

# MATERIALES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. ESTUDIO DE CASO

JOSÉ M. VEZ

Universidad de Santiago de Compostela

## INTRODUCCIÓN

No hace mucho tiempo alguien me trasladó la inocente propuesta de investigar, bajo el formato de tesis doctoral, la relación entre el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo del curriculum en las áreas lingüísticas a través de los materiales curriculares. Quien hacía la propuesta —una profesora de Educación Secundaria con una experiencia profesional próxima a los veinte años de ejercicio— tenía muy claro en su mente cuál era esta relación y, en consecuencia, pretendía un ejercicio intelectual de anticipación de una conclusión (¿científica?) cuya evidencia empírica no precisaba de una labor de campo porque la recogida y el análisis de los datos, de una manera más rigurosa o menos formal, ya se había llevado a cabo en múltiples contextos educativos, en áreas del saber muy diversas entre sí, y en situaciones y concepciones de la práctica muy distantes unas de otras. La relación que esta profesora tenía tan clara es la relación que, de manera predominante, ha venido caracterizando tanto a las actitudes de los profesores cuanto a las de sus alumnos ante el material curricular que les une o les separa: una relación de amor-odio. Y para ese viaje no hacían falta las alforjas que se me proponían.

Claro que el hecho de investigar sobre el material curricular —el producto más amado y, en simultáneo, odiado por profesores y alumnos (y, por extensión, por la sociedad civil en general)— permite plantear, todavía, diferentes hipótesis de trabajo alrededor de cuestiones que tienen que ver con su propia naturaleza como verdaderos instrumentos de desarrollo del curriculum, las finalidades que pretenden satisfacer y los logros realmente obtenidos a través de su empleo, los aspectos no visibles que se esconden detrás de un producto curricular, los conceptos de lengua en los que se fundamentan, el planteamiento metodológico y didáctico que anuncian y el que en realidad desarrollan, la forma en que son reinterpretados por sus usuarios a la hora de su implementación en el aula, la relación lengua-cultura que presiden sus actividades y su vinculación con el contexto escolar en el que se aplican, su mediación y ayuda como fuente para un desarrollo integral de la personalidad de los alumnos a través de la lengua... y, tal vez, su propia necesidad o la necesidad de muchos de sus formatos convencionales tan poco acomodados a la naturaleza de los aprendizajes vivenciales de las lenguas que demandan aulas impregnadas de la realidad externa, esa realidad auténticamente favorecedora de encuentros interactivos que proporcionan una dimensión del material curricular muy diferente a la de sus soportes (en papel, audiovisuales, informáticos...) más demandados y consumidos.

En alguna ocasión, con motivo de mi docencia en un programa de doctorado sobre materiales curriculares en las clases de lenguas, tuve la oportunidad de discutir con mis alumnos el concepto de “puente de unión” o de “lugar de encuentro” que supone el material curricular respecto a la encrucijada entre el desarrollo profesional del profesorado y el desarrollo del currículum en las áreas lingüísticas. Creo que aquella reflexión, próxima al *concepto de mediación* sugerido por Galperín (1979) desde la perspectiva histórico cultural, sigue siendo válida para el propósito de este trabajo en la medida que integra aspectos nucleares para la dimensión pragmática (finalidades del material, formas de empleo, etc.) de la enseñanza de las lenguas. Algunos de estos aspectos —nuestros propios preconceptos y creencias sobre el material curricular, su función, su selección, su elaboración, su empleo, su evaluación— son los que paso a analizar en los puntos que siguen.

## 1. PRECONCEPTOS, CREENCIAS, SÍNDROMES PROFESIONALES...

Los profesores somos consumidores, igual que lo son nuestros alumnos, los padres de esos alumnos, los responsables de los centros... Desde la dureza de este aserto no pretendo otra cosa que establecer un primer preconcepto que me sirva para analizar lo que —permi-tiéndome adoptar, en este caso, una actitud bastante superficial— denominaré “el síndrome del consumidor de productos curriculares”. Un síndrome que no debe entenderse desde su posible connotación peyorativa sino desde el sentido de realismo que distancia las verdades de las creencias. Y, como dije en alguna ocasión con motivo de una entrevista sobre este mismo particular, tengo la absoluta convicción de que en relación al tópico de los materiales curriculares los profesores de lenguas —y, en particular, los de lenguas extranjeras— mantienen una vinculación amor-odio con los productos curriculares que no siempre les permite discernir entre la creencia de que, en términos generales, los libros de texto y otros formatos que los complementan se emplean muy poco, debido a la falta de ajuste a las respectivas realidades de sus aulas de lengua, y la verdad que esconden los trabajos de campo a este respecto. Recordemos, simplemente, la evidencia que puso de manifiesto una investigación que se realizó en 1982 en más de 80 distritos escolares de Estados Unidos y que viene a coincidir, en buena medida, con otra que se realizó en 1992 por parte de la Universidad de la Laguna entre profesorado de primaria de las islas de Tenerife y Gran Canaria: los profesores de lenguas extranjeras resultan ser los menos satisfechos con el material curricular que más utilizan —*los libros de texto*—. Y es que una buena parte del profesorado difícilmente asume públicamente que el modelo de uso exclusivo y tradicional de los libros de texto sea lo más representativo de su propia práctica. Sin embargo, los datos de la evidencia del mercado editorial apuntan en la dirección contraria.

Ciertamente nos movemos en un terreno sociocultural, económico y profesional de consumidores de productos curriculares —casi siempre bajo el formato de “textos/manuales”— en el que el sentido de la propiedad individual (el Libro del Profesor; el Libro del Alumno...) marca una pauta de consumo que se impone y antepone a criterios de calidad, de creatividad, de autonomía y desarrollo profesional, y, sobre todo, a la propia búsqueda de formas alternativas a los productos curriculares comerciales... alternativas que existen y han existido desde hace ya bastante tiempo. Y, en mi opinión, esta misma pauta es causa del síndrome consumista que provoca el propio rechazo al material más utilizado en las aulas de lenguas extranjeras. Claro que, a impulsos de decididos avances en el marco conceptual de la didáctica de las lenguas extranjeras y gracias a la flexibilización, apertura y dinamización del pro-

pio marco curricular que hemos experimentado desde la reforma educativa, nos hemos venido a situar en el tránsito de una profesión de consumidores a una profesión de productores de “instrumentos de concreción” (léase materiales curriculares) de las propuestas socioculturales y lingüísticas consensuadas en el proyecto curricular del centro. Pero las características socioprofesionales de nuestra recién estrenada ubicación en el continuum de este tránsito nos castigan, una vez más, con la plaga de un nuevo síndrome: el “síndrome de la abstinencia”.

Una mesa redonda centrada en los libros de texto de Inglés-Lengua Extranjera y celebrada recientemente en el marco del congreso de la Asociación de Profesores de Inglés de Galicia (véase Ideas, nº 1; pp. 27-32) pone de relieve las características de este segundo síndrome que está afectando muy decisivamente a la profesión de profesores de lenguas extranjeras. Las claves que pueden extraerse de las intervenciones en este foro de discusión, en el que las opiniones de los participantes representan un amplio abanico de experiencias (la del profesorado de Inglés-Lengua Extranjera, la de los formadores de profesores de esta lengua, la de creadores de materiales, la de agentes comerciales de los materiales...), tienen que ver con: el principio de desconfianza hacia los nuevos materiales producidos comercialmente, en la medida que no asumen y satisfacen las demandas profesionales generadas por la evolución didáctica en el campo —algo que ya hace mucho años Greenall (1984: 14) denominó “*coursebook credibility gap*”—; la imposibilidad de que los productos comerciales estandarizados desde las grandes multinacionales del mercado puedan atender y satisfacer la diversidad (de formación del profesorado, de contextos escolares, de alumnos, de estilos y rutas de aprendizaje...); la oferta fraudulenta de viejos contenidos y estrategias de acción caducas bajo nuevas y sugerentes formas de presentación sólo aparentemente innovadoras (los mismos perros con distintos collares); los inconvenientes comerciales para que se produzcan materiales con formatos flexibles y abiertos (“files”, etc.) como alternativa a los manuales compactos y cerrados; la defensa (por parte de los interesados) de la idea de un compromiso necesario entre lo que es deseable por parte de los intereses educativos y lo que es financieramente viable por parte de los intereses comerciales; y, de una forma bastante reiterada, las serias dificultades a que se enfrenta el profesorado para asumir el papel de “productores de materiales”.

Si lo que se me ofrece en forma de material didáctico que dice desarrollar el curriculum de lenguas extranjeras no es tal; si percibo que no se ajusta a las exigencias de concreción deseables en mi(s) aula(s) y centro; si las dificultades de “picotear” (cortar, pegar, montar y fotocopiar...) actividades de aquí y de allá como alternativa al manual único me crean problemas no deseables; si el libro ideal (aquel que yo iría escribiendo colaborativamente con mi grupo de alumnos a modo de *portafolio*) me resulta utópico desde mi propia realidad socioprofesional; si la autonomía, la creatividad, el desarrollo profesional, la investigación-acción, la elaboración de materiales propios y coherentes (con las fuentes curriculares, con las características no permanentes de sus destinatarios, conmigo mismo...) resultan, en su conjunto, cuestiones poco atractivas y realistas desde la perspectiva de mis actuales circunstancias... es normal que “pase” de ellas y me instale en el síndrome de la abstinencia: abstenerme de crear y producir en la forma y fondo que deseo y necesito concretar; abstenerme de probar por ensayo y error; abstenerme de competir con quienes en otros países y bajo la potencia de editoriales multinacionales profesan, sin ser profesores en activo, la profesión de autor de materiales curriculares. Claro que el síndrome de abstinencia acaba por desembarcar, casi sin darnos cuenta, en la necesidad de consumir materiales curriculares en los que

sólo falta añadir los alumnos. Y así, llegamos a emular a los consumidores de esas tartas de manzana hechas con ingredientes en polvo: la masa, el relleno y hasta la manzana vienen en polvo; sólo hace falta añadir el agua.

## 2. ACERCA DE LAS FUNCIONES QUE PUEDE CUMPLIR EL MATERIAL CURRICULAR

Independientemente de la cruda realidad del desafecto percibido por los profesores en cuanto a los libros de texto que utilizan y al margen, también, de la evidencia señalada por Allwright (1981: 9) de que

“el negocio instaurado alrededor de los aprendizajes de lenguas extranjeras es de tal magnitud y complejidad que no cabe esperar que las decisiones adoptadas en un determinado material comercializado a gran escala satisfagan plenamente a sus usuarios”,

está el hecho de que los materiales curriculares cumplen —deberían cumplir— el papel de servir como agentes de elaboración y concreción del currículum (Gimeno, 1988, 1991; Sarramona, 1992), como mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parcerisa, 1996) y como “*instrumento básico de la formación del profesorado en el marco de la investigación-acción emancipadora*” (Atienza, 1994: 18), es decir, como ayuda al profesorado para disponer de mejor y mayor autonomía en el desarrollo de su propia práctica.

Como cuestión preliminar, me parece importante, o al menos razonable, establecer una matización que no siempre se contempla como un concepto consensuado y bien definido. Me refiero a la distinción entre *material didáctico* y *material curricular*; una diferenciación que, según he podido comprobar en programas de doctorado centrados en este tema, resulta particularmente difícil de establecer a quienes provistos de una formación exclusivamente filológica, se aventuran en el terreno profesional de la enseñanza de las lenguas extranjeras. No soy de los que opinan que el material curricular venga a sustituir al material didáctico o suponga “la muerte del manual”, por adoptar la misma etiqueta que Atienza (ob. cit.: 14) retoma del conocido artículo de F. Débyser publicado en *Le Français dans le Monde* (nº 100; 1973). Ni creo que sea del todo correcto afirmar, con absoluta rotundidad, que

“caracterizados, en ocasiones, como *muestras* inspiradoras del trabajo de los profesores y, desde ahí, facilitadoras del desarrollo de su autonomía al mismo tiempo que potenciadoras de la adaptación de su acción al contexto singular de cada cual, los *materiales curriculares* son presentados otras veces como los nuevos *manuales*, aunque, naturalmente, restos de pudor hayan desterrado, por el momento, este último término del lenguaje oficial.” (Atienza, ob. cit., p. 12)

Simplemente creo que hay que plantear el tema desde otro ángulo. En mi opinión, *materiales didácticos* destinados a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, que conocemos por su denominación poco rigurosa de “métodos de idiomas”, los ha habido y habrá siempre, cualquiera que sea su formato (manuales, productos audiovisuales, cuadernos de trabajo, programas informáticos interactivos, fichas y carpetas flexibles, programas multimedia a distancia y a la carta, etc.). Ni están en peligro de muerte ni su diseño y utilización han sido renovados. Sencillamente se trata de pensar en la “función” que han venido cumpliendo y seguirán ejerciendo: servir de apoyo en la dimensión instrumental de los aprendi-

zajes de los idiomas. En este sentido, materiales didácticos (¿“métodos”?) del tipo *Follow Me o Interlignes* han tenido una función en los innumerables contextos donde se enseñan y aprenden idiomas desde una perspectiva utilitarista del lenguaje; digamos, por ejemplo, las academias de idiomas o los programas de autoaprendizaje. Dicho de otro modo, su función se instala en el ámbito de contextos ajenos a la formación desde un marco curricular.

Por su parte, *los materiales curriculares*, pensados y dirigidos para actuar en el *desarrollo de un marco curricular*, centran su “función” —además y sobre todo— en la “*dimensión educativa*”. Tal vez radique aquí la cuestión de por qué muchos profesores de lenguas extranjeras no aciertan a ver la diferencia entre unos y otros. No es desconocido el hecho de que antes de disponer de un marco curricular general y un diseño y desarrollo curricular específico para lenguas extranjeras, los profesores de idiomas se servían de materiales didácticos, universales o no, que si bien encerraban una planificación, progresión y secuencia didáctica acomodada al sistema educativo formal, no alcanzaban a abordar una dimensión curricular en la medida en que hoy la comprendemos. Y esto es lo que ha cambiado: que ahora disponemos de una arquitectura conceptual y operativa, abierta y flexible, que nos ayuda a organizar los elementos básicos y prescriptivos del curriculum (en cuanto a sus objetivos, los tipos de contenidos y las formas e instrumentos de evaluación) a partir de *determinadas intenciones educativas* y en función de criterios propios de cada ciclo y etapa. En mi opinión, es en las relaciones mediáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que se inscribe bajo estas coordenadas donde procede situar al material curricular.

Desde esta premisa —acertada o no, pero abierta a discusión—, entiendo que las funciones más específicas del material curricular de lenguas extranjeras (digamos, por ejemplo, innovar, motivar, estructurar y configurar las actividades, establecer la secuencia de progreso, guiar los procesos interactivos de negociación de significados en la nueva lengua, reflexionar sobre la acción en ejecución y sobre la práctica ya ejecutada, evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje y de la enseñanza...) encierran ciertos riesgos que no pasan desapercibidos al profesorado. Así, en más de una ocasión, he tenido la oportunidad de conocer de boca de algunos de ellos el hecho de que el consumo de determinados materiales manufacturados obedece a la simple razón de que se configuran como una moderna guía de carreteras (con información —más— detallada de muchas otras cosas que no son carreteras) donde nuestras incertidumbres y temores se diluyen con dosis bien estructuradas de seguridad y confianza. También he conocido la demoleadora paradoja de que, para los alumnos y sus padres, los materiales generados por sus propios profesores (potencialmente más dinámicos y mejor ajustados desde la relevancia de sus propias necesidades) resultan con harta frecuencia de mucha menor “credibilidad” que un producto manufacturado a nivel comercial, bien sea importado o de factura nacional. Pero, como ya hace una década supo vislumbrar Sheldon (1988: 238), resulta cada día menos difícil recurrir al simple empleo doméstico que ofrecen las nuevas tecnologías para “maquillar” nuestras propias creaciones de material con los elementos (cubiertas duras y a todo color, páginas interiores maquetadas y diseñadas con estilos atractivos y sugerentes, grabaciones domésticas de audio y video con discursos interesantes y locutores y escenarios motivadores, etc.) que mejor conquistan el afecto de los consumidores. Y no es menos frustrante el hecho, bien conocido por el mundo editorial, de que un material destinado a profesores en línea de vanguardia produce “escasos beneficios”, en igual medida que tiene poca aceptación un material pensado para un fuerte desarrollo del alumno a través de la nueva lengua de apropiación, mediante el empleo de tareas multipisódicas, tramas creativas y enfoques de tipo descendente (Ribé, 1997).

Claro que, por otra parte, estas funciones específicas, al igual que sucede con la función general de mediación a que hice referencia anteriormente, esconden un modelo de profesional que subyace al desarrollo de los materiales curriculares bien desde su propia elaboración (el profesor, un equipo de profesores, un equipo de profesores y alumnos, etc.) o bien desde propuestas externas (otros colegas, equipos estables especializados en este campo, editoriales, etc.). Y aquí sí veo más acertada la afirmación de Atienza (1994: 16) cuando precisa que

“No se trata de que ha cambiado el modelo *prêt-à-porter* y que el profesor debe renovar sus stocks para vender los nuevos modelos a sus alumnos. Lo que ha cambiado, es preciso insistir en ello, es el modelo de profesor. Que de vendedor de los productos de otros se ha convertido, debe convertirse, en confeccionador y vendedor de sus propios productos. Lo que ha cambiado es que, de dependiente de una *boutique*, el profesor ha de pasar a ser responsable de una sastrería o de un taller de confección.”

Aunque, en realidad, sin pretender ser pesimista, uno no puede dejar de preguntarse sobre el alcance y la interiorización de este modelo, particularmente desde la posición de quien lo vive más directamente. Recuerdo, en este sentido, la preocupación que experimenté en una ocasión en la que, con motivo de una investigación-acción en aulas de Lengua Extranjera-Inglés de nivel primario (Montero et al., 1990), pude comprobar la percepción que tenía de su profesora de Inglés (un buen ejemplo de profesora autónoma, creativa, liberada de la dependencia de los materiales comerciales...) una niña de 12 años que, en diálogo espontáneo, alabando las virtudes de sus clases de Inglés, me dijo: “*La Seño... es guay... porque... es un libro que habla*”. Entonces empecé a sospechar que no se trata sólo de un cambio de modelo de profesor, que afecte a unos cuantos *profes guay*, sino de cultura de centro y, tal vez, también de cultura social (Vez, 1996).

### **3. ESTUDIO DE CASO: UN PROCESO COLABORATIVO DE DESARROLLO DE MATERIALES CURRICULARES DE LENGUA EXTRANJERA-INGLÉS PARA ESO**

Mi vinculación personal con la doble experiencia de haber desarrollado materiales curriculares de lengua inglesa para profesores, en un caso, y para el mercado comercial en otro, me permite (sin otro afán que el de servir aquí de elemento de intercambio compartido con el lector) revisar un proceso que, al menos en el primer caso —que es al que exclusivamente aludiré en este trabajo— ha supuesto una vinculación muy estrecha entre el objetivo de desarrollar el curriculum de lengua inglesa en la educación secundaria y el (¿inesperado?) desarrollo personal y profesional experimentado a lo largo del tiempo que duró el trabajo del equipo. Una experiencia y un equipo de profesores a los que, sin ningún tipo de paliativos, cabe aplicar las creencias que sobre este tipo de actividades ha sabido sintetizar Salaberri (1998: 21) —desde su bien fundamentado conocimiento profesional en este mismo territorio— cuando afirma:

“Desarrollar material, desde mi punto de vista, es desarrollar la capacidad para aunar aportaciones teóricas, experiencias personales propias y dejar un poco de ser tú mismo para intentar ponerte en el lugar de otros, alumnos y profesores, que son los receptores del material. Es una experiencia creativa y crítica muy extraordinaria.”

El proceso de esta experiencia se inscribe en el marco de la convocatoria que hace el M.E.C. del Concurso Nacional para la Elaboración de Materiales Curriculares (BOE, 1-03-90), y fue vivida a lo largo de más tres años por un equipo formado por tres profesores de Educación Secundaria, una profesora de Educación Primaria y dos profesores universitarios. Después de sucesivas evaluaciones de progreso y la superación de una evaluación final por parte de las dos instituciones (CIDE y Dirección General de Renovación Pedagógica) que asumieron el seguimiento del proyecto, los resultados vieron finalmente la luz en forma de un producto curricular oficialmente editado (Vez, et al., 1995). Las etapas, momentos o pautas de este proceso pueden sintetizarse, por el mayor interés que ofrece su descripción en este trabajo, en los apartados que siguen.

### 3.1. El punto de partida

El equipo se configura a partir del vínculo con una experiencia colaborativa anterior, muy reciente en aquel momento, que sus miembros habían vivido en el desarrollo del proyecto de investigación "*IT-INSET Galicia*" (Montero et al., 1990; Montero & Vez, 1992, 1995) y que, a modo de punto de partida, nos ofrecía una dimensión teórica y práctica altamente enriquecida en cuanto a factores ligados al desarrollo profesional y al desarrollo curricular. Todo ello fortalecido por un importante banco de datos (diarios, portafolios, grabaciones en audio y video, memorias, evaluación interna y evaluación externa, etc.) y desde nuestra concepción de un modelo de formación del profesorado centrado en la escuela que integra la formación inicial (IT) con la formación continua (INSET) a través del trabajo cooperativo de la universidad y los centros de enseñanza no universitarios mediante la constitución de equipos didácticos mixtos (alumnos que se preparan para ser profesores y están en su periodo de practicum; profesor en ejercicio del centro en que se lleva a cabo el proyecto y profesor universitario) que planifican, ejecutan y analizan la práctica de una aula de Inglés a lo largo de un determinado periodo de tiempo.

Los primeros momentos, de búsqueda de un punto de arranque para la elaboración de los materiales, pasan por revitalizar nuestro compromiso (a través de la experiencia *IT-INSET Galicia*) con el desarrollo continuado del área curricular de Lengua Extranjera-Inglés por medio de un proceso de construcción de la teoría desde el análisis de la práctica y de aplicación a la práctica de la teoría relevante para interpretarla mejor. El equipo es consciente de muchas de las dificultades que entraña para el profesorado de lenguas extranjeras el salto hacia la concreción de materiales curriculares específicos a partir de las orientaciones que emanan de los diseños y desarrollos curriculares para el área. En este sentido nos planteamos, en primer lugar, revisar y discutir las necesidades profesionales de los profesores de lenguas extranjeras desde un doble plano, cuantitativo y cualitativo, que nos permitiese derivar los ejes conceptuales en los que iban a sustentarse las decisiones respecto al contenido y la estructura que adoptarían los Paquetes Modulares de Lengua Inglesa objeto de nuestra investigación.

El trabajo de indagación a nivel cualitativo se produce desde la propia memoria de investigación del proyecto *IT-INSET Galicia* y los datos generados por el mismo. Tanto desde la metodología seguida en aquel proyecto cuanto desde diferentes enfoques sobre problemas concretos del trabajo en el aula de Inglés, el equipo alimenta su reflexión inicial en este primer momento en la dirección de la estructura y contenidos del curriculum de lenguas extranjeras, los materiales curriculares y las actividades desarrolladas en clase para su reali-

zación. Desde el análisis de la metodología seguida, el equipo reafirma su percepción positiva sobre el *trabajo colaborativo* (del que hablaré más adelante con detenimiento; ver apartado 3.2.) y se plantea su reutilización en la metodología a seguir frente al nuevo reto concerniente al diseño de los paquetes modulares. Desde el estudio de casos específicos, afianzamos también nuestra idea de que la solución a muchos problemas específicos de un aula de Inglés debe pasar por un análisis profundo de los mismos y no por aportar soluciones buscadas por otras personas, en otros contextos y para otros problemas *parecidos*. Y también reforzamos nuestro conocer reflexivo en torno a las enormes diferencias existentes entre la teoría didáctica concebida fuera del aula y el enfoque *ecléctico práctico* que los profesores tenemos que aplicar en cada situación concreta.

Este primer nivel de indagación cualitativa revela una serie de tópicos que van a ser incluidos, de alguna forma, en el esquema inicial de diseño de los *Modular Packs*. En cuanto a necesidades formativas del profesorado se detectan, como más fundamentales, aspectos relativos a:

- Mejora y actualización de los contenidos específicos del área.
- Mejora y actualización de la didáctica en general y la específica de la lengua inglesa.
- Materiales que favorezcan la producción oral y escrita.
- Materiales que incrementen y favorezcan la autonomía.
- Materiales y actividades orientados a situar a los alumnos en contextos plenamente comunicativos.
- Conocer y desarrollar técnicas de observación.
- Autoreflexión y autocrítica de la práctica docente.
- Conocimiento y aplicación de las técnicas de trabajo grupal y dinámica de grupos.
- Medios que ayuden a descubrir y fomentar las estrategias de aprendizaje individuales de los alumnos.
- Ayudas para profundizar y contrastar las capacidades de planificación.
- Asesoramientos puntuales sobre los conceptos del nuevo marco curricular del Área de Lenguas Extranjeras.
- Mejoras en la consideración social de la figura del profesor.
- Asesoramiento y contraste con otros compañeros.
- Estrategias para abordar la evaluación en todos sus aspectos.

En cuanto a necesidades formativas del alumnado se detectan, como más fundamentales, aspectos relativos a:

- Identificación de las estrategias específicas de aprendizaje lingüístico eficaces.
- Identificación de sus formas preferidas de aprender.
- Desarrollo de destrezas de negociación que incorporen su propia participación en el desarrollo del curriculum.
- Desarrollo de destrezas de autoevaluación ligadas a sus estrategias de aprendizaje lingüístico.
- Estrategias de valoración de su autoestima que refuercen el dominio lingüístico y las destrezas comunicativas desarrolladas.



- Favorecimiento de aprendizajes vivenciales que sitúen sus habilidades comunicativas en contextos reales de uso de la lengua extranjera.
- Conocimiento de sus características evolutivas y de los ajustes metodológicos apropiados a las mismas.
- Diversidad de materiales y actividades de aula (y para contextos fuera del aula) que resulten comprensivos en cuanto a la diversidad de necesidades de los alumnos y sus diferentes inquietudes intelectuales.

El trabajo de indagación del segundo nivel —el nivel cuantitativo— se produce desde una investigación previa que un miembro del equipo dirige y realiza en Galicia, por encargo de la Consellería de Educación, sobre diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia (ver Montero, 1990). El estudio planteaba, además de la identificación de necesidades de formación, objetivos tales como conocer la opinión del profesorado con respecto a la organización futura de las diversas actividades de formación, y de él hemos extraído algunos datos que permiten relacionar aspectos interesantes para la elaboración de materiales curriculares. En concreto, hemos tenido en cuenta:

a) En cuanto a las necesidades formativas más sentidas —comunes a todo el profesorado de las diversas áreas—, ante un listado de 20 ítems de muy variada naturaleza, aquellos de un mayor grado de aceptación se concentraron en los siguientes aspectos:

- Conocimiento y selección de estrategias didácticas.
- Utilización de recursos de alta tecnología (video, ordenador, multimedia, etc.)
- Colaboración con otros profesores para la elaboración de proyectos curriculares.
- Adaptación de procesos de enseñanza-aprendizaje al contexto (aula, centro, entorno...).

b) En cuanto a las necesidades específicas manifestadas por el profesorado del Área de Lenguas Extranjeras, que en general manifestaron un gran interés por todo el conjunto de ítems planteados en el estudio, los aspectos donde se observa una mayor aceptación y consenso tiene que ver con:

- Actualización en metodologías tradicionales, nuevas metodologías y los enfoques comunicativos.
- Desarrollo integrado de las cuatro destrezas lingüísticas.
- Técnicas de elaboración y explotación de diálogos.
- Música y Literatura en la clase de Lengua Extranjera.
- El trabajo en proyectos y su utilidad didáctica.
- El lenguaje de clase y su explotación. El aula como contexto social.

Ninguno de estos ítems mereció una puntuación inferior al punto 3 de la escala utilizada, que correspondía a la denominación de *Necesidad sentida*, y dos de ellos —*Desarrollo integrado de las cuatro destrezas* y *Desarrollo de la Competencia Comunicativa*— obtuvieron una puntuación bastante destacada. Todo ello nos permitió suponer, en nuestra reflexión inicial, que tanto los temas aportados en la lista de necesidades específicas como los ítems más destacados en la lista de necesidades comunes, tendrían que ser objeto de especial atención en el desarrollo de los materiales curriculares que, bajo el formato de *Modular Packs*, pretendíamos elaborar.

Por otra parte, del apartado de la investigación cuantitativa que giraba en torno al tema de *Creencias de los Profesores*, cabe destacar que las creencias o teoría implícitas de los sujetos de la muestra ponían de manifiesto una posición favorable hacia una serie de tareas básicas de la profesión docente como son: tarea de planificar la enseñanza, concepción del profesor como mediador del aprendizaje, concepción de la evaluación como valoración de todos los componentes del proceso didáctico, comprensión de la necesidad de una formación continua, participación del profesor en la toma de decisiones curriculares, etc. Consecuentemente, los datos obtenidos sobre creencias parecen definir un perfil de profesor consciente de sus responsabilidades profesionales, favorablemente dispuesto a asumirlas, crítico con su práctica, preocupado por su formación, y dispuesto a asumir un papel activo en el desarrollo curricular.

### **3.2. Decisiones sobre la elaboración de los materiales curriculares por medio del trabajo colaborativo del equipo**

La experiencia *IT-INSET Galicia*, a la que hemos hecho referencia como uno de los motores de arranque en nuestro punto de partida, nos proporcionó un bagaje que, en principio, resultaba útil para abordar la tarea de elaborar nuestros materiales curriculares desde los presupuestos de un esquema colaborativo. La forma en que hemos llenado de contenido la expresión trabajo colaborativo tiene que ver con

“la comprensión mútua de la existencia de distintos roles, desempeñados alternativamente, en la expectativa de obtención de beneficios iguales desde bagajes experienciales distintos, tanto en relación con la teoría como con la práctica. Los roles a los que nos referimos son los propios de los procesos de anticipar, planificar, reflexionar, tomar decisiones, ejecutar y evaluar aquellos pasos que vayamos dando en el proceso de elaborar, finalmente, los materiales curriculares. Y es desde esta concepción de lo que «colaborativo» significa —es decir, el ejercicio de una actividad dirigida a la comprensión de aquello que cada miembro del equipo aporta a su conjunto, y de las transformaciones que experimenta cada aportación en la dialéctica del contraste con las de los otros— desde la que no nos parece exagerado afirmar que colaborativo significa también *compartir*.” (Montero & Vez, 1992: 134-135).

Del mismo modo que propiciamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como un *proceso de negociación de significados*, el equipo se planteó su trabajo colaborativo como un proceso de negociación de las distintas maneras que cada uno tenemos de representar el conocimiento —nuestros *significados* de ese conocimiento— a fin de proporcionar un mejor sentido a la diversidad de bagajes que cada miembro aporta a la experiencia común del conjunto.

Este modo de actuar —algo que desde el principio teníamos bastante claro— encierra otra indudable relación que afecta directamente a la perspectiva de elaboración de los materiales curriculares: la relación bidireccional entre la teoría y la práctica, representando o anticipando la práctica desde ineludibles supuestos teóricos (explícitos e implícitos) y, en simultáneo, reformulando nuestro marco conceptual de partida y avanzando nuevos puntos de vista precisamente desde las propias problemáticas que nos plantea la actividad de aula. Como ya en otra ocasión lo hemos expresado, de un modo más sintético,

“nuestra actuación como equipo responde a la idea del diálogo entre la teoría y la práctica, lo que tiene como consecuencia que para cada miembro del equipo exista una manera particular de entender su desarrollo personal y profesional. Hemos decidido dejarnos *apresar* por la idea de la continua revisión de la teoría y de la práctica a través del desarrollo de un proceso de reflexión en la acción. A la vez, este proceso de reflexión en la acción resulta enormemente útil para identificar las creencias y actitudes subyacentes a nuestras posiciones sobre el conocimiento y la competencia profesionales. En este momento, si se nos preguntara por el significado que para nosotros tiene ese proceso, bien podríamos responder diciendo que significa un continuo crecimiento, autoevaluación y satisfacción profesional.” (Montero & Vez, 1992: 135).

### 3.3. Decisiones sobre los objetivos, orientación y contenido de los materiales curriculares

Los diversos documentos sobre las características de la Reforma Educativa aluden reiteradamente a la necesidad de arbitrar medidas que permitan realmente abordar los retos que esta Reforma plantea. Entre otras medidas, se nombran explícitamente la *formación de los profesores* y la elaboración de *materiales curriculares*. Así, la concepción de objetivos, orientación y contenido de nuestro producto para el Área de Lengua Extranjera-Inglés se fundamentó, justamente, en la posibilidad de articular ambos tipos de medidas. En otras palabras, nuestra definición de *Paquetes Modulares* —título genérico de esta serie de materiales curriculares— y el propio concepto de *Módulos* que en ellos se integra, descansa en la expectativa de, con ellos, construir apoyos que ayuden al profesorado a enfrentarse con éxito a los desafíos que la Reforma les plantea desde una perspectiva de crecimiento profesional. Una perspectiva que se materializa, a nuestro juicio, en los siguientes objetivos:

- *Variados*, para atender la diversidad de necesidades (de alumnos y profesores) y contribuir a su desarrollo intelectual, personal y vocacional;
- *Originales e innovadores*, para evitar la monotonía y rutinas desmotivadoras tan poco satisfactorias en un proceso de aprendizaje lingüístico;
- *Complementarios*, con un carácter abierto y flexible, que permitan la adecuación a finalidades específicas de alumnos y profesores;
- *Lúdicos*, a fin de evitar la apatía y falta de interés que a menudo van ligadas a las características psicológicas de los alumnos de E.S.O.;
- *Con diversos grados de dificultad*, para atender mejor a las necesidades variadas de los “*mixed-ability groups*” y permitir distintos grados de consecución de la tarea o distintas soluciones;
- *Para distintas formas de agrupamiento*, con el fin de servir como medio vehicular para el desarrollo integral del alumno por medio de actividades realizadas individualmente, en parejas, en pequeño grupo, etc.;
- *Auténticos*, a fin de promover un aprendizaje auténtico y eficaz de la Lengua Inglesa en sus diversas manifestaciones sociolingüísticas;

- *Reflexivos*, de forma que ayuden a la configuración de un perfil profesional no mecanicista en cuanto a los profesores y de un aprendizaje significativo por parte de los alumnos;
- *Con instrumentos de evaluación*, para que profesores y alumnos dispongan de elementos diversos de consecución de sus respectivas tareas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua Inglesa.

Sobre la base del *tipo y estilo* de materiales a elaborar, el equipo definió, desde un primer momento de la toma de decisiones, el concepto de *Paquetes Modulares* como un conjunto de materiales diversos, centrados sobre un tema o problema, con el propósito básico de facilitar al profesorado del Inglés el desarrollo del DCB del Área y su propio desarrollo profesional. En cuanto al estilo a adoptar, pretendimos que los *Packs* fuesen capaces de ofrecer y mantener un vínculo permanente de comunicación con los profesores, de forma tal que puedan significar para ellos una vía abierta hacia la mejora de su competencia profesional en esta área curricular. Independientemente del nivel de desarrollo profesional del usuario de este conjunto de módulos temáticos, se pretende que el profesor tenga la oportunidad de encontrar en ellos su *zona de desarrollo próximo*. Para ello, intentamos instalar la elaboración de los módulos en la relación dialéctica equilibrio-reequilibrio, lo que quiere decir que los retos que cada Módulo contenga encuentren la *diversidad* de los potenciales usuarios y les haga sentir cómodos. Un reto, sin duda, fuerte para el equipo de autores de estos materiales. Dos son los grandes ejes que nos proponemos llenar de contenido: el perfil profesional del profesorado de Lengua Extranjera-Inglés en la Educación Secundaria Obligatoria y las derivaciones del nivel de concreción propio de los Diseños Curriculares Base. Abordaré, a continuación, ambos ejes de una forma bastante sucinta.

### 3.3.1. Perfil profesional del profesorado de Inglés y materiales curriculares

El perfil profesional demandado explícitamente por los diversos documentos que explican las características de la Reforma es el de un profesional reflexivo, con la función básica de mediar la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar su práctica y de tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el curriculum), propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto y adecuadas a las características concretas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y otros profesionales (M.E.C., 1987, 1989).

De acuerdo con las intenciones de la administración a este respecto, el equipo se plantea un interrogante de partida: ¿Cómo pensamos que los materiales pueden contribuir a que estas intenciones se conviertan en realidades? La respuesta nos parecía sencilla de dar pero enormemente compleja de realizar: sólo favoreciendo que, a través de la utilización de los materiales, los profesores tengan oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza y aprender sobre su propia manera de enseñar. Sabíamos que los materiales curriculares pueden ser instrumentos valiosos e imprescindibles para desarrollar el curriculum de manera que no entorpezcan el desarrollo profesional. Sabíamos, también, que los profesores —y, en especial, el profesorado de lenguas extranjeras— tienen diferentes niveles de desarrollo profesional, lo que nos sugería la atención, desde los materiales, de opciones diversas que permitiesen niveles de ajuste a cada práctica concreta y, en simultáneo, ésta sirviese de trampolín para el acceso a otro nivel de práctica. En otras palabras, la pretensión inicial era desarrollar una dialéctica permanente de cierre y apertura, materiales acabados junto a materiales inacabados

que sirviesen de estímulo tanto a la propia mejora cuanto a la intervención de los profesores en la definición de los propios materiales a través del diálogo autores/profesores; un diálogo profesional entre colegas de un mismo ámbito.

No se nos oculta el carácter de desafío que implicaban estas cuestiones, sobre todo si pensamos en la dependencia que históricamente los profesores de lenguas extranjeras han tenido de los libros de texto y guías didácticas elaboradas desde fuera de sus contextos habituales de actuación, y, en consecuencia, en la dificultad que supone romper las determinaciones profesionales externas tan finamente asentadas a través de nuestra socialización profesional como profesores. No éramos, como no lo somos hoy, ingenuos respecto a los márgenes de libertad existentes para articular procesos de desarrollo profesional a través de los materiales, pero sí estábamos seguros y dispuestos a aprovechar esos márgenes y a buscar la manera cómo conseguir, gracias a los materiales, la implicación de los profesores en su proceso formativo, de forma tal que la utilización de los paquetes modulares se convirtiese en un motivo de cualificación profesional y no en una oportunidad para su desprofesionalización en los términos en que apunta Atienza (1994) cuando, muy acertadamente, nos advierte sobre la posible pérdida de autonomía. Entraríamos, pues, decidida y constantemente, en una relación dialéctica entre dependencia-autonomía del saber profesional.

Por otra parte, el equipo era también muy consciente de las dificultades que los profesores tienen a la hora de trabajar entre ellos con el objetivo común del desarrollo del currículum. Razones procedentes del tipo de formación, socialización profesional y condiciones de trabajo podrían explicarlo. En este marco, los materiales han servido históricamente más para reforzar el individualismo docente que para contribuir al contacto profesional y al intercambio de conocimientos sobre su enseñanza. En tal sentido, el equipo se plantea elaborar materiales curriculares que busquen intencionadamente la colaboración profesional entre los propios profesores, usuarios de los mismos, a través de los *ingredientes dinámicos* de su estructura y contenidos de tal forma que les resulte posible entrar en un proceso de reflexión individual y colectiva en torno al contraste y la transformación de sus prácticas.

### **3.3.2. Las derivaciones del DCB de Lenguas Extranjeras para la elaboración de materiales curriculares**

El equipo se plantea, como cuestión preliminar, “barrer” dos tipos de datos imprescindibles a la hora de abordar los contenidos de los *Modular Packs*: los que permitan establecer derivaciones procedentes de las características de la etapa de ESO y los que permitan hacer los ajustes correspondientes al área curricular Lengua Extranjera-Inglés. A continuación se resumen, de manera muy escueta, las consideraciones del equipo sobre ambos tipos de derivaciones.

#### *A) Derivaciones procedentes de las características de la etapa.*

- *Aspectos evolutivos y psicopedagógicos.* Se centra la atención sobre la intensidad con que los adolescentes viven la constitución de su identidad, los cambios físicos, psicológicos, etc. así como sus cambios de intereses y otras manifestaciones evolutivas.

—Derivaciones: Además de la importancia de la propia elección de temas (valores sociales, lo ecológico, etc.) es importante ver la forma en que se puede implicar al alumno en la elección y el tipo de negociación. Se valora aquí la relevancia del ajuste en la elección de los temas y las características de la edad de los alumnos.

- *Integración social.* El equipo analiza y debate sobre el factor “alejamiento de la familia” y el poder del “grupos de iguales”.
  - Derivaciones: Considerar el tema de la integración en grupos y técnicas de agrupamiento en el aula de lengua extranjera, criterios metodológicos y didácticos para los distintos agrupamientos, el “management” de grupos, obtención de máximo rendimiento, etc.
- *Pensamiento abstracto.* En particular aquello que tiene que ver con métodos inductivos y deductivos, enfoques “down-top” y “top-down”, resolución de problemas, conceptualización, procesos mentales complejos (niveles de abstracción...), etc.
  - Derivaciones: Considerar la necesaria gradación de los productos curriculares entre uno y otro ciclo de ESO; es decir, un mayor nivel de concreción en el primer ciclo frente a un nivel mayor de abstracción en el segundo (por ejemplo: “*People around*”, en el primer ciclo, frente a “*Consumers*” en el segundo ciclo). Se considera, también, la elaboración de materiales dirigidos a finalidades concretas: razonar deductivamente; recibir, asimilar y transmitir información no verbal; transferir información no verbal a información verbal y viceversa; establecer hipótesis y comprobarlas sistemáticamente; analizar críticamente datos o informaciones engañosas o erróneas, etc. En definitiva, disponer de productos orientados hacia la explotación de las capacidades para el pensamiento complejo y abstracto mediante la multiplicación de significantes que ayuden a construir más y mejores significados en la lengua extranjera objeto de aprendizaje (imágenes fijas y dinámicas; metodología C.A.L.L.; material gráfico; material audio-oral; dispositivas; transparencias, etc. El hecho de que el profesor y sus alumnos se impliquen en “*Project works*” con la concurrencia de los multimedia fomenta un tipo muy particular de colaboración y de relación social en el aula de lengua extranjera.
- *Estructura curricular.* En concreto las complejas relaciones entre comprensividad y diversidad que señala, con insistencia, el nuevo marco curricular.
  - Derivaciones: Orientadas hacia la importancia de las actividades interdisciplinares. Se valoran dos de sus rasgos contextuales más sobresalientes para el propósito del equipo: a) un profesor de lengua extranjera utilizando materiales curriculares y desarrollando actividades de carácter interdisciplinar con un grupo de alumnos; b) varios profesores de distintas materias lingüísticas, o incluso de diferentes áreas, trabajando coordinadamente desde la materia propia de cada uno de ellos con vistas a un mismo fin educativo de naturaleza interdisciplinar.
- *Finalidades de la etapa.* A través del dominio de los procesos de comunicación y de la consecución de resultados productivos se está desarrollando la confianza en uno mismo y, en definitiva, construyendo la *autoestima*: una de las capacidades de equilibrio personal en que se traducen los objetivos de la etapa. Esta noción se ve reforzada por el concepto de *autonomía* desde la premisa de que quien se siente más autónomo y capaz en el progreso de apropiación de una nueva lengua, se valora más a sí mismo y reduce su ansiedad, inhibición, frustración, etc.
  - Derivaciones: Materiales de uso autónomo por parte de los alumnos. Se piensa en la necesidad de incluir algunos módulos de formación del profesor que le orienten en el desarrollo de materiales de este tipo, es decir, materiales en los que los alumnos ejecutarían todo el proceso de decisiones con respecto a su aprendizaje de la

nueva lengua, incluida la propia decisión de recurrir o no al profesor en busca de ayuda. Materiales de este tipo están, en realidad, muy ligados al desarrollo de responsabilidades ante el propio proceso de aprendizaje y, por tanto, al concepto de autoevaluación. En concreto, el sexto objetivo que figura en los Objetivos Generales del DCB del Ministerio (M.E.C., 1989: 78) expresa la necesidad de formarse una imagen de las *posibilidades y limitaciones* de uno mismo. Es aquí donde nos encontramos frente a frente con el concepto de *autovaloración* de uno mismo y de lo que uno hace, efectivamente, en la práctica. Derivaciones, por consiguiente, hacia el diseño de instrumentos que ayuden a los alumnos a valorar los medios (los materiales empleados, la actividad comunicativa generada, etc.) y las propias interacciones significativas conducentes a la apropiación de la nueva lengua extranjera. Por último, el acuerdo del equipo sobre el consenso entre finalidades educativas y objetivos generales de la etapa se centra en un listado de finalidades que resulten asumibles y cíclicamente integrables en el conjunto de los Paquetes Modulares: autoestima, independencia de criterio, pensamiento reflexivo (observación sistemática), equilibrio afectivo y social (*humanistic approach...*), destrezas de investigación y representación, responsabilidad y espíritu crítico ante los problemas sociales, actitudes para la convivencia democrática...

- *Relación entre finalidades y contenidos.* Se retoma en este punto la idea plasmada en el documento ministerial acerca de la necesidad de incorporar contenidos que estén más relacionados con los problemas de la vida real de cada día, pensando sobre todo en aquellos alumnos para quienes la ESO va a tener un carácter terminal.

—Derivaciones: El equipo trabaja en un listado provisional de este tipo de contenidos (a retomar de un modo cíclico y ampliar o reformar según se avance en el diseño de los materiales): *Consumo y publicidad; calidad de vida; protección medioambiental, información profesional, educación para la paz, educación para la salud, educación sexual, educación vial, resolución de problemas, ejercicio físico y deportes, salud e higiene, “world affairs”...*

- *La metacognición.* Nos planteamos, en este punto, la relevancia que supone el hecho de que, al mismo tiempo que se aprende lenguaje (en forma de lengua inglesa) se reflexione sobre los problemas básicos y la propia naturaleza del lenguaje como una forma de actividad específicamente humana en el sentido cartesiano defendido por Chomsky (1966).

—Derivaciones: Empleo del concepto de “*language awareness*” como base del diseño de materiales específicos para esta finalidad concreta.

- *Los dos ciclos de la etapa.* Parece relevante establecer una premisa básica acerca de la diferenciación entre un primer ciclo —donde los cambios se perciben con mayor intensidad en lo motórico, lo afectivo y lo cognitivo— y un segundo ciclo, donde ya aparecen intereses claramente ligados a expectativas profesionales y educativas superiores.

—Derivaciones: El equipo acuerda que los materiales del primer ciclo, así como las actividades que engloben, se orienten fundamentalmente al desarrollo del equilibrio afectivo, tanto por razones de desarrollo integral de la persona a través de la lengua extranjera, cuanto porque una adecuada disposición afectiva parece favorecer el aprendizaje de una nueva lengua —al menos desde presupuestos poco controverti-

dos de la hipótesis del “lower filter” de Krashen (1985). Se acuerda, igualmente, favorecer los aspectos motivadores mediante una adecuada selección de materiales y actividades que tengan en cuenta y potencien los intereses del grupo de alumnos. En cuanto al segundo ciclo, se considera dar mayor importancia a las necesidades (identificables, en bastantes casos, con *intereses*) en cuanto a expectativas educativas y profesionales, orientando la temática de las actividades de acuerdo con las mismas.

- *Diferentes ritmos y rendimientos.* Se decide tener en cuenta esta diferenciación por medio de dos tipos de enfoque que incidan, de una u otra manera, en la configuración de los productos finales.

—Derivaciones: Diseñar materiales adaptables a los distintos niveles de conocimiento y destrezas en una misma situación de aula (los bien conocidos casos de “*mixed-ability groups*” que caracterizan todas las aulas de lengua extranjera). Es decir, un mismo grupo de alumnos puede estar realizando una misma actividad pero con *distintos grados o niveles de ejecución*; el material será el mismo pero las exigencias son diferentes en función de la gradación o escala de la tarea. Con ello se evita la persistente idea de las aulas de lengua extranjera de que la actividad es *siempre una misma para todos* y su tiempo de realización es igualmente idéntico, lo mismo que sucede con su evaluación. En este sentido, se piensa en la elaboración de productos con *varias velocidades de ejecución y evaluación* a juicio del profesor que vaya a utilizarlos. Por otra parte, se piensa también en la elaboración de materiales distintos para que los alumnos trabajen simultáneamente a distintos niveles de “achievement”... una opción que nos mete de lleno, una vez más, en la concepción de los materiales para un uso autónomo con tareas diseñadas específicamente para que el alumno trabaje por su cuenta, facilitando al profesor el “management” del aula en un contexto de mayor libertad de interacción.

- *Materiales para profesores.* Finalmente, hemos tenido en cuenta que, al tratarse de materiales para profesores, se hacía necesario considerar *la diversidad también entre los propios profesores*. Desde la perspectiva de esta diversidad, se pone el centro de atención en la idea de que los Paquetes Modulares sirvan, en simultáneo, para favorecer un cierto nivel de desarrollo profesional que pase por la discusión en equipos de centro de estos materiales y la búsqueda de zonas de desarrollo próximo.

#### B) *Derivaciones procedentes del Área Curricular “Lengua Extranjera-Inglés”.*

El equipo se plantea el análisis del salto conceptual existente entre el momento, no muy lejano en aquella fecha, de explotación metodológico-didáctica de la competencia gramatical en lengua extranjera como fuente única de actividad en el desarrollo de los contenidos del área y el momento actual en el que la mayoría del profesorado —al igual que recoge el DCB— se inscribe conceptualmente en la *galaxia de competencias* que, nuclearmente, constituyen el meollo de la competencia comunicativa en el proceso de negociación de significados que caracteriza a la apropiación de una nueva lengua añadida. Este análisis previo resulta de vital importancia a la hora de enfrentarse a la elaboración de unos materiales curriculares que prevén extender el curriculum de Lengua Extranjera-Inglés en la dirección adecuada: la de entender y trabajar la lengua inglesa como una manifestación más del lenguaje humano y, al hacerlo así, vivir esta manifestación bajo los parámetros del lenguaje como comunicación y representación de una realidad social a compartir.



Desde este planteamiento inicial se revisa la aportación conceptual del nuevo diseño curricular con especial interés por lo que respecta a la organización de los contenidos en cuatro bloques: Usos y formas de la comunicación oral, Usos y formas de la comunicación escrita, Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje y Aspectos socioculturales. Desde el respeto a esta arquitectura curricular en bloques, asumimos el acuerdo de que nuestros materiales habrán de favorecer en sus usuarios la doble posibilidad de incidir tanto en la esfera de lo comunicativo (la lengua inglesa *como y para* la comunicación) como en la esfera de la representación. Dicho de otro modo, entendemos que los materiales curriculares habrán de saber aunar ambas esferas de forma tal que los actos comunicativos no se entiendan sólo como *saber comprender y saber decir* sobre los contextos y culturas de los demás, sino *saber expresar y querer decir* sobre el nivel de representación más inmediato de un alumno de educación secundaria, aquello en lo que se siente poderoso y motivado para decírselo a los demás y, cuando es el caso, hacerlo en lengua inglesa. De esta forma, el contexto sociocultural, clave de arco del proceso didáctico de una lengua extranjera, se proyectará en nuestros materiales no como el contexto de la cultura de origen de la lengua en cuestión —no puede ser de otra forma al no poseer el “*English*”, que es lo que en realidad hoy se demanda masivamente como forma de comunicación intercultural, una cultura determinada, a diferencia de lo que sucede con “*The English Language*” (Vez, 1995, 1998)— sino como la amalgama de una forma intercultural global, resultado de la nueva sociedad de la información y la comunicación que caracteriza el fin de siglo, en la que estos alumnos contextualizan sus usos lingüísticos más significativos.

Preocupados por conocer mejor los diferentes aspectos de la comunicación en el aula de lengua extranjera, y conscientes de su importancia para definir buenos materiales curriculares y desarrollar actividades que, efectivamente, sean del interés de profesores y alumnos, el equipo se plantea la siguiente formulación como la hipótesis de trabajo que va a centrar nuestra atención sobre los diversos aspectos comunicativos y representativos de la dimensión lingüística que intentamos favorecer:

$$\text{Co. lg.} = f(x)$$

Según esta fórmula, el comportamiento lingüístico (Co.lg.) está siempre en función (f) del contexto (x) del individuo o grupo de individuos. Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de *integrar* los cuatro parámetros clásicos de la comunicación humana dentro del movimiento dinámico de este contexto (x): Cuanto más desconocido, natural y espontáneo resulte el contexto, más exigirá un comportamiento lingüístico auténtico y, en consecuencia, más íntimamente ligado a la esfera de la *representación*. En los niveles metodológico y didáctico, esto significa que cuanto más rico resulte (x), mayores posibilidades se producen de enriquecer el comportamiento lingüístico y, por tanto, la competencia comunicativa de los alumnos.

En este sentido, las *derivaciones* más inmediatas para la elaboración de los materiales curriculares se producen en la multiplicación de situaciones y contextos que resulten motivadores para el alumnado de educación secundaria en virtud de la necesaria *estimulación sociocultural*, y que generen múltiples actividades que sirvan para el desarrollo de su *competencia sociolingüística*, incidiendo todo ello en una mayor *implicación* de los alumnos en cada una de las cosas que *hacen* en la nueva lengua toda vez que, de este modo, se está actuando directamente sobre la modificación de su comportamiento habitual en los territorios del desarrollo lingüístico. En definitiva, el equipo entendió y entiende que el aprendiza-

je de una lengua extranjera —de una lengua añadida a la/s que el alumno ya posee— no es una *yuxtaposición* de algo ajeno a su comportamiento vital ordinario, a sus contextos de cada día, ni una manera de pensar distinta a la cotidiana... algo artificioso, escolar, o algo solamente válido para un momento muy particular que nunca se sabe cuándo y dónde se va a producir; al contrario, sirve también para el ahora mismo, y de ahí su nivel de *practicidad* y *de rentabilidad*. De ahí la importancia de poder contar con materiales que eviten esquemas de motivaciones artificiales (*cuando vayas a...*, *cuando llegue un inglés y...*) que todos conocemos tan bien.

Finalmente, el equipo aborda el peso de la atención a la competencia discursiva en los materiales curriculares desde el análisis de sus elementos constitutivos más relevantes a nivel didáctico: la coherencia y la cohesión. Se trabaja, también, en el campo de las estrategias como soporte a las actividades de uso comunicativo y representativo de la lengua extranjera y, en general, en el abanico de posibilidades que, al nivel de los materiales curriculares, ofrece el abanico de competencias que integra la competencia comunicativa, al igual que sucede con las disquisiciones teóricas en torno al proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua y las formas de aplicación que, desde este controvertido marco conceptual, resultan útiles (plantear actividades de desarrollo cognitivo más centrado en el consciente o inconsciente, etc.) para la implementación de un producto curricular de las características de nuestros *Modular Packs*.

### 3.4. Decisiones sobre la estructura de los materiales curriculares

La perspectiva que permiten los años transcurridos desde la finalización, publicación y divulgación de los materiales curriculares a que aquí hago referencia (a modo de *estudio de caso*) tiene, sin duda, alguna ventaja. La que yo veo más conveniente para su traslado a este trabajo es el hecho del enorme dilema que plantea, para cualquiera que se sitúe ante una experiencia de este tipo, la toma de decisiones con relación a la estructura y formato que deben adoptar sus materiales. Un dilema que, para nuestro equipo, supuso un esfuerzo añadido y, en buena medida, bastante más serio y profundo de lo inicialmente esperado. Como se ha dejado ya constancia en otro lugar, este tipo de dilemas

“tienen que ver con las opciones entre: materiales para los profesores frente a materiales para los alumnos, materiales no finalizados frente a materiales finalizados, materiales que atienden a la diversidad de los profesores frente a materiales dirigidos a un tipo de profesorado homogéneo, materiales en soportes múltiples frente a materiales exclusivamente impresos...” (Montero & Vez, 1992: 137).

El marco de trabajo proporcionado por la investigación “*IT-INSET Galicia*”, junto al conocimiento de otras muchas investigaciones realizadas en diferentes contextos, nos había hecho partícipes de la creencia de que una enseñanza eficaz suele estar estrechamente vinculada a un perfil profesional del profesorado caracterizado por la planificación de sus clases desde una práctica personalizada. Aún así, y desde la voluntad de crear materiales para ayudar al profesorado de lengua extranjera inglesa en el ejercicio y desarrollo de esta práctica personalizada, la forma en “*cómo hacerlo*” nos produjo cierta obsesión que, a medida que avanzábamos en nuestras discusiones de equipo, se centraba más y más en las hipotéticas características de sus potenciales usuarios. Y, en un momento dado, optamos por un respuesta no exenta de riesgos:

“Nos pareció que una respuesta sencilla era la de que no deberían ser demasiado diferentes a nosotros mismos. De esta manera, podíamos imaginar que estábamos en las mejores condiciones para saber qué necesitan los potenciales usuarios, comprender sus necesidades, y ayudarles a moverse desde la fantasía hasta la realidad y desde la realidad hasta la fantasía.

Ahora bien, ¿en qué dirección pensamos que los materiales pueden contribuir a transformar los *propósitos en realidades*? Pensamos que esto sólo es posible en la medida en que los profesores, a través del uso de los materiales curriculares, tienen oportunidad de reflexionar sobre la enseñanza, de pensar sobre su propia práctica docente y de aprender de su manera de enseñar. En este sentido, los materiales curriculares pueden ser un instrumento valioso para el desarrollo del curriculum sin interferir, más bien apoyándolo, el desarrollo profesional.” (Montero & Vez, ob. cit.: 137).

Y en esta dirección desarrollamos una estructura modular de tres *Modular Packs* que, pensados y diseñados desde el favorecimiento de objetivos lingüísticos y comportamentales que resulten claros, concretos, mínimos, precisos, delimitados, activos, breves y evaluables, se centran, respectivamente, en los modos de planificar (“*Planificación. El profe propone... y los alumnos disponen*”), los modos de integrar (“*Integración. Beyond the linguistic skills.*”) y los modos de evaluar (“*Evaluación. Una asignatura pendiente.*”). Se ha pretendido que su estilo original e innovador (*una conversación reflexiva con los profesores de Inglés a través de una serie de propuestas —unas veces cerradas y otras veces abiertas— de actividades de aula*) permita mantener un vínculo permanente de comunicación con los profesores, de forma tal que pueda significar para ellos una vía abierta hacia la mejora de su competencia profesional, y la propia competencia lingüística de sus alumnos, en el marco de una dialéctica equilibrio-reequilibrio. Conscientes de que, como vengo insistiendo, los profesores poseen diferentes niveles de desarrollo profesional, se han diseñado opciones diversas que permitan niveles de ajuste a cada práctica concreta y, a su vez, ésta sirva de trampolín para el acceso a otro nivel de práctica. En definitiva, un planteamiento metodológico que ofrece a los profesores la doble posibilidad de desarrollar un material curricular y, en simultáneo, de desarrollarse profesionalmente.

### 3.5. Observaciones finales

Claro que tal vez la mejor manera de cerrar este estudio de caso sea insistir en la naturaleza de esa *conversación reflexiva*, cuyas características y ventajas fueron puestas de manifiesto por Schön al señalar que

“Cuando los profesionales responden a las zonas indeterminadas de la práctica a través de una conversación reflexiva con los materiales de sus situaciones, rehacen una parte de su mundo de la práctica y, en consecuencia, revelan el proceso, habitualmente tácito, de construir el mundo que subyace a toda su práctica.” (Schön, 1992: 45).

Unas características y ventajas que, en el “*artistry*” del diseño de nuestros materiales curriculares, quedan reflejadas con la manera en que los hemos ofrecido a nuestros hipotéticos usuarios desde nuestra propia introducción a la obra:

«Te presentamos un conjunto de materiales diversos que hemos bautizado como *English Language Modular Packs*, y que ha sido elaborado con

la intención de ayudarte a abordar los retos de la enseñanza y el aprendizaje del Inglés en la *Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Este conjunto de materiales —en cada uno de los tres Modular Packs que componen una serie de siete libros— se centra sobre un tema o problema relevante para los profesores de Inglés, es decir, sobre una de esas "problem-areas" que tanto nos hacen cavilar en el curso de nuestra actividad cotidiana en el aula... y también fuera de ella.

Las tres "problem-areas" que hemos identificado y desarrollado en *nuestros Modular Pack* son las de *Planificación, Integración y Evaluación*. Seguramente coincidirás con nosotros en que se trata de tres conceptos un poco rotundos y de muy amplia dimensión. Quizá por eso, y con el objeto de añadir a cada uno un poco de sal y pimienta y así transmitirte mejor cuál será la orientación de cada *Pack*, hemos decidido subtítularlos del siguiente modo:

- Planificación. *Preparando las clases. El profe propone... y los alumnos disponen.*
- Integración. *Beyond the linguistic skills.*
- Evaluación. *Una asignatura pendiente.*

Esta presentación pretende simplemente informarte de las características del diseño de estos *Modular Packs*. En ella se contiene el conjunto de reflexiones que orientaron nuestra práctica y que justifican la estructura común de los *Modular Packs* y, al mismo tiempo, sus propias señas de identidad individual.

El diseño de los tres *Modular Packs* con una estructura común seguramente facilitará tu trabajo con los materiales y... ¿por qué no? servirá también como una especie de *marca de la casa* para el equipo de autores. Pero, en nuestra opinión, existen razones de más peso que justifican este diseño, razones que se basan en nuestra idea de que los materiales curriculares poseen un enorme potencial tanto para el desarrollo del curriculum como para el crecimiento profesional de los profesores. Claro que una afirmación tan rotunda seguramente requiere alguna precisión. Vamos a intentarlo.

Como profesores, partimos de la esperanzada idea de que tanto la elaboración como la utilización de materiales curriculares representa siempre una *oportunidad* para el propio desarrollo profesional. No lo decimos sólo porque algo así hemos experimentado nosotros mismos en el laborioso proceso de su realización, sino también por nuestra cotidiana experiencia en las aulas y nuestra colaboración con otros profesores. Como autores, podemos asegurarte que la elaboración de lo que ahora te presentamos procede —por un lado— del crisol de nuestro conocimiento profesional, pero —por otro (y quizá no en menor medida)— de la contribución de todos aquellos colegas que nos han ayudado a entender la enseñanza como un espacio profesional que contribuye a un doble desarrollo: el desarrollo educativo de nuestros alumnos y el desarrollo profesional de los profesores.

Obviamente este desarrollo profesional sólo puede darse desde el análisis, a la vez colaborativo y crítico, de la propia práctica. Y es aquí, a la hora de analizar la práctica, donde los materiales curriculares constituyen una herramienta imprescindible para constatar las coincidencias y divergencias entre nuestras creencias y nuestra acción en el aula, entre teoría y práctica, entre las propuestas de la Reforma educativa y nuestra propia realidad, entre los materiales mismos, el desarrollo del curriculum y nuestro propio crecimiento profesional.

Desde estos presupuestos, hemos orientado el diseño y elaboración de los *Modular Packs* con la expectativa de que sirvan de instrumentos para la colaboración, la acción y la

reflexión y, desde luego, con el deseo de que nos permitan construir apoyos para enfrentarnos con éxito (nosotros y tú) a los desafíos que la ESO plantea a los profesores de Inglés. Quizás todo esto suene un poco pretencioso, y por eso nos apresuramos a añadir que, en ningún caso, nuestras propuestas y nuestras ejemplificaciones pretenden adoptar la forma de alternativas acabadas o de soluciones definitivas —que sabemos no existen— a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje lingüístico. Más bien, hemos intentado, en ese diálogo continuo que pretendemos mantener contigo a través de estos materiales, apoyar nuestras propuestas en el conocimiento disponible, pero no más. O dicho de otro modo, reconocemos la existencia de problemas aún no resueltos y, por tanto, el carácter necesariamente limitado de algunas de nuestras sugerencias. Lo que pasa es que, a pesar de todo, tenemos que caminar ¿no?

Cada *Modular Pack* está integrado por cuatro secciones estrechamente interrelacionadas: la primera, es una reflexión teórico-práctica en torno al tema o problema elegido; la segunda, contiene un conjunto de materiales de aula que ejemplifican las opciones planteadas en la primera sección, para ser utilizadas directamente en clase con tus alumnos; la tercera, es un conjunto de materiales no finalizados que plantean propuestas alternativas para que tú mismo/a las desarrolles y, luego, experimentes en el aula. Finalmente, la cuarta, contiene un conjunto de instrumentos de evaluación para conocer tu opinión sobre el *Modular Pack* en su conjunto y sobre el posible efecto que haya podido ejercer en ti. A los componentes de cada una de estas secciones los hemos denominado *Modules*, de forma que los tres *Modular Packs* contienen 48 *Modules* en total.

Tanto el diseño como el estilo que hemos utilizado en nuestros *Modular Packs* pretenden establecer un determinado tipo de comunicación entre nosotros y tú, una comunicación que entendemos como un diálogo continuo, basado en la reflexión sobre la práctica: la tuya, la nuestra, la de otros colegas... Por eso hemos optado por elaborar no sólo materiales finalizados, sino otros de carácter no finalizado que te ofrecen la doble posibilidad de desarrollarlos y desarrollarte, en un proceso casi simultáneo. Por eso, y porque también sabemos que, entre nosotros (como sucede con nuestros alumnos) existe una enorme diversidad que debemos cultivar.

Nuestra pretensión es también que ambos tipos de materiales puedan servirte, además, como pautas o marcos de referencia en los que apoyar la elaboración de tus propios materiales, ya que representan un amplio abanico de opciones, con la suficiente flexibilidad como para adaptarlos a tu propia circunstancia profesional, o incluso para sugerir en ti nuevas ideas más ajustadas a tus necesidades; en otras palabras, para que tú decidas tu propia opción.

Con todo ello no tratamos de someterte a situaciones de acusada disonancia que pudieran desorientarte o confundirte, pero sí de producir en ti un cierto sentimiento de inseguridad inherente a todo proceso de desarrollo profesional y, desde luego, muy similar a la inseguridad que hemos experimentado nosotros como autores ante el reto de elaborar estos *Modular Packs*. Ya sabes..., esa inseguridad que algunos psicólogos de la educación han dado en llamar *desequilibrio cognitivo*. Si nuestros materiales producen en ti ese deseado desequilibrio y decides aceptar el reto, sin duda alcanzarás otro nivel de desarrollo profesional que, seguramente, te hará sentir más satisfecho/a de tu propio trabajo. Al menos, esa es nuestra experiencia.

Observarás, ya en otro orden de cosas, que el *diseño modular* que hemos adoptado da a nuestros materiales una enorme flexibilidad, ya que cada *Module* puede utilizarse por sepa-

rado en cualquier situación y, a la vez, cobra su pleno sentido en su relación con los demás. Si por separado resultan útiles, juntos lo son mucho más. Observarás, también, que nuestra forma de abordar los *temas-problemas* elegidos se sitúa en el marco de una concepción comunicativa del lenguaje. Entendemos que un enfoque comunicativo requiere la creación de situaciones que propicien en nuestros alumnos amplias y auténticas posibilidades de utilizar el Inglés como una herramienta para resolver tareas de comunicación y funciones de representación, aunque, naturalmente, ya sabemos que esto te resulta muy familiar.

Una vez desvelados algunos de los ejes que han orientado el diseño de los tres *Modular Packs*, queremos explicarte brevemente el significado de cada una de las cuatro secciones que contiene cada *Pack* y que hemos denominado así:

- *Module A*: Para que reflexiones
- *Modules B*: Para que analices
- *Modules C*: Para que te atrevas
- *Modules D*: Para que nos cuentes... y nos ayudes.

El *Module A*, “*Para que reflexiones*”, contiene siempre un análisis a fondo sobre el tema elegido, examinándolo desde los distintos puntos de vista que el conocimiento disponible permite. Su propósito básico es animar a la reflexión sobre nuestra práctica docente habitual y sugerir opciones que puedan contribuir a mejorarla.

Este *Module* está concebido, pues, como una herramienta *de y para* la reflexión, como un puente entre la teoría y la práctica, e intenta desvelar las concepciones implícitas que, tanto tú como nosotros, mantenemos sobre nuestra actividad profesional. Por eso esperamos que trabajar con él y desde él, te permita disponer de una base más amplia para conocer mejor los entresijos de ese tema en concreto y, por tanto, para tomar decisiones más informadas.

Justamente por eso hemos mimado su diseño, desarrollándolo como si se tratara de una conversación reflexiva entre tú y nosotros. Mantenemos esa conversación contigo a través del juego de situaciones diversas. Te encontrarás, así, junto a planteamientos conceptuales en sentido estricto, con la utilización de metáforas (la construcción de la bodega, Jaime el jardinero...), descripciones de situaciones reales, las deliberaciones del equipo de autores que muestran nuestro proceso de toma de decisiones... Mediante estos artilugios, pretendemos desvelar, plantear, ofrecer... las posiciones, ideas, valores, prácticas que los profesores de Inglés tenemos respecto al tema elegido, y que pueden servir de detonante para reconocernos y, a través de ese reconocimiento, explorar sus significados.

Además, para intensificar más el sentido de puente entre la teoría y la práctica del *Module A*, hemos construido un eslabón con los *Modules B* —*de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría*— que, o bien te anticipa y da razones sobre el contenido de los mismos, o bien analiza cuidadosamente ese contenido.

En los *Modules B*, “*Para que analices*”, te ofrecemos un abundante conjunto de materiales de aula, más o menos finalizados, que esperamos te sean de utilidad para planificar, desarrollar y evaluar tus clases de Inglés. Es justamente en el amplio territorio recorrido por los *Modules B*, donde encontrarás una considerable cantidad de realizaciones y sugerencias para el desarrollo del *Diseño Curricular Base de Inglés para todos los cursos de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria*.

Todos los *Modules B* que, como sabes, siguen al *Module A* (de reflexión profesional) y con el que están estrechamente unidos mediante el eslabón del que te hablábamos más arriba,

intentan recoger —para que tú analices— el conjunto de aspectos que hemos ido desgranando en los *A* y los proyectan en actividades prácticas que, esperamos, puedas utilizar, transformar y experimentar con tus alumnos en tus clases de Inglés. Debes saber que, en todos los casos, en los *Modules B* vas a encontrarte con ejemplificaciones que concretan en la práctica aquellas ideas que han venido presidiendo el marco teórico-reflexivo del *Module A*.

En definitiva, los *Modules B* están cuidadosamente elaborados para que tu experiencia con ellos pueda desarrollarse como si de una aventura sin apenas riesgos se tratara. En ellos vas a encontrarte permanentemente con los apoyos necesarios para realizar con éxito las propuestas que te hacemos si, claro está, piensas que son adecuadas para aquello que tú mejor conoces: tus alumnos, las condiciones en las que se desarrolla tu trabajo, tu centro... Es decir, no queremos ahorrarte el esfuerzo de tomar tus propias decisiones, pero puedes tener la seguridad de que estarás acompañado/a al hacerlo.

Los *Modules C*, “*Para que te atrevas*”, te ofrecen la posibilidad de desarrollar tu iniciativa e imaginación, proponiéndote rutas alternativas a las recorridas en los *Modules B*, para que tu capacidad de aventura se ponga a prueba con nuevos retos. De esta manera, si por casualidad la oferta de ejemplificaciones de los *B* se ha quedado corta para tus niveles de exigencia, y decides desarrollar tú mismo/a otras ideas, los *Modules C* podrán abrirte nuevos caminos.

Como comprobarás, todo esto supone el desarrollo de propuestas de actividades diferentes, de otros medios, de tareas más abiertas... e incluso todo al mismo tiempo; pero, eso sí, manteniendo siempre algún tipo de relación con las propuestas realizadas en los *Modules B*. ¡Tranquilo/a! No te ponemos al borde de un precipicio. Tan sólo te animamos a conseguir otro nivel de atrevimiento profesional.

Estamos llegando al final de nuestro recorrido por la estructura común de nuestros *Modular Packs*. Hablaremos ahora de los *Modules D*, “*Para que nos cuentes... y nos ayudes*”. A través de ellos, pretendemos conocer cuál es tu valoración de los materiales utilizados. Te invitamos a que nos *cuentes*, mediante una serie de cuestionarios, cuál ha sido tu particular experiencia con ellos para que, de esa manera, al tener la oportunidad de comparar tu punto de vista con el nuestro, nos *ayudes* a enjuiciar críticamente nuestro trabajo y, naturalmente, a mejorarlo. Seguramente es mucho lo que queremos saber de ti a través de estos *Modules D*, y por eso te hacemos tantas preguntas. Pero no te preocupes, no pretendemos allanar tu conciencia profesional. Cuéntanos tan sólo aquello que te apetezca, ¿vale?»

#### **4. CONSIDERACIÓN FINAL: ¿Y EL DESARROLLO DE LOS ALUMNOS?**

Los apartados anteriores han puesto un determinado énfasis en la concepción de los materiales curriculares como un puente de unión entre el desarrollo del currículum y el desarrollo profesional de los profesores. Se ha adoptado este interés desde la dicotomía dependencia-autonomía que ha venido caracterizando la reflexión sobre el papel de los materiales curriculares. Claro que el material curricular sirve, también, como un buen medio para construir los puentes entre el desarrollo del currículum y el desarrollo de los alumnos a través de la nueva lengua. Y no podemos, aunque sea ya de un modo final y esquemático, sustraernos aquí a una necesaria reflexión sobre el alcance y posibles características de este tipo de desarrollo.

Esta reflexión se instala, desde hace un par de décadas, en la progresiva toma de conciencia sobre las estrategias que desarrollan los que aprenden lenguas extranjeras en el pro-

ceso de apropiación de esas lenguas. Si trasladamos el núcleo de esta reflexión —la contribución del aprendiente a su propio proceso de apropiación lingüística— a la situación de un aprendizaje de nuevas lenguas en el contexto de un determinado marco curricular, descubriremos —sin duda— que la mediación del material curricular cumple un papel determinante en el desarrollo de los alumnos, bien sea desde la perspectiva de un *planteamiento externo* (materiales curriculares “empaquetados” para los alumnos sin —o apenas sin— tener en cuenta a los alumnos) o desde *planteamientos internos* que descansan sobre propuestas de tareas negociadas “con” los alumnos en el marco de una planificación procesual. En este sentido, resulta bastante alentadora la percepción que algunos formadores y profesores de nuestro propio país empiezan a trasladar al terreno de la teoría y de la práctica sobre la implicación de los alumnos en las tareas que realizan con sus materiales de trabajo en el aula:

“Creemos en la cogestión del alumno en las tareas de clase y en su autonomía de aprendizaje”. (Ribé y Vidal, 1997: 113).

Si la contribución de los alumnos —y el *proceso integral de desarrollo personal* que se deriva de ello— resulta bastante evidente en el caso de las planificaciones procesuales internas, no siempre ha habido el mismo consenso respecto a la implicación y desarrollo personal de los alumnos en el marco de trabajo de los tradicionales enfoques externos y *proposicionales* en cuanto a contenidos y materiales curriculares previamente definidos. Creo conveniente, en este sentido, avanzar el argumento de que enfoques de estas características no implican *necesariamente* la falta de desarrollo personal de los alumnos en cuanto a una pretendida carencia de participación creativa y constructiva en relación al material curricular empleado. Aún en el caso de materiales “impuestos”, no negociados, externos y ajenos al alumno, cabe la posibilidad de ejercitar el *principio de adaptación*. Un principio que, a mi juicio y desde mi propia experiencia profesional como profesor, descansa en cinco niveles de desarrollo personal que se interrelacionan entre sí en una dirección causa-efecto:

- a) *El propio compromiso del alumno*. Los materiales “externos” se pueden convertir en materiales “internos” a través de una implicación creativa del alumno mediante un proceso de adaptación del material. Favoreciendo el interés del alumno por la naturaleza de los materiales de lengua extranjera, trabajando con ellos en la dirección de adaptarlos a sus necesidades, es factible generar un cierto grado de compromiso y desarrollo personal desde el propio sentido de las actividades como tareas orientadas bajo un propósito de adaptación a “*mis*” necesidades.
- b) *El alumno como (co)autor de sus materiales*. Los alumnos se pueden implicar en el desarrollo creativo de tareas de adaptación que acaban convirtiéndose, progresivamente, en tareas de creación de sus propios materiales para la utilización en su propia clase o en otros grupos del mismo curso. Este tipo de *trabajo colaborativo*, con otros compañeros y con el profesor, favorece su desarrollo personal en la dirección de dejar de ser un receptor pasivo de material curricular.
- c) *El alumno ante una situación de resolución de problema*. La actividad de adaptar materiales para crear tareas más comprometidas con el propio desarrollo personal resulta, en sí misma, una actividad de *resolución de problema*. Aún cuando el contenido de la tarea se refiera a aspectos de las formas lingüísticas, el centro de atención del desarrollo puede situarse en la adaptación y creación personalizada del material.
- d) *El alumno como buen conocedor*. Al trabajar en la propia elaboración de materiales para sus tareas de clase, sobre la base de materiales ya existentes, el alumno cambia



su rol de *asimilador* por el de *conocedor*. La tarea de indagación —fundamental, al menos, en el segundo ciclo de Educación Secundaria— en el entorno de ciertos aspectos de la dimensión lingüística de la nueva lengua, le permite asumir un papel de “experto” que favorece su desarrollo personal al ser factible de comunicar los resultados de su indagación a otros (compañeros, profesores, etc.).

- e) *El alumno como evaluador de su propio aprendizaje*. En su implicación en la adaptación y producción de materiales para sus propias tareas, los alumnos desarrollan la capacidad de evaluar la relevancia y el interés de aquello que hacen a través del tipo de *control de progreso* que ejercen sobre el propio material y, en definitiva, sobre el propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Claro que estos cinco niveles de desarrollo personal, a través de la implicación de los alumnos en el propio material curricular, exigen una condición previa: la formación de los alumnos en técnicas de utilización de los recursos y la toma de conciencia de su aportación al papel de configuradores del curriculum.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLWRIGHT, R. (1981). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, 36/1, 5-18.
- ATIENZA, J. L. (1994). Materiales curriculares. ¿Para qué?. *Signos*, 11, 12-21.
- CHOMSKY, N. (1966). *Cartesian Linguistics*. New York: Harper & Row.
- DÉBYSER, F. (1973). La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le Monde*, 100, 63-68.
- GALPERÍN, P. Y. (1979). *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Pablo del Río.
- GIMENO, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- GREENALL, S. (1984). The coursebook credibility gap. *EFL Gazette*, 53/54, p. 14.
- KRASHEN S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- M.E.C. (1987). *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: M.E.C.
- MONTERO, L. (1990). *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Xunta de Galicia. Mimeografiado.
- MONTERO, L. et al. (1990). *IT-INSET Galicia. Informe de investigación*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación. Xunta de Galicia. Mimeografiado.
- MONTERO, L. Y VEZ, J. M. (1992). La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores. *Qurrriculum*, 4, 131-141.
- MONTERO, L. Y VEZ, J. M. (1995). O desenvolvemento profesional dos profesores: A experiencia «IT-INSET Galicia». *ADAXE*, 11, 87-96.
- PARCERISA, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- RIBÉ, R. (Coord.)(1997). *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- RIBÉ, R. Y VIDAL, N. (1997). Una propuesta de materiales para la enseñanza del Inglés. En L. Pla e I. Vila (Coord.), *Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- SALABERRI, S. (1998). Interview. *Ideas*, 1, 20-21.
- SARRAMONA, J. (1992). Els recursos pedagògics materials. *Crònica d'Ensenyament*, 50, 39-41.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SHELDON, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42/4, 237-246.
- VEZ, J. M. (1995). Le véhicule de culture de proximité. En J.-P. Atal et al. (Coord.), *Comprendre les langues, aujourd'hui*. (pp. 95-108). Paris: La TILV.

- VEZ, J. M. (1996). Mujer y desarrollo profesional: estudio de caso de una maestra de lengua inglesa. En A. Marco (Coord.), *Estudios sobre mujer, lengua y literatura*. (pp. 213-240). Santiago: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- VEZ, J. M. (1998). La intercomprensión (aprender a comprender las lenguas): Una autopista comunicativa para Europa. En J.M. Oro y J. Varela (Eds.), *Diálogo de Culturas*. (pp. 181-201). Santiago: Servicio de Publicaciones da Universidade de Santiago de Compostela.
- VEZ, J.M. et al. (1995). *English Language Modular Packs, vols. I-VII*. Madrid: M.E.C.-Edelvives.