



---

# **Universidad de Valladolid**

## **Propuesta de Desarrollo de las Destrezas Orales mediante el Empleo de los Paisajes de Aprendizaje**

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,**

**Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

VICTOR MANUEL BELTRÁN CRISTÓBAL

TUTOR: FERNANDO COLOMER SERNA

VALLADOLID, 2019



## Resumen

Dada la importancia que tiene la innovación educativa, resulta increíble seguir encontrándonos con aulas dispuestas en hileras de alumnos en las que el profesor se limita a interminables horas de contenidos teóricos. El presente trabajo de fin de máster, especializado por su vertiente investigadora, consta de un análisis de la participación de los alumnos en relación con la metodología empleada en las aulas de un colegio concertado situado en el centro de Valladolid. Esta metodología está caracterizada por una mezcla entre el trabajo cooperativo y la enseñanza a través de libros escolares. Los resultados del análisis no son especialmente favorables, lo que ha motivado la creación de una propuesta de aula basada en la metodología de los paisajes de aprendizaje. Esta metodología, definida por la suma de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) con la taxonomía de los objetivos de aprendizaje de Bloom (1956), deberá ser implantada y analizada durante el curso 2019-2020 para probar sus resultados.

**Palabras Clave:** educación; lengua extranjera inglés; paisajes de aprendizaje; innovación educativa; investigación educativa, competencia comunicativa; inteligencias múltiples; taxonomía de Bloom.

## Abstract

Nowadays, educational innovation has become crucial on the progress of education. For this reason, it seems unbelievable to encounter classes disposed in rows and teachers giving endless theoretical lessons. For this reason, this research paper consists on an analysis focused on the participation in class. The methodology used in the school where I carried out the analysis is characterized by cooperative work and teaching through schoolbooks. The analysis proved that this methodology does not encourage students to participate and to develop their communicative competence, what has motivated the creation of an educational intervention proposal based on the learning landscapes method. This methodology, which is formed by the sum of Gardner's multiple intelligences (1983) and Bloom's taxonomy (1956), must be applied and analyzed during the following academic year 2019-2020.

**Keywords:** education; EFL; learning landscapes, educational innovation; educational research; communicative competence; multiple intelligences; Bloom's taxonomy.



## Tabla de Contenidos

Introducción.....	i
PARTE I - MARCO TEÓRICO .....	1
1. COMPETENCIA COMUNICATIVA .....	1
1.1. La Lengua como Medio de Comunicación.....	1
1.2. La Competencia Comunicativa.....	2
1.2.1 Chomsky y la Crítica al Conductismo .....	3
1.2.2 Hymes y la Competencia Comunicativa.....	4
1.2.3 El Modelo de Canale y Swain.....	6
1.1.4 La Teoría de Savignon .....	8
2. DESTREZAS ORALES .....	10
2.1. El Lenguaje Oral .....	11
2.2. Comprensión Oral.....	11
2.3. Hablando, de la Imitación a la Producción .....	13
2.3.1. Objetivos y Técnicas para la Enseñanza del <i>Speaking</i> .....	14
2.3.2. Estrategias para Desarrollar las Habilidades de <i>Speaking</i> .....	16
3. PAISAJES DE APRENDIZAJE .....	18
3.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples .....	20
3.1.1. Inteligencia Lingüístico-Verbal .....	20
3.1.2. Inteligencia Lógico-Matemática.....	20
3.1.3. Inteligencia Interpersonal .....	20
3.1.4. Inteligencia Intrapersonal .....	21
3.1.5. Inteligencia Corporal-Cinestésica.....	21
3.1.6. Inteligencia Musical .....	21

3.1.7. Inteligencia Visual-Espacial.....	21
3.1.8. Inteligencia Naturalista .....	22
3.2. Taxonomía de los Objetivos de Aprendizaje .....	22
3.3. La Suma de Inteligencias Múltiples y Taxonomía de los Objetivos de Aprendizaje .....	24
<b>PARTE II - MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>27</b>
1. ANÁLISIS .....	27
1.1. Introducción .....	27
1.2. Participación y Distribución del aula.....	28
1.3. Participación y Metodología de Aula .....	32
1.3.1. Participación por Sesión .....	34
1.3.2. Participación por Bloque .....	36
1.3.3. Participación Global .....	37
2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN .....	40
2.1 Introducción .....	40
2.1. Justificación de la Propuesta de Intervención.....	40
2.2. Gestión del Aula .....	43
2.5. Contenidos Específicos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje .	44
2.4. Descripción de las Actividades.....	47
Conclusiones.....	i
Bibliografía.....	i

## Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Tabla de Actividades de la Metodología de los Paisajes de Aprendizaje. Extraída de (Hernando, 2015, pág. 49).....	25
Ilustración 2: Organización de los Grupos Cooperativos .....	28
Ilustración 3: Distribución del Aula .....	31

## Índice de Tablas

Tabla 1: Clasificación de las Capacidades Lingüísticas .....	10
Tabla 2: Evolución de la Taxonomía de Bloom .....	23
Tabla 3: Registro de Participación – AaP1 .....	29
Tabla 4: Registro de Participación – AbP2 .....	29
Tabla 5: Registro de Participación – AaP2.....	30
Tabla 6: Registro de Participación – AbP1 .....	30
Tabla 7. Recuento de Participación - Primero A .....	33
Tabla 8. Recuento de Participación - Primero B .....	34
Tabla 9. Contenidos Específicos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje .....	47
Tabla 10. Actividad (a) TextTenses .....	48
Tabla 11. Actividad (b) Stan Lee for a day! .....	49
Tabla 12. Actividad (c) Catch ´em all .....	50
Tabla 13. Actividad (d) Frozen words.....	50
Tabla 14. Actividad (e) Wrong Lyrics.....	51
Tabla 15. Actividad (f) What´s next? .....	51
Tabla 16. Actividad (g) Quizlet it! .....	52
Tabla 17. Actividad (h) What a life! .....	52
Tabla 18. Actividad (i) Charades.....	53
Tabla 19. Actividad (j) Lights, camera, action!.....	54
Tabla 20. Actividad (k) Pictionary .....	54
Tabla 21. Actividad (l) The shop.....	55
Tabla 22. Actividad (m) This is the end .....	55

## Índice de Gráficas

Gráfica 1. IPM/S.....	35
Gráfica 2. IPM/B .....	37
Gráfica 3. IPG.....	39





## Introducción

A pesar del auge de la innovación educativa, son cuantiosos los casos en los que nos encontramos centros educativos que aún utilizan una metodología tradicional basada en seguir estrictamente los contenidos impuestos por los libros de texto. Aún estancados en este tipo de metodología nos seguimos preguntando por qué los alumnos continúan desmotivados, cuando la respuesta la tenemos enfrente nuestro. Es necesario un cambio hacia la innovación educativa, pues los intereses y las inquietudes de los alumnos van progresando de la misma forma que progresa la sociedad. Por ejemplo, sabiendo que hoy en día, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) despiertan el interés de la inmensa mayoría del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), podríamos incluir las TIC en la educación con el fin de aumentar su motivación.

El presente trabajo de fin de máster está enfocado en el desarrollo de las competencias comunicativas en las aulas de secundaria. Caracterizado por su vertiente en investigación, este trabajo está dividido en dos partes, un análisis de la participación voluntaria en las dos clases de primero de E.S.O. de un colegio del centro de Valladolid, y una propuesta de actividades que podrían contribuir al desarrollo de las competencias comunicativas y el aumento de la participación de los alumnos mediante una metodología basada en los paisajes de aprendizaje.

El análisis de participación se ha llevado a cabo en torno al estudio de dos aspectos, la participación de los alumnos condicionada por la distribución del aula y la participación de los alumnos condicionada por la metodología empleada para la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Inglés. Con una duración de nueve sesiones, este ha arrojado unos resultados que no podrían considerarse realmente favorables, los cuales han motivado una propuesta de intervención basada en el uso de la metodología de los paisajes de aprendizaje (2015). Esta metodología tiene sus bases en la combinación de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) con la taxonomía de Bloom (1956). Asimismo, está caracterizada por el aumento de la autonomía del aprendizaje de los alumnos, quienes después de recibir una serie de actividades, tendrían la libertad de realizarlas como deseen y en el orden que deseen.

La propuesta de intervención está planteada para llevarse a cabo durante el curso 2019/2020, pretendiendo confirmar que la distribución del aula y la metodología implementada en el aula son dos factores que influyen altamente en el desarrollo de las competencias comunicativas y con ellas, en la motivación y el índice de participación de los alumnos. Con el fin de comprobar la efectividad de la propuesta, una vez implementada sería necesario realizar un segundo análisis que confirme o rechace la hipótesis planteada.



# PARTE I - MARCO TEÓRICO

## 1. COMPETENCIA COMUNICATIVA

### 1.1. La Lengua como Medio de Comunicación

Como bien dijo Sapir (1978), “el lenguaje es un método exclusivamente humano, no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos, ante todo auditivos, producido de manera deliberada”. Si analizamos el término lengua podemos comprobar que este tiene numerosos significados. Si nos centramos en el ámbito de la lingüística, las definiciones de lengua giran en torno a dos conceptos, el concepto de lengua como lenguaje y el concepto de lengua como idioma. Otros académicos de referencia como son Trager y Hall aportaron diferentes definiciones al concepto de lengua. Según Trager (1972), “un lenguaje es un sistema de símbolos vocales arbitrarios a través de los que los miembros de una sociedad interactúan en términos de su cultura total” y, de acuerdo con Hall (1968), lengua podría definirse como “una institución mediante la que los seres humanos se comunican o interactúan entre si a través de símbolos orales auditivos arbitrarios de uso habitual.”

Como podemos observar en estas definiciones, resulta complicado definir de forma precisa y entendible las propiedades formales y funcionales de una lengua. Por esta razón, algunos lingüistas han intentado identificar aquellas propiedades esenciales que definen el concepto de lengua.

Los humanos somos las únicas criaturas poseyentes de la capacidad de habla, sin embargo, esto no quiere decir que seamos la única especie capaz de comunicarse. Todas las criaturas son capaces de comunicarse con el resto de los miembros de su especie. Charles Hockett (1960) realizó un estudio comparativo para identificar las principales conexiones entre la lengua y otros sistemas de comunicación, especialmente aquellos comunes entre los animales. Debido a la amplitud y complejidad encontrada en los sistemas comunicativos animales, estos no serán analizados en el presente Trabajo de Fin de Máster. Sin embargo, nos centraremos en las propiedades que diferencian el lenguaje

humano del resto de formas de comunicación y que lo hacen una variedad única en cuanto a sistema de comunicación se refiere.

De acuerdo con Yule (2006), si nuestro propósito es describir dichas propiedades, primero debemos hacer una distinción entre lo que se consideran señales comunicativas específicas y señales informativas inintencionadas. Por ejemplo, una persona que se encuentre escuchando una ponencia puede recibir información del ponente mediante numerosas señales que este ha mandado de forma inintencionada. No obstante, cuando uno de los oyentes participa mediante una pregunta, dicho acto tiene un carácter comunicativo intencionado. A su vez, si extrapolamos el ejemplo al reino animal, no podemos considerar que un cuervo proporcione señales comunicativas por el hecho de tener el plumaje de color negro, por estar posado en una rama o comiendo los restos de comida dejados por unos humanos, sin embargo, consideramos que este manda señales comunicativas cuando emite graznidos para avisar al resto de su especie de la presencia de alimento.

## 1.2. La Competencia Comunicativa

El enfoque comunicativo en la enseñanza de una lengua extranjera como segunda lengua (L2) parte de la teoría del lenguaje como medio de comunicación. El propósito de enseñar una lengua no es otro que desarrollar lo que Hymes denomina como “competencia comunicativa”. Chomsky (1975) define la lengua como un conjunto de oraciones de extensión limitada construidas a partir de una serie de elementos. El hablante de una lengua ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua materna (L1), lo que le permite construir oraciones en dicha lengua. Sin embargo, Hymes afirmó que Chomsky había pasado por alto un elemento muy importante: las reglas de uso. Cuando un hablante nativo utiliza su propia lengua no sólo pronuncia las formas correctas gramaticalmente, sino que también distingue cuando, donde y con quien debe utilizarlas. De esta forma, Hymes afirmó que basarse sólo en la competencia comunicativa para explicar el conocimiento que tiene un hablante nativo de su L1 no es suficiente.

### 1.2.1 Chomsky y la Crítica al Conductismo

Según Chomsky (1975), el aprendizaje de una lengua mediante la repetición y el refuerzo resulta imposible. Los niños no aprenden los idiomas de esta manera ya que estos no repiten una y otra vez lo que dicen los adultos, sino que son capaces de producir sus propias oraciones y construir frases que no han escuchado antes. También producen errores sistemáticos que, aunque se intentaran corregir continuamente, no frenaría su producción. Por lo tanto, afirma que los niños no aprenden la gramática de una lengua, sino que la construyen partiendo de cero.

Siendo esta la forma en la que los niños adquieren una L1, no debemos caer en el error de asumir que los adolescentes y adultos que adquieren una L2 lo hacen de la misma forma. A su vez, tampoco podemos asumir que el dominio de una L2 se adquiere mediante el aprendizaje masivo de las estructuras más comunes de la lengua meta. No obstante, las propuestas de Chomsky se vieron rápidamente criticadas por aquellos que seguían el enfoque conductista. Este hecho se debe a que el modelo propuesto por Chomsky presenta una concepción idílica y a su vez irreal del hablante de una lengua. Pretendiendo extender la distinción establecida por Saussure entre los conceptos lengua y habla, Chomsky hace distinción entre las competencias y su desempeño. De esta forma, el objeto de estudio del lingüista no es la lengua tal y como se produce diariamente, es decir, su ejecución. Sino que el lingüista centra su objeto de estudio en aquellos conocimientos gramaticales innatos que todos poseemos, es decir, las competencias.

Para estudiar una lengua, debemos cambiar el rumbo y alejarnos del análisis de su uso y centrarnos en los conocimientos previos sobre gramática que todos los hablantes poseen. Este enfoque propuesto por Chomsky fue foco de atención de críticas de otros expertos, en especial, del sociolingüista Dell Hymes.

## 1.2.2 Hymes y la Competencia Comunicativa

Hymes (1972) parte de la base establecida por Chomsky en cuanto a la imagen del hablante ideal de una lengua:

Es la imagen de un niño, nacido con la facultad de dominar cualquier lengua con casi milagrosa facilidad y rapidez; un niño no sólo moldeado por acondicionamiento y refuerzo, sino capaz de proceder activamente a la interpretación teórica inconsciente del habla que cruce por su camino, de modo tan que dentro de unos cuantos años y con una experiencia limitada llega a ser dueño de una facultad ilimitada de producir y entender, en principio, todas y cada una de las oraciones perfectamente gramaticales de la lengua. La imagen – o perspectiva teórica – expresa la igualdad esencial de los niños en cuanto a seres humanos. Es una imagen noble en el sentido de que puede inspirarle a uno la fe en que aun las condiciones más desalentadoras pueden ser transformadas; es un arma indispensable contra las visiones que quieren explicar las diferencias comunicativas entre grupos de niños como algo inherente o tal vez racial. (Hymes, 1972)

Pero esta imagen puede ser engañosa pues abstrae al niño como aprendiz y al adulto como usuario de una lengua de los contextos sociales dentro de los cuales se producen su adquisición y uso.

Pongamos nuestra atención en un niño que sólo posee la habilidad descrita por Chomsky. Este elige las oraciones para cada situación adecuadamente, pero sólo domina aquellas que son totalmente correctas gramaticalmente. Esta situación resulta realmente extraña pues según Hymes, hay determinadas ocasiones en las que es necesario hacer uso de oraciones agramaticales.

De esta forma, debemos tener en cuenta que un niño adquiere tanto el conocimiento gramatical como las reglas que regulan el uso de las oraciones. Así, el niño adquiere las competencias que regulan cuando debe hablar, con quien debe hablar, de que debe hablar y de qué manera ha de hablar. Hymes sugiere que la competencia lingüística forma parte de un conjunto mayor que denominamos competencia comunicativa. Por lo tanto, la lengua es uno de los modos de comunicación y para obtener una comunicación completa el individuo debe dominar todos los códigos comunicativos – comunicación no verbal, es decir, posición, gesticulación, el uso de apoyos visuales, etc. Además, el uso de la lengua varía dependiendo de la situación y de las personas que participen en la acción comunicativa, es decir, si son monolingües, bilingües o multilingües, por lo que Hymes

señala que es necesario diferenciar los contextos en los que una lengua u otra son usadas. Por ejemplo, en mi familia hay dos hermanos que poseen dos lenguas maternas (2L1): inglés y castellano, pues viven en los Estados Unidos. Estos usan el inglés la mayor parte del tiempo, sin embargo, utilizan el castellano para hablar con mis tíos, independientemente de que dominen la lengua inglesa. No obstante, también hay que resaltar que el hecho de que un idioma pueda ser hablado en diferentes regiones da lugar a que el mismo término sea utilizado de forma diferente en dos regiones diferentes. El conocimiento de este tipo de situaciones que hacen variar el uso de una lengua debe de ser considerado tan importante como conocer el correcto uso de la gramática de una lengua.

El aprendizaje de una lengua debe de concebirse como la adquisición de una herramienta que permite a los individuos comunicarse entre ellos. Partiendo de esta base, podemos considerar que la comunicación se ve directamente influida por el concepto del acto discursivo. Es decir, cuando una persona relata algo, esta no se limita a dar información sobre el mundo, sino que mediante sus palabras pretende producir algún efecto en los oyentes, es decir, pretende en cierta manera cambiar el mundo.

Hymes subraya cuatro aspectos clave de la competencia comunicativa:

- Potencial sistemático. Cuando hablamos de potencial sistemático nos referimos al hecho de que todo hablante nativo posee un sistema que le otorga el potencial para crear la lengua.
- Adecuación. La adecuación se refiere a la capacidad que tiene el hablante nativo para discernir que tipo de lenguaje es el apropiado para cada situación.
- Ocurrencia. Este aspecto significa que el hablante nativo reconoce la frecuencia de uso que tiene una oración en una lengua, lo que le permite actuar de acuerdo con ello. Si una expresión cayera en desuso, el hablante nativo lo reconocería y dejaría de usarla por resultar ineficaz a la hora de comunicar algo.
- Posibilidad. Este último aspecto señala la habilidad que tiene el hablante nativo para diferenciar si es posible o no la construcción de ciertas expresiones en su L1. En otras palabras, el hablante nativo sabe distinguir si una construcción es posible incluso si no

hay una regla gramatical que prohíba dicha construcción. Por ejemplo, aunque no haya una regla que lo prohíba, un hablante L1 Inglés sabe que una construcción de veinte adjetivos (pre)modificando al sustantivo no es posible en la lengua inglesa.

### 1.2.3 El Modelo de Canale y Swain

Buscando documentación sobre el concepto competencia y competencia comunicativa llegué a Canale y Swain (1980), quienes escribieron un artículo con una de las mejores reflexiones que he encontrado sobre dicho concepto. En dicho artículo afirman lo siguiente:

Existe diversidad de opiniones en cuanto a dos aspectos: (i) si la noción de competencia comunicativa debe incluir o no la competencia gramatical como uno de sus componentes y (ii) si la competencia comunicativa debería ser distinguida o no del rendimiento comunicativo. (Canale & Swain, 1980, p. 5)

Como bien dicen, es normal encontrarse el término competencia comunicativa usado para referirse exclusivamente al conocimiento o capacidad relacionado con las reglas de uso de la lengua y el término competencia gramatical o lingüística usado para referirse a las reglas gramaticales. Sin embargo, mantienen y completan la idea propuesta por Hymes (1972): si hay reglas gramaticales que serían inútiles sin las reglas de uso de la lengua, hay reglas del lenguaje que serían inútiles sin las reglas gramaticales. De esta forma, consideran a la competencia comunicativa un cómputo formado por la competencia gramatical y la competencia sociolingüística.

Una de las aportaciones más importantes de Canale y Swain a la noción de competencia comunicativa es el desarrollo del concepto competencia estratégica. Este se identifica con el conocimiento y habilidad que tienen que desarrollar aquellos que aprendan una lengua para poder formar parte de la interacción comunicativa. A pesar de la importancia que tiene la inclusión de este aspecto, se ha considerado que su teoría posee ciertas carencias como la distinción entre conocimiento y habilidad o la distinción entre las habilidades que poseen los hablantes nativos de aquellos que no lo son. Una vez más, se puede comprobar las dificultades que surgen cuando se intenta aplicar el concepto competencia más allá del ámbito en el que se aplicó en un principio.



Más adelante, Canale (1983) amplió el concepto de competencia comunicativa. La que define como “el conjunto de sistemas de conocimiento y habilidad necesarios para que se produzca la comunicación”. Además, esta ampliación está caracterizada por ampliar a cuatro las sub-competencias que forman la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

- Competencia gramatical. Encargada de producir expresiones comprensibles y estructuradas. Estas incluyen el correcto uso de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la ortografía.
- Competencia sociolingüística. La competencia sociolingüística es aquella que contempla el conocimiento de las reglas socioculturales de las lenguas y el discurso.
- Competencia discursiva. La competencia discursiva da forma al lenguaje y a la comunicación en los diferentes géneros (tipos de texto) mediante herramientas como la cohesión (unión de estructuras) y la coherencia (relación de significados en una lengua).
- Competencia estratégica. Por último, la competencia estratégica mejora la efectividad de la comunicación y compensa ciertos blancos o faltas comunicativas mediante herramientas como las muletillas, la paráfrasis, etc.

Asimismo, Canale también esbozó la distinción entre los sistemas de comunicación y lo que se considera comunicación en sí. De esta forma considera comunicación la puesta en práctica del conocimiento y las habilidades bajo condiciones que la limitan como podría ser el cansancio o los nervios, entre otras.

Aunque Canale y Swain contribuyeron enormemente a la ampliación del concepto de competencia comunicativa. La primera lingüista que estableció las relaciones entre las cuatro competencias que forman la competencia comunicativa fue Sandra Savignon.

#### 1.1.4 La Teoría de Savignon

La asociación de los conceptos competencia y comunicación hizo que la naturaleza del primer concepto cambiara. Savignon (1983) ha sido la primera lingüista en analizar estos cambios:

“La competencia comunicativa es un concepto dinámico, depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten en cierto grado el mismo sistema de símbolos. De esta forma, se podría decir que la competencia comunicativa es un concepto interpersonal y no intrapersonal”. (Savignon, 1983)

“La competencia comunicativa es relativa y depende de la cooperación de todos los participantes en la acción comunicativa. Tiene sentido entonces, hablar de diferentes grados de competencia comunicativa. (Savignon, 1983)

Otra vez mas estamos tratando con algo muy diferente a lo que propuso Chomsky en un principio. Y esto nos lleva a un problema, Hymes y el resto de los lingüistas que siguieron a Chomsky, como Savignon, afirman que simplemente están ampliando el concepto primigenio, sin embargo, están haciendo algo más. Aunque todos afirman que están aplicando el concepto de competencia en el ámbito original, es decir, el hablante nativo, propuesto por Chomsky, todos introducen una nueva perspectiva que lo modifica, como se puede ver en el siguiente extracto de Savignon.

“La competencia de los hablantes nativos es relativa. La habilidad que se tiene en una lengua materna varía entre los hablantes nativos de esa lengua, ya sea entre niños como entre adultos. El rango (Savignon, 1983)

Una vez más vemos como se identifica el término competencia con nivel de dominio o habilidad. La sucesión de teorías que amplían o modifican las anteriores han hecho que el concepto de competencia haya cambiado y bajo estas circunstancias, en ciertos casos resulta difícil reconocer el significado que se le ha otorgado al término competencia. Sin embargo, lo que parece no haber cambiado es el significado de competencia comunicativa que, en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, se asocia con la habilidad para desempeñar la comunicación o la habilidad para comunicarse en la L2. Generalmente, cuando asociamos los términos competencia y comunicación no podemos evitar asociarlos a ciertos aspectos de rendimiento. Por lo

tanto, llegamos a la conclusión de que cuando hablamos de competencia comunicativa en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de una lengua realmente nos referimos al concepto de rendimiento comunicativo. Especialmente cuando hablamos de objetivos académicos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Savignon estableció una relación entre los cuatro factores o sub-competencias<sup>1</sup> propuestas por Canale y supuso que los componentes sociolingüísticos y estratégicos pueden garantizar la adquisición de una habilidad comunicativa limitada y básica antes de que se adquiriera la competencia gramatical. Finalmente, Savignon sugiere que la competencia estratégica está presente durante todo el proceso de aprendizaje la cual se vería reducida en importancia a la vez que crecen el resto de los componentes.

Para concluir, el concepto de competencia comunicativa también se encuentra presente en nuestro sistema educativo. Con la introducción de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, con la que se modificó la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, se especificaron las competencias que debían incluirse en el currículo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Esto queda reflejado a nivel estatal por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, y a nivel regional y en concreto en nuestra comunidad, Castilla y León, por la Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, la cual hace especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa en los diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria E.S.O. Esta orden presenta los contenidos distribuidos en cuatro grupos:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales.
- Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción.
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos.
- Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Los cuatro bloques y sus respectivos contenidos contribuyen al desarrollo de las habilidades orales y escritas del alumno, aumentando así su competencia comunicativa.

---

<sup>1</sup> Gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

## 2. DESTREZAS ORALES

Es común escuchar que una lengua se adquiere mediante la inmersión, y razón no les falta a aquellos que extendieron este dicho. Si nos centramos en la enseñanza de una L2 como es el inglés en el caso que nos compete, sería fundamental crear un ambiente inmersivo que facilitara a los alumnos la adquisición de la lengua. Para ello es necesario que los alumnos no sólo reciban continuamente *input* en inglés, sino que estos intenten por todos los medios producir *output* en inglés. Para facilitar este tipo de ambiente en clase es importante centrarse en la práctica y ampliación de las destrezas orales de los alumnos. Igualmente, para obtener el dominio de una lengua es necesario poseer ciertas habilidades. A través de la lingüística se han destacado cinco habilidades sobre las que giran los cursos de enseñanza de idiomas: la habilidad auditiva, la capacidad de hablar, la capacidad de leer, la capacidad de escribir y la capacidad de mantener una interacción oral.

Las cinco capacidades se podrían clasificar de dos formas diferentes, según la forma de expresión de la lengua y según el tipo de capacidad. Según la forma de expresión nos encontramos con capacidades que giran en torno a la expresión oral y capacidades que giran en torno a la expresión a través de medios visuales. Por otro lado, según el tipo de capacidad nos encontramos con las capacidades activas/productivas y las capacidades pasivas/receptivas. En la siguiente tabla se organizarán las cinco capacidades con respecto a ambas clasificaciones.

Tipo de habilidad	Medio	
	Oral	Visual/Escrito
<b>Activa/Productiva</b>	Hablar / Interacción Oral	Escribir
<b>Pasiva/Receptiva</b>	Escuchar / Interacción Oral	Leer

Tabla 1: Clasificación de las Capacidades Lingüísticas

El presente trabajo de fin de máster analiza la participación oral en las aulas por lo que este apartado se centrará exclusivamente en dos de las cinco capacidades lingüísticas: La capacidad de habla y la capacidad auditiva. Necesarias para establecer la comunicación e interacción oral.

## 2.1. El Lenguaje Oral

El lenguaje oral es el aspecto más obvio de una lengua. Si consideramos que el ser humano es un animal que posee la capacidad de habla desde el *Homo Sapiens*, mientras que la aparición de los primeros sistemas de escritura data hace unos 5000 años aproximadamente, podemos observar que, durante cientos de miles de años, el lenguaje humano se ha transmitido en su totalidad de forma oral. Debido a la importancia de las destrezas orales debemos enseñar a nuestros alumnos a evolucionar desde un estado en el que sólo oyen a un estado en el que escuchan activamente, y de un estado limitado a la repetición hacia un estado en el que sean capaces de producir lenguaje oral de forma autónoma.

## 2.2. Comprensión Oral

Se estima que los adultos pasan aproximadamente la mitad del tiempo de comunicación escuchando y que los estudiantes reciben hasta un 90% de los contenidos escuchando a sus profesores y compañeros. Sin embargo, a pesar de ser la capacidad que más usamos, los alumnos de una L2 no se dan cuenta del nivel de esfuerzo que requiere desarrollar la habilidad de escuchar activamente.

Lejos de recibir de forma pasiva el *input* oral, los oyentes se involucran activamente en la interpretación de lo que oyen. Para ello, ponen en común su conocimiento previo y su conocimiento lingüístico para contrastar la información recibida de forma oral. No todo el *input* oral es igual por lo que los alumnos deben de escuchar activamente para desarrollar estrategias que los ayuden a identificar los sonidos, tono, etc. y así sean capaces de inferir el significado eficientemente.

Savignon (1983) señala cinco medidas que se han de tomar cuando se trata de enseñar o aprender la comprensión oral:

- a. Las lecciones destinadas a mejorar la comprensión oral deben poseer objetivos específicos que deberían incluirse en el currículum.
- b. Las lecciones destinadas a mejorar la comprensión oral deben de ser planificadas minuciosamente. Lo que implica que las actividades avancen de forma progresiva de actividades más básicas enfocadas en la escucha hacia actividades complejas centradas en la comprensión.
- c. Las lecciones destinadas a mejorar la comprensión oral deben fomentar la participación activa de los alumnos. La participación debería recibir *feedback* inmediato para mantener su motivación e interés.
- d. Las lecciones destinadas a mejorar la comprensión oral deben mejorar la capacidad memorística de los alumnos.
- e. Las lecciones destinadas a mejorar la comprensión deben enseñar y no examinar. El hecho de dar *feedback* debe ser concebido como un camino hacia la mejoría y no debería causar estrés en los alumnos pues disminuiría el índice de participación.

Todos estos principios deberían ser considerados a la hora de planificar la enseñanza de la capacidad de escucha. Y como se ha mencionado previamente, esta debe planificarse con carácter progresivo, entrenando a los alumnos a saber escuchar para así poder enseñarles a saber comprender.

De acuerdo con Stovall (1998), el aprendizaje de una lengua depende directamente de la escucha. El *input* oral es la base de la adquisición de una lengua y permite a los alumnos interactuar a través la comunicación oral. De esta forma, es deber del profesor, enseñar a sus alumnos a ajustar su forma de escuchar a las diferentes situaciones, modalidades de conversación, tipos de *input*, etc. Así, lo alumnos desarrollarán estrategias auditivas que aplicarán selectivamente a cada situación. Estas estrategias se pueden clasificar en tres familias:

- Estrategias descendentes (*top-down*). Son estrategias basadas en el oyente, quien se apoya en sus conocimientos previos, en la situación y en su contexto, en el tipo de texto

y en la lengua para activar una serie de expectativas que le ayudan a interpretar lo que está escuchando y anticipar lo que vendrá después.

- Estrategias ascendentes (*bottom-up*). Estas estrategias tienen su base en el texto. El oyente se apoya en el mensaje, es decir, en la combinación de palabras, sonidos y las reglas gramaticales que regulan su uso para inferir el significado.

- Estrategias metacognitivas. Las estrategias metacognitivas son aquellas que el alumno/oyente usa para planear, controlar y evaluar su audición. Entre las estrategias metacognitivas se encuentran:

- Planificación mediante la decisión de que estrategias metacognitivas se adaptan mejor a cada situación.

- Control de su comprensión y de la efectividad de las estrategias usadas.

- Evaluación de la audición, comprobando si el oyente ha alcanzado sus objetivos en cuanto a la comprensión y si las estrategias que ha utilizado son efectivas o no.

### 2.3. Hablando, de la Imitación a la Producción

Stovall (1998) señala que los alumnos de L2 identifican su competencia en una lengua por el nivel que tienen al hablar. Estos alumnos consideran que su nivel de fluidez se identifica con el nivel de habilidad para conversar, por encima de aspectos como la habilidad para leer, escribir o para comprender el lenguaje oral. Para ellos, es la habilidad más importante y evalúan su progreso en el aprendizaje de una lengua en cuanto a sus logros mediante la comunicación oral.

Es importante que los alumnos reconozcan que la habilidad de hablar involucra a tres de las áreas de conocimiento:

- Mecánicas (pronunciación, gramática y vocabulario): Esta área compete al correcto uso de las palabras, es decir, el uso de las palabras apropiadas para la situación, en el correcto orden y con la pronunciación correcta.

- Funciones (operaciones e interacciones): El área funciones especifica que el alumno debe saber cuándo la claridad del mensaje es un requerimiento esencial (operaciones/intercambio de información) y en que situaciones no es necesaria una comprensión total (interacción/construcción de relaciones).
- Reglas y normas socioculturales (toma de turnos, ritmo del habla, duración de las pausas entre los participantes en una conversación o los papeles que desempeñan cada uno de los participantes): Las reglas y normas socioculturales nos recuerdan tener en cuenta quien está hablando, con quien, bajo qué circunstancias, sobre qué y con qué motivos.

Mediante el modelo comunicativo de la enseñanza de lenguas, los profesores han de ayudar a sus alumnos a desarrollar su conocimiento en una lengua a través de prácticas auténticas que los preparen para situaciones comunicativas reales. Además, es su deber ayudarlos a desarrollar la capacidad de producir frases gramaticalmente correctas, conectadas según un orden lógico y manteniendo las relaciones de coherencia con el tema que se trata. Por último, los profesores deben prestar su apoyo para mejorar la pronunciación de dichas frases y así contribuir por completo con el desarrollo del proceso de comunicación.

### 2.3.1. Objetivos y Técnicas para la Enseñanza del *Speaking*

De acuerdo con Hardley (1987), una metodología que contenga *input* en la L2 y *output* comunicativo y estructurado contribuiría al desarrollo de la eficiencia comunicativa. Es muy importante que estos tres aspectos estén presentes durante la enseñanza de una L2 pues mejoran exponencialmente el desarrollo de las destrezas orales de nuestros alumnos. ¿Pero en qué consisten el *input* en la lengua extranjera, el *output* estructurado y el *output* comunicativo?

El *input* en la lengua extranjera proviene de las explicaciones del profesor, de las actividades auditivas, la lectura de textos y el idioma escuchado y leído fuera de la clase. Obviamente todo este material debe recibirse en la lengua extranjera si queremos afianzar los buenos resultados durante el aprendizaje. Recibir esta clase de *input* sienta las bases para que los alumnos sean capaces de comenzar a producir lenguaje por si mismos. Este



puede ser enfocado de dos formas diferentes: *input* orientado hacia el contenido o *input* orientado hacia la forma. El primero tiene su foco de atención en la información y puede contener descripciones de diferentes estrategias de aprendizaje y ejemplos de su uso. En cambio, el *input* orientado hacia la forma se centra en la variedad de usos de la lengua y con ello en las características de las cuatro sub-competencias: competencia lingüística, competencia discursiva, competencia sociocultural y competencia estratégica.

Durante los ejercicios de *output* estructurado, los alumnos pueden tener varias opciones de respuesta, sin embargo, todas ellas han de ser expresadas de una forma específica, la cual ha sido explicada previamente por el profesor. El *output* estructurado ha sido diseñado para hacer que los alumnos se sientan cómodos con la producción de lengua sobre el tema que se les acaba de explicar. Los ejercicios de *output* estructurados suelen utilizarse como ejercicios de transición entre las fases de presentación y la fase de práctica de una sesión.

El objetivo principal de los alumnos durante la práctica de *output* comunicativo es completar una actividad, como podrían ser recabar cierta información, diseñar un plan de viaje o incluso crear un *vlog*<sup>2</sup>. Para completar esta actividad, los alumnos pueden hacer uso del contenido que el profesor haya presentado recientemente, pero también pueden apoyarse en sus conocimientos previos relacionados con el vocabulario, la gramática o con las estrategias comunicativas. El propósito de este tipo de actividades es que los alumnos consigan transmitir el mensaje.

En las situaciones de comunicación diarias se producen intercambios de información en las que se produce un vacío de información entre los participantes. Las actividades relacionadas con la práctica de *output* comunicativo presentan situaciones comunicativas similares a las reales en las que los alumnos se encuentran con dichos vacíos de información. Para completar este tipo de actividades, los alumnos deben reducir o eliminar este vacío de información para poder transmitir el mensaje.

---

<sup>2</sup> Según el Diccionario Web *Cambridge Dictionary* (2019), un *vlog*/video blog es una grabación personal de las opiniones, pensamientos o experiencias destinada a ser publicada en internet.

Lo recomendable es que los profesores utilicen enfoques equilibrados, es decir, que estos contengan actividades relacionadas con los diferentes tipos de *input* y *output*. Este tipo de enfoques hace que los alumnos se sientan motivados continuamente, independientemente de su nivel de competencia.

### 2.3.2. Estrategias para Desarrollar las Habilidades de *Speaking*

La mayoría de los alumnos tienden a pensar que hablar la L2 es el producto final del aprendizaje de esa lengua, sin embargo, el *speaking* es una parte crucial del proceso de aprendizaje. Stovall (1998) afirma que los profesores tienen el deber de enseñar estrategias que mejoren sus habilidades de *speaking* y que puedan utilizar para expandir su conocimiento de la lengua y para afianzar su confianza para usarla.

#### *Uso mínimo de respuestas*

Es normal encontrarnos en las aulas con alumnos que no sienten la suficiente confianza para participar en las actividades que involucran interacción oral y que se limitan a mantenerse en silencio mientras el resto participan. Es importante aumentar la motivación de este grupo de alumnos, y una de las estrategias que podemos usar para crear esta confianza en los alumnos es ayudarles a recabar una batería de respuestas mínimas que pueden utilizar en los diferentes tipos de intercambios orales.

Las respuestas mínimas son normalmente frases idiomáticas que los participantes usan para indicar entendimiento, acuerdo o desacuerdo, duda, etc. Recabar una batería de respuestas mínimas es una forma útil de que los alumnos presten atención al mensaje del interlocutor en vez de tener que planear una respuesta.

#### *Reconocimiento de guiones*

Algunas situaciones comunicativas están asociadas con una serie de intercambios orales predefinidos, es decir, un guion. Los saludos, los disculpas, los cumplidos o las invitaciones, entre otras funciones influidas por las normas socioculturales, siguen la estructura de ciertos patrones o guiones. Una de las prácticas a seguir para mejorar la habilidad de *speaking* podría ser la siguiente: el profesor debe ayudar a los alumnos a

reconocer los patrones o guiones de conversación utilizados para diferentes situaciones, facilitando así la predicción de lo que van a escuchar y de lo que tienen que responder. A través del uso de actividades interactivas, los profesores pueden hacer que los alumnos practiquen el contenido de los guiones y las posibles variaciones que pueden contener dependiendo de la situación a la que se aplique.

### *El uso del metalenguaje*

Como he mencionado con anterioridad, consideramos como normal el hecho de encontrarnos alumnos que no sienten la confianza suficiente para participar o que se sienten demasiado avergonzados o tímidos como para decir algo cuando no entienden al interlocutor o incluso cuando se dan cuenta de que este interlocutor no ha entendido lo que han dicho. En estos casos, el profesor debe mostrar a sus alumnos que la falta de entendimiento y la necesidad de clarificar parte de la información puede darse en cualquier interacción, independientemente del nivel de competencia en la lengua que muestren los interlocutores. Además, el profesor puede enseñarles estrategias y frases que contribuyan a la clarificación y comprensión de la información.

Estas estrategias y frases han de comenzar a usarse en las aulas pues, si los alumnos comienzan a utilizarlas ante una falta de entendimiento, en vez de usar su lengua materna, se estará contribuyendo a la creación de un ambiente inmersivo en el aula. Cuanto más progresen en el dominio de este tipo de estrategias, mayor confianza ganarán para saber enfrentarse a las diferentes situaciones comunicativas que puedan encontrarse fuera del aula.

### 3. PAISAJES DE APRENDIZAJE

Actualmente, seguimos un modelo educativo basado en el alumno medio, es decir, el profesor programa sus clases tratando de homogeneizar clases caracterizadas por su heterogeneidad. Esta situación goza de una aceptación generalizada, lo cual resulta alarmante pues, si tanto alumnos como educadores desean un cambio en la educación hacia un modelo más inclusivo, es preciso no ocultar las diferencias bajo uno que trate a todos los individuos por igual. Por esta razón, es necesario buscar un modelo que se ajuste a las necesidades de todos los alumnos.

El concepto paisajes de aprendizaje puede resultar nuevo para la mayoría de los educadores de este país pues se introdujo en España en el 2015 de la mano de Alfredo Hernando. Como él mismo menciona (Hernando, 2015), fue en un viaje a Sídney donde descubrió los paisajes de aprendizaje. Tras cruzar las puertas hacia una de las aulas, Alfredo observó perplejo como una clase, compuesta por unos cien alumnos de entre 11 y 12 años de edad, trabajaba y aprendía mediante el uso de esta metodología. Alfredo no podía creer lo que estaba viendo y hace la siguiente afirmación:

Los niños han conquistado el espacio buscando un lugar para aprender. El conjunto escenifica una amplia selección de posturas en un escaparate disparatado. Algunos trabajan en forma de croqueta, otros bien rectos, hay incluso quien se ha hecho un rebujo... Ocupan sillas, mesas, sillones, cojines, pufs, sofás o el propio suelo de moqueta. Todos están allí, de eso no cabe duda, se oye el sonido de su trabajo, de las conversaciones, de las mentes incubando y tecleando en el ordenador... Es el sonido de los cerebros en ebullición. Pero, desde luego, lo que no se escucha es el estruendo que se esperaría al tener cien niños juntos en un espacio así... ¡y mucho menos aprendiendo! (Hernando, 2015, pág. 45)

Segundo Hernando (2015), los paisajes de aprendizaje son un nuevo estilo de programación didáctica desde el que se ofrece una respuesta inclusiva a todos los alumnos. Esta inclusividad viene dada por la personificación del aprendizaje a través de la creación de itinerarios formativos. Estos se adaptan a las necesidades de nuestros alumnos, mejorando así la calidad de su aprendizaje y su motivación por el aprendizaje.

Por esta razón si pretendemos cambiar la educación, debemos cambiar el modelo educativo y dar una mayor autonomía a los alumnos. Mediante los paisajes de

aprendizaje, el profesor seguiría estando al cargo del diseño de las actividades, de fijar los objetivos de aprendizaje, de suministrar las pertinentes herramientas necesarias para el desarrollo de las actividades, de fijar las líneas de evaluación y, por último, de diseñar diferentes itinerarios formativos. Sin embargo, esa autonomía de la que goza el alumno le permitiría elegir su propio itinerario.

Para alcanzar un modelo de educación personalizado Alfredo Hernando propone la introducción de los siguientes aspectos:

(Hernando, 2015, pág. 47)

- a) Programar contemplando una variedad tanto de métodos y actividades, como en las formas de presentar la información y de evaluar la representación de la comprensión de los alumnos.
- b) Integrar estrategias cognitivas definidas acerca de cómo aprender a aprender, animando a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento con objeto de crear una cultura más consciente y ejecutiva del aprendizaje.
- c) Integrar estrategias cooperativas entre alumnos que mejoren su motivación y rendimiento y que como veremos más adelante, son claves para la sociedad del siglo XXI.
- d) Integrar el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todas ellas dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y potenciales motivadores.
- e) Asegurar la autonomía del alumno en la toma de decisiones sobre su propio proceso, buscando cada vez, modos de lograr una mayor implicación autónoma en el descubrimiento y en la negociación de itinerarios de aprendizaje personal.
- f) Diseñar experiencias de aprendizaje donde el contenido del currículo se orienta siguiendo patrones graduales y estructurados, pero que no obedezcan exclusivamente al orden lógico de los contenidos en los documentos oficiales o en los materiales de consulta, sino que atiendan a la integración que resulta del ejercicio de materializar cada uno de estos principios con acciones concretas en la práctica.

Esta metodología viene dada por una combinación de uso entre el modelo de las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y la taxonomía de los objetivos de aprendizaje de Benjamin Bloom (1956). Previo a la explicación de esta combinación es necesario introducir brevemente los dos conceptos que la forman.

### 3.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Gardner (2016) afirma que el concepto de las inteligencias múltiples nace del análisis de los problemas que se encuentran día a día las personas. De esta forma, Gardner propone ocho inteligencias utilizadas como medida para resolver cada problema. Además, Gardner y su grupo de investigación de la Universidad de Harvard querían demostrar que la inteligencia académica no tenía por qué indicar la inteligencia de un alumno y afirmaron que las ocho inteligencias propuestas gozaban de cierta autonomía, por lo que los alumnos podían desarrollar unas más que otras y no por eso considerarse más inteligentes que otros.

Las ocho inteligencias propuestas por Gardner (1983) son:

#### 3.1.1. Inteligencia Lingüístico-Verbal

La inteligencia lingüístico-verbal se podría definir como la capacidad para emplear la lengua de forma eficaz tanto de forma oral como escrita. Es decir, una persona que domine esta inteligencia dominará la comprensión y el uso del orden y significado de las palabras tanto en su forma oral como escrita. Así como el uso de las funciones del lenguaje.

#### 3.1.2. Inteligencia Lógico-Matemática

Se conoce como Inteligencia Lógico-Matemática a la capacidad de uso de los números, de operaciones lógicas y de operaciones matemáticas para el análisis y la comprensión de diferentes patrones que nos encontramos día a día. Esta inteligencia se centra en el análisis de patrones concretos los cuales se abstraen mediante estas operaciones con el propósito de establecer relaciones lógicas entre los mismos.

#### 3.1.3. Inteligencia Interpersonal

Esta inteligencia se caracteriza por el desarrollo de las habilidades sociales con la finalidad de establecer relaciones sociales y asegurar la comunicación efectiva entre las personas. El desarrollo de esta inteligencia facilita la comprensión del comportamiento de otras personas o la forma en la que los individuos establecen sus relaciones.

#### 3.1.4. Inteligencia Intrapersonal

La inteligencia intrapersonal se podría denominar inteligencia introspectiva, es decir, esta inteligencia hace referencia a las habilidades que tiene un ser humano para reflexionar sobre él mismo, sobre sus emociones, sus valores o sus creencias. Esta introspección se caracteriza por la curiosidad que se tiene por conocer el significado y el propósito de las cosas.

#### 3.1.5. Inteligencia Corporal-Cinestésica

Esta inteligencia se define por el desarrollo de las habilidades psicomotrices. El dominio de la inteligencia corporal-cinestésica permite el desarrollo de actividades físicas que se realizan inconscientemente, como podría ser el atrapar un objeto que se ha lanzado, montar en bicicleta, etc.

#### 3.1.6. Inteligencia Musical

La inteligencia musical se caracteriza por el dominio en el reconocimiento, interpretación y composición o creación de patrones tonales, rítmicos, sonoros y musicales. Los seres humanos que dominan esta inteligencia poseen el dominio en la audición, discriminación y creación de contenido musical. Por ejemplo, patrones sonoros que no expresan nada para una persona carente del dominio de esta inteligencia pueden aportar cuantiosos significados para una que la haya desarrollado altamente.

#### 3.1.7. Inteligencia Visual-Espacial

Se conoce por inteligencia visual-espacial a la capacidad para reconocer y discernir entre las formas, las imágenes, los patrones visuales y las texturas que percibimos a través de nuestra vista. Sin embargo, la inteligencia visual-espacial no sólo se limita a lo que podemos percibir mediante el sentido de la vista, también se incluyen aquellas imágenes que recordamos y podemos construir en nuestra mente.

Los seres humanos que han desarrollado esta inteligencia se sienten atraídos por disciplinas artísticas como la pintura, el diseño, la creación de patrones visuales

o por la escultura. Normalmente son capaces de establecer relaciones entre formas y el espacio en el que se encuentran.

### 3.1.8. Inteligencia Naturalista

Por último, la inteligencia naturalista se caracteriza por el conocimiento que se tiene y se adquiere a través de los encuentros con la naturaleza, entre las habilidades que competen a la inteligencia naturalista se encuentran el reconocimiento, la apreciación y la comprensión de los diferentes ambientes naturales. Así como, el amor hacia la naturaleza y la habilidad para reconocer y clasificar especies dentro de la flora y la fauna.

## 3.2. Taxonomía de los Objetivos de Aprendizaje

La primera vez que se escuchó hablar de la taxonomía de los objetivos de aprendizaje fue en 1956. Esta fue presentada por Benjamin Bloom (1956) como una clasificación de una serie de objetivos y conclusiones del aprendizaje. Originalmente, la también conocida como taxonomía de Bloom especificaba la siguiente jerarquía de objetivos cognitivos de menor a mayor complejidad: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

Sin embargo, esta no es la taxonomía de Bloom que conocemos hoy en día ya que esta fue revisada por Anderson y Krathwohl (2001). El cambio más significativo fue la eliminación de la síntesis como objetivo y la adición de creación como el objetivo con mayor complejidad. En la *Tabla 2: Evolución de la Taxonomía de Bloom* podemos comprobar el orden jerárquico que siguen los objetivos en ambas versiones.



Taxonomía de Bloom (1956)		Revisión de Anderson & Krathwohl (2001)	
<b>Evaluar</b>	<b>Nivel de complejidad alto</b>	<b>Crear</b>	<b>Nivel de complejidad alto</b>
<b>Sintetizar</b>		<b>Evaluar</b>	
<b>Analizar</b>		<b>Analizar</b>	
<b>Aplicar</b>		<b>Aplicar</b>	
<b>Comprender</b>		<b>Comprender</b>	
<b>Conocer</b>	<b>Nivel de complejidad bajo</b>	<b>Recordar</b>	<b>Nivel de complejidad bajo</b>

*Tabla 2: Evolución de la Taxonomía de Bloom*

De acuerdo con Hernando, los seis objetivos establecidos por Anderson y Krathwohl podrían definirse como:

**Crear:** Reunir el conocimiento y relacionarlo con elementos culturales para general productos o proyectos de valor y originales que no existían con anterioridad.

**Evaluar:** Reflexionar sobre el estado del propio aprendizaje.

**Analizar:** Descomponer el conocimiento en diferentes partes, operar con ellas y comprobar cómo se relacionan con el esquema general.

**Aplicar:** Demostrar lo aprendido tanto en un contexto conocido como en nuevos contextos.

**Comprender:** Construir nuevos significados a partir de lo aprendido y del nuevo contenido

**Recordar:** Traer a la memoria información relevante.

(Hernando, 2015, pág. 50)

Hay muchas razones por las que la taxonomía de los objetivos de aprendizaje ha alcanzado la popularidad de la que goza hoy en día. La primera de

las razones es que ofrece al profesor una forma de reflexión sobre el estilo que tienen de dar clase y, por lo tanto, sobre la forma de la que aprenden sus alumnos. La segunda razón es que la taxonomía puede utilizarse como base para crear plantillas de evaluación, para incrementar el rigor de las lecciones, para estructurar un aprendizaje basado en proyectos y, la que más nos interesa en el presente trabajo, para adaptar la programación hacia un modelo educativo más personalizado.

### 3.3. La Suma de Inteligencias Múltiples y Taxonomía de los Objetivos de Aprendizaje

Como ya mencioné anteriormente, la metodología de los paisajes de aprendizaje no es más que una combinación de la teoría de las inteligencias múltiples y de la taxonomía de los objetivos aprendizaje o taxonomía de Bloom. Como relata Alfredo Hernando (2015) después de su experiencia en *Northern Beaches Christian School*, los profesores de dicha escuela implementaban la combinación ya mencionada a través de una tabla en la que cruzaban ambos modelos. En el eje horizontal de la tabla se sitúan las inteligencias múltiples mientras que en el eje vertical se sitúan los diferentes objetivos clasificados en la taxonomía de los objetivos de aprendizaje. Como resultado obtuvieron una cuadrícula compuesta por cuarenta y ocho celdas que representan la confluencia entre una inteligencia y un objetivo. Así, el cruce de una inteligencia y un objetivo marcará las características de la actividad. La inteligencia definirá la “temática” de la actividad junto al uso de materiales y el verbo marcado por la taxonomía de Bloom definirá el objetivo, haciendo énfasis en la evaluación y en las destrezas cognitivas necesarias.

Si quisiéramos implementar esta metodología deberíamos partir de los contenidos mínimos y redactar los objetivos de comprensión que queremos que alcancen los alumnos. Como explica Alfredo Hernando (2015, pág. 49), “las actividades se identifican por medio del siguiente esquema, que deberá presentarse a los alumnos con todo el contenido necesario:”

- a) Título.
- b) Localización del cruce resultante entre la inteligencia y la categoría de Bloom.
- c) Objetivos de aprendizaje.

- d) Desafío: pregunta o enigma introductorio a resolver.
- e) Resultado o producto final.
- f) Materiales y contenido necesario.
- g) Tiempo aproximado para la ejecución.
- h) Criterios de evaluación.
- i) Rubrica de evaluación del producto final.
- j) Relación cercana o vinculante con otras actividades de la matriz.

(Hernando, 2015, pág. 49)

En la siguiente ilustración, extraída del libro escrito por Alfredo Hernando (2015, pág. 51) podemos ver un ejemplo de la tabla explicada con anterioridad. En el eje horizontal nos encontraríamos situadas las inteligencias múltiples mientras que en el eje vertical se sitúan los objetivos propuestos en por la taxonomía de Bloom. En la parrilla resultante podemos ver las actividades resultantes del cruce de la inteligencia y el objetivo.




















	 LINGÜÍSTICO-VERBAL	 LÓGICO-MATEMÁTICA	 INTERPERSONAL	 INTRAPERSONAL	 CORPORAL-CINESTÉSICA	 MUSICAL	 VISUAL-ESPACIAL	 NATURALISTA
<b>CREAR</b> Diseña / idea								
<b>EVALUAR</b> Revisa / prueba								
<b>ANALIZAR</b> Organiza								
<b>APLICAR</b> Usa / ejemplifica								
<b>COMPRENDER</b> Compara								
<b>RECORDAR</b> Define, describe								

Ilustración 1: Tabla de Actividades de la Metodología de los Paisajes de Aprendizaje. Extraída de (Hernando, 2015, pág. 49)



# PARTE II - MARCO METODOLÓGICO

## 1. ANÁLISIS

### 1.1. Introducción

El presente trabajo de fin de máster se ha enfocado en torno al análisis de la participación voluntaria en el aula con el objetivo de desarrollar una propuesta que mejore las cifras de participación. Antes de entrar en detalle creo conveniente sentar el contexto de dicho estudio.

El análisis de participación se ha llevado a cabo en un colegio concertado situado en el centro de Valladolid. Este colegio está caracterizado por abrir sus puertas a toda clase de alumnos, independientemente de su condición económica, procedencia y sexo. Durante mi estancia para la realización del análisis, he comprobado que las clases gozan de cierta heterogeneidad. Son clases mixtas que comprenden alumnos de ambos sexos, diferentes procedencias, diferentes capacidades y diferentes niveles de competencia. En cuanto a las competencias, aunque todos los alumnos deben avanzar aproximadamente al mismo ritmo, cada clase posee alumnos situados en un amplio abanico de competencias. En otras palabras, en la misma clase podemos encontrar alumnos que presentan un mayor nivel de competencia que otros y para cubrir estas diferencias, este centro ha introducido la metodología de trabajo cooperativo.

El análisis de participación se ha dividido en dos grandes bloques: un primer análisis de la participación y su relación con la distribución del aula y un análisis de la participación con respecto a la metodología seguida por el profesor. Durante el estudio de la participación en relación con la distribución del aula analicé la formación de los grupos de trabajo cooperativo y la relación que hay entre la ubicación del alumno en la clase y su índice de participación. El estudio analizó el comportamiento de dos alumnos en dos posiciones diferentes en la clase. Con el cambio de sitios trimestral, dichos alumnos intercambiaron sus posiciones para completar el estudio.

El segundo gran bloque del análisis centra su foco en la participación voluntaria con respecto a la metodología usada por el profesor, en este caso, mediante el uso de los libros escolares de la editorial *Burlington Books*. A su vez, este gran bloque se ha centrado

en el análisis de la participación con respecto a cuatro parámetros: la participación con respecto a las sesiones, la participación con respecto a los diferentes bloques que componen la unidad que se está enseñando, la participación global de ambas clases, y una comparación entre el índice de participación de ambas clases.

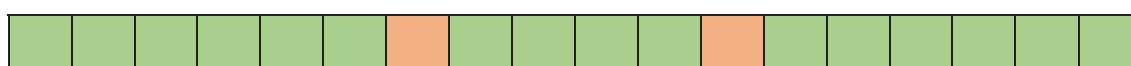
## 1.2. Participación y Distribución del aula

Este colegio trabaja actualmente siguiendo una metodología de trabajo cooperativo desde el primer curso de Educación Primaria hasta cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos se organizan en grupos de tres, cuatro y cinco alumnos dependiendo del número total de alumnos que contiene la clase. A su vez, estos grupos sufren una rotación de alumnos de carácter trimestral motivada por el propósito de crear relaciones de amistad entre todos los alumnos de la clase y mejorar la convivencia en la misma. Sin embargo, esta rotación no se realiza de forma arbitraria, sino que sigue un orden específico. El propósito de la organización del aula en base a una metodología de trabajo cooperativo es fomentar la cooperación entre los alumnos para así mejorar sus resultados en las diferentes asignaturas. En cada grupo situaremos a tres tipos de alumno definidos por su nivel de rendimiento: alumnos de rendimiento alto, alumnos de rendimiento medio y alumnos de rendimiento bajo. Estos se organizarán en forma de aspa por lo que, en un grupo formado por cuatro alumnos, una de las diagonales estará formada por un alumno de rendimiento alto y por un alumno de rendimiento bajo, mientras que la diagonal restante la formarán dos alumnos de rendimiento medio.



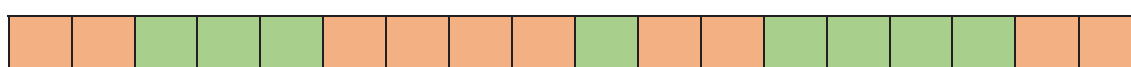
*Ilustración 2: Organización de los Grupos Cooperativos*

El análisis ha sido llevado a cabo en ambos grupos, A y B, de primero de Educación Secundaria Obligatoria. Estos grupos tienen veinticinco y veinticuatro alumnos respectivamente por lo que las clases están organizadas en seis grupos de cuatro alumnos en primero B y cinco grupos de cuatro alumnos y un grupo de cinco alumnos en primero A. Durante el periodo de análisis he podido comprobar que la participación de los alumnos está condicionada por el tamaño de las clases y la distribución de los grupos en el espacio del aula. Los grupos están enfrentados a la pizarra, sin embargo, esta está ligeramente desplazada hacia uno de los lados del aula por lo que no todos los alumnos disponen de la misma visibilidad a la hora de atender las explicaciones. En un principio, analicé la participación de dos de los alumnos situados en las posiciones 1 y 2. La *Posición 1* está caracterizada por ser una de las mesas con mayor visibilidad. Por otro lado, la *Posición 2* se encuentra más alejada y con visibilidad reducida de la pizarra convencional. Ambas posiciones están representadas en la *Ilustración 3: Distribución del Aula* con los colores rojo (*Posición 1*) y azul (*Posición 2*). Con la rotación, los dos alumnos (*Alumno a*; *Alumno b*) intercambiaron sus sitios y el *Alumno a*, que se sentaba en la *Posición 1*, pasó a sentarse en la *Posición 2*. Al mismo tiempo, el *Alumno b*, situado en un principio en la *Posición 2*, pasó a estar en la *Posición 1*. Durante la primera fase del análisis, es decir, antes de la rotación de sitios, el registro de participación de ambos alumnos fue el siguiente.



*Tabla 3: Registro de Participación – AaP1*

El *Alumno a* se ofreció como voluntario en 16 de los 18 ejercicios realizadas durante la primera fase. Esto se traduce en un índice de participación entorno al 90%.



*Tabla 4: Registro de Participación – AbP2*

El *Alumno b* se ofreció como voluntario en 8 de los 18 ejercicios realizadas durante la primera fase. Lo que arroja un índice de participación del 44%.

Durante la segunda fase del análisis y una vez realizada la rotación de alumnos, los *Alumnos a* y *b* fueron analizados en sus nuevas posiciones. El registro de participación y su índice de participación son los siguientes.

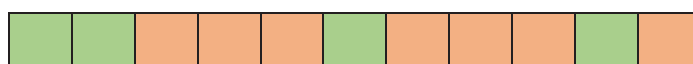


Tabla 5: Registro de Participación – AaP2

El *Alumno a* se ofreció como voluntario en 4 de los 11 ejercicios realizadas durante la segunda fase, correspondiendo a un índice de participación del 40%.

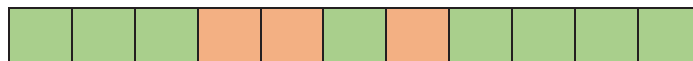
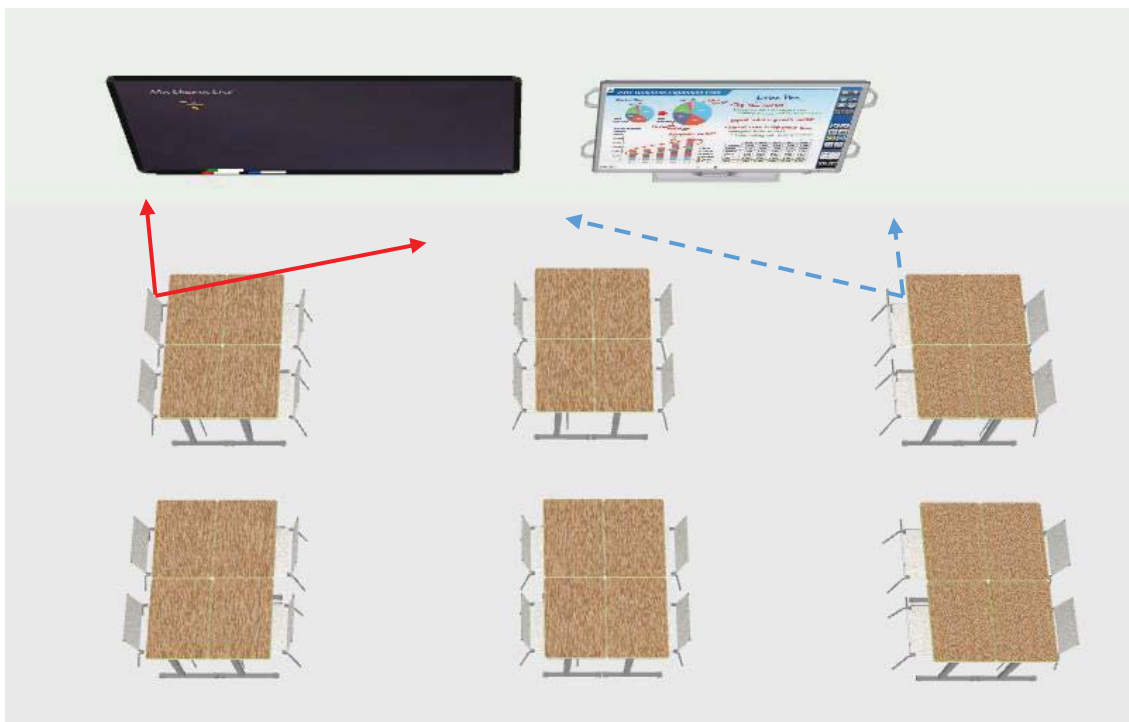


Tabla 6: Registro de Participación – AbP1

El *Alumno b* se ofreció como voluntario en 8 de los 11 ejercicios realizadas durante la segunda fase, lo que se refleja en un índice de participación entorno al 73%.

Si analizamos los resultados del análisis podemos observar que el *Alumno a* se vio afectado por la rotación (*Posición 1* → *Posición 2*) con un descenso del 50% en el índice de participación. Por otro lado, el *Alumno b* se vio afectado por la rotación (*Posición 2* → *Posición 1*) con un aumento del 29% en el índice de participación. En ambos casos, la *Posición 1* refleja los mejores resultados, mientras que la *Posición 2* supone una drástica caída en el índice de participación de ambos alumnos.





*Ilustración 3: Distribución del Aula*

En la *Ilustración 3: Distribución del Aula* podemos observar que el ángulo de visión de la *Posición 1*, señalado con las flechas de color rojo, es más favorable que el ángulo de visión de la *Posición 2*, señalado con las flechas discontinuas de color azul. La discontinuidad de estas flechas indica que el alumno debe de girar su cuerpo para ver así las explicaciones en la pizarra convencional, la cual ha sido usada preferentemente por el profesor durante el periodo de análisis. El alumno ubicado en la *Posición 2* no sólo tiene peor ángulo de visión, sino que ha de girarse casi por completo para poder ver la explicación del profesor. Si volvemos a los resultados de la observación de ambos alumnos podemos observar que el rendimiento de ambos es mayor en la *Posición 1* por lo que podemos concluir que la distribución del aula afecta al rendimiento, en cuanto a participación se refiere, de los alumnos.

### 1.3. Participación y Metodología de Aula

Como ya mencioné con anterioridad, este trabajo de fin de máster tiene como objetivo analizar si existe una relación directa entre la participación voluntaria en las aulas y la metodología de aula seguida por el profesor. El análisis de participación y metodología se llevó a cabo durante nueve sesiones en los grupos A y B de primero de E.S.O., compuestos por 25 y 24 alumnos respectivamente. La metodología seguida por el profesor se basa en el uso de los libros de texto escolares de la editorial *Burlington Books*. La enseñanza de las diferentes unidades que componen el libro se realiza siguiendo una estructura compuesta de tres bloques. El primer bloque comprende las actividades realizadas mediante los textos de la unidad. A este lo sigue el segundo bloque, que se centra en la enseñanza del vocabulario de la unidad. Por último, el tercer bloque está enfocado en la enseñanza de los contenidos gramaticales de la unidad. Por cada bloque se realiza una explicación de los contenidos y se procede a realizar los ejercicios que ofrece libro relacionados con cada bloque. Durante el periodo de tiempo en que se realizó el análisis, los contenidos impartidos en las aulas fueron los correspondientes a la *Unidad 7: It's a Celebration*, cuyos apartados de textos y vocabulario están relacionados con la comida y los adjetivos de opinión. El apartado de gramática de la unidad está relacionado con el uso del *past continuous*.

Para realizar el análisis de participación diseñé una tabla en la que se muestran el número de sesiones, los bloques y el número de ejercicios realizados. Esta tabla ha ido completándose con el número total de participaciones voluntarias por ejercicio con el objetivo de analizar los siguientes aspectos:

- El índice de participación de ambos grupos con respecto a cada sesión.
- El índice de participación de ambos grupos con respecto a cada bloque.
- El índice de participación de ambos grupos ante el uso de esta metodología.
- Comparativa en el índice de participación de ambos grupos.

El análisis de participación se ha llevado a cabo durante tres semanas, en tres de las cuatro sesiones semanales que contiene el primer curso de E.S.O. como así especifica La Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo. Esto resulta en un total de 9 sesiones, las cuales

han sido divididas en 3 bloques de forma equitativa, coincidiendo así con el número de semanas. De esta forma, el *Bloque 1. Texts* comprende las sesiones 1, 2 y 3; el *Bloque 2. Vocabulary* comprende las sesiones 4, 5 y 6; y el *Bloque 3. Grammar* comprende las sesiones 7, 8 y 9. Esta información ha sido incluida en las *Tabla 7: Recuento de Participación – Primero A* y *Tabla 8: Recuento de Participación – Primero B*, para poder contabilizar el número de participaciones voluntarias. El apartado de *Ejercicios* está dividido en cinco celdas por sesión, sin embargo, no se han realizado cinco actividades en todas las sesiones por lo que las celdas que no se corresponden con una actividad han sido marcadas con una diagonal. Aquellas celdas del apartado *Ejercicios* que corresponden con una actividad contienen un carácter numérico que indica el número de voluntarios que se ofrecieron para realizar la corrección del ejercicio.

1A – 25 a.	Bloque 1			Bloque 2			Bloque 3		
Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Actividades	5	8	6	8	7	7	5	7	5
	6	6	8	7	10	8	7	8	6
	5	4	8	9	6			6	6
	7				9			7	
					8				
<b>IPM/S (%)</b>	23	24	29.2	32	32	30	24	28	22.4
<b>IPM/B (%)</b>	25,2			31,6			25,2		
<b>IPG (%)</b>	27,44								

Tabla 7. Recuento de Participación - Primero A

1B – 24 a.	Bloque 1			Bloque 2			Bloque 3		
Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ejercicios	9	10	6	9	10	9	6	8	7
	8	5	8	10	11	8	9	9	8
	5	7	6	8	10			6	
	6			9	10			10	
								7	
<b>IPM/S (%)</b>	29,16	30,41	27,49	37,5	42,70	35,41	31,25	33,33	31,25
<b>IPM/B (%)</b>	29,16			39,16			32,08		
<b>IPG (%)</b>	33,58								

Tabla 8. Recuento de Participación - Primero B

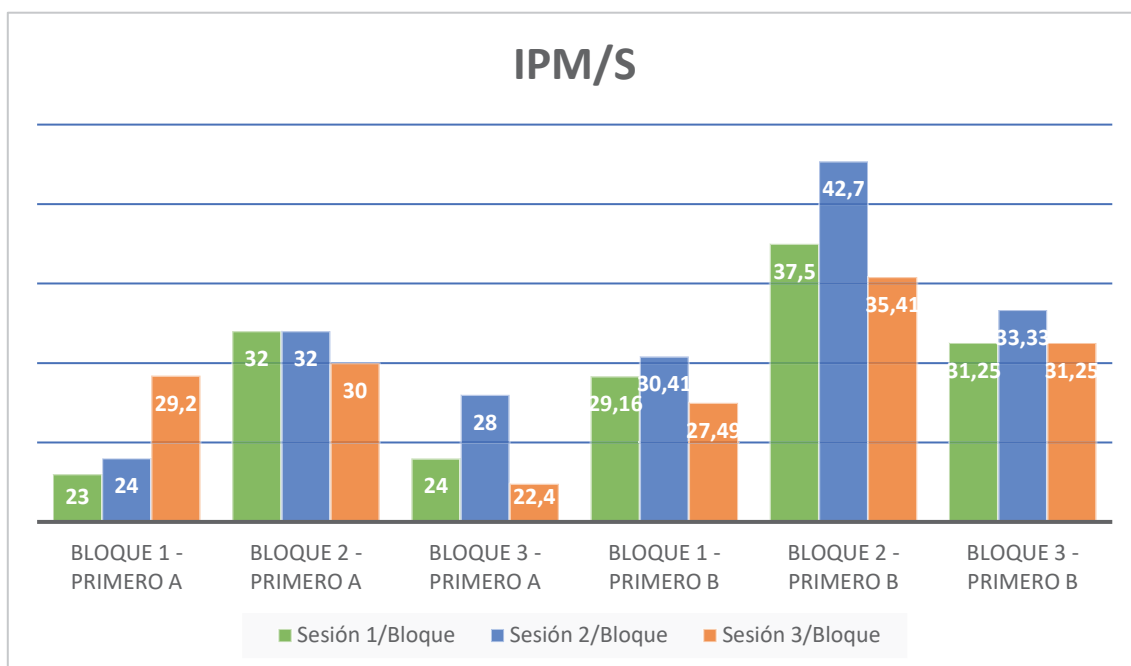
### 1.3.1. Participación por Sesión

Como he mencionado, el análisis de participación y metodología de aula se ha enfocado en torno a cuatro aspectos. Ordenados lógicamente desde el más específico al más general, el primero de ellos es el análisis del índice de participación con respecto a cada sesión. Para llegar a este resultado se ha contabilizado el número de participación voluntarias de cada actividad por sesión y se ha calculado la media aritmética de alumnos que han participado por sesión mediante la siguiente fórmula:

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_n}{n}$$

Si analizamos el Índice de Participación Media por Sesión (IPM/S) en la clase de primero B podemos observar un patrón en la participación con respecto al avance en el bloque. En los tres bloques observamos un aumento de la participación en la segunda sesión con respecto a la primera. Sin embargo, la participación media cae drásticamente en la tercera sesión de cada bloque, llegando, en los bloques 1 y 2, a superar a la baja el IPM/S de la primera sesión. En el caso de la tercera sesión del bloque 3, el índice de participación se equipara con el índice de participación de la primera sesión de dicho bloque (31,25%). Véase *Tabla 7. Gráfica IPM/S*.

Por otro lado, si nos centramos en la clase de primero A, el patrón de participación solo se repite en el bloque 3. En cuyo caso, durante el bloque 1 la participación siguió un patrón ascendente alcanzando el pico de participación durante la tercera sesión con una IPM/S del 29,2%. El bloque 2 presenta un patrón más similar a lo que hemos podido observar en el resto de los bloques, un descenso de dos puntos en la participación en la tercera sesión con respecto a la segunda. No obstante, el aumento de participación es inexistente pues se da el mismo IPM/S en las sesiones 1 y 2 (Véase *Gráfica 1. IPM/S*)



*Gráfica 1. IPM/S*

Como hemos observado, el patrón de participación más común describe un aumento en la segunda sesión con respecto a la primera y un notable descenso de la participación en la tercera sesión con respecto a la segunda. Mediante la observación de los alumnos asocié este patrón al comportamiento de los alumnos durante el aprendizaje de nuevos contenidos. El IPM/S de la primera sesión serviría como referencia ya que después de explicar unos contenidos nuevos no todos los alumnos se sienten con la confianza suficiente a la hora de corregir los primeros ejercicios relacionados con esos

contenidos. El aumento de la participación de la segunda sesión se produce por un aumento de la confianza y del dominio de los contenidos por lo que son más los alumnos que se ofrecen como voluntarios para realizar los ejercicios. Por último, el notable descenso que se aprecia en la tercera sesión puede deberse a la saturación de los alumnos en cuanto a la realización de ejercicios del mismo tipo se refiere. Después de dos días practicando mediante el mismo tipo de ejercicios hace que los alumnos pierdan interés por el bloque, influyendo así en el índice de participación.

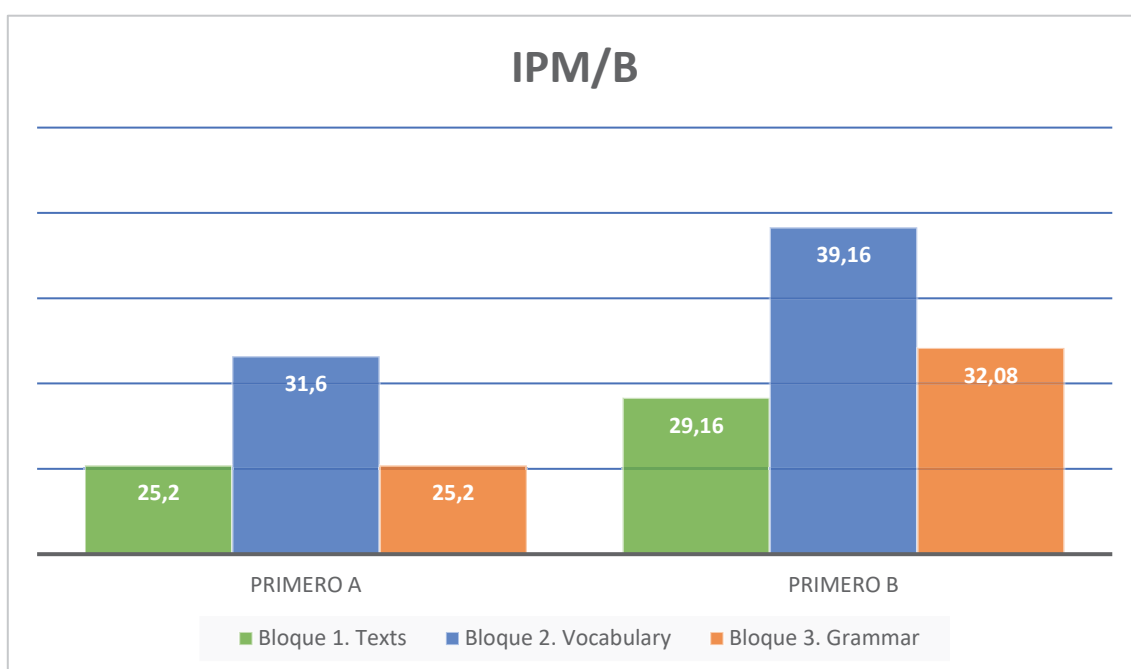
### 1.3.2. Participación por Bloque

El siguiente aspecto contrastado fue la participación de los alumnos con respecto a los diferentes bloques de los que consta la unidad impartida en el momento. Este apartado está motivado por el objetivo de comprobar que bloque es el que más motiva a los alumnos para así conducir la clase hacia un terreno más ameno con el fin de aumentar su participación. Con esto no quiero decir que haya que centrarse sólo en uno de los bloques, pero si buscar una forma de impartirlos para que los alumnos se sientan motivados y participativos.

Como podemos ver en la *Gráfica 2. IPM/B*, los resultados son claros y es que es el Bloque 2, relacionado con el apartado de vocabulario de los libros escolares, es el que más participación suscita. Tanto en Primero A como en Primero B, el Índice de Participación Media por Bloque (IPM/B) se encuentra en 31,6% y 39,16% respectivamente, 6,4 y 6,36 puntos por encima del siguiente bloque con mayor participación. El siguiente bloque con mayor participación sería el Bloque 3. Grammar, cuyos resultados difieren bastante de una clase a otra. En Primero A la participación en el bloque de gramática se estanca en un 25,2%, mientras que en Primero B se alza a un 32,08%. Por último, el Bloque 1. Texts es el menos popular de los tres en cuyos casos la participación se encuentra en un 25,2% y un 29,16%.

Ante estos resultados debemos preguntarnos que motiva estas diferencias de participación entre los diferentes bloques. ¿Cuáles son aquellos factores que marcan la diferencia entre los diferentes bloques? En muchos de los casos la preferencia por un bloque u otro lo marca su dificultad. Los alumnos sienten esa preferencia por el *Bloque*

2. *Vocabulary* por la sencillez que tiene aprender un listado de términos y aplicarlos a ejercicios tales como rellenar blancos, relación termino – significado. Una de las posibles soluciones para mejorar la motivación de los alumnos hacia los tres bloques podría ser aunarlos y trabajarlos de forma conjunta mediante actividades que les mantengan participativos de forma constante. No obstante, estas diferencias no son lo más alarmante. En el siguiente apartado del análisis, *Participación Global*, se analizarán los resultados de participación global y sintetizaremos las posibles causas y soluciones.



Gráfica 2. IPM/B

### 1.3.3. Participación Global

Durante el análisis en el aula pude comprobar que la participación era realmente escasa. Esta situación me genera dudas en cuanto a la metodología que se debe seguir para la enseñanza de idiomas. Al fin y al cabo, desde un principio se nos enseña que la práctica hace al maestro y con el aprendizaje de idiomas no es diferente. Es común encontrarse con ese miedo a cometer fallos en una segunda lengua (L2) y es por eso por

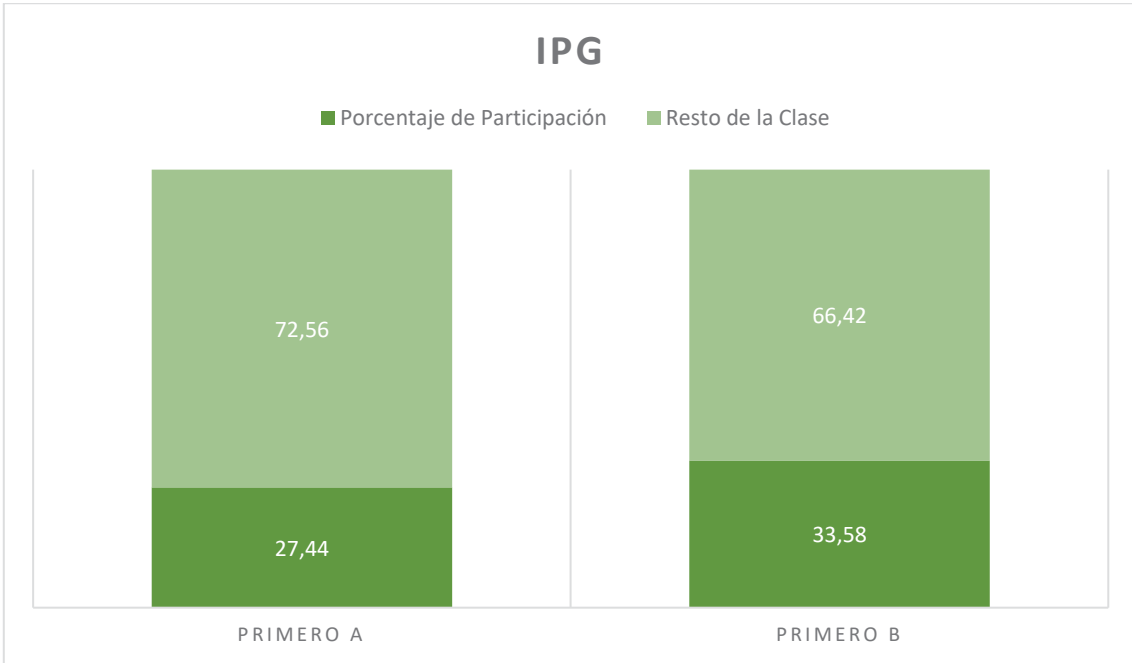
lo que como profesores debemos enseñar a los alumnos a perder ese miedo a participar y a cometer errores pues estos forman, junto a otros aspectos, la base del aprendizaje.

Debido a los resultados obtenidos en el análisis de los aspectos previos decidí calcular el Índice de Participación Global (IPG) con el propósito de hacer ver que nos encontramos ante una situación grave. En ambas clases tenemos un índice de participación lejos del 50% (Véase *Gráfica 3. IPG*). Esto me ha llevado a plantear diferentes preguntas entorno a la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Inglés: ¿Usamos la correcta metodología para impartir la asignatura?, ¿Libros escolares si, libros escolares no?, ¿Compensa el uso de libros escolares si los alumnos no se sienten motivados con su uso?, ¿Es necesario dar un lavado de cara a la enseñanza y apostar por métodos mucho más innovadores?

Mediante el análisis de la participación por sesiones pude comprobar que la motivación de los alumnos baja si les haces seguir una rutina metodológica basada en explicar, practicar y corregir. La importancia de ser profesores innovadores y que se adapten a las necesidades de los alumnos marcan la diferencia entre unos alumnos motivados por la asignatura y unos alumnos que ven la asignatura de Lengua Extranjera Inglés como una asignatura más en la que aprobar cierto número de exámenes sin pararse a pensar que están adquiriendo una nueva lengua.

Además, veo necesario resaltar la diferencia de participación que nos encontramos entre ambas clases. Si bien es cierto, es necesario que ambas clases avancen a un ritmo similar. No obstante, es importante destacar que no todas las clases son iguales y que la forma de impartir la clase puede variar de una a otra. Un aspecto tal como la participación debería estar equiparada entre ambas clases si hemos conseguido motivar a los alumnos. Es por eso por lo que considero necesaria una revisión de la metodología empleada para la enseñanza de la asignatura. Una metodología que fomente una participación activa y constante de toda la clase con el propósito de quitarles ese miedo que les dificulta el progreso en el aprendizaje de la lengua inglesa. A su vez, quiero destacar que tal metodología debe de gozar de cierta flexibilidad para asegurar que todos los alumnos mantengan su motivación por la asignatura y así participen sin ser conscientes de ello.





*Gráfica 3. IPG*

## 2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 2.1 Introducción

Durante el curso 2017/2018 tuve la oportunidad de desarrollar mis habilidades como profesor de Lengua Extranjera Castellano en *The Bush School*, una prestigiosa escuela ubicada en el corazón de Seattle. Caracterizada por su lema, “*experience education*”, *Bush* es una escuela en la que la práctica impera en la metodología que utilizan. A lo largo del curso me encontré con alumnos muy motivados que hicieron de las clases una experiencia altamente gratificante. Sin embargo, durante mi paso por las aulas vallisoletanas en el presente año, me encontré una situación completamente diferente, alumnos desmotivados cuyo objetivo en las clases era el aprendizaje de contenidos por medio de una realización de ejercicios completamente monótona y nada motivadora. Como futuro profesor me planteo continuamente que metodología voy a usar para mantener a los alumnos motivados e interesados por la asignatura y, considerando que no existe una panacea que asegure una calidad educativa constante, es nuestra labor dar la importancia que se merece a la innovación educativa. Debido a que la sociedad progresa ininterrumpidamente, es necesario que la educación lo haga de la misma forma, ya que, de quedar desactualizada, podría suponer un decrecimiento en la calidad de esta. Por esta razón, y ante los resultados obtenidos en el análisis, decidí proponer la siguiente metodología con el fin de que se lleve a cabo y se compruebe su efectividad.

### 2.1. Justificación de la Propuesta de Intervención

La presente propuesta basada en la metodología de los paisajes de aprendizaje se ha diseñado con el objetivo de ser usada en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de Lengua Extranjera Inglés. La temporalización sería de once sesiones de cincuenta minutos cada una, coincidiendo así con la duración de las clases en el instituto donde se realizó el análisis. Las sesiones se llevarán a cabo los viernes, con fecha de inicio: 17 de enero de 2020 y fecha de conclusión: 27 de marzo de 2020. Debido a la heterogeneidad que caracteriza al centro, en cuanto a poder adquisitivo se refiere, es preciso especificar que la implementación de la presente unidad didáctica no supondrá coste alguno para los alumnos pues todos los materiales serán suministrados

por el centro y/o el investigador o equipo de investigación que lleve a cabo. Una vez implementada la propuesta didáctica es necesario que el investigador que la lleve a cabo vuelva a realizar el análisis con el fin de comprobar la efectividad de la misma.

Como ya he mencionado, la metodología empleada para el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica han sido los paisajes de aprendizaje. La implementación de los paisajes de aprendizaje en las aulas de primero de E.S.O. tiene varios objetivos. El primer objetivo es que la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria no sea tan drástica y los alumnos se adapten a las exigencias del nuevo ciclo de forma progresiva. El segundo objetivo, el cual está directamente relacionado con las directrices del análisis, es el aumento de la motivación de los alumnos por la asignatura con un aumento en paralelo de la participación voluntaria. Para lograr estos objetivos es necesario el diseño de una propuesta didáctica inmersiva y motivadora que busque el trabajo autónomo cooperativo y fomente la interacción entre los alumnos con el fin de adquirir y desarrollar las competencias comunicativas.

Para afianzar el aumento de la motivación se han llevado a cabo tres medidas fundamentales: aumento de la autonomía en el aprendizaje, el uso de un sistema de galones o emblemas y la distribución de roles dentro de los grupos de trabajo. El aumento de la autonomía se implementa mediante la adaptación de la regla del 20% (Hernando, 2015). Esta explica que los alumnos deberían disponer de la autonomía suficiente como para emplear el 20% de las horas lectivas para aprender los contenidos de la asignatura de la forma que ellos decidan. Para la presente propuesta, los alumnos dispondrán de cierta autonomía en el orden de realización de las actividades. La inmensa mayoría las podrán realizar en el orden que ellos deseen durante el desarrollo de las once sesiones, sin embargo, cada actividad tiene una temporalización que deberán de seguir.

La segunda medida es el sistema de galones o emblemas que se otorgarán a los alumnos al completar las actividades. Como veremos en el apartado 2.3. *Gestión del Aula*, las clases, compuestas de una media de veinticuatro alumnos, serán divididas en cuatro grupos de seis alumnos. Los emblemas se clasifican en dos grupos: emblemas grupales y emblemas individuales. Los emblemas grupales se entregarán a los alumnos al finalizar una actividad. Cada actividad tendrá cuatro emblemas diferentes que se otorgarán a cada uno de los grupos y estos estarán directamente relacionados con la inteligencia que se

trabaje en dicha actividad. Por ejemplo, si los cuatro grupos terminan una actividad en la que se trabaje la inteligencia naturalista, cada grupo obtendrá uno de los siguientes emblemas: *emblema Darwin*, *emblema Mendel*, *emblema Fleming* o *emblema Hooke*. La entrega de emblemas grupales diferentes está motivada por la realización de una última actividad en la que cada grupo tendrá que explicar brevemente qué o quien aparece en el emblema. A su vez, hay un sistema de emblemas individuales que se usarán para premiar el desempeño y la actitud de los alumnos en las actividades. Por ejemplo: “*fastest student in the far-west*”, “*just English*” o “*high five*”. El emblema “*just English*” es uno de los más importantes pues se le otorgará al final de cada sesión a aquellos alumnos que hayan hablado sólo en inglés. Al final de las once sesiones se hará un recuento de emblemas “*just English*” y se otorgará un privilegio a aquellos alumnos que presenten el mayor número de este emblema. El privilegio está sujeto a la decisión del profesor que lleve a cabo esta propuesta.

La última medida es el uso de un sistema de roles que desempeñarán cada uno de los miembros del grupo. El objetivo de estos roles es fomentar el trabajo en equipo y la comunicación efectiva entre los miembros del grupo, la cual debe realizarse en la lengua meta, es decir, en la L2. Los roles deben cambiar semanalmente asegurándonos de que todos los miembros de cada grupo desempeñan cada rol de forma equitativa.

- Escritor – *Writer*. El escritor es el encargado de redactar las opiniones del grupo, los contenidos escritos de los proyectos, etc.
- Orador – *Speaker*. El orador está a cargo de la exposición oral de las ideas del grupo durante las presentaciones de contenido, ya sean hacia el profesor o hacia el resto de sus compañeros.
- Investigador – *Researcher*. Los investigadores, dos por grupo, son los encargados de buscar la información necesaria para la realización de las actividades siempre y cuando sea necesario.
- Diseñador – *Designer*. El diseñador se encargará de decidir el formato de los proyectos, por ejemplo, se encargará de buscar las imágenes que acompañen los textos, la paleta de colores que pueden utilizar si van a crear un póster, etc.

- Embajador – *Ambassador*. El rol de embajador permite al alumno ser el enlace con el profesor o el resto de los grupos a la hora de preguntar o resolver dudas.

Aunque cada alumno tiene un rol específico, es necesario fomentar la cooperación entre los alumnos, explicándoles que el hecho de poseer un rol no les imposibilita a ayudar al resto de compañeros en el desempeño del resto de los roles.

## 2.2. Gestión del Aula

Como bien se ha tratado durante todo el trabajo, el propósito principal de la propuesta es el aumento de la participación y el desarrollo de las competencias comunicativas entre los alumnos. Por esta razón, para fomentar la comunicación entre los alumnos, estos serán divididos en cuatro grupos de seis alumnos aproximadamente.

En cuanto a la disposición de aula, la propuesta original es la creación de una superaula (Hernando, 2015, pág. 159) dividida en diferentes espacios de aprendizaje, rompiendo así con la monotonía tradicional en la disposición de las aulas. Los diferentes espacios de aprendizaje estarán disponibles para que los grupos los usen de acuerdo con la actividad que estén llevando a cabo en cada momento. Entre los espacios de aprendizaje se incluirían:

- Espacio de presentaciones: Dispuesto en forma de anfiteatro y con una pizarra digital en la que se puedan proyectar el contenido, el espacio de presentaciones agruparía a todos los estudiantes para recibir las ponencias de sus compañeros.

- Espacio de investigación: El espacio de investigación debe proporcionar a los alumnos los medios necesarios para recabar la información necesaria para la realización de sus proyectos. En este espacio podríamos encontrar un área de ordenadores, un área con pufs donde los alumnos puedan sentarse a leer y buscar información en los libros disponibles.

- Espacio de desarrollo: Con una disposición similar a lo que conocemos como un aula convencional en la que se lleva a cabo una metodología de trabajo cooperativo. En el espacio de desarrollo nos encontramos con diferentes grupos de mesas donde los alumnos pueden poner en común lo investigado con el fin de crear sus proyectos.

- Espacio de creación: Este espacio está enfocado al explotar la creatividad de los alumnos. En esta zona destinada a la creación audiovisual podemos encontrar un cromograma, material de creación audiovisual, etc. que se utilizará con el propósito de crear presentaciones, videos o ilustraciones, entre otros productos artísticos y audiovisuales.

De acuerdo con Alfredo Hernando (2015), una de las características de la creación de los espacios de aprendizaje es el aprovechamiento del espacio útil. Todo espacio cuenta y se ha de motivar a los alumnos a usar las paredes para colgar sus creaciones, a redistribuir el espacio reordenando las mesas si fuera necesario o incluso llevar la clase a los pasillos rompiendo con el concepto tradicional.

No obstante, comprendo la dificultad que tendría la creación de una superaula para la implementación de la propuesta. Por lo tanto, si no fuera posible, una distribución del aula en base a una metodología de trabajo cooperativo podría adaptarse perfectamente a lo que se propone en el presente trabajo de fin de máster.

## 2.5. Contenidos Específicos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje

Bloque I: Comprensión de textos orales		
Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p><b>Estrategias de comprensión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del conocimiento previo.</li> <li>- Identificación del tipo de texto, adaptando la comprensión al tipo de texto.</li> <li>- Distinción entre los diferentes tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).</li> </ul> <p><b>Aspectos sociolingüísticos y socioculturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convenciones sociales, reglas de cortesía y registros, tradiciones,</li> </ul>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados.</p> <p>Conocer y aplicar las estrategias más apropiadas para comprender el sentido general, la información esencial, las ideas principales y los detalles relevantes del texto.</p> <p>Conocer y usar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relacionados con el día a día (hábitos de estudio y de trabajo o actividades llevadas a cabo durante el tiempo</p>	<p><b>1.</b> Identifica los puntos clave y los detalles relevantes en indicaciones, anuncios y en mensajes breves, pronunciados de forma clara a ritmo lento, siempre y cuando las condiciones acústicas sean propicias y el mensaje se transmita claramente y sin distorsión.</p> <p><b>2.</b> Entiende las ideas principales en documentos estructurados y de uso común (por ejemplo, en tiendas, hoteles, restaurantes, centros comerciales o colegios).</p> <p><b>3.</b> Identifica el significado general y los puntos clave de una</p>

valores, creencias y hábitos; lenguaje no verbal.	libre, incluyendo las manifestaciones artísticas), las condiciones de vida (estructura social), las relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres en el centro educativo y en las instituciones), el comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz y el contacto visual) y las convenciones sociales (tradiciones).	conversación, formal o informal, entre dos o más participantes, cuando el tema que se trata le resulta familiar y cuando el discurso se articula de forma clara, a un ritmo lento y en una variedad estándar de la lengua. ...
<b>Funciones comunicativas:</b>		
- Iniciación y mantenimiento de las relaciones personales y sociales.		
- Descripción.		
- Narración.		
...	...	

## Bloque II: Producción de textos orales: expresión e interacción

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p><b>Estrategias de producción:</b></p> <p><i>Planificación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de mensaje, distinguiendo sus ideas principales y estructura básica.</li> <li>- Adaptación del texto al receptor, al contexto y al canal, y uso del registro y estructura apropiada para cada uno de los aspectos mencionados.</li> </ul> <p><i>Ejecución</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresión del mensaje de una forma clara y coherente, aportando la estructura correcta y siguiendo los estándares de los diferentes tipos de texto.</li> <li>- Reajuste de la actividad o del mensaje tras la evaluación de las dificultades encontradas y de los recursos disponibles con el fin de facilitar la comunicación.</li> </ul> <p>...</p>	<p>Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversaciones cara a cara como a través del teléfono u otro medio, usando un registro neutro o informal y lenguaje simple, en el cual la información intercambiada trata sobre situaciones diarias, situaciones personales o sobre intereses educativos. El interlocutor puede realizar pausas o preguntas pidiendo la repetición de alguno de los elementos.</p> <p>Conocer cómo aplicar las estrategias más adecuadas para la producción de textos orales individuales o diálogos breves con una estructura clara.</p> <p>Hacer uso de los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos relacionados con las estructuras sociales, las relaciones interpersonales, el comportamiento y las convenciones sociales, respetando a su vez las reglas establecidas para cada contexto comunicativo.</p> <p>...</p>	<p><b>1.</b> Crea presentaciones breves y bien estructuradas, usando apoyos visuales, sobre temas de interés o relacionados con los estudios del alumno. Contesta a preguntas sencillas sobre el contenido de las presentaciones.</p> <p><b>2.</b> Gestiona de forma natural situaciones cotidianas como las dadas en los medios de transporte, compras u ocio, y utiliza estándares básicos de cortesía (saludos, despedidas o agradecimientos).</p> <p><b>3.</b> Participa en conversaciones informales cara a cara o a través del teléfono u otro medio, en las que establece relaciones sociales, intercambia información y expresa opiniones y puntos de vista. Pregunta y da indicaciones e instrucciones, y habla sobre los pasos que se deben tomar en una actividad grupal.</p> <p>...</p>

**Bloque III: Comprensión de textos escritos**

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p><b>Estrategias de comprensión:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso del conocimiento previo.</li> <li>- Identificación del tipo de texto, adaptando la comprensión al tipo de texto.</li> <li>- Distinción entre los diferentes tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).</li> </ul> <p><b>Aspectos sociolingüísticos y socioculturales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de convenciones sociales, reglas de cortesía y registros, tradiciones, valores, creencias y hábitos; lenguaje no verbal.</li> <li>...</li> </ul>	<p>Identificar la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes en textos escritos breves y bien estructurados, impresos o en formato digital, de carácter formal, informal o neutro y que tratan sobre temas cotidianos, de interés o relacionados con sus estudios.</p> <p>Conocer y aplicar las estrategias más apropiadas para comprender el sentido general, la información esencial, las ideas principales y los detalles relevantes del texto.</p> <p>Conocer y usar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relacionados con el día a día (hábitos de estudio y de trabajo o actividades llevadas a cabo durante el tiempo libre, incluyendo las manifestaciones artísticas), las condiciones de vida (estructura social), las relaciones interpersonales (entre hombres y mujeres en el centro educativo y en las instituciones), el comportamiento (gestos, expresiones faciales, uso de la voz y el contacto visual) y las convenciones sociales (tradiciones).</p> <p>...</p>	<p><b>1.</b> Identifica, con la ayuda de imágenes, instrucciones y normas de seguridad (por ejemplo, en colegios, en espacios públicos o en áreas de recreo y ocio).</p> <p><b>2.</b> Entiende los puntos principales en anuncios y material publicitario en revistas o internet, expresado de forma simple y relacionado con cuestiones de interés personal o relacionadas con materias académicas.</p> <p><b>3.</b> Comprende correspondencia personal en cualquier tipo de formato. Habla sobre sí mismo, describe a otras personas, objetos y lugares, narra eventos pasados, presentes y futuros, y expresa sentimientos, deseos y opiniones sobre temas de interés.</p> <p>...</p>

**Bloque IV: Producción de textos escritos: expresión e interacción**

Contenidos específicos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p><b>Estrategias de producción:</b></p> <p><i>Planificación</i></p>	<p>Escribir, en papel o en formato digital, textos breves, sencillos y bien estructurados, sobre temas cotidianos o de interés personal, en un registro formal, neutro o informal, mediante el uso de</p>	<p><b>1.</b> Completa cuestionarios simples con información personal e información sobre intereses educativos o hobbies (por ejemplo, se suscribe a una</p>



<p>- Uso coordinado de las competencias generales y comunicativas para la correcta realización de las actividades.</p> <p>- Identificación y uso de los recursos lingüísticos y temáticos apropiados (uso del diccionario o de la gramática).</p> <p><i>Ejecución</i></p> <p>- Expresión del mensaje de forma clara, ajustándose a los modelos y reglas de cada tipo de texto.</p> <p>- Reajuste de la actividad (llevar a cabo una versión más sencilla de la actividad) o del mensaje (cambiar la forma de la se quiere expresar algo), después de la valoración de las dificultades y la disponibilidad de recursos.</p> <p>- Uso del conocimiento previo como forma de apoyo en la producción de texto escrito.</p> <p>...</p> <p><b>Aspectos sociolingüísticos y socioculturales:</b></p> <p>- Uso de convenciones sociales, reglas de cortesía y registros, tradiciones, valores, creencias y hábitos; lenguaje no verbal.</p> <p>...</p>	<p>reglas ortográficas, signos de puntuación, mecanismos de cohesión, y demostrando un dominio razonable del uso mediante el uso de estructuras simples y de expresiones.</p> <p>Conocer y aplicar estrategias apropiadas para la elaboración de textos escritos breves y simples (por ejemplo, copiar el formato, las fórmulas y las convenciones de los diferentes tipos de textos.</p> <p>Hacer uso de las reglas de cortesía más importantes en los diferentes contextos comunicativos y de los conocimientos sociolingüísticos y socioculturales relacionados con las estructuras sociales, las relaciones interpersonales y con los patrones de comportamiento para la producción de textos escritos.</p> <p>...</p>	<p>revista digital o se apunta a un equipo)</p> <p><b>2.</b> Escribe notas y mensajes cortos (SMS, <i>WhatsApp</i>, <i>Twitter</i>, <i>Facebook</i> o <i>Instagram</i>) en los que se aportan información e instrucciones relacionadas con actividades y situaciones que tienen que ver con su vida personal e intereses, siempre respetando las reglas de cortesía.</p> <p><b>3.</b> Escribe informes breves su formato convencional con información simple y relevante sobre los hábitos y razones de ciertas acciones en el ámbito académico, describiendo situaciones, gente, objetos y lugares, e indicando de forma simplificada aquellos eventos de mayor relevancia.</p> <p>...</p>
---	--	---

Tabla 9. Contenidos Específicos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje

## 2.4. Descripción de las Actividades

A continuación, incluyo una batería de actividades que, como se ha mencionado anteriormente, los alumnos realizarán en el orden que ellos crean necesario (salvando ciertas excepciones) a lo largo de las once sesiones de las que constaría la propuesta de intervención. Los siguientes cuadros de actividades incluyen el nombre de la actividad, la temporalización, una breve descripción de la actividad, el cruce entre las inteligencias múltiples y el objetivo de aprendizaje y los emblemas que obtendrán los alumnos una vez hayan completado la actividad.

<i>Textenses (a1)</i>	
20 minutos	I. Lingüístico-verbal
Cada grupo recibirá un texto narrativo (temática Marvel) simplificado que tendrán que leer. Una vez leído tendrán que localizar los verbos que aparecen en el texto, discriminando entre <i>present simple</i> , <i>present continuous</i> , <i>past simple</i> , <i>past continuous</i> y futuro con <i>will</i> .	T.B. Recordar
	<b>EMBLEMAS:</b> Se entregarán al completar la segunda parte de la actividad (a2)
<i>Textenses (a2)</i>	
30 minutos	I. Lingüístico-verbal
Una vez localizados los verbos en la primera fase de la actividad (a1) tendrán que inferir y resumir las características de cada tiempo verbal, reflejándolo a través de un esquema que tendrán que presentar al profesor. El profesor les dará <i>feedback</i> explicando las características de cada tiempo verbal.	T.B. Comprender
	<b>EMBLEMAS:</b> Noah Chomsky Michael Halliday Roman Jakobson Edward Sapir

Tabla 10. Actividad (a) *Textenses*

<i>Focus on the plot! (b1)</i>	
50 minutos – Sujeto a variaciones si fuera necesario.	I. Lingüístico-verbal
Para realizar la actividad (b), los grupos recibirán una versión un poco más compleja del texto narrativo (temática Marvel) usado en durante la actividad (a). Una	T.B. Analizar
	<b>EMBLEMAS:</b> Spiderman

vez leído, tendrán que elaborar un <i>mind-map</i> que resuma el argumento, describa a los personajes y el contexto de la historia. Los <i>mind-maps</i> serán colgados en las paredes de la clase una vez se hayan terminado y revisados por el profesor.	Gamora Captain Marvel Iron man
<i>Stan Lee for a day!</i> (b2)	
50 minutos – Sujeto a variaciones si fuera necesario.	I. Lingüístico-verbal I. Visual-espacial T.B. Crear
Una vez terminado el <i>mind-map</i> , los alumnos deberán releer el texto narrativo usado durante la actividad (b1) y escribir un final alternativo que podrán apoyar con imágenes para completar el significado.	<b>EMBLEMAS:</b> Starlord Groot Black widow Wolverine

Tabla 11. Actividad (b) *Stan Lee for a day!*

<i>Catch 'em all</i> (c)	
50 minutos – dividido entre varias sesiones	I. Naturalista T.B. Analizar
Cada grupo deberá hacer una colección de entre 6-10 elementos naturales que puedan encontrar en la ciudad o región en la que viven (por ejemplo, flores, hojas, rocas, etc.). Durante la primera sesión, los grupos planearán el formato y la temática de su colección. Durante las horas no lectivas deberán buscar alguno de los elementos de la colección que hayan decidido hacer. Durante la segunda fase de la actividad, los alumnos pondrán las cosas en común con sus grupos y juntarán la colección, aportando información sobre aquellos elementos que la forman. Por	<b>EMBLEMAS:</b> Charles Darwin Gregor Mendel Robert Hooke Alexander Fleming

último, cada grupo deberá presentar su colección al resto de los grupos.	
--	--

Tabla 12. Actividad (c) *Catch 'em all*

<i>Frozen words</i> (d)	
30 minutos	I. Cinético-corporal T.B. Analizar
Cada grupo elegirá un breve mensaje en clave que tendrá que representar con su cuerpo. Los alumnos tendrán que formar las palabras usando su cuerpo y el embajador de cada grupo tendrá que pasar por el resto de los grupos para tomar notas de las palabras que forman el mensaje. Una vez haya tomado nota de las palabras que ha observado, volverá con su grupo para ordenar el mensaje en clave. Como el orden de realización de las actividades lo eligen los propios alumnos, el grupo que la lleve a cabo deberá avisar a los embajadores del resto de los grupos para que estén presentes durante el tiempo en que formarán las palabras.	<b>EMBLEMAS:</b> Michelangelo August Rodin Alexander Calder Henry Moore

Tabla 13. Actividad (d) *Frozen words*

<i>Wrong lyrics</i> (e)	
20 minutos	I. Musical T.B. Analizar
Para realizar esta actividad, los alumnos recibirán la transcripción de las letras de cuatro canciones. Estas letras contendrán blancos que tendrán que rellenar y a su vez estarán mezcladas entre sí por lo que deberán escuchar las canciones para completar dos objetivos,	<b>EMBLEMAS:</b> Bruce Springsteen Aretha Franklin

rellenar los blancos que faltan y asociar cada fragmento de las letras a su canción.	Bob Marley Amy Winehouse
--	-----------------------------

Tabla 14. Actividad (e) Wrong Lyrics

<i>What's next? (f)</i>	
30 minutos	I. Lógico-matemática T.B. Crear
A cada grupo se le enseñará un video cuya acción principal se verá interrumpida. Los alumnos deberán poner en común sus opiniones y sacar conclusiones sobre lo que ocurrirá a continuación. Tendrán que hacer un breve escrito en el que relaten lo que creen que va a ocurrir. Una vez hayan terminado de escribir se les volverá a reproducir el video completo, estableciendo relaciones entre sus predicciones y lo que realmente sucede.	<b>EMBLEMAS:</b> Sherlock Holmes Hercules Poirot Miss Marple Robert Langdon

Tabla 15. Actividad (f) What's next?

<i>Quizlet it! (g)</i>	
50 minutos	I. Interpersonal T.B. Crear
Cada grupo tendrá que crear un <i>Quizlet</i> sobre alguno de los temas estudiados anteriormente en clase o introducir uno nuevo. Cada <i>Quizlet</i> se compartirá con el resto de los grupos para que todos puedan repasar los contenidos vistos hasta el momento o aprender y practicar nuevos contenidos. El profesor creará una cuenta de <i>Quizlet</i> a la que puedan acceder los alumnos para crear el contenido como si fueran ellos los profesores. Sin embargo, sólo	<b>EMBLEMAS:</b> Bill Gates Steve Jobs Paul Allen Mark Zuckerberg

tendrán acceso a esta cuenta durante las horas lectivas en calidad de creadores de contenido.	
---	--

Tabla 16. Actividad (g) Quizlet it!

<i>What a life!</i> (h)	
50 minutos	I. Intrapersonal T.B. Crear
<p>Para completar esta actividad los alumnos han de crear una línea temporal personal en la que sitúen los eventos más relevantes de su vida, estos podrán ser apoyados con fotos u otro tipo de documentos.</p> <p>Se les dará la opción de hacerla en papel o en formato digital y estas serán presentadas a los miembros de su grupo.</p>	<p><b>EMBLEMAS:</b> Rudyard Kipling Edgar Allan Poe Emily Dickinson Robert Frost</p>

Tabla 17. Actividad (h) *What a life!*

<i>Charades</i> (i)	
20 minutos	I. Interpersonal I. Cinético-Corporal T.B. Recordar
<p>Esta actividad consiste en hacer un repaso del contenido aprendido mediante el famoso juego <i>Charades</i>, en el que el alumno que posee la carta tiene que adivinar qué es por medio de mímica, definiciones, etc.</p> <p>En este caso, el juego se realizará en torno a cuatro variantes: En la primera de ellas, la persona que describa la acción, objeto, personaje, etc. sólo puede hacerlo mediante descripciones habladas. En la segunda variante se les daría la opción de describir la palabra sólo</p>	<p><b>EMBLEMAS:</b> Brad Pitt Ewan McGregor Audrey Hepburn Halle Berry</p>

<p>mediante mímica o a través de una palabra. La tercera variante consistiría en describir la palabra únicamente mediante mímica. Por último, en la última de las variantes se les pediría que representaran la palabra mediante una “pose congelada”, es decir, deben elegir que pose hacer y no moverse hasta que la acierte o pase a la siguiente palabra.</p>	
---	--

Tabla 18. Actividad (i) Charades

<i>Lights, camera, action!</i> (j)	
150 minutos	<p>I. Interpersonal I. Lingüístico-verbal I. Cinético-corporal T.B. Crear</p>
<p>Los alumnos dispondrán de tres sesiones completas para planificar, grabar y montar contenido audiovisual en el que se trate alguno de los temas estudiados en clase.</p> <p>En la primera sesión, los alumnos deberían juntarse con su grupo para planificar que tema se va a tratar, elaborar un guion y decidir las características de la producción que van a llevar a cabo.</p> <p>Una vez sentadas las bases deberían comenzar a grabar y a recopilar el material audiovisual que presentarán al profesor. Sería ideal que todos los alumnos aparecieran en el video con una pieza de diálogo, pues lo que se pretende fomentar es el desarrollo de las competencias comunicativas. El formato de video puede enfocarse como un programa de televisión, un noticiero, o incluso un VLOG.</p> <p>Una vez grabado, deberían montarlo y editarlo mediante un <i>software</i> de edición de video y presentarlo al profesor.</p>	<p><b>EMBLEMAS:</b> Alfred Hitchcock Christopher Nolan Quentin Tarantino Stanley Kubrick</p>

El producto final no tiene por qué ceñirse a un estilo formal, los alumnos tienen libertad para elegir el estilo de su producción, siempre y cuando traten uno de los temas que especifique el profesor y no incumplan con el Reglamento de Régimen Interior (R.R.I.) del centro.	
---	--

Tabla 19. Actividad (j) *Lights, camera, action!*

<i>Pictionary</i> (k)	
20 minutos	I. Visual-espacial T.B. Aplicar
El objetivo de <i>Pictionary</i> es adivinar un concepto dado mediante la descripción del mismo por medio de un dibujo. De esta forma, cada alumno del grupo tendrá que usar una de las pizarras para realizar un dibujo que defina un concepto que el resto del grupo debe adivinar.  Como de costumbre, sería ideal que los conceptos que vayan a describir formaran parte de los contenidos impartidos en clase.	<b>EMBLEMAS:</b> Andy Warhol Pablo Picasso Claude Monet Leonardo Da Vinci

Tabla 20. Actividad (k) *Pictionary*

<i>The shop</i> (l)	
10 minutos	I. Interpersonal T.B. Recordar
La actividad comenzará con el profesor diciendo “ <i>I went to my favorite shop and I bought...</i> ”. Una vez dicha la introducción, continuará con una enumeración de dos palabras o elementos que guarden una relación, esta relación puede ser semántica, fonética, gramatical, etc.	<b>EMBLEMAS:</b> Shopper (si gana una partida)



<p>De esta forma, cada alumno tendrá que mencionar un elemento que continúe la serie y se irán eliminando a aquellos que no consigan continuarla hasta tener un ganador.</p> <p>Por ejemplo, “<i>I went to my favorite shop and I bought... rise and rice, and eyes and ice, what else did I buy?</i>” En este caso, los alumnos tendrían que continuar la serie con parejas de homófonos como, por ejemplo: <i>nose and knows, muscles and mussels, o night and knight</i>, entre otros.</p>	<p>Professional Shopper (cada tres partidas ganadas)</p>
---	--

Tabla 21. Actividad (l) The shop

<p><i>This is the end (m)</i></p>	
<p>50 minutos – Sesión 11</p>	<p>I. Interpersonal</p>
<p>Esta actividad, la cual ha de llevarse a cabo durante la última sesión, consiste en la presentación de los emblemas por parte de los diferentes grupos.</p> <p>Las presentaciones consistirán en aportar una breve explicación de cada emblema, aportando los datos más relevantes sobre la identidad de la persona relacionada con el emblema. Por ejemplo, si se trata de Christopher Nolan deberían dar los siguientes datos: “<i>He is a movie director and producer, well-known for movies like “Memento”, “The Dark Knight” or “Interstellar”, among others”</i>”</p>	<p>T.B. Recordar</p> <p>T.B. Evaluar</p> <p><b>EMBLEMAS:</b></p> <p>100% (este emblema se le entregará a cada alumno una vez hayan finalizado las presentaciones)</p>

Tabla 22. Actividad (m) This is the end



## Conclusiones

Para concluir, este trabajo ha estudiado una realidad que deberíamos considerar alarmante. Aun hallándonos en la era de la innovación educativa en la que escuchamos términos como las aulas innovadoras del S.XXI, es muy común encontrarse con centros educativos que todavía basan su enseñanza en metodologías tradicionales que podríamos comenzar a considerar obsoletas.

El estudio, incluido en la *PARTE II – MARCO METODOLÓGICO. 1. Análisis*, fue realizado durante nueve sesiones, pertenecientes al segundo trimestre, en las dos clases de primero de E.S.O. de un colegio concertado ubicado en el centro de Valladolid. Mediante este estudio se han analizado dos aspectos: la participación de los alumnos con respecto a la distribución del aula, y la participación de los alumnos en cuanto a la metodología empleada para la enseñanza de la asignatura Lengua Extranjera Inglés. El análisis del primer aspecto probó que la ubicación de los alumnos y el campo de visión que se tiene desde la misma son un factor influyente en el índice de participación.

A su vez, mediante el análisis de la participación con respecto a la metodología empleada, pude comprobar tres cuestiones: la primera es que, en la mayoría de los casos, los alumnos participan más cuanto más dominan los contenidos que se están estudiando, sin embargo, esta participación decrece notablemente cuando estos contenidos se trabajan en exceso, pues su interés decae cuando ya los dominan. La segunda cuestión es que los alumnos sienten predilección por el *Bloque 2. Vocabulary*, pues el IPM/B asciende notablemente cuando tratamos con este bloque de contenidos. Sin embargo, el análisis de la tercera cuestión refleja que el IPG es realmente alarmante, pues en ambas clases el índice de participación apenas supera el 30%, es decir, tan sólo siete de los veinticuatro/veinticinco alumnos que componen las clases participan activamente.

Debido a los resultados obtenidos, veo considerable proponer una nueva metodología que incremente la motivación y la participación de los alumnos en clase. Esta propuesta de aula está compuesta por una batería de actividades que han de implementarse mediante la metodología de los paisajes de aprendizaje. Tratando de desarrollar las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la competencia comunicativa, y la autonomía de los alumnos en el aprendizaje.

Debido a la importancia que tiene la innovación educativa pues su objetivo principal es la renovación de la educación hacia una mejoría de la calidad educativa, animo a quién lea este trabajo de fin de máster, ya sea alumno, profesor o investigador, a continuar este estudio en busca de una metodología que mantenga a los alumnos motivados y mejore la calidad educativa. En el caso de que se realizara una continuación del presente trabajo de investigación, quien lo llevara a cabo implementaría la propuesta de intervención basada en los paisajes de aprendizaje de Alfredo Hernando (2015), descrita en el apartado *PARTE II – MARCO METODOLÓGICO 2. Propuesta de Intervención*, y estudiaría los resultados de su implementación. El objetivo de realizar un segundo estudio en el que se analice la metodología de los paisajes de aprendizaje es probar su efectividad en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa y el aumento de la motivación y participación de los alumnos.

## Bibliografía

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. . New York: Longman.
- Bloch, B., & Trager, G. L. (1972). *Outlines of Linguistic Analysis*. Philadelphia: Linguistic Society of America.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay Company, Inc.
- Cambridge University Press. (2019). *Cambridge Dictionary*. Obtenido de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/>
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. (J. C. Richards, & R. W. Schmidt, Eds.) London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1975). *Estructuras Sintácticas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2016). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* . Barcelona: Paidós.
- Hadley, A. O. (1987). *Teaching Language in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, R. A. (1968). *An Essay on Language*. Philadelphia: Chilton.
- Hernando, A. (2015). *Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. (J. G. Bernal, Trad.) Harmondsworth: Penguin.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, núm. 106)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE, núm. 295.)

- Orden ECD 65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE, núm. 25)
- Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la 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)
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE, núm. 3)
- Sapir, E. (1978). *El Lenguaje: Introducción al Estudio del Habla* (Primera edición español, séptima reimpresión ed.). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and contexts in second language learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Stovall, G. (1998). *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Yule, G. (2006). *The study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.