



---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad: Inglés

## **TRABAJO FIN DE MÁSTER**

### **El enfoque por tareas como metodología de cambio: un reto para trabajar en Educación Secundaria.**

Tutor: D<sup>a</sup>. Ana Alario Trigueros

Autor: D<sup>a</sup>. Elia Mediavilla del Moral

Valladolid, 2016



## **RESUMEN**

El ser humano va evolucionando con el paso del tiempo y tales avances dependen de la comunicación y educación existentes en la sociedad. Los adolescentes de hoy en día distan mucho de los de antaño. En Educación Secundaria, se hace evidente la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras acorde con las necesidades de los estudiantes. Ese cambio considero que puede ser el enfoque por tareas, un método que ofrece impartir la lengua inglesa desde una perspectiva comunicativa, cooperativa y más útil que el método conductista vigente. Con el fin de demostrar que dicho cambio es posible, se procede al diseño de una muestra de unidad didáctica como parte de una propuesta de programación.

*Palabras clave:* comunicación, enfoque por tareas, constructivismo, progreso.

## **ABSTRACT**

Human being experiences changes every day, every decade. Such progresses depend on the existing communication and education given in a certain society. Nowadays teenagers are very different from what they used to be before. In Secondary Education, the need for a methodological change in second language teaching becomes evident. Instruction has to adapt to the learners' needs. I believe this change can be the task-based approach, a method which offers a communicative, collaborative and practical way of teaching the English language, rather than the current behaviorist method. In order to demonstrate that the above mentioned improvement is possible, a sample of didactic unit will be provided as part of a syllabus.

*Key words:* communication, task-based approach, constructivism, improvement.



# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	9
2.1 Objetivos.....	11
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	13
3.1 Constructivismo.....	13
3.2 Proceso de enseñanza/aprendizaje.....	16
3.2.1 El modelo SOMA.....	19
3.3 La importancia de las inteligencias múltiples.....	20
3.4 Tendencias metodológicas.....	23
3.5 Enfoque por tareas .....	26
3.6 Evaluación .....	28
4. PROPUESTA METODOLÓGICA.....	30
4.1 Contexto del centro.....	31
4.2 Legislación.....	33
4.3 Objetivos de área.....	35
4.4 Currículo de área.....	36
4.5 Propuesta didáctica.....	36
4.6 Evaluación.....	37
4.7 Atención a la diversidad.....	41
5. CONCLUSIONES.....	45
6. BIBLIOGRAFÍA.....	48

## ANEXOS



## 1. INTRODUCCIÓN

Los seres humanos poseemos una de las mayores virtudes: la capacidad de comunicarnos entre nosotros y de hacerlo de una forma que atiende a la razón. El mito de la Torre de Babel describe un mundo perteneciente a un pasado olvidado donde solo había una única lengua hasta que se dividió en muchas debido a causas divinas. Hubiera existido o no esa realidad, hoy en día la situación es bien diferente. En el mundo se estima que hay entre 3000 y 5000 lenguas con posibilidades de supervivencia, y otras muchas destinadas a desaparecer.

La lengua es lo que nos permite interactuar con los demás para relacionarnos, enseñar, aprender unos de otros... en definitiva, para vivir en sociedad. Por ello no sorprende el hecho de que hablar más lenguas aparte de la materna sea algo tan importante, ya que son primordiales en la vida si se quiere hablar con personas de otras culturas, viajar al extranjero o simplemente entender toda clase de artículos culturales (un libro, una página web, etc.).

Como consecuencia de lo explicado anteriormente y con vistas puestas en la educación y los centros escolares, es importante que el profesorado integrante del departamento de lengua inglesa ayude a los estudiantes no solo a aprender y poner en práctica los conocimientos del inglés, sino una serie de cuestiones más importantes. El alumnado debe ser capaz de desarrollar todas las competencias y habilidades necesarias para vivir en sociedad de forma autónoma, así como desarrollar el pensamiento crítico y el respeto hacia otros tipos de pensamiento, actos y vida en general.

Aunque hay otras lenguas dominantes –como el chino mandarín– con un mayor número de hablantes, sí es indiscutible el hecho de que el inglés se ha convertido en la lengua global por excelencia. Es la lengua de comunicación de referencia en las áreas de conocimiento e investigación, en los grandes mercados financieros y tecnológicos y en la que se mueven los grandes negocios y empresas. Por este motivo abogo firmemente por el aprendizaje del inglés como la primera lengua extranjera, ya nos encontremos en un país o en otro.

Otro gran motivo es la necesidad de esta lengua para la comunicación vía redes. Antes se daba más uso a otros medios de comunicación, pero ahora con el boom de Internet nos enfrentamos a la situación de vivir en una sociedad dependiente de las redes sociales. De hecho, la mayoría de todas las aplicaciones, programas, etc. se han creado en inglés y muchas

veces se sigue en las redes a personas de habla inglesa. Por ejemplo, hoy en día es bastante común entrar en *Youtube* y ver a famosos *Youtubers* extranjeros narrando experiencias. Pues bien, es necesario aprender esta lengua para poder entender sus mensajes y esto es lo que realmente motiva a los jóvenes para el estudio de una lengua extranjera.

Como consecuencia de esta razón y las anteriores, definiendo la importancia que tiene el hecho de llevar a los estudiantes ante la necesidad de aprender la lengua inglesa dentro de un ambiente donde se sientan motivados. Este aprendizaje ha de llevarse a cabo siempre desde un punto de vista práctico. Es decir, los estudiantes tienen que ser capaces de observar de forma tajante la relación entre todo lo que se aprenda en el aula y la practicidad que a ello darán en un futuro. Si llevan a cabo esta tarea con éxito, serán capaces de desenvolverse en las diversas situaciones de la vida que requieran del uso de esta lengua.



## 2. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, la mayoría de estudiantes que cursan la asignatura del inglés como primera lengua extranjera lo hacen debido a que es una materia más, una materia tachada y salpicada por la palabra “obligatoria”. Este término no hace sino dotar a la asignatura a la que acompaña de connotaciones negativas, y eso es un hecho que todo estudiante conoce. El alumnado ve al inglés bajo una perspectiva pedagógica; es decir, desde un punto de vista que solo atiende al aprendizaje de los conocimientos justos que sean necesarios para obtener las calificaciones mínimas que permitan el aprobado de dicha asignatura o aquellas calificaciones que, junto con el resto de materias, les ayuden a alcanzar la nota media deseada para poder continuar sus estudios en una universidad u otra.

Parece que ya quedó atrás el afán de querer aprender esta lengua como objeto y medio para una comunicación eficiente a nivel internacional. A pesar de que se sigan realizando viajes al extranjero por motivos laborales o de ocio, los estudiantes que se encuentran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria no aprecian demasiado esta hermosa lengua que tantas puertas y destinos les abrirá en un futuro no demasiado lejano. Por supuesto, cabe decir que en estas líneas se lleva a cabo una generalización del alumnado en lo referente a la predisposición para el aprendizaje de la lengua inglesa. Siempre se dará el caso de chicas y chicos que dispongan de motivación –ya sea interna o externa– para con esta materia. Y es que no solo hablamos de una materia escolar, sino de algo que tiene un alcance muchísimo mayor. Como se ha mencionado previamente, el inglés es una herramienta comunicativa que nos permite acercarnos y conocer la diversidad cultural de la que estamos rodeados en el mundo. Conocer el inglés supone mucho más que saber hablar el idioma, aunque bien es cierto que este apartado, si lo llamamos así, es primordial para desempeñar la tarea de sumergirse en otra cultura. Por tanto, no se trataría de sacar un aprobado y ni tan siquiera de aprender todo lo que se pueda en un curso escolar, sino de interiorizar lo aprendido. Lo esencial del aprendizaje es que sea eficaz y los conocimientos se queden grabados y fijados como una base para los siguientes.

Esta situación escolar es la causante y motivadora de mi decisión o elección de la temática del presente trabajo. He escogido llevar a cabo un primer acercamiento de lo que podría ser una programación didáctica completa que cumpliera con todas las creencias que he ido exponiendo hasta ahora. He decidido diseñar como muestra una unidad didáctica entera y un esquema de propuesta de programación basada en una metodología constructivista que

conduzca a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo y más cercano a la realidad que experimentan. Esta unidad y las del esquema a desarrollar podrían ser tomadas como modelo y ejemplo para lograr cambiar el modo tradicional en que se imparte el inglés. Es decir, que gracias al cambio y la introducción de otro tipo de actividades y de enseñanza, se pasara de un alumnado pasivo a uno activo y comprometido con el aprendizaje. Para ello, dispongo como base una metodología que tenga como fundamento una simbiosis de teorías psicológicas, tendencias metodológicas y un enfoque en particular, el enfoque por tareas. Todos estos métodos, enfoques y teorías empleados serán desarrollados en el punto número tres, la fundamentación teórica de la presente propuesta didáctica.

Así pues, el presente trabajo queda estructurado y dividido en los siguientes apartados o puntos:

La introducción, apartado ya tratado con anterioridad, tiene como función la de sumergir al lector en el contexto comunicativo de la lengua inglesa de hoy en día para que este sea capaz de ubicar el tema que se está tratando y de conocer –si no lo hace– la situación actual.

En segundo lugar y sección donde nos encontramos, se abre paso la justificación. Esta expone los hechos que han conducido ante la necesidad de elaborar el trabajo que aquí se manifiesta. Además, se incluyen los objetivos que se pretenden conseguir con la elaboración de este trabajo.

El siguiente punto, que hace referencia a la fundamentación teórica, es el encargado de presentar una síntesis de todas aquellas teorías, metodologías y tendencias que se han tomado como base a la hora de planificar y diseñar la unidad didáctica. Todos ellos aportan ideas muy valiosas e imprescindibles para que se dé una educación eficiente y de calidad.

La siguiente sección es la propuesta metodológica en la que se presenta un contexto educativo particular para la hipotética puesta en práctica de la unidad, la legislación y los objetivos que se contemplan, un breve acercamiento a las diversas unidades que conforman la programación, así como aspectos tan importantes como son la evaluación de la materia y la atención a la diversidad de los estudiantes en el aula.

A continuación, se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración de la muestra de unidad didáctica y del esquema de programación. Asimismo, se muestran los resultados de la puesta en práctica de algunas de las sesiones -de la unidad desarrollada- en un contexto escolar verídico, es decir, un centro y un alumnado reales, tenido lugar durante el período de prácticas del Máster.

Finalmente, se realiza una recopilación de todas las fuentes bibliográficas citadas en el trabajo y se presenta en la sección de anexos la completa elaboración de la unidad didáctica y el esquema de la programación completa.

## **2.1 Objetivos**

La presente muestra de programación didáctica se ha planificado y desarrollado con la finalidad principal de una mejora metodológica respecto al campo pedagógico de la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Se pretende demostrar que la educación en lenguas extranjeras no tiene por qué estancarse y quedarse anclada al modelo tradicional de enseñanza de repetición de ejercicios para fijar contenidos, sino que ha de cambiar y adaptarse a las nuevas generaciones de estudiantes que albergan nuestros centros escolares. Los tiempos modernos actuales requieren de otro estilo de enseñanza no anticuado, uno que logre atraer y mantener la atención de los jóvenes.

Los objetivos (siendo al mismo tiempo impulsores de este trabajo) que se pretenden conseguir con la elaboración de la presente programación didáctica son los siguientes:

En primer lugar y como he mencionado arriba, demostrar que con un cambio en el modelo metodológico actual –refiriéndome por ello al modelo tradicional– acorde con la realidad sociocultural de estos tiempos, la enseñanza de las lenguas extranjeras puede mejorar. Pretendo con ello cambiar la perspectiva con la que se mira a la lengua inglesa, una de las asignaturas menos preferidas por los estudiantes de Educación Secundaria.

En segundo lugar y derivado del primer objetivo, demostrar los beneficios de basarse en la teoría psicológica constructivista frente a la teoría conductista para la elaboración de actividades y unidades didácticas en la enseñanza del inglés.

En tercer lugar, proporcionar una muestra o un acercamiento de programación didáctica con el propósito en mente de mejorar el campo educativo en la materia de lengua inglesa.

Asimismo, proponer una enseñanza de lenguas extranjeras encaminada a desarrollar la dimensión afectiva del alumnado. Es esencial atender esta dimensión debido a la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes. Hay que conseguir por tanto trabajar ambas, tanto la cognitiva como la afectiva.

En quinto lugar, cabe destacar la utilización del enfoque por tareas como método ideal y principal en la enseñanza de lenguas extranjeras en el aula para transmitir los conocimientos e información pertinentes que permitan al alumnado desarrollar su capacidad comunicativa.

Por último, procurar una mejora de la interacción comunicativa del alumnado en el aula mediante el enfoque por tareas. La profesora<sup>1</sup>, que es la mediadora y la facilitadora de conocimientos, debe conseguir atraer la atención y la motivación por parte de su alumnado. Esto se puede lograr mediante este enfoque, ya que gracias a las actividades y al uso práctico de la lengua, los estudiantes se sentirán más cómodos. Los resultados podrán observarse en una mayor interacción entre el resto de integrantes de la clase. La finalidad última reside en la mejora de la comunicación; ese es el verdadero fin del docente de lenguas extranjeras.

---

<sup>1</sup> En el presente trabajo me referiré a la figura docente en lengua inglesa como *la profesora*, debido al hecho observable de que la mayoría del profesorado que ejerce el inglés en los centros de Educación Secundaria es femenino.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La realización de una unidad didáctica y la planificación de una programación son trabajos laboriosos puesto que no se debe atender solamente a la correcta elaboración de las distintas sesiones y actividades que conforman a ambas, sino que hay que tener muy en cuenta los diversos estilos de aprendizaje con los que nos encontraremos como presentes o futuras docentes. Un centro escolar, tomemos como referencia el que tomemos, es un espacio infinito de posibilidades de enseñanza ya que cada estudiante tendrá sus propios condicionantes o factores y un único estilo de aprendizaje –refiriéndonos a la persona en su conjunto. Además, este estilo singular podrá dividirse a su vez en múltiples formas de aprender y fijar los conocimientos.

Como consecuencia de esta heterogeneidad escolar, la base que subyace a una programación didáctica es primordial y muy importante y no puede dejarse de lado. Son muchas las teorías, metodologías y enfoques que se han desarrollado a lo largo de las décadas con respecto a la educación, dándose el hecho de que unas ideas se complementen con otras como si de una cadena se tratase. Así pues, la elaboración de la presente muestra de unidad didáctica y la propuesta de programación se llevarán a cabo a partir de una simbiosis de múltiples fundamentos metodológicos.

#### 3.1 Constructivismo

Como he mencionado previamente, cada estudiante tiene un estilo de aprendizaje diferente puesto que la mochila psicológica con la que carga día a día es única y nadie más la comparte. Esta mochila es un objeto abstracto que representa las vivencias, las relaciones familiares, el entorno, las experiencias y las decisiones de cada persona, y como consecuencia cada uno es dueño de sus propios sentimientos, motivaciones, etc. en conclusión, de su vida personal. El aprendizaje de cada individuo depende de muchos factores que lo irán moldeando y cambiando. Por ello, la educación ha de verse desde la perspectiva cognitiva y no desde la conductista tradicional, desde la interacción de múltiples factores y no desde la relación entre la enseñanza y las calificaciones o resultados educativos (por lo que aboga el modelo tradicional). El aprendizaje de los estudiantes se ve sujeto pues a la relación que existe entre los factores externos –que son los educativos: qué conocimientos se transmiten en clase y cómo los imparte la profesora, y cómo evalúa al alumnado de toda esa información– y los factores internos –la situación personal de cada estudiante, los conocimientos previos con los que se parte, etc. Como afirma Richard E. Mayer (2002, p. 5) este “*acercamiento cognitivo*

*intenta comprender cómo las manipulaciones instruccionales afectan a los procesos cognitivos internos*”. Absolutamente todo lo que la profesora explique, los gestos que realice o las acciones que lleve a cabo serán un posible desencadenante de las reacciones de los estudiantes.

Por este motivo es tan importante que todas las actividades o tareas realizadas en el aula se asienten sobre una base o unos cimientos que lleven hacia una finalidad –resulta útil imaginar la educación de una persona como un casa que esta va edificando desde cero con la ayuda e intervención de otras personas, que en este caso estarían representadas por el profesorado. La elaboración de las unidades didácticas se desarrollará bajo una base o perspectiva constructivista de la educación debido a los pensamientos y las creencias que a continuación expongo. Según Lev Vygotsky (2004), máximo representante del constructivismo social, el papel del docente educativo es el de facilitador que interviene entre el conocimiento sociocultural y la apropiación por parte de los estudiantes. El docente tiene que ser capaz de enseñar y guiar al estudiante para que este vaya construyendo su aprendizaje y se vaya “apropiando” de los saberes; es decir, el conocimiento interiorizado es el resultado de la construcción interna que realizan los individuos, quienes ya son poseedores de unos conocimientos previos que sirven como base para los nuevos.

Trasladándonos al área que nos concierne, a la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera, esta construcción de saberes tiene su base en los contenidos que se conoce de años anteriores (la enseñanza de inglés se inicia desde edades muy tempranas) y está promovida por la actuación de la profesora, quien pone a disposición del alumnado su ayuda para que este pueda desempeñar un aprendizaje construido de forma sólida y eficiente.

Esta construcción se realiza todos los días y en casi todos los contextos de la misma, sobre todo está ceñida a los siguientes factores: la presentación inicial que se tiene de la nueva información y la actividad externa que se desarrolla al respecto. (Quiñones, 2005, p. 2)

Así pues los conocimientos y significados nuevos se construyen gracias a la externalización de la teoría que se proporciona de la información durante todos los años en que se cursa la materia de inglés. Este es el trabajo que lleva a cabo la profesora a través de su mediación con los estudiantes. Su labor es la de externalizar los saberes mediante actividades o tareas prácticas de modo que el alumnado se apropie de ese conocimiento y cree nuevos significados. Este tipo de aprendizaje es lo que Richard E. Mayer (2002) denomina aprendizaje como construcción de significados al elaborar las tres metáforas del aprendizaje

(que son las perspectivas que se han ido desarrollando a lo largo de los años en psicología pedagógica). Para él, hay tres modos de ver el aprendizaje y es el tercero el más acertado. Los estudiantes tienen que crear “activamente su propio aprendizaje intentando darle sentido a sus propias experiencias” (Mayer, 2002, p. 12) y no aprender a producir una serie de respuestas correctas, que es por lo que abogaba el conductismo utilizando refuerzos positivos y negativos. Con los nuevos conocimientos que se le proporciona, el estudiante hace una asimilación interna y los modela de acuerdo con el saber previo. Es esencial que los estudiantes den sentido a los nuevos conocimientos de inglés que van adquiriendo; ya no es válido el punto de vista tradicional del alumnado como un receptor de información y castigos. Ahora se trata de guiarle para que descubra y construya nuevos saberes y participe –siempre supervisado por la profesora– en otro tipo de tareas.

El aprendizaje como construcción de significados [tercera metáfora de Mayer (2002)] implica un aprendizaje activo y también cognitivo en el proceso educativo. El estudiante debe implicarse y ser activo en la clase de inglés; si hablamos de aprendizaje no hay cabida para la pasividad. “El alumno es el protagonista, el agente directo de la actividad educativa; por eso no debe ser contemplado como un espectador pasivo, sino como el primer actor.” (Sánchez, 1994, p. 110) El constructivismo está de hecho centrado en el estudiante y todo lo que guarda estrecha relación con esta persona. Por ello, esta teoría se fija en lo que el alumnado ya conoce y en cómo hace nuevas construcciones partiendo de ese saber previo.

La buena enseñanza –aquella que atienda las necesidades de cada estudiante y que cuente por tanto con una diversidad de metodologías y una evaluación del proceso de aprendizaje– de los conocimientos en inglés que realice la profesora hacia los estudiantes tendrá como consecuencia un aprendizaje significativo [véase Figura 1] de los contenidos.

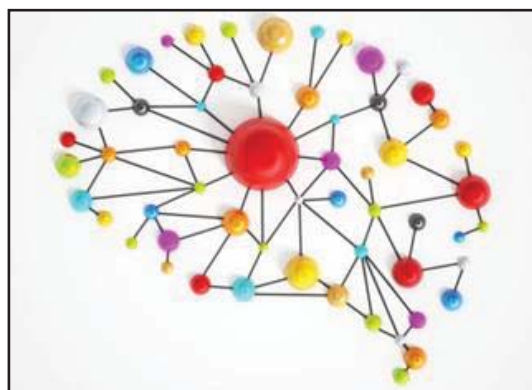


Figura 1. Aprendizaje significativo. (Martín, 2016)

Tal como muestra la figura, este es el tipo de aprendizaje que hay que lograr en la clase, debido al hecho de que los estudiantes adquirirán y retendrán mejor la información que les transmitamos, lo que significa que los datos se guardarán en la memoria a largo plazo. Esto implica que los conocimientos nuevos no se olvidarán tan pronto y podrán ser utilizados para la asimilación y construcción de otros nuevos. Al igual que Dewey, David P. Ausubel (2002) consideraba que el aprendizaje constructivo y eficaz dependía en gran medida de la asimilación que lleve a cabo el alumnado de las tareas o actividades que conformen la clase. Para ambos autores esta asimilación resulta insostenible si el estudiante no adopta una actitud activa y dinámica. El otro requisito e ingrediente de este aprendizaje alude a “*la presentación al estudiante de un material potencialmente significativo*”. (Ausubel, 2002, p. 25) Con ello el autor se refiere a que el material ha de responder a una lógica con respecto a su significado; es decir, que la profesora no lo presente a los estudiantes por el mero hecho de traer más información a la clase de inglés sino que el material sea pertinente. Además, tiene que poder relacionarse con el conocimiento de todos los estudiantes. De este modo, las ideas que ya habitan en sus mentes funcionan como un amarre del material nuevo, ayudando a extraer nuevas ideas y a construir más significados.

El aprendizaje entendido como una construcción de significados nuevos a partir de conocimientos previos es lo que David Ausubel (2002) denominó aprendizaje significativo. Este requiere de un tipo de tareas que son significativas y que ayuden al alumnado a seleccionar la información que sea más relevante, a organizar todos esos contenidos y a integrarlos en el conocimiento.

### **3.2 Proceso de enseñanza/aprendizaje**

Aunque grandes figuras representativas de la psicología y la pedagogía como Ausubel (2002) o Dewey (1902) hablan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la construcción y asimilación de nuevos conocimientos a partir de unos previos mediante el uso de la palabra *aprendizaje*, prefiero decantarme por la terminología empleada por Stephen D. Krashen (1982), lingüista e investigador pedagogo. Él fue precursor de la teoría de la Adquisición de Segundas Lenguas, la que expone los siguientes hechos: en la enseñanza de una segunda lengua (la lengua extranjera) ha de efectuarse una adquisición de los conocimientos; es decir, que los estudiantes deben interiorizar una lengua y adquirirla en un contexto real en vez de aprender a la fuerza el vocabulario y los aspectos gramaticales –situación que se fomenta en la educación tradicional. Este es un proceso subconsciente y por tanto en el que el conocimiento



se adquiere de manera implícita; esto significa que exponiendo a los estudiantes a contextos verídicos hace que adquieran otros aspectos. El vocabulario y la gramática van implícitos. Así el alumnado adquiere la segunda lengua de forma inductiva con lo que el orden de la adquisición de la lengua materna y de la lengua extranjera resulta muy similar (hipótesis del orden natural de estructuras).

Hay pues dos procesos para ser competente en una lengua: el primero es la adquisición, proceso semejante al de la lengua materna. Es inconsciente y libre de control; en este transcurso la persona va adquiriendo palabras y estructuras en un contexto real. El segundo proceso es el aprendizaje; por el contrario al anterior este es consciente y requiere de la atención de un profesor que transmita un conocimiento de la lengua formal, de la competencia lingüística. Krashen (1982) apuesta por un desarrollo de los dos. Al desarrollar solamente el aprendizaje, se olvidan los procesos de adquisición (la cual es progresiva). Por ello se debe desarrollar ambos para desarrollar competencias comunicativas. La comunicación posee un mayor vínculo con la adquisición y la competencia es saber hacer, lo que conduce a la idea de que la gramática debe enseñarse desde el uso, desde un contexto lo más real posible. La conclusión dada al ver ambos procesos es la necesidad de apostar por un equilibrio entre la enseñanza que busca el aprendizaje de la lengua y aquella que busca la adquisición de la misma.

Para lograr esta adquisición natural de conocimientos, al igual que en la lengua materna, hemos de fijar nuestra atención en el entorno y en lo que se transmite a los estudiantes. De modo equivalente a una niña que está creciendo y adquiriendo nuevos términos y estructuras, es fundamental proveer un buen input (la comunicación, la información que transmite la profesora) en las clases de inglés. La Hipótesis del Input formulada por Krashen manifiesta que los estudiantes llevan a cabo la adquisición solamente cuando se les presenta lenguaje que contiene estructuras que todavía no conocen y que están un poco más allá de su saber.

¿Cómo podemos llegar a entender un lenguaje cuyas estructuras no hemos adquirido todavía? La respuesta a esta aparente paradoja se halla en el hecho de que usamos más de nuestra competencia lingüística para ayudarnos a comprender. También utilizamos el contexto, nuestro conocimiento del mundo y nuestra información extralingüística para llegar a entender el lenguaje dirigido a nosotros. (Krashen, 1982, p. 21. Translation mine.)

Así pues la profesora de inglés deberá exponer a los estudiantes a un nivel por encima del que se encuentran para estimularles y fomentar un mayor desarrollo de su competencia lingüística que pueda traducirse en la adquisición de nuevos conocimientos. Exponer a una persona a unos conocimientos más allá de los suyos implicará un esfuerzo por su parte, mientras que un mismo nivel no conducirá a mayores cambios. Para conseguir que esta exposición sea la adecuada para cada estudiante de la clase, se ha de tener en cuenta que cada persona atiende a un tipo de estímulos diferentes y que estos causarán que un estudiante – cualesquiera que sea– adquiera los contenidos a un ritmo u otro y de modo disímil al resto de estudiantes debido a su inteligencia única.

La profesora ha de saber adaptar su práctica educativa a las diversas necesidades que presentan sus estudiantes, quienes son el verdadero centro y motivo de su enseñanza. Por ejemplo, siempre va a haber algunos que necesiten algún tipo de apoyo (como explicaciones adicionales o modificaciones menores) mientras que el caso de otros sea ir por delante de los demás y requieran material a mayores. Es decir, en el aula se debe producir una situación en la que la enseñanza proporcionada sea globalizada a la vez que personalizada. Esta situación de aula requiere un tipo de perfil docente más abierto; con esto hago alusión al carácter de la profesora en clase. Debe poseer una capacidad empática que resulte en un clima de confianza, como ya bien alegaba Carl Rogers (1964).

Ese clima o ambiente tiene que envolver o “arropar” a los estudiantes de manera que estos se sientan cómodos en clase. Es lo que Krashen (1982) denominó la Hipótesis del Filtro Afectivo (muy importante y a tener en cuenta para elaborar el presente acercamiento de programación didáctica). Los adolescentes suelen comenzar ya el curso lectivo con un filtro afectivo muy alto procedente de años anteriores, lo que significa un ingente sentido del ridículo con el consecuente miedo y vergüenza a exponer en público. Dicho filtro se ve afectado por el profesorado y el ambiente existente en el aula; es decir, es la profesora quien lo sube o lo baja. Para lograr bajarlo, ella tiene que hacer uso de diferentes estrategias que a continuación expongo: ha de haber un trabajo en grupo en el que se vean involucrados todos los estudiantes para así poder conocerse y que se genere una cercanía. Además, una profesora que trabaje la no ridiculización mediante métodos como el TPR logrará una mayor participación del alumnado, ayudando a quitar sus miedos y a reducir las inseguridades. Mantener el filtro bajo es importante y es una de las responsabilidades de la profesora de inglés puesto que el filtro, cuando es muy alto y se está aprendiendo una lengua extranjera,

actúa como una barrera psicológica ante los conocimientos que transmiten las demás personas, impidiendo que llegue el input lingüístico.

El problema que surge es la carencia de trabajo y desarrollo del filtro en clase. Por lo general, los profesores de lengua extranjera no trabajan o trabajan de manera errónea la dimensión afectiva y cuando esto sucede, se termina recurriendo a la dimensión cognitiva. Cuando se está aprendiendo una lengua, se desarrolla el interés por esa cultura. Esto repercute en el modo de pensar; es decir, se abre más la mente hacia otras ideas y concepciones y se abandona la perspectiva etnocéntrica de que todo gira alrededor de uno. La lengua permite adoptar otros puntos de vista, una perspectiva relativista, debido a que se utiliza la lengua como una herramienta para comunicarnos los unos con los otros. Es en esa comunicación donde el estudiante desarrolla otras aptitudes, como puede ser una mayor empatía con personas de otras culturas. Cuanto más relajados estén los estudiantes y mejor sea el clima de la clase (bajar el filtro afectivo del miedo y de la ansiedad), mejor será la situación para aprender la lengua pues aumentará la motivación y la confianza, dos aspectos fundamentales en los adolescentes.

### 3.2.1 El modelo SOMA

En la educación, nos encontramos con muchos factores que influyen y tienen repercusión en el proceso de aprendizaje. Este es una parte esencial de la educación puesto que conforma la mitad del proceso de enseñanza/aprendizaje. En él intervienen diversos factores como el profesor, el alumnado, el clima, etc. y es necesaria la observación de las relaciones que tienen lugar entre ellos. Como consecuencia de esto, cabe fijar nuestra atención en el modelo SOMA de Renauld Legendre. [Véase Figura 2] Este Modelo de Situación de Aprendizaje con forma triangular representa concisamente las relaciones existentes entre los estudiantes, el profesor y la lengua que se imparte o, como se llaman en el modelo SOMA, sujeto, agente y objeto.

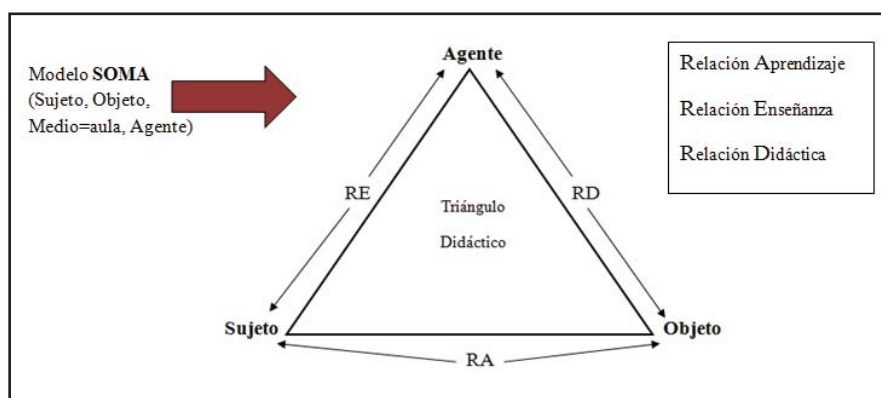


Figura 2. Modelo SOMA de las relaciones pedagógicas. (Barranco, 2016)

El diseño y la elaboración de la presente unidad didáctica se han apoyado en las diversas relaciones de este modelo, sobre todo en la relación de enseñanza. Al centrar la atención en cómo, qué y si es suficiente lo que aprenden los estudiantes, la relación de aprendizaje sea probablemente la más observada. No obstante, para que se dé esa relación entre el alumnado y la lengua, ha de efectuarse en primer lugar la relación de enseñanza. Esta ocurre entre el profesor y el/la estudiante y de ella depende cómo aprendan los estudiantes más tarde. Tradicionalmente, siempre se ha producido el mismo tipo de relación de enseñanza. Consecuentemente, el modo de aprendizaje no ha sufrido grandes cambios y por ello seguimos hablando del fracaso escolar o del bajo rendimiento. El panorama educativo del inglés como primera lengua extranjera ha de cambiar, y por tanto han de hacerlo las relaciones pedagógicas también (relaciones que se dan entre los tres elementos integrantes del triángulo).

### **3.3 La importancia de las inteligencias múltiples**

La inteligencia de las personas se había entendido en el pasado como una sola unidad, como un concepto unitario hasta que surgió la idea de una concepción multiforme compuesta por diversos tipos de inteligencia que están relacionados con las distintas destrezas de la vida (por ejemplo, la matemática, la musical, etc.). Howard Gardner (Martín Bravo, Navarro Guzmán et al, 2011), psicólogo y profesor influenciado por las ideas de Jean Piaget –constructivismo de la inteligencia– y Jerome Bruner –superación de los modelos conductistas tradicionales– desarrolló la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM).

Según esta teoría, las personas somos poseedoras de ocho tipos diferentes de inteligencia que funcionan como un conjunto. Aunque tenemos todas ellas, unas se desarrollan más y otras menos. Por ejemplo, si tomamos al azar una muestra del alumnado, podremos observar que un primer estudiante tendrá más facilidad para la adquisición de nuevas lenguas (inteligencia lingüística) mientras que otro contará con una sensibilidad mayor para percibir ritmos y sonidos (inteligencia musical) y un tercero tendrá la capacidad de interactuar mejor con las personas de su alrededor (inteligencia interpersonal). Estos tres casos son ilustraciones de algunos de los ocho tipos de inteligencia. Esta es un factor interno propio e inherente a cada persona; sin embargo, la profesora de inglés puede ser de gran utilidad frente a los diversos tipos de estudiantes si fomenta y realiza actividades donde se trabajen las distintas inteligencias.

Siempre se ha concedido “*mayor valor a la inteligencia lógico-matemática o/y a la lingüística, llegando [...] a negar o minimizar el valor de las demás.*” (Martín et al, 2011, p. 82) Es por este motivo que hay que conseguir una redirección hacia los otros tipos, que han sido dejados a un lado en el currículo escolar. Por tanto, una educación completa sería aquella que permitiera el desarrollo y el refuerzo de todas las inteligencias, rechazando como consecuencia el modelo educativo uniforme. No se puede tener como expectativa el hecho de que todos los estudiantes vayan a tener una misma adquisición de saberes, debido a que cada persona posee factores y condicionantes únicos, como ya se ha mencionado anteriormente.

Hay una coincidencia del desarrollo de las inteligencias múltiples con las estrategias de aprendizaje propuestas por Rebeca Oxford (1990). Esta autora defendía la idea de que el alumnado desarrollaba más unas estrategias que otras en función de su competencia de la lengua. Así pues, creó una taxonomía en la que dividió las estrategias en seis de la siguiente manera: las de memoria, las cognitivas y las compensatorias como estrategias directas, y las metacognitivas, las afectivas y las sociales como indirectas. De este modo, el estudiante A preferirá hacer rimas o listados de palabras (estrategia de memoria) y el B, por otro lado, registrará sus tareas en un diario (estrategia afectiva) por ejemplo. Al igual que desde la perspectiva de las IM, hay que trabajar de múltiples formas para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su estrategia de aprendizaje.

Como bien podrá observar el lector, la enseñanza es algo que entraña una complejidad sempiterna. Los estudiantes, figura central de la educación, se ven afectados por múltiples factores que influyen en gran medida en su rendimiento escolar y cotidiano. En el caso de las lenguas extranjeras, siendo nuestro centro de atención la lengua inglesa, se puede apreciar la disparidad de estudiantes en el aula. Las nuevas generaciones –por lo general– no tienen en alta estima esta lengua y asignatura.

Para saber cómo motivarles y conseguir una perseverancia a la hora de aprender la lengua por su parte, considero necesario el conocimiento de los distintos tipos de estudiantes. Mayer (2002) propone una clasificación en tres categorías: en un primer grupo, los que no llegan a aprender como resultado de un modo de retención bajo. Si no prestan la suficiente atención a la información relevante que presenta la profesora, no la retendrán en su memoria, y por tanto no aprenderán. En segundo lugar, nos encontramos con los estudiantes que no comprenden. Estos tienen buen modo de retención de la información; sin embargo, no son capaces de construir las conexiones internas necesarias entre los conocimientos previos y los

nuevos. Al no poder organizar e integrar la información nueva, no realizarán una comprensión adecuada. De este segundo grupo decía Mayer que tienen buena retención pero mala transferencia (organización e integración de los conocimientos). Por último y en tercer lugar, destacan aquellos estudiantes que cumplen con los tres factores. Este tipo de alumnado tiene una buena retención y buena transferencia. Es decir, no solo retienen la información relevante, sino que además tienen la capacidad de organizarla e integrarla haciendo dichas construcciones internas. Son aquellos que logran comprender y aprender la información que la profesora facilita.

Según esta clasificación se puede obtener una mejor visión de la complejidad del cuerpo estudiantil y de la realidad que vive una profesora cada día de ejercicio docente. Aunque es innegable la existencia de una gran cantidad de estudiantes que sí comprenden los conocimientos, hay también un grupo de ellos que no lo hacen. Estos segundos han de realizar un esfuerzo mayor o bien requieren de otro tipo de atención o metodología por parte de la profesora. A pesar de sus limitaciones físicas, el aula es un espacio donde confluyen múltiples perfiles de la figura del estudiante y consecuentemente múltiples estilos de aprendizaje, como se ha afirmado con anterioridad. Por ello se debe apostar en la clase de inglés por una simbiosis o mezcla de métodos o enfoques —que expondré más adelante— puesto que cada estudiante tendrá reacciones muy diferentes a las de cualquier otro de su misma clase. Cada uno posee unas necesidades únicas de aprendizaje y es en este punto donde es tan importante la correcta actuación del docente.

La finalidad por tanto reside en conseguir una enseñanza que dé alcance a todos los estudiantes (personalizada) y a través de la cual adquieran conocimiento en vez de aprenderlo de manera inconsciente (teoría de la adquisición). De las cuatro dimensiones esenciales de las que hablaba Roy (Barranco, 2016) en el proceso enseñanza/aprendizaje, sin duda la intervención (poner en práctica la teoría) es la más importante y por ello hay que hacerlo bien. Debido al diferente desarrollo de las ocho inteligencias, a las múltiples estrategias y a los variados tipos de estudiantes que se puede encontrar la profesora de inglés, es necesario usar una gama de métodos.

### 3.4 Tendencias metodológicas

El aprendizaje de la lengua inglesa es un proceso a largo plazo que debe ser constante en todos sus ámbitos. Es decir, hay que lograr ir trabajando todas las destrezas para que el estudiante sea capaz de desenvolverse en las diversas situaciones de la vida cotidiana que requieren del uso de la lengua. El estudiante debe aprender a usar la lengua en contexto para así construir e integrar nuevos conocimientos con los previos, siempre mediante el hallazgo de contenidos que provengan de la experiencia, como defendía la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerome S. Bruner (2011). El modelo de trabajo antiguo, que implica dar teoría mediante el uso del libro de texto y casi eludiendo la destreza oral, no ha cosechado grandes frutos como se puede observar a lo largo de diversas generaciones cuya predilección no es precisamente la lengua extranjera. De hecho, se convierte en un calvario tanto para el alumnado como para los profesores, quienes ven con malestar la angustia de los estudiantes ante el estudio del inglés. Por tanto, ha de conseguirse otro modelo de enseñanza que sea eficaz y que deba:

establecer la relación entre los saberes de la lingüística, los conocimientos acerca de la lengua que deben ser enseñados y las estructuras cognitivas y capacidades de los alumnos que queremos desarrollar. Por eso, habrá que buscar modelos didácticos que [...] unan lo teórico con el trabajo práctico en el aula. (Ramírez et al., 1994, p. 42)

Trabajar la lengua extranjera de forma práctica implica enseñarla en situación, en contextos naturales o reales donde el alumnado pueda advertir cómo se utiliza la lengua de verdad. Por consecuencia la gramática debe enseñarse desde el uso. Es decir, la lengua es algo vivo y en constante movimiento y por tanto hemos de estudiarla y aprenderla usándola. El enfoque comunicativo y funcional nos dice que “*hay que centrar el trabajo en el conocimiento de la lengua en uso*”. (Ramírez et al., 1994, p. 27)

Así pues, una perspectiva que he tomado en la presente propuesta didáctica relacionada con la práctica docente en el aula es la comunicación basada y dirigida hacia la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en su forma oral como en la escrita. Para que los estudiantes se comuniquen, la profesora debe guiarles y crear contextos naturales en el aula que favorezcan una comunicación no artificial. La profesora ha de dejar de impartir las tradicionales clases magistrales para pasar a convertirse en una facilitadora de conocimiento, generando el máximo posible de interacciones. Para ello, el clima ha de estar libre de ansiedad e inseguridades. Algo que favorece este ambiente de relajación en gran medida es ese carácter facilitador; por ejemplo, entender como algo natural los posibles

errores que cometa el alumnado contribuirá a una comunicación de mayor fluidez. Para adquirir una lengua, hay que cometer errores; consecuentemente el tratamiento de estos errores ha de ser algo natural, no forzado, puesto que la lengua se da en un contexto de uso. El error no se tiene que tomar como algo malo, sino como parte del proceso de adquisición.

La ayuda que proporciona la profesora y el hecho de querer sacar un mayor partido a la enseñanza implican la idea del aula como un espacio donde se da un trabajo colaborativo entre la figura docente y sus estudiantes. La adquisición de los conocimientos debe ser “*una construcción a dos*”. Este tipo de educador será un claro mediador entre los contenidos y el alumno.” (Martín et al., 2011, p. 30) Esta idea quiere decir que los estudiantes deben poder ver y oír a la profesora y la información que esta transmite pero que sin embargo ellos han de ser capaces de adquirir esos conocimientos sin haberse dado cuenta de la contribución docente en dicho proceso. El alumnado por tanto no tiene conciencia de toda la ayuda que ella ha prestado de manera que es algo inconsciente. Esto es el resultado de una situación de aprendizaje colaborativa. En este tipo de clases, la profesora fomenta un trabajo cooperativo y dinámico, partidario de la participación del alumnado donde se apuesta por la iniciativa, la acción y la continuidad. La profesora es una persona más de este trabajo colaborativo, es “*moderador[a], coordinador[a], facilitador[a], mediador[a] y un[a] participante más de la experiencia planteada*.” (Quiñones, 2005, p.6) El propósito que se busca es promover el diálogo y despertar la curiosidad en los estudiantes. Además, ellos llegan a encontrarse en un estado de tanta actividad que incluso prosiguen su tarea sin que se encuentre presente la profesora.

Sin embargo, en el trabajo cooperativo no solo están involucradas ambas partes de una clase (profesora – alumnado), sino que a su vez se hace referencia a un trabajo interdisciplinar con el resto de profesores y departamentos y también una conexión con la comunidad. Para que la enseñanza evolucione y abarque más campos de la vida cotidiana, es necesario salir de las fronteras escolares, llevar el aula fuera del centro para lograr una educación completa. Se ha de lograr implicar a las familias y a la comunidad con el fin de que los estudiantes puedan continuar con su educación fuera del centro y de las horas lectivas. Esto se puede conseguir mediante actividades o tareas innovadoras y rutinas que ayuden a mantener una motivación constante hacia la lengua inglesa.



Este aprendizaje constante y entendido como una construcción de significados nuevos a partir de conocimientos previos es lo que David Ausubel (2002) denominó aprendizaje significativo. Este requiere de un tipo de tareas que sean significativas y que ayuden al alumnado a seleccionar la información que sea más relevante, a organizar todos esos contenidos y a integrarlos en el conocimiento que ya se tiene. Junto con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas –expuesto en el punto 3.6 de igual nombre– cabe destacar dos tendencias metodológicas que serán de gran utilidad para conseguir motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la lengua.

El primero de ellos es el Total Physical Response (TPR). Este método, llamado “el enfoque de la comprensión”, tiene como preocupación principal el desarrollo de la competencia en comprensión oral. Lo que realmente pretende la profesora con ello es que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua extranjera (en inglés) pero que lo hagan con entretenimiento. De hecho, este método es ideal para bajar el filtro afectivo en el aula, reduciendo “*el estrés que las personas experimentan en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*”. (Alario, 2016, p. 15) Es realmente favorable para el desarrollo de algunas de las actividades que se realicen porque activa al alumnado y le anima a participar, creando un ambiente relajado y de confianza con los demás integrantes de la clase. En un estudio sobre el TPR, James Asher (1966, p. 84) concluyó que la actuación, refiriéndose al TPR, “*parece tener un gran poder motivacional que mantiene el interés y el esfuerzo por parte del estudiante.*” (Translation mine)

El segundo método es el de sugestión o sugestopedia (suggestopaedia en inglés). Este es un método comunicativo utilizado para conseguir un ambiente cómodo y relajado donde se traten las emociones (dimensión afectiva) además de lo cognitivo. Para lograrlo, se recurre al uso de la música y de una iluminación suave, además de colgar posters y carteles con información gramatical por las paredes del aula. La contribución de la sugestopedia reside en “*ayudar a los estudiantes a liberar y utilizar sus capacidades mentales mediante una perspectiva natural, dotando de significado personal a cada experiencia de aprendizaje*”. (Lozanov, 1995) Los recursos empleados ayudan al alumnado a que aproveche al máximo sus sentidos con el propósito de que el aprendizaje sea algo placentero.

Ambos métodos juegan un papel importante en las clases de inglés puesto que a través de ellos la profesora puede trabajar el aprendizaje de la lengua extranjera de manera entretenida, relajada y prestando atención a los sentimientos de los estudiantes. El mayor

beneficio de estos métodos es sin duda que contribuyen a la destrucción de la mencionada barrera psicológica (la cual frena la llegada de input lingüístico) al encontrarse cómodo el estudiante y dejar de lado los pensamientos negativos del centro educativo. Por estas razones, encuentro muy útil e interesante la integración de ambos métodos en el enfoque por tareas, enfoque que resultará el modelo a seguir en la elaboración de muestra de unidad didáctica.

### **3.5 Enfoque por tareas**

Como ya he dejado constancia en el apartado de los objetivos, la finalidad del presente trabajo reside en lograr un cambio metodológico en la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Para ello, además de contar con todas las teorías y enfoques expuestos hasta este punto, fundamentaré la elaboración de la unidad didáctica y la propuesta de programación en la concepción pedagógica del enfoque por tareas (task-based approach). Esto significa que dicho enfoque será empleado como modelo y centro de mi diseño para abogar por un cambio en Educación Secundaria, cambio que puede conseguirse con una enseñanza en forma de tareas. El enfoque por tareas es una propuesta de aprendizaje que, defendiendo el desarrollo de la competencia comunicativa, dispone las diferentes unidades didácticas en actividades llamadas tareas en las que la lengua se aprende y practica mediante el uso de la misma. Estas tareas pueden definirse como:

cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea. (Breen, 1987, p. 23)

Una unidad didáctica que tome como referencia el enfoque por tareas estará por tanto estructurada en una trama de tareas. Esto implica que habrá una serie de tareas previas (una por cada sesión) que giren alrededor de un tema específico y conduzcan hacia la realización de una tarea final. A lo largo de cada unidad didáctica y mediante las tareas, los estudiantes desarrollarán sus habilidades e irán alcanzando unos objetivos de comunicación que podrán observarse en la tarea final. Esta última ha de permitir a los estudiantes manifestar su capacidad de llevar a cabo algo concreto de lo que antes no eran capaces. Estas tareas son el eje principal del enfoque; en consecuencia, la estructuración que se les dé es vital puesto que su secuenciación:

genera el lenguaje que se va a utilizar. El lenguaje es la herramienta esencial para la comunicación, por ello se parte de las actividades que los alumnos deberían realizar comunicándose en la lengua de estudio, prestando atención al contenido de los mensajes (Martín, 2009, p. 266)

La comunicación es la finalidad de este enfoque y debe ser también la finalidad a conseguir en todas las clases de lengua inglesa en secundaria. Se debe abandonar los métodos audiolinguales tradicionales a favor de un aprendizaje por tareas que permita el aprendizaje de la lengua inglesa en contextos naturales, no artificiales ni forzados. Si bien es un gran cambio que implica un gran reto de aplicación en el aula para el profesorado, son también muchos los beneficios que trae consigo este enfoque:

- Se aboga por un desarrollo de la competencia comunicativa en lugar de la lingüística.
- Los estudiantes poseen mayor libertad y seguridad de uso de la lengua inglesa al no tener que superar unos contenidos lingüísticos concretos.
- Se trabajan temas personalizados y relevantes para el alumnado en contextos naturales.
- Los estudiantes aprenden la lengua y se comunican de una manera entretenida, manteniendo su interés y motivación.

Para que este cambio tenga éxito, es esencial que se desarrollen bien las tareas y las clases que lleva a cabo la profesora, figura que ejerce el papel de agente y mediadora cultural (concepción paidocéntrica de la educación; el alumnado como el centro de la educación) que tiene en su poder las herramientas para ayudar a los estudiantes a aprender el saber –y a aprobar la materia, fin último deseado por el estudiante. Como ya bien afirmaba John Dewey (1902, p. 9) en su libro *The Child and the Curriculum*, “[e]l niño es el punto de partida, el centro y el final. [...] Ni el conocimiento ni la información son el fin educativo, sino la autorrealización. [...] El aprendizaje ha de ser activo.” (Translation mine)

La profesora no es el centro, sino que gira alrededor del estudiante y sus necesidades. Con el propósito de lograr la correcta transmisión y adquisición de los contenidos, ha de saber motivar (uno de los muchos roles que posee es el de motivadora) para sacar el máximo provecho al alumnado. Esto no solo se consigue gracias a un carácter de empatía y cercanía, sino que hay otras vías para acceder a esa motivación. Una de ellas reside en el motivo del aprendizaje. Sin lugar a dudas es esencial saber explicar a los estudiantes de manera bien clara la finalidad del aprendizaje, el porqué de aquello que se les está enseñando y de las

actividades que se están llevando a cabo en clase. Otra vía de motivación viene dada por la profesora siempre y cuando esta aporte a las sesiones materiales y documentos auténticos. Estos son lo que en la comunidad educativa se denomina realia, objetos tangibles de la vida cotidiana que tienen el componente de la estimulación debido a su cercanía o familiaridad.

El buen docente ha de saber utilizar combinar el uso de las tareas con otras estrategias y técnicas para crear un ambiente favorable donde sea posible un aprendizaje eficaz y útil. Para que esto suceda, el clima de las clases habrá de ser ameno o divertido y favorecedor de un espíritu participativo. Por tanto, las unidades didácticas que se lleven a la práctica deberán ser relevantes para los estudiantes, así como contar con creatividad y diversidad de actividades que atiendan a las diversas estrategias de aprendizaje para que podamos proporcionar una educación personalizada.

El profesorado debe preocuparse de que surja una educación de calidad donde se apueste por un equilibrio entre la enseñanza que busca adquisición de la lengua y aquella que busca el aprendizaje de la misma. Como decía Krashen (1982, p. 3), “*en la enseñanza de lenguas extranjeras, ¿no hay nada más práctico como una buena teoría!*” (Translation mine)

### **3.6 Evaluación**

La cuarta dimensión del proceso de enseñanza/aprendizaje alude a la forma de evaluación que debe llevar a cabo la profesora para reflexionar sobre lo que salió bien y lo que salió mal de su actuación docente y en relación a sus estudiantes. Dewey (1902), precursor de la escuela progresista, defendía la idea de una educación paidocéntrica donde no se dé importancia a un aprendizaje basado en respuestas mecánicas cuyos resultados puedan ser observados mediante una evaluación sumativa. No se debe evaluar a base de exámenes, donde solamente se ve el progreso de un estudiante por el número de respuestas que es capaz de dar y por la puntuación que obtiene al final de dichas pruebas. Por el contrario, habrá que hacer un seguimiento del desarrollo, del esfuerzo y los avances que se van produciendo en el aprendizaje de la lengua inglesa de cada uno de los estudiantes. La clave reside en una evaluación formativa del aprendizaje de y por la experiencia centrada en la autorrealización del alumnado y no en las notas.

Consecuentemente, la evaluación deberá estar fundamentada en el desarrollo personal y cognitivo que experimenta el alumnado. La adquisición real de una lengua extranjera es un proceso que ocurre despacio, a largo plazo, como la adquisición de la lengua materna. Por ello

debemos pensar que lo primordial de una buena enseñanza del inglés es el progreso; aunque un estudiante no haya adquirido todos los conocimientos que se exponen en el currículo, si ha avanzado y mejorado, de eso es de lo que se trata. La profesora ha de valorar ese proceso y evaluar su formación en lugar de realizar la anticuada y tradicional evaluación basada en la aprehensión robótica de datos y respuestas. En las clases hay estudiantes y no máquinas, hay personas que van a formarse y a aprender conocimientos útiles y no a repetir información hasta que se les quede grabado para un examen. La evaluación ha de ser por tanto un proceso continuo ligado a un aprendizaje útil y de calidad.

#### 4. PROPUESTA METODOLÓGICA

Mediante la elaboración del presente trabajo pretendo presentar una propuesta metodológica en el campo de la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera, como he manifestado con anterioridad. Ya habrá podido observar el lector que las raíces teóricas de dicha propuesta yacen en una base constructivista del aprendizaje. Esta base va adquiriendo diversos aromas y se va sazonando con otras especias hasta llegar a la parte superior, a lo que realmente se aprecia. Esta analogía gastronómica sin duda me ha parecido oportuna para tratar de clarificar la simbiosis de teorías y enfoques que considero apropiada como trasfondo metodológico. Por tanto, partiendo del constructivismo, se abordan las teorías de Krashen (1982) hacia la diversidad de IM y estrategias de aprendizaje. En los siguientes puntos cabe fijar la atención en los enfoques comunicativo, de sugestión y TPR para así llegar a la parte más visible y central: el enfoque por tareas.

Con la finalidad de poner de forma práctica y mostrar una ilustración de la propuesta metodológica, presento un esbozo de programación didáctica sin desarrollar. Proporciono un primer acercamiento para que el lector se pueda hacer una idea de lo que podría contener cada unidad de la programación desarrollada. Así pues, en la sección de Anexos facilito un esquema completo de la programación didáctica y una muestra de unidad didáctica de cuyas sesiones se han podido poner en práctica algunas en un contexto verídico, contexto que a continuación expondré con mayor detalle.

La secuenciación de las diferentes actividades hacia la tarea final de cada sesión es un elemento que tiene una gran importancia. Por tanto, resulta casi obligatorio remarcar la tipología a seguir en las diferentes sesiones de la unidad elaborada. Cuando se lleva a cabo una correcta secuenciación durante la planificación, posteriormente se verá reflejado en una lección que se desarrolle correctamente y con fluidez. Esto podrá lograrse gracias a la siguiente serie de actividades:

- Actividad de calentamiento: se trata de la primera actividad de cada sesión. Es la encargada de despertar el interés del alumnado por la clase de inglés.
- Agenda del día: es la presentación de la estructura que tiene la clase. Se puede presentar un esquema en formato digital (PPT) con los diversos puntos a seguir. Esta actividad ayudará a los estudiantes a construirse un esquema mental de lo que harán en cada sesión.

- Actividad de introducción: se utiliza para introducir el tema de cada clase y se realizan juegos o conversaciones donde se trabaje la gramática de forma inductiva. Esta sería la pre-tarea.
- Actividad principal: actividad práctica que presenta un mayor dinamismo del aula. Se permite y pide a los estudiantes que sean más enérgicos –siempre con control de la situación– y que conserven e interactúen con el resto. Si hablamos con la terminología del enfoque por tareas, esta es la tarea de cada sesión.
- Actividad de repaso o de acabado: ayuda a los estudiantes a revisar lo que se ha explicado y realizado durante la sesión. Constituye un refuerzo final para su aprendizaje.

En cuanto a la organización del aula durante las clases de inglés, se colocarán las mesas en forma de U –como disposición general. Esta forma es propicia para el aprendizaje, ya que favorece la comunicación entre los estudiantes, quienes desarrollan la competencia comunicativa (interacción). La profesora puede ubicarse dentro de dicha U para prestar atención a toda la clase. Además, esta disposición facilita la colaboración de diferentes ideas y puntos de vista, pudiendo los estudiantes intercambiar fácilmente sus opiniones con el fin de resolver posibles problemas.

El modo de agrupación será en parejas para algunas actividades en las que deberán contrastar opiniones y respuestas. Esto les ayudará a ganar gradualmente confianza en sí mismos al tener que interactuar con otra persona de la clase. A lo largo del año, me parece conveniente el cambio de las parejas (rotación), de modo que los estudiantes puedan conversar y conocerse mejor entre todos. Por último, algunas actividades requerirán trabajo individual, lo que beneficia a la lectura y a la reflexión en silencio.

#### **4.1 Contexto del centro**

El centro educativo que voy a tomar como contexto particular para la realización de mi propuesta será el Instituto de Educación Secundaria público Alonso Berrugete (ubicado en Palencia). He decidido escoger este contexto debido al hecho de que lo conozco bastante bien por haber cursado allí todos los años de ESO y los posteriores de Bachillerato. Además, hace tan solo unos meses volví a dicho centro para llevar a cabo el periodo de Practicum del presente Máster como profesora en prácticas. En consecuencia, cabe afirmar que me siento lo suficiente familiarizada con este instituto para escogerlo como referencia. En este centro educativo se imparten las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y la de Ciencias, PMAR, Diversificación Curricular y el programa British.

Hay un total de entre 650 y 700 estudiantes aproximadamente cada año escolar, divididos entre la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato de Humanidades y Ciencias y Bachillerato de Ciencias y Tecnología. Los estudiantes que asisten al instituto provienen de diversas áreas de la ciudad, tanto si viven a 5 minutos como a media hora. Esto nos da pistas sobre el estatus de las familias; hay alumnado de clase socioeconómica baja, media y alta. Es, de hecho, un centro educativo bastante heterogéneo. Dicha heterogeneidad en el alumnado hace inevitable la existencia de una serie de diferencias, tanto en el aspecto cultural como en el económico, causando evidentes dificultades de integración en algunos casos.

Los estudiantes que nos podemos encontrar en los distintos grupos de la ESO atienden por lo general al siguiente perfil:

- Disfrutan aprendiendo cuando se hacen actividades lúdicas en el aula.
- No resulta complicado despertar su interés en caso de tratar temas relevantes.
- No suelen leer en casa ni buscan información en lengua inglesa.
- No necesitan la comprensión total de términos en un texto para llegar a entender las ideas principales del mismo.

Los recursos materiales de los que dispone un aula de idiomas en el centro son:

- Ordenador (PC)
- Pantalla blanca
- Proyector
- Vídeo – DVD
- Conexión a Internet (cable)

Además, el instituto da cabida a un laboratorio de idiomas que cuenta con auriculares con micrófono incorporado y grabadores de audio para que las profesoras de lenguas extranjeras puedan trabajar la pronunciación con su alumnado.



## 4.2 Legislación

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.  
(Const., 1978, art. 27)

He planificado la presente muestra de unidad didáctica [Anexo II] y propuesta de programación [Anexo I] para el nivel educativo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria perteneciente al programa British, que aboga por la multiculturalidad y cuyos objetivos residen en la integración de las cinco destrezas de la lengua. Los estudiantes que cursan este programa asisten a otras materias (como Historia) que se imparten en lengua inglesa. Así pues, las clases de inglés son un refuerzo para asegurar y consolidar las bases de la lengua extranjera. Para elaborar mi propuesta he seguido el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato. Puesto que el contexto elegido se ubica en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, he recurrido a la Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

En el sistema educativo español se suceden tres niveles de concreción. A nivel nacional (el primero) toda actividad, unidad y programación didáctica ha de ajustarse a las normas y resoluciones establecidas por el gobierno. En la actualidad, la ley vigente es la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) y en consecuencia me dirijo en este trabajo al Real Decreto 1105/2014 para obtener los objetivos generales de la Educación Secundaria Obligatoria necesarios para llevar a cabo la elaboración de la unidad didáctica. El Real Decreto 1105/2014 (art. 11), pues, señala que los objetivos principales a conseguir por los estudiantes de 2º de la ESO son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.

- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

El currículo del sistema educativo no solo está compuesto por dichos objetivos, sino que existe otro elemento que ha ido cobrando mucha importancia con el paso de los años y que es el siguiente: las competencias clave. Estas habilidades son importantes en el contenido curricular ya que su desarrollo satisface las demandas de nuestra sociedad actual y proporcionan formación en los diversos aspectos de la ciudadanía y el desarrollo de destrezas que son de gran utilidad para desenvolverse de manera exitosa en la vida.

De entre las siete competencias clave establecidas por ley, cabe destacar aquellas abarcadas por la materia de mi interés, el inglés como lengua extranjera. Dichas competencias clave son la competencia en comunicación lingüística, la competencia digital, la competencia social y cívica, la conciencia y expresión cultural, aprender a aprender y por último, la iniciativa y emprendimiento de los estudiantes. Para saber si el alumnado desarrolla estas competencias, se dispondrá de unas rúbricas en la sección de evaluación. [Anexo V]

### 4.3 Objetivos de área

Tomando como referencia los objetivos principales **a)**, **d)**, **g)**, **i)** y **j)** de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, me dispongo a formular unos objetivos específicos que los estudiantes deban alcanzar en relación a la materia de primera lengua extranjera (inglés). Dichos objetivos son los siguientes:

- Escuchar y comprender de forma apropiada información general y específica de textos orales procedentes de contextos de comunicación variados.
- Leer y comprender de forma apropiada información general y específica de textos escritos de registros variados acordes al nivel esperado de los estudiantes.
- Producir (capacidad de expresión) e intercambiar (capacidad de interacción) textos orales comprensibles y adecuados en diversos contextos de comunicación.
- Producir textos escritos de registros variados con finalidades comunicativas de forma apropiada (los textos han de atender a los diversos elementos de coherencia y cohesión).
- Desarrollar un espíritu de autoaprendizaje y de reflexión sobre los métodos y procesos de aprendizaje de la lengua extranjera para continuar el aprendizaje de forma autónoma en el futuro.
- Aprender a utilizar todos los recursos, técnicas y estrategias de aprendizaje disponibles, como los medios de comunicación y las tecnologías de la información y la comunicación, para recoger información relevante y así poder presentarla de forma oral y escrita.
- Concebir la materia de lengua extranjera como un modo entretenido de aprender una lengua o instrumento de comunicación de forma inductiva.
- Entender la lengua extranjera como un instrumento de comunicación entre diversas culturas y países, rechazando la discriminación lingüística y cultural.

- Mantener una actitud cooperativa, positiva y de seguridad en uno mismo en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas habituales.

#### 4.4 Currículo de área

Cambiando de lo general a un nivel más específico nos encontramos con el segundo nivel de concreción, el regional. En este nivel me he ajustado a la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. He utilizado este documento legislativo para formular los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje sobre los que se asentará mi Unidad Didáctica. Dichos elementos se detallan en la sección de anexos. [Anexo III]

#### 4.5 Propuesta didáctica

El tercer y último nivel de concreción corresponde al aula de la lengua extranjera, en este caso la inglesa, y al trabajo que lleva a cabo la profesora. Esta, conociendo a su grupo de estudiantes, ejerce la programación de aula y adapta los contenidos a su clase.

La programación didáctica que he planificado [Anexo I] consta de tres bloques. Cada uno de ellos es temático de un sub/continente y está formado por tres unidades didácticas. Los temas correspondientes a las nueve unidades serán los siguientes: *food, public holiday and festivals, holiday period, the world of music, the environment, the cinema industry, means of transportation, technological inventions, and fashion*. Al final de cada una de estas nueve unidades se dispondrá de una tarea final que los estudiantes serán capaces de realizar gracias a los contenidos proporcionados a lo largo de las sesiones y actividades que conforman la unidad. Las tareas finales correspondientes a cada unidad serán:

UNIT	FINAL TASK
1. It smells good	Buffet time!
2. Celebrating in the US	Let's talk about festivities
3. Ready to travel	What an amazing experience!
4. What's on the radio?	Be a music producer for a day
5. Let's save the Earth!	Take action!
6. Action!	I am Spielberg!

7. Moving around	Fast and calm
8. State-of-the-art	Make a difference
9. The devil wears Prada	Ready to shine?

Como puede observar el lector, la columna izquierda designa el nombre de cada unidad didáctica mientras que en la columna derecha se muestran los nombres de las tareas finales. Al final de cada bloque, es decir, tras acabar una serie de tres unidades (trimestre), se llevará a cabo un proyecto donde los estudiantes tengan que realizar un trabajo cooperativo mientras repasan de manera inductiva los conocimientos de dichas tres unidades didácticas.

#### 4.6 Evaluación

La enseñanza de la lengua inglesa en Educación Secundaria vista desde una perspectiva de adquisición de la lengua como un proceso gradual y natural ha de estar acompañada de una evaluación que corresponda a esa evolución que experimenta el estudiante. Considero vital evaluar el desarrollo, el esfuerzo y los avances que se producen en el aprendizaje, hecho que solo puede lograrse mediante la evaluación formativa, también conocida como continua. La profesora tiene que valorar y evaluar la formación de su alumnado a lo largo del proceso y no realizar una suma de calificaciones al final.

Por tanto, creo conveniente evaluar los logros que van alcanzando de manera paulatina los estudiantes durante el año escolar. Al terminar el curso, la profesora tendrá que decidir si la persona ha alcanzado los objetivos formulados de esta área y si se ha esforzado en la materia, tomando como referencia las evaluaciones realizadas a lo largo de cada una de las unidades didácticas y de los bloques.

##### Procedimientos de evaluación

Para llevar a cabo una evaluación formativa en la que se tomen en consideración los avances del alumnado de Educación Secundaria, la profesora de inglés debe evaluar de distintos modos, tomando notas de los resultados de las distintas tareas y de la evolución de los estudiantes. Los procedimientos para evaluar el aprendizaje de los diversos estudiantes yacerán en la observación y seguimiento de dicho proceso de aprendizaje en el aula.

La evolución se podrá observar a través del registro de:

- Actividades escritas:
  - Trabajo con textos.
  - Producción de textos escritos (cartas, e-mails, etc.).
- Actividades orales:
  - Presentaciones individuales.
  - Exposiciones en pareja o en grupo.
- Posibles tareas para casa.
  - Realización.
  - Presentación en clase.
- Actitud de interés y esfuerzo en el trabajo tanto personal como colaborativo:
  - Participación activa en las clases.
  - Buena actitud de colaboración en los trabajos en parejas o en grupo.
- Trabajo en la tarea final de cada unidad didáctica.
- Trabajo en el proyecto de cada bloque.

Además de estos procedimientos, conviene realizar una evaluación de conocimientos previos al inicio del año escolar. Este tipo de evaluación, diagnóstica o inicial, es un análisis de los conocimientos con los que los estudiantes parten. Estas pruebas sirven a la profesora para saber el nivel de inglés que hay en la clase y así poder adaptar sus enseñanzas de la lengua acorde con las necesidades específicas de cada persona. Esta evaluación inicial no se califica debido al hecho de ser un diagnóstico de conocimientos previos.

Propongo hacer, pues, un seguimiento diario de los estudiantes, dividiendo la evaluación en tres categorías o grupos: el alumnado obtendrá una calificación por cada unidad, una por bloque (cada evaluación trimestral) y una final de asignatura (en junio). La profesora informará de este tipo de evaluación a su alumnado al principio del año escolar.

La calificación de cada *Unidad Didáctica* del curso dependerá de una serie de criterios de calificación. Estos permitirán realizar un seguimiento de evaluación continua para así ir pudiendo tener unos registros de calificaciones durante el proceso de aprendizaje de la lengua. Cada calificación contará sobre 10 puntos. Una vez recogidas todas las notas correspondientes a actividades escritas, actividades orales, y trabajo y participación en la tarea final, se procederá a hacer una media aritmética de la unidad didáctica. En esa media, cada tarea y

actividad tendrá el mismo peso, puesto que se trata de hacer un seguimiento de la persona en su desarrollo de la lengua inglesa y no de ponderar unos apartados para obtener una calificación final per sé. Esta media responde a una ponderación múltiple de todas las tareas que han ido desempeñando los estudiantes y a todos los contenidos trabajados (conceptuales, procedimentales y actitudinales). En el caso de aquellos estudiantes absentistas que hayan faltado un número excesivo de veces a clase y que en consecuencia no dispongan de todos esos registros de evaluación continua, la profesora de inglés podrá realizarles una prueba para obtener una calificación final en dicho trimestre. El registro de evaluación continua se llevará a cabo mediante una rúbrica de progreso [Anexo IV] en la que se tome nota de todas las tareas y actividades realizadas durante el curso.

La calificación de cada uno de los *Bloques* se realizará en cada trimestre de la siguiente manera: en cada periodo de evaluación se hará una media entre la calificación total de la unidad 1, de la unidad 2, de la unidad 3, la calificación obtenida del proyecto correspondiente de bloque y los resultados derivados de la evaluación de competencias clave, expuesta a continuación. Como medio de redondeo, puesto que las notas en el centro son redondas, se tomarán en cuenta los registros de actitud y participación en clase, así como la realización y entrega o presentación de tareas para casa.

Las competencias clave, cuya introducción en el currículo proporciona a los estudiantes una formación muy útil para que sepan integrar y aplicar los diversos aprendizajes posteriormente en los contextos y/o conflictos en sociedad, son un tema en auge en estos tiempos de la educación. Así pues, del mismo modo que se designan unos criterios de evaluación continua para conocer si el alumnado está evolucionando en el desarrollo de la lengua extranjera, se ofrecen unos criterios de evaluación cuya enunciación se dispone para la consiguiente evaluación de las competencias clave. Dicha evaluación del desarrollo de las competencias clave se realizará en cada bloque o evaluación trimestral y la calificación obtenida será incluida en la media aritmética junto con las calificaciones de las unidades didácticas y del proyecto. La evaluación se hará mediante una rúbrica, incluida en la sesión de Anexos de este trabajo [Anexo V].

La calificación *Final* de la asignatura, refiriéndome por ello a la evaluación ordinaria final de curso que tiene lugar en junio, se hará de la siguiente manera: cada bloque tendrá una ponderación del 30% en la nota final, concediendo por tanto un peso igualitario entre evaluaciones (bloques) y el 10% restante estará dirigido a la participación y actitud activa en

clase. Esta ponderación tiene en consideración el hecho de que estamos tratando con una evaluación formativa del proceso de aprendizaje, por lo que el progreso es gradual. No considero oportuno dotar de mayor puntuación al tercer bloque, como se llega haciendo hasta la fecha en los centros, debido a que los tres bloques me parecen igual de importantes. Además, en los últimos meses de curso los estudiantes deben hacer exámenes finales de otras materias y si se concede mayor peso a la evaluación final, los resultados de inglés podrían verse afectados, puesto que esta asignatura es de las primeras que el alumnado decidiría dejar un poco de lado a favor de otras con mayor contenido teórico.

La evaluación propuesta, aunque puede implicar algo más de trabajo durante el curso, es beneficiosa para el alumnado ya que consta de todos los registros de actividades anuales y favorece una visión más real del proceso de aprendizaje. Al no contar con un examen de carga final en cada trimestre, los estudiantes que se ponen nerviosos o se agobian ante la situación de una prueba escrita lo tienen más fácil; se trata de acercarse a sus necesidades.

En el caso de aquellos estudiantes que no alcancen el aprobado de esta forma en la evaluación ordinaria de junio, deberán presentarse a la evaluación extraordinaria de septiembre. El estudiante que solo haya suspendido una evaluación podrá optar a una prueba oral y escrita de dicho bloque, mientras que el estudiante que no haya cumplido las expectativas de dos bloques o más deberá realizar una prueba oral y escrita de todo el curso. Los resultados obtenidos de las pruebas de septiembre se podrán calificar con una puntuación de Suficiente en adelante.

En conclusión, en esta evaluación la profesora dispone de tres tipos de evaluación: la inicial o diagnóstica, la formativa y la sumativa final. La inicial la aporta conocimiento sobre el nivel de manejo de la lengua en que se encuentran los estudiantes, mientras que la evaluación final o sumativa es meramente la suma total de los resultados o calificaciones obtenidas de todas las pruebas realizadas. Aunque no estoy de acuerdo con el hecho de tener que proporcionar una nota al final de cada año escolar, es lo que el colectivo de padres y estudiantes quieren al fin y al cabo y lo que se lleva a cabo a fin de conocer si la materia está aprobada y con qué nota. Por ello he intentado dotar de mayor peso a la evaluación formativa a lo largo de todo el curso ya que es la forma más apropiada para evaluar el proceso que siguen los estudiantes en el desarrollo de su competencia comunicativa en la lengua inglesa. A continuación se exponen algunas de las funciones que según Fernando Brenes (1987, p. 51) posee esta evaluación:



- Detectar y corregir errores relacionados con los procesos que intervienen en el acto educativo.
- Reorientar las actividades tanto del docente como del alumnado.
- Propiciar una participación activa del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estimular el progreso del estudiante mediante ciclos de control que le informen sobre su avance en el aprendizaje.

Como verá el lector, la evaluación formativa o continua ofrece un amplio número de ventajas. Esto me conduce a considerarla como el mejor tipo de evaluación y seguimiento del aprendizaje.

#### **4.7 Atención a la diversidad**

En la sociedad actual existe una gran variedad de personas y no hay ningún individuo igual a otro; la pluralidad de caracteres se encuentra presente en cada esquina y recoveco del mundo. Se dice que en la diversidad se encuentra la riqueza, y en el caso de la enseñanza, hay que saber tratar y manejar esa variedad con éxito.

[La] finalidad primordial es fomentar el desarrollo de las capacidades de nuestros adolescentes y trabajar por la igualdad democrática, lo que supone lograr el equilibrio entre educación básica y común y una educación individualizada. (Ramírez et al., 1994, p.20)

Puesto que cada estudiante es único en relación a su estilo de aprendizaje y sus intereses o motivaciones, la profesora tiene que saber adaptar sus clases y actividades para favorecer y hacer más útil y fácil su aprendizaje. El profesorado tiene que ser muy consciente de esa gran diversidad de estudiantes, estilos de aprendizaje y posibles inconveniencias que podrían surgir en el aula. Algunos ejemplos de esto podrían ser problemas cognitivos, físicos, psicológicos o personales; todos ellos afectan al proceso de aprendizaje de una lengua. No se debe olvidar a los estudiantes extranjeros (de familias inmigrantes) que no dominan la lengua oficial del país y que podrían no sentirse integrados por motivos lingüísticos o culturales. Es por eso que se tiene que indagar acerca de estas cuestiones para así reajustar las clases, proporcionando la ayuda adecuada a cada estudiante con necesidades especiales y logrando una enseñanza individualizada.

Por lo general, los tipos de estudiante con necesidades educativas especiales que se pueden encontrar en un aula de Educación Secundaria atienden a la siguiente categorización:

- a) Estudiantes de altas capacidades que tiendan a abstraerse si no se les proporciona mayor cantidad o dificultad de trabajo que realizar. La profesora de inglés puede aportar más variedad de material para mantenerles concentrados mientras desarrollan sus capacidades.
- b) Estudiantes que se han integrado más tarde en el centro educativo. Con este grupo, se tomarán las correspondientes medidas de refuerzo que les permitan adaptarse al ritmo de la clase de inglés y alcanzar a sus compañeros.
- c) Estudiantes que presenten serias dificultades de aprendizaje de la lengua. En este caso, la profesora dará mayor prioridad a los contenidos procedimentales y actitudinales puesto que este tipo de alumnado no tiene capacidad para avanzar en contenidos conceptuales del mismo modo que los otros estudiantes de la clase. Las ayudas que se proporcionen estarán enfocadas en materiales de refuerzo. Estas adaptaciones son consideradas significativas, lo que implica suprimir algunos de los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación formulados para el 2º curso de ESO. Las adaptaciones se centrarán en el ritmo de aprendizaje, en emplear una metodología personalizada y en mejoras de hábitos de trabajo. En el caso de que estas adaptaciones curriculares no sean suficientes, el estudiante optará a diversificación curricular. Esto significa que dicha persona cumpliría los objetivos principales de etapa a través de otro tipo de oferta educativa.

De estos tres tipos de estudiantes, los más comunes en los centros son los de altas capacidades y los que presentan dificultades serias de aprendizaje, por lo que siempre ha de haber material extra de trabajo respecto a este campo, la atención a la diversidad. Para ello se presentan actividades de refuerzo y de ampliación a través de las cuales la profesora pueda dar una atención individualizada a estos tipos de estudiantes con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que una atención general para toda la clase.

Así pues, hay dos mayorías que necesitan de nuestra atención. Por un lado, es favorable realizar actividades en clase que permiten a los estudiantes que terminan antes (altas capacidades) ampliar sus conocimientos. Como he mencionado previamente, la profesora puede traer a clase revistas, periódicos y otros artículos de uso cotidiano que el alumnado

pueda leer, manejar, investigar, etc. y que despierten interés. Este material auténtico trae consigo ventajas para el otro alumnado que requiere cierto apoyo educativo o refuerzo, para el que habrá que adaptar las actividades con un nivel menor.

### Actividades de refuerzo

Es importante preparar actividades que se destinen a reforzar los contenidos de las unidades didácticas para aquellas personas que no siguen el ritmo de aprendizaje global en las clases de inglés. Aun dándose el hecho de que el programa British es algo optativo, también es cierto el caso de estudiantes cuya decisión no es cursarlo, sino que han sido apuntados a él. Por ello es provechoso que realicen otro tipo de actividades más sencillas, de modo que las lleven a cabo con éxito a la vez que el resto hace su trabajo.

Dichas actividades ayudan a consolidar los contenidos sin añadir nuevos. La profesora puede aportar actividades de refuerzo de:

- Actividades de libros educativos con el fin del refuerzo.
- Actividades sacadas de la web:
  - Lecturas interesantes que requieran un nivel menor de comprensión.
  - Vídeos.
  - Juegos.
- Actividades fotocopiables (con varios niveles de dificultad) extraídas de los libros de material extra de *Cambridge copy Collection*.

### Actividades de ampliación

Al igual que sucede con las actividades de refuerzo, es sustancial tener planificadas actividades de ampliación en caso de que las propuestas no fuesen suficientes. Puede darse el caso de tener en la clase un grupo considerable de estudiantes que demanden un mayor nivel o que, por el contrario, sea uno o dos estudiantes los que necesiten más material. En el primer contexto, la profesora se podría plantear el hecho de diseñar alguna sesión de ampliación mientras que en el segundo caso, sería suficiente con preparar actividades para aquellos estudiantes implicados.

Las actividades de ampliación buscarán ir más allá de los contenidos designados para el curso, ya que los estudiantes de altas capacidades necesitan un nivel mayor con la finalidad de desarrollar sus capacidades cognitivas. La profesora aportará materiales en lengua inglesa

cuyo nivel sea más elevado, como pueden ser textos originales de periódicos online, revistas, listenings y otras actividades obtenidas de recursos extra. De la misma manera que con el resto de estudiantes, se trabajarán las actividades de ampliación para que estas resulten en una situación de comunicación en el aula. Es decir, que todas las actividades conduzcan a la interacción entre personas. Otra opción es proporcionar una guía de trabajo al estudiante para que este escoja un tema de interés, busque información relevante y después presente dicho trabajo a la clase. Esta tarea de investigación se premiaría y calificaría como parte de la participación activa o bien una nota más de las tareas para casa.

De todo lo anterior, se desprende la idea principal de que, se dé una situación u otra dentro del aula de lengua inglesa, siempre será conveniente planificar una serie de actividades que sirvan para reforzar o ampliar los contenidos. La clase es un espacio donde confluye una multitud de estilos de aprendizaje y surge la necesidad de atender las necesidades específicas de cada estudiante. A fin de cuentas, la clase es un reflejo de la vida real cuya singularidad reside paradójicamente en la diversidad.

## 5. CONCLUSIONES

Cada época ve nacer nuevos autores especializados en el campo pedagógico quienes desarrollan teorías brillantes con respecto a los métodos de enseñanza y el proceso de enseñanza/aprendizaje. Resulta muy provechoso el hecho de saber combinar lo mejor de cada pensamiento, obteniendo una metodología, por tanto, bastante completa. Desde mi punto de vista, dicha simbiosis de las diferentes teorías y enfoques expuestos en el punto de fundamentación teórica es la base y fundamento necesarios para construir los conocimientos nuevos. Los estudiantes necesitan métodos que se ajusten a sus necesidades personales para poder aprender la lengua extranjera de manera gradual, como si de un proceso adquisitivo y natural se tratara. En consecuencia, vislumbro en el futuro la existencia de una educación construida en el equilibrio entre la necesidad de aprender y el proceso de adquisición natural de una lengua, la enseñanza que busque el desarrollo de la inteligencia de cada persona en un entorno edificado por la comunicación y la interacción donde “la luz de escena” enfoque solamente al alumnado como el protagonista que es de su educación.

Con motivo de demostrar la validez y la creatividad de las que la simbiosis y el enfoque por tareas hacen gala, me dispuse a elaborar una unidad didáctica como muestra. He de expresar que la estructuración de una programación didáctica y el diseño de una unidad siempre son procesos complejos, ya que es necesario tener en cuenta muchos factores como la originalidad de los temas, las sesiones y las actividades a realizar, los tipos de agrupación, las competencias que hay que desarrollar y otros aspectos relativos a los contenidos y al currículo del sistema educativo. Disponiendo de la tarea como eje central del diseño, me pareció provechoso combinarla con actividades de calentamiento, de introducción y de refuerzo/acabado. Las tareas o actividades de aprendizaje son esenciales para desarrollar la competencia lingüística de manera real y útil mientras se trabajan contenidos de forma inductiva. Por su parte, las de acabado (*closing*) proporcionan ayuda con el fin de fijar los conocimientos puestos en práctica durante la tarea. La secuenciación resultante favorece la integración del alumnado en la clase de inglés y su interés por los conocimientos que allí se instruyen. El aprendizaje significativo debe transcurrir como un proceso constructivo; por ello, las actividades que se lleven a cabo en el aula juegan un papel decisivo. La secuenciación es muy importante y, a mi parecer, de ella depende el éxito o fracaso de la instrucción de la profesora.

De todas las sesiones diseñadas para la unidad didáctica (la cual aparece detallada en Anexos), tuve la oportunidad de poner en práctica dos de ellas. Estas pudieron desarrollarse en la fase de intervención en el IES Alonso Berruguete con los estudiantes de 2º ESO British. Allí las clases tienen una duración de 50 minutos y el alumnado que cursa el programa está expuesto al inglés el mayor tiempo posible. Al tratarse de actividades dinámicas y dejar a un lado el libro de texto, los estudiantes rápidamente mostraron interés y un gran nivel de motivación. Si bien estas emociones conllevan casi siempre a un estado de cierta alteración, de charla entre ellos, las clases transcurrieron de manera amena y entretenida. Quedé gratamente sorprendida al observar sus reacciones ante las actividades, y en concreto, la tarea final. Sin duda, los adolescentes suelen ser competitivos, y ellos no fueron menos. La tarea estaba diseñada para que cada grupo intentara comunicarse y convencer al resto; pude corroborar que fue bien planificada ya que todos se esforzaron bastante para ganar.

Sin embargo, hubo un aspecto cuya elaboración no logré con éxito: el tiempo. La tarea final se diseñó dentro de la secuenciación general; es decir, que contaba con una actividad de introducción delante. Ese fue el problema, la falta de tiempo para la exposición de todos los grupos. En consecuencia la tarea final tuvo que hacerse en dos sesiones debido a que los estudiantes tardaron en presentar sus propuestas. Aunque al terminar las actividades estuve bastante satisfecha por el modo y la actitud de exposición de sus trabajos, la planificación y estimación del tiempo de cada actividad es un aspecto que debería ser mejorado y que he tratado de subsanar en el presente diseño.

Por lo general, durante la intervención en este centro pude observar que los estudiantes realizaron con entusiasmo las actividades programadas, siendo de hecho bastantes las personas que se ofrecían a salir delante del resto para narrar aquello en lo que habían estado trabajando. Estaban muy motivados y siempre con ganas de participar en las clases. Esto me condujo a reflexionar sobre el diseño de actividades, concluyendo en la idea de que habían resultado favorables para el aprendizaje de la lengua a través de la comunicación. La recepción de las actividades y de ambas tareas fue muy positiva pues. Además, las actividades se pudieron llevar a cabo de la manera establecida gracias al equipamiento relativo a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El aula estaba lo suficientemente provista para la realización de actividades innovadoras y la proyección de materiales reales como vídeos o noticias. Considero bastante necesaria la existencia de estas instalaciones para poder hacer actividades basadas en el enfoque por tareas con los estudiantes de inglés.

Dicho enfoque, aunque tardará un tiempo en reemplazar al uso del libro de texto (mis esperanzas están puestas en ello), ofrece innumerables ventajas y oportunidades al estudiante para aprender de forma constructiva e inductiva, resultando en un proceso de aprehensión de conocimientos a largo plazo y casi natural, como el de la lengua materna. Opino que el enfoque por tareas es propicio para que se dé un aprendizaje real y que atienda a la situación actual de multiculturalidad. Además, es el método más favorable para proporcionar una educación personalizada y entretenida cuyo resultado es la comunicación entre personas y la reducción del filtro afectivo, no dando oportunidad a inseguridades ni miedos a hablar la lengua en público. Este enfoque es el ideal para desarrollar la competencia lingüística, el pilar de la lengua inglesa y el eje y corazón del ser humano.

En última instancia, cabe pasar revista a los objetivos iniciales de este trabajo con la finalidad de comprobar si se han alcanzado. A través de la investigación de las diversas metodologías y de la elaboración de una unidad didáctica y la puesta en práctica de algunas sesiones he podido comprobar los beneficios de basar la educación en pilares constructivistas del conocimiento hacia un aprendizaje significativo. Asimismo, he realizado una muestra o acercamiento de una programación cuyo esquema se ha llevado también a planificación. Dicha unidad se ha desarrollado con el enfoque por tareas como método fundamental y siempre teniendo en cuenta el lado emocional de los estudiantes de Secundaria. Por último y más importante, opino que he conseguido demostrar la finalidad primera del presente trabajo, la cual era probar la mejora de la enseñanza de lenguas extranjeras gracias a un cambio metodológico que condujese hacia la realidad del aprendizaje de la lengua inglesa: el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes con vistas puestas al uso de la lengua como instrumento y vía de comunicación en sociedad.

“El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento.”

Albert Einstein

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alario Trigueros, A. I. (2016). “Apuntes de metodología. Métodos y enfoques”. Metodología y Evaluación. Universidad de Valladolid.
- Asher, J. J. (1966). *The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review*. The modern language journal, 50(2), 79-84.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. (Trad. de G. Sánchez Barberán). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Original en inglés, 2000).
- Barranco Izquierdo, N. (2016). “Variables a tener en cuenta en el aula”. Didáctica de la Especialidad. Universidad de Valladolid. 20 de enero de 2016.
- Breen, M. P. (1987). “Learners Contributions to Task design”, en Candlin, C y D. Murphy (eds).
- Brenes Espinoza, F. (1987). *Principios y técnicas de evaluación II. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*, 23. Costa Rica: EUNED.
- Bruner, J. S. (2011). *Aprendizaje por descubrimiento*. Iberia edición octava, 2006, 46.
- Constitución española de 1978 [Const.]. (27 de diciembre de 1978). Artículo 27 [Título I]. Recuperado de <http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Junta de Castilla y León (2015). Orden EDU/362/2015 de 4 de mayo, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL, núm.86, de 8 de mayo de 2015).
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. California: Pergamon Press Inc.
- Lozanov, G. (1995). *Suggestopaedia—desuggestive teaching Communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. Vienna. Summary of Lectures, 2005.
- Martín Bravo, C, Navarro Guzmán, J. I. et al. (2011). *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martín López. E. (2009). “El enfoque por tareas y la didáctica de la lengua inglesa en el nuevo Grado de Magisterio. DiLL, 21.
- Martín Ruiz, G. (2016). ¿Qué es el aprendizaje significativo? [Figura]. Recuperado de <http://www.pedagogia.com/metodo-y-actividades/aprendizaje-significativo/>



- Mayer, R. E. (2002). *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. (Trad. de B. N. Castellet). Madrid: PEARSON EDUCACIÓN. (Original en inglés, 1999).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B.O.E. núm.3, de 3 de enero de 2015).
- Ortiz Ocaña, A. L. (2004). *Metodología de la enseñanza problémica en el aula de clases*. Ediciones ASIESCA. Barranquilla. Colombia.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House Publisher.
- Quiñones, M. Ñ. (2005). El rol del maestro en un esquema pedagógico constructivista. VI Encuentro Internacional y I Nacional de Educación y Pensamiento. México D.C.
- Ramírez de Arellano, M, Fernández, A, Espada, E & Rodríguez, M.A. (1994). *Modelo de secuencia para lengua y literatura castellanas*. Madrid: Síntesis.
- Rogers, C. (1964). *Como convertirse en facilitador del aprendizaje*. Libertad y creatividad en educación.
- Sánchez Sánchez, S. (1994). *Manual del profesor de educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.