que proponen para el aprendizaje: secuencia de trabajo que establecen, tipo de tareas que sugieren: variedad, claridad, adecuación.
3. Exigencias de los materiales al profesor que los lleve a cabo: identificación del profesor con las líneas de trabajo propuestas, grado de competencia profesional que requieren las tareas.
4. Variedad de recursos y materiales didácticos: adecuación de los materiales a las necesidades e intereses y expectativas del alumnado.

5. Adecuación de los materiales para el aprendizaje del inglés en el nivel que se desea: secuenciación, estructura y continuidad.
6. Adecuación de los materiales para generar los procesos de aprendizaje que se desea: aprendizaje autónomo, aprendizaje por descubrimiento, construcción de los aprendizajes, aprendizaje basado en el contenido, aprendizaje cooperativo.

2.1. Otros criterios para el análisis de los materiales (Littlejohn y Windeatt)

La relación de criterios propuestos por Breen y Candlin (1987) es útil y nos puede ayudar, pero no es suficiente. Debemos profundizar en otros aspectos relacionados con el tipo de aprendizaje que deseamos facilitar y propiciar a través de los materiales. En este sentido, conviene explorar otras áreas y plantearnos hasta qué punto determinados materiales pueden contribuir a su desarrollo. Littlejohn y Windeatt proponen las siguientes (1989: 156-175):

- 1) conocimiento de hechos generales o relacionados con disciplinas académicas específicas (formación general y/o especializada);
- 2) nuestra visión de lo que es el conocimiento y cómo se desarrolla;
- 3) nuestra concepción sobre el aprendizaje de las lenguas;
- 4) roles del profesor y alumnos en la clase;
- 5) oportunidades para el desarrollo de las habilidades cognitivas;
- 6) y, finalmente, los valores y actitudes que reflejan los materiales y la instrucción metacognitiva: aprender a aprender.

Unos años antes, Cook (1983) propuso a) el conocimiento sobre las asignaturas académicas, b) el contenido que puede aportar el estudiante, c) la lengua que se estudia en sí, d) los textos literarios, e) la cultura y f) los temas de interés del alumnado.

Las características y los criterios sugeridos por Littlejohn y Windeatt (1989) para los materiales curriculares incluyen los siguientes aspectos:

2.1.1. Cultura general y formación especializada

Los materiales deben contribuir tanto a la formación general del alumnado, al desarrollo de sus conocimientos generales, como a su formación específica en determinadas materias o áreas de conocimiento. Como explicaremos en las páginas siguientes, uno de los enfoques que mejor puede cumplir esos objetivos es lo que se suele denominar la enseñanza basada en el contenido (content-based approach).

2.1.2. Materiales que reflejen teorías adecuadas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Los materiales curriculares más adecuados serán aquellos que mejor reflejen nuestra concepción de la enseñanza y que sean consecuentes con las teorías del aprendizaje que resulten más adecuadas en cada contexto. En la actualidad, se concibe el aprendizaje como un proceso activo y dinámico que implica seleccionar información, procesarla y organizarla, relacionarla con las experiencias y conocimientos previos que poseemos, usarla

en contextos y situaciones apropiadas, valorarla y reflexionar sobre la eficacia de los resultados, etc. Los materiales han de facilitar la *construcción* progresiva del conocimiento a través de aprendizajes *significativos* que vayan enriqueciendo la compleja estructura cognitiva del alumnado. Además, Littlejohn y Windeatt (1989/90) resaltan la importancia de los materiales y las tareas que favorezcan la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y la instrucción metacognitiva, el hecho de que el alumnado aprenda a aprender.

2.1.3. Materiales y recursos fundamentados en una adecuada concepción de la lengua y su aprendizaje

A la hora de usar los materiales se ha de tener en cuenta que una lengua no es solamente un sistema de formas, estructuras y palabras, sino que desde el punto de vista pragmático es también un sistema de actos comunicativos y se espera que los medios y recursos empleados favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida como la integración de cinco subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, cultural y estratégica (Canale, 1983). El aprendizaje de las lenguas tiene lugar mediante procesos de construcción personal y creativos, globales y cíclicos, significativos y en estrecha relación con los intereses, necesidades y esquemas mentales de los sujetos que la aprenden. A veces puede que se realice de forma intuitiva y subconsciente por efecto del *input* empleado en los materiales curriculares o por parte del profesor (Madrid, 1996:124).

2.1.4. Distribución de roles

Creemos que los materiales que empleamos para la enseñanza y aprendizaje del inglés (o de cualquier otra lengua) han de estar diseñados y se han de utilizar de acuerdo con los planteamientos anteriores y de forma que favorezcan el desarrollo de a) la competencia comunicativa oral y escrita, tanto de actividades lingüísticas y comunicativas como de habilidades, destrezas, estrategias y procedimientos que propicien un uso adecuado del inglés oral y escrito; b) actitudes y valores que favorezcan cierta autonomía y autorregulación del aprendizaje y c) la autoevaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para cumplir con todos esos objetivos ha de haber cierta alternancia de roles por parte de profesores y alumnos a la hora de emplear los materiales para la enseñanza y el aprendizaje. El profesorado podrá usar los materiales como fuente de información que el alumno recibirá, seleccionará, organizará y asimilará en función de sus características individuales. Otras veces, actuará el profesor como mediador o facilitador del aprendizaje y será el alumnado el que, de forma autónoma, y con la ayuda de los materiales curriculares empleados lo regulará y se responsabilizará de lo que aprende.

2.1.5. El desarrollo de las capacidades para la resolución de problemas

Los medios y recursos didácticos también deben ofrecer oportunidades para que el alumnado resuelva cuestiones y problemas similares a los que necesitará resolver en la vida real, cuando ejerza su profesión. Esto se consigue mediante la resolución de tareas que guarden relación con el mundo de la educación: planificación del trabajo educativo, análisis y comentario de situaciones de enseñanza y aprendizaje, etc.

2.1.6. Valores y actitudes en los materiales

Cuando empleamos los materiales curriculares, podemos usarlos de forma *referencial*, actuando el profesor como informante y el alumno como receptor del contenido o de una manera más *vivencial*, cuando invitamos al alumnado a que experimente con los recursos seleccionados. Como veremos más adelante, el enfoque *experiencial* es más eficaz, porque suele ser más significativo y relevante para el alumnado (véase Holt, 1976; Stenhouse, 1975; Freire, 1970). En la medida que los materiales propicien situaciones más vivenciales, mayor será la interiorización de los valores y actitudes que transmiten dichos materiales. Pues, como afirman Littlejohn y Windeatt, existe relación entre los valores que se transmiten en los textos que empleamos en clase y los que se forja el alumnado: <<recent studies ... claim a direct relationship between the values and attitudes learners express and those found in texts with which they work>> (1989/90: 171-172). En este sentido, es fundamental que el material empleado refleje la pluralidad de razas, religiones y creencias que existen en la sociedad contemporánea.

2.2. El modelo de Stern

Creemos que el marco de referencia elaborado por Stern (1989), ampliamente desarrollado unos años más tarde en Stern (1992), es más completo y sistemático que el propuesto por Littlejohn y Windeatt. En nuestra opinión, constituye una guía muy útil tanto para el análisis de los procesos de enseñanza de las lenguas como para el uso de los materiales didácticos que empleemos. En realidad, el modelo cumple varias funciones (Stern, 1989:209):

- Puede ser usado como marco de referencia para la toma de decisiones y la selección del material que se usa.
- Es de suma utilidad para la formación del profesorado de lenguas modernas.
- Puede servir de guía para el asesoramiento, supervisión y evaluación curricular de la lengua extranjera.
- Finalmente, ayuda a encauzar las actividades de investigación en el aula.

El modelo propuesto por Stern distingue tres niveles que incluyen otras categorías y subcategorías (1989: 211-220; 1992: 23-40):

<p>NIVEL 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y FILOSÓFICOS sobre ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua - Sociedad - Aprendizaje - Enseñanza <p>NIVEL 2: POLÍTICA EDUCATIVA, DISEÑO CURRICULAR</p> <p>- <i>Contenidos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Syllabus lingüístico • Syllabus sociolingüístico • Syllabus cultural • Syllabus comunicativo • Syllabus general (de educación lingüística) <p>- <i>Objetivos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia (comunicativa) • Cognitivos • Afectivos (actitudes y valores) • De transferencia <p>- <i>Tratamiento didáctico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza y aprendizaje Translingüística – intralingüística Analíticas – Vivenciales Audiolingüales – escritas Receptivas – productivas • Estrategias de organización temporal y horaria Horarios espaciados – intensivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias interpersonal Centradas en el profesor – en el alumno Con grupos numerosos – grupos reducidos o individualizadas <p>- <i>Evaluación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Formativa – sumativa • Formal – informal • Autoevaluación – evaluación externa <p>- <i>Recursos</i> (compatibles con las 4 categorías anteriores)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos humanos • Materiales didácticos Impresos – no impresos Auténticos – adaptados • Infraestructura tecnológica (CALL, etc.) <p>- <i>Contexto sociopolítico</i> (Comunidad Autónoma)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores sociales del alumno • Contexto social y educativo del alumnado • Marco educativo de la comunidad Autónoma • Contexto curricular: proyecto Curricular y Lingüístico <p>NIVEL 3: NIVEL PRÁCTICO, EL AULA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actos de enseñanza • Actos de aprendizaje
---	--

Stern ubica los materiales didácticos en el nivel de política educativa y diseño curricular, porque han de ser compatibles con el tipo de currículo que se adopta, con los contenidos, objetivos, estrategias didácticas y criterios de evaluación que se aplican. También incluye en el concepto de materiales curriculares los recursos humanos y tecnológicos. Del mismo modo, es evidente que los materiales han de basarse en los fundamentos teóricos y filosóficos del nivel 1 y han de ir en consonancia con nuestra concepción de lengua, sociedad, enseñanza y aprendizaje.

3. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

Las Facultades de Ciencias de la Educación actuales nacen de la integración de las antiguas Escuelas Normales -donde se formaban los maestros- con las Facultades de Pedagogía. Hoy en día imparten las Diplomaturas correspondientes al título oficial de Maestro en todas sus especialidades y las Licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía. Las Diplomaturas de Magisterio responden a las exigencias de la LOGSE y se orientan hacia la formación de los siguientes especialistas:

- Educación Infantil (3-5 años)
- Educación Primaria (6-12 años)
- Audición y Lenguaje
- Educación Física
- Educación Musical
- Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés)

En algunas facultades, también se ha implantado la Diplomatura de Educación Social que, a diferencia de las otras Diplomaturas, no tiene perfil docente. Además se imparten dos Licenciaturas, Pedagogía y Psicopedagogía. Esta última, como su nombre indica, integra disciplinas de carácter pedagógico y psicológico.

La enseñanza del Inglés y su didáctica es obligatoria en Primaria, E. Musical y E. Física, con una carga lectiva de 4 créditos. En la especialidad de Lengua Extranjera abarca un 27% de la carga lectiva global (52 créditos, sobre un total de 190) y en los Planes de Estudios de Pedagogía y Psicopedagogía no figura ninguna asignatura de inglés.

No vamos a entrar en una crítica sobre el complemento formativo de la LE (inglés) en los Planes de Estudios de los profesionales que se forman en Ciencias de la Educación, porque no es ese el objetivo de este artículo (en cierto modo, ya lo hemos hecho en Madrid, 1996; 1998 y Trujillo y Madrid, 2001). Nos limitaremos a marcar unas pautas que pueden servir de guía para la elaboración, selección y uso de los materiales didácticos en Ciencias de la Educación.

3.1. Algunas características fundamentales de los materiales didácticos que deben emplearse en Ciencias de la Educación

Creemos que, a los criterios de análisis y a las características que proponen Littlejohn y Windeatt (1989) y Cook (1983), habría que añadir otras teniendo en cuenta el modelo de Stern que hemos presentado anteriormente y las peculiaridades de los profesionales que se forman en estos centros. Pensamos que el diseño, selección y/o adecuación de los materiales didácticos propios del área de las Ciencias de la Educación deben cumplir una serie de requisitos o características específicas, si queremos que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje adecuados. Entre las características más recomendables podríamos citar las siguientes:

3.1.1. Materiales auténticos

La autenticidad de los materiales se viene recomendando desde los primeros niveles de enseñanza. Así, por ejemplo, en Primaria, el diseño curricular base establece que “las destrezas receptivas se pueden entrenar sistemáticamente (con textos auténticos y pedagógicamente procesados) a través de medios audiovisuales” (Escuela Española 1989:183). Por su parte, los diseños curriculares de Secundaria recomiendan los bancos de recursos para que el alumnado trabaje por proyectos con una gran cantidad de material auténtico en inglés al que el alumno pueda dirigirse en busca de la información que necesita en cada caso.

Nunan define la autenticidad de los materiales en los siguientes términos (1985:38):

“Authentic materials are usually defined as those which have been produced for purposes other than to teach language. They can be culled from many different sources: video, clips, recordings of authentic interactions, extracts from television, radio and newspapers, signs, maps and charts, photographs and pictures, timetables and schedules”.

Pero la autenticidad tiene otras dimensiones y hay que buscarla también en el tipo de *metas* que nos proponemos, en el *contexto* de enseñanza y aprendizaje, en los *textos* que usamos y en las *tareas* que ofrecemos. En opinión de Nunan, es también muy importante que el alumnado se de cuenta y acepte la autenticidad de las actividades de aprendizaje que se ofrecen. Del mismo modo, la autenticidad de los materiales y recursos debe despertar el interés del estudiantado y debe conectar con sus conocimientos y experiencias previas para que resulten más significativos.

Sin embargo, no hay que perder de vista que el alumnado no siempre tiene nivel suficiente de inglés para enfrentarse a determinadas tareas auténticas, por eso se aburre y desiste. Para evitarlo, conviene hacer comprensible el *input* oral y/o escrito, adaptando el nivel de dificultad del lenguaje a las posibilidades reales del alumnado. Por eso Maley (1986:93) habla de textos auténticos y asequibles para los aprendices.

Pero los materiales auténticos no sólo presentan problemas de comprensión para los alumnos, a veces, el profesorado no nativo también tiene dificultades a la hora de interpretarlos, como advierte Rodríguez (1992:189): “authentic materials can also be a problem for the non native teacher if she/he is not familiar with the cultures of English speaking countries”. No obstante y a pesar de las posible dudas que puedan surgir, no cabe duda que se favorece la reflexión y el debate ente profesor y alumnos.

Para el alumnado de Ciencias de la Educación, entre los materiales auténticos más recomendables podríamos citar los *artículos* de las revistas de educación, los *libros* sobre temas educativos, los *videos* y *documentales* sobre temas de la profesión, las *noticias* y la información de las *páginas WEB* sobre instituciones y temas educativos. A continuación

presentamos un ejemplo de material auténtico, de especial interés para los alumnos de Magisterio (Madrid et al., 1998:49):

SOMMERGROVE MIDDLE SCHOOL BROCHURE
(Somers Road, Portsmouth PO5 4LS, UK)

A CHILD	
If a child lives with criticism he learns to condemn. If a child lives with hostility he learns to fight. If a child lives with ridicule he learns to be shy. But if a child lives with encouragement he learns confidence. If a child lives with tolerance he learns to be patient.	If a child lives with praise he learns to appreciate. If a child lives with fairness he learns justice. If a child lives with security he learns to have faith. If a child lives with acceptance and friendship he learns to find love in the world.

The Education Authority

The school is maintained by the Hampshire Education Authority as a County Middle School for girls and boys of 8 to 12 years of age. (No boarding provision is made).

Time of school sessions

Morning: 8-50 a.m. to 12-midday

Afternoon: 1-10 p.m. to 3-30 p.m.

Children should not be on the school premises earlier than 10 minutes before the start of each session unless special permission has been granted. Because of problems with lunchtime supervision children going home to lunch must not return before 1-00 p.m., unless they have been requested to do so by a member of staff.

School catchment area

All pupils in the 8-12 age range who are resident in the catchment area have an automatic right of entry to the school. Children are admitted in September of the Academic Year of their ninth birthday.

Applications for the admission of children who live outside the *catchment area* of the school will, subject to the availability of teaching and accommodation resources be considered on their individual merits.

Transfer to secondary education

At the end of the Summer Term of the Academic Year in which they are twelve (7th year), children transfer to a Secondary School. Prior to transfer, parents will receive a booklet, prepared by the Area Education Office, outlining the provision of Secondary School in the area.

TASKS:

- Write a similar brochure about your local Primary school: go to the school, talk to the headteacher and collect the information you may need for this task.

3.1.2. Materiales escritos e impartidos en inglés

Una vez que el alumnado ha cursado el Bachillerato en inglés y, en mayor o menor grado, ha desarrollado unas capacidades generales que le permiten comprender diversos tipos de mensajes en diferentes contextos, expresarlos empleando técnicas de comunicación adecuadas a cada situación y resolver cuestiones y problemas usando la LE, podemos seguir desarrollando su competencia lingüística y comunicativa a través de materiales auténticos escritos en inglés. El uso sistemático de recursos didácticos escritos en inglés mejora sin duda la competencia lingüística del alumnado, que es, en opinión de varios autores, la clave del éxito académico cuando se usa el inglés como medio de instrucción. Blue (1993:5) escribe al respecto: <<the most important factor that needs to be considered in relation to academic success is simply proficiency in the language of instruction>>.

Las tareas académicas más frecuentes y las capacidades que deben desarrollar los alumnos progresivamente son las siguientes:

ACTIVIDADES	CAPACIDADES, DESTREZAS
Lección magistral	Comprensión oral del contenido, comprensión de los términos técnicos de cada área temática, identificación de los marcadores del discurso oral, capacidad para tomar notas sobre los aspectos más importantes.
Seminarios	Además de las capacidades anteriores, requieren formular y responder a preguntas, reflexionar, comparar, analizar y expresar ideas y puntos de vista, ...
Ejercicios prácticos orales y escritos	Comprender instrucciones, analizar y comparar actividades, resolver problemas, criticar enfoques, relacionar teoría y práctica, fundamentación teórica de los ejercicios prácticos, etc.
Lectura de artículos y libros: resumen, crítica, exposiciones	Comprensión de ideas generales y específicas, comprensión del vocabulario, competencia discursiva: capacidad para captar la estructura de los textos, elementos de cohesión y coherencia, etc.
Escribir ensayos e informes	Construcción de oraciones y párrafos, usar elementos de cohesión ente oraciones y párrafos, coherencia entre las ideas expresadas: introducción, planteamiento del problema, descripción de los objetivos, instrumentos de control empleados, resultados y discusión, conclusiones obtenidas.

Como veremos después, el uso del inglés como medio de instrucción en el aula goza de una tradición secular. Más recientemente, forma parte de la corriente que propugna enseñar el inglés a través del inglés (teaching English through English) (Willis, 1981) y se ha potenciado desde el enfoque basado en el contenido (content-based approach) defendido por Brinton, Snow y Wesch (1989), el enfoque comunicativo, los programas bilingües y de inmersión lingüística, el CALLA propuesto por Chamot y O'Malley (1994), el método

directo de Krashen y Terrell (1983) y, en cierto modo, los defensores de los métodos globales (Whole language theory) (Newman, 1985).

3.1.3. Carácter profesionalizador de los materiales

Pensamos que los materiales que se empleen en Ciencias de la Educación han de contribuir a la formación específica de los profesionales que se forman en esta facultad, deben reforzar el componente profesionalizador de los estudios de cada titulación. Es decir, han de satisfacer los intereses y posibles necesidades profesionales de los Maestros de E. Infantil, E. Primaria, E. Musical, E. Física, Inglés, Audición y Lenguaje y Educación Especial, así como el de los pedagogos y psicopedagogos. Nos referimos al conocimiento sobre la educación en su doble dimensión de enseñanza y aprendizaje, al conocimiento psicopedagógico necesario para desenvolverse en el campo educativo. La mayor parte del alumnado que se forma en esta facultad orienta su formación hacia la docencia. De ahí que debamos insistir, fundamentalmente, en la profesionalización de la función docente y en la nueva cultura profesional de los educadores (Imbernón, 1994). Entre los efectos más recomendables que deben surtir los materiales de enseñanza y aprendizaje podríamos citar los siguientes (Imbernón, 1994: 53-54):

- Proporcionar conocimientos teóricos con cierto sentido de provisionalidad y relatividad y con una actitud abierta a modificaciones y desarrollos posteriores.
- Introducir los nuevos conocimientos de forma significativa.
- Darle funcionalidad profesional a los recursos y materiales utilizados.
- Relacionar constantemente la teoría con la práctica.
- Promover las experiencias y relaciones interdisciplinarias.
- Promover la participación del alumnado y la discusión sobre los temas profesionales que se aborden.
- Fomentar actitudes de indagación e investigación.
- Percibir las complejidades de los hechos educativos.
- Elaborar alternativas a la cultura laboral predominante y establecer conexiones entre la cultura, las creencias y las realidades educativas.

Como ejemplo de textos que pueden contribuir a potenciar el carácter profesionalizador de la formación inicial del alumnado incluimos el siguiente (Madrid, et al. 1998: 75):

THE TEACHING EXPERIENCE

The teaching act
 In the act of teaching there are two parties (the teacher and the taught) who work together in some program (the subject matter) designed to modify the learners' behaviour and experience in some way. It is necessary to begin, therefore, with observations about the *learner* , the *teacher* , and the *subject matter* and then to consider the significance of group life and the school.

THE TEACHING EXPERIENCE

General objectives of teaching.

These include, essentially, the promotion of a well-integrated person capable of taking a responsible, active role in society. With such a purpose in mind, one may achieve more insight by choosing a psychological analysis of the objectives into:

- the attainment of intellectual abilities and social insights (cognition),
- the learning of practical active skills (psychomotor learning),
- and the development of emotions, attitudes, and values (affective learning).

Cognitive development

Cognitive growth begins at the level of the infant school, with the acquisition of early language and numerical capabilities, and continues increasingly to dominate education to the secondary and higher levels. This continuous development contributes to a growing power to generalize, abstract, infer, interpret, explain, apply, and create.

Psychomotor learning

In the development of psychomotor learning, the teacher is concerned with the promotion of coordinated skills and their creative use. Instruction begins with the acts of handwriting and plastic art play, characteristic of earlier years of schooling. It includes painting, games, workshop skills, and practical science.

Attitudes and values

Emotional learning throughout the whole educative process is not always obvious, in part because very often it is brought about incidentally. The acquisition and application of values and attitudes must be another teaching area that should not be neglected given that a person's emotional structure is the pattern of his values and attitudes.

TASKS

Explain the following:

- How can we define "teaching"?
- So, what are the three elements or components of the teaching act?
- What's the general purpose of teaching?
- What are the three big areas or domains which teaching may have some effect on?

3.1.4. Materiales orientados hacia la enseñanza y aprendizaje del contenido

En el nivel universitario, somos partidarios de seleccionar materiales a través de los cuales el alumnado aprenda conceptos, desarrolle capacidades y actitudes por medio de la lengua, en lugar de limitarnos a enseñar la lengua y sus aspectos formales. Es decir, siguiendo el modelo de Stern (1992), estamos defendiendo un enfoque que prime el contenido, sobre la forma; lo global sobre lo analítico, y lo implícito sobre lo explícito. Eso no quiere decir que de forma incidental y esporádica, no insistamos también en los aspectos morfosintácticos, en los componentes lingüísticos y en los elementos discretos del inglés, de forma explícita (Madrid, 2000).

Pretendemos que estos materiales didácticos contribuyan, a veces, al *aprendizaje* consciente y explícito del inglés, pero sobre todo que desencadenen procesos de *adquisición* en contextos, lo más naturales y reales que sea posible. Se trata de usar la *lengua meta* como sistema de referencia, creando situaciones de enseñanza y aprendizaje

por inmersión lingüística, sin recurrir a la traducción sistemática ni al uso continuo de la lengua materna. Esto no quiere decir que, de vez en cuando, no empleemos estrategia *translingüística* y recurramos a la lengua materna para aclarar ideas complejas o que no olvidemos de los aspectos formales, de las reglas gramaticales y su aplicación a situaciones concretas.

Estamos proponiendo un enfoque global y vivencial que conecte sistemáticamente con las experiencias y vivencias del alumnado, con sus intereses y posibles necesidades futuras; que se base, en la medida de lo posible, en situaciones comunicativas y reales; que ponga especial énfasis en los aspectos discursivos más relevantes; que centre la atención básicamente, en el tema y en los aspectos de contenido que desarrollan los materiales; que ofrezca variedad y diversidad de contextos y situaciones; que desarrolle las destrezas y los procedimientos receptivos y productivos; que favorezca el aprendizaje de un lenguaje auténtico y natural; que favorezca la fluidez, el aprendizaje por descubrimiento y la construcción del conocimiento. Este enfoque basado en el contenido y centrado en los intereses y necesidades profesionales del alumnado manifiesta una clara preferencia por las tareas auténticas, por el uso del inglés como lengua de trabajo, por el *vacío de información*, que ha de buscar el alumnado mediante la reflexión y la indagación personal, expresando sus ideas propias, los puntos de vista y las conclusiones a las que se ha llegado a través de la investigación de algunos puntos.

Los materiales orientados hacia la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos parten de varias hipótesis que compartimos (Brinton, Snow y Wesche, 1989):

- El uso sistemático de la lengua objeto de estudio como medio de enseñanza y aprendizaje mejora el nivel del alumnado mejor que ningún otro recurso.
- Se consiguen mejores resultados en la enseñanza y aprendizaje de la lengua cuando adoptamos un enfoque a) basado en el contenido y en los temas que desarrollan aspectos conceptuales de las diferentes áreas curriculares y b) que tenga en cuenta los intereses y las necesidades comunicativas y profesionales del alumnado.
- Se ha de integrar la dimensión *intra lingüística* con estrategias basadas en el contenido de forma que desarrollemos tanto la competencia lingüística del alumnado como su conocimiento general sobre el mundo.

Este enfoque se basa también en las teorías cognitivas y en el constructivismo que trata de propiciar un aprendizaje significativo relacionado con los conocimientos nuevos que el alumno ya posee en su red cognitiva. Se basa en estrategias de enseñanza y aprendizaje de tipo *intra lingüístico*, vivencial e implícitas para desarrollar el conocimiento declarativo y procedimental del alumnado (véase Stern, 1992).

Con este enfoque, el alumnado no solo aprenderá contenidos, principios y hechos sobre la educación, también desarrollará destrezas y procedimientos que le ayudarán a aplicar su conocimiento declarativo y convertirlo en procedimental. Si se trabajan los temas de manera oral y escrita, el estudiantado podrá conseguir los objetivos siguientes (Madrid et al., 1998: 11):

- Comprender situaciones comunicativas en inglés, oralmente y por escrito, en relación con el mundo de la educación.
- Producir textos orales y escritos en relación con los temas estudiados.
- Desarrollar la comprensión lectora de textos variados relacionados con el mundo de la educación.
- Analizar el valor lingüístico y comunicativo del lenguaje estudiado.
- Apreiciar la importancia del inglés como lengua franca, como lengua actual de la ciencia y de la relación internacional entre las personas de distintas razas y religiones.
- Familiarizarse con los principios básicos de la educación en lengua inglesa y aplicarlos a cierta variedad de situaciones.
- Desarrollar una actitud crítica hacia los contenidos estudiados.
- Desarrollar estrategias de trabajo autónomo que favorezcan el análisis, la observación y responsabilización acerca del aprendizaje que experimenta el alumnado.
- Usar la información que se utiliza en clase y en casa para describir, narrar, interpretar y evaluar situaciones.

3.1.5. Carácter transversal e interdisciplinar

La transversalidad curricular no es nueva en el campo pedagógico. Nuestros maestros siempre se esforzaban en interrelacionar los contenidos curriculares e inculcar muchas ideas que no se desarrollaban de forma explícita en la lección, sino que a través de reflexiones transversales nos presentaban el conocimiento como algo global e interrelacionado.

La Ley General de Educación también enfatizaba el carácter integral de la educación (art. 15). La Reforma actual sigue insistiendo en la educación como acción formativa integral, que incluye los aspectos intelectuales y morales, el desarrollo armónico de la personalidad del alumnado en el contexto social donde vive. Con una orientación humanizadora de la práctica educativa, la Reforma presenta unos diseños curriculares que se articulan desde una triple perspectiva: a) en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, b) en materias curriculares optativas y c) en los ejes, enseñanzas y materias transversales (véase Reyzábal y Sanz, 1995).

El carácter transversal e interdisciplinar de los contenidos nos obliga a impartir, de forma explícita, aspectos que no suelen estar presentes en los programas de contenidos de las áreas curriculares y que sin embargo tienen gran importancia para la formación del alumnado. En Primaria y Secundaria, se suelen incluir aquí determinados contenidos de la educación ambiental, sexual y vial; educación para la salud, la paz, la igualdad de oportunidades y para una sociedad consumista, etc. La transversalidad y la interdisciplinariedad curricular ofrecen considerables ventajas:

- Diversifican el desarrollo curricular, lo enriquecen y actualizan incluyendo otros muchos elementos: los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, etc.

- Actúan como elemento aglutinador del conocimiento científico, incorporand otros sistemas extradisciplinares.
- Permiten el desarrollo de contenidos de alta funcionalidad y utilidad socia actuando de puente entre el conocimiento científico codificado y la aportaciones más recientes.
- Desarrollan fórmulas alternativas para el desarrollo curricular.

Creemos que la transversalidad e interdisciplinariedad curricular se pueden llevar cabo con la ayuda de materiales y textos similares a los del ejemplo siguiente, donde e fácil relacionar el tema de la comida, la bebida y la nutrición con las ciencias de la salud el comportamiento social y la educación vial de los individuos (Fernández et al. 1999: 63 65).

SENSIBLE DRINKING

We drink for many reasons. Sometimes it's to be like other people, or we think it's expected of us. Odd isn't it? This message isn't saying 'Don't drink.' After all, most people drink sometimes. It's saying, 'Know how much you're drinking, and keep within sensible limits.' Because drinking too much, or at the wrong time, could land you in real trouble.

Saying 'no' when pressed

Saying 'No' is difficult, especially when you're with others. But next time you've had enough, try it. You'll be surprised how many people will admire you for it - and even follow your lead! Buying in rounds can make you drink more than you want, which is bad for you and your pocket! Drink more slowly, and then say, 'No thanks, I'm okay this time.' If you have a good excuse, use it: 'No thanks, I don't want to mix drinks... I'm driving ... I'm on medication.'

Alcohol is high in calories

Did you realise that there is a large amount of calories in just a single unit of alcohol? It adds up very quickly, and makes you put on weight. Heavy drinkers can be fat and still suffer from malnutrition. This is because they have replaced food with alcoholic drinks and aren't getting enough essential nutrients and vitamins.

Let's talk about a sensible drinking:

1. What should people say when pressed to drink alcohol? What should they do?
2. How can people recover from drinking alcohol?
3. Does alcohol really relax? What other options do people have to relax, instead of alcohol?
4. Why do women tolerate less alcohol than men?
5. What's the risk of drinking and driving?
6. What is the connection between alcohol, overweight and malnutrition?

Some facts you should know

DRINK AND SEX	DEATH AND ACCIDENTS
There's nothing attractive about a drunk. Heavy drinking can seriously damage your sexual ability. Too much alcohol can make it difficult to conceive a baby. Drink can also lead to careless sexual behaviour.	More than 1,000 young men die each year in road accidents involving drink Alcohol also causes accidents at work and in the home.

What facts have you learnt about...
drink and sex
drink and accidents
drink and health

(Extracts from *SENSIBLE DRINKING*, and *THAT'S THE LIMIT*, British Health Education Authority, London WC1H9TX).

3.1.5 Enfoque por tareas y técnicas investigadoras

En el nivel universitario, es mucho más viable aplicar el enfoque por tareas y por proyectos que en otras etapas, puesto que el alumnado tiene ya base suficiente como para trabajar de forma autónoma con mayor independencia y capacidad. En los últimos años, este enfoque se ha desarrollado considerablemente (véase Long, 1985; Candlin, 1987; Candlin y Murphy, 1987; Estaire y Zanón, 1994; Nunan, 1989; Ribé y Vidal, 1993) desde Primaria y Secundaria hasta el nivel universitario. Entre las implicaciones y ventajas más importantes del enfoque por tareas y proyectos para la formación del alumnado podríamos citar las siguientes:

- Se centra fundamentalmente en el significado.
- Dirige la atención del alumnado hacia datos relevantes.
- Desarrolla cierta variedad de procedimientos y forma de participación.
- Entrena en la resolución de problemas variados.
- Incorpora las aportaciones personales del alumnado.
- Promueve la creatividad, la exposición de puntos de vista personales.
- Desarrolla el conocimiento, las capacidades, destrezas generales, actitudes y valores del alumnado hacia diversos campos de estudio.
- Facilita el desarrollo de la competencia lingüística a la hora de resolver las cuestiones planteadas.
- Promueve el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas en equipo.
- Desarrolla actitudes indagadoras u el espíritu investigador del alumnado.
- Favorece el trabajo autónomo, el control y la responsabilización del aprendizaje.

Quizás sea en el nivel universitario donde el enfoque por tareas tiene menos limitaciones y donde nos puede aportar más beneficios, por eso conviene adoptarlo siempre que sea posible.

Si queremos que el alumnado no se convierta en mero receptor y consumidor de las ideas procedentes del profesor, de otros especialistas y de la investigación *oficial*, sino que construya su aprendizaje de forma personal y saque sus propias conclusiones, tendremos que desarrollar su capacidad investigadora y potenciar la figura del profesional investigador (Tonucci, 1979; Gimeno, 1983; Porlán, 1987; Cañal, 1987; Sáenz, 1991; Madrid, 1998 y 1999).

Este enfoque favorece el desarrollo de una actitud indagadora y crítica y se plantea también como medio para mejorar la enseñanza en el aula y las demás tareas psicopedagógicas que realicen los profesionales de la educación en el ámbito educativo. Como ha señalado Gimeno (1983:63-64), se pretende:

- Desarrollar unas bases de conocimiento personal sobre la educación.
- Desarrollar la capacidad indagadora y de diagnóstico de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.
- Detectar las teorías implícitas que operan sobre los profesionales de la educación.
- Elaborar estrategias de acción para la toma de decisiones.
- Desarrollar una actitud crítica, reflexiva e investigadora en el ejercicio de la profesión.

BIBLIOGRAFÍA

- BLÁZQUEZ, F. (1989). Medios didácticos. El medio ambiente y otros recursos para la enseñanza, en **Didáctica General**. O. SÁENZ (dir.). Madrid. Anaya.
- BLUE, G. M. (1993). nothing succeeds like linguistic competence: The role of language in academic success, en **Language learning and success: Studying through English**. Londres. Modern English Publications y The British Council.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. N. (1987). Which materials?: a consumer's and designer guide, en **ELT textbooks and materials. problems in evaluation and development**. Londres. Modern English Publications y The British Council.
- BRINTON, D. M., SNOW, M. A. y WESCHE, M. B. (1989). **Content-based second language instruction**. Boston, MA. Heinle and Heinle Publishers.
- CANALE, M (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy, en **Language and communication**. J.C. RICHARDS y R.W. SCHMIDT (eds.). Londres. Longman.
- CANDLIN, C. (1987): Towards task-based language learning, en **Language Learning Tasks**. C. Candlin y D. Murphy (eds.). Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- CANDLIN, C. y MURPHY, D. (eds.) (1987): **Language learning tasks**. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall.
- CAÑAL, P. (1987): Un enfoque curricular basado en la investigación. **Investigación en la Escuela** 1, 43-50.
- COOK, V. J. (1983). What should language teaching be about? **English Language Teaching Journal**, 37, 229-34.
- CHAMOT, A. V. y O'MALLEY, J. M. (1994). **The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach**. Nueva York. Addison-Wesley Publishing.
- DALE, E. (1964). **Métodos de enseñanza audiovisual**. México. Reverté.
- ESCUADERO, J. M. (1982). Los medios en el proceso de estudiar-aprender, en **Primeras Jornadas de Didáctica General y Didácticas Especiales**. Murcia. Universidad de Murcia.

- ESCUELA ESPAÑOLA (1989). **El diseño curricular en la educación primaria**. Madrid. Ed. Escuela Española.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994). **Task-based teaching**. Oxford. Heinemann.
- FERNÁNDEZ, A., MUROS, J., MADRID, D. y CORDOVILLA, A. (1999). **Authentic English**. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. Nueva York. Herder and Herder y Londres. Penguin Books.
- GIMENO, J. (1983): El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. **Educación y Sociedad**, 2, 51-73.
- HOLT, J. (1976). **Instead of education**. Harmondsworth. Penguin Books.
- IMBERNÓN, F. (1994). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona. Graó.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): **The Natural Approach**. Oxford. Pergamon.
- LITTLEJOHN, A. y WINDEATT, S. (1989). Beyond language learning: Perspectives on materials design, en **The second language curriculum**. K. JOHNSON (ed.). Cambridge. Cambridge University Press.
- LONG, M. (1985). Input and second language acquisition theory, en **Input in second language acquisition**. S.M. GASS y C. G. MADDEN (eds.). Rowley, MA. Newbury House.
- MADRID, D. (1989). **Guía para la investigación en el aula de idiomas**. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MADRID, D. (1996a). The foreign language teacher, en **A handbook for TEFL**. N. MCLAREN y D. MADRID (eds.). Alcoy, Alicante. Marfil.
- MADRID, D. (1996b). Los planes de estudios para la formación inicial de los maestros de Inglés, en **Actas de las XII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés**, 62-92. Granada. GRETA.
- MADRID, D. (1998). Función docente del profesorado de idiomas, en **La Función docente en educación infantil y primaria desde las nuevas especialidades**. C. GÓMEZ CASTRO y M. FERNÁNDEZ CRUZ (coords.). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MADRID, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de idiomas, en **Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras**. S. Salaberri (ed). Almería. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones
- MADRID, D. y SÁNCHEZ, E. (2000): Content-based language teaching, en **Present and future trends in TEFL**. E. SÁNCHEZ (ed.). Almería. Universidad de Almería: Servicio de publicaciones.
- MADRID, D., PÉREZ, C., MUROS, J. y CORDOVILLA, A. (1989). **Education through English**. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- MALEY, A. (1986). A rose is a rose, or is it?: Can communicative competence be taught?, en **The practice of communicative teaching**. ELT Documents, 124. Oxford. Pergamon Press y The British Council.
- NÉRICI, I. (1973). **Hacia una didáctica general dinámica**. Buenos Aires. Kapelusz.
- NEWMAN, J. M. (ed.) (1985). **Whole language theory in use**. Porstmouth. Heineman.
- NUNAN, D. (1985): **Language teaching course design: Trends and issues**. Adelaide, Australia. National Curriculum Resource Centre.

- NUNAN, S. (1989): **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge University Press.
- PORLÁN, R. (1987): El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. **Investigación en la Escuela**, 1, 63-80.
- PRATS, J. (1977). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto, en **El libro de texto: materiales didácticos**. L. ARRANZ (coord.). Madrid. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de Publicaciones.
- REYZÁBAL, M. V. y SANZ, A. I. (1995). **Los ejes transversales: aprendizaje para la vida**. Madrid. Escuela Española.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993). **Project work step by step**. Oxford. Heinemann.
- RODRÍGUEZ, M. T. (1992). Authentic and accessible teaching materials, en **Actas de la VII Jornadas Pedagógicas para la Enseñanza del Inglés**. Granada. GRETA.
- SÁENZ, O. (1991): Investigación cuantitativa-experimental, en **Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación-acción**. O. SÁENZ (1991). Alcoy Marfil.
- STENHOUSE, L. (1975). **An introduction to curriculum research and development**. Londres. Heinemann.
- STERN, H. H. (1989). Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis, en **The second language curriculum**. R. K. JOHNSON (ed.). Cambridge University Press.
- STERN, H. H. (1992). **Issues and options in language teaching**. Oxford. Oxford University Press.
- TONUCCI, F. (1979): **La escuela como investigación**. Barcelona. Reforma de la Escuela.
- TRUJILLO, F. y MADRID, D. (2001). Reflexiones en torno a la formación inicial de profesorado especialista en lenguas extranjeras, en **Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI**. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- WILLIS, J. (1981). **Teaching English through English**. Harlow, Essex. Longman.