

Los temas transversales en la clase de inglés

Compilación y diseño de materiales en función de los
intereses sociales de alumnos navarros de secundaria

Coordinación:
Rosa JIMÉNEZ CATALÁN

Título: *Los temas transversales en la clase de inglés*
Coordinación: Rosa Jiménez Catalán
Autores: Rosa Jiménez Catalán; Beatriz Martínez; Montserrat Mateo; Elisabeth Barroso; Carolina Bañares; Mireya García; Estela González; Mar Pérez; Cristina Malo; Lorena Pascual; Sandra Peña.
Diseño de cubierta: Kukuxumusu
Edita: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura
Copyright: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura
Impresión: Digitalia
Depósito Legal: NA-2141-1997
I.S.B.N.: 84-235-1635-0

Promociona y distribuye: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
Departamento de Presidencia e Interior
c/ Navas de Tolosa, 21
31002 PAMPLONA
Teléfono y Fax: (948) 42 71 23

PRESENTACIÓN

La complejidad creciente del mundo actual, la sensibilización de la sociedad hacia ciertas problemáticas y la necesidad de responder a estas situaciones de forma adecuada, aconseja que el currículo escolar incorpore temas actuales que precisan tratamiento didáctico en la aulas.

Los temas transversales sistematizan ese conjunto de saberes, actitudes y valores que enriquecen el bagaje del ser humano. Se trata de un equipamiento necesario para enfrentarse de forma optimista a determinadas problemáticas personales y sociales: perseguir la construcción de un mundo en paz no agotado ni agostado por el precio de un desarrollismo incontrolado; buscar la consecución de un tipo de sociedad que genere hábitos saludables y de racionalidad en el consumo; intentar lograr la eliminación de barreras físicas y psicológicas para que la igualdad de oportunidades, sean cuales fueren el sexo, la raza, la ideología o la religión de las personas, sea un hecho. Esto y otras necesidades de índole personal y social configuran la lista, siempre abierta, de los llamados temas transversales.

En la práctica, sin embargo, no siempre es fácil su integración en la enseñanza. Resulta todavía más difícil encontrar el modo de incorporar estos temas en el currículo de las distintas materias.

Las lenguas extranjeras se prestan especialmente a la introducción de los valores transversales en sus contenidos, ya que lo que se transmite en estas disciplinas es el vehículo de comunicación, en definitiva el continente, y no el contenido, que puede seleccionarse en función de los intereses de alumnos y profesores.

La propuesta que presentamos es un serio trabajo de investigación y de revisión teórica de la cuestión, a la vez que da pautas y presenta ejemplos muy útiles para su aplicación práctica en el aula. Incluye también una relación de materiales que pueden ser utilizados por los profesores a la hora de abordar estos temas.

Es importante, además, destacar que la investigación se ha basado en un estudio previo de los intereses sociales y personales de los alumnos navarros de secundaria. Esta laboriosa tarea ha permitido a las autoras seleccionar aquellos temas por los que el alumnado siente mayor preocupación, y plantear la selección de materiales y actividades sobre una base firme.

Esperamos que el trabajo resulte de utilidad al profesorado de lenguas extranjeras.

Manuel Castillo Molina

Director del Servicio de Renovación Pedagógica.
Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra

Nuestro agradecimiento al Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, por editar y difundir nuestro trabajo de investigación.

Igualmente, queremos agradecer la ayuda recibida por parte de profesores, asesores y personal de bibliotecas, centros de documentación y distintos organismos públicos.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1	
Análisis de los intereses sociales y personales de alumnos navarros de secundaria y COU	7
<i>Rosa Jiménez Catalán</i>	
Capítulo 2	
Los Transversales en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la ESO	29
<i>Rosa Jiménez Catalán</i>	
Capítulo 3	
Adolescencia, transversales y aprendizaje del inglés	41
<i>Beatriz Martínez y Monserrat Mateo</i>	
Capítulo 4	
Transversalidad, prensa y lenguas extranjeras.....	55
<i>Elisabeth Barroso y Rosa Jiménez Catalán</i>	
Capítulo 5	
Temas sociales, poemas, canciones y enseñanza del inglés	67
<i>Carolina Bañares, Mireya García y Estela González</i>	
Capítulo 6	
Aplicación práctica de los temas transversales en la clase de inglés por medio del vídeo....	83
<i>Mar Pérez</i>	
Capítulo 7	
Los transversales a través de la lectura y escritura en la lengua extranjera.....	91
<i>Cristina Malo & Lorena Pascual</i>	
Capítulo 8	
Algunas ideas de cómo trabajar el vocabulario de los transversales en la clase de inglés ..	103
<i>Sandra Peña</i>	
Capítulo 9	
Guía de documentos bibliográficos y materiales audiovisuales para trabajar los temas transversales en la clase de inglés.....	113
<i>Rosa Jiménez Catalán</i>	

Introducción

ROSA JIMÉNEZ CATALÁN

Esta investigación recoge el fruto de muchas horas de estudio, reflexión y trabajo en equipo. En las sucesivas etapas de la misma han colaborado profesores de inglés de secundaria y de universidad así como también futuras profesoras de inglés (estudiantes del CAP). Es ante todo el resultado de un compromiso compartido por mejorar la enseñanza del inglés y aportar nuestro pequeño grano de arena para la construcción de un mundo mejor.

Ha sido realizado gracias a la ayuda concedida por el Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra a nuestro proyecto de investigación titulado: *“Propuesta de compilación y diseño de materiales complementarios para la enseñanza del inglés en función de los intereses sociales de alumnos navarros de secundaria”*. En el mismo nos proponíamos los siguientes objetivos: a) Averiguar las preferencias en torno a temas sociales y problemas del entorno adolescente de estudiantes de inglés en centros de secundaria de Navarra. b) Constatar si sus preferencias coinciden o discrepan con los temas transversales que habitualmente proponen los libros de texto de inglés utilizados en secundaria. c) Compilar y proponer modelos de diseño de materiales y actividades complementarios para el aula relacionados con los cinco temas sociales y personales que resulten más votados por los alumnos.

Tal y como explicamos más adelante, a partir de una lista de cincuenta y cuatro temas posibles, una amplia muestra de estudiantes navarros de centros públicos de secundaria eligió entre sus primeros cinco temas: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, La Libertad. Cada uno de estos temas se incluye en una o varias de las denominadas asignaturas transversales de obligatoriedad en el nuevo sistema educativo: El SIDA dentro de la Educación para la Salud así como dentro de la Educación Sexual; El Racismo y La Libertad se corresponden plenamente con la Educación de Valores y con la Educación para la Igualdad; La Destrucción de la Naturaleza entra dentro de la Educación Ambiental; y por último, La Guerra se inserta dentro del denominado transversal Educación para La Paz. Esta ha sido la principal razón de que hayamos decidido titular el producto final de nuestro trabajo como *Los temas transversales en la clase de inglés*.

Así pues la investigación que vamos a exponer se relaciona: por su temática social con las asignaturas transversales; por sus procedimientos, con los análisis de intereses en el aula; y por sus resultados, con el diseño de materiales curriculares.

Partimos del convencimiento de que la clase de inglés no puede cerrar sus puertas a los problemas del entorno en el que vive el adolescente. En nuestra opinión, temas transversales y enseñanza del inglés se enmarcan dentro de unas coordenadas de obligada referencia para el profesor de esta asignatura, donde expresiones tales como enseñanza comunicativa, aprendizaje significativo, respeto y tolerancia hacia los demás dejan de ser meras palabras y pasan a adquirir autenticidad al transformarse en realidad.

Somos conscientes de las actitudes enfrentadas que nos podemos encontrar en torno a los temas transversales. Para algunos profesores, el desarrollo de actitudes críticas hacia estos temas debe ser estricta responsabilidad de los padres. Para otros, entre los cuales nos encontramos, la enseñanza de un idioma no debe ser sólo transmisión de conocimientos, sino comunicación con el alumno y formación del alumno. Por esta razón, pensamos que los temas transversales deben estar presentes en la clase de inglés de la misma forma que lo están otros temas relacionados con la vida cotidiana como las aficiones y las rutinas diarias. Los alumnos de secundaria son adolescentes plenamente capacitados para pensar y deseosos de manifestar sus opiniones sobre estos temas. Sólo requieren que les prestemos atención para escucharles y que les dediquemos tiempo para seleccionar materiales y organizar actividades adecuadas que les ayuden a expresar lo que piensan y sienten.

Como hemos señalado en otro lugar¹, el conocimiento de los temas de interés del alumno tiene muchos aspectos positivos, entre ellos, uno de los que nos parecen más importantes es que brinda al profesor la oportunidad de conocer las necesidades reales de sus alumnos. Para Numan (1988), uno de los cambios más significativos de la metodología en la enseñanza de idiomas de las últimas décadas se ha materializado en un cambio radical de perspectiva, en el que el profesor ha cedido protagonismo al alumno y los procesos de aprendizaje que éste atraviesa. De un enfoque de enseñanza centrado en el profesor hemos pasado a un enfoque centrado en el alumno. Este cambio de perspectiva se recoge de manera evidente en el *Diseño Curricular Base*, donde se señala que antes de pasar a discutir los contenidos y la metodología a seguir, es necesario comenzar por una reflexión previa del tipo de alumno al que se habrá de impartir clase teniendo en cuenta sus factores de aprendizaje así como sus intereses personales.

Por otra parte, el conocimiento de los intereses sociales y personales del alumno es fundamental tanto a la hora de buscar los materiales de enseñanza apropiados como a la hora de diseñar actividades (Berwick 1989; Brindley 1989; McDonough & Shaw 1993). A su vez, esta información puede servir de fundamento para diseñar programaciones de curso. Un aspecto éste realmente importante si se tiene en cuenta que la LOGSE, a través del *Proyecto Curricular del Centro* permite al profesor confeccionar un programa adecuado al contexto de enseñanza.

Además de las razones esbozadas, hemos de añadir otra, como es el hecho de que no todos los alumnos de secundaria viajarán en el futuro a Gran Bretaña o Estados Unidos. Por

¹ Hemos mantenido argumentos similares en Jiménez (1996)

consiguiente, es posible que a lo largo de su vida no encuentren ni situaciones ni razones para utilizar la lengua extranjera en un contexto natural de comunicación. Por tanto, parece razonable utilizar el inglés como instrumento para, entre otras cuestiones, discutir los intereses personales y sociales del adolescente.

La inclusión de estos temas elegidos por el propio alumno fomenta la responsabilidad y la motivación por la lengua extranjera, puesto que el alumno utiliza el inglés para leer, hablar, escribir sobre un tema que le interesa y que al mismo tiempo está relacionado con el mundo real (Moskowitz 1978, Rivers 1981).

Los puntos positivos que acabamos de detallar no implican el abandono de otros aspectos del aprendizaje del idioma como la gramática o el vocabulario. Por el contrario, sirven de núcleo a la hora de integrarlos todos con un solo propósito: proporcionar al alumno la oportunidad de hablar de sus intereses más profundos así como de las cuestiones sociales que le rodean.

La metodología para abordar los temas sociales y personales ofrece al profesor una gran libertad de elección entre posibles alternativas: desde los cotidianos ejercicios de vocabulario, lectura y escritura que conocemos por los libros de texto, hasta actividades a partir de periódicos, revistas, películas de vídeo, canciones, poemas; desde actividades individuales hasta tareas en parejas y en grupos.

Para explicar los sucesivos estadios de nuestra investigación, hemos estructurado nuestro trabajo en forma de manual dividido en nueve capítulos. El primer capítulo expone los resultados del análisis de intereses sobre temas sociales llevado a cabo con 898 alumnos navarros de secundaria. Además de ofrecer datos de sus preferencias temáticas, puede ser de utilidad como guía de los protocolos y convenciones que se deben seguir para realizar análisis de este tipo en contextos educativos.

El segundo capítulo, titulado “*Análisis de los Transversales en los libros de texto de la ESO*”, analiza si estos temas, en especial los que se relacionan con los temas sociales elegidos por los alumnos navarros, están presentes en un corpus de libros de texto de reciente aparición en el mercado. El análisis pormenorizado es de utilidad para el profesor de inglés de secundaria puesto que, por un lado, le permite conocer las características de estos textos y, por otro, le ofrece una guía de referencias sobre unidades y actividades dedicadas a transversales que puede utilizar a su conveniencia.

Con objeto de justificar por qué los temas transversales son importantes para los alumnos de secundaria, y especialmente debido a que la muestra de población analizada tiene entre doce y dieciocho años, hemos creído oportuno dedicar el capítulo tercero a analizar lo que psicólogos y pedagogos han dicho sobre el adolescente. Creemos que, antes que decidirse por una estrategia didáctica concreta, el profesor de inglés de secundaria debe plantearse conocer las características de la etapa y los intereses de aquellos a quienes va destinada su docencia.

Partiendo de las características del adolescente y de los cinco temas sociales más votados, proponemos materiales, actividades y estrategias didácticas. Los capítulos cuarto, quinto,

sexto, séptimo y octavo son aplicaciones para la clase de inglés. Presentan ejemplos de cómo trabajar la paz, la solidaridad, la conciencia medio ambiental a través de materiales auténticos que tratan de problemas sociales como la guerra, el SIDA, el racismo o los conflictos del medio ambiente. Cada uno de estos capítulos se concentra en un medio o material diferente. Así, por ejemplo, en el capítulo cuarto la prensa nos sirve para diseñar actividades en inglés que tienen el objetivo de estimular una actitud crítica hacia los problemas medioambientales; el capítulo quinto explica ejemplos de cómo trabajar la paz a través de poemas y canciones; el sexto se concentra en el uso de una película de actualidad para reflexionar sobre El SIDA.

Todos los capítulos se caracterizan por seguir un esquema similar y son en sí mismos pequeños trabajos de investigación orientados hacia un mismo objetivo: demostrar que es posible trabajar los temas sociales de actualidad (transversales) en la clase de inglés de una forma más profunda que como se hace en los libros de texto. Todos comienzan haciendo una revisión del estado de la cuestión y justifican teóricamente su finalidad antes de pasar a proponer la aplicación concreta. Todos ellos se cierran con una reflexión personal y con una bibliografía relacionada con el aspecto analizado que puede orientar al profesor de inglés de secundaria. Mediante este esquema común, hemos querido aportar al trabajo sistematicidad y claridad.

Las distintas aplicaciones y actividades que proponemos han sido diseñadas teniendo en cuenta las características de los alumnos de tercer y cuarto curso de ESO o en su caso, primero, segundo y tercero de BUP. No obstante, mediante ligeras adaptaciones se pueden utilizar perfectamente tanto en cursos inferiores como superiores.

Por último, el capítulo noveno es una guía de recursos y materiales sobre los transversales en los que se insertan los temas de interés social elegidos por los alumnos navarros de secundaria. En distintos apartados recoge referencias sobre vídeos, poemas, canciones, libros, artículos que abordan dichos temas desde distintas perspectivas. Hemos creído pertinente incluir otros tres apartados. Un apartado dedicado a la documentación teórica sobre transversales, otro de información sobre la etapa adolescente, y un tercero sobre el diseño de materiales, tareas y proyectos.

Dada la ausencia de guías de recursos sobre transversales e inglés, pensamos que este trabajo de compilación de referencias bibliográficas y materiales audiovisuales puede ser de utilidad al profesor de inglés de secundaria, al ofrecerle pistas de dónde puede encontrar información así como material para diseñar sus propios materiales y actividades.

En la exposición de nuestro trabajo hemos adoptado una estructura de capítulos en la cual el primero justifica todos los demás. Sin embargo, dicha organización no implica la necesidad de seguir un orden de principio a fin a la manera de un libro convencional.

Como punto final a esta introducción queremos dejar claros nuestro punto de partida y nuestra declaración de principios. En primer lugar, esta investigación ha nacido de la misma práctica del aula y quiere morir en ella. Hemos querido averiguar si es posible conocer los intereses sociales de los alumnos a los que enseñamos, y si, una vez conocidos éstos, es posible trabajarlos mediante actividades diseñadas a partir de materiales auténticos tomados del mundo real.

Creemos que la perfección no existe y por consiguiente, queremos apresurarnos a señalar que nuestro trabajo no está exento de imperfecciones. Pensamos también que los modelos de los demás apenas si nos sirven puesto que es el profesor quien debe construirse su propio camino mediante el estudio, la práctica y la reflexión. No obstante, también creemos que el esfuerzo y el progreso individual de nada sirven si no se comparten con los demás. Por esta razón, queremos dar a conocer nuestro trabajo a nuestros compañeros docentes, esperando y deseando que sea de ayuda y especialmente, que sirva para inspirar nuevas ideas de cómo trabajar los temas sociales (transversales) en la clase de inglés. Como muy bien señala Atienza (1994: 15): “...los materiales elaborados por otros, hayan sido o no difundidos mediante edición por alguna instancia oficial o privada, no pueden tener otra finalidad que la de ayudar al profesor a construir sus propios materiales. Su vocación es la de ser olvidados”.

Referencias bibliográficas

- ATIENZA, J. (1994) “Materiales Curriculares ¿Para qué?”. SIGNOS 11, pp: 12-21.
- BERWICK, R. (1989): “Needs assessment in language programming”. En R. K. Johnson (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP.
- BRINDLEY, G. (1989): “ The role of needs analysis in adults ESL programme design”. En R.K.Johnson (1989) (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP.
- JIMENEZ, R. (1996): “An Analysis of BUP Students' Preferences on Topics of Current Events”. *Revista de lenguas para fines específicos*. Nº 3, pp: 155-163.
- McDONOUGH, J & CH, SHAW. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell Publishers.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-centred Curriculum*. CUP.
- RIVERS, W. (1981): *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.

Capítulo 1: *Análisis de los intereses sociales y personales de alumnos navarros de secundaria*

ROSA JIMÉNEZ CATALÁN

1. Introducción

Por sus características, el trabajo que vamos a describir seguidamente tiene conexiones directas con tres corrientes de investigación educativa: estudios sobre las necesidades e intereses del alumno (*needs analysis*), estudios sobre contenidos temáticos (*content based language teaching*) y estudios sobre transversales (*cross-curricula*). Dada la importancia de cada una de estas corrientes así como la relación de las mismas con este trabajo, creemos necesario empezar por repasar las premisas que sustentan cada corriente así como esbozar las bases que justifican la investigación empírica generada.

Definir la expresión “análisis de necesidades e intereses” en el ámbito educativo no es una tarea fácil, puesto que si aplicamos el término a la enseñanza y aprendizaje de idiomas nos encontramos casi con una total ausencia de definiciones. Por otra parte, la definición por sí misma tampoco es útil puesto que como señala Berwick (1989) es necesario elaborar una definición operativa en cada nuevo análisis que se adapte a lo que el evaluador pretende analizar y a los elementos que componen un determinado sistema educativo. No obstante, como también señala este autor, es posible encontrar algún punto en común, ya que la mayoría de las definiciones parten de la existencia de una laguna entre el estado actual de las cosas y la situación ideal. Entre las definiciones más citadas, encontramos la de Hutchinson y Waters (1987), quienes utilizan un término más general (*Target Needs*) para referirse, tanto a las necesidades como a las carencias y deseos que se detectan en una determinada situación de aprendizaje. Asimismo, Hutchison y Waters establecen una distinción entre Inglés Específico

(ESP) e Inglés General (GE). Consideran que en el primer caso existe conciencia de la necesidad mientras que el segundo no especifica qué tipo de motivación impulsa el aprendizaje. Estos autores contextualizan el inglés como lengua extranjera en centros educativos dentro de la etiqueta de Inglés General.

A pesar de los problemas terminológicos esbozados, se acepta el análisis de necesidades e intereses del alumno como un requisito imprescindible a fin de especificar los objetivos de aprendizaje de cualquier asignatura del currículo (Brindley 1989, Berwick 1989). Sin embargo, hasta la fecha son todavía escasas las investigaciones que tienen como finalidad el conocer dichas necesidades de manera empírica. El análisis de necesidades e intereses se aplica normalmente a poblaciones relacionadas con el Inglés para Usos Específicos, pero es casi desconocido en lo que concierne al aprendizaje del Inglés General en el contexto del aula. Entre los primeros, encontramos estudios que tratan de determinar los intereses profesionales de grupos de alumnos que cursan el idioma con un fin instrumental a fin de adecuar enseñanza de la lengua y materiales específicos. En este grupo encajan los análisis de García y Núñez (1995). En cuanto al segundo grupo, ya hemos señalado, la carencia casi absoluta de investigaciones. Se parte de la creencia de que no es posible averiguar las necesidades e intereses de un grupo tan amplio como la población escolar, y que en todo caso, aunque se pudiesen conocer, no sería operativo el llevar a cabo análisis de gran escala, puesto que por un lado, existirían distintos intereses, y por otro, éstos cambiarían con el tiempo.

En parte para clarificar esta situación, Numby (1978) elaboró una tipología de las distintas necesidades comunicativas que podría tener un estudiante de inglés. Aunque clásico y fundamental en toda investigación sobre diseño de materiales curriculares, el libro de Numby no ha estado exento de críticas y en la práctica, no se ha correspondido con estudios de campo en los que se ponga en relación necesidades comunicativas, intereses y propuestas de actividades de aprendizaje del inglés.

La corriente de enseñanza de idiomas basada en contenidos (*content based teaching*) remarca la importancia de introducir contenidos formativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tradicionalmente, esta corriente ha estado vinculada al aprendizaje por inmersión en contextos bilingües, en los que la lengua objeto de aprendizaje ha servido, no sólo para aprender estructuras, funciones o palabras sino también para asimilar contenidos curriculares. El concepto se extrapola también a cualquier instrucción en un idioma en el que la finalidad no es sólo enseñar lengua, sino enseñar materias o contenidos, como por ejemplo una asignatura del currículo o “información interesante por medio de materiales cuidadosamente escogidos” (Cerezal 1994:54).

A pesar de que esta corriente es muy reciente en el campo de la enseñanza de idiomas, es posible citar libros relevantes que han marcado la pauta de la investigación como los de Crandal (1987) y Brinton (1989). Estos trabajos tienen correspondencia en estudios de pequeña escala de carácter diverso: análisis de las ventajas y desventajas de este enfoque (Cerezal 1994); análisis de las necesidades específicas de aprendizaje (Stevick 1971, Nunby 1978); análisis de las motivaciones generales del aprendizaje (Richterich 1983, Richterich & Chancerel 1980); análisis de los intereses temáticos de los alumnos (Scott 1994; Jiménez 1996); tipologías sobre temas de interés adecuados al adolescente (Ribé 1995); y aplicaciones didácticas (Rodríguez 1989).

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar aquellos libros de texto orientados hacia la enseñanza del inglés que defienden la utilización del idioma para aprender contenidos de otras disciplinas del currículo. En nuestra opinión, un ejemplo excelente es el enfoque interdisciplinar que encontramos en la serie de libros de texto *The Cambridge Secondary Course* que analizamos en el siguiente capítulo.

Las dos líneas de investigación comentadas se relacionan directamente entre sí a la vez que con los temas transversales, puesto que el análisis de intereses y necesidades determina los contenidos temáticos, y estos a su vez pueden estar ligados a cuestiones sociales y cuestiones personales que atañen al adolescente. La asociación de “análisis de intereses”, enseñanza de la lengua mediante contenidos temáticos y temas transversales es un resumen perfecto del objetivo y contenido de nuestro estudio.

Aunque no nos corresponde a nosotros juzgar la originalidad de nuestro trabajo, queremos resaltar su carácter pionero dentro de los estudios relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y el diseño curricular. Hasta la fecha son excepciones los estudios en los que se pone en relación transversales y aprendizaje y enseñanza del inglés; y que sepamos, no existen en nuestro país análisis de intereses temáticos a gran escala de los estudiantes de inglés de secundaria.

Como ya hemos señalado, rechazamos la hipótesis que sostiene la imposibilidad de definir las necesidades e intereses de una población tan amplia como la escolar. Para demostrarlo, llevamos a cabo un estudio previo (Jiménez 1996), en el que tratamos de conocer las preferencias de 166 alumnos en torno a temas sociales. Sin embargo, aunque incluimos una muestra suficientemente amplia de alumnos de secundaria, dicho estudio tenía sus limitaciones al restringir el análisis a un solo centro.

Estamos de acuerdo con Hutchinson y Waters cuando afirman que el análisis de necesidades e intereses debe ser un proceso continuo, en el que se deben estar constantemente comprobando las conclusiones obtenidas. Por este motivo, tal y como explicamos en el siguiente epígrafe, la presente investigación trata de confirmar o refutar los resultados obtenidos en Jiménez (1996) con un muestra de alumnos navarros de secundaria mucho más amplia.

El presente estudio comparte los principios del denominado *Needs Analysis* en cuanto está motivado por una laguna de conocimiento que se pretende subsanar, y pretende aplicar los resultados de este conocimiento a la selección y diseño de materiales apropiados. Sin embargo, difiere del prototipo de análisis propuesto por Munby (1978) en que nuestro análisis se concentra únicamente en temas o tópicos de interés.

Seguidamente, dividiremos nuestra exposición en varios puntos. En primer lugar, detallaremos los objetivos de esta nueva investigación. En segundo lugar, pasaremos a dar la información preceptiva sobre los protocolos seguidos en la misma. Por último, expondremos los resultados y comentaremos las posibles implicaciones.

2. Objetivos

Esta investigación persigue los siguientes objetivos: a) conocer cuáles son los temas sociales y cuestiones personales del entorno adolescente que más preocupan o interesan a estudiantes de inglés en centros navarros de secundaria; b) constatar si existen coincidencias o diferencias en las preferencias manifestadas en función del sexo, curso y centro; c) demostrar que a pesar de las limitaciones, es posible llevar a cabo un análisis de intereses temáticos.

3. Metodología

3.1. Muestreo

La primera fase de esta investigación estuvo dedicada a la delimitación del campo de estudio y a la discusión del procedimiento de selección de la muestra de individuos sobre los que se recogerían datos¹. Con la finalidad de asegurar la máxima representatividad, se acordó utilizar el método de muestreo denominado “aleatorio estratificado”. De acuerdo con este criterio se estableció: a) elegir centros de distintas zonas de Navarra; b) una vez determinadas las zonas, seleccionar los centros con criterios de representatividad; c) una vez seleccionados los centros, efectuar una selección aleatoria del grupo.

Estudiado el mapa geográfico de Navarra se decidió incluir las siguientes poblaciones: Leiza, Elizondo, Pamplona, Estella, Sangüesa y Tudela². La selección voluntaria de estas poblaciones se basó en los siguientes criterios: a) distancia geográfica entre las poblaciones; b) diferencias en las características geográficas, lingüísticas y sociales así como distinto tamaño de las poblaciones; d) representación geográfica del mapa de Navarra.

Se decide incluir todos los niveles desde primero de ESO hasta COU en cada población. En poblaciones con más de un centro, como por ejemplo Pamplona, se elige el centro en base al criterio de representatividad respecto a la muestra. Se adopta la decisión de incluir el Instituto Plaza de La Cruz por su centralidad y por acoger un gran número de estudiantes de secundaria. También se acuerda incluir los centros de secundaria de Leiza y Elizondo por sus rasgos especiales: reducido número de alumnos, vasco parlantes y las características de bachillerato REM en el primer caso y módulos de formación profesional en el segundo.

La muestra de alumnos analizada comprende un total de 898 alumnos de secundaria de siete centros públicos de Navarra³, distribuidos en veintidos grupos que representan todos los

¹ Agradecemos la valiosa ayuda prestada por Don Javier Asensio García, sociólogo y técnico en informática, quien nos ha asesorado sobre el muestreo y ha llevado a cabo la codificación de datos. El reconocimiento de su ayuda no se extiende a los posibles fallos que pueda tener nuestro trabajo.

² Por causas ajenas a nuestra voluntad, no ha sido posible incluir en los resultados finales de esta investigación los correspondientes a la muestra representativa de Tudela.

³ Con objeto de obtener información sobre la posible variabilidad existente en las respuestas en función de la lengua utilizada como instrumento de comunicación: euskera o castellano, hemos contabilizado a los centros Remontival y Oncinada de Estella como dos centros independientes, aunque administrativamente dependan de una misma junta directiva. Hemos utilizado el mismo procedimiento con el centro de Elizondo donde se dan las dos ramas de euskera y castellano.

cursos de la secundaria de Navarra en el momento de efectuar la selección de la muestra: 1º ESO, 2º ESO, 1º REM, 2º REM, 3º REM, 1º BUP, 2º BUP, 3º BUP, 2º MFP, 3º MFP, COU.

3.2. Instrumentos

Existen varios modos de recabar información sobre las necesidades e intereses de los alumnos. Los que se utilizan con mayor frecuencia son los cuestionarios, las entrevistas y las observaciones de aula. El propósito de la investigación, así como el tiempo y los recursos disponibles, condicionaron en cierta manera la elección. En esta investigación nos decidimos por la utilización del cuestionario en su modalidad de *checklist* por las siguientes razones: a) permite obtener una gran cantidad de información de manera rápida y económica; b) facilita la codificación y comparación de datos; c) exige una cuidadosa preparación pero no es un instrumento sofisticado; d) se caracteriza por su facilidad de interpretación por parte del informante; e) nos ha demostrado su eficacia en otras investigaciones de objetivos parecidos (Jiménez 1996).

Se descartaron otros instrumentos de recogida de datos como las entrevistas personales ya que, debido a la gran cantidad de tiempo que exigen para obtener la información, hubiesen limitado la muestra a un número reducido de informantes.

En la elaboración del cuestionario seguimos el protocolo establecido para este tipo de investigaciones (Bell 1993), especialmente en lo que respecta a la selección de ítems, modo de plantearlos, y diseño del formato.

El cuestionario de recogida de datos utilizado ofrece una amplia elección de opciones temáticas con objeto de prevenir cualquier predeterminación de los resultados, como consecuencia de utilizar un cuestionario con temas ya fijados. Comprende 54 ítems seleccionados a partir la información obtenida mediante los pretest realizados en otros centros¹, y a través del seguimiento de distintos periódicos locales y nacionales respecto a noticias o temas recurrentes relacionados bien con aspectos personales o sociales del adolescente.

3.3. Procedimientos

Una vez evaluada la idoneidad de los centros correspondientes en cada zona geográfica, se procedió a contactar con los coordinadores del departamento de inglés de los centros elegidos, a informales del objetivo y las características de la investigación, y a solicitar su permiso y colaboración para llevar a cabo la recogida de datos². Seguidamente procedimos a

¹ Pasamos un cuestionario pretest a 34 alumnos del I.B. Príncipe de viana. Después de analizar sus respuestas, se añadieron algunos temas y se introdujeron algunos cambios. La lista revisada de 54 ítems se administró posteriormente a una muestra más amplia de un centro privado: 166 alumnos del Instituto de Aralar de Pamplona. Los resultados de estos pretests se describen en Jiménez 1993 y 1996.

² Nuestro agradecimiento más sincero a los siguientes profesores de secundaria: Dña. Begoña Abiega (Leitza), Don Jesús Calvo (Pamplona), Dña. Lourdes González (Elizondo), Don Juan Andrés Platero (Estella), Dña. Arritxu Santamaría

la obtención de datos generales de la población de inglés de secundaria de los centros, a la selección aleatoria de los grupos y a la recogida de datos. Tal y como queda reflejada en la Tabla 1, el número total y distribución de la muestra representativa de los estudiantes navarros de secundaria es la siguiente:

Tabla 1: Distribución de la Muestra

CENTRO	LOCALIDAD	MUESTRA	Nº INFORMANTES
IES	Elizondo ¹	1º BUP 2º BUP 2º MFP 2º MFP	128
IES: Oncinada Remontival	Estella	1º ESO "A" 2º ESO "A" 1º BUP "C" 2º BUP "A" 3º BUP "D" COU "B" COU "E"	291
IES	Leitza ²	1º ESO 2º ESO 1º REN 2º REN 3º REN	143
IES: Ximénez de Rada Principe de Viana	Pamplona	1º ESO "C" 2º ESO "A" 1º BUP "C" 2º BUP "G" 3º BUP "I" COU "C"	174
IES: "Antonio Eslava"	Sangüesa	1º ESO "C" 2º ESO "A" 1º BUP "A" 2º BUP "A" 3º BUP "B" COU "C"	162

Una vez seleccionada la muestra procedimos a la recogida de datos. Para ello, en el primer trimestre del curso 1995-96 administramos a los alumnos el cuestionario de 54 ítems que hemos descrito en el epígrafe anterior (Anexo 1). A partir de este cuestionario, se pide al alumno que elija y clasifique por orden de importancia de acuerdo a la escala ordinal que se les proporciona, (1-10), las diez palabras temáticas que identifican los diez temas que le interesan más relacionados con cuestiones sociales y problemas personales. En el cuestionario se incluye un apartado para la respuesta. Con objeto de evitar problemas con aquellos alumnos

(Estella), y Don Jaime Valdeolmillos (Sangüesa). Sin su colaboración en la coordinación y recogida de datos esta investigación no se podría haber llevado a cabo.

¹ Se incluyen todos los grupos y alumnos de este centro. Solicitamos la colaboración del seminario de inglés de Lecaroz a fin de poder completar la muestra incluyendo alumnos de bachillerato y COU pero por decisión personal de sus miembros no nos fue posible incluir el centro como muestra de ESO, BUP y COU.

² Debido al reducido tamaño de los grupos se decide no llevar a cabo una selección aleatoria e incluirlos todos: 1º ESO (dos grupos); 2º ESO (2 grupos); 1º REN (dos grupos); 2º REN (dos grupos); 3º REN (un grupo).

de nivel más bajo que podrían alterar los resultados, tanto el cuestionario como las instrucciones se dan en castellano.

Una vez recogidos los datos, se procede al procesamiento de los mismos mediante el programa informático DBASE III Plus que nos permitió almacenar y clasificar los datos de una forma asequible.

4. Definiciones operativas

A fin de comprender los datos que seguidamente presentamos es conveniente definir brevemente la terminología que usaremos en este análisis. Emplearemos básicamente tres tipos de medidas:

a) **Casos:** que representan el número total de estudiantes que incluyeron cada una de las 54 opciones dentro de las palabras temáticas más seleccionadas.

b) **Puntos:** se refiere al valor dado por el alumno a cada opción. Se dan diferentes puntuaciones en función de la clasificación dada por los alumnos a sus opciones individuales. Adjudicamos una puntuación de diez puntos a la opción elegida en primer lugar por el alumno; nueve puntos a la opción colocada en segundo lugar; ocho puntos a la opción en tercer lugar, y así sucesivamente, en orden decreciente hasta llegar a la décima posición a la que dimos un punto.

c) **Porcentajes:** La proporción de alumnos que colocan un tema concreto entre los diez más frecuentes.

5. Análisis de los datos

5.1. Los diez temas de interés más votados

Como se puede observar mediante la Tabla 2, la lista de los diez temas de interés seleccionados nos indica que a los alumnos navarros de secundaria les preocupa más los temas sociales que los problemas personales. De los 54 ítems de la lista el 52,42 de la población en estudio eligió entre sus cinco temas, en primer lugar “El SIDA” como el tema de interés social por excelencia, seguido por “El Racismo” (44,24), “La Destrucción de la Naturaleza” (41,39), “La Guerra” (35,81) y la “Libertad” (35,07).

Tabla 2: Los diez temas de interés en la muestra seleccionada

Orden	Tema	Casos	%	Puntos	Casos		%	
					Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
1	El Sida	423	52,42	2.769	184	239	49,86	54,57
2	El racismo	357	44,24	2.119	161	196	43,63	44,75
3	La destrucción de la naturaleza	334	41,39	1.828	157	177	42,55	40,41
4	La guerra	289	35,81	1.489	133	156	36,04	35,62
5	La libertad	283	35,07	1.917	131	152	35,50	34,70
6	Las drogas	277	34,32	1.567	134	143	36,31	32,65
7	Maltrato de niños	271	33,58	1.573	85	186	23,04	42,47
8	Las violaciones	247	30,61	1.502	61	186	16,53	42,47
9	Mi futuro personal	238	29,49	1.457	133	105	36,04	23,97
10	El antimilitarismo	232	28,75	1.381	129	103	34,96	23,52

La tendencia que acabamos de señalar se hace más patente mediante el listado general de todos los items ordenados según el interés mostrado por los alumnos (Anexo 2). Cuestiones que atañen directamente al adolescente (los problemas en los estudios, la amistad, la sexualidad, el suspender un examen, el encontrar novia/novio, la incomunicación con los padres, amigos y profesores...) ocupan posiciones muy por debajo de los problemas sociales. Estos datos ponen en entredicho el estereotipo del adolescente como un ser preocupado únicamente por sus problemas personales y distanciado de los problemas de su entorno.

Igualmente, mediante este listado general constatamos que ciertos temas como la violencia en la sociedad, la pobreza en el mundo, la política o las huelgas no parecen preocupar en demasía al adolescente navarro, puesto que ninguno se encuentra dentro de las veinte primeras posiciones.

5.2. Diferencias entre alumnos y alumnas

Tanto la Tabla 2 como el listado general reflejan diferencias notorias en lo que respecta a las preferencias ante temas sociales manifestadas por los alumnos y alumnas navarros que participaron en esta investigación. En primer lugar, encontramos que sólo seis de los diez temas son coincidentes en ambos grupos. Estos son: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, Las Drogas y La Libertad. Sin embargo, cuatro temas no son compartidos por ambos grupos, al menos no en el mismo grado, puesto que en la lista de los diez temas sociales de los alumnos encontramos temas como El Antimilitarismo, El Desempleo, El Terrorismo, La Contaminación... que están ausentes en la lista de los diez temas sociales más votados por las alumnas. Por el contrario, en la lista de éstas encontramos temas como: Las violaciones, Mi Futuro Personal, El Amor, y La muerte de mis Seres Queridos, que no aparecen en la lista de los diez de temas de los alumnos.

Esta discrepancia entre las preferencias de alumnos y alumnas parece indicar la existencia de temas tradicionalmente asignados a roles masculinos y femeninos. Por ejemplo, El Antimilitarismo, elegido por el 34,96 de los chicos frente a 23,52 de las chicas; El Maltrato y Abandono de los niños, elegido por el 23,04 de los chicos frente al 42,47 de las chicas; Las Violaciones, elegido por el 42,47 de las chicas frente 16,53 de los chicos.

La tendencia que acabamos de señalar se confirma plenamente a través de otros temas sociales que se encuentran en posiciones inferiores de la lista general. Así, El Aborto ha sido seleccionado por el 21,92 de las chicas frente al 15,18 de los chicos; La Liberación de la Mujer: 8,13 de los chicos frente a 25,57 de las chicas; Problemas Físicos como Adelgazar o Engordar: 3,52 de los alumnos frente al 7,31 de las alumnas.

Tabla 3: Diferencias temáticas en chicos y chicas

Chicos			Chicas		
1	El sida	49,86	1	El sida	54,57
2	El racismo	43,63	2	El racismo	44,75
3	Destrucción de la naturaleza	42,55	3	Maltrato de niños	42,47
4	Las drogas	36,31	4	Las violaciones	42,47
5	La guerra	36,04	5	Destrucción de la naturaleza	40,41
6	La libertad	35,50	6	La guerra	35,62
7	El antimilitarismo	34,96	7	La libertad	34,70
8	El desempleo	33,88	8	Las drogas	32,65
9	El terrorismo	30,89	9	El amor	32,19
10	La contaminación	30,89	10	La muerte	27,63

Los datos también nos indican diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a temas sociales y personales que tradicionalmente se asocian con aspectos positivos como El Amor y La Amistad, temas por los que las alumnas han mostrado un mayor grado de preferencia que sus compañeros: El Amor (23,85 de los chicos / 32,19 de las chicas), La Amistad (17,62 de los chicos frente al 27,40 de las chicas).

5.3. Preferencias de temas por cursos

Los datos contenidos en la Tabla 4 reflejan la variabilidad de preferencias temáticas existente en la población en estudio distribuida por cursos. Es evidente que la lista de los diez temas de cada curso varía en cuanto a los temas y en cuanto a las posiciones.

Tabla 4: Porcentajes de preferencias temáticas por Cursos

Orden	Tema	1º ESO	2º ESO	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU
1	El sida	54,05	48,21	48,30	66,84	52,34	38,06
2	El racismo	46,85	45,54	38,10	44,90	49,53	42,54
3	Destrucción de la naturaleza	39,64	31,25	41,50	43,37	40,19	49,25
4	La guerra	27,93	36,61	42,18	37,24	28,04	38,81
5	La libertad	29,73	31,25	33,33	31,63	46,73	40,30
6	Las drogas	42,34	41,96	29,93	36,73	29,91	26,12
7	Maltrato a los niños	44,14	30,36	34,01	33,67	34,58	26,12
8	Las violaciones	32,43	30,36	27,89	31,12	32,71	29,85
9	Mi futuro personal	17,12	32,14	31,29	23,98	38,32	36,57
10	Antimilitarismo	27,93	22,32	17,01	34,69	35,51	33,58

Si analizamos detenidamente esta tabla observamos la presencia de dos temas en todos los cursos: El SIDA, que ocupa la primera oposición en todos ellos excepto en COU, y El Racismo, que se encuentra en segunda posición en todos menos en primero de BUP donde lo hallamos en cuarta.

Los datos también nos muestran claramente que las preferencias temáticas cambian con el curso, y en consecuencia con la edad del alumno. Así por ejemplo, los cursos superiores muestran una tendencia a incluir en su lista de los diez temas más interesantes cuestiones como: La Guerra, La Libertad, El Futuro Personal, El Antimilitarismo, El Desempleo, La Amistad, La Violencia en la Sociedad. Por el contrario, en los cursos de edades inferiores como ESO y primero de BUP, los porcentajes señalan preferencias hacia temas como: Las Drogas, El Maltrato y Abandono de niños, La Contaminación, La Crueldad con los Animales, Los Accidentes de Tráfico, El Tener Amigos, El Divorcio.

A fin de “humanizar” los porcentajes y de facilitar la visualización de los temas, seguidamente incluimos el siguiente listado de los cinco temas de interés por curso:

Tabla 5: Temas por orden de preferencia

Orden	1º ESO	2º ESO	1º BUP	2º BUP	3º BUP	COU
1º	El sida	El sida	El sida	El sida	El sida	Destrucción de la naturaleza
2º	El racismo	El racismo	La guerra	El racismo	El racismo	El racismo
3º	Maltrato de niños	Las drogas	Destrucción de la naturaleza	Destrucción de la naturaleza	La libertad	La libertad
4º	Las drogas	La guerra	El racismo	La guerra	Destrucción de la naturaleza	El desempleo
5º	Destrucción de la naturaleza	Muerte de seres queridos	El amor	Drogas / Desempleo	Mi futuro personal	El sida

5.4. Preferencias por centros

Como ya hemos señalado en el apartado dedicado a explicar la muestra de la población en estudio, son siete los centros que han participado en esta experiencia. A fin de ordenar los datos, y especialmente con el objeto de no señalar ningún centro, hemos adjudicado a cada uno de ellos un número con el que aparecen identificados en el listado general incluido en el Anexo 4 y a los cuales nos referiremos en nuestro análisis:

- Centro 1: I.E.S. Plaza de la Cruz (Pamplona)
- Centro 2: I.E.S. Eslava (Sangüesa)
- Centro 3: I.E.S. Onzineda Institutoa (Estella)
- Centro 4: I.E.S. Leiza
- Centro 5: I.E.S. Laboral Euskera (Elizondo)
- Centro 6: I.E.S. Laboral Castellano (Elizondo)
- Centro 7: I.E.S. Remontival (Estella)

En relación al ítem más respondido, El SIDA hay diferencia significativa entre centros. Observamos una mayor preocupación en el Centro 5 (83,3%) hasta la menor preocupación en el centro 1 (38,3%).

El racismo preocupa menos en el Centro 2 y en el Centro 6 que en el Centro 3. Es precisamente en este último centro, en el que se observa un mayor alejamiento del alumnado respecto a las medias totales. Un ejemplo es el tema de La Libertad que preocupa en mayor medida (casi diez puntos) que en el resto de los centros. Igualmente, El Antimilitarismo, que en el conjunto global de los centros ocupa el décimo lugar, lo encontramos en este centro en segunda posición, casi 40 puntos por encima de la media. También encontramos diferencia entre este centro y los demás respecto al tema de El Desempleo, que preocupa al 45,5 % de los alumnos de dicho centro frente al 27 % de la media en el total de los centros analizados.

Asimismo llama la atención la gran dispersión sobre la media en el caso del tema Ausencia de Lugares para los Jóvenes que preocupa a un 43,2% de los alumnos de dicho centro, más del doble que al resto de los centros. Tanto es así que mientras que en éstos encontramos el tema en la posición vigésima segunda, en el centro 3 la encontramos en el séptimo lugar.

Paralelamente a estas tendencias observamos una serie de temas en los que también el Centro 3 se diferencia de los demás por manifestar un menor grado de interés. Así, por ejemplo, Las Drogas, Mi Futuro Personal, Suspender un Examen, y Los Secuestros, Encontrar Novio/a se encuentran entre 10 y 12 puntos por debajo de la media. El tema en el que mayor diferencia hallamos entre este centro y el resto es en El Amor, a una distancia de 20 puntos por debajo de la media.

6. Conclusión

Esta pequeña investigación nos ha permitido cumplir los objetivos propuestos. En primer lugar, hemos averiguado cuáles son los temas y cuestiones personales del entorno

adolescente que más interesan a una amplia muestra de alumnos navarros de secundaria. Los cinco primeros temas de interés seleccionados por dichos alumnos son por orden descendente: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra y La Libertad. En segundo lugar, hemos demostrado la existencia de coincidencias y de diferencias en función de tres variables, el sexo, el curso y el centro.

Respecto a la primera variable, hemos comprobado la existencia de temas comunes entre alumnos y alumnas como El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, y, La Libertad. Sin embargo, también es importante tener en cuenta la existencia de diferencias en las preferencias manifestadas, puesto que los alumnos han elegido entre su lista de los diez primeros temas cuestiones como El Antimilitarismo, El Desempleo, El Terrorismo y La Contaminación; dichos temas están ausentes en la lista de los diez de las alumnas mientras que por el contrario, están presentes otros como Las Violaciones, Mi Futuro Personal, El Amor y La Muerte de Seres Queridos.

Igualmente, la variable curso ha demostrado ser significativa en cuanto a intereses comunes y discrepancias por temas sociales. A excepción de dos temas, El SIDA y El Racismo, los cuales se encuentran en todos los cursos dentro de las primeras cinco posiciones, hallamos una gran dispersión en torno al resto. Hemos visto cómo las preferencias temáticas cambian con la edad reflejada en el curso concreto.

Finalmente, por lo que respecta a las preferencias por temas sociales según el centro, merece la pena destacar la existencia de diferencias notorias, las cuales parecen indicar la conveniencia de tener en cuenta el contexto social particular en el que se encuentra inserto un determinado centro. No obstante, también hemos de tener presente la existencia de temas compartidos como por el ejemplo El SIDA y La Destrucción de La Naturaleza que se encuentran dentro de las cinco primeras posiciones en todos los centros.

En líneas generales, esta investigación confirma los resultados obtenidos en Jiménez (1996) puesto que en dicho estudio los alumnos eligieron entre sus cinco primeros temas los siguientes por orden decreciente: La Destrucción de La Naturaleza, Las Drogas, El Racismo, El SIDA, La Libertad. Comparando estos resultados con los obtenidos en esta investigación, vemos que La Destrucción de la Naturaleza y El SIDA son dos temas sociales por los que los alumnos adolescentes navarros han manifestado interés de forma recurrente.

Sin lugar a dudas, los datos son de enorme interés para el profesor de inglés de secundaria. A la vista de los resultados es aconsejable seleccionar materiales y diseñar actividades para la enseñanza del inglés en las que estén presentes dichos temas. Igualmente, parece prudente tener en cuenta las diferencias manifestadas según el sexo del alumno así como el curso y el centro.

Por último, esperamos haber convencido al lector no sólo de que es posible llevar a cabo análisis temáticos de gran escala, sino también de la gran utilidad de estos análisis a la hora de conocer mejor a los alumnos para quienes hemos de preparar actividades didácticas.

Aunque los resultados son muy interesantes, nos apresuramos a advertir que no se deben tomar como absolutos y definitivos. Los intereses temáticos de las personas cambian se-

gún las circunstancias sociales. Por esta razón, los resultados de un análisis de intereses sociales de los adolescentes de hoy no será el mismo que el de dentro de cinco años.

Más que los datos en sí en mismos, nos gustaría recalcar la importancia de haber demostrado cómo podemos llevar a cabo un análisis de intereses relativamente sencillo pero eficaz. Por esta razón, hemos puesto verdadero empeño en explicar a nuestros compañeros profesores de secundaria tanto los instrumentos utilizados como los procedimientos seguidos a lo largo de este análisis.

En los siguientes capítulos nos queda ahora demostrar cómo podemos relacionar los datos obtenidos con la compilación de materiales y el diseño de actividades destinados a trabajar los cinco temas sociales por los que los alumnos han demostrado un alto grado de interés.

7. Referencias bibliográficas

- BELL, J. (1993): *Doing Your Research Project*. Buckingham: OUP.
- BERWICK, R. (1989): "Needs assessment in language programming". En R. K. Johnson (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRINDLEY, G. (1989): "The role of needs analysis in adults ESL programme design". En R.K.Johnson (1989) (ed.): *The Second Language Curriculum*. Cambridge: University Press.
- BRINTON, D.; SNOW, M. & M WESCHE (1989): *Content-Based Second Language Instruction*. Nueva York: Newbury House.
- CEREZAL, N. (1994): "El 'Syllabus' basado en contenidos". *Encuentro 7*, pp: 53-63.
- CRANDAL, J. (ed.) (1987): *ESL Through Content-Area Instruction. Mathematics, Science, Social Studies*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- GARCIA & NUÑEZ (1995): "Needs Identification for an ESP Pharmacy Course". *Revista de Lenguas para Fines Específicos 2*, pp: 81-93.
- HUTCHINSON, T. & A WATERS (1987): *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JIMENEZ, R. (1993): "Las Drogas: Un Problema del Alumno Adolescente". *AULA 16-17*:102-105.
- JIMENEZ, R. (1996): "An Analysis of BUP Students' Preferences on Topics of Current Events". *Revista de lenguas para fines específicos*. Nº 3, pp: 155-163.
- JOHNSON, R.K. (1989) (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- M.E.C: (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley Class.: Newbury House.
- MUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge University Press.

- RICHTERICH, R. (1983): *Case studies in indentifying language needs*. Oxford: Pergamon Press.
- RICHTERICK, R. & J.L. CHANCEREL (1980): *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
- RIBÉ, R. (1995): "Task Typology For 13-18 Year Old Students". *ELTS: English Language Teachers of Spain*. pp: 29-34.
- RODRÍGUEZ, F. (1989): "Hawaii: The use of the exotic element in language content-based teaching". *Keeping Up-To-Date. Setenes Jornades Pedagogiques d'Angles*. Barcelona: Universitat Autònoma. Institut de Ciències de L'Educació.
- RIVERS, W & B, J. MELVIN. (1981): "Language Learners as individuals: discovering their needs, wants and learning styles". In Alatis, Altman and Alatis (Eds.): *The Second Language Classroom: directions for the 1980s*. New York: OUP, pp. 79-93.
- SCOTT, CH. (1994): "La adquisición de lenguas extranjeras mediante contenidos en la ESO". *Encuentro 7* pp: 261-271.
- STEVICK, E. (1971): *Adapting and writing language lessons*. Washington, D.C.: Foreign Service Institute.
- SEEDHOUSE, P. (1995): "Needs Analysis and the General English Classroom". *ELT Journal*. Vol. 49:59-65.

Anexo 1: Cuestionario

Temas sociales y personales en el entorno adolescente

Curso: _____

Grupo: _____

Edad: _____

Sexo: _____

A partir de esta lista desordenada que se te entrega, elige y clasifica del uno al diez las cuestiones que mas te preocupan o que te parecen mas importantes.

(El uno el tema más importante para ti).

La libertad, la soledad, el SIDA, la delincuencia juvenil, la muerte, la violencia en la sociedad, el no tener amigos, la carencia de dinero, la incomunicación con mis padres, la incomunicación con mis profesores, la incomunicación con mis amigos, la eutanasia, el tercer mundo, los gitanos, las cuestiones sexuales, la ausencia de lugares adecuados para los jóvenes, el divorcio de mis padres, la amistad, las drogas en mi entorno, las huelgas, la contaminación, el amor, los problemas en los estudios, el envejecimiento, el racismo, la existencia de Dios, el futuro de la humanidad, el desempleo, el aburrimiento, la destrucción de la naturaleza, el terrorismo, la crueldad con los animales, la suciedad en las calles, el suspender un examen, problemas físicos como engordar o adelgazar, encontrar novia o novio, el matrimonio, el aborto, la guerra, la falta de información sexual, la pobreza en el mundo, el maltrato y abandono de los niños, los secuestros, los anticonceptivos, las enfermedades, la muerte de mis seres queridos, mi futuro personal, las violaciones, la política, los inmigrantes, la liberación de la mujer, el antimilitarismo, la homosexualidad, los accidentes de tráfico.

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Anexo 2

Orden	Tema	Casos	%	Puntos	Casos		Porcentajes	
					Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
1	El sida	423	52,42	2.769	184	239	49,86	54,57
2	El racismo	357	44,24	2.119	161	196	43,63	44,75
3	La destrucción de la naturaleza	334	41,39	1.828	157	177	42,55	40,41
4	La guerra	289	35,81	1.489	133	156	36,04	35,62
5	La libertad	283	35,07	1.917	131	152	35,50	34,70
6	Las drogas	277	34,32	1.567	134	143	36,31	32,65
7	Maltrato a los niños	271	33,58	1.573	85	186	23,04	42,47
8	Las violaciones	247	30,61	1.502	61	186	16,53	42,47
9	Mi futuro personal	238	29,49	1.457	133	105	36,04	23,97
10	Antimilitarismo	232	28,75	1.381	129	103	34,96	23,52
11	El terrorismo	229	28,38	1.224	114	115	30,89	26,26
12	El amor	229	28,38	1.323	88	141	23,85	32,19
13	La contaminación	225	27,88	1.041	114	111	30,89	25,34
14	El desempleo	224	27,76	1.154	125	99	33,88	22,60
15	Problemas en los estudios	214	26,52	1.196	96	118	26,02	26,94
16	El futuro de la humanidad	206	25,53	1.206	102	104	27,64	23,74
17	La muerte de seres queridos	205	25,40	1.291	84	121	22,72	27,63
18	La amistad	185	22,92	1.109	65	120	17,62	27,40
19	La muerte	179	22,18	1.008	94	85	25,47	19,41
20	Crueldad con los animales	177	21,93	923	84	93	22,76	21,23
21	Las cuestiones sexuales	163	20,20	1.020	101	62	27,37	14,16
22	Ausencia de lugares para jóvenes	161	19,95	932	78	83	21,14	18,95
23	El aborto	152	18,84	691	56	96	15,18	21,92
24	El tercer mundo	148	18,34	786	65	83	17,62	18,95
25	Los accidentes de tráfico	145	17,97	745	64	81	17,34	18,49
26	La liberación de la mujer	142	17,60	770	30	112	8,13	25,57
27	La violencia en la sociedad	137	16,98	759	56	81	15,18	18,49
28	La delincuencia juvenil	134	16,60	693	64	70	17,34	15,98
29	Los secuestros	127	15,74	538	54	73	14,63	16,67
30	Falta de información sexual	120	14,87	594	60	60	16,26	13,70
31	Suspender un examen	110	13,63	538	55	55	14,91	12,56
32	Encontrar novio/a	105	13,01	472	66	39	17,89	8,90
33	La soledad	104	12,89	492	36	68	9,76	15,53
34	La pobreza en el mundo	100	12,39	420	37	63	10,03	14,38
35	No tener amigos/as	97	12,02	496	35	62	9,49	14,16
36	Las enfermedades	93	11,52	447	44	49	11,92	11,19

37	La existencia de Dios	89	11,03	492	49	40	13,28	9,13
38	El divorcio de mis padres	82	10,16	538	36	46	9,76	10,50
39	La homosexualidad	76	9,42	418	27	49	7,32	11,19
40	La carencia de dinero	74	9,17	373	47	27	12,74	6,16
41	La eutanasia	72	8,92	327	31	41	8,40	9,36
42	Los anticonceptivos	71	8,80	287	38	33	10,30	7,53
43	Incomunicación con mis padres	67	8,30	426	22	45	5,96	10,27
44	La política	53	6,57	199	35	18	9,49	4,11
45	La suciedad en las calles	51	6,32	275	34	17	9,21	3,88
46	Las huelgas	50	6,20	262	36	14	9,76	3,20
47	El aburrimiento	49	6,07	180	23	26	6,23	5,94
48	Adelgazar / Engordar	45	5,58	221	13	32	3,52	7,31
49	Incomunicación con mis amigos	39	4,83	203	13	26	3,52	5,94
50	El envejecimiento	37	4,58	104	17	20	4,61	4,57
51	El matrimonio	27	3,35	135	19	8	5,15	1,83
52	Los gitanos	25	3,10	133	18	7	4,88	1,60
53	Inmigrantes	23	2,85	126	12	11	3,25	2,51
54	Incomunicación con los profesores	21	2,60	89	12	9	3,25	2,05

Anexo 3: Preferencias temáticas por curso

	Tema	Casos por curso						% por curso					
		1ESO	2ESO	1BUP	2BUP	3BUP	COU	1ESO	2ESO	1BUP	2BUP	3BUP	COU
1	El sida	60	54	71	131	56	51	54,05	48,21	48,30	66,84	52,34	38,06
2	El racismo	52	51	56	88	53	57	46,85	45,54	38,10	44,90	49,53	42,54
3	La destruccion de la naturaleza	44	35	61	85	43	66	39,64	31,25	41,50	43,37	40,19	49,25
4	La guerra	31	41	62	73	30	52	27,93	36,61	42,18	37,24	28,04	38,81
5	La libertad	33	35	49	62	50	54	29,73	31,25	33,33	31,63	46,73	40,30
6	Las drogas	47	47	44	72	32	35	42,34	41,96	29,93	36,73	29,91	26,12
7	Maltrato a los niños	49	34	50	66	37	35	44,14	10,36	34,01	33,67	34,58	26,12
8	Las violaciones	36	34	41	61	35	40	32,43	30,36	27,89	31,12	32,71	29,85
9	Mi futuro personal	19	36	46	47	41	49	17,12	32,14	31,29	23,98	38,32	36,57
10	Antimilitarismo	31	25	25	68	38	45	27,93	22,32	17,01	34,69	35,51	33,58
11	El terrorismo	25	30	34	60	31	49	22,52	26,79	23,13	30,61	28,97	36,57
12	El amor	21	32	52	48	30	46	18,92	28,57	35,37	24,49	28,04	34,33
13	La contaminación	33	26	49	63	26	28	29,73	23,21	33,33	32,14	24,30	20,90
14	El desempleo	15	11	36	72	38	52	13,51	9,82	24,49	36,73	35,51	38,81
15	Problemas en los estudios	25	36	43	42	28	40	22,52	32,14	29,25	21,43	26,17	29,85
16	El futuro de la humanidad	25	20	45	44	25	47	22,52	17,86	30,61	22,45	23,36	35,07
17	La muerte de seres queridos	30	39	45	39	26	26	27,03	34,82	30,61	19,90	24,30	19,40
18	La amistad	11	23	32	42	32	45	9,91	20,54	21,77	21,43	29,91	33,58
19	La muerte	30	28	29	37	25	30	27,03	25,00	19,73	18,88	23,36	22,39
20	Crueldad con los animales	41	29	35	32	16	24	36,94	25,89	23,81	16,33	14,95	17,91
21	Las cuestiones sexuales	13	19	34	48	23	26	11,71	16,96	23,13	24,49	21,50	19,40
22	Ausencia lugares para jóvenes	11	19	30	44	26	31	9,91	16,96	20,41	22,45	24,30	23,13
23	El aborto	18	15	24	48	22	25	16,22	13,29	16,33	24,49	20,56	18,66
24	El tercer mundo	18	27	25	33	23	22	16,22	24,11	17,01	16,84	21,50	16,42
25	Los accidentes de tráfico	31	27	23	30	12	22	27,93	24,11	15,65	15,31	11,21	16,42
26	La liberación de la mujer	26	12	22	33	18	31	23,42	10,71	14,97	16,84	16,82	23,13
27	La violencia en la sociedad	8	14	14	34	26	41	7,21	12,50	9,52	17,35	24,30	30,60
28	La delincuencia juvenil	22	17	19	44	17	15	19,82	15,18	12,93	22,45	15,89	11,19
29	Los secuestros	29	32	22	28	8	8	26,13	28,57	14,97	14,29	7,48	5,97
30	Falta de información sexual	11	18	31	27	14	19	9,91	16,07	21,09	13,78	13,08	1,18
31	Suspender un examen	21	29	23	22	11	4	18,92	25,89	15,65	11,22	10,28	2,99
32	Encontrar novio/a	14	25	28	21	9	8	12,61	22,32	19,05	10,71	8,41	5,97
33	La soledad	11	7	22	28	11	25	9,91	6,25	14,97	14,29	10,28	18,66
34	La pobreza en el mundo	4	11	23	21	21	20	3,60	9,82	15,65	10,71	19,63	19,93
35	No tener amigos/as	21	18	22	15	11	10	18,92	16,07	14,97	7,65	10,28	7,46
36	Las enfermedades	18	13	22	23	9	8	16,22	11,61	14,97	11,73	8,41	5,97

37	La existencia de Dios	7	13	16	16	15	22	6,31	11,61	10,88	8,16	14,02	16,42
38	El divorcio de mis padres	27	20	16	10	1	8	24,32	17,86	10,88	5,10	0,93	5,97
39	La homosexualidad	15	12	9	16	12	12	13,51	10,71	6,12	8,16	11,21	8,96
40	La carencia de dinero	13	14	10	13	15	9	11,71	12,50	6,80	6,63	14,02	6,72
41	La eutanasia	9	5	13	29	7	9	8,11	4,46	8,84	14,80	6,54	6,72
42	Los anticonceptivos	13	9	12	25	6	6	11,71	8,04	8,16	12,76	5,61	4,48
43	Incomunicación con mis padres	10	8	15	14	9	11	9,01	7,14	10,20	7,14	8,41	8,21
44	La política	1	8	10	13	8	13	0,90	7,14	6,80	6,63	7,48	9,70
45	La suciedad en las calles	17	5	15	8	3	3	15,32	4,46	10,20	4,08	2,80	2,24
46	Las huelgas	15	11	2	12	3	7	13,51	9,82	1,36	6,12	2,80	5,22
47	El aburrimiento	9	3	10	16	2	9	8,11	2,68	6,80	8,16	1,87	6,72
48	Adelgazar / Engordar	2	8	9	8	7	11	1,80	1,14	6,12	4,08	6,54	8,21
49	Incomunicación con mis amigos	8	4	8	5	7	7	7,21	3,57	5,44	2,55	6,54	5,22
50	El envejecimiento	2	7	7	10	7	4	1,80	6,25	4,76	5,10	6,54	2,99
51	El matrimonio	7	6	8	4	1	1	6,31	5,36	5,44	2,04	0,93	0,75
52	Los gitanos	6	3	6	4	2	4	5,41	2,68	4,08	2,04	1,87	2,99
53	Inmigrantes	6	3	5	3	2	4	5,41	2,68	3,40	1,53	1,87	2,99
54	Incomunicación con profesores	3	5	6	2	2	3	2,70	4,46	4,08	1,02	1,87	2,24

Anexo 4: Preferencias por centros

Orden	Tema	Caso	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5	C 6	C 7
1	El sida	423	38,27	40,28	60,23	53,57	83,33	74,36	62,80
2	El racismo	357	49,49	19,44	67,05	43,57	61,11	23,08	49,39
3	La destrucción de la naturaleza	334	43,37	48,61	46,59	37,14	33,33	38,46	35,98
4	La guerra	289	36,22	39,58	20,45	26,43	44,44	38,46	45,73
5	La libertad	283	32,65	38,89	53,41	37,86	36,11	15,38	26,83
6	Las drogas	277	35,20	38,89	25,00	31,43	11,11	30,77	42,68
7	Maltrato a los niños	271	25,00	37,50	32,95	40,00	38,89	35,90	33,54
8	Las violaciones	247	33,67	25,00	39,77	23,57	25,00	38,46	32,32
9	Mi futuro personal	238	32,14	39,58	19,32	24,29	25,00	28,21	28,66
10	Antimilitarismo	232	26,53	13,89	65,91	35,00	25,00	15,38	23,17
11	El terrorismo	229	31,12	26,39	17,05	12,86	27,78	23,08	47,56
12	El amor	229	35,71	34,03	9,09	30,00	30,56	23,08	24,39
13	La contaminación	225	25,00	30,56	27,27	27,86	25,00	48,72	25,00
14	El desempleo	224	19,39	28,43	45,45	12,86	44,44	61,54	28,66
15	Problemas en los estudios	214	27,04	38,19	14,77	29,29	11,11	25,64	23,17
16	El futuro de la humanidad	206	25,51	33,33	27,27	20,71	13,89	30,77	23,17
17	La muerte de seres queridos	205	26,02	33,33	12,50	27,86	13,89	15,38	27,44
18	La amistad	185	29,59	33,33	18,18	15,00	5,56	12,82	21,34
19	La muerte	179	20,92	32,64	17,05	22,14	22,22	17,95	18,29
20	Crueldad con los animales	177	17,86	21,53	27,27	26,43	19,44	15,38	22,56
21	Las cuestiones sexuales	163	22,96	21,53	25,00	17,86	11,11	35,90	13,41
22	Ausencia de lugares para jóvenes	161	20,41	16,67	43,18	15,00	22,22	17,95	14,02
23	El aborto	152	19,90	16,67	19,32	17,14	27,78	28,21	16,46
24	El tercer mundo	148	14,29	13,89	26,14	18,57	16,67	12,82	24,39
25	Los accidentes de tráfico	145	15,82	20,83	13,64	16,43	16,67	28,21	19,51
26	La liberación de la mujer	142	16,84	11,11	20,45	20,71	33,33	15,38	17,07
27	La violencia en la sociedad	137	22,45	18,75	14,77	4,29	5,56	15,38	23,78
28	La delincuencia juvenil	134	12,76	17,36	20,45	14,29	13,89	17,95	20,73
29	Los secuestros	127	11,73	11,11	5,68	22,14	16,67	15,38	24,39
30	Falta de información sexual	120	18,37	10,42	18,18	16,43	11,11	12,82	12,80
31	Suspender un examen	110	13,27	13,19	4,55	20,71	11,11	5,13	15,85
32	Encontrar novio/a	105	14,80	16,67	1,14	14,29	11,11	17,95	12,20
33	La soledad	104	14,80	17,36	5,68	12,14	13,89	15,38	10,37
34	La pobreza en el mundo	100	10,20	11,11	15,91	6,43	13,89	25,64	15,85
35	No tener amigos/as	97	13,78	10,42	7,95	18,57	2,78	15,38	9,15
36	Las enfermedades	93	7,14	10,42	5,68	15,00	19,44	17,95	14,63
37	La existencia de Dios	89	13,78	19,44	3,41	7,86	8,33	5,13	9,15

38	El divorcio de mis padres	82	9,18	11,81	3,41	17,14	5,56	2,56	10,37
39	La homosexualidad	76	9,69	4,17	15,91	15,00	11,11	7,69	5,49
40	La carencia de dinero	74	9,69	8,33	6,82	12,14	5,56	2,56	10,37
41	La eutanasia	72	4,08	6,94	14,77	10,71	19,44	15,38	7,93
42	Los anticonceptivos	71	10,20	6,25	7,95	10,71	19,44	10,26	5,49
43	Incomunicación con mis padres	67	12,76	9,72	5,68	8,57	5,56	0,00	5,49
44	La política	53	5,61	3,47	10,23	7,14	8,33	2,56	8,54
45	La suciedad en las calles	51	4,08	4,86	3,41	16,43	8,33	2,56	3,66
46	Las huelgas	50	6,63	3,47	6,82	14,29	0,00	0,00	3,66
47	El aburrimiento	49	6,63	4,86	3,41	7,86	2,78	12,82	5,49
48	Adelgazar / Engordar	45	9,69	4,17	1,14	7,14	11,11	5,13	1,83
49	Incomunicación con mis amigos	39	5,61	6,94	3,41	5,00	0,00	5,13	3,66
50	El envejecimiento	37	4,08	2,78	1,14	8,57	8,33	7,69	3,66
51	El matrimonio	27	3,57	2,08	0,00	7,14	8,33	2,56	1,83
52	Los gitanos	25	5,10	2,08	3,41	3,57	8,33	0,00	0,61
53	Inmigrantes	23	4,08	1,39	2,27	3,57	5,56	5,13	1,22
54	Incomunicación con profesores	21	3,57	2,78	1,14	3,57	2,78	0,00	1,83

Capítulo 2: Los temas transversales en los libros de texto para la enseñanza del inglés en la ESO

ROSA JIMÉNEZ CATALÁN

1. Introducción

En este capítulo nos planteamos dos objetivos concretos. En primer lugar, comprobar si existe acuerdo o discrepancia entre los contenidos temáticos incluidos en los libros de texto de secundaria obligatoria (ESO) y los siguientes temas sociales y personales elegidos por los alumnos navarros de secundaria: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, La Libertad. En segundo lugar, a partir del análisis de una selección de libros de texto autorizados para la enseñanza del inglés en la ESO en Navarra, pretendemos elaborar una pequeña guía de unidades y actividades relacionadas con temas transversales contenidas en libros de texto.

Con la implantación de la LOGSE han aparecido en el mercado una serie de libros de texto que dicen adecuarse a los principios del nuevo sistema educativo. Dado su carácter novedoso, consideramos que es necesario conocer si estos nuevos libros de texto obedecen a los planteamientos de la nueva ley en lo que respecta a la inclusión y tratamiento de los temas transversales en las lenguas extranjeras.

Nuestra primera impresión es que los transversales todavía no están representados como debieran en los libros de texto para el inglés actualmente utilizados en la ESO en Navarra. Tenemos la intuición de que no sólo su presencia es escasa sino que, en las pocas ocasiones en que aparecen de forma evidente, el tratamiento que se les da es superficial o en todo caso insuficiente a la hora de lograr el desarrollo integral del alumno. Pensamos que los temas que

se incluyen, tal y como veremos en el capítulo siguiente, no responden a las inquietudes vitales más profundas de la etapa adolescente ni a las cuestiones que preocupan a la sociedad española en la que está inmerso el adolescente.

Además de confirmar o refutar nuestra hipótesis, pensamos que puede ser útil para el profesor de inglés de secundaria conocer las referencias sobre temas transversales disponibles en una muestra de tipos de libros de texto para la enseñanza del inglés en secundaria que han aparecido en los últimos cinco años. Igualmente, creemos que tiene sentido llevar a cabo un análisis parcial de textos para la enseñanza del inglés porque nos permite conocer, aunque sea muy someramente, las características generales de los libros de texto que se están utilizando actualmente en nuestro contexto educativo.

2. Estudios sobre análisis de libros de texto

A fin de adoptar una metodología en nuestro análisis, nuestro primer paso ha sido revisar el estado de la cuestión. Este análisis previo nos ha permitido distinguir tres tipos de trabajos. Por un lado, hallamos libros sobre diseño curricular que –aunque relacionados específicamente con las lenguas extranjeras– se caracterizan por una orientación general (Dubin & Olshtain 1986; Numby 1978; Johnson 1982; Yalden 1987). Por otro, encontramos trabajos sobre análisis de libros de texto (Cunningsworth 1984, 1996, McDonough & Shaw 1993, Sheldon 1988) en los cuales, más que teorizar sobre el diseño curricular, se ofrecen ejemplos de cómo evaluar libros de texto y materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras; estos trabajos son más bien escasos y se caracterizan por una orientación muy práctica. En tercer lugar, hemos revisado algunas investigaciones centradas en el análisis de manuales y de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos trabajos tienen características diversas: Miranda (1990) analiza el vocabulario de dieciséis libros de texto para la enseñanza del inglés en la década de los ochenta, Rueda (1994) examina cuatro manuales de enseñanza del español y Molina (1994) hace un estudio de la discriminación por razones de sexo en imágenes y diálogos de libros de texto de inglés utilizados en secundaria.

El presente trabajo se enmarca dentro del tercer grupo que podemos definir como investigaciones de pequeña escala. Como ya hemos señalado, nuestro objetivo fundamental es llevar a cabo una exploración de los contenidos temáticos de los libros de texto a fin de confirmar o refutar si en los mismos están presentes las asignaturas transversales.

3. Metodología

3.1. Corpus

Para cumplir nuestros objetivos hemos seleccionado un corpus representativo de series de seis libros de texto autorizados por el Departamento de Educación y Cultura para la

enseñanza de inglés en la ESO en Navarra. Estos son:

Hotline Elementary, Hotline Pre-Intermediate. OUP
Skyline 1º ESO, Skyline 2º ESO. Longman
Teen Track 1 y 2, Secundaria. Santillana
Your Turn, 1 y 2, Secondary First Cycle. Richmond
Cambridge Course. Secundaria 1 y 2. CUP.
New Blueprint One. 3º ESO, New Blueprint Two. 4º ESO. Longman

El corpus seleccionado tiene características muy diversas en cuanto a formato y enfoque. Sin embargo, comparte varios rasgos que guardan relación con aspectos de este trabajo. En primer lugar, todos los libros de texto de este corpus han aparecido en los últimos cinco años; todos dicen estar dirigidos al grupo de adolescentes; todos afirman seguir las directrices marcadas por la LOGSE respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras en la ESO, las cuales, como es sabido son las siguientes: 1) conocimiento de las características de la etapa que atraviesa el alumno; 2) enfoque comunicativo; 3) aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo; 4) metaconciencia de la lengua y cultura; 5) enfoque interdisciplinar; 6) autonomía en el aprendizaje; 7) atención a la diversidad; 8) enfoque por tareas y proyectos; 9) temas transversales.

4. Análisis

Somos conscientes de que sería interesante efectuar un análisis global con el propósito de comprobar si cada uno de estos aspectos está presente en los libros de texto. No obstante, dicho análisis desviaría la atención del verdadero objetivo de nuestro trabajo. Por esta razón, en este capítulo únicamente nos limitaremos a examinar con cierto detalle la presencia de los transversales en cada uno de los textos mencionados, dejando para otra ocasión la valoración de los demás aspectos.

Antes de comenzar nuestro análisis es necesario diferenciar entre: a) unidades o lecciones específicas en las que se incluye un tema transversal de manera explícita, es decir, con título y con actividades encauzadas a trabajar este tema concreto a través de conceptos, procedimientos y actitudes; y b) unidades o lecciones en las que se incluyen tópicos que guardan relación con transversales pero que no aparecen relacionados explícita y deliberadamente por los autores del libro de texto en cuestión. Es el caso, por ejemplo, de unidades dedicadas a partes del cuerpo, alimentación y deportes, que como es sabido están relacionadas con la salud, pero que en la unidad no se establece dicha conexión mediante la inclusión de ejercicios o actividades que provoquen la reflexión sobre determinados comportamientos o actitudes.

Una vez hecha esta distinción, pasamos a comentar los resultados de nuestro estudio. En primer lugar, contrastaremos la distinta manera de abordar los transversales en las series de libros de texto de nuestro corpus. A continuación, efectuaremos un breve análisis de los temas transversales que aparecen con mayor frecuencia en forma de unidades o lecciones explícitas. Por último, referenciaremos actividades relacionadas con transversales que bien de forma aislada o bien de forma implícita, aparecen en las cinco series de libros de texto examinados.

4.1. Análisis contrastivo de libros de texto

Como ya hemos señalado, en las seis series de libros de texto evaluados se afirma textualmente que se abordan los temas transversales. Sin embargo, como esperamos demostrar mediante nuestro análisis, no siempre esta declaración de principios resulta ser cierta. Por otra parte, observamos que el tratamiento que se dedica en cada libro de texto y, por tanto, la forma de entender estos temas es diferente, tal y como se puede comprobar por el breve contraste que efectuamos a continuación.

Tanto en *Hotline Elementary* como en *Hotline Pre-Intermediate* se especifica que esta serie ofrece oportunidades de integrar los transversales mediante temas y actividades. Efectivamente, nuestro análisis así nos lo confirma. Sin embargo, esta afirmación trata de suavizar lo que en nuestra opinión es un punto débil en la serie. El compromiso de trabajar los temas transversales se reduce a presentar imágenes de adolescentes en actitudes positivas (dialogando, compartiendo aficiones, etc), a un par de actividades sueltas, y a una única unidad explícita: (Unit 5) en *Hotline Pre-Intermediate* en la que se desarrollan actividades en torno al transversal de Educación Ambiental.

En *Skyline 1*, una pequeña viñeta sirve de marco contextual para presentar en boca de un adolescente llamado Rick consejos del tipo: “Don't forget to study at home every day!” (Unit 5), “Don't eat too much junk food!” (Unit 9), “Families are fun!” (Unit 15), “Sport helps keep you fit!” (Unit 23); “Books are best friends” (Unit 25). Este mismo hilo conductor lo encontramos en *Skyline 2*, si bien el personaje ahora se llama Mike Fish y aparece con menor frecuencia que en *Skyline 1*. Sus mensajes van en la misma línea: “Bikes don't pollute” (Unit 28); “Volunteering is fun” (Unit 31); “I'll help you with your homework, if you want” (Unit 39).

Tal y como se expresa en su *Proyecto Curricular*, en la serie *Teen Track* observamos una intención deliberada de incluir los transversales. Estos están presentes en las unidades (1,2,3) de forma explícita, además de en el tipo de tratamiento de otras unidades y de las imágenes que se presentan a lo largo de los dos libros de texto. Constatamos que se ha optado por sugerir alternativas más sanas que la clásica comida de hamburguesas, pizzas y patatas fritas, o la discusión de las típicas aficiones del adolescente respecto a la música. Frente a ellas, hallamos ejercicios en los que se incluyen acampadas, voluntariado social, o la práctica del deporte para fomentar la salud.

En *Your Turn 1 y 2*, los transversales se proponen mediante pequeños apartados titulados “THEMES” que aparecen en cada unidad, como por ejemplo en *Your Turn 1*: “Across cultures” (Unit 1), “Working together in English” (Unit 1), “Friends of the Earth (Unit 3), “Equality (Unit 4) o “Rich world Poor World” (Unit 5). Por lo que respecta a *Your Turn 2*, encontramos los transversales de forma evidente en: “Friendship” (Unit 1), “Scotts and Guides” (Unit 3).

The Cambridge Secondary Course 1 y 2 apuesta por una alternativa diferente. Los dos libros de esta serie se caracterizan especialmente por el enfoque interdisciplinar de sus unidades. De todos los textos analizados, son estos los que incluyen una mayor integración de las asignaturas del currículo de secundaria con la lengua extranjera. No podemos decir lo mismo

en lo que concierne a temas transversales. Sin duda alguna están presentes implícitamente ya que encontramos algunas unidades que deben ser el paso previo para poder tratar estos temas. Sin embargo, a excepción de las unidades (1 y 14) en el primer libro de la serie, y las unidades (5 y 8) del segundo, en las que se incluyen actividades específicas para trabajar el transversal, en el resto de las unidades, se deja al profesor la libertad de establecer las pertinentes conexiones entre la lengua extranjera, la unidad que se propone y el tema transversal.

New Blueprint One y *New Blueprint Two* son hasta el momento los únicos libros de texto entre las series analizadas que se dirigen a tercero y cuarto de Secundaria Obligatoria. Aunque en la contraportada de ambos se afirma expresamente que los temas transversales están representados a través de una amplia gama de actividades, el análisis detallado no confirma esta promesa. En *New Blue Print One* no hay ni una sola unidad en la que explícitamente se vinculen temas transversales con actividades procedimentales y actitudinales; tampoco abundan las actividades aisladas. El análisis arroja un balance algo más positivo para *New Blue Print Two* donde sí hallamos algunas unidades que contienen actividades relacionadas de manera explícita. En nuestra opinión, los nuevos libros de texto de *New Blue Print* no se diferencian mucho de la antigua serie de *Blue Print*, salvo por la inclusión de actividades del tipo “Learning how to Learn” y la aparición como coautor de algún nombre español.

4.2. Presencia explícita de los transversales

En líneas generales, si exceptuamos las series de *Teen Track* y *Your Turn*, el resto de las series de libros analizados no se distancian radicalmente de las del pasado a la hora de incluir unidades o lecciones completas que sirvan como núcleo para trabajar temas sociales relacionados con los transversales. Observamos una gran cautela a la hora de introducir de forma explícita estos temas. Encontramos tan sólo aquellos que son menos comprometidos o sobre los que existe cierta conciencia social ya establecida. Así por ejemplo, la Educación Ambiental, la Educación para la Salud y algunos aspectos de la Educación de Valores aparecen, por este orden, con cierta frecuencia en los libros de texto tal y como muestra la siguiente lista de referencias:

Educación del Medio Ambiente: “Protest” *Hotline Pre-Intermediate* (Unit 5); “Save Our Trees” *Hotline Pre-Intermediate* (Unit 5); “The disappearing rain forests” *Hotline Pre-Intermediate* (Unit 5). “At School with the Greens” *Skyline 1*: (Unit 48). “World Wildlife” *Teen Track 1* (Unit 3); “Resources” *Teen Track 1: Practice Book*: (Unit 3: 56); “Cool Animals” *Your Turn. Student's Book*. (Unit 8: 66). “In a rainforest”, “Poems from the rainforest”. “Save your energy”, “Life on Earth” *The Cambridge Secondary Course 1*. (Unit 3, Unit 14).

Educación para la salud: “Friends of the Earth”. *Your Turn. Student's Book 2*. (Unit 5). *New Blue Print Two. 4º ESO* (Unit 11 y 12).

Educación de valores: “How to talk about Problems” *Teen Track 2. Learner's Book*. (Unit 2); “How to describe neighbourhoods” *Teen Track 2. Learner's Book*. (Unit 3). *New Blue Print* (Unit 19).

4.3. Presencia implícita/actividades parciales

Seguidamente, a partir del corpus analizado, comentaremos brevemente una compilación de actividades, ejercicios o imágenes visuales que se pueden aprovechar para trabajar los transversales.

La coeducación e igualdad de los sexos

Si bien no aparece como unidad o lección explícita en ninguno de los libros de texto examinados, la coeducación e igualdad de los sexos está muy presente en ellos por medio de imágenes de chicos y chicas adolescentes que conviven con normalidad en situaciones cotidianas. Chicos y chicas estudian juntos, tienen relaciones de amistad, ayudan en las tareas de la casa, practican deportes, comparten las mismas aficiones. En este sentido, se nota por parte de las editoriales un cuidado exquisito de no introducir imágenes discriminatorias por razón de sexo. Los libros de texto analizados no reproducen los papeles tradicionales que observábamos en los libros de texto del pasado. Asimismo, aunque no en todos los textos, hemos encontrado actividades dispersas que giran en torno a la coeducación, algunas de ellas ya adaptadas y otras que se pueden utilizar para trabajar estos temas siempre y cuando el profesor introduzca los contenidos actitudinales y procedimentales que están ausentes e insista especialmente en el mensaje implícito que contienen:

Skyline 1, “Think about language” (Unit 15); “Cindy top manager at 16!” (Unit 24); “Project: male and female roles” (Unit 40); “Talk about ALice, and make a chart with the information” (Unit 44).

Skyline 2. Student's Book: “So you want to be a writer !” (Unit 18: 27); “Joan Armatrading” (Unit 23).

Teen Track 2. Practice Book: “How to talk about chores” (Unit 1).

Your Turn 1. Student's Book: “Equality” (Unit 4), “Conchita Martínez. A rising star”. (Unit 7); “Listen and read. Where is Erin?” (Unit 4).

New Blueprint Two. “Listening” (distribución de tareas en la casa) (Unit 1)

Educación para la salud

Salvo en las unidades explícitas ya referenciadas en el epígrafe anterior, la educación para la salud está muy limitada, puesto que no se va mucho más allá de incluir actividades tradicionales del tipo “parts of the body”, “food”, “sports”. En nuestra opinión, no se puede considerar que una unidad determinada aborde este transversal si las actividades que se proponen en la misma se caracterizan por no establecer una conexión directa entre un determinado comportamiento y sus consecuencias para la salud.

Hotline pre-intermediate: “at the doctor's” (Unit 6) y “How dangerous is your life?” (Unit 6).

Skyline. Workbook 2. “Change your eating habits for the better”. (Unit 25:33).

Teen Track 1 Learner's Book y Practice Book "Use your Science Skills" (39); "Make a healthy pizza" (40); "think about Physical Health" (PB 37) "Design a healthy meal" (42) "Think about: Health and Money" (68)

Your Turn 1. Student's Book: "Clean Clothes" (Unit 2); "What can a vegetarian eat?", "Why is Kate a vegetarian?", "Is Oliver a healthy eater?"; "Listen to the song: Food, Glorious Food" (Unit 5); "How do you make a fruit salad?", "Read the recipe to check", "Which two fruit would you like to put into a fruit salad?". (Unit 5); "Health" (Unit 5); "Safety" (Unit 7).

Your Turn 2. Student's Book: "Health" (Unit 5: 40-47); *Your Turn 2. Workbook:* (Unit 5); "Protest" (Unit 8).

New Blue Print One. "Illness and discomfort" (Unit 30).

New Blue Print Two. "A day in the life of Claudia Schiffer" (Unit 1).

Educación para el medio ambiente

Como ya hemos podido comprobar en el análisis de las unidades explícitas, es el tema transversal más popular puesto que se incluye en la mayoría de los libros de texto analizados. Además de encontrarlo de forma evidente en las unidades citadas, está también presente a través de actividades esparcidas en unidades que no tienen que ver con la educación del medio ambiente o mediante unidades que dicen tener como objetivo el tema transversal pero lo desarrollan muy poco. Este es el caso por ejemplo, de "A long way to travel for your dinner" en *Hotline Elementary* (Unit 5: 50-51), donde el tema transversal queda limitado al atractivo título y a una frase final en el ejercicio final optativo denominado "Follow Up" que citamos textualmente a continuación:

"a) Use an encyclopaedia to find out about another bird, fish, or animal that migrates, for example, the salmon or the African elephant. Write some interesting facts about it. Report your facts to the class.

b) In what ways do we affect the lives of wild animals (for example, their migration patterns)? What can we do to protect them?".

Skyline 1. Student's Book. "At school with the Greens" (Unit 48).

Teen Track 1, "Vermont Adventure". (pp:19), "How to take a survey" (22).

Teen Track 1 Practice Book Unit 2: "Free time." "Design an advert for a camp" (17), "Survey your

Your Turn. Student's Book 1. (Unit 3): "Friends of the Earth"; "Free time" (Unit 7), "Readings" (Unit 8).

Your Turn. Student's Book 2: "The Country Code" (Unit 3); "Traffic Jam Blues" (Unit 7); "Developing skills" (Unit 8); "What a load of rubbish!" (Unit 8); "The Green Game" (Review 3: 82-83).

The Cambridge Secondary Course 1: "Life by the sea" (Unit 22)

The Cambridge Secondary Course 2: “Leopards” (Unit 2:19); “What is happening to the climate?”; “Cultural matters Energy at home” (Unit 31).

New Blue Print Two: “Global weather: what on earth is happening?” (Unit 22).

Educación en valores

Este tema transversal agrupa cuestiones esenciales para la convivencia como la libertad, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad. Incluye también las normas de conducta tanto en los intercambios personales privados como en la convivencia con grupos más amplios. Es el transversal por excelencia ya que impregna a todos los demás. Está presente en los libros de texto de una manera implícita puesto que, al menos a un nivel básico, se fomenta el conocimiento personal del alumno y de sus compañeros así como el interés por la cultura de la lengua extranjera. Sin embargo, las actividades procedimentales y actitudinales explícitas son relativamente escasas. A continuación, ofrecemos un listado de referencias que hemos encontrado interesantes y aprovechables para introducir cuestiones relacionadas con la educación en valores.

Hotline pre-intermediate: “What kinds of things annoy you? (Unit 5) (exercise 4); “Sue runs away”; “The girl with green hair” (la libertad y el adolescente) (Unit 10, 11).

Skyline 2. “Working lives” (Comparación de condiciones de vida de los niños en la actualidad y en el pasado) (Unit 12); “Project” (Educación vial) (Unit 29); “Monica's summer” (Unit 31) (voluntariado social).

Teen Track 1, (44): “What's the polite way to get a waiter or waitress's attention?”; “Gestures can reveal birth place. Can you match each figure with a place?”.

Teen Track 1 Practice Book: “Think about: Racial Differences” (36); “Think about: Good Manners” (38).

Teen Track 2. Learner's Book: Culture Cues (4,30,39,51,55).

Your Turn 1. Student's Book. “Uniforms” (Unit 2:21); “Saying Hello” (Unit 3:23); “People all around us” (Unit 3:25); “A Multi-Cultural world” (Unit 6); “People All Around Us” (Unit 3); “Rich World Poor World” (Unit 9).

Your Turn 2. Student's Book: “Protest” (Unit 8: 66-70): se introducen cuestiones relacionadas con el adolescente, como la libertad, la responsabilidad.

Your Turn 2. Student's Book “Developing Skills” (Problemas personales) (Unit 1); “Friendship” (Unit 1); “Scouts and Guides” (Unit 3); “Listen to the song. What is it about?” (La pobreza y la soledad) (Unit 4); “Music charities” (Unit 4); “Politeness” (Unit 5).

The Cambridge Secondary Course 2: “Hillside Junior High School Rules” (Unit 6) (La libertad y la responsabilidad); “The Youth Hostels Association (YHA)” (Unit 21) (alternativas de ocio para el adolescente).

New Blue Print One. 3º ESO. “A long day's journey into work” (Unit 13) (la vida moderna); “About living standards in Britain” (Unit 13) (la vida moderna); “Talking telephones” (Unit 27).

New BluePrint Two 4º ESO: “Shopping for clothes” (Unit 20) (Educación para el consumo); “Communicative activities” (Units 16-20) (activities 2, 3, educación vial); “From the Punjab to Derbyshire” (Unit 26) (igualdad de razas).

Miscelánea

En este apartado agrupamos unidades o actividades en las que se mezclan los temas. “Danger” en *Hotline pre-intermediate*, (Unit 6) puede servir para trabajar la educación vial así como educación para la salud. Igualmente, “Across Cultures” y “Road Safety” en *Your Turn. Student's Book 2*: (Unit 7:65) son apropiados para introducir tanto la educación vial como la educación de valores. Las cuestiones de actualidad así como los pequeños accidentes domésticos se pueden abordar a partir de “Discoveries for the future” y “Dangers in the home” en *The Cambridge Secondary Course 2*. (Unit 15 y Unit 29).

5. Conclusión

Nuestra hipótesis inicial ha sido confirmada. A lo largo de nuestro análisis hemos visto que los temas sociales y personales que más interesan a los alumnos navarros de secundaria no están incluidos en una muestra representativa de libros de texto de secundaria obligatoria. Problemas sociales como el racismo, la guerra, el SIDA no aparecen ni tan siquiera mencionados. La educación de valores en lo que respecta a educar a los adolescentes en la solidaridad hacia los más débiles no está presente; tampoco se alude en la educación para la salud a una de las enfermedades que azotan al mundo actual. La guerra como reflexión de los problemas que acarrea y los medios de prevenirla brilla por su ausencia. Ni tan siquiera se alude a esta cuestión desde una perspectiva positiva; es decir, planteando, por ejemplo, posibles modos de lograr la paz en el mundo, o personajes que trabajan por la paz en la sociedad contemporánea. Tampoco se trabajan muy a fondo los aspectos relacionados con un tema esencial para el adolescente como es su propia libertad y la libertad de los demás, cuestiones relacionadas con la educación de valores. En resumen, podemos decir, que de los cinco temas sociales y personales más votados por la muestra de alumnos navarros de secundaria, es la educación ambiental la única que aparece entre los libros de texto.

Los transversales con los que se relacionan estos temas sociales y cuestiones personales, y que según la LOGSE debieran trabajarse en la clase de lenguas extranjeras, están hasta la fecha insuficientemente representados en los libros de textos analizados. Hemos visto que todavía contienen pocas unidades de forma explícita y cuando sí se incluyen, se hace suavemente y a través de unidades poco conflictivas. En líneas generales, salvo la excepciones mencionadas no existe una conciencia deliberada de ir al fondo de la cuestión.

Hemos visto que existen diferencias entre los textos analizados. *Skyline* y *Hotline* se centran más en presentar los aspectos de la vida cotidiana del adolescente desde el punto de vista lúdico; es decir, muestran la cara agradable de la vida a través de tópicos tradicionalmente asociados con la cultura juvenil: moda, pop, rock, disco, comida, aficiones, apariencia personal. En ocasiones, el tratamiento de los temas da la impresión contraria de lo que se dice pretender. Es el caso, por ejemplo, de las unidades o las actividades dedicadas a los alimentos

donde se incluyen hasta la saciedad la típica comida basura como pizzas, hamburguesas, “chips”, etc.

Sin embargo, en aras de la objetividad, hemos de volver a mencionar que en algunas de las series como *Your Turn* y *Teen Track* observamos un mayor grado de adecuación a los objetivos de la LOGSE en lo que concierne a transversalidad. Especialmente en estas dos series hemos encontrado alternativas de ocio y tiempo libre diferentes. Desde nuestro punto de vista, de entre las seis series analizadas, *Your Turn* y *Teen Track* son las que más introducen e integran la transversalidad en sus unidades.

Desde una perspectiva de conjunto, los libros de texto analizados cumplen con el requerimiento de la LOGSE incluyendo al menos una unidad explícita. La transversalidad está implícitamente presente en actividades aisladas y especialmente a través de las fotografías que se incluyen. El profesor de secundaria puede, si se lo propone, sacar más partido de lo que realmente se le ofrece.

La igualdad de los sexos no se trata explícitamente como tema. Si bien la coeducación está implícita a través de las imágenes de los libros. Se nota un gran cuidado por parte de los autores de los textos a la hora de presentar a chicos y chicas en situaciones de igualdad viviendo normalmente en el colegio, divirtiéndose, etc. Las tareas de casa están equitativamente distribuidas. En todos los libros de texto analizados están ausentes las situaciones que se puedan considerar discriminatorias para el sexo femenino.

La igualdad quiere estar presente también en lo que se refiere a las razas, aunque mejor podríamos denominar colores. Puesto que aunque encontramos estudiantes negros y paquistaníes integrando el grupo adolescente de amigos, son miembros pertenecientes a una misma clase que podríamos situar en media-media. Obviamente son prototipos de la clase media de una sociedad del bienestar. Las culturas diferentes prácticamente están ausentes (excepto una breve mención a los Amish, en *Hotline Pre-Intermediate*) y los grupos marginales es como si no existieran en absoluto.

En conclusión, para ser honestos señalaremos que hemos encontrado algo más de lo que esperamos respecto a temas transversales en los contenidos de los libros de texto de secundaria obligatoria. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer si lo que se pretende es la formación integral del alumno adolescente a través de los temas transversales.

Por el momento, nuestra propuesta es crear en los departamentos de lenguas extranjeras una biblioteca de libros de texto y materiales complementarios y utilizarlos de acuerdo a nuestras necesidades con alumnos específicos. En este sentido, creemos que puede ser útil que el profesor se confeccione primeramente su programa de los aspectos transversales que le interesa trabajar y seguidamente seleccione de los libros de texto las propuestas y prácticas más convenientes para su situación concreta de enseñanza. Nuestra sugerencia es, pues, que a la hora de trabajar los transversales, los profesores hagan uso no de un único libro de texto sino de una selección de libros de texto y de materiales que aborden el tema concreto que se desea trabajar en una situación particular. En nuestra opinión, un libro de texto es tan sólo un instrumento de trabajo; por muy bueno y completo que sea, no puede ofrecer absolutamente todo lo que el profesor necesita. Es realista pensar que siempre ha de tener alguna laguna o deficiencia, e igualmente que siempre ha de ofrecer algo positivo de lo que poder beneficiar-

se. La compilación de referencias sobre transversales en libros de texto que hemos presentado en este capítulo es un claro ejemplo. Con ella hemos pretendido, además de optimizar los recursos existentes, ofrecer al profesor de inglés de secundaria libertad de elección para elegir de acuerdo a sus gustos y circunstancias.

6. Referencias bibliográficas

- CANDLIN, C. & M. BREEN (1979): "Evaluating, adapting, and innovating language teaching materials". In C. YORIO, K. PERKINS & J. SCHACHTER (Eds.): *On TESOL '79. The Learner in Focus*. Washington, D.C.: TESOL, pp: 86-108.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984): *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Londres: Heinemann.
- (1996): *Choosing Your Coursebook*. Londres: Heinemann.
- DUBIN, F. & E OLSHTAIN (1986): *Course Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. (1982): *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Press.
- McDONOUGH, J. & C SHAW (1993): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell. Cap. 4 y 5.
- MIRANDA, A. (1990): "The Vocabulary of the English Coursebooks: An Analysis". *RESLA*, Vol. 6, pp: 111-119.
- MOLINA, S. (1994): "Observaciones sobre el estado actual de la igualdad de oportunidades para ambos sexos en textos de inglés". *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. 7, pp: 78-87.
- RUEDA, MJ. (1994): "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera". *REALE*, 2, pp: 79-114.
- SHELDON, L. (ed.) (1988): "Evaluating ELT Textbooks and Materials". *ELT Journal*, 42/4, pp: 237-46.
- NUNBY, J. (1978): *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- YALDEN, J. (1985): *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Capítulo 3: Adolescencia, transversales y aprendizaje del inglés

BEATRIZ MARTÍNEZ
MONTSERRAT MATEO

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es relacionar las aptitudes y actitudes del alumno y de la alumna adolescente, y los temas transversales con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Si bien la psicología del adolescente ha recibido un amplio tratamiento tanto en solitario (Hopkins, 1987; Gessel, 1956; Lehalle, 1986) como, en menor medida, en conexión con el aprendizaje y la enseñanza del inglés (González 1989; Ribé 1992), la relación de ambos campos con los temas transversales presenta un vacío que es, precisamente, el que con este trabajo pretendemos cubrir. Con este propósito en mente, comenzamos tratando aspectos del desarrollo del adolescente que tienen una gran importancia en todo tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyo conocimiento es especialmente útil para el profesor de inglés.

En primer lugar, hablaremos del desarrollo físico-emocional del adolescente. Hemos agrupado los rasgos biológicos con los afectivos ya que consideramos que el individuo es un todo y, como tal, los cambios operados en su cuerpo afectan directamente a su comportamiento emocional. En segundo lugar, abordaremos el desarrollo de las habilidades mentales del adolescente, analizando el pensamiento formal no sólo bajo la perspectiva piagetiana, sino también teniendo en cuenta las nuevas aportaciones de la perspectiva cognitiva del procesamiento de la información. Finalmente, analizaremos las variables personales que ayudan a entender la personalidad del adolescente.

2. Características del adolescente

2.1. Desarrollo físico-emocional

Decir que la adolescencia es una época de grandes y repentinos cambios es una afirmación fácil de constatar con tan sólo observar el físico de un adolescente. Su crecimiento es espectacular, no sólo en talla sino también y sobre todo en lo referente a las transformaciones puberales que sufre haciendo que aquel cuerpo de niño/a se convierta en el de un hombre/mujer. Toda esta evolución física es debida a la aparición de la pubertad, período vital situado entre la infancia y la edad adulta.

Considerar que las transformaciones físicas producidas en esta etapa de la vida no influyen de ninguna manera en el desarrollo emocional del adolescente sería como sostener que el ser humano es divisible en una entidad física y otra afectiva que no se relacionan entre sí. Si hay un momento en el que el cuerpo y las emociones se hallan íntimamente relacionadas, éste es el de la adolescencia. De hecho la relación soma y psique (Ausubel 1954) es muy relevante y la aparición de defectos y anomalías provoca procesos de ansiedad propios de un período de transición como es éste.

Como señala Lehalle (1986), la pubertad marca el inicio de la adolescencia y es la causa de significativos cambios físicos a los que el adolescente debe acostumbrarse y adaptarse. Debe empezar por ajustar su imagen propia a un cuerpo que ya no es lo que era. En consecuencia, debe buscar su nueva identidad sexual que estará encuadrada dentro del mundo adulto.

El desajuste que se produce en este momento entre cuerpo y psique hacen que su sentido de la identidad sea muy vulnerable. El adolescente reorganiza sus esquemas mentales para comportarse como se espera de alguien que ya posee un cuerpo adulto. Ni que decir tiene que este proceso será lento y laborioso y estará sometido a continuos altibajos.

Por tanto, el adolescente se encuentra en un momento crítico de su vida, su cuerpo avanza a una velocidad vertiginosa y su psique trata de seguirle, ajustando y reorganizando sus esquemas mentales, para equilibrar la situación y encontrar una identidad personal estable.

2.2. Desarrollo cognitivo

Si queremos analizar qué podrá aprender un adolescente y cómo deberemos presentarle la nueva información para que la asimile mejor tendremos que tener en cuenta en qué punto de su desarrollo cognitivo se encuentra.

Siempre que se hable de estadios evolutivos en el crecimiento de niños y adolescentes es inevitable citar a Piaget. Teniendo en cuenta las investigaciones piagetianas, Hopkins (1987) resalta las siguientes características generales que se presuponen en el pensamiento adolescente comparándolo con el del niño: es más lógico, ha adquirido el pensamiento hipo-

tético-deductivo, es capaz de realizar operaciones formales de abstracción y el pensamiento del adolescente es más introspectivo.

Para Piaget los adelantos producidos se deben a un cambio en la forma de pensar del sujeto; por consiguiente, el cambio es más una cuestión de carácter cualitativo que cuantitativo.

Como rasgo más importante dentro de la evolución del pensamiento adolescente, desde un prisma piagetiano, tendríamos que citar el paso de operaciones concretas a formales. La adquisición del pensamiento formal es vista por Piaget (Lutte, 1991) como una situación de equilibrio en la que el sujeto es capaz de subordinar lo real a lo posible (estrategia de tipo hipotético-deductivo) y utilizar un pensamiento proposicional. Se confía en que el adolescente va a integrar sus nuevos conocimientos en una estructura lógica única (Hopkins 1987).

No obstante, este aspecto de la teoría piagetiana ha sufrido críticas en diferentes aspectos. Carretero (1987) advierte sobre la importancia de las variables del sujeto para alcanzar el pensamiento formal y Neimark (1975) corrobora este punto de vista añadiendo también la variable social que Piaget parecía haber olvidado en sus primeros trabajos.

Un nuevo frente de críticas proviene de las nuevas investigaciones que cuestionan si todos los adolescentes alcanzan el pensamiento formal. Neimark establece una división dentro del pensamiento formal. Por un lado estaría el “pensamiento formal latente” que, con cierta práctica, podría hacerse “patente”. Esta diferencia entre competencia (“latente”) y actuación (“patente”) está marcada por las variables del sujeto y las del problema planteado (Carretero, 1987). Finalmente, otros autores mantienen que el formal no es el último de los estadios, Riegel (1975) sitúa el pensamiento dialéctico después del formal.

A partir de estas críticas al pensamiento formal tal y como Piaget lo expuso, han surgido nuevas teorías que dan una nueva perspectiva a cómo se adquieren y desarrollan las habilidades intelectuales. Limón y Carretero (1995) añaden a las habilidades generales, ya estudiadas anteriormente, las denominadas habilidades específicas de dominio. Dichos autores, teniendo en cuenta los estudios de Anderson (1992), sostienen que las habilidades generales y las específicas de dominio interactúan facilitando la transferencia de esas habilidades de unos dominios a otros y el desarrollo de la capacidad metacognitiva (planificación, evaluación, organización, monitorización y autorregulación).

En consecuencia, los adolescentes están aprendiendo a pensar, y al enseñarles las habilidades del pensamiento, estamos adiestrándoles en cómo organizar su conocimiento. Este adiestramiento es posible siempre y cuando dichas habilidades se apliquen a contenidos específicos.

De todo lo anteriormente expuesto, podemos deducir que el adolescente está en un momento ideal para el aprendizaje (Lutte 1991), por lo tanto deberíamos esperar que el proceso de enseñanza-aprendizaje fuese fructífero y se desarrollase sin problemas. Sin embargo, sólo tenemos que entrar en una clase de adolescentes para comprobar cómo este idílico marco teórico se resquebraja. Esto es debido a que en la adolescencia la situación anímica y personal cobra una vital importancia contrarrestando las potencialidades latentes del alumno.

2.3. Desarrollo psicológico

La principal característica psicológica de esta etapa evolutiva es la ADAPTACION. Adaptación de un cuerpo y una mente que se encuentran en un estado de crecimiento y maduración respecto a las modificaciones externas que el adolescente encuentra en la sociedad.

Esta adaptación se llevará a cabo mediante la asimilación de los roles asignados por la sociedad que le creará una situación de crisis o desequilibrio seguida de una segunda fase de autoafirmación y construcción de su personalidad. Según esto, la principal tarea de la adolescencia de acuerdo con Papalia y Wendkos (1992), quienes recogen a su vez el planteamiento de Erikson (1977), será la de resolver el conflicto de identidad, evitando la confusión de roles que debe llevar al adolescente al descubrimiento de sí mismo con un papel determinado y significativo en la sociedad.

Este proceso de identidad conlleva cuatro componentes básicos: el problema de la intimidad, la dificultad para planear el futuro, el encuentro con actividades que suponen compromiso y la elección de identidad negativa.

En esta misma línea, Papalia y Wendkos (1992) –siguiendo a James E. Marcia (1979) – establecen cuatro estados de identidad determinados por la presencia o ausencia de un período de toma de decisiones conscientes (crisis) y de compromiso. Los estados de identidad a los que hacen referencia son: logro de identidad, aceptación sin raciocinio, difusión de identidad y moratoria.

No podemos hablar de condición adolescente refiriéndonos exclusivamente a los aspectos psicológicos, ya que éstos están a su vez íntimamente relacionados e influidos por los aspectos sociales. De este modo, si en el primer caso hablábamos de una adquisición de identidad (de auto-imagen, auto-estima, sexualidad...) como punto central de la psicología adolescente, también debemos señalar la importancia de los aspectos sociales, observables éstos principalmente en una progresiva separación de la familia, una creciente influencia de los amigos (con los que se siente más identificado) y el comienzo de una elección vocacional.

En esta construcción de su identidad Delval (1986) señala una nueva forma de egocentrismo social por la que el adolescente trata de auto-definirse frente a los demás. Es éste un momento en el que el mundo del adolescente gira en torno a sus problemas y a la incompreensión a la que cree estar sometido por parte del mundo adulto. Todo lo exterior influye en él de un modo positivo o por el contrario, de una forma completamente negativa.

Se observan además otros cambios psicológicos y sociales como son la crítica a las figuras representativas de la autoridad, una actitud rebelde, de aburrimiento e indiferencia, un deseo de originalidad, y una búsqueda de modelos e ideales sobre los que se vuelca toda su carga afectiva.

Según Rubio (1992), dos son las teorías que tratan de dar una explicación a estos cambios de comportamiento en el adolescente. En primer lugar la *Teoría psicoanalítica* afirma que es el aumento de las pulsiones el que altera el equilibrio psíquico del individuo. Ade-

más, en este proceso de formación y crisis de identidad, los rápidos cambios provocan también una toma rápida de decisiones que el adolescente no está siempre preparado para asumir.

En segundo lugar, la *Teoría psicosociológica* busca en la sociedad la explicación a sus conductas y a esa incesante lucha que el adolescente mantiene entre independencia y dependencia. El enfrentamiento entre el adolescente y las estructuras sociales puede desembocar en una aceptación total o por el contrario en una actitud de indiferencia hacia lo que le rodea.

De este breve repaso al desarrollo psicológico del adolescente se deriva una cuestión clave a la hora de plantear nuestra estrategia docente como es el conocimiento de sus intereses y necesidades que pueden concretarse en:

a) Necesidad de construir su propia identidad, para lo cual busca ocupar un lugar determinado y significativo dentro de un grupo en el que se siente identificado y comprendido, que le aporta la confianza que necesita y con cuyos miembros crea fuertes lazos afectivos.

b) Necesidad de una orientación vocacional-profesional derivada de la preocupación por su futuro y también del interés por querer participar cuanto antes de las vivencias del mundo adulto.

c) Necesidad de libertad, de autonomía y de asumir responsabilidades que le den la oportunidad de tomar partido por algo que merezca la pena.

d) Necesidad de crear una conciencia crítica, rechazando toda imposición y órdenes establecidas, dirigiendo su interés a que el adulto ejerza su autoridad pero de una forma justa y razonable.

3. Importancia de los temas transversales en el área de lenguas extranjeras

3.1. Introducción

Nuestro principal interés, como hemos venido diciendo en varias ocasiones a lo largo de este capítulo, está centrado en considerar la importancia que la introducción de temas transversales tiene en la educación del estudiante de secundaria, y más específicamente, en tratar de dar algunas orientaciones para la aplicación práctica de estos temas en el área curricular de Lengua Extranjera.

Hasta ahora hemos estado analizando algunas cuestiones esenciales sobre el “ser” y el “actuar” del adolescente desde el punto de vista del desarrollo físico-emocional, cognitivo y psicológico. Conviene ahora que tratemos de dar una concreción a los intereses y necesidades que hemos ido descubriendo en el adolescente, tratando de relacionarlos con nuestro objeto de estudio; es decir, con los temas transversales, aunque no de un modo general, sino más

bien centrándonos en cinco cuestiones que interesan especialmente al adolescente navarro como son El SIDA, El Racismo, La Guerra, La Destrucción de la Naturaleza y La Libertad.

Creemos que una forma esquemática de analizar estos intereses desde diversas perspectivas es agrupándolos en tres apartados de contenidos, los mismos que se establecen en el *Proyecto Curricular de Área* (DCB, 1989, Lenguas Extranjeras), es decir, a través de conceptos, procedimientos y actitudes.

3.2. Conceptos

La palabra clave en este apartado es NEGOCIAR unas normas y actitudes de comportamiento básicas para poder trabajar en un clima agradable y educativo. Esta negociación nos viene impuesta por la propia forma de ser del adolescente, quien por norma suele rechazar todo lo impuesto y aceptar únicamente aquello con lo que está de acuerdo.

Será preciso, por tanto, no dejarle total libertad de actuación, sino orientar esas primeras decisiones para poder trabajar de un modo cooperativo profesor y estudiante.

Tal y como se ejemplifica en el primer capítulo, la negociación podrá estar dirigida a la elección de los temas sociales y cuestiones personales de su interés, es decir, a los temas transversales. Los contenidos del currículum, introducidos de este modo, adquieren una visión mucho más atractiva para el estudiante de secundaria que ve cómo sus materias de estudio participan de lo que a él le interesa y aparecen como algo “valioso” y “útil” que conecta directamente con la situación que él está viviendo.

¿Cuál es la importancia de tratar estos temas sociales (transversales) elegidos por el propio alumno como parte integrante del Proyecto Curricular de Área? La respuesta parece clara: se produce un interesante *feedback* entre el estudiante y el contenido de estos temas transversales, ya que éstos le proporcionan al alumno la oportunidad de reflexionar sobre situaciones reales que él está viviendo y al mismo tiempo el alumno participa activamente de las clases aportando sus juicios de valor, creando y desarrollando una opinión crítica y personal y sugiriendo posibles alternativas a las situaciones que se le presentan.

La idea de trabajar estos aspectos claves del currículum a través de los transversales recoge a su vez elementos fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son la utilización de materiales reales (*authentic material*), el desarrollo de la opinión crítica y personal del alumno y la potenciación de un aprendizaje significativo.

3.3. Procedimientos

Estos aspectos conceptuales deben tener una relación directa con los procedimientos a utilizar con vistas a conseguir, tal y como nos proponemos, la formación integral del alumno. En consecuencia, la primera pregunta que necesitamos plantearnos es la siguiente: ¿qué elementos vamos a potenciar en el trabajo de clase? Partiendo de la necesidad del estudiante de secundaria de relacionarse con compañeros de su misma edad, resulta clara la importancia de aprender a trabajar en grupo. Esta metodología le proporcionará al alumno/a la oportunidad

de compartir con el resto de sus compañeros/as, opiniones, ideas y juicios directamente relacionados con el ámbito educativo, y no sólo en el ámbito extraescolar.

Al mismo tiempo, trataremos también de fomentar aspectos más personales e individuales con los que el alumno podrá desarrollar su capacidad de pensar de un modo reflexivo, crítico y autónomo, con el fin de llegar a comprender y manejarse adecuadamente en las diversas situaciones sociales en las que vive.

Este trabajo individual puede llevarse a cabo a través de la interiorización de los temas transversales tratados en clase, y a través de elementos de autoevaluación con los que el alumno sea consciente en cada momento no sólo de la utilidad y validez de su trabajo, sino también de sus avances, sus carencias y sus logros.

Existen además otros elementos que debemos tener en cuenta a la hora de programar y establecer los procedimientos a seguir. En el epígrafe que se centraba en el desarrollo psicológico del adolescente, veíamos la necesidad que éste tenía de auto-afirmarse y de construir su propia personalidad. Este aspecto, que desde el punto de vista de la psicología resulta clave en esta etapa evolutiva, debemos tenerlo muy presente e integrarlo en nuestra programación de aula. ¿Cómo conseguirlo? Por una parte, a través del refuerzo positivo que practique el profesor y, por otra, a través de los valores que los temas transversales nos proporcionan y que Reyzábal y Sanz (1995) resumen en unos principios universales como son la igualdad, la solidaridad, la justicia, la libertad y la salud.

3.4. Actitudes

El componente actitudinal en el adolescente mantiene una estrecha relación con aspectos que ya hemos visto anteriormente incluidos en el desarrollo psicológico de esta etapa evolutiva. Aún así, creemos que es importante volver a recordar aquí algunos de estos elementos para poder entender su implicación en la programación didáctica.

El elemento principal es el concepto de LIBERTAD, entendida con una doble significación: libertad de ejecución y libertad de expresión. Este primer aspecto que tiene una implicación directa en los temas transversales, encuentra su explicación desde la perspectiva del desarrollo psicológico. El adolescente trata de experimentar con todos los elementos exteriores en ese proceso de búsqueda de su identidad y de captar su propia vivencia personal de todo lo que le rodea; es por tanto una necesidad que surge de la etapa evolutiva por la que está pasando.

No obstante, esta libertad de ejecución no debemos confundirla con dejarle a su libre albedrío. Se trata de orientarle en esa búsqueda desde el razonamiento y la moralidad, y no desde una imposición que el adolescente rechazará por norma. Es un “dejarle hacer”, pero dentro de lo que se ha pactado y negociado en clase anteriormente.

Esta idea de libertad está ligada a otro aspecto clave que es el de la RESPONSABILIDAD. Partiendo de lo establecido en clase, el estudiante será responsable de sus éxitos, de su participación, y en general de la actitud que tome en el aula. Por otra parte, esta responsabilidad será entendida también en las pequeñas funciones y trabajos que el estu-

dianante asuma de modo voluntario, como una forma de participar en el mundo adulto. Por ejemplo, responsabilizarse del cuidado de los materiales comunes, organizar actividades extraescolares, recaudar fondos destinados a una acción social, recabar información de las organizaciones sociales de su comunidad, etc.

El segundo significado que distinguíamos al principio se refiere a la libertad de expresión. Es importante que procuremos potenciar y favorecer un ambiente de diálogo, de discusión y de participación. educándoles en el respeto a las intervenciones de sus compañeros, en la tolerancia a sus diversas opiniones y en la expresión de críticas constructivas que pueden servir para optimizar cualquier aspecto didáctico puesto en situación de debate.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que la actitud de nuestros estudiantes no siempre será positiva o de sumisa aceptación hacia lo que se les ofrece, sino más bien lo contrario. A menudo, encontraremos actitudes rebeldes, de aburrimiento, de indiferencia o de apatía y sin embargo debemos recordar que esta actitud no es más que su respuesta a un acusado deseo de originalidad y a una búsqueda constante de modelos con los que se pueda identificar, al menos parcialmente.

Nuestro trabajo como profesores de inglés, pero también como educadores en valores sociales, consistirá en orientar e integrar dentro de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de nuestras programaciones, aquellas necesidades e intereses que el estudiante posee por el hecho de ser adolescente.

4. Implicaciones y aplicaciones al aprendizaje y enseñanza del inglés

A la hora de planificar la enseñanza del inglés, el profesor de secundaria se encuentra ante una serie de contenidos curriculares que se espera que transmita, de una forma eficaz, a sus alumnos a lo largo del curso.

Teniendo en cuenta que, como ya hemos explicado anteriormente, el alumno adolescente se encuentra en el momento ideal para el aprendizaje de una lengua extranjera gracias al desarrollo evolutivo de sus destrezas cognitivas, ¿por qué no se consiguen unas altas tasas de rendimiento académico en el área de inglés en secundaria? La respuesta tiene que ver con las variables psicológicas y afectivas del adolescente (desarrollo de su personalidad, auto-estima, identidad física y emocional, intereses y aspiraciones...), sin olvidarnos de que cada alumno es un ente individual, lo que significa que madura y evoluciona siguiendo unas pautas únicas e intransferibles.

Cabe señalar también que la enseñanza de una lengua extranjera no debe consistir en la simple transferencia de una serie de contenidos conceptuales, sino que se encuadraría dentro de una visión más humanista del aprendizaje en la que los temas sociales son de obligada inclusión (Moskowitz, 1978). El desarrollo integral del alumno debe ser nuestro principal objetivo como educadores; formar individuos responsables, solidarios y con conciencia social no está reñido con que ellos aprendan a entender y producir mensajes en inglés.

El conjunto de esta serie de interrelaciones que hemos expuesto hasta ahora, tiene implicaciones importantes en la clase de inglés. A continuación, relacionamos las variables cognitivas y psicológicas del adolescente con algunas estrategias y actividades didácticas que pueden servir para trabajar los transversales en la clase de inglés. Antes de proseguir, es necesario precisar que existen numerosas alternativas para trabajar estos aspectos de forma integrada. Explicarlas todas se saldría del objetivo fundamental de este capítulo y solaparía además el contenido del resto de los capítulos en los que se se presentan materiales y actividades con tal finalidad. Asimismo, hemos de señalar que las propuestas que hacemos a continuación no están desarrolladas a fondo. Con las mismas, tan sólo pretendemos dar breves ejemplos de cómo se pueden poner en relación los aspectos cognitivos y actitudinales del adolescente con temas sociales (transversales) y aprendizaje del inglés.

Dentro del plano cognitivo se observa que el pensamiento del alumno adolescente es más abstracto. En consecuencia es capaz de realizar operaciones formales, su pensamiento es más lógico y utiliza estrategias de tipo hipotético-deductivo (Hopkins 1987). Considerando ambas tendencias, nos damos cuenta de que nuestro alumno está preparado tanto para deducir como para inferir normas generales de carácter gramatical que aparezcan repetidamente en determinados contextos como el diálogo de su libro de texto, un párrafo de una lectura, o el contenido de una canción. Hemos elegido ésta última precisamente para ejemplificar muy brevemente cómo podemos proporcionar al alumno contextos significativos que permitan integrar el desarrollo cognitivo, la actitud crítica del adolescente y el aprendizaje del inglés. Hemos pensado que puede ser motivador para el alumno el utilizar como punto de partida una canción que habla de la guerra y de la injusticia social, dos temas por los que los adolescentes navarros de secundaria han mostrado gran interés. En este sentido, la canción “Why?” de la cantautora de color Tracy Chapman puede ofrecer el contexto adecuado para conseguir los objetivos mencionados. Como podemos observar por el texto que incluimos a continuación, el contenido temático es realmente apropiado para potenciar la reflexión, la actitud crítica y el comportamiento solidario:

Why do the babies starve
When there's enough food to feed the world
When there're so many of us
Are there people still alone
Why are the missiles called peace keepers
When they're aimed to kill
Why is a woman still not safe
When she's in her home
Love is hate
War is peace
No is yes
And we're all free
But somebody's gonna have to answer
The time is coming soon
Amidst all these questions and contradictions
There're some who seek the truth
But somebody's gonna have to answer
The time is coming soon
When the blind remove their blinders
And the speechless speak the truth

A fin de trabajar el aspecto cognitivo formal del adolescente, una vez escuchada la canción un par de veces tenemos diversas opciones posibles. Por ejemplo: a) entregar el texto de la canción a los alumnos y pedirles que subrayen todas las palabras y estructuras que pre-

senten alguna analogía gramatical (Wh-questions, palabras que comparten sufijos, plurales, terminaciones de verbos, estructuras que se repiten, etc.); b) dar a los alumnos una lista desordenada de palabras que contiene la canción y pedir que las agrupe por similitudes formales (sufijos, categoría formal), similitudes semánticas, etc.

De la misma manera, el desarrollo cognitivo, la potenciación del comportamiento actitudinal constructivo hacia los transversales son fácilmente integrables en la clase de inglés no sólo a través del plano gramatical sino también en el semántico. Gracias al paso al estadio formal, operaciones tales como la inclusión o exclusión de elementos (Gesell 1956) son habituales para nuestro alumno, por lo tanto será capaz de establecer relaciones semánticas entre las palabras a partir de una de carácter general o superior. Una aplicación en este sentido podría ser la siguiente: damos a los alumnos un hiperónimo relacionado con los transversales como por ejemplo “environment” junto a una lista de palabras o frases pertenecientes al mismo campo semántico similar a la que incluimos. Seguidamente les pedimos que organicen la lista en torno a posibles categorías, como por ejemplo: a) Problems; b) Solutions.

bottle bank, rechargeable batteries, hole in the ozone layer, greenhouse effect, organically grown vegetables pollute, use public transport, acid rain, throw rubbish away, recycle, use sprays with CFCs, classify the rubbish

e.g.: a) Solutions: bottle bank, rechargeable batteries, organically grown vegetables.

Por lo que respecta al plano emocional y afectivo convendría tener en cuenta que tal y como Hopkins (1987) explica, el carácter del adolescente sufre fluctuaciones que le conducen de momentos de expansión a otros de retraimiento. Debemos aprovechar el momento en el que se halla el adolescente para canalizar su deseo de recibir información y su ansia de expresarse. Es éste uno de los aspectos más significativos del desarrollo afectivo del adolescente: su necesidad de expresar lo que le está ocurriendo poniendo su propia experiencia personal en contraste con la de otros.

El adolescente está abierto al mundo, siempre y cuando ese mundo se relacione con sus intereses y experiencias personales. Este deseo de saber acerca de la realidad que le rodea debe ser aprovechado por el docente. Los temas transversales atraen en gran medida su atención, puesto que conectan con su abanico de intereses. Cualquier contenido conceptual que aparezca dentro de un texto o una grabación que trate de temas tales como la destrucción de la naturaleza, el racismo, la guerra, la libertad o el SIDA, será más fácilmente asimilado ya que estará dentro de su universo de intereses.

Por otro lado, también contamos con el hecho de que nuestros alumnos van a estar deseosos de expresarse (Lutte 1991) y este deseo se canalizará cuando tengan algo que decir; por lo tanto, es importante averiguar cuáles son verdaderamente sus intereses a fin de utilizarlos como motivo de comunicación en el aula.

La elección de la forma de expresión estará influida por la fase en la que se encuentre, así los diálogos en pareja, los debates o exposiciones en grupo serán más indicados para mo-

mentos de expansión mientras que las lecturas sobre temas de su interés, el escribir cartas a amigos, diarios personales, y redactar pequeñas composiciones en las que expresen sus ideas serán más adecuadas para los de introspección.

Relacionada con el aspecto anteriormente citado podemos situar otra de las claves del alumno adolescente: la pertenencia a un grupo de iguales. Para él, el sentirse arropado y aceptado por sus compañeros es algo necesario, y aunque en las fases de retraimiento parece huir de todos, no es que los rechace sino que los “evita” para poder buscar su propio yo.

Combinar estos dos aspectos de su desarrollo afectivo, expansión/ retraimiento y pertenencia a un grupo/ búsqueda de su yo, no es difícil en la clase de inglés. A continuación presentamos unos breves ejemplos de aplicaciones teniendo en cuenta estas variables y los temas transversales en la enseñanza del inglés.

Nuestra primera sugerencia es organizar un debate sobre uno de los temas de interés social por los que los alumnos navarros han mostrado mayor preferencia, por ejemplo la guerra. La finalidad de esta actividad será ayudar al alumno a expresar sus opiniones personales en inglés, fomentar el respeto y la cooperación por los demás y proporcionar contextos significativos que provoquen la reflexión y la actitud crítica respecto a la guerra y sus consecuencias. Nuestra intención es que a través de la reflexión de los aspectos negativos de ésta el alumno desarrolle actitudes críticas y se manifieste en favor de la paz. Para ello, comenzaremos por organizar la clase en grupos de trabajo de cuatro o cinco alumnos y les pediremos que elijan un portavoz “speaker”; a cada grupo le daremos un papel en el que se ha escrito la siguiente pregunta: “What can we do to prevent war”. Cada grupo debe escribir en una lista al menos cinco sugerencias que pueden ayudar a prevenir la guerra: e.g. in order to prevent war we should listen to other's opinions with respect.

Nuestro segundo ejemplo de actividad gira en torno a otro de los temas sociales elegidos por nuestros alumnos: la libertad. Proponemos también el trabajo en grupo como modo de fomentar la reflexión y la participación. Para ello, les podemos proporcionar frases que inciten a la discusión y que tengan que ver con los aspectos relacionados con la libertad del adolescente: e.g., “Teenagers: children or adults”?, “Teenagers need rules and discipline”, “Teenagers need freedom to express themselves”. Cada grupo debe discutir estas frases dando razones a favor o en contra. Para ayudarles a expresarse en inglés es conveniente trabajar previantes determinadas funciones como el modo de expresar y refutar opiniones en inglés. Al final de la sesión cada portavoz leerá su lista de conclusiones a los demás.

La actividad que acabamos de exponer puede dar paso a otras que se pueden realizar en días sucesivos. Por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que en grupos elaboren “graffities” o posters en los que expresen sus opiniones sobre la libertad del adolescente. Creemos que además de motivadora, esta actividad es necesaria para los alumnos puesto que les aportamos contextos para canalizar sus opiniones y sentimientos personales. Es necesaria también para el profesor puesto que le brinda la ocasión de conocer realmente lo que piensan sus alumnos.

Por último, proponemos un “role play” para discutir la libertad en relación con el adolescente. Para ello, de nuevo, organizaremos la clase en grupos; a cada miembro le asignaremos un papel, por ejemplo: “a desperate mother who thinks everything is wrong with his

teenager son”, “the lonely teenager who misses friends”, “the extrovert teenager who likes outgoing activities”, “the teenager who is bored”, “the teenager who has problems with his parents”, “the teenager who has problems with her studies”, “the sympathetic teacher”, etc.

Cada alumno deberá inventarse una identidad que se adapte a ese papel y explicar sus ideas y sentimientos a los demás. El resto de los miembros del grupo deberán tratar de sugerir alternativas positivas a su situación:

e.g.

A: My parents do not listen to me.

B: Why don't you try to write a note to them?

5. Conclusión

En este trabajo hemos pretendido contribuir a paliar una carencia existente en los estudios sobre aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera. Hemos intentado relacionar aspectos de la psicología del adolescente con sus intereses sociales y la enseñanza del inglés en el aula. Para ello, hemos comenzado por analizar características del desarrollo físico, psíquico y cognitivo del adolescente. Este análisis nos ha proporcionado los fundamentos para poder vincular estos aspectos con los intereses sociales (transversales) y con su posible aplicabilidad al aula. Hemos terminado este capítulo ofreciendo algunas sugerencias de cómo trabajar estos aspectos en contextos significativos. Aunque en este trabajo únicamente hemos propuesto ejemplos para trabajar temas sociales como la guerra y la libertad, pensamos que el esquema y filosofía de los mismos es aplicable a cualquiera de los temas elegidos por los alumnos navarros de secundaria.

6. Referencias bibliográficas

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y Aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- ANDERSON, M. (1992): *Intelligence and Development. A cognitive theory*. Oxford: Blackwell.
- AUSUBEL, D.P. (1954): “Theory and problems of adolescent development”. Nueva York: Grune and Stratton. En LUTTE, G. (ed.) (1991): *Liberad la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- CARRETERO, M. (1987): “Desarrollo cognitivo y educación”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 153, pp: 66-68.
- CHAPMAN, T. (1986): *Why?*, SBK April Music Inc./Purple Rabbit Music.
- DELVAL, J. (1986): “El Egocentrismo”. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 143, pp:66-68.
- ERIKSON, E.H. (1977): *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- GESSEL, A. et al. (1956): *El adolescente de 10 a 16 años*. Barcelona: Paidós.

- GONZALEZ, M. (1989): "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia". *Signos* 1, pp: 34-37.
- HOPKINS, J.R. (1987): *Adolescencia. Años de transición*, Madrid: Pirámide.
- LEHALLE, H. (1986): *Psicología de los adolescentes*. Barcelona: Crítica.
- LIMÓN, M. y M CARRETERO (1995): "Aspectos evolutivos y cognitivos". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 238:39-41.
- LUTTE, G. (1991): *Liberad la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Barcelona: Herder.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- NEIMARK, E.D. (1975): "Intellectual development during adolescence". En LUTTE, G. (1991): *Liberad la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona: Herder.
- NICKERSON, R.S.et al. (1987/1995): "Aspectos evolutivos y cognitivos", *Cuadernos de Pedagogía* nº 238, pp: 39-41.
- PAPALIA, D. & WENDKOS, S. (1992): *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill.
- REYZÁBAL, M.V. & A.I. SANZ (1995): *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid: Escuela Española.
- RIBÉ, R. (1992): *Task Typology for 13-18 year old students. I*. ELTS: English Language Teachers of Spain, pp: 29-34.
- RIEGEL, K.F. (1975): "The development of dialectical operations". En LUTTE, G. (1991): *Liberad la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*, Barcelona: Herder.
- RUBIO, R. (1992): *Psicología del Desarrollo*. Madrid: CCS.

Capítulo 4: Transversalidad, prensa y lenguas extranjeras

ELISABETH BARROSO SÁNCHEZ
ROSA JIMÉNEZ CATALÁN

Introducción

Con este pequeño trabajo pretendemos que los alumnos y alumnas navarros de secundaria reflexionen sobre un problema ambiental de actualidad. Deseamos también explorar las posibilidades de trabajar los temas transversales en la clase de inglés a través de periódicos y revistas en esta lengua.

El haber elegido como ejemplo de tema transversal los problemas del medio ambiente apenas si necesita justificación. El medio ambiente es fundamental en nuestras vidas. Se trata del aire que respiramos, del agua que bebemos, de los alimentos que comemos, del paisaje que contemplamos, del legado que dejaremos a las nuevas generaciones. Parece un tópico manido el decir que el aire está viciado y nuestros bosques y ríos contaminados pero desgraciadamente es la cruda realidad. Para nuestros alumnos es un tema importante: los datos obtenidos a partir del análisis de intereses sociales de los alumnos navarros de secundaria encuestados muestran de forma clara que de entre cincuenta y cuatro temas sociales posibles, la destrucción de la naturaleza, es decir, los problemas del medio ambiente ocupan un lugar importante. Nada menos que entre los cinco primeros puestos. Por consiguiente, una razón de peso de incluirlo en este trabajo es que se encuentra entre las prioridades de intereses de nuestros alumnos y entre la lista de los problemas más acuciantes de la sociedad que nos rodea.

Como hemos podido comprobar en el capítulo segundo, el transversal de educación ambiental es el que mayor presencia tiene en los libros de texto. A pesar de que es uno de los

temas más trabajados, hemos querido incluirlo entre nuestra propuesta de materiales y actividades por las razones que hemos comentado más arriba: el alto índice de interés mostrado por nuestros alumnos y alumnas y la repercusión que el tema tiene para todos los seres humanos sin exclusión alguna. Hombres y mujeres de todas las razas y clases sociales sufren las consecuencias de un medio ambiente deteriorado y estéril.

Nuestra inspiración para trabajar la educación ambiental ha sido a través de los materiales de prensa que hemos recopilado a partir de periódicos y revistas y cuyas referencias se incluyen en la guía de materiales del último capítulo. Pensamos que prensa y transversalidad son dos caras de una misma moneda ya que es difícil abrir una página de periódico y no encontrársela llena de problemas sociales que tengan que ver con El SIDA, La Guerra, El Medio Ambiente, El Racismo, la falta de Libertad o los abusos de la misma.

Para la mayoría de las personas, los medios de comunicación, entre los cuales se encuentra la prensa, son el punto de referencia sobre el mundo así como fuente de la información que precisamos para tomar decisiones sobre el mismo (Tyner y Lloyd 1995:139). Este protagonismo no se corresponde con una gran aceptación en el ámbito escolar donde tradicionalmente se ha venido utilizando de manera escasa e irregular como un instrumento didáctico más y no como un recurso esencial. Pensamos que esto es debido al excesivo academicismo que sufre nuestra escuela, en la que se da una mayor preferencia a los libros de texto y sus contenidos que a las cuestiones que tienen que ver con el mundo real.

Como ya hemos señalado, en este trabajo nos centraremos en el uso de la prensa para trabajar los transversales en la clase de inglés. Antes de presentar nuestra propuesta de tareas a desarrollar con los alumnos, pensamos que es conveniente el plantearse el papel que la prensa puede tener en el aula. En primer lugar, distinguiremos dos posibles alternativas de uso: como objeto de estudio en sí mismo y como auxiliar en el aprendizaje de las distintas áreas o asignaturas. En el primer caso, se trata de analizar tanto el proceso de elaboración de periódicos y revistas como de estudiar la organización, contenido y enfoque de los mismos. En el segundo caso, la prensa es un complemento de los materiales aportados por el libro de texto en diferentes áreas y niveles educativos así como un apoyo de las explicaciones del profesor.

La potencialidad de la prensa como fuente de información e instrumento didáctico es unánimemente reconocida. En las últimas décadas se ha venido insistiendo en la necesidad de incorporar el periódico al aula y en la conveniencia de su explotación mediante actividades didácticas (Guillamet 1988, Tyner & Lloyd 1995). En nuestro ámbito educativo, el reconocimiento de su importancia se ha reflejado además en el *Programa Prensa Escuela*¹ cuyos objetivos son lograr una escuela abierta a la sociedad, facilitar la adquisición de publicaciones y orientar a los profesores respecto a cómo trabajar con los periódicos en clase. Igualmente, es obligado el mencionar aquí el número que *Cuadernos de Pedagogía* ha dedicado al uso de la prensa en el aula.

¹ convenio suscrito en 1985 entre el MEC y la AEDE (Asociación de Editores de Diarios Españoles) que afecta a los centros educativos no universitarios del Estado y a unos 77 diarios y 12 revistas.

El uso de la prensa en la clase de inglés

Las experiencias mencionadas en el punto anterior tienen que ver con el uso de la prensa en lengua nativa. Pensamos que todos los beneficios comentados se pueden aplicar igualmente al uso en la lengua extranjera. Seguidamente resumiremos las ventajas de su utilización en la clase de inglés:

- La prensa es un material pedagógico que ofrece muchas posibilidades de explotación en la clase de inglés. Es asequible y barato, puesto que incluso en ciudades pequeñas es fácil hacerse con un ejemplar de un periódico inglés así como de revistas en inglés de publicación nacional.
- Aporta gran cantidad de información temática. A través de las noticias, anuncios, fotografías, esquemas, gráficos... están presentes diariamente todos los transvesales. El cuadro que incluimos a continuación es un resumen de sus posibilidades temáticas:¹

Problemática ambiental	mareas negras, la capa de ozono, contaminación, lluvia ácida, desertización, reciclado...
Problemática de la violencia	guerras, delincuencia, terrorismo,
Problemática del subdesarrollo	desigualdades entre los países ricos y pobres, entre el capitalismo y la pobreza radical...
Problemática relacionada con la desigualdad	conductas racistas y xenófobas, machismo dentro de la sociedad...
Problemática de la salud	enfermedades: el sida, las drogodependencias, el cáncer, anorexia, estrés...
El consumismo	materialismo, capitalismo, necesidades básicas reales
Los problemas viales	actitudes de irresponsabilidad, los accidentes, la intolerancia...

Sin duda alguna, como señala Roldán (1992: 483), “es precisamente en esa densidad de información donde reside su importancia como material pedagógico”.

- La variedad. Ofrece ejemplos de diferentes tipos de géneros y estilos: titulares de noticias, noticias, anuncios, tiras cómicas, columnas de opinión, cartas al director.
- Tiende un puente entre el aula y la realidad al aportar materiales auténticos de comunicación para el aprendizaje de la lengua. Sin lugar a dudas, este aspecto es atractivo y motivador para el alumno puesto que le ayuda en su proceso de maduración ya que le proporciona contextos y situaciones reales para reflexionar y expresar sus

¹ Dicha tabla ha sido realizada a partir de la clasificación Lucini (1994).

opiniones sobre el mundo que le rodea, paso previo para poder plantearse alternativas para mejorarlo.

- Es un instrumento de comunicación vivo que proporciona información de primera mano sobre la lengua y cultura que el alumno está aprendiendo. Este es un dato de gran importancia si tenemos en cuenta que enseñamos el idioma en el contexto del aula.
- Contribuye a reforzar la autoestima del alumno puesto que interiormente percibe que frente al libro de texto, el periódico añade comunicación real, por tanto, comprender un mensaje en este medio aumenta su confianza en sí mismo, a la vez que revierte en un mayor grado de motivación por la asignatura.
- La prensa es un instrumento ideal para potenciar las destrezas y estrategias metacognitivas que los alumnos y alumnas ya poseen en su lengua materna, y en consecuencia, para desarrollar esta capacidad en el idioma extranjero (Bosch 1984). Permite ejercitar una variada gama de estrategias lectoras como el “skimming”, “scanning”, “reading for gist”. Como señala Grundy (1993), es difícil hallar materiales más apropiados para desarrollar y potenciar las destrezas lectoras del alumno en la lengua extranjera.
- Es también un medio excelente para reflexionar sobre la lengua a través del análisis del texto (Gómez y Miralles 1993, Thornbury 1997).
- Permite completar las actividades del libro de texto al proporcionar contextos de comunicación auténticos que dan un sentido real a la práctica tanto de las destrezas receptoras como las productoras.

Requisitos a tener en cuenta

Creemos que la bondad de utilizar la prensa en la clase de inglés no necesita de más argumentos. No obstante, también conviene precisar algunos requisitos en su utilización.

Requiere:

- Selección de las noticias y de las imágenes de forma que se adecuen a los intereses, a la edad y al nivel en el idioma de los alumnos a los que vamos a destinar la actividad.
- Identificar el tipo de actividad más adecuada para el tipo de texto. Por ejemplo, las imágenes contenidas en el periódico o revistas pueden ser útiles para trabajar las destrezas auditivas orales, mientras que los contenidos de los textos pueden ser más apropiados para preparar tareas de lectura y escritura.
- Identificar en el texto o en la fotografía el contenido lingüístico y semántico potencial. Es decir, qué estructuras sintácticas y qué vocabulario contienen. Así por ejem-

plo, Swan y Walter (1997:178) hacen hincapié en el uso de la pasiva en inglés a través de un texto periodístico, e igualmente Ellis & Ellis utilizan un tema ambiental para recalcar las distintas estructuras gramaticales que aparecen.

- Tener en cuenta que el material que nos proporcionan periódicos y revistas puede perder actualidad rápidamente. Como señala Grundy (1993:8), los periódicos son: “They are the freshest of all foods in the language classroom and at the same time those with the shortest shelf-life”. A pesar de todo, las imágenes que nos ofrecen al igual que algunas materias pueden componer un archivo de imágenes y noticias que por su alusión a temas universales como la pobreza, la bondad, la inocencia, la guerra, no pierden actualidad.

Aplicación

En general, el modelo de actividades que se proponen en el resto de los capítulos, se puede adaptar a la explotación de cualquier material de prensa. Sin embargo, ésta, frente a otros materiales, tiene rasgos peculiares que han de ser tenidos en cuenta como son los anuncios, las imágenes y un estilo de lenguaje propio. Respecto a éste último, en el *Libro de Estilo* editado por El País (1990:23) se afirma: “El propósito de redactar cualquier noticia es comunicar hechos e ideas a un público heterogéneo. Por tanto, el estilo de redacción debe ser claro, conciso, preciso, fluido y fácilmente comprensible, a fin de captar el interés del lector”.

Además de la claridad, la concisión y la precisión, el lenguaje de la prensa en lengua inglesa se caracteriza según Crystal y Davy (1976) por los siguientes rasgos: a) el uso de titulares destinados a llamar la atención del lector; b) especial disposición de los párrafos; omisión de las comas en secuencias de adjetivos, entre oraciones coordinadas, y después de adverbios que aparecen en posición inicial; d) empleo de frases cortas en las que dan alteraciones en la forma y en el orden de los elementos sintácticos, lo cual ayuda a mantener el interés del lector.

Entre estos aspectos, queremos trabajar especialmente los titulares, el tipo de texto, los elementos de cohesión, y el vocabulario de los transversales. Para ello, hemos seleccionado un texto cuyo contenido extractamos seguidamente:

Título: “Shoveling against a Black Tide”

Fuente: *Newsweek*. Vol. CXXV, Junio 26–1995

Texto:

Spring usually comes as a welcome relief on the frozen Russian tundra. Not this year. The warm weather is melting about 100,000 metric tons of oil spilled last August –an environmental disaster nearly three times the size of the Exxon Valdez spill in 1989. American and Australian cleanup experts are racing to burn off, or skim, the gelatinous muck from arctic streams before it flows into the Barents Sea. They won't get it all. A ruptured pipeline caused the original spill, but Komineft, the nearbankrupt regional oil company, decided it couldn't afford to halt

production, and just kept pumping. The dams it built to contain the ooze soon broke, too. After the ruptured pipeline burst again in January. Kominest shut it down and Russia accepted a \$124 million cleanup loan.

The Russians have welcomed their Western saviors with folded arms. Local officials forbade the foreign crew from taking aerial photos of the contaminated area –standard procedure in the West. Kominest engineers are learning to use \$10 million worth of hightech equipment that the Westerners will leave behind. They'll need it. Ecology experts say Russia averages two oil spills –mostly minor ones– a day.

¿Por qué hemos elegido este artículo?

- Está relacionado con el transversal de educación ambiental y con uno de los temas de interés de nuestros alumnos: la destrucción de la naturaleza.
- Es un texto asequible desde el contenido temático (los alumnos están familiarizados e interesados por el tema) y relativamente fácil en lo que respecta al contenido lingüístico puesto que contiene oraciones cortas y tiempos verbales en presente que se suponen previamente conocidos por los alumnos.
- Aunque la dificultad mayor se encuentra en el vocabulario, un tanto técnico, son más las palabras que conoce el alumno que las que desconoce. Incluso en este último caso, la dificultad se puede superar trabajando las palabras previamente.

Vocabulary work

Como ya hemos señalado, la principal dificultad que entraña la lectura de noticias en los periódicos se encuentra en el vocabulario. En este texto concreto es de preveer que los alumnos encontrarán problemas de comprensión debido al desconocimiento de palabras como: shovel, melting, spill, cleanup, skim, muck, pipeline, halt, pumping, dam, ooze, to shut down forbade. Obviamente, no podemos pasar a plantear preguntas ni discusión alguna sin antes facilitar la comprensión del texto por medio de actividades centradas en el vocabulario.

Comenzaremos por trabajar el significado de estas palabras por mediación de actividades adecuadas al nivel del alumno, las cuales por orden de menos dificultad a más dificultad son las siguientes:

a) Use your dictionary to find out the meaning and translation of the following list of words:

shovel, melting, spill
cleanup, skim, muck
pipeline, halt, pumping
dam, ooze, to shut down
forbade

b) In pairs, using a monolingual dictionary, look up the appropriate definition of each of the words below. Write the word and its corresponding definition on the sheet provided. Discuss the best translation into Spanish.

WORD DEFINITION

Shovel :
tide :
disaster :
melt :

c) Once you have found the appropriate definitions for the list of words provided in exercise (b), write a sentence using each word correctly. eg.: “ a pipeline is a tube through which liquids or gases can flow”.

d) Find a word or expression in the text which means the same (synonym) as the following: forbade, spill, halt, melting.

Text type

Instructions: give students the text without its title. Ask them to discuss, in pairs, possible answers to the following :

- a) In what sort of publication did this text most likely appear? What features of the layout tell you this?
- b) What is the overall purpose (or function) of the text? For example: to advertise, to inform, to complain, to criticise?
- c) Identify some stylistic features that are typical of this kind of text.
- d) Think of some possible titles for the text.

(Based on Thornbury, 1997:4)

Text cohesion

- a) What do the following words or expressions refer to: “Not this year” (line); “They” (line); “it” (line) “They'll” (line). How do you know?
- b) How many words can you find that have something to do with environment?

(Based on Thornbury, 1997:4)

Headlines

Como señala Thomas (1986) las cabeceras de los periódicos así como los títulos de las noticias se caracterizan por la omisión de palabras, por el uso de abreviaturas y por la inver-

sión de los elementos de la frase. Seguidamente, basándonos en Thomas hemos adaptado la actividad que proponemos adecuada para fomentar el conocimiento de estos textos. Creemos que es un buen ejercicio para provocar el metaconocimiento de la lengua así como para potenciar las destrezas cognitivas del adolescente.

Explain the following headlines in your own words:

e.g. UK TO SEND MORE AID TO GHANA

The United Kingdom is going to send more help to Ghana

- a) Tourists hit by pilots' strike
- b) Film star seeks divorce
- c) Actor to wed for fifth time
- d) Animals die in zoo blaze
- e) Shoveling against a Black Tide
- f) Turning the Alps Green
- g) While the Earth Burns

(Based on Thomas 81)

Grammar

a) Arrange in groups according to parts of speech each of the following words in the text: spring, weather, size, after, welcomed, foreign, West, they. e.g. usually (adverb).

b) Describe how these words are formed: melting, environmental, racing, ruptured, decided, accepted, folded, equipment.

c) The passive voice is often used in newspaper language. How many passive voice sentences can you find in this article?

(Exercises a) and b) have been adapted from Thornbury 1997:4)

Comprehension questions

After reading the text answer the following questions

- a) What is a black tide? Explain it briefly.
- b) Where did this disaster take place?
- c) When did it happen?
- d) What exactly was the cause of this disaster?
- e) What kind of solutions are people attempting at?
- f) Have the Russian people received any help from other countries?

Follow up activities

Una vez trabajados los aspectos lingüísticos y discursivos del texto, el alumno está mejor preparado para expresar sus opiniones y sentimientos sobre este tema social. La lista de actividades que sugerimos en este apartado sirve para que la alumna desarrolle la competencia comunicativa, pero especialmente están pensadas para ayudarle a expresar sus ideas y sentimientos sobre el medio ambiente. El orden de las actividades no presupone en este caso ninguna gradación de dificultad. Todas ellas están pensadas para alumnas con un nivel mínimo de “pre-intermediate”. No obstante, pensamos que se podrían adaptar fácilmente a niveles más bajos. Algunas de las actividades que proponemos las hemos seleccionado de las fuentes que citamos al pie de cada una de ellas, en algunos casos las presentamos tal y como aparecen en el original, en otros, las hemos adaptado para adecuarlas a nuestros objetivos.

Task 1: “Expressing your point of view”

In pairs. Discuss the following questions:

- a) What kind of environmental disasters can you remember?
- b) When, where and why did they happen?
- c) Who was mainly responsible for the disaster?
- d) Can we prevent environmental disasters?

Task 2: “What can you do to improve the quality of our environment?”

Arrange the sentences in order of importance. Then, discuss your list with your partner. Do you agree with his/her list? What else could you do to improve our environment?

- a) Re-use plastic carrier bags
- b) Drop litter into litter baskets
- c) Take empty bottles to a “bottle bank”
- d) Buy soap and cosmetics not tested on animals
- e) Ride a bicycle to come to school
- f) Keep paper and aluminium cans for recycling

(Adapted from Bell & Gower 1992:41)

Task 3: “Environmental problems in Navarra”

- 1) Think about: What type of environmental problems are there in Navarra? Discuss the following questions with your partner:
- a) Are there recycling banks for used paper and bottles?
 - b) Are they emptied regularly?
 - c) Are the streets clean?

- d) Is there a problem of pollution caused by cars?
- e) Are there enough parks and are they in good condition?

(Adapted from *Your Turn. Workbook*)

Task 4: “Saving our trees”

A big store is to be built in the surroundings of Taconera Park. As a result, one negative aspect is that half of the trees in this beautiful park will have to be cut down. In pairs, think of possible consequences of this action as well as ways to prevent the cutting down of the trees:

e.g. organising a signature petition.

Task 5: “Our planet is in danger”

- a) What can we do to preserve our environment? Write sentences using the words provided: paper, rubbish, cans, recycle, batteries, bottle bank.
- b) Write a list of the main dangers to our planet and suggest possible ways to avoid them. Compare your list to your partner’s.
- c) First make a list of different examples of pollution. e.g. air pollution. Then, write a paragraph describing some of the ways in which pollution affects our lives. Finally, discuss with your partner what can be done to prevent each type of pollution.
- d) In pairs, make a list of the things which can be recycled: e.g. paper.
- e) Write a letter to Greenpeace or Friends of Earth asking for information about recycling alternatives.

Conclusiones

Con este pequeño trabajo hemos pretendido destacar el papel de los medios de comunicación, concretamente el de la prensa, como fuente de recursos y de información para trabajar los transversales. Hemos subrayado y ejemplificado la importancia y el potencial de este medio en la enseñanza del inglés como lengua extranjera combinando prensa, lengua extranjera y transversalidad. Hemos aprovechado las ventajas que aportan los transversales a la clase de inglés como su actualidad social, su carácter interdisciplinar y su presencia en la vida cotidiana. Para terminar, hemos sugerido algunas tareas en las que se presentan contextos significativos para potenciar valores en nuestros alumnos, situaciones para fomentar la reflexión, y contextos auténticos para motivarlos en la lectura de prensa a través de la práctica del idioma. En último término hemos pretendido demostrar mediante nuestro trabajo que no es difícil trabajar los temas sociales elegidos por nuestros alumnos a través de materiales recopilados del mundo real.

Referencias bibliográficas

- AUTORES VARIOS (1987): Monográfico Prensa en Clase. *Cuadernos de Pedagogía*. nº 144.
- BELL, J. & R GOWER (1992): *Intermediate Matters. Student's Book*. Londres: Longman.
- CORZO, J.L. (1986): *Leer periódicos en clase. Una programación para E.G.B., Medias, Adultos y Compensatoria*. Madrid: Editorial Popular.
- CRYSTAL, D. & D, DAVY (1976): "The Language of Newspaper Reporting". *Investigating English Style*. Londres: Longman, pp: 173-193.
- ELLIS, M. & P ELLIS (1988): *Counterpoint Intensive Coursebook 4*. Surrey: Nelson.
- EL PAIS (1990): *EL Libro de Estilo*. Madrid: El País.
- EQUIP CONTRAPUNT (1994): "La prensa, la gran olvidada". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 227.
- GÓMEZ, J. & M MIRALLES (1993): "La Prensa en la escuela: Primeros Pasos". *Cuadernos de Pedagogía*. nº 213.
- GRUNDY, P. (1993): *Newspapers*. Oxford: Oxford University Press.
- GUILLAMET, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Barcelona: Gustavo Gili.
- SWAN, M. & C WALTER (1997): *How English works: A Grammar Practice Book*. Oxford University Press.
- THOMAS, B.J. (1986): *Intermediate Vocabulary*. Londres: Nelson.
- THORNBURY, S. (1997): *About Language*. Cambridge: CUP.
- TYNER, K.R. & D LLOYD KOLKIN. (1995): *Aprender con los Medios de Comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Capítulo 5: Temas sociales, poemas, canciones y enseñanza del inglés

CAROLINA BAÑARES
MIREYA GARCÍA
ESTELA GONZÁLEZ

1. Introducción

Partiendo de la premisa de que los materiales auténticos pueden servir no sólo para el aprendizaje del inglés sino también para desarrollar actitudes y comportamientos positivos en los alumnos, proponemos la utilización de poesías y canciones para trabajar en el aula una serie de temas sociales relacionados con los transversales.

Ante la imposibilidad de abarcar todas las áreas de la ESO, basaremos nuestro estudio en el área de Lengua Inglesa para alumnos de Secundaria Obligatoria. Nuestro principal objetivo es dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se puede integrar en un mismo proceso, el aprendizaje de la Lengua Inglesa y el desarrollo de actitudes positivas hacia los temas transversales utilizando como herramientas canciones y poemas?

Tras un análisis de los estudios realizados al respecto, podemos afirmar que hasta la fecha canciones y poemas han sido tratados en el aula aprovechando casi exclusivamente su vertiente lúdica. Los autores consultados parecen coincidir en que el empleo de la poesía en el contexto del aula de inglés es eficaz para familiarizar a los alumnos con los sonidos de este idioma de forma entretenida (Rodari 1991, Portillo 1992), o que “la poesía es una manera de jugar con palabras” que permite a los alumnos adquirir habilidades lingüísticas (Echevarría 1992). Otros autores llegan incluso a proponer métodos para que los alumnos puedan apren-

der y crear poesía. Por ejemplo, Koch (1990) ha trabajado la poesía con alumnos de diferentes nacionalidades. Su método consiste en mostrales un poema clásico animándoles después a crear sus propios poemas con una serie de estrategias adecuadas. Este autor explota diferentes aspectos de la poesía como forma, tema y connotaciones. Por su parte, Maley y Duff (1989) proponen un método para trabajar la poesía que incluye no sólo la preparación antes de leer el poema sino también las actividades posteriores que pueden realizarse a partir de éste, como “role-plays”, debates, etc. Finalmente, Collie y Slate (1987) dan una serie de razones por las que se debería usar el poema de forma didáctica en la clase de inglés: los poemas ofrecen gran variedad de temas, representan una ruptura con los métodos tradicionales, ejercen un poderoso efecto sobre el alumno por medio de palabras llenas de significado y que sugieren imágenes de gran poder visual. Además de estas ventajas, los poemas ayudan a ejercitar la memoria y animan a seguir leyendo nuevos poemas, ampliando así los horizontes culturales de los alumnos. Por último, los poemas, según estos autores, tratan tanto de temas universales como de asuntos cotidianos.

Desde nuestro punto de vista, esta última característica en especial está relacionada con los temas transversales; por ejemplo, la guerra es un tema recurrente en una gran cantidad de poemas. Sin embargo, los autores mencionados no vinculan los poemas con los transversales ni hacen notar las posibilidades que la poesía ofrece para que los alumnos adquieran valores y actitudes positivas.

En cuanto a las canciones, la bibliografía existente es sorprendentemente escasa. Si bien encontramos libros de recopilación de canciones para esudiantes de inglés como, por ejemplo, *Songs and Rhymes for the teaching of English*, de Dakin (1973) o *Mister Monday and other songs for the teaching of English* de Wilson (1972) y *Sunday Afternoons* de Kingsbury y O'Shea (1979), estos libros están pensados para estudiantes de primaria. Por otra parte, se limitan a considerar el poema como una excusa para introducir nuevos conceptos gramaticales y no potencian la reflexión sobre sus contenidos. Wilson y Morrow (1975) introducen una pequeña innovación, ya que escogen una selección de canciones que reflejan una visión crítica del mundo. Sin embargo, pese a constituir una muestra de lo que podríamos denominar “canciones protesta”, no hacen referencia directa a los valores transversales anteriormente citados.

Coincidimos con todos estos autores al afirmar que tanto los poemas como las canciones resultan muy gratificantes para los alumnos. Lo que nosotras proponemos es que ambos sean utilizados en el aula no sólo como material lúdico sino ante todo como material didáctico para el aprendizaje del inglés, de forma que permitan adquirir ciertas actitudes y valores.

2. Objetivos

Como hemos señalado en la introducción, entre los principios más importantes sobre los que se asienta la nueva Educación Secundaria encontramos la idea de que el alumno tiene que ser formado no sólo intelectualmente sino moralmente, de aquí se deriva la importancia que adquieren los temas transversales. Otro de los principios definitorios de la nueva enseñanza es que el libro de texto no debe ser el único material utilizado en el aula: por el contra-

rio, el profesor debe intentar proporcionar al alumno una amplia variedad de materiales auténticos.

De las ideas esbozadas parten nuestros cuatro objetivos generales: a) explorar la potencialidad didáctica de canciones y poemas; b) proporcionar al profesor materiales auténticos (canciones y poemas) para trabajar los transversales; c) presentar algunas estrategias para sacar partido de este material; d) explorar modos de trabajar en la clase de inglés temas sociales relacionados con los transversales.

A continuación, explicamos con más detenimiento estos objetivos. Tras una revisión de los estudios realizados sobre el uso de canciones y poemas en la enseñanza del inglés, hemos llegado a la conclusión de que existe un vacío considerable por lo que respecta a los alumnos de secundaria. Es por esto por lo que queremos proporcionar al profesor de inglés materiales auténticos que sean ricos en contenidos gramaticales además de en contenidos sociales adecuados para alumnos de secundaria. Dentro de estos contenidos sociales vamos a prestar especial atención a aquellos que los propios alumnos navarros escogieron entre los cinco primeros: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra y La Libertad. De este modo, pensamos que nuestro trabajo aportará, además de una selección de materiales auténticos (poemas y canciones), actividades y estrategias para abordar estos temas. Todo ello, desde nuestro punto de vista, ofrece interesantes ventajas tanto para el alumno como para el profesor. No se puede olvidar que las canciones y los poemas constituyen “material auténtico” que permite al profesor romper la monotonía del libro de texto. Al tratarse de material nuevo en el aula de gran atractivo para el alumno adolescente, creemos que éste va a aprender y disfrutar al mismo tiempo. En consecuencia, su interés por la lengua en sí y por los temas tratados aumentará.

Seguidamente, ofrecemos una breve relación de los títulos de algunas de las canciones y poemas que proponemos como herramientas de trabajo¹. Obviamente, esta lista puede ser ampliada por el profesor, quien sin duda alguna será el que mejor conozca los gustos de sus alumnos. Sería interesante incluso hacer una encuesta en el aula para conocer las preferencias sobre intereses sociales de los alumnos, tal y como se explica en el capítulo primero de este trabajo.

3. Canciones

1. *People are people* (Depeche Mode): Apología de la tolerancia y del respeto por las diferencias tanto raciales como ideológicas.

2. *Imagine* (John Lennon): Considera la libertad en todos los ámbitos de la vida como un sueño posible de alcanzar.

3. *Philadelphia* (Bruce Springsteen): Canción escrita en primera persona en la que un enfermo de sida abre su corazón para explicar sus sentimientos.

¹ Además de esta selección, en el último capítulo de este trabajo se incluye compilación más amplia de títulos de canciones que pueden servir para trabajar los intereses sociales manifestados por los alumnos navarros.

4. *Earth Song* (Michael Jackson): Oda a la naturaleza que pretende concienciar al hombre de lo negativo de comportamientos irracionales y de lo necesario que es cuidar nuestra naturaleza.

5. *War* (Bruce Springsteen): Reflexión sobre el horror de la guerra.

6. *Zombie* (Cranberries): También trata el tema de la guerra.

Hemos elegido esta última canción para desarrollar la serie de actividades que propondremos más adelante. Se trata de una canción de fuerte impacto, tanto por el tema tratado como por su originalidad en la composición y su potencia desde el punto de vista de la melodía y del ritmo. Además, ofrece muchas posibilidades, tanto para trabajar aspectos lingüísticos como para estudiar y reflexionar sobre los temas que trata. Algunas frases que ilustran este punto son: “In your head, in your head, they are fighting / with their tanks, and their bombs, and their bombs, and their guns / in your head, in your head, they are crying” (En tu cabeza, en tu cabeza, están luchando/ con sus tanques, con sus bombas, con sus bombas y sus armas/ en tu cabeza, en tu cabeza están llorando).

4. Poemas¹

1. Extractos seleccionados de *Leaves of Grass* (Walt Whitman): Canto a la libertad del hombre.

2. *Telephone Conversation* (Wole Soyinka): Alegato contra el racismo en clave de humor.

3. *Dulce et Decorum est* (Wilfred Owen): Interpretación irónica del orgullo de luchar por la patria.

4. *Thrushes* (Ted Hughes): Crítica de la relación hombre-naturaleza, en la que el primero se aprovecha y destruye a la segunda.

5. *Liberty* (Edward Thomas): Canto a la libertad.

6. *Going to School in France or America* (Tom Clark): Trata el tema de las drogas. Al no haber encontrado poesías que traten directamente el tema del sida, creemos que este poema puede ser enfocado desde el punto de vista de las enfermedades causadas por la drogas.

¹ En el anexo de este capítulo incluimos una lista más amplia de posibles poemas para trabajar los temas sociales elegidos por los alumnos. Queremos dar las gracias al Doctor Carlos Villar Flor, del Departamento de Filologías Modernas de la Universidad de La Rioja, por su inestimable ayuda en la fase de búsqueda y recopilación de poemas.

5. Estrategias didácticas

Finalmente, una vez citados los poemas y canciones seleccionados, pasamos a proponer una serie de actividades didácticas que se pueden poner en práctica para obtener provecho de estos materiales concretos. A la hora de elaborar nuestra lista de actividades nos han sido de gran utilidad las sugerencias de autores como Koch (1990), Collie Slater (1987) en relación a los poemas, y Mata Barreiro (1990) con las canciones. Estas son las estrategias posibles: relacionar la canción con experiencias personales, rellenar los espacios en blanco con palabras del poema o canción, dictados, leer el poema o la canción en voz alta, efectuar audiciones, hacer preguntas sobre el poema o la canción, explotar los rasgos gramaticales y el vocabulario, aportar ideas sobre el tema, buscar títulos, expresar lo que la canción o poema sugiere, debate, cantar y recitar, crear sus propias canciones y poesías a partir de ciertas estructuras o temas, relacionar canciones y poesías con otros estímulos como fotos y dibujos, resumir la información contenida en el poema o la canción, dividir en partes los textos y justificar el porqué, aportar valoraciones críticas del poema o de la canción, llevar a cabo pequeñas simulaciones a partir del poema o la canción, representar con mímica las acciones del poema o canción, relacionar la composición con sentimientos personales, pronunciar palabras difíciles, buscar fotos, realizar dibujos a partir del contenido de la composición, investigar sobre la vida de los autores y sobre la historia de la canción, traducir poemas y canciones.

6. La canción “Zombie” de Los Cranberries

Siguiendo las directrices de la LOGSE, vamos a estructurar nuestros objetivos de acuerdo con la conocida distinción entre conceptos, procedimientos y actitudes. Hemos decidido organizarlos de esta manera porque consideramos que con esta división todos los aspectos del aprendizaje son igualmente importantes. No debemos centrarnos únicamente en qué contenidos enseñar, sino también en el cómo hacerlo y el porqué.

Conceptos

Entre los objetivos conceptuales que perseguimos queremos que el alumno: a) revise la estructura del presente continuo, en contraste con el presente simple; b) se familiarice con los aspectos suprasegmentales de la lengua inglesa (entonación, aspecto y ritmo); c) tenga oportunidad de escuchar otros acentos puesto que la solista del grupo Cranberries tiene un marcado acento irlandés; d) amplíe su conocimiento sobre la cultura, sociedad y forma de vida anglosajonas, a la vez que reflexiona sobre el tema transversal que trata la canción: la guerra en Irlanda del Norte; e) trabaje con diferentes campos semánticos (paz, guerra, sentimientos, estados de ánimo y relaciones humanas).

Procedimientos

Entre los aspectos procedimentales que queremos que el alumno trabaje mediante esta canción destacaremos, entre otros: a) que deduzca el significado de las palabras y el funcionamiento de las estructuras con ayuda del contexto general y de otros estímulos: fotografías,

ejercicios de rellenar espacios, ejercicios de vocabulario, etc; b) que discuta sus ideas con el resto del grupo y llegue a acuerdos y conclusiones conjuntas; c) que disfrute cantando la canción poniendo énfasis en su entonación, ritmo y pronunciación; d) que clasifique la canción según su contenido temático (guerra-violencia); e) que discuta con sus compañeros el contenido social de la canción, aportando sus propias ideas y opiniones; f) que el alumno elabore textos a partir de la canción.

Actitudes

Por lo que respecta al comportamiento actitudinal del alumno, queremos conseguir que éste: a) vea en la canción un medio para comunicar lo que siente y piensa; b) se percate de que el inglés es un código que sirve para comunicar ideas sobre cuestiones sociales de actualidad; c) adopte una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés; d) reflexione sobre las consecuencias de todo tipo de violencia y rechace los conflictos bélicos; e) desarrolle su gusto por la música a la vez que la creatividad y la imaginación.

7. Propuestas de aplicación

En primer lugar, reproducimos el texto íntegro de la canción seleccionada para su explotación: “Zombie”, de Cranberries, para seguidamente detallar ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo:

Another head hangs lowly
Child is slowly taken
And the violence caused such silence
Who are we mistaken
But you see, it's not me
It's not my family
In your head,
in your head,
they are fighting With their tanks, and their bombs
And their bombs, and their guns
In your head
In your head they are crying
In your head Zombie
What's in your head, in your head Zombie
Another mother's breaking heart is taking over
When the violence causes silence
We must be mistaken
It's the same old theme since 1916
In your head
In your head, they're still fighting
With their tanks
In your head they are dying
In your head, in your head Zombie
What's in your head, in your head Zombie

Actividad 1: A modo de “warming-up”, presentaremos la canción y los intérpretes. El profesor aporta una ficha de identidad sobre el grupo o el cantante del grupo en cuestión a partir de información contenida en distintas fuentes. Ejemplo:

NAME: Dolores O'Riordan

AGE: 25

ZODIAC SIGN: Piscis

PHYSICAL DESCRIPTION: Blond hair, green eyes, 1.55 tall, thin.

IDOLS: U2.

HOBBIES: Singing, writing, travelling, spending time with friends.

BEST FRIENDS: Her band-mates and David Cordell, who died last year.

INTERESTING FACTS ABOUT HER LIFE: She started singing in the Church Chorus, She is married to the tour manager of the band.

A continuación, se pedirá a los alumnos que elaboren una ficha similar sobre su cantante, actor, deportista o famoso favorito. Como “follow-up” se les puede pedir que confeccionen una especie de cuadernillo aportando fotos, recortes de prensa etc.

Actividad 2: Con esta actividad vamos a explotar los estímulos sonoros sugeridos por la canción. Además, los completaremos con estímulos visuales y lingüísticos que nosotros mismos les proporcionaremos. De esta manera, conduciremos a los alumnos al punto al que queremos llegar, pero evitando que se sientan condicionados, dejando libertad para que utilicen su imaginación. En primer lugar, los alumnos escucharán la canción. En esta ocasión no se pondrá énfasis ni en los elementos lingüísticos ni en el contenido. Simplemente se les pedirá que se relajen, la escuchen y dejen que su imaginación empiece a volar a partir de la melodía, los sonidos y el ritmo. Seguidamente, utilizando la pizarra o el proyector de diapositivas, presentaremos una serie de estímulos visuales y lingüísticos. Entre los mismos, proponemos los siguientes:

a) Fotografías que produzcan un fuerte impacto visual: campo de cebada (luz, claridad, naturaleza, sosiego...), una casa en ruinas, barrios bajos de una ciudad muy pobre, soldado con armas, gente peleando, foto de una familia reunida para cenar, cementerio, árbol de Navidad, grupo de amigos riéndose, niño jugando con un cachorro de perro y un muñeco roto.

b) Palabras pertenecientes a distintos campos semánticos, por ejemplo: colores (black, white, red...), sentimientos y relaciones humanas, (happiness, sadness, fear, quietness, joy, pain, love, friendship, hate, wrath, understanding...).

Se pedirá a los alumnos que asocien la canción con las fotografías y las palabras que consideren más apropiadas. Al mismo tiempo se les animará a que sugieran otros estímulos que se podrían haber utilizado. Una vez que se haya llegado a conclusiones se les preguntará: ¿cuál creéis que es entonces el tema de la canción? Las sugerencias se apuntarán en la pizarra. En este punto del ejercicio, la palabra “guerra” habrá aparecido ya en algún momento.

Actividad 3: Esta actividad está destinada a comprender el significado de la canción. Se repartirán fotocopias con la letra de la canción incompleta. Los espacios en blanco corresponderán a verbos. Se les darán los verbos en infinitivo (ver abajo) y los alumnos tendrán que distribuir los verbos en la canción como les parezca adecuado. Previamente, el profesor se asegurará de que los alumnos comprenden el significado de los mismos. Después se realizará una puesta en común. Con este ejercicio conseguimos, por una parte, que el alumno capte la idea principal del poema, y por otra, que desarrolle su capacidad lógica al tener que hacer un esfuerzo buscando los significados que mejor encajan. Los alumnos pueden realizar esta actividad bien individualmente o en parejas. Esta última alternativa favorece la cooperación entre los alumnos y puede ser eficaz para abordar la diversidad si se mezclan alumnos de distintos niveles.

LISTA DE VERBOS

hang, be taken, cause
be mistaken, see, be,
be not, be fighting,
be crying, be breaking,
be taken over, cause,
must be, be

Actividad 4: Segunda audición de la canción. El profesor pedirá a los alumnos que presten atención a los elementos lingüísticos de la canción, con el fin de comprobar que la ordenación que han hecho de los verbos es correcta.

Actividad 5: En este punto, ya se han identificado el tema y la letra de la canción. También se ha trabajado con los tiempos verbales, en concreto, el presente continuo, el elemento gramatical más importante de la lección que han visto en el libro de texto. Así, lo que han estudiado desde el punto de vista teórico, adquiere un nuevo significado para ellos: lo han puesto en práctica en una canción, y a través de la misma han podido comunicar unos sentimientos determinados. En esta actividad, vamos a trabajar con el vocabulario, escribiendo este diagrama en la pizarra:

a) Diagrama

bombs
fighting
WAR
guns
tanks

Pediremos a los alumnos que busquen en la canción palabras correspondientes a este campo semántico (war) y que amplíen dicho diagrama con otras que no están en la canción.

b) Queremos estimular actitudes constructivas en los alumnos y para ello, una posibilidad es empezar trabajando palabras que connotan asociaciones positivas. Para ello, pediremos a los alumnos que nos escriban el antónimo de la palabra WAR que, lógicamente, es: PEACE. A partir de ésta, les pediremos que escriban cadenas de palabras encadenadas con la condición de que connoten sentimientos positivos, como por ejemplo:

peace
life
friends
white
dove
quietness

Actividad 6: Una nueva audición de la canción nos servirá para trabajar los sentimientos y emociones. A partir de cada palabra de su lista de asociaciones, los alumnos deberán escribir una idea o sentimiento positivo, por ejemplo: “peace is heaven”.

Actividad 7: De acuerdo con la sugerencia de Mata Barreiro (1990:162) los alumnos se dividirán en grupos y simularán ser parte de un jurado musical. Confeccionarán una ficha en la que valorarán la canción, indicando: title, singer, do you like him/her?, why? (voice, rhythm etc), what does the song make you think of?

Otras posibles tareas que se pueden realizar como follow-up son las siguientes:

Actividad 8: Se les dará a los alumnos un recorte de periódico sobre la violencia en Irlanda del Norte. Pretendemos que relacionen el tema de la canción con el artículo. Para ello, les podemos explicar que en realidad la canción se escribió en protesta por esta situación. Seguidamente, con objeto de fomentar la reflexión, trataremos de que relacionen la situación en Irlanda con lo que nos rodea: ¿podría aplicarse la canción a nuestro propio contexto social? A partir de esta reflexión conjunta podríamos realizar las siguientes tareas:

- a) Un debate que gire alrededor de la pregunta: ¿Es la violencia la mejor manera de expresar una ideología o de solucionar un problema?
- b) Elaboración de un cartel colectivo de protesta contra la violencia, la guerra, etc.
- c) Composiciones a partir de sus propias ideas (ensayo, redacción).

Actividad 9: Se les pedirá que imaginen un posible personaje dentro de la canción. Mata Barreiro propone el siguiente esquema en forma de tabla:

<p><u>Place:</u> Belfast <u>Time:</u> Any day <u>Characters:</u> Witness to a terrorist massacre <u>Actions:</u> To see a child dying.</p>
--

A partir de la misma, se les pedirá que hagan un escrito que hubiera podido extraerse del diario de este personaje imaginario, una carta escrita por el personaje, una descripción de lo que ve, etc. Por ejemplo:

“Dear Anne,
This morning, I saw somebody dying...”

El profesor controlará qué tipo de escrito puede realizar el alumno según el personaje que haya imaginado. Además, se les pedirá que pongan en práctica los tiempos verbales y el vocabulario aprendido, así como los conocimientos anteriores.

8. Propuesta de explotación del poema de Walt Whitman

El fragmento que hemos seleccionado pertenece a la obra *Leaves of Grass* (Hojas de Hierba)¹. El texto completo que reproducimos a continuación es:

The hounded slave that flags in the race, leans by the fence
blowing, cover'd with sweat,
The twinge that sting like needles his legs and neck, the murderous
buckshot and the bullets,
All these I feel or am.
I am the hounded slave, I wince at the bite of the dogs,
Hell and despair are upon me, crack and again crack the
marksmen,
I clutch the rails of the fence, my gore dribs,
thinned with the ooze
of my skin,
The riders spur their unwilling horses, haul close,
Taunt my dizzy ears and beat me violently over the head with
whip-stocks.

Hemos elegido este poema porque consideramos que trata dos de los temas sociales y personales que más interesan a los alumnos navarros de secundaria: La Libertad y El Racismo. Ambos temas se relacionan con dos transversales: Educación de valores y Educación para la paz. En nuestra opinión, se trata de un poema cuya primera lectura impacta, y sin duda alguna, una vez que se ha comprendido el significado del poema, es conmovedor. Creemos que se trata de un poema de gran belleza y fuerza.

Conceptos

Al trabajar este poema perseguimos una serie de objetivos conceptuales, entre ellos: a) que el alumno amplíe su vocabulario y revise el que ya sabe; b) se familiarice con la yuxtaposición en la poesía; c) conozca la realidad social de los esclavos en Estados Unidos durante el siglo XIX; d) se familiarize con la entonación correcta en la lectura del poema; e) conozca

¹Hemos utilizado la edición de Editorial Lumen. Barcelona 1991.

a ciertos autores en la literatura anglosajona; f) aprenda a crear sus propias composiciones bien sea en forma narrativa o poética.

Procedimientos

Por lo que respecta a los procedimientos, es nuestro deseo que el alumno: a) discuta sus ideas con el resto del grupo y llegue a acuerdos y conclusiones conjuntas; b) maneje el diccionario; c) recite en voz alta poniendo énfasis en la entonación; d) discuta con sus compañeros el contenido social y cultural de los poemas aportando sus propias opiniones e ideas; e) revise los conocimientos previos y los emplee para adquirir nuevos conocimientos; f) cree sus propias composiciones literarias.

Actitudes

En cuanto al comportamiento actitudinal que queremos fomentar se resume en los siguientes puntos: a) que el alumno muestre una actitud de rechazo ante la esclavitud y el racismo; b) que comparta sus ideas con los demás y aprecie las aportaciones de los otros; c) que aprenda a apreciar la poesía y desarrolle su gusto literario; d) que el alumno se percate de que es posible crear en otros códigos; e) que vea en la poesía un medio para comunicar sentimientos e ideas.

Aplicaciones

Actividad 1: Contextualización del poema. Se ofrecerá a los alumnos material que sirva para introducir el tema que posteriormente se tratará a través del poema. Este material puede ser de muy diversa índole, por ejemplo un fragmento de una película (e.g. La Cabaña del Tío Tom) o un breve texto de carácter histórico o literario (e.g. un fragmento de Raíces). Con esta actividad lograremos que el alumno entre en contacto y se interese por el tema del poema.

Actividad 2: En esta actividad el profesor planteará una serie de preguntas relacionadas con el contenido temático del poema a las que los alumnos deberán responder en parejas:

“What do you know about the lives of those slaves?”

“What happened to those slaves who tried to run away?”

De este modo, además de despertar la curiosidad de los alumnos, conseguiremos que compartan y pongan en común sus conocimientos sobre el tema.

Actividad 3: Una vez que hemos creado en ellos la necesidad de leer el poema, les pedimos que subrayen aquellas palabras que ya conocen, por ejemplo “slave”, “flag”, “horse”, “ear”, “dogs”, “violently”, etc. Mediante esta tarea intentamos que los alumnos pierdan el miedo a la evidente complejidad del poema al comprobar que existen ciertos elementos lingüísticos (estructuras, palabras en este caso) que ya conocen. Seguidamente, les pedire-

mos que entreguen al profesor una lista con aquellas palabras o expresiones que desconocen. Una vez extraída la lista les pediremos que en parejas intenten adivinar el posible significado de la mismas.

Actividad 4: Esa actividad se realizará en grupos de cuatro personas. A partir de la lista de palabras desconocidas del ejercicio anterior, el profesor seleccionará y escribirá en la pizarra aquellas que han resultado difíciles para la mayoría de la clase. A continuación, el profesor distribuirá diccionarios monolingües para todos los grupos y les pedirá que busquen y escriban en un papel la mejor definición para cada una de las palabras seleccionadas. Así, intentamos que los alumnos se acostumbren a solucionar sus problemas de paso que aprenden a manejar el diccionario monolingüe. Posibles ejemplos son: “hounded”, “leans”, “fence”, “sweat”, “bullets”, “bite”, “despair”.

Actividad 5: Intentaremos que los alumnos cobren conciencia de algunas de las maneras de conectar frases en inglés: coordinación (and, or), subordinación (that) y yuxtaposición (comma). Con este propósito, los alumnos realizarán tres columnas en las que incluirán el nexos y el verso en el que lo han encontrado tal y como ilustramos mediante el siguiente ejemplo:

Coordination: Or (line 5)
Subordination: that (line 1)
Juxtaposition: comma (line 6)

Este ejercicio es eficaz para que el alumno se dé cuenta de que el poeta ha utilizado con mucha frecuencia la yuxtaposición. A continuación, el profesor planteará la siguiente cuestión que los alumnos deberán discutir en grupos:

“what is the author's main purpose when he uses juxtaposition?”.

Posible respuesta: “the author tries to convey the agony and lack of breath of the slave who is running to save his life”.

Esta actividad brinda oportunidad al alumno de desarrollar la metaconciencia lingüística del poema al comprobar que las figuras retóricas no son un mero elemento ornamental sino que juegan una función esencial a la hora de transmitir significados y jugar con los sentimientos del lector.

Actividad 6: Que los alumnos reciten el poema intentando dar una entonación adecuada, por ejemplo expresando la agitación del esclavo.

Actividad 7: Esta actividad consiste en un “follow-up” tal y como queda reflejado mediante las siguientes alternativas que podemos seguir:

a) Buscar un final para la historia. El alumno debe hacer uso de su creatividad e imaginación. Algunas propuestas pueden ser: escribir el diario del esclavo (¿qué ocurrió al día siguiente? ¿Consiguió huir?) El alumno podría incluso escribir un pequeño poema reflejando los sentimientos de esta persona. Otra opción sería escribir un diálogo en el que el esclavo habla con otro esclavo sobre su intento de huida y su posterior captura.

b) Debate. El profesor hace una breve introducción histórica: “Lo que habéis leído en el poema ocurría muy a menudo entre la primera mitad del S XVIII y mediados del S XIX en EEUU. ¿Creéis que sigue existiendo actualmene esta situación? ¿Qué otros tipos de esclavitud conocéis?”.

c) El profesor localizará un texto en una enciclopedia que hable sobre la esclavitud. Por regla general el lenguaje de las enciclopedias se caracteriza por su sencillez. Esta cualidad, frente al hecho de que es un material real de fácil acceso, convierte a las enciclopedias escritas en inglés en una excelente fuente de recursos para el profesor. Una vez localizados los textos adecuados para un tema, podemos adaptarlos para desarrollar determinadas actividades en inglés incluso con niveles elementales. Un ejemplo muy sencillo puede ser borrar una palabra de cada nueve (cloze test) y pedir al alumno que adivine la palabra que falta. La actividad la pueden llevar a cabo incluso alumnos de niveles elementales si junto al texto les proporcionamos una lista de palabras para rellenar dichos huecos. Otra alternativa podría ser desordenar los párrafos del texto y pedir al alumno que los ordene.

9. Conclusión

Este capítulo ha sido elaborado en equipo mediante reuniones semanales en las que se procedió de la siguiente manera: en primer lugar, nos dedicamos a revisar exhaustivamente en distintas bibliotecas todo tipo de material que se hubiera escrito hasta el momento sobre el tema. Tras haber comprobado que, aunque algunos de los títulos parecían muy prometedores, no había nada escrito sobre el tema, comenzamos a buscar materiales auténticos que nos sirvieran de base para escribir este trabajo. El siguiente obstáculo no se hizo esperar, apenas había material. Los libros sobre canciones que encontramos se centraban exclusivamente en la Educación Primaria e incluían canciones muy sencillas que, en la mayor parte de los casos, se trabajaban desde un punto de vista casi exclusivamente gramatical. Sin embargo, fue la vida real la que nos proporcionó finalmente el material auténtico que estábamos buscando, es decir, canciones actuales relacionadas con los temas transversales anteriormente mencionados.

La búsqueda de poemas fue más problemática. Tras revisar distintas antologías, llegamos a la conclusión de que, salvo raras excepciones, apenas si trataban de manera explícita temas como La Libertad, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra y, menos aún El SIDA. Únicamente Walt Whitman y algunos poetas contemporáneos nos proporcionaron material adecuado para nuestro trabajo. Una vez que conseguimos recopilar material suficiente comenzamos a estructurar nuestro trabajo. Dos libros fueron fundamentales en nuestra labor: *The Inward Ear* de Maley y Duff (1989) y *Rose Where did you get that Red?* de Koch (1990). Ambas obras proponen métodos de trabajo para que los alumnos estudien y aprecien la poesía, pero dando vía libre en todo momento a la creatividad. Cuando encontramos la base teórica y los materiales con los que trabajar, desarrollamos con detalle nuestros objetivos. Ya estábamos en condiciones de delimitar con exactitud nuestra área de trabajo. Tras escoger la canción y la poesía que íbamos a explotar, redactamos unos objetivos específicos. A continuación discutimos y elaboramos las actividades que consideramos más apropiadas para sacar el máximo partido de ambas composiciones.

Finalmente resumimos nuestras conclusiones: la motivación de nuestro trabajo está en armonía con uno de los principios esenciales de la LOGSE: el profesor debe estar continuamente formándose, investigando, estudiando y buscando nuevos materiales y estrategias que faciliten su labor y abran nuevas posibilidades en el campo de la enseñanza. La elaboración de este trabajo nos ha servido para nuestra formación. Somos conscientes de que no es perfecto: ningún trabajo lo es. Pero aunque con sus limitaciones, esperamos que pueda servir a aquellas personas que se dedican a la enseñanza del inglés.

10. Referencias bibliográficas

- COLLIE, J & SLATER S. (1987): *Literature in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DAKIN, J. (1973): *Songs and Rhymes for the Teaching of English*, Londres: Editorial Longman.
- ECHEVARRIA, E. (1992): “El Lenguaje Poético en el aula: Ambitos de Posibilidades y Aplicaciones”. *Actas XI Congreso Anual de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- KINGSBURY, R.& P O'SHEA (1979): *Sunday Afternoons*. Londres: Editorial Longman.
- KOCH, K. (1990): *Rose, where did you get that red?* Nueva York: Editorial Vintage.
- MALEY A.& A, DUFF (1989): *The Inward Ear:Poetry in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATA, C. (1990): “Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas”. *Didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Editorial Santillana, pp: 158-172.
- PORTILLO, R. (1992): “El desarrollo fonológico: Estrategias para su aprendizaje en la Educación Infantil”. *Actas XI Congreso Anual de Lingüística Aplicada*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- RODARI, G. (1991): *Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.
- WILSON, K. & K MORROW. (1975): *Goodbye Rainbow*. Londres: Editorial Longman.
- WILSON, K. (1972): *Mr Monday and Other Songs for the Teaching of English*, Londres: Editorial Longman.

Anexo: poemas sobre temas sociales

La guerra

AUDEN W.H: "Twelve Songs".

AUTORES VARIOS: (1990): (seleccionados por Edward Hudson) *Poetry of the Second World War*, Londres: Wayland.

HEANEY, SEAMUS: "Summer 1969".

OWEN, WILFRED: "Dulce et Decorum est "; "Strange Meeting"; "Arms and the Boy"...

SASSOON, SIGFRIED: *Selected Poems* (1908-1956).

La libertad

THOMAS, EDWARD: "Liberty".

WHITMAN, WALT: "Hojas de Hierba". Barcelona: Edit. Lumen, pp: 59, 61, 63, 71, 72, 73, 113, 129.

La naturaleza

BLAKE, WILLIAM: "The Tyger".

HAINES, JOHN: "And when the Green Man Comes".

HEANEY, SEAMUS: (1992). *Norte*. Madrid: Hiperión.

HERRICK, ROBERT: "The Argument of his Book".

HUGHES, TED: "Pike"

HUGHES, TED: "Thrushes".

SHASPEARE, WILLIAM: "Over Hill, Over Dale".

El racismo

BLAKE, WILLIAM: "The Little Black Boy".

HECHT, ANTHONY: "More Light!, More Light!"

RANDALL, DUDLEY: "Black Poet", "White Critic".

SOYINKA, WOLE: "Telephone Conversation".

WHITMAN, WALT: *Hojas de Hierba*. Barcelona: Editorial Lumen, pp: 43, 47, 49.

Capítulo 6: *Aplicación práctica de los temas transversales en la clase de inglés por medio del vídeo*

MAR PÉREZ

1. Introducción

En este capítulo nos planteamos los siguientes objetivos: a) Explorar los modos de trabajar los temas transversales a través del vídeo; b) Presentar actividades en los que se propicie tanto el aprendizaje del inglés como la reflexión sobre un tema social de actualidad como el SIDA.

A fin de llevar a cabo nuestros objetivos hemos considerado conveniente el dividir nuestro trabajo en dos partes diferenciadas. En la primera, comenzaremos por repasar los trabajos sobre aplicaciones del vídeo en el contexto educativo. Seguidamente, resumiremos las ventajas de la utilización del vídeo en la clase de inglés, y por último, plantearemos los requisitos a tener en cuenta a la hora de su utilización. En una segunda parte, propondremos una serie de actividades que pueden servir para trabajar los temas transversales en el área de lengua extranjera (inglés). Para ello hemos elegido la película *Philadelphia* que trata del SIDA, tema, que como todos sabemos es de dramática actualidad y que ha sido elegido por los alumnos navarros de secundaria como su primer tema de interés social.

2. El vídeo en el contexto educativo

Entre la diversa bibliografía sobre aplicaciones del vídeo en medios educativos, encontramos, por un lado, trabajos de carácter general en los que se nos explica las ventajas y desventajas de su uso como instrumento de aprendizaje (Campuzano 1992, Aparici & García Matilla 1987); por otro, trabajos aplicados, así como monográficos de revistas dedicados a asignaturas específicas como geografía, historia y ciencias naturales (Bauza 1991, González 1987, *Cuadernos de Pedagogía* mayo 1995). En este grupo hemos de mencionar también el número especial dedicado al centenario del cine (Diciembre 1995) *Monográfico. Cine año 100* en el que se dan excelentes ejemplos de cómo se pueden utilizar en primaria y secundaria un gran número de películas.

En cuanto a las aplicaciones del vídeo al aprendizaje y enseñanza del inglés citaremos a Barrio (1994), Pozuelo y Sánchez (1986), Lonergan (1985), Sierra (1987) así como a la revista *Speak Up* que mensualmente ofrece un vídeo de una película subtitulada en inglés, al que adjunta una guía de comprensión y de ejercicios de vocabulario para consultar las palabras más complicadas.

Aunque de excelente calidad, la lista de aplicaciones del vídeo al aprendizaje y enseñanza del inglés es muy escueta, e incluso nula si lo que pretendemos es encontrar películas en las que se relacionen transversales con el aprendizaje del inglés.

3. Utilización del vídeo en la clase de inglés

Frente a otros instrumentos didácticos el vídeo ofrece las siguientes ventajas:

a) Potencia la captación del mensaje comunicativo ya que éste se transmite a través de un doble canal: el de la imagen y el del sonido (Bauza 1991:7).

b) Ofrece la posibilidad de poner a los alumnos en contacto con situaciones cotidianas que ocurren fuera del aula, mostrando así tanto los aspectos lingüísticos como los paralingüísticos y los culturales (Barrio 1994:24).

c) Es un instrumento didáctico con gran potencia motivadora ya que permite salirse de la rutina cotidiana y ofrecer clases más amenas que si sólo utilizásemos los medios “tradicionales”.

d) Permite emplear una gran variedad de técnicas y actividades didácticas así como trabajar las cuatro destrezas lingüísticas: por ejemplo, podemos pedir al alumno que concentre su atención bien en imágenes estáticas o en movimiento y que a continuación describa lo que ve. Igualmente, podemos pedirle que preste su atención al vocabulario y la gramática y que anote alguna de las palabras o expresiones que ha podido llegar a entender.

4. Requisitos de aplicación

Compartimos la opinión de Pozuelo y Sánchez (1986) cuando señalan que el vídeo cumple diversas funciones: como por ejemplo, el crear situaciones, catalizar experiencias, y proporcionar información. Sin embargo, a la hora de su aplicación conviene tener presente una serie de exigencias. En primer lugar, la utilización del vídeo en la clase requiere preparación previa de la actividad. El vídeo en sí no tiene sentido si su utilización no está bien integrada en una unidad didáctica. Por otra parte, es importante elegir cuidadosamente el vídeo que vamos a presentar a los alumnos. Al respecto, será necesario tener en cuenta varios datos, algunos referentes al alumno, como su edad, su nivel en el idioma y sus intereses temáticos; otros relacionados con la cinta de vídeo como la calidad de sus imágenes, el tratamiento del tema, la longitud de su proyección, la actualidad de la misma, etc. Por lo que respecta a la cinta en sí, habremos de analizar si se trata de material didáctico, es decir, creado expresamente para la enseñanza de idiomas, o si se trata de materiales auténticos destinados al público nativo de esa lengua. Finalmente, tal y como Hennessey (1995) señala, habremos de hacernos dos preguntas esenciales: ¿Cuál es la finalidad de ponerles esta película?; ¿cuánto van a entender nuestros alumnos?

Para poder llevar a cabo la aplicación que proponemos hemos recurrido a analizar las actividades que se incluyen en la mayoría de los trabajos mencionados con anterioridad. Por ejemplo, Pozuelo y Sánchez (1986) explican actividades de identificación de un personaje, narración de escenas, predicción, especulación. También se mencionan actividades adecuadas tanto para trabajar la lectura como la escritura: ordenar frases para demostrar su comprensión, rellenar huecos, rellenar tablas de contenidos, etc.

5. Aplicación práctica: *Philadelphia*

Tal y como hemos señalado en nuestra introducción, en esta segunda parte presentaremos nuestra propuesta de aplicación didáctica. Para ello, entre el material audiovisual compilado que se ofrece en el último capítulo, hemos seleccionado la película *Philadelphia* como excusa para abordar el tema del SIDA, tema que los alumnos navarros colocan en primera posición en su lista de “intereses sociales principales”.

Aunque se pueden adaptar a otros niveles, las actividades que vamos a presentar son más adecuadas para alumnos de bachillerato, y en todo caso para el último curso de ESO. Sugerimos estos cursos porque nos interesa que tengan un nivel de inglés aceptable como para poder organizar un coloquio en clase centrado en el tema que vamos a tratar: El SIDA. En estos cursos ya han tenido suficiente exposición a la lengua inglesa como para comprender el sentido general de la película sin desanimarse.

Una experiencia de este tipo ha sido propuesta por Sierra (1987). Sin embargo, la diferencia entre este trabajo y el que aquí proponemos es que el vídeo que utiliza está adaptado para la enseñanza de idiomas, mientras que el que nosotros vamos a utilizar es material auténtico, seleccionado a partir de vídeos comerciales; se diferencia también en otro aspecto, puesto que lo que Sierra pretende enseñar con la proyección de vídeo es contenido gramati-

cal, mientras que lo que nosotros queremos es potenciar el aprendizaje del inglés a través de los temas transversales introducidos mediante el vídeo.

Sin más preámbulos, pasamos a presentar nuestra lección de inglés y de transversales a través del vídeo. En primer lugar, antes de ver la película consideramos necesario hacer un “previewing” para introducir a los estudiantes tanto en el tema como en el vocabulario relativo a ella. En este caso, se nos ha ocurrido que al ser el SIDA un tema de tanta actualidad y que tanto preocupa a todo el mundo, sería interesante organizar un pequeño debate entre los alumnos utilizando para ello la lengua materna. Con este fin, dividiremos la clase en grupos de cuatro o cinco personas en los que los alumnos, durante diez minutos, debatirán sobre las posibles causas del SIDA, sobre cuál es la actitud de la gente hacia las personas que tienen esta enfermedad, etc. Seguidamente, se hará una puesta en común de todas las ideas recabadas en la clase.

Otra actividad interesante antes de ver la película sería, ahora ya en inglés, el realizar el típico ejercicio de emparejamiento en la que pedimos a los alumnos que relacionen una palabra de la lista A con una frase de la lista B, algo así como lo siguiente:

A

1) Lesion; 2) Faggot; 3) H.I.V; 4) AIDS; 5) Virus; 6) Gay; 7) Prejudice; 8) Transfusion; 9) Deadly; 10) Handicap.

B

a) A serious disease caused by a virus which destroys the body's natural protection for infection and which usually causes death.

b) Able to kill

c) (Am. slang) a homosexual man

d) Homosexual (man or woman)

e) A mental or physical condition usually a problem caused by accident or problem at birth which makes ordinary life more difficult.

f) The virus which is believed to cause AIDS.

g) An injury to a person's body or to an organ inside their body.

h) An unfair and unreasonable opinion or feeling especially when formed without enough thought or knowledge.

i) The process of adding an amount of blood to a person's or animal's body or the amount of blood itself.

j) A very small organism, smaller than bacterium, which causes disease in humans, animals and plants.

Aunque los ejercicios de emparejamiento son frecuentes tanto en libros de texto como en libros de ejercicios, es muy raro encontrarlos sobre temas transversales como los que se

proponen aquí. El ejercicio que acabamos de presentar es de fácil elaboración. El profesor interesado en diseñar actividades para trabajar cualquier transversal puede partir de una lista de vocabulario sobre ese tema, buscar las definiciones en un diccionario monolingüe y presentárselo al alumno mediante columnas de palabras y columnas de frases desordenadas. Mediante este ejercicio proporcionamos al alumno contextos significativos en los que, además de aprender vocabulario, adquiere información básica sobre el transversal que le ha de servir más tarde para expresar sus propias ideas y sentimientos sobre el tema.

A continuación procedemos a la proyección de la película cuya ficha técnica que aparece en la cubierta del vídeo es la siguiente:

Título: Philadelphia

Director: Jonathan Demme

Intérpretes: Tom Hanks, Denzel Washington

Productora: Tristar

Año: 1993

Duración: 120 min.

Previamente habremos seleccionado aquellos aspectos de la película en los que deseamos que se fijen nuestros alumnos. Para ayudarles a concentrarse en estos puntos es útil darles unas hojas con algunas preguntas y actividades a realizar durante la proyección. Proponemos ejercicios de tres tipos¹. El primero de ellos consta de una serie de preguntas relacionadas con lo que se puede escuchar a lo largo de la película. Estas podrían ser:

- a) Why did Andrew Beckett (Tom Hanks) go to Joe Miller's (Denzel Washington) office?
- b) How did Andrew's partners find out he had AIDS?
- c) Why did they break the law?
- d) What was the difference between Andrew and Melisa Benedict (the woman with AIDS)?

La segunda actividad se compone también de preguntas, pero en este caso queremos que presten atención a la actitud de la gente en diferentes momentos de la película; por tanto, no serían sólo los aspectos que ellos escuchan sino también los que pueden observar en la pantalla. Algunas de las preguntas que podemos plantear son:

- a) Can you notice any differences in the partners' attitude between the first meeting at the beginning of the film and the second one, nine days later?
- b) What did Andrew look like in the library?
- c) What was his family's attitude?
- d) What did happen to Joe in the drugstore?

¹ Para el diseño de los dos primeros nos hemos basado en Henney (1995).

e) Did he change his attitude at the end of the film? If so, in which way?

La siguiente actividad que proponemos para realizar durante la proyección del vídeo es un ejercicio de rellenar huecos. La escena se sitúa en la biblioteca, cuando los dos abogados, Andrew Beckett y Joe Miller, se encuentran leyendo los precedentes que existen sobre despidos por discriminación por SIDA. Al final del texto aparecen algunas palabras que son las que se van a utilizar para rellenar los huecos.

ANDREW: "The Federal and Vocational Rehabilitation Act of nineteen seventy-three prohibits _____ against otherwise qualified _____ persons who are able to perform the _____ required by their employment. Although ruling did not address the specific issue of _____ and _____"

JOE: "Subsequent decisions have held that _____ is _____ as a _____ under law, nor only because the _____ limitations it imposes, but because the _____ surrounding _____ exacts a social _____ which precedes the actual _____ one."

Missing words: discrimination, H.I.V., duties, physical, protected, handicapped, AIDS, death, handicap, prejudice.

Una vez finalizada la proyección de la película se pueden llevar a cabo diversas tareas con objeto de comprobar hasta qué punto se han captado las ideas principales de la misma. Un tipo de ejercicios a realizar puede ser el de "true-false":

- a) AIDS can be transmitted by physical contact.
- b) If you hug someone who has AIDS he can't give it to you.
- c) People with this illness are very well protected by law.
- d) Only gays and prostitutes have AIDS.

Otra actividad interesante puede ser la de dividir a la clase en grupos de tres o cuatro personas y que escriban en una lista algunos de los temores populares sobre los modos de contagio del SIDA: por sacarse una muela, por medio de una transfusión, por el aliento, saludando a una persona afectada.

Una alternativa más asequible a esta actividad es proporcionar las posibles respuestas al alumno de modo que éste seleccione aquellas que le parecen más acertadas. Una lista de alternativas podría ser algo así como la siguiente:

AIDS is transmitted by

- a) breath
- b) by transfusing contaminated blood...

Con este tipo de ejercicio se puede comprobar si los alumnos tienen ideas falsas o tabues sobre las causas de esta enfermedad. Por ejemplo hay quien cree que se puede contagiar dado la mano o estando en la misma habitación que una persona que tiene el SIDA.

También podríamos realizar ejercicios de “brainstorming”, recordando las diferentes expresiones de la enfermedad que se pueden ver reflejadas en la película, por ejemplo las manchas en la piel, el mal estado general, los dolores de estómago, etc. Este ejercicio permite repasar el vocabulario sobre enfermedades que supuestamente ya debe conocer un alumno de cuarto de ESO, y mucho más un alumno de bachillerato. Por otra parte, también les hace reflexionar sobre las actitudes y situaciones que en relación con el SIDA se pueden encontrar en la vida real.

6. Conclusión

Tanto la película como las actividades que hemos propuesto son sólo algunas de las muchas opciones posibles a la hora de utilizar una película para trabajar temas sociales en la clase de inglés. Entre estas múltiples opciones está la de enseñar en el aula sólo partes de la película o adaptar las actividades a otras edades. Hemos creído más conveniente mostrarla en su totalidad debido a que a lo largo de la misma se muestran diferentes actitudes frente a esta terrible enfermedad. Además hemos elegido este vídeo en particular porque en nuestra opinión es una de las películas en la que mejor se ve cómo reacciona la gente cuando se habla de SIDA o cuando se encuentran frente a una persona que padece esta enfermedad.

En conclusión, con este pequeño trabajo hemos pretendido demostrar que es posible llevar a cabo una aplicación práctica en inglés a partir de materiales auténticos (vídeos) que tratan de temas sociales de plena actualidad. Hemos elegido el vídeo como instrumento didáctico al considerarlo muy motivador para los estudiantes ya que las ideas son plasmadas en imágenes. El utilizar una película filmada para nativos del idioma tiene el inconveniente de tener que adaptarla para su uso didáctico, pero en contrapartida introduce un mayor realismo a la hora de tratar el tema, además de dar seguridad al alumno al comprobar que es posible entender una película en inglés. De esta manera ayudamos a que la enseñanza de este idioma sea significativa, motivadora y comunicativa.

7. Referencias bibliográficas

- APARICI, R. & A, GARCIA (1987): *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- AUTORES VARIOS (1995): *Cuadernos de pedagogía*. Barcelona: Editorial Fontalba, Ediciones Mayo y Diciembre.
- BARRIO, J.F. (1994): “Vídeo Use To Create Chances For Learning”. Barcelona: *APAC-ELT Convention*.pp:23-28.
- BAUZA, S. et al. (1991): *Aplicaciones didácticas del vídeo*. Barcelona: Editorial Alta Fulla.
- CAMPUZANO RUIZ, A. (1992): *Tecnologías audiovisuales y educación*. Madrid: Akal,

- GONZALEZ PRIETO, E. (1995): “Aprender naturales con la televisión” *Cuadernos de Pedagogía*. nº 235. pp: 40-43.
- HENNESSEY, J.M. (1995): “Using Foreign Films to Develop Proficiency and to Motivate the Foreign Language Student”. *Foreign Language Annals*. Vol. 28, nº 4.
- LONERGAN, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Academia.
- POZUELO, L.& C SANCHEZ (1986): *La utilización del vídeo en la clase de inglés*. Madrid: I.E.P.S.
- SIERRA, J.M. (1987): “Working with Vídeo: A Vídeo Lesson”. *Language Development and Classroom Research*. Barcelona: Actes Sisenes Jornades Pedagògiques d'Anglès.
- SPEAK UTILIZADO. REVISTA Nº 3, AÑO X.

Capítulo 7: Los temas transversales a través de la lectura y escritura en la lengua extranjera

CRISTINA MALO
LORENA PASCUAL

1. Introducción

En las dos últimas décadas, la lectura y escritura en la lengua extranjera han estado relegadas a un segundo plano en las actividades de los libros de texto si lo comparamos con las dos destrezas restantes (escuchar y hablar) (Bosch, 1981, Jiménez 1992). Sin embargo, es imposible separar las cuatro destrezas comunicativas del lenguaje ya que están unidas por un estrecho vínculo de complementaridad. Si dicha separación fuera llevada a cabo, nuestros alumnos no adquirirían la competencia comunicativa que pretendemos conseguir por medio de nuestra enseñanza. Por ello, pensamos como Traves (1994) que leer, escribir, escuchar y hablar deben integrarse de manera natural en cualquier actividad didáctica.

Sin embargo, en el aula, la tendencia general en los últimos años ha sido fomentar la comprensión auditiva y la expresión oral con mayor frecuencia que la lectura y la escritura. Nos hemos preguntado cuáles podrían ser las razones, y con objeto de hallar alguna respuesta hemos consultado esta cuestión con varios profesores de inglés de secundaria. A partir de sus respuestas hemos extraído dos puntos de vista diferentes. Por una parte, una opinión frecuente es que la comprensión auditiva y la expresión oral no son destrezas que puedan fomentarse en casa mediante tareas puesto que probablemente los alumnos se encontrarán en la situación de no tener nadie con quien practicar la lengua extranjera. Otra opinión, muy extendida entre el profesorado, es que la causa de esta diferencia de tratamiento de las cuatro destrezas se halla en la imposibilidad de poderles dedicar igual atención a todas ellas. El profesor debe obtener

unos objetivos mínimos al final del curso. La lectura y la escritura son dos actividades que requieren una cantidad de tiempo que difícilmente se puede obtener en el aula. Por una razón u otra, la lectura de textos y la elaboración de composiciones suelen ser tareas que los alumnos deben realizar en casa. Y los resultados en este sentido parecen indicar que los estudiantes de inglés en centros de secundaria salen de éstos con un conocimiento de la lengua extranjera si no pobre al menos parcial o incompleto. Pocos son los alumnos de COU capaces de enfrentarse a un texto de un periódico inglés como *The Guardian* o *The Times*, leer una novela actual o escribir una simple carta solicitando información sobre un curso de inglés en Gran Bretaña. Entonces, ¿cuál es la razón por la que los alumnos no alcanzan el nivel adecuado en lo que respecta a la lectura y la escritura en lengua extranjera? Probablemente que, en la mayoría de tareas de lectura, los alumnos se limitan a leer las instrucciones de las actividades del libro de texto y no se enfrentan a un material real similar al que se pueden encontrar fuera del aula. Por otro lado, con respecto a la escritura, no explotarán al máximo sus posibilidades si no tienen cerca alguien a quien recurrir en caso de surgir algún problema de organización, léxico, manejo de estructuras. Es evidente que no nacemos aprendidos. A leer se aprende leyendo y a escribir escribiendo. Dada la complejidad que supone para los alumnos enfrentarse a solas a estas tareas, el que no abandona por sentirse derrotado lo hace porque no está dispuesto a sacrificar todo su tiempo de ocio para realizar unas tareas que absorberían gran parte de su escaso tiempo libre.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que desde el enfoque comunicativo que se defiende en la LOGSE se pretende que los alumnos adquieran un nivel óptimo en la competencia comunicativa en Lengua Extranjera. Por consiguiente, de la misma forma que un alumno en su lengua materna utiliza habitualmente todos los niveles de expresión del lenguaje, tanto en comprensión como en producción, también debe saber hacerlo con naturalidad en la Lengua Extranjera ante cualquier situación comunicativa (Traves, Cox, y Maybin 1994). Por otra parte, y sin ningún ánimo de moralizar, pensamos que además de profesores somos educadores y que por tal motivo debemos proporcionar a nuestros alumnos no sólo conocimientos lingüísticos, sino también contextos significativos en los que esté presente la dimensión social. Esta idea queda bien expresada por Nunan (1991:72), quien citando a Wallace señala lo siguiente:

“...if the use of literacy is a normal and accepted part of the behaviour of those with whom learners come into contact, then there is a much greater likelihood that learners are going to want to read. In other words, learners are socialized into reading and the motivation for learning to read is not only for enjoyment or information but because the aspiring reader wants to gain access to a community of readers.”

En esta misma línea, Traves (1994) afirma que es la escuela la que debe servir de punto de partida a la hora de crear un sentimiento positivo hacia la lectura y la escritura.

Con la implantación del nuevo sistema educativo se han introducido los llamados Temas Transversales. El objetivo, como ya se ha expresado a lo largo de los capítulos precedentes, no es otro que aproximar al alumno a la realidad social de su tiempo. Sin embargo, a pesar de su importancia y de su obligatoriedad, hemos podido comprobar (ver capítulo segundo) que hasta ahora son escasas las aplicaciones de estos temas en los libros de texto de inglés de Secundaria. Esta tendencia nos parece una contradicción, ya que si es tanta la importancia que les otorga la nueva ley, ¿por qué observamos cierta tibieza a la hora de comprometerse a fondo con ellos incorporándolos a la práctica con todas sus consecuencias?, ¿por qué se detecta cierto malestar en el profesorado ante estos temas? ¿Acaso los profesores de lengua extranjera

no podemos servirnos de ellos para programar nuestras actividades en el aula? Si tenemos en cuenta que en el nuevo sistema educativo también se defiende un enfoque centrado en el alumno, la introducción de estos temas, que reflejan el medio social que rodea al adolescente, podría ser el detonante de su motivación, ya que estaríamos tocando directamente el punto más sensible de los jóvenes: una ideología y personalidad en formación. Cuestiones como la ecología, la libertad, la solidaridad, la justicia, forman parte activa del universo del adolescente. En nuestra opinión, mediante la lectura y la escritura sobre estos temas, los alumnos pueden enriquecer sus conocimientos, cambiar las actitudes mentales y mejorar su capacidad de expresión en la lengua extranjera. Compartimos plenamente la opinión de Maybin (1994:188) cuando señala: “reading and writing should be seen as social practices rather than as collections of decontextualized skills”.

Tal y como ha quedado demostrado en el capítulo primero, a los alumnos adolescentes navarros les interesan más los temas sociales que los propiamente personales. Su elección de intereses sociales parece indicar su deseo de verse implicados en la sociedad en la que se mueven, así como anhelo de expresar sus opiniones y de influir en ella. Como profesores no podemos cerrar los ojos a la evidencia de estos datos. Parece sensato servirse de este interés social manifestado por los alumnos a fin de ofrecerles la oportunidad de expresar sus opiniones y su visión del mundo a través de la destreza escrita. De este modo, los alumnos podrán ver y sentir que sus opiniones son escuchadas, en este caso por el profesor y el resto de sus compañeros, y también que son respetadas, lo que sin duda alguna favorecerá la aceptación de la lengua escrita como un medio de comunicación natural (Ur 1996; Rosen 1994; Maybin 1994). Por medio de la lectura no sólo podrán adquirir nuevos puntos de vista, sino que además, aprenderán a respetar las opiniones de los demás de la misma manera que esperan que las suyas sean respetadas. Como afirma Lluç Balaguer (1995:72), citando a su vez a Liégeois: “la escuela constituye, hoy por hoy, un lugar privilegiado de encuentro cultural [...] nos obliga a pensar las relaciones culturales ‘dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un proyecto social’”.

2. Objetivos

Con este trabajo queremos aportar algunas ideas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Lengua Extranjera, en particular en inglés, utilizando como contenidos los Temas Transversales. Concretamente, nos centraremos en explorar algunas de las muchas alternativas que tenemos a la hora de trabajar los temas sociales relacionados con transversales, por los que alumnos navarros de secundaria han mostrado más interés: SIDA, Racismo, Destrucción de la Naturaleza, Guerra, y Libertad.

Con esta finalidad, en el apartado siguiente, tratamos en primer lugar de justificar teóricamente nuestra propuesta de trabajo de estos temas por medio de lectura y la escritura en la clase de inglés. Seguidamente, presentamos seis actividades de aplicación en las que explicaremos los objetivos, sugerimos el nivel aproximado y damos las instrucciones oportunas que daríamos al alumno.

3. Tipología de ejercicios

3.1. *Justificación teórica*

Como ya hemos señalado en nuestra introducción, hasta el momento han sido escasas las aplicaciones prácticas de los temas sociales relacionados con los transversales en la clase de inglés. Algunos autores tales como Carrier & Philip (1980), Williams (1984), Jiménez (1993), Hutchinson (1995), Ur (1996) han elaborado ejemplos de actividades relacionados con las drogas, la guerra, la destrucción de la naturaleza, el racismo o la libertad. No obstante, estos trabajos pueden considerarse como experiencias aisladas puesto que en los mismos no existe una conciencia deliberada de relacionar temas sociales, transversales y lengua extranjera.

En nuestra opinión, los transversales nos ofrecen un cauce ideal para la elaboración de actividades que analicen temas sociales en la clase de inglés con el fin de conseguir la formación plena de nuestros alumnos.

Para lograrlo, adoptaremos una posición desde la cual se fomente el aprendizaje no sólo desde una perspectiva lingüística, sino también comunicativa, ya que intentaremos potenciar en ellos, a través de la comunicación en lengua extranjera, una actitud crítica hacia el medio social que les rodea. Siguiendo a Williams (1994), queremos lograr que nuestros alumnos sean capaces de extraer la información de un texto independientemente del punto de vista del escritor, así como analizar su significado de una manera objetiva.

En los libros a los que hacemos referencia a lo largo de este capítulo, hemos encontrado actividades de todo tipo aplicables a distintos niveles de conocimiento, tales como: “True or False”, “Fill in the gaps”, “Matching sentences”, “Answering a letter”, “Describing”, “Continue a story”, “Guided composition”, “Multiple Choice questions”, “Joining sentences”, “Scrambled sentences”.

A partir de estos prototipos de actividades, que pueden encontrarse en cualquier libro de texto, hemos elegido algunos para demostrar su potencialidad de aplicación a temas sociales relacionados con el mundo adolescente. Hemos basado nuestro proceso de selección tanto en los diferentes niveles que podemos encontrar en los distintos cursos de secundaria como en el diferente grado de dificultad que pueden presentar a la hora de su realización. Por consiguiente, en la tipología de ejercicios que más adelante exponemos, las actividades están organizadas en dificultad creciente, independientemente del texto al que estén sujetas. Con esta propuesta, nuestra intención no es la de demostrar nada en sentido absoluto sino más bien sugerir diferentes maneras de trabajar temas que hasta ahora no habían sido incluidos de forma sistemática en la clase de inglés. Así pues, si lo desea, el profesor de inglés puede tomar nuestra propuesta como un punto de referencia para elaborar la suya propia, rechazando lo que no le resulte convincente, o adaptando donde crea conveniente, las actividades que aborden temas relacionados con los transversales.

Las cinco actividades que exponemos en el siguiente apartado pretenden demostrar la estrecha relación que existe entre la lectura y la escritura –recepción y producción– de textos

escritos. A lo largo de distintos momentos de su propuesta práctica, veremos cómo se integran armoniosamente con los principios expuestos en nuestros objetivos.

3.2. Propuesta de aplicación

Activity 1

Nivel: False beginners/Pre-Intermediate

Objetivos: a) Reforzar el conocimiento de estructuras comparativas y superlativas; b) Ayudar al alumno a desarrollar estrategias de inferencia para obtener el significado global de un texto; c) Ayudar a los adolescentes a reflexionar sobre una cuestión de actualidad que les afecta directamente.

Text

Spain is the fifth country in the world in the consumption of alcohol and the first in Europe. Each person drinks eight litres of alcohol a year. After milk, beer is the beverage people buy most in Spain.

Many adolescents think that having fun is not possible without alcohol and beer is their favourite drink. But alcohol causes ten thousand deaths annually in Spain and many more car accidents, killing mostly young people.

Alcohol is a legal and socially accepted drug. It is always present at parties, business meetings, weddings.... It is also consumed at home.

Most parents worry only about illegal drugs. However they ought to know that alcohol is no less dangerous.

Instructions

1.1. "True or False?". Read the following sentences and say whether they are true or false. In case the sentence is false give the right answer.

- a) Spain is not the first country in the world in the consumption of alcoholic drinks.
- b) More whisky than milk is consumed in Spain.
- c) Beer is the adolescents' favourite drink.
- d) Alcohol does not cause trouble in the human body.
- e) Adolescents can drink alcohol because it is a legal drug.
- f) Most parents think that alcohol is not dangerous.

1.2. Match the sentences.

a) In Spain we	1) are mostly caused by drunk people.
b) Beer	2) drink more alcoholic drinks than in any other European country.
c) Car accidents	3) are considered less dangerous than alcohol.
d) Illegal drugs	4) is the alcoholic drink adolescents drink most.

Activity 2

Nivel: Low-Intermediate level.

Objetivos: a) Practicar vocabulario de uso cotidiano a la vez que introducir términos relacionados con la segregación racial; b) Desarrollar la capacidad de lectura del alumno; c) Proporcionar un modelo de contexto para ayudar al alumno a desarrollar estrategias de inferencia para adivinar el significado de las palabras por medio del contexto; d) Familiarizar al alumno con los problemas raciales.e) Ayudar al alumno a manifestar sus opiniones, respetando las de los demás

Instructions

a) Read the passage below and try to fill in the blanks with the most suitable words from this list: play, allowed, work, citizens, inferior, farm, go, there, European, same, native, mix, land, sit, poor, compartments..

b) Write ten lines expressing your own opinion about immigrants.

“What is Apartheid?”

European people think that Africans are.....They do not have the same rights as European..... They are not.....to live in.....towns as citizens with rights. They may go to European towns to....., but they may not have their families.....; they must live in ‘Bantustans,’ the.....areas. They do not..... with Europeans. They cannot..... in the same cafés, waiting rooms,..... of trains, seats in parks. They cannot.....to the same beaches or to the..... cinemas, or.....on the same teams.

Twelve per cent of the..... is left for the Africans to live on and..... on, and this is mostly dry,....., mountainous land.

(Adaptado de Grellet 1987:34)

Activity 3

Nivel: Intermediate level

Objetivos: a) Trabajar vocabulario relacionado con la destrucción de la naturaleza; b) Practicar los tiempos verbales: “Present Perfect” y “Present Perfect Continuous”; c) Provocar la asociación de ideas; d) Desarrollar la capacidad de lectura en inglés; e) Fomentar el interés de los alumnos por temas relacionados con la ecología y el medio ambiente.

Text

“We have the good luck to live on a planet full of wonderful natural riches. But we have been abusing our privileges for too long and our planet is in serious danger. For reasons of greed and material gain we have been progressively destroying her natural resources. We have moved mountains for coal and iron; and we have cut down half of her forest to burn the wood. We have over-fished her waters and now we are attacking the ozone layers around her which protect our existence. Our planet has been raped and degraded and we must now devote all our energies to her rehabilitation and salvation.” (Fuente: Ferrán 1994: 102)

Instructions

1.1. Read the text and think of a title for it.

1.2. Guided composition: Write a composition following the questions provided. Use complete answers. Do not use more than 150 words.

- a) In your opinion what type of environmental problems does modern society face?
- b) Are human beings responsible for the destruction of nature? In which way?
- c) What may have been the reasons for our behaviour?
- d) How could the destruction of nature affect us in the future?
- e) How could we improve the present situation?

1.3. Multiple choice questions: Only one answer in each exercise is right according to the text. Choose a), b), c) or d).

1. Our planet

- a) is in the Solar system.
- b) is overpopulated.
- c) is very rich.
- d) is beautiful and wonderful.

2. We have destroyed our planet because
- a) we like destroying things
 - b) Clinton is the president of the USA.
 - c) we drive cars.
 - d) we want more and more material possessions.

3. We have cut down forests because
- a) we need the wood to survive.
 - b) we use the wood to warm ourselves.
 - c) we don't like the animals inhabiting them.
 - d) we don't like trees.

4. The ozone layer
- a) is very large
 - b) is a cloud
 - c) protects us from the sun
 - d) has to be rehabilitated

Activity 4

Nivel: Intermediate

Objetivos: a) Practicar el uso del pasado simple; b) Reforzar la secuencia temporal de acciones en pasado; c) Ayudar al alumno a organizar secuencialmente la información; c) Fomentar la capacidad de lectura del alumno; d) Ayudar al alumno a extraer las ideas fundamentales de un texto y a exponerlas de forma escrita; e) Provocar la reflexión sobre la situación problemática de países en guerra.

Text

a) The soldiers shouted out. “You haven't got it. We do not even have both arms and legs. Our lives are ruined. Nothing lies ahead for us!.

b) On one occasion he was in a London hotel where he addressed a group of soldiers from a balcony as they were collected below in the hotel lobby. As he started to speak emphasizing how fortunate the soldiers were despite their battle wounds, a feeling of disapproval filled the hotel lobby.

c) All that remained was a stump of a man. The soldiers were silent. By the time Michael Dowling was found by his parents he was severely frostbitten. As a result both his legs and arms were amputated.

d) Upon hearing this response, Dowling reached over with his left arm and detached his right arm and right leg. The soldiers were silent in amazement except for a group in the back of the lobby.

e) During World War I, Mr. Michael J. Dowling, who was at the time president of one of the largest banks in St. Paul, Minnesota, went to Europe to visit the wounded soldiers.

f) Upon hearing this, Dowling jumped over the wall and with his left arm took off his other leg, next he leaned against the wall and knocked off the remaining left arm.

(Adaptado de Gargallo Viciano et al. 1994)

Instructions

a) Read the sentences and arrange them in a logic order.

b) Write the main ideas spread through the text in about 100 words.

Activity 5

Nivel: Intermediate-Advanced

Objetivos: a) Desarrollar tanto la capacidad de lectura como la de escritura; b) Intentar que el alumno se dé cuenta de la utilidad práctica de la Lengua Extranjera, proporcionando contextos significativos para estas prácticas; c) Practicar las convenciones habituales utilizadas en las cartas formales; d) Fomentar el interés de los alumnos por el trabajo llevado a cabo en diferentes asociaciones de carácter solidario y altruista.

Instructions

Write a letter denouncing a situation you do not agree with and send it to one of these associations (Greenpeace, Medicus Mundi, Unicef.).

Follow this model:

(Your address)

(Date)

(Association's address)

(Salutation)

(Reason for writing)

(Required information)

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

(Signature)

4. Conclusión

En este capítulo hemos tratado de convencer al profesor de inglés de secundaria de que es posible trabajar en la lengua extranjera los temas transversales, en especial, aquellos seleccionados por los propios alumnos navarros de secundaria. Esperamos haberlo conseguido en cierto grado. En todo caso, nuestro trabajo ya ha cumplido la finalidad más esencial, el habernos servido como instrumento de formación personal y profesional. Nos gustaría no obstante, y por eso, lo incluimos aquí, que pueda servir también para generar ideas en los demás.

Como punto final queremos resumir algunas ideas desplegadas a lo largo de las páginas precedentes que consideramos esenciales. Pensamos que la lectura y la escritura son dos aspectos esenciales en el aprendizaje de una Lengua Extranjera que necesitan una mayor atención. La falta de dominio de estas destrezas puede tener graves repercusiones en el proceso de aprendizaje de una Lengua Extranjera así como crear ciertas limitaciones para el futuro personal y profesional del alumno. Creemos también que estas destrezas se pueden potenciar a través del enfoque social que nos ofrecen los temas transversales. Por esta razón, a modo de ejemplo, hemos presentado algunas actividades ideadas con la intención de trabajar algunos de los intereses sociales más votados por los alumnos navarros. Por medio de las cuales, he-

mos pretendido ofrecer a los alumnos de secundaria contextos significativos para practicar el idioma extranjero a la vez que contextos lingüísticos que despierten en ellos el espíritu crítico hacia el mundo que les rodea.

5. Referencias bibliográficas

- BOSCH, M. (1984): "Improving Writing Skills". *Acquiring a foreign language in the classroom*, Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad autónoma de Barcelona. pp:7-12.
- CARRIER, M. & PHILIP S. (1980): *Topics for discussion and Language Practice*. Londres: Hulton Educational Publications.
- FERRAN, J.M. et al. (1994): *Selectividad Inglés: Pruebas de 1993*. Madrid: Ed.Anaya.
- GARGALLO, J.R, et al. (1994): *Inglés: Textos para COU y Selectividad*. Murcia: Universidad de Murcia/ Ed.Campobell.
- GRELLET, F. (1987): *Developing reading skills*. Cambridge. CUP.
- HUTCHINSON, T. (1995): *Hot Line: Pre-Intermediate*. Oxford: OUP.
- JIMÉNEZ, R. (1992): "Lectura Extensiva en Idiomas". *Cuadernos de Pedagogía* nº 204. pp:48-50.
- JIMÉNEZ, R. (1993): "Las drogas, un problema del alumno adolescente". *Aula de Innovación Educativa*, nº 16-17, pp: 102-104.
- LLUCH BALAGUER, X. (1995): "Para buscar contenido a la educación intercultural". *Investigación en la escuela*. nº26, pp: 69-81.
- MAYBIN, J. (1994): "Teaching Writing". En *Teaching English*. Brindley. Londres: Routledge.
- NUNAN, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- ROSEN, M. (1994): "School students' writing". *Teaching English*. Brindley. Londres: Routledge.
- TRAVES, P. (1994): "Reading". *Teaching English*. Brindley. Londres:Routledge.
- UR, P. (1996): *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge. CUP.
- WILLIAMS, E. (1984): *Reading in the Language classroom*. Londres: Macmillan.

Capítulo 8: Algunas ideas sobre cómo trabajar el vocabulario de los temas transversales en inglés

SANDRA PEÑA CERVEL

1. Introducción

Nos proponemos aquí explorar modos de trabajar en inglés algunos temas sociales relacionados con los transversales a partir del vocabulario en dicha lengua extranjera.

Tras la revisión del estado de la cuestión hemos podido comprobar la existencia de una bibliografía relativamente abundante sobre temas transversales que se centra en explicar y justificar dichos temas en el nuevo currículum (Busquets et al. 1993; Lucini 1994; Reyzabal & Sanz 1995). Pocas son las aplicaciones al aula y hasta la fecha son realmente excepcionales las experiencias que relacionan transversales e inglés.

Por otro lado, en las últimas décadas han aparecido diversos libros centrados en el aprendizaje y la enseñanza del vocabulario en lenguas extranjeras¹. De esta forma, podemos afirmar que hay materiales sobre cómo estudiar y trabajar tanto el vocabulario como los temas transversales, pero lo que no existen, que nosotros sepamos, son formas de trabajar el vocabulario sobre temas transversales. Este capítulo, y en general, el marco general del estudio en el que se contextualiza, se ha de ver como una pequeña contribución por parte de un equipo de personas interesadas en llenar dicha laguna.

¹Por ejemplo, los trabajos de Carter 1987; Gairns y Redman 1986; Krantz 1991; McCarthy 1990; Taylor 1992; Rudzka y otros 1985

Una vez contextualizado este capítulo, distinguiremos en el mismo los siguientes objetivos generales y específicos:

a) Aportar ideas sobre cómo trabajar el vocabulario de temas sociales (transversales).

b) Demostrar cómo podemos hacer posible que los alumnos obtengan información, desarrollen una actitud crítica y adopten una actitud positiva hacia los temas transversales a partir de los ejercicios de vocabulario propuestos.

2. ¿Por qué relacionar el vocabulario de la lengua extranjera (inglés) con transversales?

En primer lugar, ya hemos mencionado el hueco existente en lo que respecta a aplicaciones prácticas de ejercicios de vocabulario a los temas transversales. Trataremos de contribuir a paliar este hueco, sugiriendo al profesor de inglés de secundaria una tipología de ejercicios que puede tomarse como punto de partida para trabajar el vocabulario de cualquier tema transversal.

Otra razón que justifica este estudio es que temas como El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, La Libertad, etc. constituyen el centro de nuestras vidas y, si lo que la enseñanza de secundaria pretende es preparar a los alumnos y alumnas para que se integren en la sociedad, no puede pasar por alto estas cuestiones, que más que transversales son cruciales (Busquets y otros 1993).

Otra razón ligada a la anterior sería la motivación. Si se aprovecha el centro educativo para dar formación a los alumnos respecto a la problemática social del mundo que les rodea, se sentirán más motivados y serán capaces de adoptar una actitud crítica propia, y no heredada, hacia estos temas transversales que, por otra parte, no están desligados a los temas clásicos o tradicionales que se le proponen en las asignaturas del currículum.

Por último, limitando ahora este trabajo al aprendizaje y enseñanza del vocabulario en lenguas extranjeras, es necesario señalar que el interés por este componente de la lengua es relativamente reciente, puesto que hasta los años setenta se daba primacía a otros componentes de la lengua como por ejemplo la fonología y la sintaxis (Jiménez 1994). Es en la década de los ochenta cuando comienzan a aparecer investigaciones que tienen por objetivo investigar cómo se aprende el vocabulario de una lengua extranjera, siendo un campo muy fructífero de estudio en la actualidad. Por tanto, parece aconsejable el contribuir a llenar la doble laguna de vocabulario y temas transversales.

Por otro lado, trabajar el vocabulario es esencial. El lenguaje es ante todo instrumento de comunicación. Si adquirimos suficiente vocabulario podremos transmitir información. Compartimos la opinión de Taylor (1992:VII) cuando señala que tal componente del lenguaje es la base de la gramática y la semántica.

Además, el lenguaje es dinámico y el vocabulario hace posible que así sea. Tan sólo mediante la gramática de una lengua como el inglés no podemos comunicarnos. El dinamismo lo confiere el vocabulario, que también hace posible la conexión entre la estructura de la lengua y su contexto.

Para McCarthy (1990: VIII) uno de los aspectos menos sistematizados del aprendizaje de una segunda lengua como el inglés es el vocabulario. En este capítulo, por consiguiente, trataremos de trabajar tal aspecto de modo sistemático.

Dedicaremos el siguiente punto a explicar algunas ideas de cómo se puede trabajar el vocabulario en inglés como lengua extranjera a partir de los temas sociales elegidos por los alumnos navarros de secundaria. Antes de entrar en detalles sobre las aplicaciones prácticas nos gustaría resaltar algunas ideas. En primer lugar, es nuestro propósito contextualizar esta pequeña aportación dentro del nuevo sistema educativo español, en el que se aboga por el aprendizaje significativo, y en el que se parte de la idea de que el alumno es una mente pensante y no un mero recipiente de contenidos. Por tanto, nuestro enfoque se centrará en desarrollar algunas ideas respecto a cómo potenciar el aprendizaje significativo del vocabulario. Asimismo, las aplicaciones prácticas irán acompañadas no sólo de contenidos, sino también de procedimientos y, en especial, de actitudes.

De los cinco temas sociales y personales seleccionados por los alumnos navarros de secundaria relacionados con los temas transversales nosotros elegiremos El Racismo como guía para trabajar el vocabulario del resto de temas transversales.

3. Tipología de ejercicios

En la década de los ochenta, muchas de las propuestas para trabajar el vocabulario son del tipo de rellenar huecos, encontrar los sinónimos, antónimos o hipónimos, ejercicios de definición de términos, de campos semánticos, etc. Aplicando tales ejercicios al tema transversal del racismo o a cualquier otro tema transversal obtendríamos una tipología de ejercicios de aplicación como la siguiente:

a) Fill in the gaps with the appropriate word:

“By common estimate, upwards of 80 percent of all these (new immigrants) are (persons of color), which is where Brimelow's (prejudices) come in. Does it matter that the overwhelming majority of these (new arrivals) aren't European? Does it matter that by the year 2050, if current (immigration trends) continue, the United States will no longer be a (white-majority country)? He thinks successful (nationhood) requires (links by blood). He sees (racial and ethnic polarization) rising and societal breakdown ahead... This is (racialism) if not (racism). (Adapted from: *Newsweek*, vol. CXXV n° 19: 48).

Este ejercicio tiene básicamente dos opciones. Una más asequible para alumnos de nivel elemental, en la que se les proporcionará la lista de palabras con las que rellenar los huecos, otra de mayor dificultad, en la que los alumnos tendrán que adivinar las palabras que faltan.

En cualquiera de sus dos opciones, este modelo de ejercicio tiene indudable ventajas. Por un lado, desarrolla ciertas estrategias cognitivas como la “inferencia”. Por otro, estimula el desarrollo de estrategias metacognitivas puesto que para poder efectuar la elección de la palabra adecuada, el alumno debe tener en cuenta la presencia de otros elementos del contexto lingüístico.

b) Find out the synonym of the word “Negro” among the list provided below:

black man, blackamoor, blackey, black, moor.¹

El aspecto positivo de este tipo de ejercicios es que proporciona al alumno fluidez en la comunicación tanto oral como escrita. Sería una cuestión de competencia estratégica el decir “black” en lugar de “moor”, por ejemplo, si el alumno no conoce o no recuerda ésta última palabra, “black”. De este modo, la comunicación no se interrumpiría.

c) Define each of the following words as in the example:

Racism, racist, immigrant, xenophobia, black, apartheid, segregation.

e.g. Racism: 1. the belief that racial differences between people are the main influence on their characters and abilities, and especially that one's own race is the best. 2. dislike or unfair treatment of people based on this belief.

e.g. Xenophobia: unreasonable fear and dislike of strange or foreign people, customs, etc.²

El definir palabras es una actividad esencialmente cognitiva, puesto que a través de este ejercicio el alumno debe realizar una serie de operaciones mentales como clasificar, ordenar secuencialmente, descartar información, etc. Hasta tal punto es así que definir palabras es como definir el pensamiento. Aunque conveniente, esta actividad entraña dificultad para alumnos principiantes en la lengua así como para alumnos que no han alcanzado los estadios de operaciones formales que se explicaban en el capítulo tercero.

d) Write a list of words belonging to the same semantic field:

e.g. Race: colour, ethnic group, segregation, racist, racial prejudice.³

La ventaja principal de este tipo de ejercicio es que ayuda al estudiante a relacionar una serie de palabras que pertenecen al mismo ámbito semántico. La relación conlleva en cierta manera sistematización, por tanto, la actividad es útil como “brainstorming” previo para otro ejercicio como, por ejemplo, escribir composiciones o llevar a cabo un debate.

¹Ejemplo tomado de Soule (1938) *The Penguin Dictionary of English Synonyms*, Penguin Books, England.

²*Longman Dictionary of English Language and Culture* (1992) Longman Group, England.

³*Longman Language Activator*, (1993), Longman Group, England.

La tipología de ejercicios que acabamos de presentar es bastante habitual en la mayoría de los libros sobre aprendizaje y enseñanza de vocabulario, así como en los libros de texto de la última década, aunque no se asocian a temas transversales. Como ya hemos señalado, estos ejercicios tienen aspectos positivos para el aprendizaje del vocabulario y, desde luego, pueden ser eficaces a la hora de trabajar los temas transversales. No obstante, pensamos que sería aconsejable introducir otros cambios con objeto de que los alumnos puedan desarrollar una actitud solidaria y tolerante hacia grupos diferentes. Por esta razón, sugerimos algunas posibilidades de mejorar la tipología de ejercicios propuestos anteriormente.

Como ya hemos señalado, pensamos que los ejercicios del tipo “a) Fill in the gaps” tienen aspectos positivos. Sin embargo, aplicados a temas transversales, el profesor tendrá que tener cuidado de elegir textos no discriminatorios hacia ningún grupo social, y de elegir alternativas de palabras que connoten actitudes positivas o al menos neutrales. En nuestra opinión, los ejercicios de “fill in the blanks” se mejoran si en vez de dejar la opción abierta o darles una única alternativa, ofrecemos varias opciones de palabras todas ellas con connotaciones positivas, tal y como se sugiere en el siguiente ejemplo:

Speak Up: How have the Asians been a (positive/true/decisive) influence to the British (culture/civilization/customs)?.

Felicity Hand: Well, in a sense they have brought more (richness/fruitfulness) to British (culture/ civilization/ customs) because of the language. Also we could talk about the fact that they have proved themselves to be a very resourceful (group of people/race/ethnic group). (Adaptado de *Speak Up* 122:29)

Este ejemplo de “Fill in the gaps” se diferencia del propuesto anteriormente en dos aspectos: la actitud deliberadamente positiva y la flexibilidad que se adopta hacia los Asiáticos. La primera se fomenta mediante la elección de adjetivos todos ellos con connotaciones positivas. La segunda induce al alumno a tener en cuenta más opciones. Cada hueco puede ser rellenado con más de una palabra.

En cuanto al resto de los modelos de ejercicios de vocabulario (b, c, d), pensamos que tal como han sido presentados, carecen de contextualización. En nuestra opinión, dar sinónimos o antónimos de forma aislada sin contextualizar hace del alumno un autómatas, en lugar de una mente pensante. El ejercicio de buscar sinónimos sin más no es útil para el alumno, ya que todas estas palabras están llenas de connotaciones y hay que tener en cuenta que no existen sinónimos absolutos. Por ejemplo, las palabras “negro” y “blackamoor” son derogativas y el alumno ha de ser advertido de en qué contexto ha de utilizar cada palabra.¹

4. Otras alternativas

Si lo que pretendemos es que nuestros alumnos de secundaria desarrollen una actitud positiva hacia los temas transversales es esencial que en el aprendizaje de vocabulario relacionado con este tipo de temas ayudemos al alumno a relacionar el nuevo conocimiento con

¹ Al respecto, veáse Gairns y Redman (1986), McCarthy (1990) y Taylor (1992) entre otros.

su conocimiento previo; es decir, lo que ya sabe con lo que no sabe, *de tal modo que podamos hablar de conceptos y categorías*, tal y como explica Cameron (1993:10) en la siguiente cita:

“Making sense of new experience is done relating the new to what is previously known, creating networks of related ideas –concepts– and groupings of things that seem to fit together –categories–. Words, or lexical items, are the labels for these categories and concepts”.

Desde el campo de la semántica cognitiva, Langacker (1990) y Ruiz de Mendoza (1995), entre otros, nos hablan sobre la interrelación de unos conceptos con otros, de forma que se establece un esquema mental de redes conceptuales. En estas redes conceptuales el concepto fundamental se sitúa en el centro y los “nudos” o enlaces en la periferia. De alguna manera, aunque todavía tímidamente, ya se recogen intentos de trabajar el vocabulario de esta forma en libros sobre aprendizaje y enseñanza del vocabulario. De este modo, conceptos negativos como el de “racismo” se relacionan con otras palabras de connotaciones positivas como “integración”, “igualdad”, etc.

Pero, nuestro lector se podría preguntar: ¿cómo es posible partiendo de un concepto con connotaciones negativas llegar a asociarlo con palabras con un valor positivo? La respuesta es sencilla: por medio de una red conceptual. Si le damos al alumno la asociación: racismo/etnias y le pedimos que nos las clasifique brevemente, como por ejemplo: blancos, negros, magrebíes, etc., estaremos favoreciendo el que el alumno se dé cuenta de que todas ellas están al mismo nivel y, por tanto, al menos teóricamente, ninguna de ellas ha de ser discriminada frente a otras.

Indudablemente, la otra cara de la moneda es que racismo también sugiere segregación. Sin embargo, si le pedimos al alumno que establezca un proceso de antonimia, le estaremos ayudando a que se percate de que en nuestra mente existen redes de palabras con connotaciones positivas como por ejemplo: igualdad, integración y solidaridad, entre otras. Por tanto, vemos en la red conceptual una línea continua entre racismo e integración, etc. Si deseamos que el alumno adopte y desarrolle una actitud positiva hacia tal tema transversal como la igualdad de razas, hemos de hacer especial hincapié en la relación existente entre términos con connotaciones negativas y otros con connotaciones positivas. Una aplicación práctica sería pedir a los alumnos que tomen un tema social en el que estén interesados y retarles a que mediante este procedimiento de redes conceptuales hallen el máximo número posible de palabras con connotaciones positivas o neutras. Esta actividad, aparte de ser motivadora para los alumnos, les hace trabajar la mente de paso que les aporta reflexión para cuestionar actitudes negativas hacia ciertos temas sociales.

En este punto de nuestro trabajo hemos de resaltar la connotación como un factor esencial a la hora de aprender y enseñar el vocabulario. Tal y como señalan la mayoría de los investigadores de semántica y aprendizaje del vocabulario, la connotación está unida al registro. Como profesores hemos de procurar concienciar al alumno de que el uso de una palabra con connotaciones negativas puede herir a otras personas. Por eso, un ejercicio de búsqueda de sinónimos o antónimos no sirve de nada si el alumno no conoce la connotación de cada una de las palabras. Con objeto de ayudarle a adquirir conciencia de este aspecto, un posible ejercicio sería pedirles que individualmente o en parejas busquen en el diccionario no sólo la definición de la palabra sino también las posibles connotaciones que posee y en qué registro (formal o informal) es apropiada. Tomando de nuevo la traducción de la palabra “negro”=

“black man” y los ejemplos que hemos citado como sinónimos: blackamoor, black, blackey, moor, el diccionario nos ofrece la siguiente explicación del uso de cada uno de ellos:¹

“Compare black, coloured, and Negro. Black is the word which is preferred by many black people. Coloured and, especially, Negro are now considered by many black people to be offensive. In the US, many black people prefer to be called African-Americans in formal situations, such as in newspapers or government statements”.

A partir de esta actividad podríamos realizar otras como por ejemplo, entregar una lista de frases contextualizadas en las que aparecen reflejadas las distintas connotaciones que puede tener una palabra. Los alumnos deberán traducir su lista de frases y discutir las connotaciones de la palabra en dicho contexto.

En cuanto al registro, que es otro concepto importante, y que va unido a los conceptos formal / informal / neutro, o amistoso / despectivo, Taylor (1992) propone un ejercicio al que denomina “Say it with feeling” y que nosotros pensamos que se puede adaptar para trabajar el vocabulario relacionado con el racismo. En esta actividad, el profesor proporciona a los alumnos una serie de frases para que ellos deduzcan el registro y sepan cuándo usarlas o no:

a) “That bloody Negro told me a lie”

Registro: informal y despectivo.

b) “That cunning African-American/black deceived me”

Registro: formal o neutro. No despectivo.

Otro ejercicio que el profesor podría proponer para el aprendizaje del vocabulario relacionado con temas sociales como el racismo sería una composición guiada, en la que el profesor, como ayuda, proporcionará a los alumnos una lista de términos con connotaciones positivas que deberán utilizar obligatoriamente, como por ejemplo: integration, black, multicultural, interracial...

Una variante de este último ejercicio es proporcionar el comienzo de la composición en el que insertamos comentarios positivos tal y como queda ilustrado en el siguiente ejemplo:

“Once upon a time there was a young black who moved to Spain to live. He could sing and dance very well and he was lucky since he managed to go to a multicultural school where he was integrated...”.

Adicionalmente, se pueden utilizar fotografías de gente del Tercer Mundo que además de inspirar solidaridad sugieran las palabras necesarias para poder hablar del tema con fluidez.

¹The Longman Dictionary of English Language and Culture, (1992), Longman Group, p. 113.

Aunque estas tres últimas actividades parecen estar más bien en el campo de la lengua escrita y la expresión oral, hemos de tener en cuenta que en las mismas el vocabulario es imprescindible, porque es la base de toda composición o debate.

Otro posible ejercicio de corte humanista pensado para despertar los sentimientos de los adolescentes sería decirles que si a ellos les gustaría que se les tildara de “capitalistas” o de cualquier otro término con connotaciones negativas, del mismo modo que a los inmigrantes se les tilda de “mano de obra barata”. Un ejemplo de cómo trabajar este aspecto afectivo de ponerse en el lugar del otro sería el siguiente:

A. How do you feel when people call you “capitalist”?

- a) I feel good because I like money
- b) I feel bad because I think they are not right
- c) I feel angry because my father is a factory worker

B. Would you like to be called “cheap labour force” if you were an immigrant?

- a) I would feel alright because it would be true that I earn very little money.
- b) I would feel offended.
- c) I would feel criticised.

C. How would you feel if you travelled to another country because of your father's job and people treated you unfairly because of your race?

- a) I would feel OK because I would behave like them.
- b) I would feel inferior to them.
- c) I would feel very angry because I am just like everybody else.

Además de ofrecer un contexto significativo en el que el vocabulario sobre transversales cobra sentido, este ejercicio tiene también otras ventajas: propiciar el conocimiento del vocabulario de sentimientos del alumno y provocar la reflexión al obligarle a elegir una opción.

Se podrían proponer muchos más ejercicios, pero como ya hemos comentado anteriormente, este trabajo pretende ser una demostración de cómo se puede trabajar el vocabulario de los transversales partiendo de un tema social concreto. En este trabajo, hemos abordado EL Racismo, sin embargo, de la misma manera la teoría y las sugerencias de aplicaciones se podrían aplicar al resto de temas votados por los alumnos navarros de secundaria: El SIDA, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, La Libertad, al igual que cualquier otro tema social relacionado con los transversales.

5. Conclusión

En este capítulo hemos pretendido presentar algunas ideas de cómo trabajar en la clase de inglés el vocabulario relacionado con los temas transversales.

A lo largo del mismo, hemos presentado ejemplos de vocabulario que tratan de desarrollar actitudes positivas hacia los inmigrantes. Es decir, hemos pretendido que a través de los ejercicios de vocabulario el alumno abandone esquemas mentales heredados, abra sus horizontes hacia otras perspectivas sobre un tema social concreto, y desarrolle su propio espíritu crítico a la vez que aprenda vocabulario.

Como punto final, nos gustaría insistir en la importancia de aprender el vocabulario relacionado con un tema social o personal. Es imposible hablar de racismo, de la guerra, del SIDA o simplemente de la libertad individual si no se conocen las palabras. Como señala McCarthy (1990:VIII):

“No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wide range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way”.

No es que el alumno de inglés de educación secundaria sea demasiado joven para opinar acerca de un tema transversal, no es que le falte madurez, que no tenga ideas, que un sector de la sociedad considere tales temas taboo, más bien puede ser que le falten las palabras adecuadas para expresarse. En este sentido, los profesores de inglés tenemos obligación de proporcionarle los instrumentos de aprendizaje adecuados que le han de posibilitar tanto su formación académica como personal. Los instrumentos con los que proveeremos a nuestros alumnos: las palabras, le permitirán opinar, hablar sobre tales temas con fluidez y con el vocabulario apropiado a la vez que obtener más información sobre los temas transversales.

6. Referencias bibliográficas

- BUSQUETS, et al., (1993): *Los temas transversales: claves de la formación integral*. Madrid: Santillana.
- CAMERON, L. (1993): “From Cognitive Psychology to Vocabulary Learning”. *Research News* nº 3. pp. 10-14.
- CANCIO ET AL. (EDS.): *Xenofobia y racismo: Ética: materiales curriculares de E.S.O.: libro del alumno y del profesor*. Madrid: Editorial Popular.
- CARTER, R. (1987): *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*. Londres: University of Nottingham, Department of English Studies.
- CASTAÑÓN, C. (año XI): “The new Britishness?”. *Speak Up*, nº 22.
- GAIRNS, R. & S REDMAN (1986): *Working with Words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAIMAN, J. (1980): “Dictionaries and encyclopaedias”, *Lingua* 50: pp.329-357.

- JIMENEZ, R. (1994): "Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 24, pp: 79-88.
- KLEIN,S. (1990): *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials*. Londres: Routledge.
- KRANTZ, (1991): *Learning Vocabulary in a Foreign Language: A Study of Reading Strategies*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- LANGACKER,R.W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, I, Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- RUDZKA ET AL.: (1985), *More Words You Need*. Londres: Macmillan Publishers.
- RUIZ DE MENDOZA, F.J. (1995): "Semantic networks in conceptual structure". *Revista de Filología* nº XII. Madrid: UNED. pp: 355-372.
- TAYLOR, L. (1992): *Vocabulary in Action*. Londres: Prentice Hall International.
- TOMLINSON, B (1990): "Acquiring a foreign Language in the Classroom". Barcelona: I.C.E.: Universidad Autónoma de Barcelona. pp: 41-58.

Capítulo 9: Guía de documentos bibliográficos y materiales audiovisuales para trabajar los temas transversales en la clase de inglés

ROSA JIMÉNEZ CATALÁN

1. Objetivos

En este capítulo final nos planteamos varias tareas. Por una parte, referenciar la bibliografía y material audiovisual que hemos recopilado gracias a la ayuda concedida a nuestro proyecto de investigación por parte del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra¹. Como ya hemos explicado en el capítulo primero, esta recopilación parte del estudio de análisis de intereses sociales y temas personales relacionados con el entorno adolescente ya descritos en dicho capítulo. Por esta razón, nuestra búsqueda de documentos bibliográficos y materiales audiovisuales se ha concentrado especialmente en los cinco temas elegidos por los alumnos navarros de secundaria: El SIDA, El Racismo, La Destrucción de la Naturaleza, La Guerra, La Libertad.

Por otra parte, dado que estos tópicos se insertan en varias asignaturas transversales, intentamos proporcionar al profesor de inglés de secundaria una visión general de la biblio-

¹ Nuestro agradecimiento a Elisabeth Barroso, Carolina Bañares, Mirella García, Estela González, Mar Pérez, Cristina Malo, Sandra Peña, Monserrat Mateo, Beatriz Martínez, Lorena Pérez, por su valiosa ayuda en el trabajo de búsqueda y compilación.

grafía y materiales existentes relacionados tanto con los transversales como con el aprendizaje y enseñanza del inglés en el aula.

La utilidad de esta guía se justifica por varias razones: por la importancia de dichos temas, por su plena actualidad y especialmente por el hecho de que existe un vacío al respecto. Aunque encontramos algunas guías bibliográficas sobre transversales (MEC 1992, Yus 1994), estos trabajos son de carácter general y no vinculan transversales con la enseñanza del inglés.

Antes de pasar a presentar nuestra compilación de referencias bibliográficas y material audiovisual, queremos hacer varias precisiones. En primer lugar, es necesario dejar claro que a pesar de nuestros esfuerzos por incluir las últimas referencias, la actualidad y la importancia de los temas compilados excluye la exhaustividad.

En segundo lugar, hemos de señalar que la mayoría de las referencias corresponden a materiales auténticos que no están originariamente destinados a la enseñanza del inglés. Esto implica la necesidad de realizar ciertas adaptaciones si se quieren utilizar en el aula. Con objeto de orientar al profesor que desee utilizarlas, las referencias ya adaptadas aparecen con un “ADAPTED” al final. Remitimos al profesor interesado a la lectura de los capítulos precedentes donde hemos intentado sugerir cómo se podrían utilizar los materiales auténticos no adaptados.

En tercer lugar, como hemos señalado en el capítulo dedicado a “*Transversalidad, prensa y enseñanza del inglés*”, hemos de tener presente que, salvo excepciones, las referencias tomadas de periódicos y revistas pierden actualidad con enorme rapidez. Por tanto, nuestra guía no tiene más pretensión que servir de orientación y especialmente de ejemplo de lo que cualquier equipo de profesores de un centro podría realizar, teniendo en cuenta que la recopilación de materiales y recursos debe ser un proceso continuo.

Por último, hemos decidido incluir en nuestra guía el mayor número de referencias posibles a fin de que sea el propio profesor interesado quien haga su elección. Somos conscientes de que nuestra decisión excluye la posibilidad de comentar cada una de ellas. Sin embargo, creemos que nuestro trabajo no por ello pierde utilidad, especialmente si tenemos en cuenta que hasta la fecha no existen trabajos en los que se intente relacionar asignaturas transversales, características del adolescente y aprendizaje y enseñanza del inglés. No obstante, con objeto de no convertir esta guía en un mero listado de títulos, hemos optado por agrupar las referencias en torno a los temas seleccionados por los alumnos incluyendo una breve introducción de las mismas.

Como complemento de la compilación en torno a los temas elegidos por los alumnos y alumnas, incluimos tres apartados que nos parecen necesarios para aglutinar nuestro trabajo: referencias sobre los fundamentos de las transversales, bibliografía sobre el diseño de tareas y proyectos en la clase de inglés, y referencias bibliográficas sobre el adolescente.

2. Compilación bibliográfica

2.1. Fundamentos temas transversales

Este epígrafe recoge referencias obligadas de libros y artículos de revistas sobre las transversales. A partir de la lectura de las referencias bibliográficas que incluimos el profesor de inglés de secundaria puede hacerse una idea de qué son los temas transversales y de su importancia para el desarrollo integral del alumno así como de las pautas a seguir a la hora de introducirlos en la clase de inglés.

ARRIVILLAGA, A (1994): *Valores en la comunidad foral de Navarra. Nafarroako foru Komunitateko Balioak*. Salamanca: Amarú Ediciones.

AUTORES VARIOS: (1994): Monográfico: Educar desde la transversalidad. *AULA de Innovación Educativa* nº 32, pp: 5-40.

AUTORES VARIOS (1996): “Temas Transversales y Educación Global”. *AULA de Innovación Educativa* nº 51 pp: 5-47.

AUTORES VARIOS (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

AUTORES VARIOS (1993): *Los Temas Transversales*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

AUTORES VARIOS (1996): “Las transversales”. Torrent (Valencia): *Actas de las VII Jornadas Municipales de Psicopedagogía*. Gabinete Psicotécnico Municipal.

BOLIVAR, A. (1992): *La evaluación de actitudes y valores*. Madrid: Alauda-Anaya.

BOLIVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.

BUSQUETS, M. D. Y otros. (1993): *Los temas transversales*. Madrid: Santillana/Aula XXI.

CAMPS, V. (1993): *Los valores en la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.

CAMPS, V. (1993): *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

CEMBRANOS, M.C. & M.J. GALLEGO (1988): *La Escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Narcea (Apuntes IEPS).

COLL, C. et. al (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

COMUNICACION Y PEDAGOGIA (1996): “Interdisciplinariedad y temas transversales”. nº 138, pp: 25-28.

DEL MORAL, E. (1996): “Orientaciones didácticas para el consumo televisivo desde la perspectiva de las áreas transversales”. *Comunicación y Pedagogía*. 138, pp: 11-16.

DELVAL, J. & I ENESCO (1994): *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Alauda-Anaya.

DIAZ AGUADO, M.J. & C MEDRANO (1994): *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.

- GOBIERNO VASCO (1992): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Introducción a la Etapa. Líneas Transversales*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda-Anaya.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid. Alauda-Anaya.
- MARTINEZ, M. & J.M PUIG (1991): *La educación moral: perspectivas y técnicas de trabajo*. Barcelona: Graó.
- MEC (1992): *Cajas Rojas para la Reforma. Educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MEC (1993): *Temas Transversales y desarrollo curricular*. Madrid.
- NIEDA, J. (1992): *Transversales. Educación para la Salud. Educación Sexual*. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.
- ONG HEGOA (1996): *Guías Didácticas. Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.
- PUIG, JM. (1992): *Transversales y Educación Moral y Cívica*. Madrid: MEC.
- REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACION DEL PROFESORADO (1996):
Tema Monográfico: Temas Transversales. Nº 23.
Tema Monográfico: Educación y Valores. Nº 25.
- REYZABAL, MV. (1995): *Los ejes transversales. Aprendizaje para la vida*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- YUS, R. (1993): "Bibliografía". *Aula de Innovación Educativa* nº 32, pp: 40-44.
- YUS, R. (1995): "¿Hasta dónde alcanza la transversalidad? Por un proyecto social de la transversalidad". *Aula de Innovación Educativa* 43, pp: 71-79.

2.2. Organización de proyectos y tareas

En este apartado ofrecemos un listado de referencias básicas que pueden ayudar a la hora de diseñar y adaptar materiales, así como también referencias sobre organización y dinámica de grupos que pueden ser de gran utilidad para organizar actividades sobre transversales en la clase.

- ALVERMANN, D.E. et al. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid: Visor.
- ATIENZA J. (1994): "Materiales Curriculares ¿Para qué?" *SIGNOS* 11, pp: 12-21.
- BAUZA, S. y otros (1991): *Aplicaciones Didácticas del Vídeo*. Barcelona: Fundación Serveis de Cultura Popular Editorial Alta Fulla.
- CAMPUZANO, A. (1992): *Tecnologías Audiovisuales y Educación*. Madrid: Editorial AKAL.

- I.E.P.S. (1986): *La utilización del vídeo en la clase de inglés*. Madrid: Narcea.
- JUDSON, S. (ed.) (1985): *Aprendiendo a resolver conflictos*. Barcelona: Lerna.
- LEVETON, E. (1986): *Cómo dirigir un psicodrama*. México Edit. Pax.
- LOPEZ, R. (1994): "Developing Strategies and Attitudes". *Teanga* 14, pp: 96-104.
- MARTIN, E. (1982): *Los juegos de simulación en E.G.B. y B.U.P.* Madrid: Cantoblanco.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MURCIA, M. (1995): "Tareas de Comunicación y Planificación de la Enseñanza de Idiomas". *Signos* 14: 38-45.
- PRODROMOU, L. (1992): *Mixed ability classes*. Londres: MacMillan. (Adapted classroom).
- RIBE, R. & N, VIDAL (1993): *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- RINVOLUCRI, M. (1984): *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAEGESSER, F. (1991): *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SANCHEZ, A. (1996): "Criterios para la elaboración de unidades didácticas". *Comunicación y Pedagogía* nº 138, pp: 29-34.
- ZANON, J. (1995): "La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas". *Signos* 14: 52-67.

2.3. Adolescencia y cultura juvenil

La breve lista de referencias que ofrecemos a continuación es de tres tipos: libros y artículos sobre las características de la etapa adolescente, libros de lectura tanto en inglés como en castellano destinados al adolescente que abordan su problemática juvenil¹, materiales destinados a la enseñanza del inglés adecuados para tratar temas relacionados con la adolescencia.

- ALEXANDER, P. (1993): *James Dean: Boulevard of Broken Dreams*. Londres: Penguin Books. (ADAPTED).
- ARANGUREN, JOSÉ LUIS. (1982): *Bajo el signo de la juventud*. Madrid: Aula Abierta Salvat.
- ASHTON, P. et al. (eds) (1983): *Our Lives: Young People's Autobiographies*. Londres: ILEA. (ADAPTED).
- BRACONNIER, A. (1991): *De la Infancia a la Adolescencia*. Barcelona: Ediciones Urano.
- BRAITHWAITE, EDWARD (1980): *To Sir With Love*. Londres: Heinemann.

¹ El artículo de Rönnqvist & Sell (1994) referenciado en este apartado incluye como apéndice una excelente selección de títulos de libros de lectura para adolescentes ingleses. Dicha selección no la hemos incluido íntegra en nuestra guía. Sin embargo, pensamos que puede ser muy interesante para el estudiante de inglés de secundaria puesto que aborda la problemática juvenil y se trata de material auténtico diseñado para jóvenes adolescentes ingleses.

- BRITISH COUNCIL (1994): "Youth culture and class". *Changing class attitude*. Londres: The British Council. pp: 41-46.
- BRUNET, J. J. & J.L. NEGRO (1982): *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Edic. San Pío X.
- CALVO, A. (1996): "Valores en los Jóvenes de Fin de Siglo". *Aula Abierta* nº 67, pp: 109-121.
- CARANDELL, JOSE MARIA (1973): *La protesta juvenil*. Barcelona: Salvat,
- CARRETERO, M. (1987): "Desarrollo Cognitivo y Educación". *Cuadernos de Pedagogía* 153, pp: 66-69.
- CARRIER, M. (1980): "A Room of Your Own". Unit 10, pp: 24-25 (ADAPTED).
- CARRIER, M. (1980): "The Lonely Teenager". Unit 9, pp: 22-23 (ADAPTED).
- DEVAL, J. (1987): "El Egocentrismo". *Cuadernos de Pedagogía* 143, pp: 66-68.
- FIERRO, A. (1985): "Adolescencia: Edad de Transición". *Cuadernos de Pedagogía* 130, pp: 43-46.
- FREDERIC, RAPHAEL (1985): *The Glittering Prizes*. Londres: Penguin.
- GESSELL, ARNOLD, et al. (1956): *El adolescente de 10 a 16 años*. Barcelona: Paidós Psicología Evolutiva.
- GOLDSTEIN, A. et al. (1986): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GONZALEZ, M.M. (1990): "El aprendizaje de segundas lenguas en la adolescencia". *SIGNOS* 1, pp: 34-37.
- GOODEY, D. (1994): *Young Britain Vídeo*. Londres: Richmond. (ADAPTED).
- GROOMBRIDGE, JOY (1980): *His and Hers. Conexions*. Londres: Penguin Books (ADAPTED).
- HARMERS, RICK & SUSAN HARMERS (1989): *Education. 1*. Londres: Penguin Books (ADAPTED).
- HINTON, S. (1967): *La ley de la calle*. Madrid: Alfaguara.
- HINTON, S. (1967): *Rebeldes*. Madrid: ALfaguara. (ADAPTED)
- KEMP, G. (1988): *No Place Like*. Londres: Penguin. (ADAPTED)
- KROGER, JANE (1995): *Identity in Adolescence*. Londres: Routledge.
- MARTIN, J. & J.A.GARCIA (1987): "El desarrollo de la Personalidad". *Cuadernos de Pedagogía* 145, pp: 77-80
- McMILLAN (1989): *Youth Culture Dossier*. Londres: MacMillan (ADAPTED).
- MONTERO, I. (1987): "Motivación y Adolescencia". *Cuadernos de Pedagogía* 146, pp: 60-62.
- MORENO, A. (1987): "El Desarrollo Psicológico del Adolescente". *Cuadernos de Pedagogía* 143, pp: 4-8.
- PALIM, J. y otros (1992): *Tombola*. Walton-on-Thames: Nelson (ADAPTED).
- PARDO, JOSE RAMON. (1981): *La música pop*. Colección Salvat. Tc. 45.

- PLANT, M. & M, PLANT (1992): *Risk Takers*. Londres: Routledge.
- POZO, JI. & M, CARRETERO (1987): “Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje Escolar”. *Cuadernos de Pedagogía* 143, pp: 15-19.
- PUCHTA, H. & M, SCHRATZ (1993): *Teaching Teenagers*. Londres: Longman (ADAPTED).
- RABLEY, S. (1992): *Rock & Pop*. Londres: MacMillan Dossiers. (ADAPTED).
- RAMPTON, B. (1995): *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Longman: Essex.
- RONNQVIST, L. & R SELL (1994): “Teenage books for teenagers: reflections on literature in language education”. *ELT Journal*. Vol. 48/2, pp: 125-132.
- ROSZAK, THEODORE (1978): *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Kairós.
- SAEGESSER, F. (1991): *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Aprendizaje/Visor.
- SAVATER, F. (1991): *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel (ADAPTED).
- TOWNSED, S. (1986): *The Secret Diary of Adrian Mole*. Londres: Methuen (ADAPTED).
- WALKERDINE, V. (1996): *Young Girls and Popular Culture*. Londres: MacMillan.
- WILLIAMS, M. (1995): “Survey review: Materials for teaching children and teenagers”. *ELT Journal* Volume 49 nº 2, pp: 185-193. (ADAPTED).

2.4. El SIDA

El profesor de inglés de cualquier nivel educativo se encuentra con una casi total de ausencia de materiales y recursos para tratar este tema en su clase. A pesar de que esta enfermedad está presente en nuestra sociedad de una forma dramática, en el contexto educativo, y en especial, en los materiales destinados a la enseñanza del inglés, es como si no existiera. Hemos visto que los libros de texto no la incluyen -como tampoco incluyen otras como el cáncer-.

Las referencias que describimos seguidamente pueden ayudar un poco a paliar dicha carencia. Nuestro listado agrupa: libros y trabajos sobre el transversal de Educación para la salud, artículos teóricos y experiencias didácticas aparecidos en revistas de carácter pedagógico, y, por último, artículos en inglés relacionados con la enfermedad recopilados en *Newsweek*.

- BOGERT, c. (1995): “Africans Up Front”. *Newsweek* nº 13, pp: 30-31.
- BUSQUETS, M.D. & A LEAL (1993): “La Educación para la Salud”. En AUTORES VARIOS: *Los Temas Transversales*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- CASANELLAS, T. (1995): “Sólo el miedo contagia”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, pp: 60-62.
- CONTE-GRAND, R.; C MERELLO (1987): *Taller escolar de Salud*. Madrid: Cincel.
- COWLEY, G. (1996): “When AIDS Finally Hits”. *Newsweek*. CXXVII nº 15, 44.

- COWLEY, G. (1996): "When Aids Finally Hits". *Newsweek* nº 15, pp: 44.
- El País* 22-6-95: "20 Países europeos se unen para prevenir el sida entre los jóvenes".
- El País Semanal* 1-12-96: "Niños del Sida". Suplemento.
- EMERSON, t. & J WOJNO (1996): "AIDS on the Side". *Newsweek* nº 19, pp: 3.
- FONT, P. (1992): "SIDA y escuela: educar y prevenir". *Cuadernos de Pedagogía* nº 1, pp: 66-71.
- GAVIDIA, V. (1994): "La educación para la salud: instrumento en el desarrollo de actitudes". *Cuadernos de Pedagogía* nº 27, pp: 16-21.
- GREENHALGH, T. (1993): *Medicine Today*. Harlow: Longman. (ADAPTED)
- GOBIERNO VASCO (1989): *SIDA. Guía del educador*. Bilbao: Gobierno Vasco, Departamento de Educación y Consumo.
- IEPS (1988): *La salud y el consumo: nuevos enfoques del curriculum de ciencias*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- LAPIERRE, D. (1990): *Más grandes que el amor*. Barcelona: Ed. Planeta/Seix Barral.
- M.E.C. (1988): *El SIDA y su prevención en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/ Ministerio de Sanidad y Consumo.
- PRATS, J. & T CASANELLAS (1995): "Un programa interdisciplinar para la Educación Secundaria. "Sida, saber ayudar". *Cuadernos de Pedagogía* nº 240, pp: 55-63.
- ROGER, C. (1995): "Africans Up Front". *Newsweek*. Vol CXXVI. nº 13, pp: 30-31.
- ROLDAN, A. (1996): "El día mundial del Sida: Una excusa perfecta para el project work". *Aula Abierta* nº 67, pp: 181-189.
- SCOTT, R. & J, WHITEHEAD (1989): "Health: what do you know?". En *Food For Thought*. Londres Penguin ELT. Unit 4 (ADAPTED).
- UNDERWOOD, A. (1995): "Health: How to Market the AIDS Scare". *Newsweek*, April 3, vol. CXXV, pp: 46.
- YANES, E. y otros. (1996): "La educación para la salud: SIDA-AIDS". *Aula de Innovación Educativa*. nº 51, pp: 66-71.

2.5. El racismo

Como ya hemos señalado en el capítulo segundo dedicado al análisis de libros de texto, la educación para la igualdad en lo que concierne a razas y clases sociales apenas si está presente en dichos textos. Desagraciadamente, el mundo que rodea al adolescente está lleno de actitudes racistas e insolidarias hacia grupos poco favorecidos. Pensamos que para cambiar lo que nos disgusta de nuestro entorno tenemos que empezar por entenderlo, para lo cual necesitamos información. Las referencias que incluimos tienen como objetivo el proporcionar documentación sobre culturas y grupos tradicionalmente objeto del racismo. Junto a éstas también se incluyen otras que buscan el fomentar actitudes solidarias. Finalmente, algunas referencias sobre artículos en inglés que se pueden adaptar fácilmente para trabajar en clase así como media docena de títulos ya adaptados.

- ABAD, L. et al. (1993): *Inmigración, pluralismo y tolerancia*. Madrid: Editorial Popular.
- ADLER, J. (1996): "History Lesson". *Newsweek*. Vol. CXXVII nº 18, pp: 22-23.
- ADLER, J. (1996): "Just Following Orders?". *Newsweek*. Vol. CXXVII nº 16, pp: 53.
- ALVAREZ, I. (1993): *Diversidad cultural y conflicto nacional*. Madrid: Editorial Popular.
- AUTORES VARIOS (1992): "Arte de los pueblos aborígenes". *Summa Artis* (10a ed.) Tomo I. Madrid: Espasa Calpe
- AUTORES VARIOS (1993): *Area de Lenguas Extranjeras (Inglés): Xenofobia y Racismo*. Madrid: Editorial Popular. Materiales Curriculares de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ADAPTED).
- AUTORES VARIOS (1994): "Nuestros amigos marroquíes". *Cuadernos de Pedagogía* nº 227, pp: 93-95.
- AUTORES VARIOS (1994): *Xenofobia y Racismo. ETICA*. Madrid: Editorial Popular. Materiales Curriculares de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ADAPTED).
- BARREIRO, CLARA. (1976): *Derechos humanos*. Colección Salvat. Temas clave, n.18.
- BHANOT ALIBHAI & YASMIN ALIBHAI (1988): "Issues of anti-racism and equal opportunities in ESL". En Nicholls, Sandra & Elizabeth Hoadley-Maidment (ed) ((1988): *Current Issues in Teaching English as a Second Language to Adults*. Londres: Edward Arnold.
- BIOSCA, G. & C, CLAVIJO (1993): *Cambio y Diversidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Graó.
- BLAIR, M. y otros (eds.) (1995): *Identity and Diversity*. Londres: The Open University.
- CALVO BUEZAS, TOMAS (1994): "Racismo y escuela". *Cuadernos de Pedagogía* nº 228, pp: 75-78.
- CALVO, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Ed. Popular.
- CAPELLA, J.R. (1993): *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Editorial Trotta.
- CARRIER, M. (1980): "Immigrants". *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications. Unit 8. pp: 20-21, (ADAPTED).
- CARRIER, M. (1980): "Malnutrition". *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications. Unit 8. pp: 24-25 (ADAPTED).
- CARRIER, M. (1980): "The Immigrants". *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications. Unit 8. pp: 20-21 (ADAPTED).
- CASTIELLO, J. & J NICIEZA (1995): "Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista". *Signos*. nº 15, pp: 62-69.
- CERVON, J. (1979): *La jarra rota*. Madrid: SM.
- DE LA ORDEN, A. (1983): "Pluralismo Social y Educación". *Revista Española de Pedagogía* nº 161, pp: 352-363.
- DE MIGUEL, M. (1992): "Minorías y educación intercultural". *Bordón* nº 44, pp: 23-35.
- ELLIS, M. & P ELLIS (1985): "Share your experience with the Third World". *Counterpoint*. Londres: Nelson (ADAPTED).

- ESCAMEZ, J. et al. (1989): "Programa Pedagógico Para Educar En La Tolerancia A los alumnos de B.U.P.". *Revista Española de Pedagogía* nº 182, pp: 25-48.
- FINEMAN, H. (1995): "Race & Rage". *Newsweek*. Vol CXXV nº 14, pp: 26-28.
- FINEMAN, H. (1996): "Redrawing the Color Lines". *Newsweek*. Vol CXXVII nº 18, pp: 46-47.
- HAMMAR, J. (1995): "The Children Never Knew". *Newsweek*. Vol. CXXV. pp: 23.
- HERNANDEZ GARCIA, M^a TERESA (1994): "Inmigración y educación". *Cuadernos de Pedagogía* nº 231, pp: 74-78.
- HERNANDEZ, I. & D DEL AMO (1992): "Estudio de una Etnia: los barí". *Cuadernos de Pedagogía* nº 208. pp: 51-54.
- IEPS (1988): *La Escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- IEPS (1994): *Interculturalidad y Cambio Educativo: Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.
- KLEIN, G. (1986): *Reading into Racism*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- LEDESMA, P. (1996): "Poesía y tolerancia". *Cuadernos de Pedagogía* nº 252, pp: 30-34.
- LEETS, L. & H GILES (1993): "Does Language Awareness Foster Social Tolerance". *Language Awareness* Vol. 2:3, pp: 159-169.
- LEVI-STRAUSS, C. (1993): *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.
- LLUCH, X. & J SALINAS (1996): "Uso (y abuso) de la interculturalidad". *Cuadernos de Pedagogía* nº 252, pp: 80-84.
- MANOS UNIDAS (1993): *Africa: la gran esperanza. Dossier de Secundaria*. Madrid: Artegraf.
- MARTINEZ MONTAVEZ, PEDRO. (1980): *El Islam*. Colección Salvat. Temas Clave 49.
- MOLINA, P. (1990): *Ut y las estrellas*. Barcelona: Noguer.
- MORAL DE LAS HERAS, C. & J ANTON RODRIGUEZ (1994): "Recogemos el desafío". *Cuadernos de Pedagogía* nº 227, pp: 70-82.
- MORGANTHAU, T. (1995): "Fear of an Immigrant Nation". *Newsweek*. Vol. CXXV nº 19, pp: 48.
- NAVARRO ALCALA ZAMORA, PIO (1980): *Sociedades, pueblos y culturas*. Colección Salvat. Temas claves, n: 32.
- NEEDLE, J. (1978): *My Mate Shofiq*. Londres: Harper Collins.
- OLIVER, R. & J, FAGUE (1972): *Breve historia de Africa*. Madrid: Alianza.
- OPPENHEIMER, W. (1995): "La UE traslada a las aulas la lucha contra el racismo y la xenofobia". *El País* 24-10-95.
- PEREZ GOMEZ, A. (1995): "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela* 26, pp: 8-24.
- PEROSANZ, MC (1988): *Técnicas para analizar la solidaridad en la escuela*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

- PUERTO, C. (1989): *Akuna Matata*. Madrid: SM.
- QUINTANA CABANAS, M.J. (1992): “Características de la Educación Multicultural”. *Revista española de Pedagogía* nº 193, pp: 469-479.
- ROGERS, JENNIFER (1979): *Foreign places, foreign faces. Connexions*. Londres: Penguin (ADAPTED).
- SAEZ, P. (1995): *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*. Zaragoza: Centro Pignatelli.
- SCHLOREDT, V. & P BROWN (1996): *Martin Luther King*. Longman Famous Lives. Londres: Longman (ADAPTED).
- SPEAK UP: “The New Britishness?” Año xi, 122: 28-29.
 “A Giant Awakens”. Año XI, 122: 14-16.
 “Hate Radio”. Año XI, 123: 34-36.
- TURQUE, B. (1996): “American Odyssey”. *Newsweek*. Vol. CXXVII nº 16, pp: 25-26.
- van DIJK, T. (1992): “Racism, Elites, and Conversation”. *Atlantis* XIV 1-2, pp: 201-257.
- VERA VILA, JULIO (1994): “Educación Multicultural E Inmigración En Europa”. *Revista Española de Pedagogía* nº 197, pp: 95-113.
- VERGARA, M.P. et al. (1994): “Nuestros amigos marroquíes”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 227, pp: 93-96.
- VERMA, G.K. & C BAGLEY (eds.) (1975): *Race and education across cultures*. Londres: Heinemann.
- WIEVIORKA, M. (1992): *El espacio del racismo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ZAMEENZAD, A. (1988): *Mi amigo Matt y Hena la puta*. Barcelona: Versal.

2.6. Medio Ambiente

Como señala Yus (1994) existe una abundante publicación en lo que respecta a Educación Ambiental. En nuestra opinión, esta profusión también se observa en los textos y materiales didácticos para la enseñanza del inglés. De todos los temas seleccionados por los alumnos navarros de secundaria La Destrucción de la Naturaleza es sin lugar a dudas la que mayor material didáctico ha generado.

Algunas de las experiencias más interesantes han partido del grupo “Espacio-Sociedad” de Navarra. Aunque el trabajo de grupo se ha orientado a elaborar materiales para el área de Conocimiento del Medio y de Ciencias Sociales, incluimos en esta guía algunas referencias sobre sus materiales ya que éstos pueden sugerir ideas para trabajar la Educación Ambiental en la clase de inglés.

Como en otros apartados, las referencias que aporta este apartado son de varias clases: libros en castellano que nos dan una visión panorámica del tema, libros en inglés que cumplen una misma función pero que tienen la ventaja de aportarnos textos y vocabularios que se

pueden adaptar fácilmente para trabajar en la clase de inglés, artículos de revistas y periódicos en castellano y en inglés.¹

AUTORES VARIOS (1988) Monográfico sobre Educación Ambiental. *BORDON*. Vol. 40, n.1.

AUTORES VARIOS (1996): “Desafío Verde”. *El País* 1-2-96.

BARR, JOHN (1992): *An examination of the quality of everyday living. Connexions*. Londres: Penguin (ADAPTED).

BENITEZ, J., ESCOBAR et al. (1994): “Aula de Medio Ambiente”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 221, pp: 56-59.

BUTTON, J. & FRIENDS OF THE EARTH (1989): *Háztelo Verde*. Madrid: Redacción de Integral. (Adaptación de la versión inglesa How to be Green).

CAÑAL, P. ET AL. (1981): *Ecología y Escuela*. Barcelona: Laia.

CARRIER, M. (1980): *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications.

“Enterprise Neptune”. Unit 28: 60-61..

“Radioactivity”. Unit 25: 54-55..

“Soil Erosion”. Unit 22: 48-49.

“Water”. Unit 26: 56-57.

“World Resources”. Unit 27: 59-59.

(ADAPTED)

CASQUET, CESAR. et al. (1976): *La Tierra, planeta vivo*. Colección Salvat. Temas Clave. 51.

CORNELL, J. (1994): *Compartir el amor por la naturaleza. Juegos y actividades para todas las edades*. San Boi de Llobregat: Editorial Ibis. (Traducción del inglés: Sharing the Joy of Nature).

ELLIS, M. & P. ELLIS (1988); “Acid Rain”. *Counterpoint. Intensive Coursebook 4*. pp: 17 (ADAPTED).

ELLIS, M. & P. ELLIS (1988); “Warriors of the Rainbow”. *Counterpoint. Intensive Coursebook 4*. pp: 19 (ADAPTED).

FERNANDEZ LOPEZ, JM. (1992): “Una reflexión crítica sobre la Educación Ambiental.” *Investigación en la Escuela*. nº 17 pp: 39-47.

GARAY, J., MOLINA, F. & M, GRANADOS (1990): “La conservación de la naturaleza en el año 2000”. *Quercus* 58, pp: 43-47

GREENHALGH, T. (1994): *Environment Today*. Harlow: Longman. (ADAPTED)

JUANBELTZ, J. & R RIANCHO (1990): *Itinerario interdisciplinar por un bosque*. Primer premio nacional Félix Rodríguez de la Fuente. (Inédito).

¹ En *Transversal Educación Ambiental* publicado por el MEC y cuyas autoras son Jiménez y Laliena (1992) se incluye una guía documental y de recursos en castellano. Algunas de sus referencias las hemos incluido en nuestro apartado.

- JUANBELTZ, J. & R RIANCHO (1990): *Navarra va de campo*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- JUANBELTZ, J. & R RIANCHO (1991): *Conflictos y problemas medioambientales en la salud, alimentación, consumo y ecosistemas urbanos*. Primer premio de la Comunidad de Navarra Escuela y Naturaleza (Inédito).
- JUANBELTZ, J. & R RIANCHO (1995): *Diseño curricular de la educación medioambiental: los incendios forestales*. Primer Premio nacional Félix Rodríguez de la Fuente 1992. Barcelona: Octaedro.
- JUANBELTZ, J. y otros (1994): *La educación ambiental desde el estudio de parques y reservas naturales de Navarra*. (Inédito).
- LAIRD, E. (1996): *The Earthquake*. Londres: Longman. (ADAPTED).
- MARCEN ALBERO, C. (1989): *La Educación Ambiental en la Escuela*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- NEWSWEEK (1995): "While the Earth Burns". n° 15: 44.
 "Turning the Alps Green". n° 21: 45.
 "Shovelling Against a Black Tide". n° 26..
- MIRACLE, MR. (1989): *Ecología*. Barcelona: Editorial Salvat.
- NOVO, M. (1985): *Educación Ambiental*. Madrid: Anaya.
- OTERO PASTOR, ISABEL et al. (1990): "Análisis de las Aptitudes e Intereses de los Estudiantes de Bachillerato Respecto del Medio Ambiente". *Revista Española de Pedagogía* n° 185, pp: 99-116.
- RABLEY, S. (1992): *The Green World*. Londres: MacMillan Dossiers. (ADAPTED).
- RUIZ, A. (1984): *Nuestro entorno. Manual de Educación Ambiental*. Madrid: Penthalon.
- SCOTT, R. 6 J, WHITEHEAD (1989): "Eating Naturally. Ryton Gardens". *Food for Thought. New Connexions*. Londres: ELT Penguin.pp: 60 (ADAPTED).
- SHIVA, V. (1996): "Ecología, nombre de mujer". *El País* 1-2-96. (Entrevista a Vandana Shiva. Ecologista India).
- SPEAK UP: "The Signs Discovered". n° 125: 14-18.
- SUREDA, J. & A.J. COLOM (1989): *Pedagogía Ambiental*. Barcelona: CEAC. Cap. 6.
- SWINDALE, I. (1996): *Fire in the Forest*. Londres: Longman. (ADAPTED).
- TIDMARSH, SHEILA (1980): "Disasters". *Connexions*. Londres: Penguin (ADAPTED).
- VALLEDY, R. (1992): *1001 Ways to Save our Planet*. Londres: Penguin Books.

2.7. La guerra y la paz

La lista de referencias sobre la guerra es desgraciadamente infinita. Los periódicos están llenos de noticias sobre conflictos y violencia. Sin embargo, escasean los materiales didácticos para trabajar la paz a través de la clase de inglés. En este apartado, aportamos referencias que puedan ayudar a construir la paz mediante la reflexión de los aspectos negativos

de los conflictos bélicos, relación de un pequeño número de experiencias pedagógicas y las escasas referencias de materiales para la enseñanza del inglés que hemos podido encontrar.¹

BASTIDA, ANNA (1994): “Educar para la paz a través de la guerra”. *Cuadernos de Pedagogía* nº 227, pp: 97-100.

CARRIER, M. (1980): *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications.

“Victim of violence”. Unit 11: 26-27.

“Victims of war “. Unit 12: 28-29. (ADAPTED)

CRUZ ROJA (1989): *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid: Cruz Roja.

GRAY, CH. (1996): *Mother Teresa. Longman Famous Lives*. Londres: Longman. (ADAPTED).

HICKS, D. (1993): *Educación para la paz*. Madrid: Morata.

JARES, X.R. (1991): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

JARES, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

JUDSON, S. (ed.) (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*. Barcelona: Lerna.

IEPS (1993): *Lectura y Educación Para la Paz. Un proyecto interdisciplinar en secundaria*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas.

LEDERACH, J. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona: Fontanara.

MANOS UNIDAS (1986): *Hagamos un solo mundo*. Madrid: Iepala.

NEEDLE, J. (1985): *A Game of Soldiers*. Londres: Harper Collins.

NEWSWEEK (1995), (1996):

“A No-Win War”. CXXV nº 24: 18.

“Afghanistan”. CXXVII nº 15: 30-33.

“Against All Odds”. CXXVII nº 19: 28.

“Death of a village”. CXXVII nº 16: 914.

“Friend or Foe?”. CXXVII nº 14: 12-15.

“Give Peace a Change”. CXXV. nº 27:58.

“Witness to Insanity”. CXXVII nº 18: 1818.

“Thundering into Iraq”. CXXVII nº 19: 20-21.

“Burdens of History”. CXXV. nº 19: 11-15.

“Buried Terror”. CCCVII nº 15: 22-22-28.

¹ *Transversales Educación para la paz* publicado por el MEC, y cuyo autor es Jares (1992) ofrece una excelente guía documental y de recursos para trabajar la paz en la secundaria obligatoria si bien no incluye referencias de materiales y recursos en inglés tal y como lo hacemos aquí.

“Friend or Foe?”. CXXVII n° 14: 12-15.

“Give Peace a Change”. CXXV. n° 27: 58.

“Witness to Insanity”. CXXVII n° 18: 1818-19.

RABLEY, S. (1992): *Pacific World*. Londres: MacMillan Dossiers. (ADAPTED)

WARD, C (1980): “Violence”. *Connexions*. Londres: Penguin. (ADAPTED).

WRIGHT, A. (1987): *How to Communicate Successfully*. (on strategies on arguing and establishing good relationships with people) (ADAPTED).

2.8. La Libertad

La breve enumeración de referencias que ofrecemos en este epígrafe ha sido difícil de seleccionar. La Libertad es un tema que da pie a un sin fin de interpretaciones. Por ejemplo: libertad de expresión, libertad y educación de valores, libertad y justicia, libertad y derechos humanos, libertad del adolescente. Todos estos temas se insertan a su vez en la Educación de Valores y se solapan con la bibliografía que incluimos en el apartado 2.1.

Por otra parte, dada la amplitud del tema, apenas si hemos encontrado artículos con este título concreto. Tampoco abunda material adaptado para la enseñanza del inglés.

ALTAREJOS MASOTA, FRANCISCO (1982): “El valor de la eficacia y el principio de la libertad”. *Revista Española de Pedagogía*. Año XL, 158, pp: 117-123.

BELTRAN, J. & A ROIG (1987): *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Alhambra.

BLACKBURU, R. & J, TAYLOR (1991): *Human rights for the 1990s: political and ethical issues*. Londres: Mansell.

BORRELLI, M. (1983): “Human rights and a methodology for peace”. *International Review of Education*. XXIX, pp: 403-409.

CARRIER, M. (1980): *Topics for Discussion and Language Practice*. Amersham: Hulton Educational Publications.

“Freedom”. Unit 16. pp: 36-37. Book 1.

“Invasion of Privacy”. Unit 20. pp: 44-45. Book 2. (ADAPTED)

CASSESE, A. (1991): *Los derechos humanos en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Ariel.

COUNCIL OF EUROPE (1988): *Teachers' Seminar on “Human rights education in a global perspective*. Strasbourg: Council of Europe.

CURWIN, R. & G CURWIN (1984): *Cómo fomentar los valores individuales*. Barcelona: CEAC.

GIL CANTERO, FERNANDO (1991): “La Enseñanza de los Derechos Humanos”. *Revista española de pedagogía* n° 190, pp: 536-561.

SAMPAIO, MARGA (1994): “Crónica de un viaje a través de los derechos humanos”.
Cuadernos de Pedagogía nº 231, pp: 40-44.

SCOTT, R. 6 J, WHITEHEAD (1989): *Food for Thought*. Londres: Penguin ELT.
(ADAPTED)

3. Referencias de material audiovisual

En este apartado incluimos una recopilación de canciones, películas y poemas sobre los temas sociales elegidos por los alumnos navarros de secundaria. Pretende ser una fuente de recursos para trabajar dichos temas en inglés. Frente a otras fuentes de recursos, y en especial, por lo que respecta a las canciones, ésta tiene la ventaja que se relaciona directamente con el alumno adolescente, puesto que la mayoría de la lista de canciones que incluimos pertenecen a grupos de la actualidad relacionados con la cultura juvenil.

3.1. Música y Canciones

La lista de títulos que referenciamos en este apartado está ordenada siguiendo los siguientes criterios. En primer lugar, se clasifican de acuerdo a su temática. Seguidamente, se referencia su título, nombre del grupo o del cantante, y caso de conocerlos, datos de su edición. Este último aspecto no siempre ha sido posible el incluirlo. Una actividad que el profesor de cualquier centro podría realizar con sus alumnos es dar la lista de canciones a sus alumnos y pedirles que aporten los datos que faltan, o que en grupos de trabajo elaboren fichas en inglés aportando información sobre las canciones y los grupos.

Racismo

- 1) “Across the lines”. En *Tracy Chapman*, T Chapman. Elektra.
- 2) “Colours”. En *Phil Collins..But seriously*. Collins. WEA.
- 3) “People are People”. Depeche Mode.
- 4) “We can work it out”. Depeche Mode.
- 5) “Man in the Mirror”. Michael Jackson.
- 6) “We are the World”. Michael Jackson.
- 7) “Heal the World”. Michael Jackson.
- 8) “Black or White”. Michael Jackson
- 9) “Give hope, Joanna!” Eddie Grant
- 10) “Get up, Stand Up”. Bob Marley.

La Destrucción de la Naturaleza

- 1) "Aspirant Sunset". *Rick Wakeman*. President.
- 2) "Rain". En *Hotel Lunat*. BMG Ariola.
- 3) "River". En *Watermark*. Enya. WEA Records.
- 4) "Forever". *Beautiful World*.
- 5) "In existence". *Beautiful World*.
- 6) "Invisible sun". *The Police*.
- 7) "I don't know". *Noa*. Noa. Geffen.
- 8) "Heal the World". *Dangerous*. Michael Jackson.
- 9) "Blue Desires". *One*. Dial Discos.
- 10) "Wild Earth". *Budi Siebert*. Dial Discos.

La Libertad

- 1) "Out Here On My Own". *Fame*. Lesley Gore. MGM.
- 2) "I'm free". *Footlose*. VSO. Heaven Helps the Man. CBS.
- 3) "Gimmie Indie Rock". *Rocking The Forest*. Sebadoh.
- 4) "Makes No Sense At All". *Flip Your Wig*. Husker Du.
- 5) "US. Teens Are Spoiled Bums". *Music To Strip By*. Half Japanese.
- 6) "Smells Like Teen Spirit". *Nevermind*. Nirvana.
- 7) "The Concept". *Bandwagonesque*. Teenage Fanclub.
- 8) "Range Life". *Crooked Rain Crooked Rain*. Pavement.
- 9) "Today". *Siamese Dream*. Smashing Pumpkins.
- 10) "Crossroads". *Crossroads*. Tracy Chapman.
- 11) "Freedom Now". *Crossroads*. Tracy Chapam.
- 12) "Where the streets have no name". *The Joshua Tree*. U2.

EL SIDA

- 1) "The Streets of Phildalphia". Bruce Springsteen.
- 2) "The show must go on". Innuendo. Queen.
- 3) "Going to School in France or America". Tom Clark.

La guerra

- 1) “Zombie”. Cranberries.
- 2) “San Francisco”. Scott McEnzie.
- 3) “Why?”. Tracy Chapman.
- 4) “Miss Sarajevo”. The Passengers.
- 5) “In the Name of Love”. U2.
- 6) “WAR”. Bruce Springsteen.
- 7) “Across the Border”. Bruce Springsteen.
- 8) “Galveston Bay”. Bruce Springsteen.
- 9) “Paradise”. Phil Collins.
- 10) “Fragility”. Sting.
- 11) “Russians”. *The best of Sting*. A & M Records 1995.
- 12) “They dance alone” *The best of Sting*. A & M Records.
- 13) “On Senhores da Guerra”. Ainda. Madreus. EMI.
- 14) “Give Peace a chance”. *The John Lennon Collection*.
- 15) “Happy Christmas”. *The John Lennon Collection*.
- 24) “Imagine”. *The John Lennon Collection*.
- 25) “War Child”. *To the Faithful Departed*. The Cranberries.
- 26) “Bosnia”. *To the Faithful Departed*. The Cranberries.
- 27) “War” *Natural Mystic*. Bob Marley & The Wailers.
- 28) “Deep Peace”. *Jewel lake*. Bill Douglas.

3.2. Películas y documentales

Al igual que en las referencias de canciones del epígrafe anterior, en el listado de películas del presente apartado clasificamos los vídeos sobre películas y documentales en torno a los temas sociales, damos el título de la película, el nombre del productor, y en caso de conocerlos, datos sobre la casa distribuidora. En algunos casos no hemos podido localizar todos estos datos por lo cual simplemente adjuntado el título de la película. Dada la dificultad de seleccionar material auténtico en forma de películas y documentales sobre estos temas, hemos incluido títulos en castellano. Pensamos que este material se puede aprovechar de muchas maneras para la enseñanza del inglés a través de estos temas, por ejemplo, utilizándolos como ejercicios introductorios (“Warming up activities”) en los que los alumnos ponen en orden sus propias ideas, utilizando las imágenes mudas para describir en inglés las situaciones, etc.

Por último, este apartado contine documentales sobre los cinco temas sociales (señalizados con una D), los cuales se incluyen en el catálogo de audiovisuales del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

EL SIDA

- 1) "Philadelphia". Jonathan Demme, Columbia.
- 2) "Los amigos de Peter". K. Branagh. Columbia Tri Star
- 3) "Sólo ellas". Herbert Ross. Warner Bros. 1995.
- 4) "Forest Gump". Robert Zemeckis. Paramount.
- 5) "Reality Bites". Ben Stiler. CIC.
- 6) "Clockers". Lee Spike. (drogas, grupos marginales)
- 7) "Sida. Prevención. Color-Acción. (D).
- 8) "Todos contra el sida". Edutest. (D)

Racismo

- 1) "La lista de Schlinder". Steven Spielberg. CIC
- 2) "Las aventuras de Huckleberry Finn". Buenavista.
- 3) "Powder (Pura energía)". Victor Salva.
- 4) "Made in America". Richard Benjamin. Warner Bros
- 5) "Aulas turbulentas". Spike Lee.
- 6) "Malcom X". Spike Lee. CIC.
- 7) "Semillas del rencor". John Singleton. Columbia Tristar.
- 8) "Juegos de supervivencia". E. Dickerson. Lauren Films
- 9) "Problemas del Tercer Mundo: Africa". S.C.P. (D).
- 10) "Arte Musulmán en España". (D).
- 11) "Arte Africano y oceánico" Hiares. (D).
- 12) "Cultura y arte de Oriente." Hiares. (D).
- 13) "Africa, el grito por la vida." Manos Unidas. (D)
- 14) "Africa se mueve." Manos Unidas (D)
- 15) "Sianua: corazón alegre." Manos Unidas. (D)

Destrucción de la naturaleza

- 1) "Rapa Nui". Kevin Reynolds. Fox vídeo.
- 2) "Liberad a Willy". Simón Wincer. Warner Bros.
- 3) "Liberad a Willy II". Dwight Little. Warner Bros.
- 4) "Los últimos días del Edén". Araba films.
- 5) "Congo". Frank Marshall. CIC.
- 6) "Baraka, el último paraíso". Ron Fricke. Lauren films.

- 7) “Vuelve Colmillo Blanca”. Ken Oloro. Buenevista.
- 8) “El libro de la selva”. Steven Sommers. TRI Prictures.
- 9) “Sobre el reciclaje”. CER. (D).
- 10) “Sobre el consumo”. CER. (D)
- 12) “Uso Ecológico de la energía”. S. Cultura Popular (D).
- 13) “El problema de la energía”. S. Cultura Popular (D).
- 14) “Los problemas del medio ambiente”. MOPU (D).
- 15) “El medio ambiente”. Vídeo Didáctico S.A.

La Guerra

- 1) “El acorazado Potemkin”. Eisenstein.
- 2) “Lo que el viento se llevó”. Fleming. Selcnick/MGM.,
- 3) “El cielo y la tierra”. Oliver Stone.
- 4) “Leyendas de pasión”. Edward Zwick. Tristar.
- 5) “Gettysgurg (I and II) ”. R. Maxwell. Filmayer Vídeo.
- 6) “Stalingrado”. Joseph Vilsmayer. Fox Vídeo.
- 7) “Tierra y libertad”. Ken Loach. Buenavista.
- 8) “Libertarias”. Vicente Aranda. Sogetel.
- 9) “La chaqueta metálica”. Stanley Kubrick. Warner Bros.
- 10) “Braveheart”. Mel Gibson. Twentieth Century Fox.
- 11) “Forrest Gump”. Robert Zemeckis. Paramount.
- 12) “Bajo el fuego”.Roger Spottiswoode.
- 13) “Personajes del siglo XX. Ghandi”. Metrovídeo (D).

La Libertad

- 1) “Footloose”.Hernert Ross. Paramount.
- 2) “Historias del Kronen”.Moncho Armendariz. Buenavista.
- 3) “De amor y de sombra”. Betty Koplan. Warner Bros.
- 4) “Café irlandes”. Steven Frears. TRI Pictures.
- 5) “Regreso a la libertad”.Steve Kroschel. BMG.
- 6) “¿A quién ama Gilbert Grape?” Hallstrom. Lauren Film.
- 7) “Shopping”.Paul Anderson. Buenavista.
- 8) “El este del Edén”. Elia Kazan. Warner Bros.
- 9) “Rebelión en las ondas”. Allan Moyle.

- 10) “La buena vida”. David Trueba. (adolescencia)
- 11) “Kids”. Larry Clark. (adolescencia)
- 12) “No sin mi hija”. Brian Gilbert.