



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 y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER.




**Propuesta de Aula para la Adquisición de la Competencia Comunicativa Oral en
Lengua Extranjera, Fomentando el Uso de las Inteligencias Múltiples.**






Nombre de la autora: Laura Iglesias Peña.

Nombre del tutor: Fernando J. Colomer Serna.

Valladolid, 2017.

Índice.

1. Introducción	6
2. Justificación teórica	7-26
2. 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: objetivos y competencias	7-12
2. 1. 1. Los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	7-8
2. 1. 2. Las competencias según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	8-9
2. 1. 2. 1. La competencia comunicativa	9-10
2. 1. 3. El uso de la lengua en el aula, docentes y alumnos	11-12
2. 2. Normativa vigente estatal y autonómica: competencias y objetivos	12-18
2. 2. 1. El currículo a nivel estatal: competencias y objetivos	12-16
2. 2. 2. El currículo en Castilla y León	16-17
2. 2. 2. 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	17-18
2. 3. La teoría de las Inteligencias Múltiples	19-26
2. 3. 1. Definición de inteligencia	19-21
2. 3. 2. Las inteligencias	21-23
2. 3. 2. 1 Tipos de inteligencia	23-26
3. Propuesta de aula: <i>It's not Easy Being Green</i>	26-44
3. 1. Contextualización	26-28
3. 1. 1. El centro	27
3. 1. 2. El grupo	27-28
3. 1. 3. El aula	28
3. 2. Objetivos generales	29
3. 3. Temporalización y organización de la clase	29-30
3. 4. Actividades	30-42
 Semana 1: inteligencia naturalista	31-32
 Semana 2: inteligencia intrapersonal	32-33
 Semana 3: inteligencia interpersonal	33-34

 Semana 4: inteligencia musical _____	35-36
 Semana 5: inteligencia espacial _____	36-37
 Semana 6: inteligencia lingüística _____	37-40
 Semana 7: inteligencia cinético-corporal _____	40-41
 Semana 8: inteligencia lógico-matemática _____	41-42
3. 5. Evaluación _____	42-43
3. 6. Propuesta de mejora _____	44
4. Conclusiones _____	44-45
5. Referencias _____	45-46
Anexo I _____	47-48
Anexo II _____	49
Anexo III _____	50
Anexo IV _____	51

1. Introducción.

Este trabajo pretende hacer una reflexión sobre la enseñanza de las destrezas oral y comunicativa en lengua inglesa, basándose en un marco teórico que incide vehementemente en la importancia de ambas. Además, debido al creciente auge que dichas competencias han adquirido y siguen adquiriendo con el paso de los años en los centros educativos, el presente trabajo busca explorar de manera más práctica sus posibles aplicaciones en el aula.

Para servir a ese propósito, este trabajo introducirá una propuesta de aula cuyo diseño gira en torno al fomento de la comunicación y la producción oral. El principal objetivo de este proyecto es posibilitar que ambas tengan lugar dentro de los márgenes del centro educativo, con el fin de que se produzca, por parte de los alumnos, una adquisición satisfactoria y efectiva de las destrezas.

Es importante tener en cuenta que la idea de llevar a cabo una propuesta de aula referida a las competencias oral y comunicativa surgió durante el periodo de observación del módulo de prácticas que se llevaron a cabo durante el máster. En dicho tiempo, tras la exhaustiva observación de un grupo de 31 estudiantes de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, se hicieron evidentes las carencias existentes en cuanto al dominio de las destrezas orales en lengua extranjera.

Partiendo de esa base, la creación y los objetivos de la propuesta de aula que se describirá en este trabajo, tratarán de solventar esas carencias mediante la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Los principales planteamientos de la teoría en la que se basará la propuesta son comprender las habilidades y los intereses de los estudiantes de un centro educativo (Gardner, 1995), y descubrir de qué manera es posible fomentar el desarrollo de las competencias de cada individuo en función de los puntos fuertes que cada uno de ellos posea. Debido a la relación entre estos planteamientos y los objetivos de la propuesta, ésta combinará la teoría con los métodos de aprendizaje cooperativo y comunicativo, con el fin de facilitar que se produzca la comunicación.

Para realizar estos objetivos, la propuesta planteará una serie de recursos, tareas y proyectos de trabajo (Fernández, 2017) de una variedad lo más rica posible; todo ello con el fin de producir en el alumnado un aprendizaje significativo y autónomo de los objetivos marcados que, en este caso, son el desarrollo de las competencias ya mencionadas y la adquisición de los contenidos marcados por el currículo vigente.

2. Justificación teórica.

Esta sección realizará un estudio acerca de diferentes documentos que ponen de manifiesto la importancia de la competencia oral en la educación. Dicha información será la que se tendrá en cuenta a la hora de vincular y desarrollar la propuesta de aula que, en todo momento, tratará de seguir la línea de dichos documentos en pos de cumplir las expectativas establecidas en los mismos, además de en la normativa vigente.

2. 1. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: objetivos y competencias.

2. 1. 1. Los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER) busca, además de proteger la enorme diversidad cultural y lingüística de Europa, facilitar la comunicación y la interacción entre los europeos independientemente de su lengua materna, para fomentar así la movilidad en el continente y, por consiguiente, el entendimiento y la eliminación de prejuicios y discriminación (Consejo de Europa, 2002).

Por otra parte, en este documento se destaca la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo. El primero se encuentra definido como el conocimiento y la coexistencia de varias lenguas en una sociedad, a la que se puede llegar mediante la diversificación de las lenguas ofrecidas en un centro escolar o tratando que los estudiantes aprendan más de una lengua, sin que la predominante sea el inglés (Consejo de Europa, 2002). Por su parte, el plurilingüismo aparece definido como sigue:

[...], el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002, p. 4).

Por lo tanto, el plurilingüismo es una herramienta que permite al individuo comunicarse eficazmente con otros haciendo uso de todo su bagaje lingüístico independientemente de la lengua que esté utilizando y el alcance del conocimiento que posee acerca de la misma. Para posibilitar y facilitar el plurilingüismo, el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas pretende establecer una serie de conocimientos, de destrezas y de usos de la lengua que sean lo suficientemente amplios para que cada individuo los tenga en cuenta y utilice acorde a su propio criterio, siempre dependiendo del nivel de aprendizaje en el que se encuentre (Consejo de Europa, 2002). Estos aspectos, serán tratados posteriormente, ya que el fomento de los mismos se verán reflejados y apoyados en la propuesta de aula por la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Considerando esto, la siguiente pretensión del MCER que se tendrá en cuenta de cara al desarrollo de la propuesta ya mencionada, es su planteamiento sobre la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas. El documento establece que se debe tener en cuenta el conocimiento previo del alumno y el contacto de éste con el nuevo, además de los objetivos y el contenido.

Entre otros aspectos, es importante destacar que el MCER le da importancia a la planificación del trabajo independiente, justificándolo como que de ese modo, el alumno gana conciencia sobre el estado de su aprendizaje y sobre el proceso del mismo. También pretende que de este modo, el individuo sea capaz de establecer objetivos viables y útiles, además de que pueda elegir materiales y de adquirir capacitación para llevar a cabo una autoevaluación (Consejo de Europa, 2002).

Por otra parte, es necesario expresar que la propuesta, siguiendo las definiciones de los programas de aprendizaje que figuran en el Marco Común de Referencia para las Lenguas, será modular. Esto quiere decir, su finalidad será que los alumnos mejoren su dominio de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta (Consejo de Europa, 2002) que, en este caso, es potenciar el uso de la competencia comunicativa oral para incentivar la motivación del alumnado y lograr cierta homogeneidad en el grupo.

En lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, el MCER se presenta como una herramienta integradora, transparente, coherente y dinámica (Consejo de Europa, 2002), que anima a todos los individuos implicados en este proceso a clarificar de la forma más específica posible las teorías y prácticas en las que se basan a la hora de participar en él.

2. 1. 2. Las competencias según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Como se ha mencionado en la sección anterior, El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas recoge la existencia de una serie de competencias del aprendizaje de idiomas que se describen como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones (Consejo de Europa, 2002). De entre esas competencias, se desglosan dos tipos principales: las competencias generales y las comunicativas. Las generales se encuentran definidas como aquellas no están directamente relacionadas con la lengua, aunque sea posible recurrir a ellas, incluyendo en las acciones del tipo lingüístico. Por otro lado, las competencias comunicativas son aquellas que permiten al individuo actuar mediante el uso específico de los recursos lingüísticos (Consejo de Europa, 2002).

Partiendo de esta base, es posible establecer un nexo de unión entre estas competencias-objetivo y el aprendizaje de idiomas, debido a que la conjugación de todas ellas posibilita que los alumnos adquieran una serie de destrezas que les permitan desempeñar acciones de diversa índole, posibilitando su aplicación al ámbito lingüístico independientemente de su manifestación y del uso que cada individuo desee proporcionarle.

2. 1. 2. 1. La competencia comunicativa.

El MCER le otorga especial consideración a la competencia comunicativa, la cual se sitúa en una posición central en el trabajo y la propuesta de aula que nos ocupan. El documento se refiere a ella como un compuesto formado por el ámbito lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático (Consejo de Europa, 2002); todos ellos abarcan diversos conocimientos, destrezas y habilidades, que se extienden desde los diferentes valores de la lengua como sistema, hasta el uso sociocultural de la misma, las funciones de los recursos lingüísticos y el entorno en el que éstos se producen.

Según el MCER, la competencia comunicativa se activa a través del desempeño de varias tareas de la lengua entre las que se incluyen la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Todas ellas se pueden desarrollar de forma oral, escrita o de ambas, dependiendo de sus características y los objetivos que se deseen alcanzar a través de ellas (Consejo de Europa, 2002). Por lo tanto, en la propuesta de aula que se desarrollará posteriormente, se hará especial hincapié en el trabajo de procesos como son la comprensión, la expresión oral y, por ende, la interacción en la que ambas participan.

Todo ello pretende que los alumnos de lengua extranjera sean capaces de anexionar los conocimientos previos que poseen sobre su propio idioma todo lo que un segundo o tercero pueda aportarles, ya no solo en el ámbito del plurilingüismo, sino también en el de los elementos culturales implícitos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Dicho esto, a continuación se ofrece una breve descripción de los diferentes aspectos que componen la competencia comunicativa en base a lo establecido por el MCER:

- La competencia lingüística: tiene que ver con el conocimiento de los recursos formales y la capacidad de utilizarlos para articular y formular mensajes coherentes correctamente estructurados.
 - La competencia léxica: está relacionada al conocimiento y a la capacidad de utilizar el vocabulario de una lengua.
 - La competencia gramatical: es la capacidad de comprender y expresar significados manifestando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo a los principios que rigen la formación de composiciones con significado, clasificados y relacionados entre sí que existen en una lengua.
 - La competencia semántica: tiene que ver con el alcance del conocimiento del alumno con respecto al significado del lenguaje.
 - La competencia fonológica: se vincula a la percepción y a la producción de unidades de sonido, rasgos de diferencian fonemas, a la composición fonética de palabras y oraciones y a la reducción fonética.
 - La competencia ortográfica: que hace referencia a la capacidad de percepción y producción de los símbolos que componen textos escritos.
 - La competencia ortoépica: al contrario que la anterior, tiene que ver con la lectura en voz alta de palabras o conjunto de éstas que hayan sido aprendidas en su forma escrita, pronunciándolas correctamente partiendo de dicha forma.
- (Consejo de Europa, 2002)

Estas competencias formarán parte de la propuesta como elementos a desarrollar por los participantes, con el fin de que sean capaces de interiorizar el uso de todas ellas indirectamente, pese a priorizar aquellas en las que las destrezas orales cobren mayor importancia.

2. 1. 3. El uso de la lengua en el aula, docentes y alumnos.

El MCER describe varios ámbitos del uso del lenguaje en la enseñanza que deben ser utilizados con conciencia dependiendo de cuál sea la razón por la cual se eligen a la hora de ser implementados. Dichos ámbitos son: el ámbito personal, el ámbito público, el ámbito profesional y el ámbito educativo. De entre esos cuatro, este trabajo se centrará en el público y en el educativo dado que son los que suponen un grado de relevancia mayor en el desarrollo de la propuesta. Según el MCER, estos ámbitos se definen de la siguiente manera:

- el ámbito público, que es aquel en el que la persona actúa como miembro de la sociedad o de alguna organización y en el que se realizan transacciones de distinto tipo con una variedad de propósitos;
 - el ámbito educativo, en el que la persona participa en alguna forma organizada de aprendizaje; sobre todo (pero no necesariamente), dentro de una institución educativa.
- (Consejo de Europa, 2002, p.15).

La justificación por la cual se han seleccionado éstos es por un lado, que los estudiantes trabajen en grupo dentro de la micro-sociedad que representa el aula en la consecución de unos objetivos marcados. Por otro lado, la razón de elegir el ámbito educativo es que la acción de la propuesta será desarrollada en todo momento en el marco del centro educativo y, además, su objetivo es que los alumnos adquieran ciertos conocimientos y que trabajen ciertas habilidades relativas a las distintas inteligencias.

Dentro de estos ámbitos, el alumno debería ser capaz de ver suplidas sus necesidades lingüísticas en función de la sociedad en la que se encuentre, de las tareas que realice y de las competencias y estrategias que ha de utilizar para dicho propósito. Teniendo esto en cuenta, es posible inferir que cada individuo lidia con el lenguaje de una manera diferente dependiendo de lo que necesite conseguir mediante su uso, a sus capacidades y a cómo ponga en práctica sus estrategias de aprendizaje en función a estas últimas.

Además, según el MCER, los alumnos deben obtener, no solo conocimientos relativos a las destrezas y competencias ya mencionadas, sino que simultáneamente al desarrollo de su aprendizaje, también han de adquirir cierta autonomía e independencia en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que haciéndolo, podrán descubrir paulatinamente los objetivos, materiales y métodos de trabajo que mejor se adaptan a ellos en función de sus necesidades, características y recursos (Consejo de Europa, 2002).

En cuanto al profesorado, el MCER establece que ha de adaptarse a la normativa vigente en el lugar en el que lleven a cabo su tarea docente. Por otra parte, se espera de él que

lleve a cabo un seguimiento de sus alumnos y que los preparen para las pruebas que determinarán su progreso, siempre adaptándose a cada estudiante en la medida de lo posible, debido a la amplia variedad de procesos de aprendizaje que se ponen de manifiesto en el aula.

A pesar de que el MCER no se centra ni marca ninguna metodología específica para el aprendizaje de las lenguas debido a la falta de consenso en la investigación de los mismos, sí que plantea que la exposición a un idioma extranjero es crucial a la hora de facilitar la comunicación. Para ello, el documento sugiere que los docentes proporcionen a sus alumnos un entorno rico en lo que a material de entrada o *input* se refiere (Consejo de Europa, 2002).

Teniendo en cuenta las consideraciones expuestas en esta sección y en relación a la propuesta didáctica incluida en este trabajo, es importante destacar que en ella se destacará hincapié en el fomento del plurilingüismo, en este caso, centrado en la lengua inglesa. Por otro lado, tal y como marca el MCER, se intentará priorizar el trabajo independiente y la autonomía de los alumnos a la hora de reforzar los distintos elementos de la competencia comunicativa, todo ello puesto al servicio de las inteligencias múltiples y a la importancia que se le atribuirá en el entorno de aula.

2. 2. Normativa vigente estatal y autonómica: competencias y objetivos.

Los siguientes apartados se centrarán en aquellos aspectos que guardan relación con las competencias y objetivos mencionados anteriormente, aunque esta vez, desde la perspectiva del Boletín Oficial del Estado y el Boletín Oficial de Castilla y León.

2. 2. 1. El currículo a nivel estatal: competencias y objetivos.

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 publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Boletín Oficial del Estado, será utilizado como base para la propuesta de aula debido a la relevancia de su contenido al ser puesto en relación con los aspectos que ésta aborda. Por tanto, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre será tenido en cuenta a la hora de indagar con más profundidad en las competencias, en su importancia a nivel institucional, además de para establecer la importancia de los temas transversales en educación, así como la implicación de los padres en el sistema.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta la definición de competencias que ofrece el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre según el Artículo 2:

c) Competencias: capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p.4).

Las competencias pues, son el uso que el alumnado hace de los contenidos propios de la etapa educativa en la que se encuentra a la hora de desempeñar tareas satisfactoriamente. En este caso y teniendo en cuenta la propuesta de aula, la teoría de las Inteligencias Múltiples establece que el docente debe ofrecer al alumno una serie de “experiencias de aprendizaje complejas, novedosas y enriquecedoras” (Fernández, 2017, p. 57).

En segundo lugar, el mismo artículo del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre establece que en el currículo han de estar presentes las siguientes:

- a) Comunicación lingüística.
- b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- c) Competencia digital.
- d) Aprender a aprender.
- e) Competencias sociales y cívicas.
- f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- g) Conciencia y expresiones culturales (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 4).

Estas competencias deberán ser puestas a disposición del alumno para su adquisición. Para ello, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, sugiere el diseño de actividades integradas que concedan al alumno la capacidad de conducir el desarrollo de varias competencias simultáneamente. Además, el Artículo 2 del nombrado documento establece que se fomentará el desarrollo de las competencias Comunicación lingüística y la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

A raíz de esto mismo, es posible contrastar lo establecido en el currículo con la teoría de las Inteligencias Múltiples, debido a que ésta última critica en reiteradas ocasiones el excesivo trabajo de esas dos competencias, que se corresponderían con la inteligencia lingüística y la lógica respectivamente. Las Inteligencias Múltiples atribuyen la causa de esto a que tanto en una como en la otra, recae casi todo el peso de los sistemas de evaluación. Entonces, según esta teoría, el resto de competencias quedan relegadas a un segundo plano, lo que dificulta la tarea del alumno a la hora de desarrollar al máximo su potencial, así como de trabajar otras competencias que podrían llegar a resultarle beneficiosas (Gardner, 2001). Esto

mismo es algo que la propuesta pretende evitar, de cara a que el alumnado establezca un vínculo entre su curiosidad y el currículo, con el objetivo de despertar su motivación y de mejorar mediante ésta su rendimiento académico (Fernández, 2017).

Retornando a la normativa, el Artículo 6 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, trata sobre los elementos transversales, lo cual también guarda relación con la teoría en la que se basará la propuesta. Teniendo en cuenta que esta teoría pretende proporcionar a los alumnos “un amplio abanico de áreas de aprendizaje” (Fernández, 2017), es posible relacionarla con el currículo en el sentido de que en el aula no solo se busca impartir al alumnado los contenidos específicos de su etapa educativa, sino que se pretende ofrecer una serie de conocimientos que abarquen diferentes materias, valores de igualdad de trato, el fomento del espíritu emprendedor, la vida saludable y acciones relativas a la seguridad vial (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

En ese sentido, la propuesta de aula tratará de albergar una cantidad de material y contenido lo más variada posible dentro de una coherencia organizativa en cuanto a cantidad y calidad, de modo que los alumnos sean capaces de enriquecerse de ellos a varios niveles, dependiendo de sus necesidades, sus puntos fuertes, su nivel de desarrollo en cada una de las inteligencias y su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la evaluación tratada más adelante, seguirá el procedimiento explícito en el Artículo 8 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre; se comunicará a los padres la propuesta que se implantará, además de que sus resultados serán evaluados de manera continua, formativa y objetiva.

Pasando a la parte más específica de la etapa educativa en la que se centrará la propuesta, la siguiente parte de la justificación teórica que nos ocupa, se centrará en el Capítulo II del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, relativo a la Educación Secundaria Obligatoria. Primeramente, es necesario tener en cuenta las metas de esta etapa educativa que según el currículo, la Educación Secundaria Obligatoria debe servir como instrumento que permita al alumno alcanzar los siguientes objetivos.

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
- j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.
- l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, p. 8).

Los talleres que componen la propuesta son de carácter diverso y, a pesar de centrarse en un tema común, abarcan todos los aspectos recogidos en esta lista de objetivos. Los alumnos que participen en esta propuesta deberían haber adquirido, al finalizar la misma, valores de respeto e igualdad por sus compañeros, independientemente de su origen, sexo, raza; habilidades relativas al tratamiento de la información y al uso de la tecnología, mediante actividades que incluyen ambos conceptos; capacidades relativas al manejo de su lengua materna y la lengua extranjera inglesa; conocimientos acerca del funcionamiento de su cuerpo y sobre hábitos saludables y, por último, capacidades de apreciación y creación artística.

Mediante el trabajo cooperativo y la teoría de las Inteligencias Múltiples, se aspira a que la propuesta de aula fomente el uso de la competencia comunicativa oral, poniéndose al servicio del alumnado como base sobre la que sentar, de manera global, los valores de respeto y no discriminación en todas las extensiones mencionadas en los objetivos incluidos en el Artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Esto es así debido a que mediante el trabajo en pequeños grupos, los estudiantes se verán irremediablemente en la necesidad de ponerse en contacto con otros compañeros, además de empatizar con ellos, aceptando sus puntos fuertes o débiles, dependiendo de las inteligencias predominantes en cada uno y de los métodos utilizados por cada individuo para resolver los problemas a los que tendrán que enfrentarse. El inglés, en este caso, será la lengua vehicular utilizada por los alumnos que se comunicarán, socializarán y expresarán de manera positiva para resolver las tareas propuestas de forma autónoma, al tiempo en que trabajan en salvar cualquier barrera que condiciones preexistentes hayan podido generar.

2. 2. 2. El currículo en Castilla y León.

De considerar los aspectos del currículo básico más relevantes para la propuesta de aula, surge la necesidad de tener en cuenta aquellos relativos a las especificaciones de la Comunidad Autónoma en la que se ubica el centro. En este caso, al tratarse de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Valladolid, se tomarán en cuenta los datos incluidos en 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 autónoma de Castilla y León.

En primer lugar, se tendrán en cuenta los principios pedagógicos incluidos en el documento, ya que están estrechamente relacionados con la idea que plasma la propuesta. Según el Artículo 8 de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, la metodología a utilizar durante esta etapa educativa ha de ser activa y participativa, para que el fomento del trabajo individual y cooperativo del alumnado sea posible.

Además, se establece que habrá que abordar cualquier tema de atención a la diversidad que se presente en el aula. En este caso, en el grupo de estudiantes en el que se basa la propuesta cuenta con dos alumnos con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (en adelante TDAH). Al tratarse de casos muy controlados y en los que se cuenta con

colaboración entre el centro y los padres o tutores, no se precisa de adaptación curricular significativa.

Es importante destacar también, que el grupo en el que se implantará la propuesta forma parte de la sección bilingüe en lengua inglesa del centro. Esto quiere decir que, según el Artículo 14 de la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, parte de las asignaturas del currículo se imparten en lengua extranjera y que, a pesar de ello, no se producen modificaciones con respecto al currículo, de modo que el alumno adquiera el vocabulario de las materias tanto en ambos idiomas (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo).

2. 2. 2. 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

La ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, establece una serie de anexos que especifican los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que deberán ser tenidos en cuenta en cada curso de secundaria. La propuesta, debido a los objetivos que se propone, se basará en el ya nombrado documento, prestando especial atención al segundo bloque de la materia troncal primera lengua extranjera, dedicado a la producción de textos orales: expresión e interacción (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo).

A continuación se reflejan aquellos contenidos criterios y estándares seleccionados para la propuesta, en función de lo que se pretende conseguir con los talleres que la componen. Como se podrá observar, la selección está estrechamente relacionada con la producción oral de los estudiantes en situaciones comunicativas reales. Por el contrario, durante las sesiones en las que se implementará la propuesta, se dejará de lado la corrección tanto gramatical como fonética, ya que lo que se pretende motivar es que los estudiantes se comuniquen. Para ello, lo importante no será que dominen a la perfección los dos elementos antes mencionados, sino que se animen a hablar tanto con sus compañeros como con el docente haciendo uso de aquellos recursos que se encuentren a su disposición, olvidándose de la precisión gramatical y fonética durante las sesiones, aunque de darse se reforzaría positivamente. Por tanto, el grueso de las actividades girará en torno a los siguientes aspectos:

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables

<p>Estrategias de producción</p> <p>Planificación</p> <p>Concebir el mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.</p> <p>Ejecución</p> <p>Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>Reajustar el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.</p> <p>Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje muy conocido y usado en la vida real).</p> <p>Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros elementales; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p> <p>Léxico oral elemental de uso común (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; profesiones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte, clima y entorno.</p>	<p>Producir textos breves y comprensibles en un registro informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal o educativo, aunque a veces haya interrupciones, vacilaciones o pausas y se reformule el discurso y se seleccionen expresiones y estructuras sencillas y el interlocutor tenga que solicitar a veces que se le repita lo dicho.</p> <p>Producir textos orales monológicos o dialógicos breves, de estructura simple y clara adaptando, por ejemplo, patrones de la primera lengua o usando elementos léxicos aproximados si no se dispone de otros más precisos.</p> <p>Mostrar control sobre un repertorio muy limitado de estructuras sintácticas de uso habitual, y emplear para comunicarse mecanismos sencillos ajustados al contexto y a la intención comunicativa.</p> <p>Conocer y utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información sencilla y opiniones, simples y directas en situaciones habituales y cotidianas.</p>	<p>1. Hace presentaciones breves y ensayadas, bien estructuradas y on apoyo visual, sobre temas de su interés o relacionados con sus estudios, y responde a preguntas breves y sencillas de los oyentes sobre el contenido de las mismas.</p> <p>3. Participa en conversaciones informales en las que establece contacto social, intercambia información y expresa opiniones.</p> <p>4. Toma parte en una conversación formal o reunión, intercambiando información suficiente, y reaccionando de forma sencilla ante comentarios, siempre que pueda pedir que se le repitan los puntos clave si lo necesita. (ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo).</p>
--	---	---

2. 3. La teoría de las Inteligencias Múltiples.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (en adelante IM) fue concebida por el psicólogo evolutivo estadounidense Howard Gardner que, en 1983, hizo su primera publicación al respecto en *Frames of Mind*. En dicha publicación, el autor pone de manifiesto los hallazgos llevados a cabo en sus investigaciones sobre el cerebro y el pensamiento humano. Pese a que inicialmente la teoría no tenía una orientación educativa, la repercusión que tuvo en ese sector resultó ser mayor que en el psicológico, debido a la creciente preocupación por la calidad de la enseñanza (Gardner, 1995).

A raíz del interés público, Gardner emprendió una serie de proyectos destinados a la investigación, el desarrollo y la expansión de su teoría. En ellos indaga en la naturaleza de las Inteligencias Múltiples y en sus posibles aplicaciones; además también responde a las cuestiones que los estudios de su teoría han suscitado con el paso de los años. Todo esto le condujo a sintetizar los resultados de los proyectos mencionados en el manual *Inteligencias Múltiples, la teoría en la práctica* en el que se basa el presente trabajo.

2. 3. 1. Definición de inteligencia.

Uno de los factores que propició la creación de la teoría de las Inteligencias Múltiples, es la existencia de los tests de inteligencia tradicionales, como el de Coeficiente Intelectual (CI) de Binet o el *Schoolastic Aptitude Test (SAT)*, que permiten cuantificar científicamente la inteligencia de los individuos, procediendo posteriormente a su clasificación según los resultados y los méritos de cada sujeto (Gardner, 1995).

El autor critica estas valoraciones debido a la falta de globalidad de su enfoque, demasiado centrado, en su opinión, en la consideración de las competencias lingüística y matemática, tal y como se mencionó en la sección anterior. Para Gardner, ese tipo de tests son útiles en la denominada “escuela uniforme” en la que existe un currículo básico que debería ser de conocimiento universal y “muy pocas cosas electivas” (Gardner, 1995, p. 26). Al resultarle esto un inconveniente, propone un enfoque de la mente y una visión de la escuela que nada tienen que ver con lo establecido por la “visión uniforme”:

Se trata de una visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, que tiene en cuenta que las personas tienen diferentes potenciales cognitivos y que contrasta diversos estilos cognitivos. También me gustaría presentar el concepto de escuela centrada en el individuo, que se toma en serio esta visión polifacética de la inteligencia. Este modelo de escuela se basa en parte en hallazgos de ciencias que ni

siquiera existían en la época de Binet: la ciencia cognitiva (el estudio de la mente) y la neurociencia (el estudio del cerebro). (Gardner, 1995, p. 26).

Así pues, la propuesta de test ideal del autor, se centraría en la observación de fuentes más naturales que pongan de manifiesto el modo en que los individuos desarrollan capacidades que tengan especial relevancia en su modo de vida. Esto es así porque el autor define la inteligencia como la capacidad de resolución de problemas o elaboración de productos de valor para un determinado contexto comunitario o cultural (Gardner, 1995).

Otros autores, como Mari Carmen Fernández Vidal, doctora con Mención Europea en Pedagogía, han invertido sus estudios en la indagación sobre la teoría de Gardner. En su libro *El modelo de las Inteligencias Múltiples: Fundamentos teóricos*, la autora se hace eco de la visión de la escuela según la plantea Gardner. Fernández secunda la concepción del estadounidense acerca de la necesidad de reestructurar del sistema educativo actual, en el sentido de que no se limite exclusivamente al fomento de los estándares y de la uniformidad (Fernández, 2017).

Por otro lado, para proporcionar una definición de su concepto de inteligencia, la autora delimita los campos conocidos como aptitudes o capacidades mentales y las destrezas o habilidades. Según la autora, las capacidades o aptitudes marcan el potencial de los individuos para realizar algo. Además, expande la noción mediante el establecimiento de que estas capacidades o aptitudes son características estables y evaluables que predisponen a los individuos a realizar determinados comportamientos o actividades (Fernández, 2017).

Las habilidades o destrezas, por su parte, “son competencias desarrolladas por el sujeto en un dominio o ámbito específico de la actividad humana” (Fernández, 2017 p. 27); son el producto del desarrollo de una o varias aptitudes en interacción con el medio. Así pues, la definición de inteligencia como capacidad que propone la autora es que se trata de la potencialidad global del sistema cognitivo propio de los individuos; su plantación concreta toma forma de habilidad o destreza en algunas ocasiones (Fernández, 2017 p. 27).

Considerando las dos definiciones de inteligencia surgidas en el ámbito de la teoría de las IM, podría darse una tercera en combinación de ambas. Esta definición trataría la inteligencia como un conjunto de aptitudes que al ponerse en contacto con el medio, posibilitan la resolución de problemas o la elaboración de productos beneficiosos para dicho medio, permitiendo a su vez, que el propio uso que se da de esa inteligencia desemboque en el desarrollo de una habilidad o destreza.

Habiendo establecido lo que podría denominarse como inteligencia según los estudiosos de la teoría que nos ocupa, es necesario retomar las críticas de Gardner hacia los tests de Coeficiente Intelectual, ya que para contradecir el concepto tradicional o la visión uniforme de la inteligencia, el autor propuso la existencia de siete tipos básicos de inteligencia (Gardner, 1983) y, más adelante, de una octava (Gardner, 1999). Así pues, mediante el establecimiento de estas ramificaciones de la inteligencia, es posible determinar la inteligencia de un individuo dentro de su contexto natural de aprendizaje, basándose en la observación de aquellas tareas que ha desarrollado con anterioridad (Armstrong, 2006).

2. 3. 2. Las inteligencias.

El desarrollo de la teoría de las IM se basa en una serie de factores que el creador y su equipo consideraron a la hora de elaborarla. En primer lugar, Gardner (1995) denomina los ocho tipos de inteligencias como tales, debido a que aunque un individuo no resulte ser inteligente en el sentido más convencional de la palabra, pero su desempeño en algún tipo de tarea concreta y en un entorno determinado excede lo ordinario, estaría poniendo de manifiesto que posee una capacidad que le atribuiría la designación de inteligente según las definiciones de Gardner (1995) y Fernández (2017).

Para elaborar su teoría, Gardner se basó en una serie de factores que, combinados y analizados, le sirvieron a él y a su equipo a la hora de determinar cuándo una inteligencia podía ser considerada como tal y no como una habilidad (Armstrong, 2006). Estos factores, podrían resumirse en los siguientes:

1. El primer aspecto es la observación de “lo que ya conocemos acerca del desarrollo de diferentes tipos de capacidades en los niños normales” (Gardner, 1995, p. 28).
2. El siguiente factor que el equipo de Gardner tiene en cuenta es la información acerca de las mismas capacidades nombradas en el punto anterior, se manifiestan en condiciones en las que se ha producido algún tipo de lesión cerebral.
3. Además, no solo se limitan a observar esos dos tipos de caso, sino que también tienen en cuenta los “perfiles cognitivos irregulares” (Gardner, 1995, p. 28) de niños con problemas de aprendizaje, sabios idiotas, niños prodigio y niños autistas.

4. Por último, también tienen en cuenta dos tipos diferentes de evaluación psicológica, la primera centrada en el estudio de tests psicológicos y su análisis; la segunda son los resultados de todo tipo de esfuerzo que concede a la adquisición de una capacidad.

Una vez considerados estos factores, Gardner y su equipo localizaron y elaboraron una lista de siete inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal y cinética, intrapersonal e interpersonal. A éstas, se sumaría más adelante una octava: la inteligencia naturalista.

Cabe destacar que autores como Armstrong (2006), han determinado que existen una serie de puntos clave de esta teoría que serían los siguientes:

1. Cada persona es poseedora de las ocho inteligencias. Esta teoría no pretenden categorizar a los individuos bajo una única inteligencia, sino que defiende que las ocho rinden en ellos de manera diferente.
2. La mayoría de las personas pueden desarrollar todas las inteligencias hasta adquirir un grado de competencia adecuado, siempre y cuando se reciba la formación necesaria.
3. Las inteligencias funcionan simultáneamente de manera compleja. Las IM no existen de manera independiente y se encuentran en continua interacción con las demás. Solo se tratan de manera independiente a la hora de aprender a utilizarlas con eficacia.
4. Existen tantas manifestaciones de una misma inteligencia como individuos poseedores. Es decir, una inteligencia puede mostrarse de manera concreta en una persona y en otra expresarse de forma completamente opuesta (Armstrong, 2006).
5. Solo se tratan capacidades que son universales a la especie humana (Gardner, 1995). Es decir, una inteligencia solo se considera como tal si se manifiesta de manera tangible en diferentes entornos y culturas.
6. Una inteligencia debe poder codificarse en un sistema simbólico. Con esto Gardner pretende establecer que las inteligencias han de poder capturarse y transmitirse (Gardner, 1995) como prueba de su existencia.

Además de estos puntos clave, que tendrían que ser tenidos en cuenta a la hora de abordar la diversidad y las características del grupo sobre el que se aplicará la propuesta, también sería necesario destacar que, según el creador de las IM, “el objetivo de la escuela debería ser el de desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecuen a su particular espectro de inteligencias” (Gardner, 1995). Por tanto, la propuesta de aula perseguirá el objetivo de que todos los alumnos tengan la posibilidad de trabajar el rendimiento de sus inteligencias, en su exponente predominante y en relación con las demás; todo ello priorizando del fomento específico de la inteligencia lingüística manifestada en la forma de la competencia comunicativa oral.

2. 3. 2. 1. Tipos de inteligencia.

Tal y como se menciona con anterioridad, Gardner y su equipo identificaron un total de ocho inteligencias. Éstas muestran manifestaciones en todos los individuos, aunque dependiendo de cada uno, lo hacen en diferente gradación. El objetivo de esta sección es profundizar individualmente en cada inteligencia, ahondar en las características que las definen, reflejar sus posibles manifestaciones y los gremios en los que su existencia se hace más evidente.





Inteligencia naturalista: trata sobre el establecimiento de relaciones causa-efecto entre los componentes del entorno, que permiten el reconocimiento de patrones existentes en el mundo natural. Esta inteligencia guarda relación con la comprensión de ese mundo, además de con la capacidad de trabajar en y con el mismo, a través del reconocimiento de la fauna, la flora y los fenómenos naturales que se producen en el entorno, así como en la combinación de estos con la influencia provocada en la naturaleza por el ser humano (Armstrong, 2006). Arqueólogos, jardineros y ecologistas son algunos de los ejemplos en los que esta inteligencia se hace visible.

Inteligencia intrapersonal: es relativa al autoconocimiento (Armstrong, 2006); la forma en la que uno mismo toma conciencia sobre sus aspectos internos. Se centra en la comprensión de los sentimientos, las emociones, motivaciones, entre otros, y en la capacidad para denominarlos y modificar la propia conducta en consecuencia. Esta inteligencia trata la resolución de problemas significativos para el global del ser humano, mediante la comprensión del yo y el trabajo de la capacidad para trabajar con uno mismo (Gardner, 1995). La inteligencia precisa de los lenguajes de otras para manifestarse, como el de la lingüística, a la hora de hacer palpables los sentimientos, ya sea en un poema, una canción, etc.



Inteligencia interpersonal: al contrario que la inteligencia intrapersonal, la interpersonal es la capacidad de comprender los sentimientos, estados de ánimo, motivaciones, etc, de otros individuos. Esto conlleva la capacidad de comprensión lectura de gestos, expresiones y tono de voz, así como responder y actuar en consecuencia a lo anterior. Los líderes políticos o religiosos suelen mostrar un alto grado de desarrollo de esta competencia.

Inteligencia musical: implica una especial sensibilidad y predisposición a la hora de percibir, discriminar y producir música, ya sea poniendo todos estos elementos en conjunto o desarrollándolos por separado. El lenguaje de esta inteligencia es, por tanto, la notación musical y aquellos individuos en los que se hace más evidente son cantantes, críticos musicales, compositores...



Inteligencia espacial: tiene que ver con la capacidad de desarrollo de una percepción visual del mundo. Se trata de llevar a cabo transformaciones en base a esa percepción, traspasándolas a un plano gráfico y visual. Requiere una especial sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos (Armstrong, 2006, p. 19). Esta inteligencia se hace patente en navegantes, pintores, arquitectos.



Inteligencia lingüística: está considerada por Gardner como universal (Gardner, 1995). Se trata de la “capacidad de utilizar palabras manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito” (Armstrong, 2006, p. 18). Esta inteligencia incluye el buen manejo de la gramática, la sintaxis, la fonología, los significados y los usos de una lengua concreta.



Inteligencia cinético-corporal: esta inteligencia tiene que ver con el desarrollo de las capacidades motoras de un individuo. Se trata del dominio voluntario de los movimientos del propio cuerpo, además del manejo de objetos o instrumentos con un cierto grado de precisión o destreza. Así pues, la inteligencia cinético-corporal se hace manifiesta a la hora de utilizar el cuerpo para expresar emociones (actores), desempeñar o competir en cualquier tipo de actividad de carácter atlético (bailarines o jugadores de rugby) o en la creación de un producto (diseño de invenciones). (Fernández, 2017).



Inteligencia lógico-matemática: es relativa a las capacidades intelectuales de deducción, observación, análisis y razonamiento empleados en la resolución de problemas. Se trata de la capacidad de manejar rápida y simultáneamente variables, hipótesis y cálculos propios del pensamiento lógico-matemático, del lenguaje numérico y sus infinitas combinaciones, a la hora de establecer relaciones entre ítems de diversa índole que a ojos de otros parecen inexistentes. Aquellos individuos en los que esta inteligencia se hace más palpable desempeñan tareas científicas, como puede hacer un físico o un biólogo, entre otros (Gardner, 1995; Fernández, 2017; Armstrong, 2006).



3. Propuesta de aula: *It's not Easy Being Green.*

La propuesta de aula que se expone a continuación pondrá de manifiesto todos los aspectos necesarios para abordar el fomento de la competencia comunicativa oral de los alumnos de un grupo de primer curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con el fin de optimizar la comprensión de dicha propuesta, esta sección ofrece la información necesaria acerca de los puntos clave que la conforman, desde la contextualización del centro en el que se producirá, del grupo de alumnos, sus objetivos, temporalización, hasta las actividades que se desarrollarán durante la misma.

3. 1. Contextualización.

Tal y como se menciona anteriormente, la propuesta de aula que se desarrolla en estas páginas está diseñada para ser aplicada en un centro y sobre un grupo de alumnos determinado. La razón por la cual surgió la necesidad de crear un modelo de intervención de estas características, tiene su origen en el periodo de prácticas del máster, durante el cual se observaron una serie de carencias destacables en lo que al desarrollo de la competencia comunicativa oral de los alumnos se refiere. Estas carencias, además de una breve descripción sobre el grupo y el centro, serán detalladas a continuación con el fin de facilitar la comprensión del contexto en el que idealmente se llevaría a cabo la propuesta.

3. 1. 1. El centro.

Las prácticas se desarrollaron en el IES Condesa Eylo Alfonso, que se encuentra en la ciudad de Valladolid y está ubicado en la Zona Sur de la ciudad. Su localización fomenta que la mayoría de los alumnos provengan de los barrios Cuatro de Marzo, La Farola, La Rubia, Parque Alameda, Parque Arturo León, Covaresa y Camino Viejo de Simancas. Por norma general, el alumnado posee un nivel económico y social medio.

Sobre los alumnos del centro, cabe destacar que el número de matriculados asciende a un total de 728, de entre los cuales, 383 son estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria; más concretamente, 146 de ellos conforman los cinco grupos de primer curso existentes actualmente en el IES.

A los alumnos ya mencionados, se les ofrece la posibilidad de inscribirse en una de las dos secciones bilingües con las que cuenta el centro, una de inglés y otra de francés, en las que se imparten varias materias en lengua extranjera. Al tratarse éste un trabajo de especialidad en lengua inglesa, la propuesta se centrará, por tanto, en un grupo perteneciente a la sección y en la asignatura dedicadas a ese mismo idioma.

3. 1. 2. El grupo.

El grupo sobre el que se aplicará la propuesta se encuentra compuesto por un total de 31 alumnos. Esta clase está formada, mayoritariamente, por estudiantes provenientes de dos centros de primaria de la zona acotada en el apartado anterior. La relevancia del origen de los estudiantes reside en que uno de esos centros ofertaba sección bilingüe y el otro no.

Teniendo en cuenta este último dato, a principio de curso se hizo evidente el cierto desequilibrio en el nivel general de la clase, especialmente a la hora de seguir una sesión completamente en inglés y en la que se requiere mucha participación. Los alumnos provenientes del bilingüe mostraban superioridad de dominio de la competencia comunicativa oral con respecto a los del no bilingüe.

Por tanto, la facilidad de adaptación al sistema bilingüe del IES para aquellos alumnos provenientes de el colegio de las mismas características fue más fluida. Por el contrario, la adaptación de aquellos alumnos cuyo primer contacto con el bilingüismo se produjo al incorporarse al instituto, fue más compleja, especialmente a la hora de acostumbrarse al ritmo de trabajo en grupos, parejas, etc.

Además, también es relevante tener en cuenta que, al tratarse de un grupo grande, también lo es la diversidad de los estudiantes que, a parte de mostrar marcadas diferencias en lo que a la competencia comunicativa oral se refiere, dan lugar a casos de atención a la diversidad como tal:

- 1 alumno repetidor que no ha precisado de ningún tipo de adaptación curricular significativa.
- 2 alumnos con TDAH, ambos diagnosticados, que no precisan de adaptación curricular significativa.
- 5 alumnos que muestran especiales dificultades de aprendizaje en varias materias.

Retomando el nivel general de la clase, también es importante tomar en consideración que, aunque algunos alumnos tienden a participar activamente en las sesiones, la gran mayoría se muestra reacia a hacerlo. Según la profesora tutora, esto se debe a cierta falta de confianza y a miedo al ridículo, por lo que suele ser frecuente que en aquellas tareas que requieren interacción, los estudiantes prefieren hacer uso de su lengua materna, relegando el inglés a un segundo plano, usándolo únicamente de manera esporádica.

3. 1. 3. El aula.

Al tratarse de una propuesta de aula, tiene también especial relevancia destacar los recursos y el material presentes en la misma, puesto que el docente deberá tratar de sacarles partido durante el desarrollo de la propuesta con el fin de potenciar al máximo el aprendizaje del alumno, centrándose en los objetivos que persigue la propuesta.

En primer lugar, es importante tener en cuenta que cada grupo de alumnos mantiene un aula general de referencia. Por tanto, las actividades que se detallan más adelante, tendrán lugar en el mismo emplazamiento durante el tiempo en el que se desarrolle la propuesta, así que el entorno de las actividades será siempre el mismo aula.

Ese aula está equipada con pupitres individuales para todos los alumnos, además de con sus respectivas sillas. Además, cuenta también con un escritorio para el docente, sobre el que se sitúa un ordenador con altavoces. Sobre este escritorio se encuentra el cañón y tras él, se encuentra el proyector que conforman la pizarra digital. Como complemento a ésta, el aula también posee un encerado y una pizarra blanca.

3. 2. Objetivos generales.

Como ya se ha mencionado, las carencias entre los dos grandes bloques que forman el grupo de alumnos sobre el que se centra la propuesta son muy marcadas en lo que a competencia comunicativa se refiere. Por otro lado, e independientemente a ésto, la utilización de la lengua inglesa en el aula, por lo general, es insuficiente, especialmente tratándose de un grupo de sección bilingüe. Por lo tanto, el principal objetivo de esta propuesta de aula es conseguir estimular la motivación del alumnado en su uso de la lengua extranjera en situaciones de comunicación real.

El siguiente objetivo que persigue esta propuesta es que los alumnos sean capaces de alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa oral de forma autónoma, siguiendo sus propias inteligencias a la hora de llevar a cabo las tareas encomendadas. Para ello, el docente propondrá una serie de actividades que tratarán de activar dichas inteligencias en los alumnos, permitiendo a su vez que, independientemente del grado de desarrollo de cada una en los estudiantes, éstos sean capaces de realizarla siguiendo el procedimiento que más se acomode a sus preferencias.

A partir de esto último, se pretenderá también facilitar que se cumpla el objetivo que según Gardner debe tener la escuela, que no es otro que el desarrollo de las inteligencias para que cada individuo descubra y alcance su vocación según las aficiones que posea y el espectro de inteligencias que manifieste (Gardner, 1995).

Otro de los objetivos que se plantea la propuesta, es que se desarrolle mediante proyectos que tratarán de fomentar la concienciación y la familiarización de los alumnos con el cuidado del medio ambiente y los hábitos de vida saludables. Este tema servirá de hilo conductor de la propuesta y, además, ofrecerá al alumnado una toma de contacto con varios aspectos específicos del amplio espectro de temas que abarca el área. Debido a la elección de la misma, se ha titulado el proyecto como *It's not Easy Being Green*.

3. 3. Temporalización general y organización de la clase.

Esta propuesta se trata de una intervención que habría de ser llevada a cabo *in media res*, una vez localizadas las carencias de los alumnos. Al haberse producido el periodo de prácticas durante los meses de febrero y marzo, lo más apropiado habría sido implantar las actividades de las que se compone la propuesta en los meses posteriores. Por esto mismo, para

evitar interferencias de días festivos o vacaciones y para cubrir el periodo de tiempo previo a la celebración de la tercera evaluación, lo más conveniente podría haber sido desarrollar la propuesta en las ocho semanas comprendidas entre el 18 de abril al 6 de junio, ambas incluidas.

Por otro lado, se utilizaría a la semana una sesión de las cuatro con las que cuentan los alumnos de sección bilingüe de lengua extranjera inglesa para llevar a cabo los talleres. Asimismo, lo ideal habría sido que estas actividades se hubiesen realizado los martes, debido a que durante el periodo antes especificado no se habrían producido interferencias de festivos ni vacaciones, por lo tanto, se aseguraría la continuidad de la propuesta.

Además, es necesario aclarar que cada sesión estará centrada en un tipo concreto de inteligencia, por lo tanto, cada semana se trabajará uno de ellos. Por tanto, una de las opciones que podría seguir el calendario de las actividades sería el siguiente:

- Semana 1, 18 de abril: inteligencia naturalista.
- Semana 2, 2 de mayo: inteligencia intrapersonal.
- Semana 3, 9 de mayo: inteligencia interpersonal.
- Semana 4, 16 de mayo: inteligencia musical.
- Semana 5, 23 de mayo: inteligencia espacial.
- Semana 6, 30 de mayo: inteligencia lingüística.
- Semana 7, 6 de junio: inteligencia cinético-corporal.
- Semana 8, 25 de abril: inteligencia lógico-matemática.

En cuanto a la organización de la clase, para garantizar que la comunicación tiene lugar en el aula y que se produce una interacción efectiva entre los alumnos, éstos se encontrarían organizados en grupos que contarían con un máximo de cuatro personas y un mínimo de tres. Los grupos, designados por el docente teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, ascenderían idealmente a un total de ocho, siete de ellos de cuatro personas y uno restante de tres.

3. 4. Actividades.

Habiendo justificado la razón por la cual se ha creado esta propuesta de aula, los objetivos que persigue, las competencias que se pretenden fomentar y los contenidos del currículo en los que estará centrada, el siguiente punto a tratar tendrá que ver con las

actividades que compondrán la ya nombrada propuesta. Como se ha mencionado, cada sesión perseguirá, por un lado, el fomento de una inteligencia concreta y por otro, motivar a los alumnos a comunicarse oralmente en lengua inglesa, sin olvidar el hilo conductor de los proyectos.

Semana 1: inteligencia naturalista.

Taller ➔ *Save the bees, honey*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- *Kahoot*.
- Sala de informática del centro.
- Vasos de yogur vacíos.
- Semillas de lavanda, orégano, margarita y melisa (proporcionadas por el docente).
- Tierra (proporcionada por el docente).

3. Descripción.

La razón por la cual se ha elegido la inteligencia naturalista como introducción a la propuesta es, principalmente, la relación que tiene lo que ésta pretende despertar en el alumnado con el hilo conductor que se prolongará a lo largo de todos los talleres. Por tanto, durante esta sesión, los estudiantes se pondrán en contacto con la materia que van a seguir tratando durante las semanas posteriores y, por otra parte, comenzarán a poner en funcionamiento sus inteligencias mediante la realización de actividades relacionadas con la naturalista.

Como caso excepcional, se precisará del uso del aula de informática del centro, ya que las dos primeras actividades de las que se compondrá la sesión se hará uso de las TICs. La primera de ellas consistirá en la reproducción de un vídeo sobre abejas (AsapSCIENCE, 2015). Al tratarse de una especie animal que se encuentra en peligro de extinción y siendo una de las causas de éste el impacto del ser humano sobre el medio ambiente, lo que se pretende

con la visualización de este material es concienciar a los alumnos al respecto. Posteriormente, se procedería a la realización de la segunda tarea que consiste en un cuestionario en relación al vídeo, que se desempeñaría a través de la plataforma *Kahoot* (ver anexo I). Durante el desarrollo de esta actividad, el docente podrá expandir la materia, verificar el entendimiento de la misma y, además, dar pie a la comunicación mediante preguntas a responder por los alumnos dependiendo del grado de aciertos y el grado de comprensión general observado.

Al finalizar estas actividades, el grupo al completo regresará a su aula asignada y allí, el profesor retomando la última pregunta del cuestionario, incitará a los alumnos a compartir sugerencias sobre cómo ayudarían a las abejas. Tras un breve debate al respecto, siempre haciendo uso de la lengua inglesa para intervenir, el docente presentará a los alumnos un método sencillo y efectivo de colaborar con la preservación de las abejas. Este método consiste en plantar en los vasos de yogur incluidos en la sección de recursos, una serie de flores y plantas aromáticas que las atraen y que, por ende, son beneficiosas para ellas y para el trabajo de polinización y producción de miel y cera que desempeñan; más adelante se las podrán llevar a casa y plantarlas para que cumplan la función ya mencionada.

Semana 2: inteligencia intrapersonal.

Taller 🐝 *Sharing is caring*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

— Los seleccionados por el alumno.

3. Descripción.

Esta actividad, como su propio nombre indica, trata sobre compartir. Es decir, los alumnos compartirán con su grupo una o varias cosas que, según su propio criterio, los identifiquen a ellos mismos, a su visión de cómo debería cuidarse el medio ambiente, o los aportes que hacen o harían para propiciarlo. Para ello, al finalizar la sesión de la semana previa a la relativa a la inteligencia intrapersonal, el docente avisará a los estudiantes de que

deberán llevar a clase uno o varios objetos, o algunas imágenes que los representen a ellos, a su personalidad o a su visión sobre el cuidado del medio ambiente.

La competencia comunicativa oral se verá desarrollada durante esta actividad debido a que los alumnos, sentados en círculo, irán uno por uno hablando sobre los objetos que han elegido. Algunos de los datos que el docente les sugerirá para facilitar la explicación, serán el por qué de la elección de dicho material, la manera en la que se ven reflejados en ese objeto o en lo que ese objeto represente, lo que les transmite el objeto o el tema con el que esté relacionado, entre otros.

Algunos ejemplos de los materiales que serían beneficiosos a la hora de asegurar el éxito de esta sesión, podrían estar relacionados con las aficiones de los alumnos, con actividades que realicen fuera de la escuela, con fotografías relacionadas con algún momento vivido con su familia o amigos, ítems que representen sus aspiraciones de futuro o sus gustos, cosas que no conozcan pero que querrían conocer, algo que les de miedo y sobre lo que querrían reflexionar, técnicas de reciclaje que han utilizado, tipos de energía que les gustaría emplear en su día a día, etc.

Cada alumno tendría aproximadamente diez minutos para hablar sobre el material elegido y, después de llevar a cabo la explicación sobre dicho material, habría una ronda de preguntas libres que duraría cinco minutos más, en las que el resto de los miembros del grupo tendrá la oportunidad de profundizar más en el tema que el hablante haya elegido tratar. En los quince minutos restantes, el profesor también participaría en la actividad compartiendo como los demás y, posteriormente, los alumnos tendrían la oportunidad de hacerle preguntas al respecto.

En esta actividad, la función del profesor será la de observar y asegurar que la tarea se lleve a cabo de manera fluida. De grupo en grupo, podrá escuchar y asistir a los alumnos que estén hablando en el momento dado, además de promover que los demás realicen preguntas adecuadamente e incluso formular las suyas en caso de así quererlo o de ser necesario.

Semana 3: inteligencia interpersonal.

Taller ➔ *Healthy lifestyle*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Sala de informática del centro.
- Material de escritura y dibujo.
- Cartulina.

3. Descripción.

El taller relativo a la inteligencia interpersonal será el más libre de todos debido a que los alumnos tendrán total autonomía en la realización de la tarea, aunque estará asistida en todo momento por el docente y, a su vez, restringida por dos únicos elementos: el primero es que existirá un tema común para todos, que será el estilo de vida saludable y, el segundo, es que deberán elaborar un mural que recoja su actividad durante la sesión.

La razón por la cual se les otorgará tanta autonomía es, principalmente, que se comuniquen los unos con los otros, que traten con sus compañeros y que juntos sean capaces de tomar las decisiones adecuadas para reflejar en el mural de qué trata el tema que han de interpretar. De este modo, se verán obligados a negociar y razonar, a dar su opinión y a respetar las de sus compañeros, entre otros.

En primer lugar, en esta sesión se tendría que volver a hacer uso del aula de informática para que los estudiantes puedan expandir su idea sobre el concepto que titula este taller, *Healthy Lifestyle*. Será entonces cuando tengan la oportunidad de elegir, en conjunto, en qué aspectos del tema centrarán su mural, los datos que incluirán e incluso las imágenes que añadirán para ilustrarlos de así desearlo.

Posteriormente, una vez concluidos los quince minutos de los que dispondrán para documentarse, los estudiantes, ya de vuelta en el aula de referencia, comenzarán a trabajar en sus murales, para los que el docente les proporcionará una cartulina que podrán rellenar al gusto, con texto, dibujos, recortes o cualquier otro material que les permita comunicar visualmente su interpretación sobre el estilo de vida saludable.

Por último, al seguir tratando de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa oral del alumnado, se dedicarán los últimos veinte minutos del taller a las presentaciones de los murales al resto de la clase, compartiendo así diferentes puntos de vista y estilos de comunicación del material elaborado.

Semana 4: inteligencia musical.

Taller ➔ *Les Weather Luthiers*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Trozos de cartón y chapas de botella/botella de plástico vacía con su respectiva tapa y varios objetos pequeños que hagan ruido/una lata vacía con el borde limado, un globo y una goma elástica.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Material de escritura y pintura.

3. Descripción.

El taller relativo a esta inteligencia se dividirá en tres partes diferenciadas; la primera estará dedicada a la elaboración de instrumentos musicales, la segunda a la composición de *haikus* y, por último, a una presentación ante la clase de los resultados obtenidos en las dos tareas anteriores. El objetivo será que con los instrumentos que elaboren pongan banda sonora al parte del tiempo que compondrán con sus *haikus*.

En primer lugar, es necesario tener en cuenta que para que la primera parte del taller se cumpla con éxito, el docente deberá haber avisado con anterioridad a los alumnos de que necesitarán llevar a clase algún tipo de material reciclable, por lo tanto la actividad daría comienzo con los alumnos estando en posesión de alguna de las siguientes combinaciones: un trozo de cartón y unas chapas de botella; una botella de plástico vacía con su correspondiente tapa y varios objetos pequeños que hagan ruido o una lata vacía, un globo y una goma elástica. Una vez en disposición de alguna de las opciones anteriores, los alumnos procederán a la elaboración y decoración de una de los tres instrumentos propuestos para la actividad, durante los primeros veinte minutos de la misma (ver anexo II).

La segunda parte de este taller, como se ha mencionado, consiste en la composición de un *haiku* por cada uno de los miembros del grupo. Un *haiku* es “una composición poética de origen japonés que consta de tres versos de cinco, siete y cinco sílabas

respectivamente” (Diccionario de la Lengua Española, 2014). Por lo tanto, los alumnos contarán con veinte minutos para escribir sus poemas. Al tratarse de composiciones cortas, los alumnos se enfrentarán también al reto extra de tener que cohesionar sus creaciones con las de sus compañeros, ya que juntos formarán un parte del tiempo al estilo de cualquier telediario. Además, también tendrán que ponerse de acuerdo en la elección del objeto central de su poema que deberá estar relacionado con el efecto del ser humano en los cambios atmosféricos.

Una vez finalizado el proceso de composición, cada grupo dará su parte a los compañeros, marcando el ritmo del conjunto de sus poemas con los instrumentos elaborados durante la primera parte del taller, con el fin de poner en práctica su capacidad de seguir el ritmo poético de sus composiciones.

Semana 5: inteligencia espacial.

Taller ➔ *The Green Classroom*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Plano original del aula.
- Papel vegetal.
- Lápices.

3. Descripción.

Esta actividad consiste en el diseño del plano de un *aula verde*. Para ello, los alumnos tendrán a su disposición una serie de materiales que se acercará en todo lo posible al utilizado por los arquitectos. Inicialmente, contarán con el plano original del aula asignada al grupo descrito en el punto 3. 1. 2 (ver anexo III, sin texto). Sobre esa cartulina, se encontrará una hoja de papel vegetal, que será dónde cada grupo dibujará los elementos que, según el criterio de cada grupo, el *aula verde* ideal tendría que tener.

Al tratarse de un diseño original, las creaciones de los alumnos no tendrán que ser necesariamente realistas, ya que esta actividad posibilita que los estudiantes den rienda suelta

a su imaginación. Por tanto, no se dará importancia al realismo ya mencionado, sino que se valorará la capacidad de los grupos a la hora de incluir satisfactoriamente en su plano aquellos elementos que según su criterio debería tener el aula.

Pese a esa libertad de diseño con la que contarán los alumnos, éstos se deberán ceñir a las dimensiones del plano original y deberán también respetar las restricciones del espacio. Además, como requisito mínimo, deberán incluir obligatoriamente cualquier versión de encerado que consideren apropiado y consecuente en relación a su diseño. Como otro requisito básico, el aula deberá tener como mínimo un espacio dedicado al cuidado del medio ambiente, ya sea en cuestiones de reciclaje, uso de energías renovables, etc.

Cabe añadir, que para ponerse de acuerdo acerca de aquellos elementos que deseen que contenga su aula, la lengua vehicular deberá ser el inglés. Para asegurarse de que esta norma se cumple, el docente vigilará a los grupos y mientras lo hace, también podrá resolver dudas de cualquier tipo para favorecer que la tarea se desarrolle con fluidez.

Finalizado el periodo de 30 minutos destinado al diseño de las aulas, cada grupo compartirá con el resto de sus compañeros los resultados obtenidos. Tendrán que explicar qué componentes posee su aula, además de justificar la elección por la cual han decidido incluirlos, haciendo énfasis en aquellos que tengan que ver con el tema general de la propuesta. Todos los miembros del grupo deberán participar en la presentación y, una vez finalicen, tendrá lugar a una ronda de preguntas a realizar por los compañeros y el profesor acerca de los planos de cada grupo.

Semana 6: inteligencia lingüística.

Taller ➔ *The Narrating Game*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Tarjetas.
- Material de escritura.

3. Descripción.

La actividad centrada en el trabajo de la inteligencia lingüística consistirá en la narración de historias que, como todos los demás talleres, girarán en torno al tema central de la propuesta. Pese a que la tarea a desarrollar por los alumnos no es precisamente innovadora, el método que los alumnos utilizarán sí lo será, ya que les permitirá crear desde unas condiciones sobre las que no tendrán absoluto control. Esto es así, debido a que el docente les proporcionará una baraja con diferentes *prompts* que guiarán sus narraciones (ver anexo IV).

Por otro lado, también es importante tener en cuenta que, en esta ocasión los alumnos rotarán por cuatro de las ocho historias disponibles, en vez de permanecer siempre en el mismo centro de trabajo. Los centros serán asignados por el docente, que asignará números al azar, que se corresponderán con cada opción. Por tanto, teniendo en cuenta que todos los grupos deberán narrar cuatro historias diferentes, la temporalización se limitará a quince minutos por cada una.

En primer lugar, cada alumno apilará las cartas de cada baraja según su designación trasera. Dichas designaciones representarán un elemento de la narración y ascenderán a un número de seis: escritor, género, narrador, personajes, acción/interacción y lugares. La función de cada tipo de carta se organiza de la siguiente manera:

- Escritor/*Writer*: será el encargado de poner por escrito un esquema de los acontecimientos que vayan teniendo lugar en la narración.
- Género/*Genre*: como su propio nombre indica, esta tarjeta indicará el género de la historia a narrar (ver anexo IV). Cada grupo elegirá una única tarjeta de este tipo por historia.
- Narrador/*Narrator*: esta carta solo se utilizará durante el primer centro y determinará qué alumno hará las veces de narrador general de la primera historia. Este rol pasará de un alumno a otro hasta que todos los miembros del grupo lo hayan ejercido. Cada estudiante cogerá una y aquel que se lleve la que se encuentra marcada por una “N”, será el elegido (ver anexo IV). En el caso del grupo compuesto por tres personas, tendrán que volver a jugar esta carta para determinar quién narrará la última.
- Lugar/*Setting*: estas cartas determinarán el lugar en el que se desarrollará la acción y, aunque habrá varios disponibles, cabe la posibilidad de que los

personajes se queden en el mismo sitio durante la ronda si el narrador saca una de las tarjetas marcadas como “*same setting*” (ver anexo IV).

- Personajes/*Characters*: existirán seis personajes por historia, de entre los cuales solo formarán parte de la misma tres o cuatro, dependiendo del número de componentes de cada grupo. Cada alumno cogerá una tarjeta de personaje y deberá responsabilizarse de todo lo que le ocurra al mismo. Una vez establecidos los personajes, los alumnos volverán a hacer una pila con ellos con el fin de volver a utilizarlas durante el desarrollo de la actividad.
- Acciones/interacción/*Action/interaction*: estas cartas contendrán verbos o giros de la historia y están confeccionadas por un 50% de acciones regulares, por un 30% de verbos de interacción (decir, susurrar, etc) y por un 20% de giros de la trama (hay un terremoto, empieza a llover, se oye un ruido...). Las cartas de interacción llevarán también el nombre de un personaje al que el del jugador que tenga el turno deberá dirigirse. Si se trata del mismo personaje, se tomará como si hablase consigo mismo.

Lo único preestablecido en las historias será su título y los elementos distintivos que las diferencian de las demás. Es decir, los personajes no serán los mismos en cada historia, los lugares variarán, así como las acciones y los posibles giros de la trama.

Uno de los objetivos del juego es que, en cada turno, los estudiantes formulen al menos una oración completa en lengua inglesa y que, a partir de la primera, vayan componiendo coherentemente una historia conjunta. El otro objetivo es que, usando la imaginación, cada alumno sea capaz de aportar algún elemento que no esté presente en las tarjetas con el fin de enriquecer la historia. Como ya se ha mencionado, el juego comienza con los estudiantes jugando las cartas de narrador y personaje. Una vez el azar los haya establecido, tendrá lugar la narración.

El narrador gozará del primer turno y será quien introduzca la historia estableciendo su género, el *setting* en el que dará comienzo, el primer personaje presente en la acción, y, por ende, esta última. Para ello utilizará una tarjeta de cada tipo y, a partir de ese momento, el jugador al que le haya tocado ese primer personaje, será quien continúe la historia tomando una tarjeta de acción; el resto de turnos seguirá el sentido de las agujas del reloj. Cuando

vuelva a ser el turno del narrador, éste sacará una tarjeta de lugar y otra de personaje y así sucesivamente.

Al finalizar los quince minutos que durará cada centro, los grupos rotarán al siguiente. Las historias, que probablemente terminen sin un final, se completarán en el taller de la séptima semana, que será cuando los grupos realicen sus presentaciones ante el resto de la clase. Por tanto, el docente deberá avisar a los alumnos de llevar el material de *atrezzo* que consideren necesario.

Semana 7: inteligencia cinético-corporal.

Taller ➔ *The Globe*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Los seleccionados por el alumnado.
- Material de escritura.

3. Descripción.

Como complemento al taller centrado en la inteligencia lingüística, los alumnos tendrán la oportunidad de cerrar sus historias. Al haberlas esquematizado, podrán revisar sus notas para elegir cuál de las cuatro prefieren terminar, pues no importa que se repitan dado que el curso que habrá tomado cada una será diferente en cada grupo, gracias a la variedad de productos que ofrece el juego.

En primer lugar, una vez se hayan puesto de acuerdo en qué historia desean terminar, los grupos dispondrán de diez minutos para redondear sus historias, prestando especial atención al final de la misma; una vez pasado ese periodo de tiempo, tendrán cinco minutos para preparar el material de *atrezzo* que necesiten.

Posteriormente, pasados esos quince minutos de preparación, tendrá lugar el comienzo de las representaciones, cuya principal finalidad es que los alumnos pongan en funcionamiento su inteligencia cinético-corporal. Para ello, tendrán que meterse en la piel de

sus personajes con el fin de expresar lo que les ocurre, moverse por el aula y transmitir a sus compañeros el contenido de su historia.

Semana 8: inteligencia lógico-matemática.

Taller ➤ *English Rocks*

1. Temporalización.

Una sesión de 60 minutos.

2. Recursos.

- Frascos de cristal.
- Piedras pequeñas.
- Cartulina.
- Material de escritura y dibujo.

3. Descripción.

Esta actividad dará comienzo en la primera sesión de los talleres, aunque los alumnos no tendrán pleno conocimiento de ello hasta la octava semana, que será cuando tenga lugar la tarea relacionada con la inteligencia lógico-matemática.

En esa primera sesión, el docente proporcionará a cada grupo el material necesario para llevar a cabo parte de la presente actividad; este material se compone de un frasco de cristal vacío y de una caja de piedras pequeñas. Ambos serán utilizados por un *English Monitor*, designado por el profesor, cuya función será hacer un seguimiento responsable del grado de uso de la lengua inglesa que se haga durante los talleres. Este seguimiento consiste en que el *Monitor* tendrá que introducir una piedra en el frasco cada vez que algún miembro del equipo haga un buen uso del inglés oral. En las sesiones previas a la centrada en la inteligencia lógico-matemática, repetirán este mismo proceso y, al final de cada una, apuntarán en un diario el recuento de piedras que han acumulado hasta recabar las siete cifras que representarían cada taller precedente.

La sesión correspondiente a la inteligencia lógico-matemática, se compondrá de un total de tres actividades diferentes, aunque complementarias. La primera se centrará en la elaboración de un mural, que tendrá que incluir un gráfico que refleje el análisis del progreso

en el uso del inglés de cada grupo según las piedras que el frasco tuviese al final de cada sesión, además de las reflexiones y conclusiones que cada grupo obtenga al respecto. Una vez finalizada esta parte, cada equipo realizará una breve exposición del gráfico frente a sus compañeros y, finalmente, tendrá lugar a un debate en el que se podrá llevar a cabo una comparativa de los diferentes resultados obtenidos, además de sobre los diferentes métodos de análisis, la justificación de la elección de las representaciones gráficas del progreso, etc.

Previamente a la elaboración de los gráficos, el docente proporcionará a los estudiantes algunas sugerencias o ejemplos que podrán utilizar. Además, durante el desarrollo de esta actividad, el profesor también estará siempre disponible para asistir a los alumnos en caso de dudas. Por otro lado, será el docente quien modere tanto las presentaciones como el debate, animando a la propuesta de preguntas por parte de los alumnos, la resolución de las mismas por el grupo correspondiente, además de a la participación activa de todos los estudiantes en este ejercicio de autoevaluación grupal.

3. 5. Evaluación.

La evaluación del alumnado en su desempeño dentro de los parámetros de la propuesta de aula es un elemento de gran importancia, debido a que permitirá conocer con exactitud si los objetivos se han cumplido o no. En este caso, la evaluación se basará en el *principio de continuidad* planteado por Escamilla (2015), que establece que existen tres momentos cruciales en los cuales debe llevarse a cabo una evaluación.

Según la autora, el docente debería evaluar a sus alumnos al inicio del proyecto para “determinar necesidades, inquietudes y conocimientos de los alumnos” (Escamilla, 2015, p. 61). Teniendo esto en cuenta y habiendo expuesto ya las necesidades por las cuales se decidió crear la propuesta, esas observaciones llevadas a cabo durante el periodo de prácticas conformarían este primer nivel de evaluación.

En segundo lugar, Escamilla (2015) sugiere realizar una segunda evaluación durante el desarrollo del proyecto para apoyar la formación del alumnado; el docente, en el caso que nos ocupa, estimularía y orientaría a los estudiantes en base a la desenvoltura mostrada por éstos en la realización de las actividades. Las correcciones se llevarían a cabo de esa evaluación *in situ*, así como la asistencia a la hora de lidiar con cualquier dificultad que pueda presentarse.

Por último, la misma autora propone un tercer nivel para “determinar los resultados de la evolución” (Escamilla, 2015, p. 61). Tomando esto en consideración, esta fase de la evaluación acatará lo establecido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre y en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo. El método que se utilizará para desempeñar este último nivel en relación con la de evaluación, será una rúbrica que tendrá en cuenta los objetivos, competencias y contenidos que componen la propuesta del ya mencionado documento.

Al tratarse de actividades de equipo, la evaluación no se realizará de forma individualizada, sino que se tendrá en cuenta el global del grupo a la hora de puntuar. Dicho esto, la puntuación se llevará a cabo en una escala del uno al diez, siendo el primero la nota más negativa y el segundo la más positiva. Además, el docente evaluará al alumnado una vez finalizado cada taller, por lo que al llegar la propuesta a su fin, cada grupo deberá contar con un total de ocho rúbricas. Lo ideal sería hacer media de dichas rúbricas para obtener la nota final de cada grupo y, posteriormente, calcular el porcentaje que se atribuirá a las actividades de la propuesta de acuerdo a los criterios de evaluación oral incluidos en la programación didáctica de la asignatura.

Como se ha mencionado, el docente solo tendría que marcar el número que considere más apropiado de acuerdo con las observaciones que realice del grupo evaluado. Por tanto, teniendo en cuenta que el único elemento que cambiaría de la rúbrica sería el tipo de inteligencia o el número de la sesión, el ejemplo a utilizar sería el siguiente:

<i>It's not easy being green: [tipo de inteligencia/número de sesión]</i>	
1. Muestra predisposición para trabajar según las IM.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Se desenvuelve con facilidad según la inteligencia tratada.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Muestra interés por la actividad en curso.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Sigue el ritmo de las tareas propuestas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Respeta a sus compañeros.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Colabora activamente con su grupo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Se comunica con eficacia.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Utiliza el inglés activamente.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Se esfuerza a la hora de comunicarse en la lengua extranjera.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Trata bien el material proporcionado.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. 6. Propuesta de mejora.

Si bien es cierto que esta propuesta no ha sido implementada en el aula, es posible preguntarse por sus puntos débiles y sus puntos fuertes, de modo que el docente sea capaz de reflexionar sobre cómo podría implementarla de manera práctica. Esto mismo conduce al planteamiento de que esta propuesta es adaptable, en el sentido de que un docente podría aplicarla a cualquier grupo de alumnos, ajustando en función a las características y particularidades de éste, los objetivos, las competencias, la dificultad de las actividades y la evaluación.

Asimismo, el punto anterior podría plantearse una cuestión relativa a la perdurabilidad del proyecto a raíz de el carácter adaptable mencionado. Mediante el ajuste de todos los componentes de la propuesta de aula, cabría la posibilidad de reforzar las actividades realizadas alrededor de diferentes áreas temáticas centrales. Todo esto permitiría a su vez que la competencia comunicativa oral se continuase fomentando en el aula e incluso, de creerlo conveniente, podría tratarse de sustituir dicha competencia por otra diferente, como podría ser la comunicación escrita, ya que aún así, las actividades deberían poder adaptarse de cara a ese propósito.

4. Conclusiones.

El fomento de las IM es una estrategia que facilita una gran cantidad de recursos educativos, debido a su afán por adaptarse a las cualidades y talentos de los estudiantes. El beneficio que supone el uso de esta teoría en el aula, es que los alumnos sean capaces de aproximarse a su proceso de aprendizaje desde una perspectiva muy diferente a la que están acostumbrados. Es decir, con la herramienta que constituye la teoría de las IM, se permite a los estudiantes adquirir conocimientos de cualquier materia mediante el uso de aquellos recursos que más los atraigan y que despierten sus pasiones intelectuales. Por lo tanto, esta propuesta estaría promoviendo que el interés del alumnado por el aprendizaje tomase un giro hacia la visión de que el hecho de aprender es algo positivo, enriquecedor y motivador.

Habiendo dejado constancia de toda la información que se ha tenido en cuenta de cara a la elaboración de la propuesta y establecido el patrón de desarrollo a seguir por la misma, otra de las conclusiones que se puede extraer es que para verificar si los objetivos tanto

generales como específicos de la propuesta, ésta debería haber sido implementada en el aula. De esta forma, podrían obtenerse unos datos más precisos acerca de hasta qué punto resultaría efectivo introducir un proyecto de estas características en el aula, así como para descubrir de qué manera dicho proyecto contribuiría a suplir las necesidades del grupo de estudiantes descrito en la contextualización.

Así pues, también se posibilitaría la elaboración de una propuesta de mejora más concreta, ya que mediante la observación de resultados auténticos, facilitaría el hecho de dilucidar qué elementos del proyecto deberían permanecer, cuáles habrían de mejorarse o, incluso, ser eliminados, dependiendo de si han probado ser efectivos o todo lo contrario. Por lo tanto, sería necesario comprobar los efectos de la propuesta en un contexto real para favorecer su desarrollo, expansión y adaptación, tanto hacia otros grupos de alumnos, como a distintos niveles educativos.

5. Referencias.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el Aula. Guía Práctica para Educadores*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

AsapSCIENCE (2015, 25 de marzo). *What Happens If All The Bees Die?* [Video File]. Consultado en <https://www.youtube.com/watch?v=JilYBVrFiLA>

Castañueñas [Imagen] (2015). Recuperado de <http://oneperfectday-accessories-and-bags.blogspot.com.es/2015/11/easy-diy-for-kids-castanets.html?sref=pi>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Anaya, Secretaría General Técnica del MECD. Disponible en: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.

Escamilla González, A. (2015). *Proyectos para Desarrollar Inteligencias Múltiples y Competencias Clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S. L.

Fernández Vidal, M. C. (2017). *El modelo de las Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos*. Madrid: Universidad Católica de Murcia, Dickinson S. L.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica, S. A.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

Gardner, H. (1999). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Espasa Libros, S. L. U.

Haiku. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23.a ed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?id=JyK0w1N>

Maracas y tambores [Imagen]. (2016). Recuperado de <http://ahorasabes.com/aficiones-y-tiempo-libre/como-hacer-instrumentos-musicales-caseros-para-ninos/>

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.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Anexo I.

1. How do bees help plants reproduce?
 - a) Bees pollinate plants.
 - b) They water them.
 - c) Buzzing improves plants' growing condition.
 - d) Bees pick female plants and put them next to the males.

2. What percentage of the food we consume per day is somehow affected by bees?
 - a) 50%.
 - b) 70%.
 - c) 80%.
 - d) 10%.

3. What's the name of the people that take care of bees?
 - a) Beemasters.
 - b) Beetrainers.
 - c) Beekeepers.
 - d) Beefarmers.

4. Where do bees live?
 - a) Honeysacs.
 - b) Cocoons.
 - c) Colonies.
 - d) Hives.

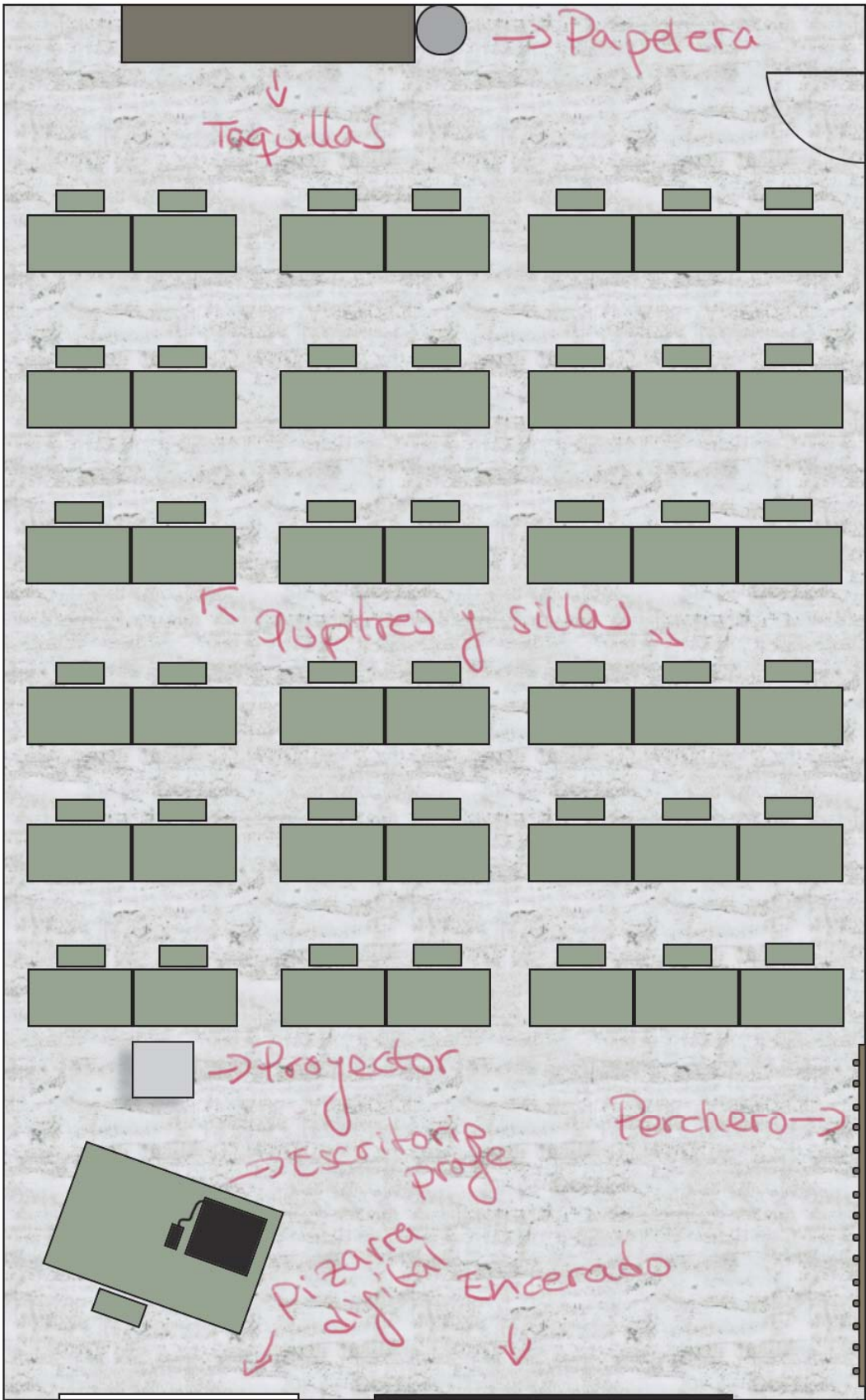
5. Which of the following will we not consume if bees go extinct?
 - a) Rice.
 - b) Milk.
 - c) Wheat.
 - d) Corn.

6. What do people think would happen if bees go extinct?
- a) Cows will assume the role of the bees.
 - b) Humans will go extinct too.
 - c) Chickens will start eating flowers.
 - d) There will be more nuts on Earth.
7. How do flowers attract bees?
- a) Flowers are bright.
 - b) They smell good.
 - c) Flowers have many leaves that bees can eat.
 - d) They make good habitats for bees.
8. Are you willing to contribute save the bees?
- a) Yes.
 - b) Sure.
 - c) Of course.
 - d) Yup.

Anexo II.



Anexo III.



Anexo IV.

