



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA CONFIGURACIÓN PROGRAMÁTICA EN EL
AULA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA. ANÁLISIS DEL NIVEL
LINGÜÍSTICO EN UN CONTEXTO ESCOLAR**

Estudiante: D^a. Marina Daphne Bettle Amo

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2016

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Máster presenta una propuesta de investigación sobre el nivel lingüístico que poseen los estudiantes de tercer y cuarto cursos de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto escolar concreto. Tiene por objetivo contribuir a la mejora de la enseñanza de la Lengua inglesa, a partir de las exigencias procedentes de las instancias y disposiciones - europeas y nacionales- oficialmente en vigor en el ámbito lingüístico-educativo, tales como las políticas lingüísticas y la legislación educativa del contexto español. El Trabajo consta de una primera parte, en la que se presenta la revisión de los aspectos curriculares esenciales que configuran el marco teórico, y de los conceptos e instrumentos propios de los distintos niveles de concreción curricular. En la segunda parte del Trabajo se abordan los aspectos metodológicos, a través de los que se efectúa un análisis sobre el nivel de dominio de la lengua inglesa de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria, conforme al objeto de estudio y los interrogantes planteados. En virtud de su alcance y de los resultados obtenidos, se extrae una serie de implicaciones didácticas, que permiten exponer, en la parte final, las conclusiones y reflexiones derivadas del conjunto de procedimientos empleados para la configuración de la propuesta de investigación y del propio Trabajo.

Palabras clave: Educación Secundaria Obligatoria, Lenguas Extranjeras, Currículum, Nivel de dominio de la lengua, propuesta de investigación.

ABSTRACT

This Master's Thesis presents a research proposal into the linguistic level of the students of the third and fourth year of Secondary Education in a particular school context. It aims to contribute to improving the teaching of English language, from the demands from the European and National instances and legal provisions -officially in force in the linguistic-educational field-, such as language policies and educational legislation of the Spanish context. The work is divided into two parts. The first part is devoted to the review of both the essential curricular aspects that make up the theoretical framework and the main concepts and instruments of the different curricular concretion levels. The second part addresses the methodological aspects, through which we carry out an analysis on the linguistic level of a sample composed of several Secondary students. The analysis is conducted according to the object of study and the research questions. As a result of its scope and the research outcomes, some didactic implications are drawn. This allows us to lay out, in the final part, some conclusions and reflections derived from the set of procedures used for configuring the investigation proposal and the work itself.

Key words: Secondary Education, Foreign Languages, Syllabus, Language proficiency, research proposal.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	6
OBJETIVOS.....	7
PARTE I.....	8
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	8
Capítulo 1. Del currículum de Lenguas extranjeras: nociones teóricas	9
1.1. Los currícula en el sistema educativo: evolución y configuración.....	9
1.2. Concepciones de <i>syllabus</i> en la enseñanza de Lenguas extranjeras	10
1.3. El desarrollo de la competencia comunicativa	12
1.4. Las cuatro destrezas comunicativas.....	14
Capítulo 2. Los niveles de concreción curricular: aspectos normativos.....	16
2.1. La legislación educativa oficial vigente en el contexto nacional	17
2.1.1. La regulación de las Lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria.	20
2.1.2. Los componentes curriculares	21
2.2. Fases del diseño curricular y claves para la programación	22
2.2.1. La Programación Didáctica	23
2.2.3. Las Unidades Didácticas	26
PARTE II.....	28
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	28
Capítulo 3. El contexto de investigación: Problemática.....	29
3.1. El contexto sociocultural y educativo.....	29
3.2. Planteamiento del problema y los interrogantes.....	33
Capítulo 4. Planteamiento metodológico del Trabajo	35
4.1. El estudio del aula: procedimientos metodológicos	35
4.1.1. Diseño de la propuesta de investigación	35
4.1.2. Objetivos	35
4.1.3. Temporalización.....	36
4.1.4. La elección del paradigma y el enfoque de investigación.....	36
4.1.5. Instrumentos de recogida de datos	38
4.2. Presentación y análisis de los datos.....	40
4.3. Interpretación de los resultados.....	48
4.4. Implicaciones didácticas.....	50
CONCLUSIONES	52
REFERENCIAS	55

PRESENTACIÓN

El presente Trabajo titulado *La configuración programática en el Aula de Inglés en Educación Secundaria Obligatoria. Análisis del nivel lingüístico en un contexto escolar* supone el resultado de la asignatura de Trabajo Fin de Máster, inscrito en el módulo de Didáctica específica de la especialidad en Lenguas Extranjeras (Inglés), de 6 créditos ECTS, cuyo código es el 51774. Supone la finalización de los estudios del Máster profesionalizante en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, ofertado por la Universidad de Valladolid, en la Facultad de Educación y Trabajo Social y en La Facultad de Filosofía y Letras.

El Trabajo Fin de Máster ha sido tutelado -en el curso académico 2015/2016- por D. Francisco Javier Sanz Trigueros, profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, quien ha asesorado a la alumna Dña. Marina Bettle Amo durante su proceso formativo a la docencia.

Por medio de este Trabajo se desarrollan las distintas competencias generales y específicas recogidas en el Plan de estudios del Máster, como son las que se refieren a la participación en la planificación colectiva del currículo y su concreción, la aplicación de las diferentes metodologías didácticas estudiadas con su correspondiente adaptación a la diversidad, el conocimiento de la normativa relativa al sistema educativo, analizar la práctica docente de forma crítica o aplicar las propuestas docentes más innovadoras, entre otras.

Su desarrollo no habría sido posible sin la labor de los docentes tanto de este Máster como de todos aquellos que han participado a lo largo de toda mi etapa educativa, a los cuales agradezco su asesoramiento y su ayuda. Un agradecimiento que extendiendo, de forma particular, a:

-María y a Rosa por brindarme una experiencia laboral tan grata y motivadora que, sin duda, ha avivado mi vocación por la enseñanza,

-la parte más importante y sin la que nada de esto habría sido posible: mis padres y a mi familia, por todo su apoyo incondicional, por ayudarme y orientarme para que pueda tener un buen futuro pero, sobre todo, por darme siempre la oportunidad de hacer lo que realmente me gusta.

A todos vosotros: gracias.

INTRODUCCIÓN

Parece lógico que la enseñanza de Lenguas extranjeras haya adquirido cierta importancia hoy en día teniendo en cuenta el contexto, tanto internacional como europeo, en el que nos encontramos.

Debemos situar la sociedad actual en un mundo donde la globalización está a la orden del día y la tecnología y los medios de comunicación son predominantes. Por lo tanto, se trata de una sociedad multicultural, que está en constante contacto a través de la tecnología, donde toda la información llega a cualquier parte del planeta en cuestión de segundos, y en la cual el mercado laboral ya no compete sólo a nivel local o nacional, sino también a nivel internacional. Esto quiere decir que, para obtener una integración exitosa en semejante contexto, es necesario estar en posesión de ciertas aptitudes y una formación cada vez más completa.

En este sentido, la competencia lingüística, entre otras, se ha convertido en un requisito indispensable, para lo que la enseñanza de Lenguas extranjeras se presenta como una exigencia inestimable, pues es de suponer que para que se pueda llevar a cabo una correcta integración de las personas en el ámbito internacional, es necesario ser competente en -al menos- una Lengua extranjera. Cabe destacar entonces, que la lengua inglesa fue elegida como *lingua franca* o lengua vehicular global después de la Segunda Guerra Mundial en 1945 y, desde entonces, ha sido la más utilizada en los ámbitos científicos y socioeconómicos, aunque actualmente su influencia se ha expandido a muchos más ámbitos como es el que concierne a la política, a los medios de comunicación y a la educación, siendo esta última la que nos ocupa en este Trabajo. Por consiguiente, se hace imprescindible una correcta adaptación de la labor educativa a las necesidades y exigencias de esta sociedad que ha elevado la trascendencia que hoy en día posee el uso de Lenguas extranjeras. En este sentido, es la propia educación, y en concreto sus sistemas organizativos por etapas y niveles -y en última instancia los docentes-, a quienes se les confía la gestión de la enseñanza eficaz de una o varias Lenguas extranjeras para que los estudiantes posean un nivel de dominio de la Lengua extranjera, acorde con su desarrollo evolutivo y el nivel curricular en que se encuentren. Esa gestión parte del conjunto de preceptos contemplados en la normativa que regula la enseñanza de Lenguas extranjeras, por áreas o materias en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria. Es, por lo tanto, responsabilidad de los docentes de Lenguas extranjeras, acometer un afinado ejercicio de concreción curricular, trasvasando los componentes del currículo a los documentos de planificación curricular pertinentes para el aula de Lengua extranjera.

JUSTIFICACIÓN

Según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística realizado por la Comisión Europea (2011), el alumnado español encuestado, que estaba cursando la tercera y cuarta etapa de ESO, demostró tener un bajo nivel en las destrezas analizadas (lectora, escrita y oral) cuando se trataba de la Lengua Extranjera Inglés.

En vista de los bajos resultados obtenidos en Lengua Extranjera -Inglés- en el sistema educativo español, frente a los resultados del resto de países europeos encuestados, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD de aquí en adelante) reconoce la importancia de fomentar e incentivar el aprendizaje de este idioma ya desde etapas muy tempranas. En este sentido, se ha demostrado una gran preocupación en el ámbito educativo por crear una política educativa eficaz para mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes en la materia, debido al creciente uso del inglés en todas las áreas de conocimiento, tal y como ya se ha expuesto. Es quizá por esta razón por la que se van incrementando las cifras de los centros educativos con secciones bilingües.

Entre los efectos de esa política educativa, cabe no obviar el relativo a las labores docentes dedicadas a la planificación, al diseño y a la programación, por cuanto que de su eficacia puede depender el éxito posterior del desarrollo de la competencia clave número 2 -la *Competencia en Comunicación Lingüística*- en los estudiantes. La atención a la cuestión anterior supone la elección del objeto de estudio de este Trabajo, en tanto que se debe al fuerte interés por contribuir a abordar la problemática que subyace al conjunto de las funciones y responsabilidades que son confiadas a los docentes de Lenguas extranjeras.

Entre esas funciones y responsabilidades, articulamos nuestro objeto de estudio en los aspectos de orden programático propios del currículum de Lenguas extranjeras como elementos clave para gestionar la progresión adecuada del nivel de dominio lingüístico de los estudiantes. Por tanto, a lo largo de este Trabajo se analizan de forma crítica todos los elementos requeridos para la composición del currículum de Lenguas extranjeras, revisando las teorías existentes al respecto y atendiendo al tipo y a las características propias de aula. Constituyen pues los puntos de partida para analizar las destrezas comunicativas de un conjunto de sujetos participantes, y exponer pautas curriculares que redunden en una óptima toma de decisiones del docente de Lenguas extranjeras en el proceso programático de configuración y planificación curricular.

El fin último se rige por la consideración de contribuir a la mejora de la calidad docente en el aula de Lengua extranjera -Inglés-, en relación con las funciones de planificación curricular, con la pretensión de ofrecer las pautas pertinentes que contribuyan a remediar carencias existentes en materia de diseño curricular.

En virtud de lo expuesto, el presente Trabajo moviliza las competencias generales y específicas planteadas como propias del Máster profesionalizante en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas. Competencias que se encuentran recogidas en la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* y en la *Resolución de 17 de diciembre de 2007* y enunciamos en los términos siguientes:

-Conocer y diseñar los contenidos curriculares de la materia relativa a la especialización (inglés).

-Conocer y aplicar la normativa y organización institucional del sistema educativo y modelos de mejora de la calidad de los centros educativos.

-Transposición de los currículos a programas de actividades y de trabajo.

-Adquirir criterio para la selección y elaboración de los instrumentos educativos.

OBJETIVOS

Los planteamientos anteriores que delimitan la configuración del objeto de estudio abordado en el presente trabajo, se articulan de forma secuenciada a través de los siguientes objetivos:

Revisar los enfoques y concepciones curriculares propios de la enseñanza de Lenguas extranjeras.

Dar cuenta del proceso de coherencia vertical de concreción curricular, extrayendo las claves de planificación y diseño por niveles estructurales y las características principales de los instrumentos de planificación curricular.

Indagar acerca del nivel de desarrollo de las destrezas comunicativas de estudiantes de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria en un contexto educativo real.

Aportar sugerencias de orden curricular con el fin de contribuir a la toma de decisiones del docente de Lenguas Extranjeras y a la mejora de la calidad en su proceso de planificación curricular y configuración programática.

PARTE I
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Del currículum de Lenguas extranjeras: nociones teóricas

1.1. Los currícula en el sistema educativo: evolución y configuración

El concepto de currículum ha sido ampliamente abordado y definido por varios autores a lo largo de diversos estudios que tratan de esclarecer en qué consiste, cómo se construye y qué problemática puede presentar. Gimeno Sacristán (2010), definen currículum como:

[...] Un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. (p.15)

En esta misma línea, para Zabalza (1987) el currículum “[...] concreta todo el conjunto de oportunidades de desarrollo personal y de adquisición de nuevos aprendizajes que la escuela ofrece a los sujetos en edad escolar.” (p. 3). En la definición que propone este autor, además, se añade que es en el propio currículum en donde:

[...] se especifica el compromiso del Estado con respecto a la educación, expresado tanto en términos de intenciones- exigencias (lo que los sujetos escolarizados han de aprender) como de recursos puestos a su disposición para lograrlo (profesorado, instituciones, organización de la escolaridad, recursos materiales, etc.). (p. 3)

Por lo tanto, se podría tomar como definición de currículum escolar, y siendo esta definición en consonancia con la que el Ministerio de Educación y Ciencia (1989) (MEC de ahora en adelante) propuso en un documento oficial del Estado, como aquel texto formulado para el ámbito escolar con el fin de “hacer explícitas las intenciones del sistema educativo” (p. 23) y de “servir como guía para orientar la práctica pedagógica” (*Ibid.*, p. 23) teniendo en cuenta la fuerte influencia que posee el contexto en el que se inscribe y para el que ha sido diseñado.

Sabiendo en términos generales a qué nos referimos cuando hablamos de currículum educativo, cabe preguntarse lo que se recoge exactamente en este documento normativo o a qué responde su contenido. La literatura científica ha ido manteniendo la tradición de exponer unos interrogantes básicos que deben encontrar respuesta en el desarrollo del currículum. Estos interrogantes se formulan en torno a cuatro preguntas que el propio MEC (1989) concretó y definió de la siguiente manera:

1. ¿Qué enseñar? La respuesta a esta pregunta proporciona información sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza.
2. ¿Cuándo enseñar? Es necesario decidir también la manera de ordenar y secuenciar estos objetivos y contenidos.
3. ¿Cómo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.
4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Por último, es imprescindible realizar una evaluación que permita juzgar si se han alcanzado los objetivos deseados. (p. 23)

En este orden de cosas, cabe plantearse la forma en que las consideraciones derivadas de las definiciones anteriores se trasvasan a la enseñanza de Lenguas extranjeras. Partimos de la aportación de Rodgers (1989) cuando expone que “The language curriculum includes specifications for providing inputs to syllabus design and for measuring outcomes of syllabus-based instruction.” (p. 28), es decir, sigue siendo ese texto que determina unas pautas a seguir en el proceso enseñanza y aprendizaje y todo el contenido que ha de enseñarse en ese proceso aunque, en este caso, específico de la Lengua extranjera correspondiente.

1.2. Concepciones de *syllabus* en la enseñanza de Lenguas extranjeras

Existe cierta confusión a la hora de definir qué es currículum y qué es *syllabus*, pues en varias ocasiones han sido considerados como sinónimos. Sin embargo, sí existe una diferencia y Rodgers (1976) la explica de esta manera:

[...] Syllabi, which prescribe the content to be covered by a given course, form only, a small part of the total school programme. Curriculum is a far broader concept. Curriculum is all those activities in which children engage under the auspices of the school. This includes not only what pupils learn, but how they learn it, and how the teachers help them learn, using what supporting materials, styles and methods of assessment, and in what kind of facilities. (p. 26)

Si bien anteriormente se expone la concepción del currículum como una guía para la práctica pedagógica donde se presentan una serie de elementos necesarios para que ésta práctica se pueda llevar a cabo de forma correcta y eficiente, podríamos ahora considerar el *syllabus* como una especificación de los contenidos del currículum, sometida a un proceso

(programático) de concreción curricular que se refleja en instrumentos de planificación curricular a nivel de centro educativo. En efecto, de acuerdo con Rodgers (1989), el syllabus puede definirse como la concreción de los contenidos lingüísticos objeto de enseñanza, relacionados con la gramática, las funciones lingüísticas, el repertorio léxico, etc., de forma organizada.

En definitiva, *syllabus* equivale a la Programación Didáctica de la materia curricular de Lengua extranjera, es decir, al instrumento -de carácter programático- de planificación de la enseñanza de Lenguas extranjeras, que forma parte del segundo nivel de concreción curricular.

Los expertos en la materia han determinado la concepción del currículum de Lenguas extranjeras según una tipología que lo clasifica atendiendo a los objetivos, los contenidos y la metodología. Así pues, podemos distinguir los denominados a) *Content-based Syllabus*, b) *Skill-based Syllabus* y c) *Method-based Syllabus*.

a) Por lo que se refiere al *Content-Based Syllabus*, cabe destacar que su foco de atención es el contenido curricular y disciplinar. A principios de los años 70, la enseñanza inscrita en este tipo de currículum estaba centrada fundamentalmente en los aspectos lingüístico-formales de la lengua, siendo las estructuras y las formas gramaticales los objetivos de la enseñanza de la Lengua extranjera y los contenidos mayoritarios impartidos en el aula de Lengua extranjera. Más adelante, este enfoque adquirió una orientación distinta, por cuanto que pasó a centrar su objetivo en las funciones del lenguaje en función del contexto particular, organizándose por áreas temáticas o por los comúnmente denominados tópicos.

b) El tipo de currículum conocido como *Skill-based Syllabus* se diseña en torno a las destrezas comunicativas, a saber: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción. Este currículum, además, promueve el desarrollo en el alumnado de otras destrezas que no son específicamente de carácter lingüístico, a través de la movilización de habilidades de orden cognitivo, metacognitivo, procedimental, etc.

c) Por lo que se refiere al *Method-based Syllabus* cabe precisar que, al contrario que los anteriores, no se centra en los aspectos lingüísticos, sino en el aprendizaje de la lengua a través de una diversidad de tareas. Es decir, está diseñado de tal manera que la Lengua extranjera se pueda aprender por medio de su uso directo en tareas o acciones reales y que puedan tener algún tipo de propósito útil para la vida cotidiana (Richards, Platt and Weber, 1985).

1.3. El desarrollo de la competencia comunicativa

Uno de los fines clave de la enseñanza de Lenguas extranjeras es el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia ha sido estudiada desde la perspectiva de diversas áreas científicas (psicología, pedagogía, lingüística, etc.) a lo largo del tiempo, por lo que existen diversas definiciones del concepto desde diferentes perspectivas, que no hacen sino enriquecerlo y dotarlo de distintos matices.

La competencia comunicativa deriva del concepto de competencia lingüística. La competencia lingüística, según Chomsky (1965) equivaldría exclusivamente al conocimiento de las reglas gramaticales. Sin embargo, durante los años 70, los sociolingüistas Hymes (1972) y Campbell y Wales (1970) ampliaron el concepto de Chomsky, surgiendo así el concepto de competencia comunicativa. Por lo que se refiere a la competencia comunicativa, Canale y Swain (1980) explican que, “This notion is intended by them to include not only grammatical competence (or implicit and explicit knowledge of the rules of grammar) but also contextual or sociolinguistic competence (knowledge of the rules of language use).” (p.4)

Partiendo de esto, el propio Hymes (1996) considera que:

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. (p.15)

Siguiendo este modelo de Hymes, de acuerdo con Cantero (2008) podemos entender la competencia comunicativa como:

[...] el conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten al aprendiz de una lengua comunicarse con otros hablantes. También podemos considerarlo, en la moderna teoría de la comunicación, como el concepto clave que permite entender y explicar la interacción humana desde las capacidades de los interlocutores. (p. 72)

De esta manera, explica Cantero (2008) que “Cada hablante ha adquirido una competencia comunicativa que le permite relacionarse con los demás hablantes.” (p.72).

Por otro lado, el MECED en 2002 publicó la versión en español de *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación* (Consejo de Europa, 2002) (MCERL de ahora en adelante), que forma parte del proyecto lingüístico del

Consejo de Europa. De acuerdo con el Consejo de Europa (2002), el MCERL “[...] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa” (p.1). y define asimismo los “niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida” (*Íbid.*, p.1)

Por lo tanto, a día de hoy, la enseñanza de Lenguas Extranjeras en cualquier contexto europeo, tiene como base las pautas y orientaciones que se establecen en el MCERL. Como es de esperar, esto influye también en el diseño del currículo escolar, que es el tema que nos concierne en todo momento a lo largo de este Trabajo.

La razón por la que se menciona el documento del MCERL es porque parece ser un punto clave para saber qué se entiende por competencia comunicativa en el sistema educativo actual. Así, el Consejo de Europa (2002) explica que “El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados.” (p. 1) y añade que tales componentes son [...] “el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.” (p.13). Componentes que ya fueron expuestos por Canale (1983) -a modo de subcompetencias que conforman la competencia comunicativa- bajo las denominaciones anglófonas de: *grammatical competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* y *strategic competence*.

De esta manera, el componente lingüístico de la competencia comunicativa (*grammatical competence*) vendría dado por la dimensión léxica, fonológica y morfosintáctica de la lengua, esto es, se centra en los aspectos formales del lenguaje. Por lo que se refiere al componente sociolingüístico (*sociolinguistic competence*), de acuerdo con el Consejo de Europa (2002), incluye el uso de la lengua de acuerdo con las normas discursivas del contexto sociocultural. El componente pragmático (*discourse competence*), en cambio, concierne todo lo relacionado con el uso de los recursos lingüísticos que se movilizan en cualquier acto comunicativo conjuntamente con “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.” (p. 14).

El Consejo de Europa, aboga por la adopción del enfoque comunicativo, siendo el desarrollo de la competencia comunicativa el principal objetivo. En consecuencia, esta competencia sólo podrá desarrollarse a través de su uso, esto es, mediante la negociación de significados y a través de la interacción verbal. Para que esto sea posible, es necesario llevarlo a cabo a través de la práctica promoviendo el desarrollo, a su vez, de las denominadas

communication skills (o destrezas comunicativas), cuya integración en el aula de Lengua extranjera contribuye de forma amplia a la mejora y al progreso avanzado de la alfabetización de los estudiantes.

Como ya es sabido, las destrezas comunicativas se pueden clasificar según sus dimensiones oral o escrita, receptiva o productiva, a saber: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

1.4. Las cuatro destrezas comunicativas.

- Expresión oral: *Speaking*.

De acuerdo con Byram (2000), a lo largo de la historia, la enseñanza de las destrezas comunicativas se ha basado en las siguientes supuestos: que el habla es el modo fundamental del conocimiento de una lengua, que la única diferencia que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito es que el primero se habla y que un idioma se puede aprender de forma conductista, a través de la imitación y la repetición, o bien de forma cognitiva, a través del estudio de las reglas y de los equivalentes de traducción (Howatt, 1984). Sin embargo, estos supuestos han sido descartados ya que, incluso aquellos métodos tradicionales que consideraban la destreza oral como el foco central del aprendizaje de un idioma, llevaban a cabo una pedagogía incompatible con el habla normal o cotidiano. A raíz de esto, la destreza comunicativa oral se empezó a concebir como una actividad en la que el hablante debe tomar decisiones de forma rápida dentro de un contexto cambiante (Scovel, 1998; Poulisse, 1997). De esta manera, la pedagogía de la enseñanza de idiomas, pasó a centrarse en factores como: cuánto están expuestos los estudiantes a la lengua oral, la calidad de las interacciones entre los estudiantes y el profesor, y el diseño de tareas capaces de involucrar a los estudiantes en el procesamiento apropiado del lenguaje.

En nuestro contexto actual, el MCERL considera que la destreza de expresión oral está relacionada con la actividad interactiva en cualquier acto comunicativo, de forma que, en la expresión oral, el hablante produce un texto oral, generalmente para ser escuchado por algún oyente. Algunas de las estrategias que se pueden aplicar en la enseñanza obligatoria a la hora de trabajar esta destreza son el uso del lenguaje corporal o los patrones sonoros y de entonación.

- Expresión escrita: *Writing*.

La expresión escrita, como la expresión oral, está también relacionada con la actividad interactiva en cualquier acto comunicativo, en el cual, el locutor produce un texto escrito para ser leído por un lector. Para esta destreza se suelen aplicar estrategias de producción como el uso de esquemas y/o mapas conceptuales (*graphic organizers*), listados o la revisión y reajuste del mensaje.

Según Cassany & Comas (1989) tradicionalmente, se ha asociado la escritura como una mera transcripción del lenguaje oral. Sin embargo, estos autores, tras un análisis de ambos códigos (escrito y oral) llegaron a la conclusión de que el código escrito “[...]no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación”. (p. 20). Los mismos autores afirman, además, que este factor influye en la enseñanza de lenguas en tanto que “adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.” (p. 20)

- Comprensión oral: *Listening*.

Por otro lado, la comprensión oral, está asociada a la interpretación del mensaje en cualquier actividad comunicativa. En la comprensión oral, el oyente debe procesar la información recibida a través de uno o más hablantes. Volviendo de nuevo a Byram (2000), la comprensión oral implica el procesamiento de información relativa al lenguaje fonético y la construcción de un mensaje a partir de un flujo de sonidos, basándose en los conocimientos sintácticos, fonéticos y semánticos que tienen los oyentes sobre la lengua. De este modo, si los oyentes no conocen el sistema semiótico de la lengua, aunque el cerebro reciba un mensaje, los oyentes no podrán descifrarlo. Por lo tanto, la comprensión oral implica adoptar un papel muy activo y dista mucho de la acción “oír” en la que tan sólo se reciben ondas sonoras.

En relación con esta destreza, dos de las estrategias de comprensión más efectivas para su desarrollo son la movilización de información previa (*eliciting prior knowledge*) y la formulación de hipótesis (*hypotheses formulation*), como así lo recogen las disposiciones oficiales educativas.

- Comprensión escrita: *Reading*.

Para la comprensión escrita, la cual también se asocia con la interpretación de un mensaje en el acto comunicativo, el lector procesa la información presente en un texto escrito, para lo que resultan de gran utilidad las estrategias de lectura global y/o detallada (*skimming* y *scanning*), así como técnicas de subrayado o resumir el mensaje.

Johnston (1989) define esta destreza como

un proceso complejo que incluye el uso consciente o inconsciente de varias estrategias, incluidas las de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. En la construcción del modelo se emplean estructuras esquemáticas de conocimiento y los distintos sistemas de señales dados por el autor (palabras, sintaxis, macroestructura, información social) para plantear hipótesis que se comprueban poniendo en marcha varias estrategias lógicas y pragmáticas. (p.35)

Por otra parte, hoy en día se entiende la comprensión lectora como una combinación de dos aspectos: la fluidez en la lectura y la comprensión interpretativa y valorativa del texto. En esta línea de pensamiento, es preciso aclarar que a medida que se va desarrollando la práctica lectora se va adquiriendo al mismo tiempo comprensión y fluidez, siendo extraño que un alumno comprenda un texto que no sea capaz de leer con rapidez, claridad (*Red Profesional de Formación para el Profesorado de Centros Bilingües*, 2011).

Capítulo 2. Los niveles de concreción curricular: aspectos normativos

La concreción curricular es necesaria para poder traducir lo que dictan las leyes, por las cuales está diseñado el currículo, a la actividad real en las aulas. El currículo escolar, pues, se concreta en cuatro niveles que vamos a puntualizar a continuación.

El *primer nivel de concreción curricular* comprende todas las disposiciones oficiales vigentes en el marco de la legislación educativa de los niveles nacional, regional y local. Las entidades institucionales a quienes atañe su promulgación son el MECD y los gobiernos autonómicos. En la actualidad, en España coexisten dos Leyes de Educación, a saber: la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (B.O.E. núm. 106, de 04/05/2006) (LOE de ahora en adelante) y la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (B.O.E. núm. 295, de 10/12/2013) (LOMCE de ahora en adelante). Este primer

nivel de concreción curricular posee, por lo tanto, carácter prescriptivo y obligatorio, constituyendo la dimensión más general del currículo.

Al *segundo nivel de concreción curricular* corresponden las decisiones propias del centro educativo, que se recogen en el Proyecto Educativo de Centro. Es en este nivel en donde comienza el proceso de concreción y contextualización del currículum, por lo que va adquiriendo un carácter más específico.

El tercer nivel *de concreción curricular* especifica aún más el currículo, de forma que queda delimitado al nivel del aula. En este nivel, el currículo escolar se concreta a través de tres instrumentos de planificación curricular básicos: la Programación Didáctica (equivalente al *Syllabus* en la enseñanza de Lenguas Extranjeras), la Programación de Aula y la Unidad Didáctica.

Por último, el currículo quedaría finalmente concretado en el cuarto nivel *de concreción curricular* que corresponde a las Adaptaciones Curriculares, las cuales pueden ser significativas o no significativas. En consecuencia, este nivel está directamente relacionado con el propio alumnado.

2.1. La legislación educativa oficial vigente en el contexto nacional

Actualmente, el currículo escolar a nivel nacional está regulado por el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (B.O.E. núm. 3, de 3 de enero de 2015). Tal y como explica el MECD, en dicho Real Decreto se establece la división de las asignaturas en tres bloques diferentes; división que responde a la repartición de competencias entre el Estado y los gobiernos autonómicos. Así se distinguen, por un lado, las asignaturas troncales y las específicas -cuya configuración depende del Estado- y, por otro lado, aquellas asignaturas dependientes del gobierno autonómico.

Además, a través del Real Decreto 1105/2014, el MECD (2015) se apuesta por:

(...) nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, sobre todo por lo que respecta a las competencias clave que se consideran prioritarias de cara al desarrollo de los alumnos y a su capacidad de desenvolverse en el mundo del conocimiento y la tecnología, pero sin olvidar el resto de competencias del aprendizaje permanente. (p.170)

Por lo que se refiere a la competencia autonómica, la disposición oficial que regula el currículum educativo de orden regional, en nuestro caso en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, es la *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* (BOE núm. 86, de 8 de mayo de 2015).

A través de esta Orden, el gobierno autonómico de Castilla y León establece las pautas para concretar el currículo (propuesto en la misma Orden) en los centros educativos. Además, la Orden establece cómo se debe abordar la elaboración y la aprobación del currículo según el tipo de centro educativo, sea un centro público, concertado o privado.

Ya con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE núm. 106, de 04/05/2006) se otorgó cierta importancia a las denominadas competencias básicas, que formaban parte de uno de los elementos curriculares que el Gobierno estableció “Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos” (p. 8). Se fijaron unos “[...] objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas” (p. 8) y se otorgaba a las Administraciones educativas la labor de establecer un currículo para las diferentes enseñanzas.

Estas competencias básicas que, a día de hoy, aún se aplican en los currículos escolares del país pues esta ley no ha sido derogada y es a la que están sujeta el segundo y cuarto cursos de Educación Secundaria, son las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia matemática
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia para aprender a aprender
8. Autonomía e iniciativa personal

La *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, de 29 de enero de 2015) modifica las competencias básicas del currículo de Educación Secundaria que son

renombradas como competencias clave y reducidas a siete competencias tras una investigación educativa y de acuerdo con “las tendencias europeas recogidas en la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.” (p. 6988). Estas competencias clave –que se aplican actualmente al primer y tercer curso de Educación Secundaria–, son:

a) *Comunicación lingüística*: En relación con las prácticas sociales en las que se requiere una interacción entre el individuo y los interlocutores. Este acto comunicativo puede darse en textos de distintas formas y en distintas situaciones, a través de diferentes soportes y lenguas. Para esta competencia, se pone a disposición del individuo un “repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de su vida”(p. 6991). Las lenguas que pueden intervenir en el acto comunicativo pueden ser tanto la lengua materna o las lenguas extranjeras.

b) *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*: contribuye a la adquisición de una capacidad crítica y razonable asociada con la toma de decisiones y las conductas en el ámbito personal.

c) *Competencia digital*: relacionada con el uso adecuado de las TIC y la adquisición de ciertos conocimientos y habilidades de cara a la empleabilidad, el aprendizaje y el tiempo libre, que harán del individuo una persona competente en un entorno digital. Supone, además, una integración de los nuevos estilos de alfabetización, lectura y escritura.

d) *Aprender a aprender*: se trata del aprendizaje permanente a lo largo de la vida. “Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.” (p. 6997) Lo cual significa adquirir una capacidad de automotivación y de la autoreflexión frente al estudio para poder llevar a cabo un aprendizaje correcto y eficiente dentro de los tiempos y exigencias demandados en cada tarea o actividad.

e) *Competencias sociales y cívicas*: entendidas como el uso de conocimientos sobre la sociedad diversificada para poder entender los acontecimientos que tienen lugar en ésta misma, resolver los problemas que se presentan en ella e interactuar con otros individuos de forma respetuosa y democrática.

f) *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor*: “implica la capacidad de transformar las ideas en actos” (p. 6999) para lo que se debe adquirir la capacidad de prever, planificar,

resolver, elegir y gestionar con criterio propio en cualquier situación para poder lograr el objetivo planteado.

g) *Conciencia y expresiones culturales*: implica el conocimiento y comprensión críticos de las manifestaciones culturales y artísticas para el propio enriquecimiento personal y la percepción de éstas como componentes del patrimonio de los pueblos.

Por lo tanto, según lo recogido en la *Orden ECD/65/2015* y en la misma línea de pensamiento que las Leyes anteriormente mencionadas, cabe subrayar que:

[...] el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser). (p. 6987)

Y que, además, este tipo de aprendizaje “favorecerá la vinculación entre la formación y el desarrollo profesional.” (p.6987)

2.1.1. La regulación de las Lenguas extranjeras en Educación Secundaria Obligatoria.

De acuerdo con el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (B.O.E. núm. 3, de 3 de enero de 2015), la enseñanza de Lenguas extranjeras está ideada y planificada para poder proporcionar a cada individuo “un perfil plurilingüe e intercultural” (p. 516) para su posterior integración en varios contextos que requieran dicha preparación, como pueden ser el académico o el profesional.

La enseñanza de la materia *Primera Lengua Extranjera* se ha integrado en el currículo básico a partir de las claves y recomendaciones europeas, algunas de ellas ya recogidas en su momento en el MCERL. En el *Real Decreto 1105/2014* se encuentra recogido, por lo tanto, todo aquello que “los estudiantes deberán ser capaces de hacer en el idioma extranjero en diversos contextos comunicativos reales en los que, dada su edad y sus características dependiendo de las distintas etapas educativas, tendrán oportunidad de actuar” (p. 422). Es

preciso señalar, además, que estas actividades están organizadas conforme al desarrollo de las destrezas comunicativas.

A través de la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera, se pretende desarrollar varias competencias clave, a saber: la competencia lingüística, primordialmente; la competencia social y cívica; la competencia en conciencia y expresiones culturales; y la competencia digital, ya que se propone una enseñanza adaptada a la sociedad actual. Asimismo, la materia también contribuye a desarrollar una competencia de carácter transversal; la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1989), por cuanto que el componente cultural está íntimamente ligado a la enseñanza de lenguas.

El currículum que se establece para la Comunidad Autónoma de Castilla y León - recogido en la Orden 362/2015- en cuanto a la enseñanza de la Primera Lengua Extranjera, no dista mucho de las concepciones que se acaban de exponer. Se considera un elemento fundamental para el contexto actual, en el que la globalización es ya un hecho. Se destaca también la competencia principal del currículum de Lenguas Extranjeras que es la competencia lingüística aunque se comenta asimismo el resto de competencias mencionadas anteriormente, insistiendo en el documento base para esta enseñanza que es el MCERL.

En esta Orden, se enfatiza que “No se trata de conocer y saber algo sobre la lengua extranjera desde un punto de vista teórico, sino de practicarla, utilizándola para comunicar y comprender en situaciones reales, ya sean orales o escritas.” (p. 32232).

2.1.2. Los componentes curriculares

De acuerdo con lo regulado en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. núm. 295, de 10 de diciembre de 2013) y en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (B.O.E. núm. 3, de 3 de enero de 2015), el currículum lo está organizado en torno a la articulación de los denominados *componentes curriculares*, a saber:

- Los *objetivos* de las enseñanzas en cada etapa educativa; referidos a los logros planificados de forma intencionada que el alumnado deberá alcanzar antes de finalizar la etapa. Tal y como exponen Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) en su glosario terminológico, se trata de “enunciados puntuales que especifican las intenciones que subyacen a una acción, a

un proceso. Son la expresión de los resultados que se espera obtengan los individuos tras un programa de estudios.” (p. 155)

- Las *competencias*; son la aplicación de los contenidos de las enseñanzas en las diferentes etapas educativas, para así poder llevar a cabo las actividades y resolver los problemas de forma apropiada.

- Los *contenidos*; son todo lo que el alumnado necesita (conocimientos, destrezas, actitudes, etc.) para lograr los objetivos y adquirir las competencias establecidos para cada enseñanza y etapa. Cabe precisar que los contenidos se organizan en asignaturas, materias, áreas o módulos, dependiendo de las enseñanzas o de etapas educativas.

- La *metodología didáctica*; comprende las prácticas docentes y es lo que hace posible el aprendizaje del alumnado y que se alcancen los objetivos propuestos.

- Los *estándares de aprendizaje*; que deberán ser evaluables, concretan lo que el alumnado debe saber y hacer en cada enseñanza. Es decir, definen y miden los resultados del aprendizaje.

- Los *criterios de evaluación*; un referente concreto para valorar en cada enseñanza y etapa si se ha logrado todo lo pretendido en cada asignatura, en referencia al desarrollo de competencias, consecución de objetivos y adquisición de los contenidos curriculares.

2.2. Fases del diseño curricular y claves para la programación

A la hora de poner en marcha el proceso de concreción curricular del primer al segundo nivel, es decir, realizar el ejercicio de selección y trasvase de los componentes curriculares a un contexto escolar particular, los profesionales docentes han de seguir las fases que configuran el proceso de diseño curricular, siguiendo cierto orden.

La primera fase a seguir es la *planificación*, que se inicia movilizando la toma de decisiones relativa a: la elección de los objetivos, de las estrategias y de la metodología, la preparación del material, la configuración y la elaboración de actividades, y la selección de un modelo de evaluación adecuado. Este proceso debe realizarse de forma gradual, es decir, optar por la gradación pertinente tanto de los componentes curriculares (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) como de los instrumentos didácticos (actividades, materiales, etc.). Una

gradación que suele respetar la tradición de adoptar el criterio de comenzar por lo simple, general y/o concreto y terminar con lo complejo, particular y/o abstracto.

La fase siguiente consiste en la *secuenciación*, que comprende la organización -de forma lógica, coherente y progresiva- de los componentes curriculares, de las actividades, de los materiales y, en definitiva, de todo lo que se planifique. Puede establecerse según el criterio de la dificultad del contenido, de las necesidades comunicativas, o bien según la utilidad de dichos contenidos.

Al término de estas fases, correspondería dar lugar a aquellas otras que configuran el proceso de desarrollo curricular, a saber: la fase de la intervención didáctica y del proceso de evaluación.

No obstante lo anterior, las fases de la planificación y la secuenciación son las que se desarrollan durante el proceso de programación escolar, por el que se elaboran los documentos que se exponen a continuación de forma detallada en orden de menor a mayor especificidad: la Programación Didáctica, la Programación de Aula y la Unidad Didáctica.

2.2.1. La Programación Didáctica

Es ineludible citar a Rotger (1980), por su reconocida aportación sobre la Programación Didáctica, por cuanto que nos señala que supone una “ordenación operativa de todo un sistema de actividades escolares y como previsión razonable de unos objetivos a conseguir” (p. 33). Ampliando el alcance de esta definición y de acuerdo con las características que recoge Hernández García (1999) de la Programación Didáctica, ésta se considera una herramienta pedagógica de carácter reflexivo flexible y cíclico que, en estrecha relación con la práctica docente, contiene las intenciones educativas que se pretenden conseguir. En las Programaciones Didácticas se plasma el currículo de todo un curso escolar ya bajo un ejercicio de concreción contextualizada. Cuando nos referimos al contexto de las Lenguas extranjeras debemos hablar de *Syllabus* que, como bien menciona Núñez París (2008) es el término aplicado en la didáctica anglosajona. Se trata del documento que recoge todos los contenidos lingüísticos para un curso o, empleando las palabras de Núñez París (2008), es el “arte de diseñar y elaborar itinerarios de enseñanza-aprendizaje [...] equivalente a la otra fórmula inglesa *course design*” (pp. 1-2). De acuerdo con esto, el autor define *syllabus* como “la selección, progresión y secuenciación de los contenidos” (*Íbid.*, p. 3) y supone “la programación detallada de los aspectos lingüísticos y comunicativos que vamos a desarrollar en el aula.” (*Íbid.*, p. 3), distinguiéndose así de una posible confusión con el

término currículo ya que este último engloba todo lo que se va a enseñar, mientras que el syllabus, como ya hemos mencionado, indica la manera en que se va a enseñar y a quién.

Por otro lado, Breen (2002) define syllabus como “un plan acerca de lo que se pretende alcanzar a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste forma parte del currículum global de lenguas o de un curso que está compuesto por cuatro elementos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación.” Y amplía que:

El sílabo identifica lo que se ha de trabajar entre profesores y estudiantes, teniendo en cuenta que el contenido seleccionado sea el apropiado para los objetivos generales. La Metodología se refiere a la manera que tienen los profesores y alumnos de trabajar el contenido, mientras que la evaluación se trata de un proceso de control de los resultados alcanzados en el aprendizaje juzgando la adecuación de otros elementos del currículum. (p. 151)

La Programación didáctica es necesaria para poder prevenir y prever la actividad docente para que ésta se pueda llevar a cabo correctamente. Para que esto suceda así, es necesario planificar una serie de elementos como el contenido, la finalidad y la metodología con la que se llevará a cabo. De esta manera, se evita la mayor parte de problemas que puedan aparecer durante el proceso de enseñanza y aprendizaje relativos a la función del docente como los lapsos o el uso de materiales descontextualizados por causa de la improvisación y una carencia de reflexión (Junta de Andalucía, 2016).

En el capítulo XVIII de la *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* (BOE núm. 86, de 8 de mayo de 2015), podemos encontrar la siguiente definición de programación didáctica: “La programación didáctica es el instrumento específico de planificación, desarrollo y evaluación de cada una de las materias y en ella se concretarán los distintos elementos del currículo para el desarrollo de la actividad docente en cada curso” (p. 32064). En este mismo capítulo, se establece -a su vez- que será la Comisión de Coordinación Pedagógica quien establezca cómo se deben elaborar y evaluar las programaciones didácticas, y que corresponde realizar estas labores a los jefes de departamento y del claustro de profesores del centro. Además, las Programaciones didácticas deberán ser evaluadas al final del curso escolar, sopesando todos los resultados obtenidos y cómo se ha desarrollado la práctica docente y la coordinación del departamento, en este caso, el de inglés como Lengua Extranjera.

Esta *Orden EDU 362/2015*, nombra también los diferentes elementos que deben incluirse en las Programaciones Didácticas, a saber: Justificación, Contextualización, Competencias Clave, Contenidos, metodología didáctica, recursos, actividades complementarias (como aquellas que promueven el hábito de la lectura), la atención a la diversidad, elementos transversales de cada materia y la evaluación, tanto de los alumnos, como del propio instrumento de planificación curricular contemplando los aspectos de mejora. Dichos aspectos son, de hecho, los que se han de tener en cuenta para la elaboración de las Programaciones didácticas en las Oposiciones de acceso al cuerpo de profesores de Secundaria y Bachillerato. Tal y como se regula en el *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley*, una de las pruebas a superar para acceder a la función docente es la presentación y defensa de una programación didáctica ante un tribunal, mediante la cual se comprobarán las aptitudes pedagógicas y el dominio de las técnicas del opositor. Tal Programación didáctica, dicta el Decreto:

Hará referencia al currículo de un área, materia o módulo relacionados con la especialidad por la que se participa, en la que deberá especificarse los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología, así como a la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. (p. 11)

Y, además:

Esta programación se corresponderá con un curso escolar de uno de los niveles o etapas educativas en el que el profesorado de esa especialidad tenga atribuida competencia docente para impartirlo y en el caso de los aspirantes a ingreso en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, podrá estar referida a la etapa de la educación secundaria obligatoria, al bachillerato o a los ciclos formativos de formación profesional. (*Íbid.*, p.11-12)

2.2.2. Las Programaciones de Aula

La Programación de Aula parte de la Programación didáctica. Es una planificación más detallada que la anterior pues incluye las tareas específicas que se van a llevar a cabo, una temporalización más detallada, incluye documentos complementarios, etc. Tal y como

sostienen Guillén Díaz y Castro Prieto (1998), la Programación de Aula se refiere a la “concepción de un plan global, como un conjunto coherente, organizado y estructurado de objetivos, actividades, recursos..., con los que se espera lograr determinados objetivos de formación, bajo la responsabilidad más directa de una persona: el profesor.” (p. 156).

Estimamos además conveniente recoger la definición que aportan Antúnez, Del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (2008), por su precisión cuando expresan que:

El tercer nivel de concreción curricular, la Programación de Aula, hace referencia, [...] a aquellas tareas más directamente relacionadas con los alumnos. Este nivel es el más ligado a la práctica diaria del profesor. La Programación de Aula es la que recoge, con la máxima concreción, qué se quiere que unos alumnos determinados aprendan y mediante qué actividades intentaremos que se dé este aprendizaje. (p. 11)

Por tanto, la Programación de Aula parte de la programación del departamento y las líneas generales del centro y cuenta también con el contexto en el que se llevará a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo, en la Programación de Aula se atiende a las necesidades e intereses de los alumnos y se procura que el alumnado desarrolle todas las destrezas partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, el contexto en el que se encuentran actualmente y de procesos de interacción auténtica.

Constan de varios elementos básicos como son un tema en torno al cual se generan las actividades y el lenguaje de la Unidad; una justificación; los objetivos didácticos orientadores de la acción para lograr el desarrollo de las cinco destrezas; las competencias básicas; unos contenidos; actividades secuenciadas con especificaciones sobre la duración, el material, lo que se pretende, las interacciones y el rol tanto del profesor como el del alumnado; la evaluación y la atención a la diversidad.

Cabe añadir que en Programación de Aula se recogen observaciones y valoraciones que se plasman en la Memoria Final.

2.2.3. Las Unidades Didácticas

En cuanto a las Unidades o propuestas didácticas, se podrían definir de varias maneras.

Según Ibáñez (1992), la Unidad Didáctica se define como “la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado” (p.13). Por otro lado, Vicianá

(2002) considera que son la última expresión del currículo que contiene, a su vez, unidades más pequeñas y concretas como lo son las sesiones. Aún más, Vez, Guillén y Alario (2002) elevan este documento a la categoría de:

Módulo integrado de enseñanza-aprendizaje, que forma parte de un programa y se configura como un sistema de organización coherente de objetivos, contenidos, actividades, soportes y evaluación. Debe adecuarse a las características de los alumnos para quienes se ha elaborado y a las exigencias espacio-temporales del medio educativo. Es un documento escrito que ha de presentar la información y la toma de decisiones sobre todos los elementos didácticos constitutivos (p. 231).

Por lo tanto, se trata del instrumento de planificación curricular más específico que se enmarca en el tercer nivel de concreción, considerándose como la articulación de la programación en sesiones de duración variable.

Al igual que las Programaciones anteriores, la Unidad Didáctica se compone de varios elementos y estos elementos giran siempre en torno a un núcleo temático. Tales componentes son: la justificación, que indica a qué necesidades responde la Unidad Didáctica, hacia qué tipo de alumnado va dirigida, la temporalización prevista, etc.; los objetivos y las competencias clave que establecen qué destrezas y conocimientos se han de conseguir con esa Unidad; los contenidos que indican lo que se incluirá en la unidad para lograr los objetivos y competencias; la metodología, que propone las técnicas y los principios que se van a emplear en la aplicación práctica de la Unidad; las actividades temporizadas junto con los materiales y recursos que se emplearán en las actividades o que serán necesarios para llevarlas a cabo; una evaluación que valore el progreso del alumnado y los resultados de la unidad didáctica; y el tratamiento de la atención a la diversidad que establece cómo se adaptará el contenido de la Unidad cuando sea necesario.

Asimismo, el *Real Decreto 276/2007* (ya antes mencionado) establece que, para ingresar en el cuerpo docente, el opositor tendrá que superar una prueba en la que se exponga oralmente una Unidad Didáctica ante un tribunal. Dicha Unidad Didáctica “podrá estar relacionada con la programación presentada por el aspirante o elaborada a partir del temario oficial de la especialidad” (p.12). Para esta prueba se requiere, además, que dentro de cada Unidad Didáctica se concreten “los objetivos de aprendizaje que se persiguen con ella, sus contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje que se van a plantear en el aula y sus procedimientos de evaluación.” (*Ibid.*, p. 12).

PARTE II
ASPECTOS METODOLÓGICOS

Capítulo 3. El contexto de investigación: Problemática

3.1. El contexto sociocultural y educativo

El colegio que se ha tomado como referencia para la realización de este Trabajo se trata de un centro concertado que se encuentra ubicado en un barrio de dimensiones moderadas. Su origen se remonta a finales del siglo XIX y está ubicado en el sureste de la ciudad de Valladolid.

El entorno que rodea el centro es urbano, con bloques de edificios de VPO (Viviendas de Protección Oficial) de entre 4 y 6 alturas, aceras estrechas y escasez de arbolado (aunque se han construido recientemente dos parques municipales en esta localización).

La zona está provista de una buena infraestructura de Servicios Sociales, contando así con un Centro Cívico Municipal, dos Ambulatorios de la Seguridad Social, un nuevo Hospital de la ciudad, un Centro Penitenciario de Menores, la Escuela Oficial de Idiomas, la Policía Nacional, un Parque de Bomberos, un Polideportivo, un Mercado, varios centros religiosos de distintas confesiones y numerosos colegios tanto públicos como concertados, siendo este centro el único que tiene concertada tanto la enseñanza obligatoria como la postobligatoria.

La población del barrio dedica su actividad laboral, primordialmente, a los sectores: industrial, comercio, servicios y administraciones públicas. Dicha población laboral no es ajena a los conflictos y dificultades relativos al empleo que se experimentan a nivel nacional. Por lo tanto, las familias del Centro poseen las características propias del entorno, es decir, un nivel sociocultural medio-bajo, pues tan sólo un 14 % de los padres tienen estudios superiores y, en escasas ocasiones, participan en la vida del colegio. Además, cabe destacar que se ha producido recientemente un aumento significativo de alumnos de etnia gitana y de origen extranjero procedentes de distintas nacionalidades, así como de las familias monoparentales a causa de divorcios, separaciones o fallecimientos.

Descripción del centro

El Centro en sí está situado enfrente de una pequeña plaza rodeada de varios comercios y cafeterías, una pequeña gasolinera, un supermercado y dos paradas de transporte urbano.

Consta de varios bloques de edificios distribuidos en forma de cuadrilátero alrededor de unas pistas de baloncesto y fútbol que componen el área de deporte y de tiempo libre del Centro. El edificio principal, por el que se accede al Centro, corresponde a las aulas de enseñanza obligatoria y postobligatoria y consta de tres alturas. Contiguo a este edificio, en el

lateral derecho, se encuentra un centro de carácter religioso. El lateral izquierdo del cuadrilátero está compuesto por un edificio de una única altura donde se encuentran el polideportivo y los despachos de jefatura. Y el edificio localizado en el lateral restante pertenece al servicio de guardería del Centro.

En cuanto al espacio interior del edificio principal, cabe señalar que en la primera planta se encuentra el corredor principal donde hay una pequeña recepción, una sala de profesores, una sala de recepción de las familias, la biblioteca del centro, y las aulas correspondientes a primer y segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Al segundo piso se accede por medio de unas escaleras con mucha luminosidad pues hay una cristalera en cada descansillo. En esta segunda planta se encuentran las aulas correspondientes al tercer y cuarto curso de Educación Secundaria, las aulas para el alumnado de Diversificación curricular, unos aseos, un aula de música y el despacho de Jefatura de Estudios. Por último, en el tercer piso se encuentran las aulas correspondientes al primer y segundo curso de Bachillerato.

El espacio de las aulas, en general, es bastante amplio, aunque el espacio íntegro lo ocupan unos pupitres que, dependiendo de la cantidad de alumnado que haya en el grupo, quedan ocupados en su totalidad o no. El número de alumnos por aula oscila entre los 20 y 34, siendo las más numerosas las aulas correspondientes a Bachillerato.

En el aula existe muy buena luminosidad e iluminación, pues cuenta tanto con luz natural como artificial. En las paredes no suele haber decoración, salvo en la pared del fondo de la clase donde se cuelgan posters educativos, proyectos y manualidades elaborados por los alumnos; en definitiva, el conjunto de materiales visuales que configuran el aprendizaje periférico del aula. En la pared frontal hay 2 pizarras verdes que ocupan toda la longitud de la pared. En todas las aulas, en una pared lateral, también se pueden encontrar unos percheros donde los alumnos depositan, en su gran mayoría, sus prendas de abrigo.

La disposición de la clase varía según el curso del que se trate y de cómo lo decida el propio docente. En la etapa de Educación Secundaria, los estudiantes suelen sentarse por parejas o en grupos de cuatro, aunque durante los exámenes, la disposición es en filas y en mesas individuales. En la etapa de Bachillerato, en cambio, la disposición de los alumnos es en filas y pupitres individuales.

No suele utilizarse equipo tecnológico, salvo en alguna clase donde hay un proyector y una pantalla blanca, además de unos altavoces.

En los cursos desde primero hasta tercero de Educación Secundaria hacen uso de tabletas, excepto en la asignatura de inglés ya que la editorial con la que se trabaja no tiene soporte electrónico para el libro de texto sin conexión a internet. Si bien es cierto que se

plantea incorporar el uso de la *tablet* en todas las aulas y asignaturas a partir del próximo curso.

En el aula de inglés, los materiales frecuentemente empleados son los siguientes:

- Un libro de texto con su respectivo libro de actividades (Workbook) y todo el material complementario de la editorial *Burlington*.
- Libros de lectura.
- Pizarra y tizas para anotaciones, ilustrar ejemplos, etc.
- Reproductor de CD para realizar actividades de Listening.
- Los que fomentan las TIC cuando se dispone de ellas, por ejemplo: Proyector, teclado y altavoces.
- Cuaderno personal para realizar las actividades o anotar alguna noción teórica/ gramatical.
- Dos plataformas virtuales: Moodle y Alexia.

Actividades escolares y extraescolares

En cuanto a la educación en valores, el centro tiene programadas actividades concretas en las distintas etapas en los distintos planes de actuación. Estas actividades están relacionadas con la Educación: para la Salud, Moral y Cívica, para la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres, para la Paz y Ambiental.

Asimismo, el Centro tiene previstas actividades para fomentar el interés y el hábito de la lectura y para la mejora de la expresión oral y escrita. Entre estas actividades se encuentran: tareas de investigación haciendo uso obligatorio de documentos de varios tipos y soporte, lecturas recomendadas, participación en tertulias literarias sobre libros que puedan interesar al alumnado y que tengan relación con eventos o personajes históricos; elaboración de un periódico, blog o gaceta de noticias en la clase.

En cuanto a las actividades escolares y extraescolares para Lenguas extranjeras, existe una flexibilidad a la hora de participar en cualquier actividad ofrecida por alguna entidad. Generalmente, se realizan viajes e intercambios con otros países además de establecer acuerdos con centros de otros países. Además, se participa en actividades relacionadas con el fomento de la lectura y de la expresión oral y escrita en Lengua extranjera, adecuadas para la asignatura correspondiente. En este sentido, durante varios meses del curso 2015-2016, el centro ha organizado una actividad de Cuentacuentos para inglés, con el objetivo de fomentar tanto el aprendizaje del idioma como el hábito de la lectura en el mismo.

El aula de inglés de tercero y cuarto de Educación Secundaria

En estos cursos, el número de alumnos por clase es de alrededor de unos 20. La estructura de las aulas en todas las líneas de ambos cursos analizados sigue el patrón general del centro descrito. Asimismo, cabe indicar que ninguna de estas aulas cuenta con dispositivos tecnológicos para estos cursos.

La clase de 3° A es ligeramente más espaciosa que la de 3° B y está situada en el lado exterior del edificio, pudiendo ver la calle y la plaza desde las ventanas. El aula de 3° B, en cambio, está situada en la parte interior del edificio y sólo se puede observar el patio desde sus ventanas.

En cuanto a las líneas de 4° curso de Educación Secundaria, es preciso subrayar que el aula de 4° A se encuentra en la última altura del edificio, junto a las aulas de Bachillerato. Al igual que la misma línea del curso anterior, está situada en el lado exterior del edificio. No hay diferencia notable de tamaño entre ambas líneas de 4° de ESO. Por otro lado, la clase de 4° B está situada en la segunda altura del edificio, junto a las aulas de 3° de ESO y de PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento), y está situada también en el lado exterior del edificio.

Respecto al perfil del alumnado, los alumnos de 3° de Educación Secundaria tienen una edad comprendida entre los 14 y los 16 años (debido a la presencia de estudiantes que han repetido el curso y otros que han requerido esa adaptación). La edad de los alumnos de 4° curso oscila entre los 15 y los 17 años. En lo que a comportamiento y actitud se refiere, en general se ha observado una actitud más positiva entre los alumnos de tercer curso que en el cuarto curso. Sin embargo, existe una gran diferencia en este aspecto entre las dos líneas de cada curso. Se ha observado que los alumnos de 3° B presentan peor comportamiento y una actitud más negativa que aquellos de 3° A. Para los alumnos de 4°, esto mismo sucede al contrario, son los alumnos de 4°A quienes presentan un perfil negativo frente a la otra línea. La motivación y el interés por los estudios y la asignatura son de un nivel bajo por lo general, aunque se observa un menor interés y una mayor desmotivación entre los alumnos de 3° B y 4° A. Cabe destacar que, entre el alumnado de estos dos cursos de Educación Secundaria, existe un número de alumnos inmigrantes, algunos ya integrados en la comunidad y entre sus compañeros de clase y otros, por la brevedad de tiempo que llevan en el país, aún no han logrado esa adaptación. Los alumnos con este perfil, han presentado una actitud más negativa e incluso, en algunas ocasiones, pasiva frente a los estudios, así como un alto nivel de desmotivación.

3.2. Planteamiento del problema y los interrogantes

Tras un breve periodo de observación del estado del desarrollo de las destrezas comunicativas en los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria, se han podido diagnosticar las siguientes características:

Comenzando por el tercer curso de Secundaria, que es un nivel curricular sujeto a la LOMCE y en cuyo plan de estudios está integrada la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) (Coyle, Hood y Marsh, 2010) pues está adscrito al proyecto de secciones bilingües del Centro, se ha detectado una gran fortaleza en las destrezas de comprensión y expresión oral. El alumnado de este curso, cuenta con un mayor *input* en la Lengua extranjera –inglés- que otros cursos, pues se imparten otras 3 asignaturas en esta lengua, y en la propia asignatura de la Lengua extranjera, el libro de texto que se utiliza incluye un mayor número de actividades de comprensión y expresión oral en comparación con otros cursos y hace más énfasis en estas dos destrezas que en aquellas de comprensión y expresión escrita.

Sin embargo, analizando las dos líneas de este tercer curso, se ha observado que los estudiantes de la línea B tienen un mayor nivel de competencia comunicativa que los estudiantes de la línea A. Esto podría venir dado por un desnivel en el desempeño de las actividades entre ambas líneas, pues en la línea A, se realizan menos actividades colaborativas en las que el alumnado tiene la oportunidad de desarrollar y practicar las destrezas orales por motivo de un comportamiento disruptivo general de la clase. Esto no ocurre en la línea B, en la que hay un buen ambiente de trabajo y comportamiento, por lo que pueden llevarse a cabo un mayor número de actividades de tipo colaborativo, con una mayor productividad y eficiencia, y, por ende, una mayor práctica de las destrezas comunicativas orales.

Además, se ha observado en este curso que entre el alumnado de la línea A existe una gran disparidad de niveles, pues existe alumnado con unas destrezas comunicativas destacables, aunque la mayoría de estudiantes poseen un escaso nivel de competencia. Cabe destacar que, entre las dos líneas del tercer curso, es en esta clase donde existe un mayor número de estudiantes de reciente incorporación a causa de la inmigración. Por otra parte, no se ha observado tal desnivel en competencias entre el alumnado de la línea B.

En lo que respecta al cuarto curso de Secundaria, este curso está aún sujeto a la LOE y no entra en el proyecto de Secciones Bilingües del Centro, por lo que tampoco se aplica la metodología AICLE en este año. La cantidad de *input* que reciben los estudiantes de este curso en la Lengua Extranjera –inglés- es menor que aquella del curso anterior y la práctica

de las destrezas comunicativas orales se ve descompensada en comparación con la práctica de las destrezas comunicativas escritas, viéndose esto reflejado en el nivel de competencia general del curso.

Al igual que en el curso anterior, se han observado varias diferencias entre las dos líneas del curso, aunque no tantas entre el alumnado de cada clase. Tal y como ocurría en la línea A del tercer curso, la línea A del cuarto curso parece presentar unas actitudes y comportamientos más conflictivos que en la línea B, lo que dificulta el desempeño de actividades enfocadas a las destrezas comunicativas orales y al trabajo colaborativo en comparación con la otra línea. El alumnado de la línea B, en cambio, no presenta un comportamiento disruptivo, aunque tampoco destaca en buena actitud y motivación frente a los estudios. Sin embargo, no se presenta mayor dificultad a la hora de poner en práctica las actividades de destrezas orales y escritas, por lo que el aprendizaje que se lleva a cabo es mayor y más productivo que en la línea A.

Cabe destacar, por último, que la asignatura de Lengua Extranjera –inglés– se imparte por el mismo profesor en las dos líneas de ambos cursos.

A la luz de este diagnóstico general, nos surgen los siguientes interrogantes que planteamos en estos términos:

- ¿En qué grado influye la metodología AICLE en el aprendizaje de las destrezas comunicativas?
- ¿En qué grado difieren los cursos adscritos a la LOMCE de aquellos sujetos a la LOE en cuanto a competencias lingüísticas se refiere?
- ¿Qué cambios de planificación curricular serían necesarios llevar a cabo para que no se produzca un gran desequilibrio entre competencias lingüísticas?
- ¿Qué implicaciones didácticas posee la convivencia de ambas Leyes educativas?
- ¿Qué implicaciones educativas posee la implementación de la metodología AICLE y secciones bilingües de forma intermitente a lo largo de la Educación Secundaria?

Capítulo 4. Planteamiento metodológico del Trabajo

4.1. El estudio del aula: procedimientos metodológicos

4.1.1. Diseño de la propuesta de investigación

A raíz del problema y los interrogantes planteados, proponemos una propuesta de investigación cuya finalidad sea la de analizar el nivel lingüístico de un total de ochenta y cuatro estudiantes de los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria (20 estudiantes de 3ºA, 18 de 3ºB, 21 de 4ºA y 25 de 4ºB) para poder contribuir posteriormente a la mejora de la enseñanza de idiomas.

Por consiguiente, se buscan datos que reflejen:

- La situación actual en estos dos cursos y en este contexto escolar concreto, en cuanto a destrezas lingüísticas se refiere.
- Una comparación de las destrezas lingüísticas entre dos líneas de un mismo curso.
- Una comparación entre la enseñanza por competencias de la LOE y aquella de la LOMCE.

Los instrumentos que se han empleado para recabar esta información y obtener los datos son unas parrillas de observación y las anotaciones correspondientes en un diario de campo, lo que significa que la propuesta de investigación se lleva a cabo por medio de la observación directa al alumnado.

4.1.2. Objetivos

La propuesta de investigación expuesta en el anterior epígrafe, se plantea de forma secuenciada a través de los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Observar y analizar el nivel de competencia lingüística por cada destreza comunicativa en un contexto escolar concreto.

Objetivos específicos:

- Identificar el nivel de competencia lingüística por cada destreza comunicativa en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Analizar el nivel de competencia lingüística en cada destreza comunicativa en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Establecer una comparación entre dos cursos de Educación Secundaria Obligatoria adscritos a diferentes planes y Leyes en cuanto a nivel competencial de las destrezas lingüísticas.

4.1.3. Temporalización

La propuesta de investigación se ha llevado a cabo durante 2 meses, comenzando al inicio del mes de marzo y finalizando al término del mes de abril.

La razón por la que la propuesta de investigación ha tenido lugar durante este breve periodo de tiempo es por la posibilidad de acceso al Centro a través de un periodo de prácticas durante el transcurso de estos estudios formativos a la docencia.

Sin embargo, consideramos que ha sido tiempo suficiente para realizar la observación y la recogida de datos, pues se inició desde el primer momento de la entrada en el Centro y el contacto con el alumnado de estos dos cursos ha sido prácticamente diario desde el comienzo hasta el fin del periodo del Practicum.

Asimismo, por las fechas en las que tuvo lugar el Practicum, el alumnado de estos dos cursos de Educación Secundaria se encontraba en periodo de evaluación, por lo que se ha tenido acceso a las distintas pruebas en las que han participado estos estudiantes en la asignatura de Lengua Extranjera –inglés-, además de haber podido disponer de un acceso a las pruebas de la evaluación anterior, pudiendo así comparar resultados entre los dos periodos y observar los cambios y la evolución, además de la tipología de examinación aplicada.

4.1.4. La elección del paradigma y el enfoque de investigación

La propuesta de investigación que se ha llevado a cabo en el aula se centra en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes y, dentro de esta, en el nivel de dominio de la lengua. Es, a su vez, una propuesta de investigación práctica que

tiene por objeto la interpretación, el análisis y la comprensión de la realidad que ha sido observada con el fin de construir nuevo conocimiento que pretende aportar luz a la gestión del docente de Lenguas extranjeras en lo que a la planificación curricular se refiere, para el desarrollo efectivo de las destrezas comunicativas de los estudiantes. De acuerdo con Madrid (2001), la investigación práctica en el aula “se propone explicar lo que realmente ocurre en la clase, la interrelación entre los factores relacionados con el alumno, el profesor y el currículo” (p.12)

Podríamos situar esta investigación en un paradigma positivista o empírico-analítico, pues se ha observado y medido el aprendizaje de las destrezas comunicativas en la Lengua extranjera, documentando así la eficacia de la realidad educativa de un centro educativo y contexto escolar concretos, con el fin de intervenir en la práctica educativa a través de la formulación de proposiciones y conclusiones para contribuir a la mejora de la enseñanza de este campo educativo. Sin embargo, en esta investigación se han empleado, primordialmente, técnicas de investigación cualitativas que Madrid (2001) lo explica de la siguiente manera:

La investigación cualitativa no recurre a la cuantificación numérica de la realidad, sino que trata de interpretarla y describirla con detalle a través de la palabra. Por ejemplo: las anotaciones de campo, los diarios, los informes basados en la observación de la clase, etc. (p. 16)

Por otra parte, este mismo autor especifica que, en ocasiones, estas técnicas se pueden combinar con las de tipo cuantitativo que él define como aquellas técnicas que “se emplean para recoger datos numéricos sobre las variables que estamos controlando” (p.16) y que posteriormente permiten obtener datos estadísticos. Así pues, el empleo de estas dos técnicas, posiciona nuestra investigación en un enfoque ecléctico. Las investigaciones con un enfoque ecléctico, afirma Madrid (2001), “Combinan los datos objetivos con otros más subjetivos que son necesarios para matizar y describir aspectos de la realidad que son muy difíciles de cuantificar.” (p. 17).

En otro orden de cosas, cabe indicar que esta propuesta de investigación tiene un doble fin complementario, puesto que se pretende realizar una investigación activa en los procesos implicados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en un contexto determinado y, a su vez, lograr una intervención eficaz en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

4.1.5. Instrumentos de recogida de datos

Tal y como se ha mencionado en epígrafes anteriores, los instrumentos de recogida de datos han sido primordialmente observacionales. Por observación se entiende el estudio con detenimiento de un fenómeno, poniendo especial atención en lo que se desea conocer a través de nuestros sentidos (Rodríguez, J. M., 2011). En concreto, hemos llevado a cabo una observación directa que, tal y como define Rodríguez (2011) “es aquella donde el mismo investigador procede a la recopilación de la información sin dirigirse a los sujetos involucrados. Recurre directamente a su sentido de la observación [...]” (p. 34), distinguiéndola de una observación indirecta en la cual “el investigador se dirige al grupo para obtener la información deseada” (p. 34). Apoyándonos en este autor, la observación directa:

[...] tiene como base una guía de observación que se crea a partir de unos indicadores, fijados previamente, que designan los comportamientos que han de observarse. Es el investigador quien recopila de modo directo la información investigada. (p. 34)

De esta manera, se fijaron unos instrumentos o indicadores específicos para poder recopilar la información necesaria. Dichos instrumentos han sido:

-un diario, pues tal y como sostiene Madrid (2001) “es una de las técnicas más eficaces para obtener información sobre las estrategias de aprendizaje que usan los aprendices en diferentes situaciones” (p. 30) y esto a su vez “nos pueden suministrar claves muy importantes sobre lo que piensan los aprendices, sus actitudes, intereses y valoraciones acerca de la clase de LE.” (p. 30); y

-parrillas de observación que han sido elaboradas de acuerdo con los distintos niveles de competencia establecidos por el MCERL (Consejo de Europa, 2002), en cuanto a las cuatro clásicas destrezas comunicativas.

A continuación, se presenta un modelo plantilla de una parrilla de observación utilizada en el proceso de investigación:

DESTREZA COMUNICATIVA ...					
		3ºESO		4ºESO	
NIVEL	El alumno/a puede:	SÍ	NO	SÍ	NO
A1	Recocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a él mismo, la familia y el entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.				
A2	Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).				
	Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.				
B1	Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.				
	Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.				
B2	Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.				
	Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.				
	Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.				

Tabla 1. Modelo de instrumento de recogida de datos. Indicadores correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 para la destreza comunicativa de comprensión oral (Tomado de MCERL, Consejo de Europa, 2002)

4.2. Presentación y análisis de los datos

En las Tablas que se recogen a continuación se ilustra el registro efectuado por cada nivel de destreza comunicativa, marcando con una X según corresponda –sí o no– en cada curso analizado de Educación Secundaria Obligatoria.

COMPRENSIÓN ORAL					
		3º ESO		4º ESO	
NIVEL	El alumno/a puede:	SÍ	NO	SÍ	NO
A1	Recocer palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a él mismo, la familia y el entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	X		X	
A2	Comprender frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo).	X		X	
	Es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	X		X	
B1	Comprender las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc.	X		X	
	Comprender la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.		X	X	
B2	Comprender discursos y conferencias extensos e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.		X		X
	Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.		X		X
	Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.		X		X

Tabla 2. Indicadores correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 para la destreza comunicativa de comprensión oral (tomado de MCERL, Consejo de Europa, 2002)

COMPRESIÓN ESCRITA					
		3ºESO		4ºESO	
NIVEL	El alumno/a puede:	SÍ	NO	SÍ	NO
A1	Comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	X		X	
	Leer textos muy breves y sencillos.	X		X	
A2	Encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios.	X		X	
	Comprender cartas personales breves y sencillas.	X		X	
B1	Comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.		X	X	
	Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	X		X	
B2	Leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos.		X		X
	Comprender la prosa literaria contemporánea.		X		X

Tabla 3. Indicadores correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 para la destreza comunicativa de comprensión escrita (tomado de MCERL, Consejo de Europa, 2002)

EXPRESIÓN ORAL					
		3ºESO		4ºESO	
NIVEL	El alumno/a puede:	SÍ	NO	SÍ	NO
A1	Participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y le ayude a formular lo que intenta decir.	X		X	
	Plantear y contestar preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	X		X	
	Utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas que conoce.	X		X	
A2	Comunicarse en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.	X		X	
	Realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puede comprender lo suficiente como para mantener la conversación por sí mismo.	X		X	
	Utilizar una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a su familia y otras personas, sus condiciones de vida, su origen educativo y su trabajo actual o el último que tuvo.	X		X	
B1	Desenvolverse en casi todas las situaciones que se le presentan cuando viaja donde se habla esa lengua.		X		X
	Participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).		X		X
	Enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, sus sueños, esperanzas y ambiciones.		X	X	
	Explicar y justificar brevemente sus opiniones y proyectos.		X		X
	Narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y describir sus reacciones.	X		X	
B2	Participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.		X		X
	Tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo sus puntos de vista.		X		X
	Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con su especialidad.		X		X
	Explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.		X		X

Tabla 4. Indicadores correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 para la destreza comunicativa de expresión oral (tomado de MCERL, Consejo de Europa, 2002)

EXPRESIÓN ESCRITA					
		3ºESO		4ºESO	
NIVEL	El alumno/a puede:	SÍ	NO	SÍ	NO
A1	Escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones.	X		X	
	Rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario del registro de un hotel.	X		X	
A2	Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas.	X		X	
	Escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	X		X	
B1	Escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que le son conocidos o de interés personal.		X	X	
	Escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.		X	X	
B2	Escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con sus intereses.		X		X
	Escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.		X		X
	Escribir cartas que destacan la importancia que le da a determinados hechos y experiencias.		X		X

Tabla 5. Indicadores correspondientes a los niveles A1, A2, B1 y B2 para la destreza comunicativa de expresión escrita (tomado de MCERL, Consejo de Europa, 2002)

Este registro de datos, junto a la información recogida a lo largo de todo el periodo de observación en el cuaderno de campo, se traduce en los siguientes resultados que a continuación se van a exponer a modo de gráfico de barras. En estos gráficos de barras se puede leer en el eje de las abscisas las cuatro destrezas lingüístico-comunicativas y, en el eje de las ordenadas los distintos niveles de competencia establecidos por el MCERL. En relación con esto último, estimamos conveniente suprimir los niveles C1 y C2, estableciendo como

nivel máximo el B2, dado que al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se espera que el nivel del alumnado oscile entre el A2 y el B1, o incluso el nivel B2 en algunos casos. Se han asignado los siguientes valores a cada nivel de competencia: el máximo nivel que se puede alcanzar al término de la Educación Secundaria es un B2 por lo que se le asigna el valor del 100%; al nivel B1 se le asigna un 70%; el nivel A2, siendo la mitad del nivel de competencia posible en Educación Secundaria, un 50%; por último, el nivel A1 corresponde a un 20%, siendo considerado el mínimo (un 0% supondría no tener ningún tipo de competencia en el idioma y un 10%, por ejemplo, aún no permitiría tener un nivel de competencia suficiente).

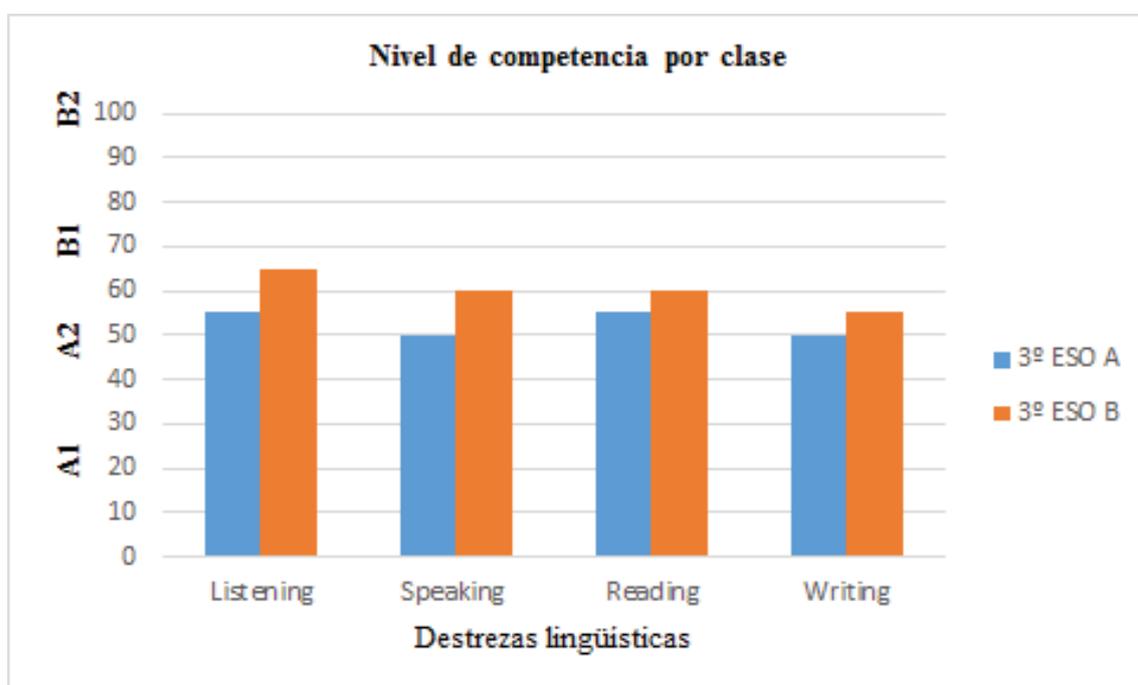


Gráfico 1. Nivel de las destrezas comunicativas por cada línea del tercer curso de Educación Secundaria

Como se puede comprobar en este primer gráfico, existe cierta diferencia de nivel de competencia en las destrezas de *Listening* y *Speaking* (lenguaje oral) entre el alumnado de la línea A con aquel de la línea B, siendo este último el que mayor nivel posee. Sin embargo, esta diferencia se ve muy reducida en cuanto a las destrezas de *Reading* y *Writing* (lenguaje escrito). Además, podemos comprobar que, para el alumnado de la línea A, el nivel de competencia aumenta en las destrezas relativas al lenguaje escrito en comparación con las destrezas asociadas al lenguaje oral. En cambio, sucede lo contrario cuando se trata del

alumnado de la línea B, pues su nivel de competencia es mayor en destrezas orales que en escritas.

Por tanto, en términos generales del curso, como se puede comprobar en el siguiente gráfico, el nivel de competencia del alumnado de tercero de Educación Secundaria de este Centro supera por prácticamente diez puntos el nivel A2 en algunas destrezas como en *Listening* y *Reading* (destrezas de comprensión) y en otras destrezas (las que corresponden a la expresión) superan mínimamente el nivel A2.

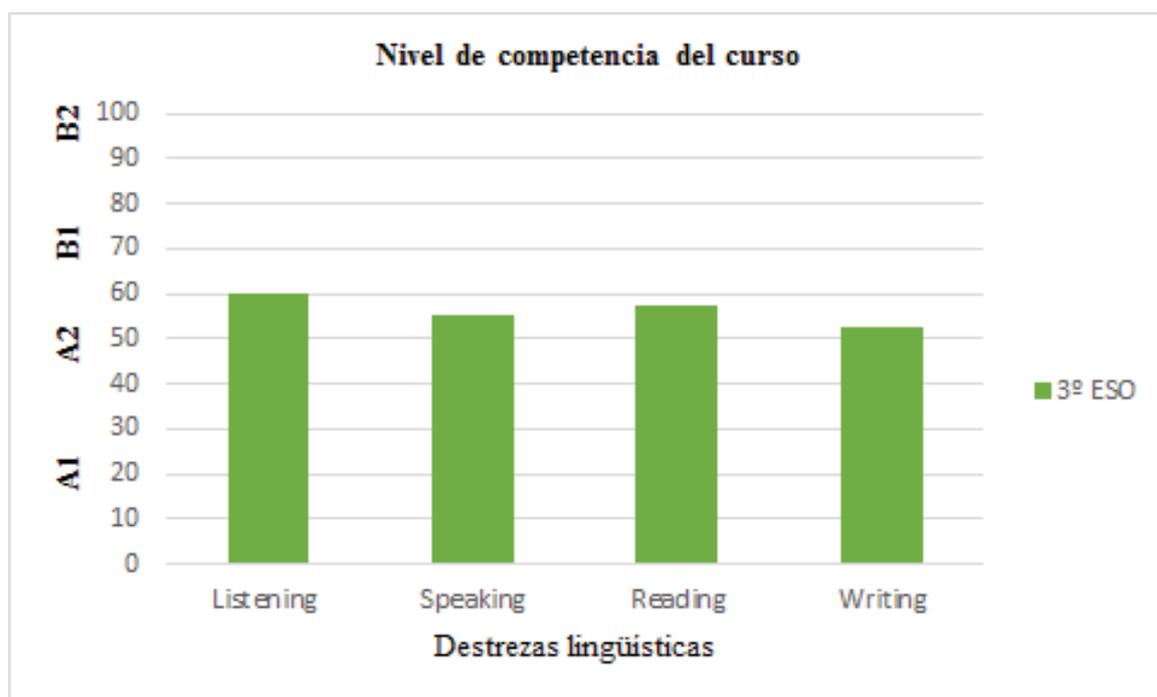


Gráfico 2. Nivel medio de las destrezas comunicativas en el tercer curso de Educación Secundaria

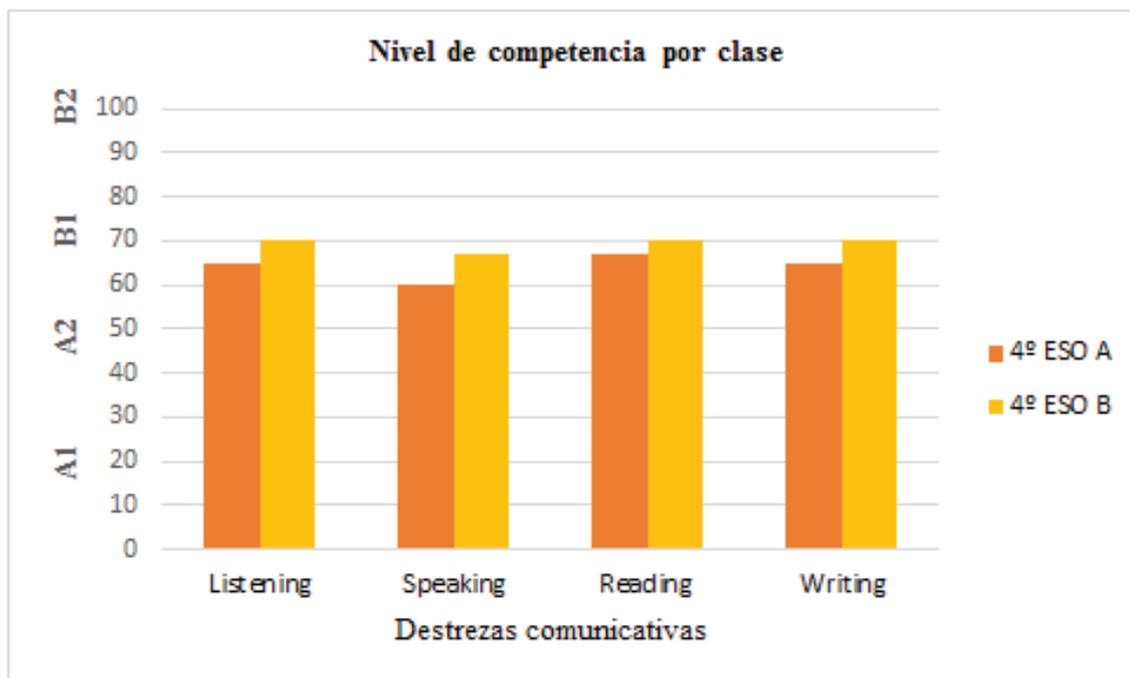


Gráfico 3. Nivel de las destrezas comunicativas por cada línea del cuarto curso de Educación Secundaria

Cuando analizamos los resultados correspondientes al último curso de Educación Secundaria Obligatoria, pudimos observar que, a la hora de comparar las dos líneas, los niveles son bastante equilibrados. La mayor diferencia la podemos detectar de nuevo en las destrezas orales de *Listening* y *Speaking*, siendo la competencia del alumnado de la línea A un tanto menor que la de los estudiantes de la línea B. La diferencia de nivel en las destrezas escritas de *Reading* y *Writing* es muy poco significativa. Por otra parte, a diferencia del alumnado del curso anterior, ambas líneas tienen un mayor nivel de competencia en las destrezas de comprensión y expresión escritas en comparación con las orales.

El nivel general de este curso, representado en la gráfica de abajo, oscila entre el A2 y el B1, estando más cerca del nivel B1, aunque no alcanza del todo el nivel de competencia requerido. Quizá, lo más destacable sea la inferioridad de nivel de competencia en expresión oral con respecto a las otras tres destrezas restantes, en las que tienen un nivel muy parecido entre sí. En cualquier caso, el alumnado de este curso no alcanza el máximo nivel esperado, es decir, el nivel B2.

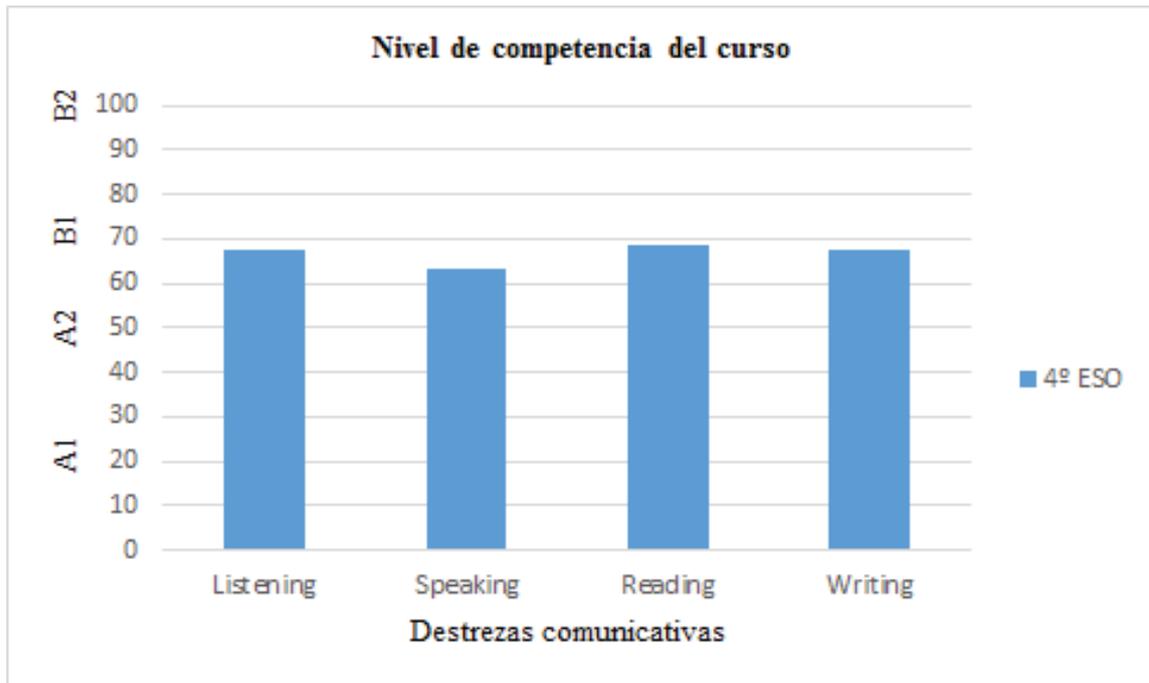


Gráfico 4. Nivel medio de las destrezas comunicativas en el cuarto curso de Educación Secundaria

En el siguiente Gráfico 5, se ilustra la comparación de los dos cursos –tercero y cuarto- de Educación Secundaria Obligatoria en lo que al nivel de dominio de la lengua se refiere:

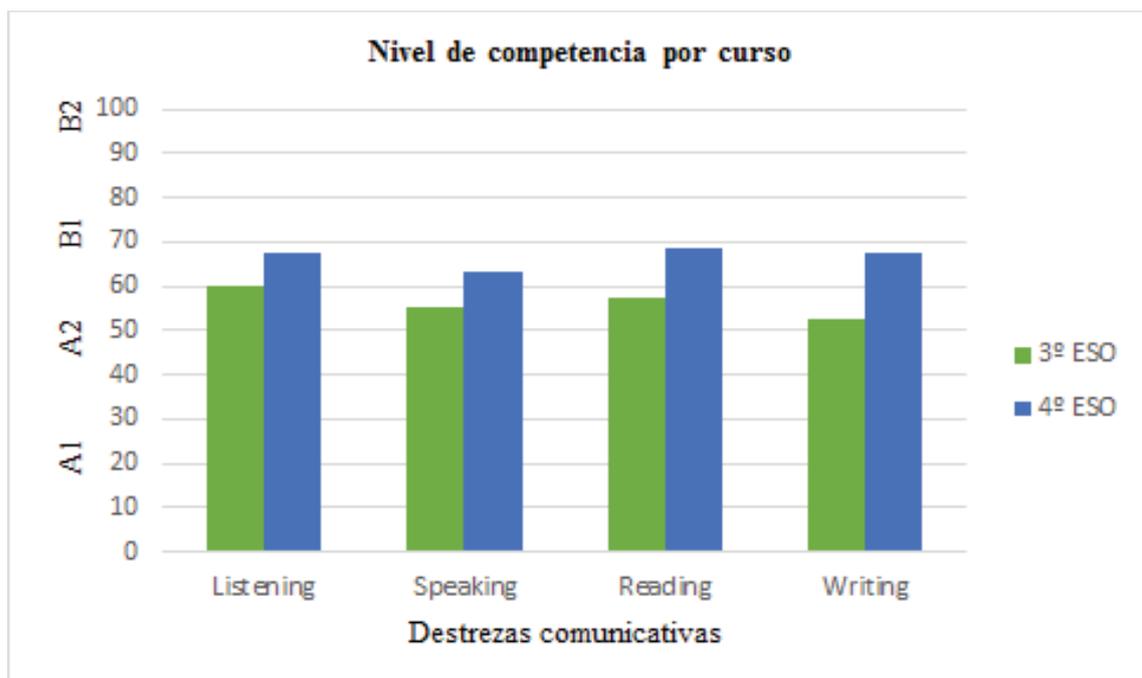


Gráfico 5. Comparación del nivel de dominio de la lengua entre los cursos tercero y cuarto de Educación Secundaria

Finalmente, si comparamos los dos cursos (ante lo que cabría recordar que se encuentran sujetos a Leyes y metodologías educativas diferentes) podemos comprobar que, aunque sí existe una diferencia de nivel, esta diferencia es menor en las destrezas comunicativas orales de *Listening* y *Speaking*, acentuándose más la diferencia en las destrezas comunicativas escritas, *Reading* y *Writing*.

4.3. Interpretación de los resultados

A la luz de los resultados obtenidos, procedentes de los datos analizados en el anterior epígrafe, podemos responder algunos de los interrogantes planteados antes de comenzar la propuesta de investigación (nos remitimos al epígrafe 3.2).

La influencia de la metodología AICLE es bastante notable, sobre todo en el aprendizaje de las destrezas comunicativas orales. Hecho que se puede comprobar tanto en los gráficos 1 y 2 como en el gráfico 5, donde al comparar el nivel de competencia entre el curso de tercero de Educación Secundaria (en el que se aplica esta metodología) y cuarto se comprueba que la diferencia no es tanta como en las destrezas escritas, cuando se supone a priori que la diferencia de nivel debería ser más equilibrada y gradual. El aumento de nivel competencial en el curso de tercero de Educación Secundaria, muestra por tanto la efectividad de este tipo de metodología. Sin embargo, del desnivel competencial entre unas destrezas y otras en el mismo curso de tercero de Secundaria, cabría inferir que quizá se podría estar otorgando más importancia a las destrezas de *Listening* y *Speaking*, sobre las destrezas de *Reading* y *Writing*.

Volviendo a la comparación entre los dos cursos, cabe señalar que detrás de esa diferencia de nivel de competencia en destrezas comunicativas podría haber una razón de orden legislativo, refiriéndonos a las diferentes Leyes educativas por las que se rige cada curso (LOMCE y LOE respectivamente). En este sentido, el desarrollo de estas cuatro destrezas puede haberse producido de forma diferente por la forma en que se configura el currículo de la materia en cada curso.

Consideramos oportuno retomar ahora la definición de Hymes (1972) sobre la competencia comunicativa (epígrafe 1.3 pp.12-13), pues nos interesa de ella la importancia que se otorga a las experiencias sociales, necesidades y la motivación en el aprendizaje de Lenguas extranjeras y, más específicamente, en el desarrollo de la competencia comunicativa.

Teniendo esta definición en cuenta y el contexto (tanto educativo como social) en el que se ha llevado a cabo la investigación, cuando analizamos desde una perspectiva global los resultados podemos observar que, efectivamente, el aprendizaje del idioma se ha visto en parte influido por estos factores. Con esto nos referimos a que las experiencias sociales que experimenta el alumnado de este centro con respecto a la Lengua extranjera que se está aprendiendo son realmente escasas, limitándose a las relaciones sociales que se establecen entre los propios alumnos y el profesorado. Este hecho junto a la aparente escasa necesidad de aprender la Lengua extranjera en el contexto en el que se encuentra el alumnado, pueden reducir considerablemente el nivel de motivación del alumnado afectando así al aprendizaje. De hecho, todo lo anterior se puede ver reflejado en los resultados que se han obtenido. Existe una baja motivación e interés general por la materia, por lo que el nivel competencial se ve reducido. Esta falta de motivación afecta, además, en la mayoría de los casos a las destrezas comunicativas orales, probablemente por esa perspectiva de “no necesidad” de aprender la Lengua extranjera, dado que los estudiantes apenas disponen la ocasión para emplearlo o ponerlo en práctica y el contexto en el que pueden practicar estas destrezas es, a su vez, poco motivador.

Asociado al factor motivacional que se acaba de mencionar, se encuentra el relativo a los componentes curriculares, encontrándose en ellos aspectos de mejora que permitirían atender de forma más inmediata las necesidades de los alumnos. Nos referimos aquí, concretamente, a los resultados obtenidos en cuarto de Secundaria. Si bien es cierto que los niveles de competencia tan solo son empleados en el contexto educativo para hacer un seguimiento del progreso del alumnado en cada etapa del aprendizaje, la realidad es que esta comprobación de nivel también se aplica en otros contextos como pueden ser el laboral o el académico. En este sentido, la enseñanza de Lenguas Extranjeras, se encarga en una parte de la preparación para acceder al mundo laboral y a un contexto académico superior. El alumnado de cuarto, como podemos comprobar en las gráficas 3 y 4, alcanza escasamente el nivel B1. Por tanto, si los estudiantes de este curso deben estar preparados para integrarse en el mundo laboral o a una formación académica superior, no contarán, en muchos casos, con la formación necesaria para cumplir los requisitos que se demandan actualmente en la mayor parte de estas áreas.

Finalmente, podemos concluir que, aunque el nivel de competencia comunicativa en Lengua Extranjera –inglés- del alumnado de este Centro educativo oscila entre los niveles esperados por el MCERL, estos estudiantes no tendrían un nivel de destreza en la lengua

adecuado para poder desenvolverse con éxito (tanto en contextos laborales como académicos) a un nivel nacional, europeo o global.

4.4. Implicaciones didácticas

Para finalizar este capítulo, se procede a exponer un conjunto de implicaciones didácticas que se derivan de los contenidos abordados en este Trabajo.

Si bien es cierto que a lo largo de la historia siempre se ha otorgado más importancia a las destrezas escritas por estar asociadas directamente a la gramática (elemento que ha sido central en la enseñanza de Lenguas extranjeras durante muchos años) y que, actualmente, se ha producido un gran avance en la enseñanza de las destrezas orales, los resultados de la propuesta de investigación realizada desvelan que continúa habiendo un desequilibrio en la enseñanza de las destrezas comunicativas. En el caso de nuestros estudiantes de tercero de Educación Secundaria, el desequilibrio se produce cuando se presta más atención a las destrezas orales que las escritas. Para los estudiantes de cuarto curso sucede al contrario, quizá por seguir una metodología con un enfoque menos comunicativo, otorgando mayor peso a la práctica de las destrezas escritas. Aunque el desequilibrio venga dado, en parte, por la interpretación y/o la gestión que los docentes de Lenguas extranjeras realicen en el ejercicio de concreción curricular a través de la puesta en marcha de sus planificaciones didácticas, este colectivo no debe descuidar el desarrollo de ninguna de las destrezas comunicativas, concediéndole importancia a todas ellas por igual para que el alumnado pueda adquirir una competencia lingüística integrada y ajustada a sus necesidades actuales y futuras. Por ello, cabría considerar efectuar una revisión de algunos de los componentes curriculares como la metodología empleada o, incluso, de la parte del diseño curricular que depende del profesorado y del equipo didáctico, adaptando así unidades y programaciones de forma más adecuada para el alumnado de estas aulas. Convendría, por ejemplo, someter las Programaciones Didácticas de estos dos cursos (el *Syllabus* de curso o de ciclo) a una evaluación y sopesar los resultados obtenidos durante el curso (resultados que se pueden vislumbrar a través de los datos expuestos en epígrafes anteriores), con el fin de detectar los posibles puntos a mejorar tanto en la planificación como la secuenciación de estas Programaciones, para así poder lograr una enseñanza integral de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa. Podrían revisarse, además, algunos aspectos de orden didáctico como las estrategias que se emplean en el aula, para que éstas sean más equilibradas en lo referente al desarrollo de las destrezas comunicativas y, revertida consecuentemente en

un nivel de dominio de la lengua progresivo y adecuado al nivel curricular; o el material al que se recurre en el aula, ya que podría no estar lo suficientemente actualizado o no cubrir todo lo necesario para el desarrollo efectivo de la competencia comunicativa de los estudiantes. La elaboración de las actividades puede constituir otro aspecto objeto de revisión, pues en ocasiones no son lo suficientemente flexibles al contexto específico en el que se plantean.

Por lo que respecta al factor motivacional, en vista del desinterés general de los estudiantes ante la asignatura, sería conveniente revisar -además de la metodología que ya ha sido mencionada- el material empleado en el aula, pues puede que no se adecúe a los estudiantes o no sea de su interés por lo que su utilidad y eficacia se reduce. Sería recomendable también una adaptación del contenido de la asignatura que, aunque viene establecido por las instancias educativas, no parece adecuarse al alumnado, provocando en parte ese desinterés en la asignatura.

Este problema del desinterés y desmotivación del alumnado parece necesitar una urgente solución en este Centro pues está derivando, en muchas ocasiones, en comportamientos disruptivos que frenan o suponen un obstáculo para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, en el aula de inglés, está suponiendo un impedimento para poner en práctica varias actividades relacionadas con las destrezas comunicativas orales y el aprendizaje del idioma, en general. Es por esto por lo que cabría proponer que los Centros educativos se ocupen de proporcionar algún tipo de experiencia al alumnado que, de alguna manera, logre captar su atención y le permita ser consciente de la importancia que tiene aprender la Lengua Extranjera en relación con su futuro y con su vida cotidiana como ciudadano de una sociedad globalizada. No solo esto sino que además, estaríamos ampliando el número de contextos en los que los estudiantes podrían poner en práctica sus destrezas en el idioma. Si se proporciona una visión más interesante y motivadora de la materia, además de ampliar las oportunidades reales de hacer uso del conocimiento previo, el nivel de desmotivación podría disminuir al mismo tiempo que los comportamientos no deseados, lo cual se traduciría en un mejor ambiente de trabajo, un aprendizaje más eficaz y productivo, y, por tanto, una mejor preparación para el futuro y para la vida de estos estudiantes.

Esperamos que los resultados de nuestra propuesta de investigación sirvan para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua extranjera de los alumnos de tercero y cuarto de Educación Secundaria, pudiendo hacerse extensivo a otros niveles educativos a través de variaciones y cambios curriculares.

CONCLUSIONES

La parte final del presente Trabajo Fin de Máster la conforma el conjunto de conclusiones que presentamos atendiendo al proceso de elaboración de los distintos apartados del Trabajo, al proceso formativo-profesionalizador a la docencia y al conjunto de hechos y reflexiones que se derivan de los aspectos teóricos, curriculares y metodológicos abordados. En función de esta estructuración, exponemos las conclusiones enunciando que:

Por lo que se refiere al proceso formativo-profesionalizador a la docencia y al proceso de elaboración del Trabajo, cabe considerar que:

-La realización de este Trabajo ha permitido ahondar en las claves necesarias para desempeñar el ejercicio profesional en centros de Educación obligatoria y de Educación y Formación postobligatoria, ya que ha conllevado tareas de búsqueda, indagación, estudio, planificación y contrastación, entre otras, como componentes esenciales que subyacen al repertorio de competencias generales y específicas del Título. Competencias cuyo desarrollo se ha efectuado conforme a la *Resolución de 17 de diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007* y al apartado 3.2. del *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias*.

-El Trabajo ha sido académicamente enriquecido con las aportaciones teóricas y prácticas de las distintas asignaturas que forman parte de los Módulos formativos cursados a lo largo del Máster, los cuales han permitido dotarlo de una consistencia y entidad, propias de los estudios de segundo ciclo.

-Tras la elaboración del presente Trabajo, se abre una nueva vía formativa por la necesidad de continuar desarrollando competencias y destrezas docentes que aproximen de forma progresiva a la calidad y la eficacia en la enseñanza de Lenguas extranjeras en contextos educativos formales. Esa nueva vía se prevé abordarla desde los distintos ámbitos de formación continua planteados como propios de todo docente de Lenguas extranjeras, para lo que ya se disponen de modelos y planes de formación en nuestro contexto regional (Junta de Castilla y León, 2015).

Por lo que se refiere a los aspectos teóricos, curriculares y metodológicos del Trabajo:

-El Trabajo ha sido contextualizado en un marco teórico actualizado, siguiendo la normativa vigente, y se ha desarrollado de forma secuenciada. De esta manera, a partir del planteamiento de unos objetivos principales, se ha desarrollado todo un marco teórico que ha permitido revisar las diferentes concepciones curriculares de la enseñanza de Lenguas extranjeras y los distintos procesos y claves de la concreción curricular, con el fin de situarnos en la realidad educativa actual tanto a nivel nacional español como europeo.

-A través de este Trabajo se ha podido realizar una propuesta de investigación, siguiendo la estructuración y metodología propia de cualquier investigación educativa basada en la observación, acerca del desarrollo de las destrezas comunicativas en un contexto educativo real, con el fin de comprender la realidad educativa y mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de Lenguas extranjeras a través del currículo y las configuraciones programáticas.

-En este Trabajo se ha dedicado una última parte para realizar una reflexión sobre los resultados obtenidos en la investigación que se ha llevado a cabo junto con unas sugerencias de carácter curricular, con el fin de concienciar sobre el estado actual de la enseñanza de la Lengua inglesa y contribuir a su mejora.

Llegados a este punto, no podemos finalizar sin exponer las limitaciones a las que el Trabajo ha estado sujeto, así como las sugerencias y directrices de orden curricular que sirvan bien al proceso de toma de decisiones del docente de Lenguas extranjeras y, consecuentemente, a la mejora de la calidad de su proceso de planificación curricular y configuración programática.

Entre las *limitaciones* de nuestro Trabajo encontramos que:

- Para la investigación que se ha llevado a cabo en este Trabajo se dispuso de una escasa temporalización ocasionada por la brevedad del periodo del Prácticum, por lo que se obtuvo tan solo una pequeña muestra –de escasa significatividad– del desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado.

- El empleo de un solo instrumento de recogida de datos reduce las posibilidades de enriquecer el análisis, por lo que en futuras ocasiones se contemplaría la posibilidad de complementar las parrillas de observación con otros instrumentos, tales como entrevistas o cuestionarios, que permitan movilizar la operación de la triangulación para asegurar la fiabilidad de los resultados.

Entre las *sugerencias* y *directrices* de orden curricular, dirigidas a los docentes de Lenguas extranjeras, cabe indicar que:

-Todas las sugerencias presentadas en la segunda parte de este Trabajo, han sido fundamentadas siempre teniendo en cuenta las disposiciones oficiales de los niveles *macro* (nacional) y *meso* (regional) de concreción curricular.

-Han sido planteadas con la intención de contribuir a la mejora educativa y el avance en la enseñanza de Lenguas extranjeras, pero en ningún caso para suplantarse la normativa vigente. Tampoco han sido formuladas como corrección y crítica de la actividad docente sino como posibles factores a tener en cuenta en el futuro desarrollo del currículo de la materia, así como en el proceso de diseño de instrumentos de planificación curricular. En este sentido, cabe destacar que:

-Desde la programación Didáctica se han de recoger todos los componentes necesarios para garantizar el pleno desarrollo de todas las destrezas comunicativas, de manera que su integración en el aula sea posible a lo largo de las actividades y tareas encomendadas a los estudiantes.

-Desde la Programación de Aula se ha de velar por que los componentes curriculares estén lo suficientemente secuenciados y concisos –mediante un ejercicio de agregación progresiva de especificidad– y por que la organización del aula ofrezca las condiciones idóneas para favorecer el proceso de desarrollo de las destrezas comunicativas.

-Desde el diseño de secuencias o Unidades Didácticas se ha de procurar abarcar todos los componentes curriculares planificados en la Programación de Aula, transponiendo de forma paulatina los contenidos disciplinares específicos, con la finalidad de que los estudiantes encuentren sentido a las tareas planteadas y puedan desarrollar equitativamente y de forma eficaz todas las destrezas comunicativas.

REFERENCIAS

- Antúnez, S, Del Carmen, L. M., Imbernón, F., Parcerisa, A., y Zabala, A. (2008). *Del Proyecto educativo a la Programación de Aula. El qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó.
- Breen, M. P. (2002). Syllabus design. En Carter, R. & Nunan, D.(Ed.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The Study of Language Acquisition. En Lyons, J. (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, 242-260. Harodsworth: Pinguin Books Ltd.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Cantero, F. J. (2008). Complejidad y Competencia Comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7(1), 71-87.
- Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Argentina: Paidós.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación. Canale 19*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia. Anaya.
- Coyle, D., Hood, Ph., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimeno, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

- Díaz, C. G., Prieto, P. C. (1998). Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera. El área de didáctica de la lengua y la literatura: elementos de reflexión, 189. En *Lenguaje y Textos* (13).
- Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. *Aula*, 1, 13-15.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.
- Hernández García, J. (1999). En torno a la Programación. *Aula abierta*, 74, 1-30.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Versión en español: Hymes, D. (1996). Acerca de la Competencia Comunicativa. *Forma y Función* (9), 13-37.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Johnston, P. H. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Junta de Andalucía (2016). *Planificación Docente y Programación Didáctica*. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/04003470/helvia/sitio/upload/ELAB.PROG.DIDACT.pdf>
- Junta de Castilla y León. (2016). *Programas bilingües/ Secciones lingüísticas*. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>
- LinguaRed: Red Profesional de Formación para el Profesorado de Centros. (2016). *Las destrezas lingüísticas integradas*. Disponible en: <http://ulises.cepgranada.org/moodle/mod/page/view.php?id=6091>
- Madrid, D. (2001). Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. En M. E. Sánchez, y M. S. Salaberri (eds.) (2001): *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*. (pp. 11-45) Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.

- Núñez París, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (4), 1-30.
- Polisse, N. (1997) Language Production in Bilinguals. En: De Groot, A. M., Kroll, J. F. (Ed.). *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, N. J.: LEA.
- Richards, Platt, and Weber. (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. Harlow, Essex, England: Longman.
- Rodgers, T. S. (1989). Syllabus design, curriculum development and polity determination. En R. K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp. 24-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodgers, T.S. (1976). Does English for specific purposes imply a new kind of language? En G. H. Wilson (Ed.), *Curriculum Development and Syllabus Design for English*. Singapore: RELC.
- Rotger, B. (1980). *Cómo elaborar un plan de trabajo práctico y preparar a diario la actividad escolar*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. En *Revista de Investigación Silogismo*, 1(8), 1-43.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics (Oxford Introductions to Language Study)*. Oxford: OUP.
- Vez, J M., Guillén, C., y Alario, C. (2002). *Didáctica de la Lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Síntesis.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en educación física*. Barcelona: Inde.
- Zabalza, M. A. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea Ediciones S.A.

Legislación educativa:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. (B.O.E., de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E., 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921).

Orden EDU/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. (B.O.E., 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003).

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. (B.O.C.Y.L., de 8 de mayo de 2015, núm 86, pp. 32051-32480).

Real Decreto 1105/2014, de 16 de septiembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (B.O.E., 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546).