

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

“COMUNICACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN EL ENFOQUE POR TAREAS”

*Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas
Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)*

Universidad de Valladolid



Autora: Idoia Pozo Otegi

Tutora: Dña. Ana I. Alario Trigueros

Vº Bº

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Justificación	4
2.1. Objetivos del trabajo	5
2.2. Desarrollo de mis competencias como docente	5
3. Marco Teórico	7
3.1. Breve repaso histórico de las metodologías	7
3.2. La Motivación	21
3.3. La distribución en el aula y su importancia	23
4. Contextualización del Centro	25
5. Marco legal	26
5.1. Objetivos	26
5.2. Contenidos	27
5.3. Criterios de evaluación	31
5.4. Competencias básicas	32
6. Propuesta de intervención	33
6.1. Competencias	33
6.2. Propuesta de intervención	34
6.3. Atención a la diversidad	38
6.4. Evaluación e instrumentos de evaluación	40
6.5. Objetivos didácticos	42
6.6. Materiales	47
7. Conclusión	48
8. Bibliografía	51
9. Anexos	CD
9.1. Unidades didácticas	CD
9.2. Parrillas de evaluación y co-evaluación	CD

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) es una propuesta de intervención y una programación didáctica diseñadas para las clases de la asignatura de Primera Lengua Extranjera (inglés) en el curso de 4º de la E.S.O.

Se trata de una propuesta educativa basada en la metodología del Enfoque por tareas. Se centra en el desarrollo de la comunicación oral de los alumnos, pero, al mismo tiempo, fomenta el desarrollo de todas las destrezas a través de actividades dinámicas que buscan la participación y cooperación de los alumnos.

El trabajo está estructurado en nueve apartados diferentes. Todos ellos están relacionados y van analizando y/o justificando las decisiones tomadas para realizar esta propuesta didáctica. El TFM comienza con la introducción, donde se detalla la estructura del mismo. En el segundo apartado, la justificación, se explica el porqué del presente trabajo. En el tercero, el marco legal, se hace un breve repaso histórico por las diferentes metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y diferentes aspectos especialmente relevantes dentro del aula, como la motivación o la distribución, lo que lleva a la elección y justificación de la metodología escogida. En el cuarto apartado se detalla la contextualización del centro, centro en el que se ha pensado como punto de partida para la programación. En el quinto apartado, el marco legal, se resumen los diferentes aspectos que toda programación debe cumplir, como son los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos por la Conserjería de Educación y Cultura según el DECRETO 52/2007 del 17 de mayo y las competencias básicas incluidas en el Currículo español. El sexto apartado está compuesto por las competencias, la propuesta de intervención en sí, los objetivos didácticos de la propuesta y una lista con los materiales empleados en la misma. El séptimo es la conclusión, donde se describen los resultados que se obtendrían con la puesta en práctica de la programación propuesta. En el octavo y penúltimo apartado, se detalla toda la bibliografía utilizada en el presente TFM. Por último, el noveno apartado está compuesto por los anexos: las 15 unidades didácticas de la programación y las parrillas de evaluación y co-evaluación que se utilizarían para evaluar el trabajo realizado por los alumnos con la presente propuesta de intervención.

2. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado en el que las relaciones con personas de otros países se han vuelto algo habitual para la mayoría, bien por cuestiones laborales, bien por asuntos personales, y dominar una lengua extranjera, algo necesario. Aprender un nuevo idioma requiere tiempo y esfuerzo, y, por eso, para muchos es necesario empezar pronto. Los centros educativos llevan años impartiendo lenguas extranjeras, pero la forma en la que dichas clases se imparten, la metodología utilizada, compete únicamente al Centro y a los docentes.

La metodología empleada marca la forma en la que los alumnos aprenden. Es la guía que ellos tienen y deben seguir en su aprendizaje. Por eso, es imprescindible que dicha metodología sea la más apropiada para los alumnos, que sea acorde con su edad, características y destrezas. Es por eso que el presente trabajo hace un breve repaso histórico de las diferentes metodologías utilizadas en la enseñanza de lenguas extranjeras. La elección de la metodología no debe ser casual, sino algo meditado, ya que determinará la forma en la que los estudiantes ven dicha lengua extranjera y, por extensión, su cultura y sus formas. También marcará la forma en la que los estudiantes aprendan el idioma, la manera en la que se relacionan e interactúan con él y hasta su propia perspectiva hacia la lengua y los aspectos socioculturales de los países que la hablan.

Una metodología adecuada y acorde a los alumnos hará que estén más atentos, motivados, que quieran y se vean a sí mismos capaces de aprender y que sus posibles reticencias hacia la nueva lengua vayan desapareciendo paulatinamente. Una menos adecuada, sin embargo, podría hacer que los estudiantes se aburrieran y dejaran de prestar atención. Esa falta de motivación podría incluso llegar a fortalecer las iniciales reservas que los alumnos pudieran tener al comenzar a aprender el idioma y dificultar seriamente el proceso de adquisición de la nueva lengua.

Por todo ello, el presente TFM busca una forma diferente de enfocar las clases de lengua extranjera. Propone una metodología acorde con las características de los alumnos de 4º de la ESO de muchos centros y ofrece una alternativa más dinámica a otras formas más tradicionales de enseñanza de idiomas.

2.1. Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este trabajo es buscar formas alternativas al enfoque tradicional de enseñanza de lenguas extranjeras presente en la mayoría de aulas españolas. Una alternativa que favorezca la comunicación y que, al mismo tiempo, desarrolle todas las destrezas de una forma equilibrada: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora. Además, debe fomentar la motivación de los alumnos, despertar su interés por la adquisición de lenguas extranjeras y promover el trabajo cooperativo. Realizar dinámicas de aula entretenidas es fundamental para que los alumnos estén más motivados y retengan mejor los nuevos conocimientos.

Otros de los objetivos de este TFM son plantear, planificar y desarrollar una programación didáctica de acuerdo a la metodología de enfoque por tareas, motivar a los alumnos a aprender y a trabajar y lograr que el filtro afectivo de los alumnos baje y, al mismo tiempo, mejorar su auto-concepto y sus respuestas hacia los procesos de aprendizaje. Creo que la metodología que mejor se ajusta a estos objetivos es la del Enfoque por tareas. Ésta se centra en plantear la realización de una tarea final concreta, para la que hay que realizar previamente otras actividades que poco a poco proporcionan las herramientas y conocimientos necesarios para realizar con éxito esa tarea final. Así, el hecho de plantear las sesiones con un objetivo claro y con unas actividades entretenidas dentro de un clima de aula tranquilo y relajado, permite que los estudiantes bajen su filtro afectivo, estén motivados para aprender y trabajar y poco a poco se convenzan de que sí son capaces de aprender una lengua extranjera.

2.2. Desarrollo mis competencias como docente

Haber realizado el Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas me ha proporcionado numerosas herramientas y conocimientos para mi futura labor como docente en el aula de lenguas extranjeras y para el presente Trabajo de Fin de Máster.

Además de darme los conocimientos apropiados para reconocer y saber aprovechar las cuestiones teóricas del campo de la educación, metodologías, teorías psicológicas más relevantes y estrategias de aprendizaje que influyen en los tipos y procesos de enseñanza-aprendizaje actuales, también me ha permitido aprender cómo

realizar todo el trabajo previo de los docentes y me ha dado las herramientas para enfrentarme a un aula. De forma más específica, me ha enseñado a planificar y organizar las clases y actividades de un curso de acuerdo a una metodología y unos principios didácticos concretos, a calcular y gestionar el tiempo disponible y adecuado para cada actividad y cómo éstos no siempre se cumplen en la realidad del aula, por lo que es imprescindible saber adaptarse. Asimismo, el Máster ha hecho que a través de las diferentes asignaturas, fuéramos creando un auto-concepto de nosotros mismos como docentes y que viendo las múltiples opciones que existen decidiéramos conscientemente la forma en la que deseamos impartir la asignatura.

Gracias al Máster también he adquirido algunas competencias generales y específicas que facilitan mi futura labor como docente. Por ejemplo, buscar y procesar información para convertirla en conocimiento y aplicarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desarrollar y aplicar metodologías didácticas tanto grupales como personalizadas, y adaptadas a la diversidad de los alumnos. Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible. Adquirir estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y por otros y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo. Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos; y, por último, facilitar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Breve repaso histórico de las metodologías

A lo largo del tiempo se han utilizado diferentes métodos en el aula de lenguas extranjeras. Gracias a las teorías psicológicas y a los enfoques educativos han ido surgiendo diferentes métodos y formas de entender la enseñanza de lenguas en el aula. Hoy en día existen diferentes métodos y es decisión del profesor escoger uno de ellos.

A principios del siglo XX ya se utilizaba el Método Gramática Traducción, que aún sigue vigente a día de hoy en algunas aulas. Se empezó a utilizar para aprender las lenguas clásicas, como el latín o el griego, pero poco después pasó a tener un enfoque claramente literario; esto se debe a que el lenguaje literario se considera superior al hablado. Los alumnos aprenden el nuevo idioma a través de la literatura en versión original y después realizan la traducción de dicho texto o fragmentos del texto a su lengua materna. Se trata de memorizar las estructuras gramaticales para, después, cuando aparezcan en un texto poder reconocerlas y traducirlas adecuadamente. Lo mismo ocurre en el caso del vocabulario y las expresiones, a los que se les busca un equivalente en la lengua materna de los alumnos. Las destrezas que más se trabajan son: la comprensión lectora y la expresión escrita. Asimismo, dentro del aula el profesor es la autoridad máxima y los alumnos siguen sus instrucciones; no interactúan y es el profesor el que lleva la iniciativa.

Sin embargo, el Método de Gramática Traducción no preparaba a los alumnos para comunicarse en la vida real tanto porque no prestaba la atención suficiente a las destrezas de comprensión auditiva y de producción oral, como porque el tipo de textos a través de los que se aprendía el idioma (literarios) no se correspondían con la realidad cultural del día a día. De ahí que, hacia 1900 surgiera en Francia y Alemania un método completamente diferente que se hizo muy popular: el Método Directo. Este método tiene una regla básica: no está permitida la traducción. Además, en ningún momento se utiliza la lengua materna de los alumnos, solamente la lengua extranjera. El objetivo de este método es que los alumnos aprendan a comunicarse en el nuevo idioma, por lo que deben aprender a pensar en él. Se trata de que los alumnos hagan una asociación directa entre las palabras en la lengua extranjera con una imagen, un objeto o una acción. Se enseña de forma inductiva; los alumnos ven un ejemplo y ellos mismos deben extraer la norma o estructura, así como auto-corregirse cuando cometan errores. No se dan

explicaciones gramaticales y el vocabulario nuevo se aprende utilizándolo en frases. Para fomentar la comunicación se reproducen situaciones reales, como en la consulta del médico o de compras en una tienda. Así, se favorece el aprendizaje de un lenguaje oral, cotidiano, aunque sí se trabajan todas las destrezas y se presta atención a la pronunciación desde el principio. La interacción entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos es mayor que en el método anterior, y va en ambas direcciones; sin embargo, el profesor es el que dirige dichas interacciones.

Durante la Segunda Guerra Mundial se vio la necesidad de dominar un idioma extranjero en poco tiempo y de hablarlo de forma fluida y con una buena pronunciación. Sin embargo, los métodos de Gramática-Traducción y Directo no eran adecuados para adquirir una buena competencia comunicativa. El primero, por centrarse en el lenguaje literario y en las destrezas de comprensión lectora y traducción. El segundo, porque la corrección y correcto aprendizaje gramatical no tenían lugar hasta los niveles intermedios del proceso de aprendizaje, por lo que se requería de mucho tiempo hasta adquirir el dominio de la lengua extranjera. Por ello se popularizó el Método Audiolingual, cuya base teórica se basa en la lingüística y la psicología. Fue muy utilizado por los espías para aprender la lengua extranjera, lengua que debían conseguir hablar impecablemente en muy poco tiempo. Se trabajan todas las destrezas, aunque se da prioridad a la comprensión auditiva y a la expresión oral, con una especial atención a la pronunciación. El método audiolingual trata de que los alumnos sepan comunicarse en la lengua extranjera, para lo que deben automatizar la lengua y no tener que pararse a pensar. Esto se logra creando nuevos hábitos en la lengua extranjera y a través de la repetición de estructuras, patrones y vocabulario usados dentro de un contexto concreto. La lengua se trabaja a través de la lectura de diálogos escritos que representan situaciones cotidianas, que se leen y repiten para imitar el original. También se realizan ejercicios de repetición, sustitución, pregunta-respuesta, etc. y, así, automatizar las estructuras usadas en el diálogo. No se dan reglas gramaticales, sino que se extraen de los ejemplos, y lo mismo ocurre con la información sociocultural, entendida principalmente como el comportamiento cotidiano de las personas, aunque en este caso el profesor puede añadir algo más de información. En este método el profesor construye un modelo que los alumnos deben imitar y les dirige, instruye y controla para que así sea.

Aunque mucha gente aprendió una lengua extranjera gracias al método audiolingual, y aún lo hacen hoy en día, este sistema tiene un claro obstáculo que dificulta el aprendizaje: la incapacidad de los alumnos para transferir lo aprendido en clase a la comunicación real fuera de ella. Durante la Segunda Guerra Mundial, la motivación para aprender una lengua extranjera era muy alta, pero cuando ésta terminó este método no conseguía motivar a los alumnos lo suficiente para adquirir otro idioma. En 1960, Noam Chomsky aseguró que no es factible aprender un idioma automatizando patrones que se escuchan por primera vez. En su lugar, plantea que los alumnos deben pensar y descubrir por sí mismos las reglas gramaticales del nuevo idioma para poder construir a partir de ahí. Es decir, rechazaba la idea de memorizar patrones concretos a través de la repetición y favorece un aprendizaje más paulatino y natural en el que los alumnos puedan cometer errores e ir descubriendo el nuevo idioma hasta llegar a asimilarlo. Esto, entre otras cuestiones, favoreció la aparición de nuevas metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera. Así, en 1963, Caleb Gattegno publicó su método The Silent Way. En él el profesor debe proveer lo que es absolutamente necesario para que los alumnos avancen, nada más, y en ningún caso tratar de dirigir o controlar su aprendizaje. Así, se parte de algo que los alumnos ya conocen para poder construir a partir de ahí y llegar más allá. Ellos deben ser autónomos, responsables de su propio aprendizaje y razonamientos y aventurarse a ponerlos a prueba para ver si son correctos o equivocados. Los errores no son algo negativo, sino algo inevitable, una señal de que los alumnos ponen a prueba sus hipótesis y razonamientos y de que están aprendiendo a expresarse por sí mismos. Además, sirven de guía al profesor para saber a qué aspectos debe prestar una atención especial. En este método, sí se presta atención a las estructuras del idioma, aunque no se enseñan reglas gramaticales concretas. Además, se utilizan los bloques básicos de construcción, los sonidos, para comenzar el aprendizaje del idioma. Se muestran diferentes cartulinas de colores y cada una representa un sonido. El profesor empieza enseñando los sonidos que los alumnos ya conocen, por estar también presentes en su lengua materna, para después pasar a los demás. Así, los alumnos asocian un color a un sonido y posteriormente se utilizan dichos colores para trabajar y mejorar la pronunciación. Con este método el profesor permanece en silencio la mayor parte del tiempo y solo habla para dar pistas a los alumnos, el resto del tiempo utiliza el lenguaje corporal y los objetos a su alcance para comunicarse. Los alumnos deberán buscar las respuestas correctas a las preguntas por sí

mismos y, si no lo consiguen, buscar la ayuda de sus compañeros; solo en último extremo será el profesor quien dé la respuesta correcta.

Otro de los métodos que surgió en esa época es la Desuggestopedia o Sugestopedia (Georgi Lozanov, 1978) en el que se usan técnicas de relajación y sugestión para despertar el interés de los alumnos y mantener su atención, con lo que se obtienen mejores resultados en el aprendizaje y la memorización. Sin embargo, al igual que en el método The Silent Way, en la Desuggestopedia o Sugestopedia se cree que es posible aprender a un ritmo mayor del habitual, siempre que consigamos superar nuestras propias barreras psicológicas que impiden el aprendizaje. Nuestros propios miedos limitan nuestra capacidad para aprender; además, según Lozanov, solamente utilizamos del 5 al 10% de nuestra capacidad mental. Por ello, la Desuggestopedia trata de eliminar los sentimientos negativos y barreras que dificultan o impiden el aprendizaje, por ejemplo, a través de las artes. En este método el profesor es una parte muy importante del proceso. Es la autoridad del aula, dirige la clase e inicia las interacciones; los alumnos deben confiar en él y respetarlo para ser más perceptivos a su forma de eliminar sus barreras y de plantar la idea de que ellos sí son capaces de alcanzar la meta. Si confían en el profesor, se sentirán más seguros y, si se sienten más seguros, serán más espontáneos y estarán más desinhibidos. El aula está llena de colores con diferentes imágenes y cartulinas con información gramatical en las paredes para que los alumnos los vayan observando y aprendan con la técnica del Peripheral Learning, en la que los estudiantes perciben inconscientemente lo que les rodea y van reteniendo la información. Este método tiene dos fases importantes: la receptiva, en la que el alumno recoge la información del profesor y los materiales utilizados, y la activa, en la que se realizan actividades dirigidas a familiarizarse con los aspectos nuevos y mejorar su uso. Durante todo el proceso, especialmente en la fase receptiva se intenta activar el cerebro para mejorar las capacidades de los alumnos a través de las artes, por ejemplo, con piezas de música clásica. Se trabajan todas las destrezas, pero se prioriza la expresión oral; también se utiliza la lengua materna cuando es necesario y se traducen algunos textos para garantizar la comprensión. Se fomenta el aprendizaje de vocabulario y se explican muy brevemente las cuestiones gramaticales. En cuanto a los aspectos socioculturales del idioma, se aprenden cuestiones relativas al día a día de los hablantes; se considera que el idioma junto con la cultura forman las dos partes necesarias para la comunicación.

Por un lado, la diferencia principal entre The Silent Way y la Dessugestopedia es que el primer método otorga la responsabilidad del aprendizaje a los propios alumnos, ya que el profesor se mantiene en silencio la mayor parte del tiempo. El segundo, sin embargo, el profesor se convierte en una figura en la que confiar y en la que apoyarse, pero que mantiene siempre la autoridad. Además, utiliza las artes, como la música clásica o la pintura, como formas para relajar a los alumnos y mejorar sus capacidades. También incorpora cuestiones culturales en el aula porque entiende que son parte de la comunicación y de una lengua extranjera; aspecto al que los métodos anteriores no prestaban demasiada atención. En The Silent Way, sin embargo, son los propios alumnos los que parten de aspectos conocidos como punto de partida para el aprendizaje. De esta forma, el profesor se convierte en una especie de espectador de excepción que muy sutilmente dirige la clase hacia donde le interesa y que solo habla cuando es estrictamente necesario. Por otro lado, ambos métodos coinciden en dos aspectos: uno, que es posible aprender un idioma a un ritmo mucho más acelerado del que se creía y, dos, que los alumnos aprenden el idioma con un orden más natural y gradual, partiendo en un caso de elementos que ya conocen e incorporando algún elemento nuevo (The Silent Way) o con el modelo y guía del profesor (Dessugestopedia), y en el que ellos mismos van descubriendo la nueva lengua, sin que les ofrezcan patrones y reglas para memorizarlas (Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

En 1960 apareció otra hipótesis que generó la aparición de varios métodos de aprendizaje de lenguas extranjeras; ésta fue el Enfoque de la comprensión, de James Asher. Él asegura que el aprendizaje de una lengua comienza con la comprensión y termina con la producción. Después de que el alumno interiorice cómo funciona el nuevo idioma, la producción aparece de forma espontánea, de una forma parecida a como un niño aprendería a hablar en su lengua materna. Uno de los métodos que surgió a partir de esta teoría fue la Respuesta Física Total (TPR), (James Asher, 1977). Él argumentaba que la manera más rápida y menos estresante de lograr la comprensión de una lengua extranjera es seguir las instrucciones de un profesor. Uno de los aspectos fundamentales de este método es la importancia que se le da a que los alumnos disfruten al aprender otro idioma, esto ayuda a reducir el estrés y hace que muchos alumnos deseen proseguir con el aprendizaje del idioma y no lo dejen en su etapa inicial. Una forma sencilla de lograr que disfruten es a través de órdenes divertidas y absurdas o pequeñas bromas o parodias. Así, el profesor se convierte en una especie de director del

comportamiento de los alumnos, y éstos imitan el modelo que les proporciona. En el momento que estén preparados para hablar estos roles se invertirán y los alumnos, de forma individual, podrán dirigir al profesor y al resto de compañeros. Según el TPR, forzar a hablar a los alumnos cuando aún no están preparados solamente les crearía ansiedad, al igual que exigir que lo hagan con una corrección absoluta cuando ya hablen. Solo se corrigen los errores más graves y de una forma discreta, aunque cuando los alumnos ya han alcanzado un nivel más avanzado sí se corrigen cada vez más los errores de menor relevancia.

Uno de los elementos más destacables que aparecen en el método de TPR, es la necesidad de reducir la ansiedad de los alumnos y de hacer que éstos disfruten de las actividades y del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Estas cuestiones, entre otras, están directamente relacionadas con las cinco hipótesis de Krashen (1981), que se explicarán con detalle posteriormente, especialmente con la hipótesis del filtro afectivo. Este método es solo uno de los primeros que incorpora la necesidad de tener alumnos tranquilos, relajados y receptivos, para lo que se centra en crear un clima de aula propicio, al igual que lo hacen otros métodos como el CLL, el Enfoque Comunicativo o el Enfoque por tareas. Cada uno fomenta un clima de aula positivo de manera diferente, como se explicará con más detalle a continuación.

En los años 70, gracias a que los psicólogos empezaron a reconocer la importancia de los aspectos afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, surgieron varios métodos. Uno de ellos fue el Community Language Learning (CLL), cuyos principios están basados en el enfoque Aprendizaje-consejero desarrollado por Charles A. Curran (1976). Él descubrió que muchos adultos se sienten amenazados por la nueva situación de aprendizaje y por el miedo a hacer el ridículo. Según Curran, una forma de lidiar con este problema es convertir al profesor en una especie de “consejero de la lengua”, una persona capaz de reconocer el esfuerzo y las dificultades por las que pasan los alumnos cuando aprenden un nuevo idioma. Al saber reconocer esos sentimientos negativos, puede reconducirlos y convertirlos en energía positiva para continuar aprendiendo. El CLL tiene un enfoque comunicativo y fomenta que los alumnos conozcan sus propios procesos de aprendizaje, que sean responsables de él y que aprendan de sus compañeros. Estos objetivos deben trabajarse de forma no-defensiva, en la que tanto el profesor como los alumnos se vean como personas completas, con su parte intelectual y su parte afectiva. Es importante construir una buena relación con y

entre los alumnos, para reducir la ansiedad, que estén receptivos al proceso de aprendizaje y con un espíritu cooperativo. Se trabajan todas las destrezas, pero muy especialmente la comprensión auditiva y la expresión oral. Durante las primeras etapas del aprendizaje se utiliza la lengua materna de los alumnos para que sirva de puente entre lo conocido y lo desconocido. Sin embargo, a medida que avanzan en el nuevo idioma, la necesidad de utilizar la lengua materna es cada vez menor.

Este método comparte su enfoque comunicativo con el Método Directo, pero, a diferencia de éste, permite el uso de la lengua materna de los alumnos. Así, logra salvar las distancias que a menudo se crean en el aula de lenguas extranjeras, especialmente en los niveles iniciales. Ambos también fomentan la autonomía de los estudiantes para que se autocorrijan, aprendan de los errores y avancen en su aprendizaje. Sin embargo, el CLL hace partícipes a los alumnos de sus propios procesos de aprendizaje para que, al ser conscientes de ellos, puedan utilizarlos en su beneficio.

En los años 70 los educadores comenzaron a plantearse si los diferentes métodos que se utilizaban, enfocados principalmente a la comunicación, iban en la dirección correcta. Saber comunicarse en clase dentro de un contexto no garantizaba saber hacerlo en un entorno real y, además, una lengua incluye también muchísimos aspectos sociales. Así, para comunicarse es necesario la competencia lingüística y la comunicativa, para saber cuándo, cómo y a quién decir las cosas. Estas observaciones dieron lugar a finales de los 70 y principios de los 80 al Enfoque comunicativo (Widdowson 1990; Savignon 1997). El objetivo principal de este método es adquirir la competencia comunicativa, aunque se trabajan todas las destrezas; la forma en la que esto se traduce en el aula varía mucho de un profesor a otro, porque no existen unas normas concretas al respecto. Sin embargo, el profesor debe proporcionar a los alumnos situaciones que fomenten la comunicación. Además, a veces actúa como un orientador que responde a sus preguntas y vigila su actuación, pero otras en un co-comunicador y participa en actividades comunicativas junto con los alumnos (Littlewood 1981). El uso de la lengua se fomenta a través de actividades como juegos, *role-plays* o tareas de resolución de problemas. Según Morrow (en Johnson and Morrow, 1981) las actividades realmente comunicativas comparten tres características: vacío de la información, cuando una persona sabe algo que la otra no; elección, sobre qué decir y cómo hacerlo; y retroalimentación, a través de las respuestas que nos proporciona con quien nos estamos comunicando. Por todo ello, con este método los grupos suelen ser reducidos para que,

así, cada alumno dedique el mayor tiempo posible a la comunicación. Además, suelen usarse materiales auténticos para que los alumnos desarrollen estrategias para comprender el lenguaje de la forma en la que realmente se usa. El enfoque comunicativo asume que al saber cómo comunicarse los alumnos estarán más motivados para aprender otras lenguas; así, también es importante dejar espacio a los alumnos para que expresen sus propias ideas y opiniones, así como favorecer la cooperación.

El enfoque comunicativo prioriza ante todo la comunicación en la nueva lengua, más aún que métodos anteriores como el Método Directo o el CLL. Así, las actividades están centradas en favorecer el uso de la lengua y en dar espacio a los alumnos para que utilicen libremente la nueva lengua, siempre dentro de un contexto concreto o una actividad determinada. Además, al igual que el TPR, busca actividades entretenidas que motiven a los alumnos y hagan que quieran proseguir con el proceso de aprendizaje.

Alrededor de 1990, apareció el Enfoque por tareas, que está relacionado con el enfoque comunicativo, y que es el método utilizado en la presente programación didáctica. Surgió en el mundo anglosajón y rápidamente se difundió entre algunos círculos de la enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de sus principales teóricos es Rod Ellis, subdirector del departamento de Estudios de lenguas aplicadas y lingüística de la Universidad de Auckland (Nueva Zelanda). El objetivo fundamental de este método es fomentar el aprendizaje a través de la realización de tareas en las que los alumnos pueden apreciar el valor y la calidad del resultado final. Se trata de una metodología centrada en actividades en las que se usa la lengua y no en estructuras sintácticas o nociones y funciones. Así, los procesos de comunicación están obligatoriamente incluidos dentro de los procesos de aprendizaje.

El enfoque por tareas se basa en dos aspectos fundamentales. Uno, la comunicación no se reduce a la codificación y decodificación de mensajes, que a su vez se basa en el significado de los signos, reglas y estructuras de una lengua, sino que requiere la interpretación adecuada del sentido de esos mensajes. Dicha interpretación debe tener en cuenta no solo el texto, sino el contexto en el que tiene lugar. Y dos, la capacidad de uso de la lengua depende necesariamente del uso que se haga de ella. Estas dos cuestiones quedan reflejadas en la programación y secuenciación de las actividades y su puesta en práctica en el aula. En los modelos de enseñanza más tradicionales, utilizados

habitualmente en las aulas españolas, primero se explican y analizan los aspectos lingüísticos de la lengua y después se realizan actividades de uso de la lengua. Sin embargo, en el enfoque por tareas se invierte el proceso. Se parte de actividades en las que los alumnos se comunican en el idioma y con ellas, y la ayuda del profesor, descubren sus diferentes aspectos y niveles. Así, en el aula se realizan actividades o tareas que incluyen tanto los procesos de uso como los de aprendizaje. Las diferentes tareas se dividen en varios tipos: la tarea final o actividad de uso de la lengua para la que se necesitan las capacidades adquiridas en las demás tareas; y las tareas posibilitadoras y pre-tareas o pasos previos a la tarea final necesarios para que los alumnos puedan realizarla con éxito. Sin embargo, no existe una única definición de tarea, sino diferentes descripciones que tratan de desentrañar su significado.

Las metodologías se apoyan en diferentes teorías psicológicas o lingüísticas para defender su forma de enseñar una lengua. En el caso del enfoque por tareas, que es la metodología seleccionada en la realización de la presente programación didáctica, se hace un especial hincapié en la comunicación oral y en la participación de los alumnos. Para ello, es imprescindible que el ambiente del aula reúna una serie de condiciones. Así, el ambiente debe ser tranquilo y relajado, para que los alumnos se sientan calmados y seguros y confíen en sus propias capacidades para aprender la nueva lengua. Para ello, son necesarias las cinco hipótesis sobre los modelos teóricos de enseñanza (Krashen, 1983), que se detallan a continuación.

A finales de los 70 y principios de los 80, el profesor emérito de la Universidad del Sur de California, Stephen Krashen, que ha hecho importantes contribuciones a los campos de la adquisición de una segunda lengua, la educación bilingüe y la lectura, desarrolló sus cinco hipótesis sobre los modelos teóricos de enseñanza. Sus hipótesis han tenido una repercusión fundamental en la creación y desarrollo de diferentes métodos de adquisición de una lengua extranjera, como el enfoque por tareas, así como en los métodos de la época. En 1983 Krashen formuló la teoría general de la adquisición de segundas lenguas. En ella se incluyen diferentes hipótesis: la de adquisición-aprendizaje, la del orden natural, la del monitor, la del *input* y la del filtro afectivo.

Según la hipótesis de adquisición-aprendizaje, no es lo mismo adquirir que aprender. La adquisición de una lengua es un proceso natural y subconsciente, similar al utilizado en la adquisición de la lengua materna. No se es consciente de haber aprendido

reglas concretas del idioma, pero de alguna manera se “sabe” cuando algo es correcto y cuando no. Sin embargo, el aprendizaje de una lengua es un proceso consciente en el que se busca un conocimiento formal de la lengua. El alumno es plenamente consciente de haber aprendido las normas y estructuras del idioma y puede hablar sobre ellas.

Así, en el enfoque por tareas, los alumnos deducen las estructuras de la lengua de actividades que ya han realizado. De esta forma, son conscientes del aprendizaje, pero las actividades están dedicadas a la adquisición de dichas estructuras, de una forma natural y en la que no se trabajan directamente cuestiones gramaticales.

La hipótesis del orden natural plantea la forma en la que se adquieren las normas y estructuras gramaticales. Igual que le ocurre a un niño con su lengua materna, existe un orden determinado por el que se adquieren esas estructuras; unas se adquieren muy rápido, mientras que otras tardan más. El hecho de que, durante el proceso de adquisición, alumnos con diferentes lenguas maternas cometan errores similares y que las personas adquieren las estructuras del segundo idioma en el mismo orden en el que adquirieron su lengua materna demuestra que hay una similitud en la adquisición de ambas lenguas y que existen procesos naturales de desarrollo parecidos.

Debido a que el aprendizaje de un idioma, tanto de la lengua materna como de las extranjeras, necesita un tiempo y un espacio para adquirir las diferentes estructuras, el enfoque por tareas trata de hacer la labor de una red. Así, en las tareas, especialmente en las finales, no solo se trabajan las estructuras que se están aprendiendo en ese momento, sino que constantemente se recuerdan y trabajan estructuras anteriores de forma que, al igual que sucede cuando un niño aprende su lengua materna, los alumnos constantemente reciben, recuerdan y utilizan las estructuras “ya aprendidas”, lo que refuerza el conocimiento de dichas estructuras y fomenta la adquisición de las estructuras más complejas o que tardan más en asimilarse.

La hipótesis del monitor sostiene que los conocimientos lingüísticos aprendidos sirven únicamente como guía, como punto de partida para la producción de frases, así como para ayudar al alumno a corregir los errores cometidos en dicha producción. Es decir, serviría como una especie de monitor en el que fijarnos para a partir de ahí avanzar, porque para llegar a adquirir una estructura hace falta tiempo. Para un buen funcionamiento del monitor deben darse tres factores: el hablante necesita tiempo

suficiente para pensar, ha de pensar en la corrección y la forma de la frase y debe conocer las reglas.

En el enfoque por tareas, algunas de las pre-tareas o tareas posibilitadoras, en las que los alumnos desarrollan sus capacidades y trabajan las diferentes estructuras, sirven como base para que el alumno disponga de ese modelo de referencia que les sirva de monitor. Así, por ejemplo, las actividades de Brainstorming sirven para hacer conscientes a los alumnos de las estructuras y que, en las siguientes actividades, estos conocimientos les sirvan como ayuda o guía para comenzar a utilizar dichas estructuras fijándose en ese modelo o monitor. Así, en las primeras etapas del aprendizaje de dichas estructuras, los alumnos contarán con una especie de guía que, si disponen de tiempo suficiente para pensar, les servirá como modelo para producir las frases y autocorregirse y, tiempo después, llegar a adquirirlas y asimilarlas. Para todo ello, es necesario que los alumnos estén receptivos y abiertos a la nueva lengua.

Según la hipótesis del filtro afectivo, la actitud, sentimientos, emociones o estado anímico influyen directamente, positiva o negativamente, en los procesos de adquisición de la lengua extranjera. Es decir, las actitudes o emociones ejercen de una especie de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos o *input*; y, sin ese *input* no pueden activarse los procesos de adquisición de la lengua. Por ello, la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad son las tres variables que determinan el estado del filtro afectivo de cada alumno. Aquellos con un filtro bajo son mucho más receptivos al *input*, se relacionan con sus interlocutores con mayor confianza, se muestran más receptivos y actúan con un nivel de ansiedad menor. Sin embargo, aquellos con un filtro afectivo alto tienen mayores dificultades para adquirir el idioma, mayores niveles de ansiedad, una menor motivación y, en definitiva, menores posibilidades de realizar las tareas o actividades.

Por todo ello, el enfoque por tareas fomenta la realización de actividades en pequeños grupos en los que los alumnos se sienten en confianza, o actividades más grupales, pero dinámicas, en las que los alumnos puedan participar sin sentirse nunca forzados a utilizar la lengua. En todo momento, el profesor trata de crear un clima de aula tranquilo, relajado y cooperativo y de realizar actividades dinámicas y entretenidas que fomenten el interés de los alumnos por realizar las tareas, ya que siempre tienen claro cuál es el objetivo o tarea final que deben realizar y, por tanto, ven la aplicación práctica de las

tareas posibilitadoras. Todo ello, ayuda a que los alumnos bajen su filtro afectivo, por lo que están más receptivos, confían más en sus capacidades y su nivel de ansiedad disminuye. El resultado es un clima de aula muy positivo en el que los estudiantes trabajan y colaboran entre sí y en el que no se sienten presionados en la adquisición de la lengua extranjera.

Según la hipótesis del *input*, solo se puede adquirir una lengua extranjera cuando se es capaz de comprender un *input* con un nivel ligeramente superior al de su competencia actual (“Input + 1”). Para avanzar en la adquisición de una lengua es necesario que el alumno comprenda el *input* correspondiente al siguiente nivel, un *input* que incluye estructuras que aún no ha adquirido. Dicho *input* es comprensible gracias a la información adicional que ofrece el contexto, la situación, los factores extralingüísticos y su propio conocimiento del mundo. El discurso del profesor, es decir, el *input* que reciben los alumnos, debe adecuarse a su nivel de la lengua extranjera sin perder nunca de vista su objetivo: comunicar. Por eso, a medida que se progresa en la adquisición de un idioma se van dificultando los contenidos del *input*. Lo mismo ocurre en el caso de los niños pequeños cuando adquieren la lengua materna: al principio solo reciben fases cortas y sencillas y, a medida que las van comprendiendo, éstas se van dificultando. Si el profesor averigua el nivel real de los alumnos, podrá ofrecerles un *input* muy afinado, lo que garantiza la revisión constante de los conocimientos que ya ha adquirido y la futura adquisición de otros nuevos y que probablemente corresponden al siguiente nivel. Al revisar constantemente diferentes conocimientos, ese *input* puede ser útil para alumnos de diferentes niveles. Además, los alumnos también reciben el *input* producido por sus compañeros de clase, que resulta imprescindible para una comunicación real y puede ser de utilidad para facilitar la adquisición del “*input* + 1”.

En el caso del enfoque por tareas, este “*input* + 1” se trabaja de forma paulatina. Dado que las actividades están enfocadas hacia la realización de una tarea final, los alumnos reciben los nuevos conocimientos de forma gradual, en la que se trabajan diferentes aspectos poco a poco y según se dominan unos se pasa a los siguientes. En todo momento, se fijan pequeños objetivos alcanzables para los alumnos y ellos, al verse capaces de cumplirlos tienen la confianza y el entusiasmo necesarios para enfrentarse a la siguiente tarea o actividad. De esta forma, los alumnos constantemente reciben un *input* que engloba los conocimientos que ya han adquirido, lo que a su vez les recuerda y refuerza estructuras anteriores (hipótesis del orden natural) y la nueva estructura o

vocabulario que deben aprender. Esto solo supone un pequeño paso más en su aprendizaje y, al mismo tiempo, sirve para reforzar los conocimientos adquiridos y para que confíen en sus propias capacidades para proseguir con la adquisición de la lengua extranjera.

La hipótesis del *input* está directamente relacionada con la zona de desarrollo próximo (Lev Vygotsky, 1996). Entre los años 20 y 30, Lev Vygotsky, un destacado psicólogo ruso, desarrolló uno de los conceptos más importantes por los que es conocido: la zona de desarrollo próximo, que sirve a los profesores para delimitar hasta qué punto pueden llegar los alumnos. Según Vygotsky, dentro del proceso de aprendizaje existen dos niveles de desarrollo: el actual o lo que el alumno sabe y el potencial o lo que puede llegar a saber. Así, la zona de desarrollo próximo hace referencia al grado de conocimiento que hay en un nivel inmediatamente superior al que el alumno ya posee. Se trata de la distancia entre el nivel de desarrollo real del alumno, lo que es capaz de hacer, y su nivel de desarrollo potencial, lo que sería capaz de hacer con algo de ayuda o guía. Según esta teoría el aprendizaje es más eficaz cuando se trabaja con otra persona, ya que a través de la interacción, el alumno puede llegar a alcanzar su desarrollo potencial.

Así, en la hipótesis del “*input* + 1”, los conocimientos ya adquiridos constituirían el “*input*” y las nuevas estructuras, encuadradas dentro de la zona de desarrollo próximo, serían el “1” o parte de él. Es decir, las actividades tratan siempre de ir un paso más allá de los conocimientos que el alumno ya ha adquirido, adentrándose en la zona de desarrollo próxima de los alumnos. Así, el profesor sirve de ayuda o guía para que los alumnos puedan alcanzar el siguiente nivel y poco a poco vayan expandiendo su zona de desarrollo próximo y cada vez sean capaces de alcanzar niveles mayores. Muchas de las actividades tienen un enfoque cooperativo y, de esta forma, los propios alumnos se ayudan unos a otros en su avance hacia el siguiente nivel. Además, el hecho de tener que realizar una tarea final en la que tendrán que poner en práctica los conocimientos adquiridos supone un reto y una fuente de motivación para los alumnos. La motivación es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje porque puede fomentarlo y hacer que un alumno alcance los objetivos con un éxito abrumador o que su aprendizaje se detenga por completo. La metodología del Enfoque por tarea da una especial importancia a la motivación y, por ello, se le va a dedicar un apartado diferente en exclusiva. Asimismo, la distribución de un aula determina el tipo de relación que se

establece entre el profesor y los alumnos, entre otras cuestiones, y ello influye directamente en el clima y desarrollo de la clase, lo que repercute en el grado de implicación de los alumnos en las actividades y, por tanto, en sus procesos de aprendizaje. Por eso, también se va a tratar en un apartado diferente.

En los años 70, Jerome Bruner, un reputado psicólogo estadounidense que ha realizado grandes contribuciones a la psicología cognitiva y a la teoría del aprendizaje significativo, elaboró la metáfora del andamiaje, basada en la teoría del aprendizaje de Lev Vygotsky y en su concepto de la zona del desarrollo próximo. El andamiaje es el proceso durante el que el alumno es guiado por su profesor o interlocutor en su aprendizaje. Esta metáfora quería ilustrar los procesos de enseñanza que tienen lugar en las interacciones didácticas. En un principio se creía que este proceso solo podía darse cuando una de las dos personas era más experta que la otra; sin embargo, se ha demostrado que también puede darse entre iguales, lo que se denomina “andamiaje colectivo”. Asimismo, Bruner sostiene que todo el mundo es capaz de aprender cualquier cosa a cualquier edad siempre que se le enseñe de la forma adecuada según sus características y atendiendo a cuestiones como su desarrollo intelectual, destrezas, edad, etc. Además, señala que la participación activa fomenta el aprendizaje, especialmente la del aprendizaje por descubrimiento. De ese modo, la tarea del profesor es servir de guía a través de las exposiciones y planteamientos de un problema o un conocimiento para que el alumno capte, transforme y transfiera dichos conocimientos.

El enfoque por tareas se basa en las contribuciones de Bruner a la hora de plantear sus actividades. Estas están específicamente diseñadas para un tipo de alumnado concreto, con lo que se pueden adecuar a su desarrollo intelectual, edad, destrezas, nivel, etc. Todo ello dentro de un marco que fomenta la comunicación entre los alumnos y con el profesor, así como un aprendizaje colaborativo en el que los alumnos van descubriendo la lengua a través de las diferentes actividades, para las que el profesor previamente les ha ofrecido un modelo. Finalmente, los estudiantes deben ser capaces de utilizar dichos conocimientos y estructuras para realizar la tarea final.

Actualmente, el tipo de método utilizado en las aulas españolas varía considerablemente, ya que los docentes tienen autonomía para decidir cómo impartir sus clases. Sin embargo, puede decirse, que, en general, se sigue un enfoque tradicional, en

el que se favorece el aprendizaje de normas y estructuras gramaticales y de vocabulario y la realización de ejercicios. Debido muchas veces al alto número de alumnos dentro del aula y al limitado tiempo de las clases, en ocasiones, la producción oral de los alumnos puede pasar desapercibida. Al acabar la Enseñanza Secundaria Obligatoria, muchos alumnos no logran alcanzar el nivel en la lengua extranjera que les correspondería en esa etapa. Por eso, creo que sería un buen momento para probar otro tipo de métodos que puedan motivar más a los alumnos y salvar las barreras que muchas veces ellos mismos se han puesto y que les limitan o impiden adquirir el nuevo idioma.

3.2. La Motivación

La “Motivación” es el estudio del porqué de nuestras acciones y de nuestra conducta; pero los motivos para realizar unas acciones u otras van a ser muy distintos y variados. Es importante tener en cuenta que suele abusarse de la “falta de motivación” como culpable de los fracasos y males del sistema educativo. Esta se ha convertido en una excusa perfecta para disculpar algunos problemas que aparecen durante el aprendizaje académico (González Cabanach, Valle Arias, Rodríguez Martínez, Piñeiro Aguín y García Gerpe, 2007).

La motivación es un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. Existen tres indicadores motivacionales principales: activación, persistencia e ir en la dirección adecuada. Sin embargo, dentro de la motivación académica existen tres componentes o dimensiones fundamentales: uno, el componente motivacional de valor; dos, el componente de expectativa; tres, el componente afectivo. Es decir, existen ciertos motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad (componente de valor). Asimismo, aunque una persona tenga motivos para realizar una actividad, si no está convencido de su capacidad para realizarla, fracasará (componente de expectativa). Por último, realizar actividades produce sentimientos, emociones y reacciones afectivas, tanto positivas como negativas, lo que moviliza nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas (componente afectivo). Para llegar a alcanzar un objetivo no siempre es necesario que estén presentes estas tres variables, pero sí que exista un balance positivo entre ellas. La motivación requiere de un cierto equilibrio personal entre estas creencias de competencia, el interés personal y las emociones que

nos provocan. (González Cabanach, Valle Arias, Rodríguez Martínez, Piñeiro Aguín y García Gerpe, 2007).

Una de las principales preocupaciones actuales en la educación es el alto número de alumnos que, al terminar el periodo de la enseñanza obligatoria, no han cumplido con los objetivos de la etapa y no han adquirido los conocimientos y herramientas esperados. Según Jesús Alonso Tapia (1992), Profesor Titular en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, una de las características más destacable de todos estos alumnos es la falta de interés por el estudio y todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. Ese desinterés parece venir determinado, entre otros factores, por las dificultades a las que se han encontrado para comprender las explicaciones dadas por los profesores, la dificultad de comprender y aprender la información transmitida por los textos escolares, la elevada experiencia de fracaso y la ausencia de valor y significación de los objetivos de aprendizaje propuestos.

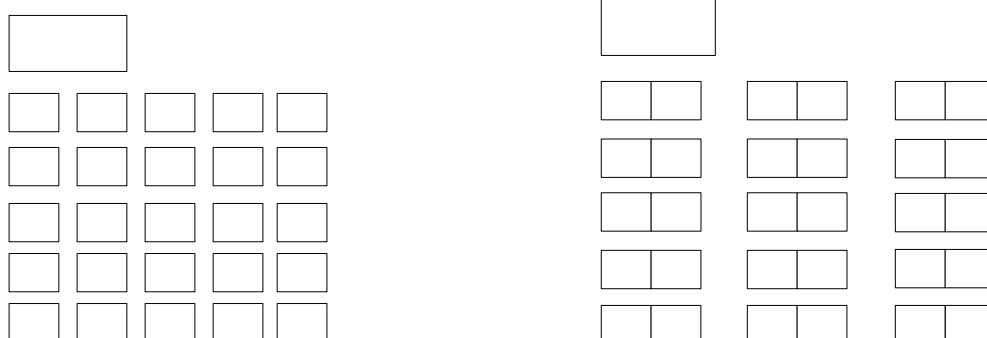
Por todo ello, lograr motivar a los alumnos para que aprendan es fundamental para el buen desarrollo de su aprendizaje y actuación en el aula. Es importante que los alumnos encuentren motivos para implicarse en el aprendizaje y en las aulas, así como que sean conscientes de que sí son capaces de aprender los contenidos que se les plantean, en el caso del aula de lenguas extranjeras, un idioma nuevo. Para ello es importante ajustarse al nivel que ellos tienen. Así, serán capaces de comprender lo que están haciendo y se verán capaces de avanzar un poquito más allá cada vez; lo que está relacionado con la hipótesis del *input* de Krashen ("*input + 1*") y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. No solo harán lo que ya pueden hacer, sino que con la guía y/o ayuda del profesor podrán llegar un poco más allá cada vez y alcanzar su desarrollo potencial. Al realizar actividades se producen sentimientos y emociones que pueden ser positivos o negativos, lo que afecta al grado de motivación del alumno. El profesor debe intentar que esos sentimientos sean positivos, lo que favorece la motivación y, por tanto, el aprendizaje. Para ello es importante tener un buen clima de aula, un espacio tranquilo y libre de ansiedad en el que los alumnos se sientan seguros y confiados para poder aventurarse en los procesos de adquisición de la lengua y que no tengan miedo de utilizar, y posiblemente de equivocarse, las nuevas estructuras de la lengua. Es decir, se trata de que los alumnos bajen su filtro afectivo para favorecer la entrada del *input* y su posterior asimilación. Los beneficios de bajar el filtro afectivo son muchos: los alumnos

son más receptivos al *input*, se relacionan con sus compañeros de clase y el profesor con mayor confianza, se muestran más receptivos y actúan con un nivel de ansiedad menor.

Otros aspectos importantes que ayudan a crear un buen clima en el aula y a que el alumno esté motivado son, por ejemplo, saber lo que se va a hacer, tener un modelo al que imitar, tener la oportunidad de practicar los aspectos nuevos y obtener un *feedback* apropiado y que motive a seguir adelante. Un método de enseñanza que cumple con estas características es el enfoque por tareas, en el que se basa la presente propuesta de intervención. En él los alumnos son conscientes de lo que tienen que hacer y qué van a obtener con ello. Saben que para realizar con éxito la tarea final, primero deben pasar por las tareas posibilitadoras, porque éstas les van a dar las herramientas necesarias para enfrentarse con éxito a la tarea final. Además, antes de realizar las actividades, el profesor suele iniciar él mismo la actividad, por lo que se convierte en un modelo para los alumnos que ellos pueden imitar y, así, evitar el bloqueo que sufren algunos al enfrentarse a un nuevo reto. Estas actividades suelen ser entretenidas y ofrecen una oportunidad perfecta para que los alumnos practiquen los nuevos conocimientos y estructuras con sus compañeros, lo que favorece el aprendizaje cooperativo.

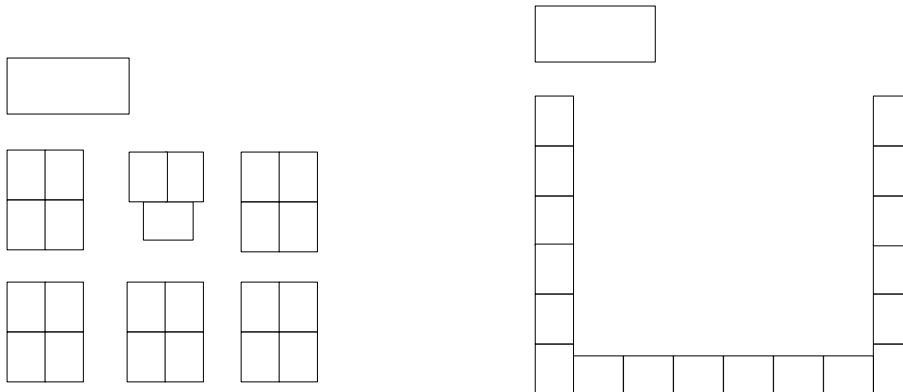
3.3. La distribución en el aula y su importancia

Otro aspecto que, en mi opinión, determina el tipo de clima en el aula y el grado de ansiedad y predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje es la distribución en el aula. Tradicionalmente, los alumnos se sientan en filas de uno en uno o por parejas.



Estas distribuciones evitan que los alumnos se comuniquen y hablen entre ellos para, así, prestar una mayor atención al profesor. Resultan provechosas para las aulas con una metodología más tradicional. Sin embargo, estas disposiciones no favorecen la

comunicación entre los alumnos, un aspecto fundamental en esta propuesta de intervención y que es necesario para la correcta realización de las tareas y actividades. Por ello, propongo otras dos opciones alternativas más adecuadas para el enfoque por tareas y que sí favorecen la comunicación, son la distribución por pequeños grupos y la de forma en “U” o semicírculo.



Estas dos distribuciones facilitan la comunicación. La primera, está preparada para que los alumnos trabajen en grupos. La segunda, en cambio, está más orientada a que los alumnos interactúen entre ellos y con el profesor porque favorece la comunicación. Estas dos distribuciones me parecen las más adecuadas para el enfoque por tareas. En el caso de esta programación, yo escogería la distribución en “U”. Me parece esencial que los alumnos aprendan a comunicarse en la lengua extranjera y que lo hagan tanto con el profesor como entre iguales. Además, con esta distribución también es posible el trabajo en parejas y, en caso de querer trabajar en grupos reducidos, siempre se puede cambiar la distribución temporalmente a la primera opción.

4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO

La presente programación y propuesta didáctica está pensada y planificada para realizarla en el instituto en el que realicé las prácticas del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas: el IES Núñez de Arce, o un centro muy similar.

El Instituto Núñez de Arce está situado en pleno centro de Valladolid y es uno de los institutos más céntricos de la ciudad. Actualmente, y desde el curso 1969-70, está ubicado a pocos minutos del Ayuntamiento, en la Plaza del Poniente. El edificio está dividido en cuatro pabellones interconectados y fue diseñado por el arquitecto Miguel Fisac.

Se trata de un centro educativo urbano, de titularidad pública y aconfesional. Actualmente, las enseñanzas que se imparten son: Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Bachillerato (en turnos de diurno y nocturno) y Ciclos Formativos de Administración y Gestión (en turnos diurno y/o nocturno). El centro permanece abierto de 8:30 a 14:15 horas en horario diurno y de 16:45 a 22:25 en el nocturno. Los departamentos de los que dispone el centro son el de orientación, el de actividades extraescolares y los didácticos: Artes Plásticas, Ciclos Formativos, Economía, Filosofía, Francés, Griego, Inglés, Lengua Castellana y Literatura, Música, Religión, Ciencias Naturales, Educación Física, Física y Química, Geografía e Historia, Informática, Latín, Matemáticas y Tecnología. Aunque el instituto cuenta con numerables medios materiales y humanos, en ocasiones el espacio y los medios disponibles no son suficientes para responder a sus necesidades. El Centro dispone de una biblioteca para los alumnos, laboratorios, instalaciones deportivas, dos patios, despachos para el Equipo directivo y algunos órganos colegiados, la Sala Teatro Ambigú, una sala de usos múltiples, una sala de reuniones, una cafetería y una estación meteorológica.

Por lo que respecta al perfil sociocultural y educativo del Centro, éste se enriquece por una heterogeneidad y pluralidad que enriquecen la convivencia y facilitan la tolerancia. La mayoría de los estudiantes procede de un sector de clase media. Un elevado porcentaje de sus padres tiene estudios superiores; por lo que la expectativa es que muchos de los alumnos lleguen a obtener un título universitario. En los cursos de la ESO, la mayoría de los alumnos proviene de los centros de primaria adscritos y, en los demás cursos, especialmente en 1º de Bachillerato, aumenta el número de alumnos proveniente de centros privados o concertados. El número de alumnos inmigrantes aún

es reducido, aunque va en aumento, y el de alumnos con necesidades educativas especiales o con necesidad de compensación educativa es muy escaso.

5. MARCO LEGAL

5.1. Objetivos

Los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria han sido propuestos por la Conserjería de Educación y Cultura según el DECRETO 52/2007 del 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

La enseñanza de la Lengua extranjera en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma eficaz, adecuada y con cierto nivel de autonomía, dentro y fuera del aula.
3. Leer y comprender de forma autónoma textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos diversos de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y el funcionamiento de la lengua, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.

7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los recursos didácticos a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito de forma autónoma.
8. Apreiciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación.
10. Adquirir seguridad y de autoconfianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, esforzándose en incorporar mejoras que lleven al éxito en la consecución de las tareas planteadas.

5.2. Contenidos

Los contenidos de 4º de la ESO han sido propuestos por la Conserjería de Educación y Cultura según el DECRETO 52/2007 del 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar

- Comprensión del significado general y específico de charlas sobre temas conocidos presentados de forma clara y organizada.
- Comprensión de la comunicación interpersonal, con el fin de contestar en el momento.
- Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales con lenguaje claro y sencillo.
- Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante.
- Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos, teniendo en cuenta los elementos de cohesión y coherencia.

- Valoración de la corrección formal en la producción de mensajes orales.
- Transmisión a otras personas de la información esencial de lo que se ha escuchado.
- Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos, mostrando respeto hacia los errores y dificultades que puedan tener los demás.
- Empleo de respuestas autónomas y precisas a situaciones de comunicación en el aula.
- Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas.
- Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

Bloque 2. Leer y escribir

- Identificación del tema de un texto escrito con el apoyo contextual que este contenga.
- Identificación de la intención del emisor del mensaje.
- Inferencia de significados e informaciones desconocidas, mediante la interpretación de elementos lingüísticos y no lingüísticos.
- Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo.
- Lectura autónoma de textos más extensos relacionados con sus intereses.
- Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas.
- Consolidación de estrategias de lectura ya utilizadas.
- Composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre las ideas y utilización autónoma de estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación,
- Textualización y revisión).
- Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal)
- Comunicación escrita con hablantes de la lengua extranjera: cartas, e-mail, etc.

- Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación.
- Transmisión a otras personas de información esencial sobre lo que se ha leído: toma de notas, estructuración de las mismas, resumen.
- Cuidado en la presentación de los textos escritos, en soporte papel y digital.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua

3.1. Conocimientos lingüísticos. **Inglés**

A. Funciones del lenguaje y gramática.

- Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación:

1. Describir y comparar hábitos y estilos de vida con acciones en curso.
 - Presente simple y continuo.
 - *Used to* + infinitivo.
 - Pronombres interrogativos.
2. Expresar hechos pasados vinculados con el presente o con un pasado anterior.
 - Pasado simple y continuo.
 - Presente perfecto: *for, since, already, yet, etc.*
 - Preguntas sujeto y objeto.
 - Marcadores del discurso.
3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad.
 - *Will.*
 - *Be going to*/Presente continuo.
 - Oraciones temporales y condicionales (tipo I).
 - *May/might/can/can't, etc.*
4. Expresar preferencias y opiniones. Hacer invitaciones y responder a las mismas.
 - *I love/like/enjoy/don't like/hate/It's too ..., etc.*
 - Conectores: *and, because, but, so, such, both, etc.*
 - Adjetivos en grado comparativo y superlativo.
5. Expresar hipótesis y dar consejos.
 - Oraciones condicionales (tipo II).
 - *Should/Shouldn't.*
6. Transmitir las opiniones e ideas de otros.
 - Estilo indirecto.

- Expresiones temporales.
7. Expresar procesos y cambios.
- Voz pasiva.
8. Describir e identificar cosas, lugares y personas.
- Pronombres relativos.
 - Oraciones de relativo especificativas.
 - Compuestos de *some/any*.

B. Léxico.

- Uso de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
- Reconocimiento de sinónimos, antónimos, «*false friends*» y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos.

C. Fonética.

- Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad. Pronunciación de formas contractas. Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles.
- Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

Bloque 4. Aspectos socioculturales y conciencia intercultural

- Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación: formal, neutro, informal.
- Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación.
- Identificación, conocimiento y valoración crítica de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.
- Profundización en el conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios.
- Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y aceptación de las distintas perspectivas socioculturales.

- Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.
- Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor.
- Valoración de la lengua extranjera en las tecnologías de la comunicación como instrumento que favorece las relaciones personales e internacionales: Internet, grupos de noticias, etc.
- Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

5.3. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de 4º de la ESO han sido propuestos por la Conserjería de Educación y Cultura según el DECRETO 52/2007 del 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
2. Participar en interacciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a la situación y a la intención comunicativa.
3. Comprender y extraer de manera autónoma la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados y de extensión variada, discriminando hechos y opiniones e identificando en su caso intención comunicativa del autor.
4. Redactar con cierta autonomía textos diversos, con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas, el léxico apropiado y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles para el lector.

5. Utilizar de forma consciente y autónoma los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autocorrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las ajenas.
6. Identificar, utilizar y explicar determinadas estrategias de aprendizaje, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas.
7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para buscar y seleccionar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés en la realización de las tareas.
8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las costumbres, usos, actitudes y valores más significativos de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos, valorando críticamente la propia cultura.

5.4. Competencias básicas

Por lo que respecta a las competencias básicas, el Currículo español ha tomado como referencia la propuesta de la Unión Europea, pero adaptándolo a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo español. Por ello, las competencias básicas incluidas en el Currículo son:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. Competencias

Antes de comenzar a describir la presente propuesta de intervención, es importante mencionar la existencia de las competencias actitudinales y de las subcompetencias para desarrollar la competencia comunicativa. Ambas están relacionadas con el tipo de actividades planteadas y es por ello que a continuación se describen brevemente.

Según el Marco Común de Referencia Europeo, las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. En el aula de lenguas extranjeras la competencia lingüística o uso del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, así como de aprendizaje y regulación de conductas y emociones es fundamental. Además, el Marco Común Europeo de Referencia otorga una especial relevancia a las competencias actitudinales en el aprendizaje de lenguas. Estas se clasifican en cuatro tipos:

- El **“saber” o conocimiento declarativo**. Se entiende como el conocimiento del mundo y, en el caso de las lenguas extranjeras, también incluye el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural.
- El **“saber hacer” o conocimiento instrumental**. Aúna las destrezas y habilidades prácticas y las habilidades interculturales.
- El **“saber ser” o competencia existencial**. Está relacionada con las características individuales y la personalidad de cada individuo y con cómo se relaciona la imagen que tienen de sí mismos y de los demás; engloba las actitudes, motivaciones, creencias, estilo cognitivo y otros factores personales.
- El **“saber aprender”**. Es la predisposición o habilidad para descubrir lo que es diferente, en otra lengua, cultura, persona o nuevo conocimiento y hace uso de las tres competencias generales anteriores.

Las subcompetencias para desarrollar la competencia comunicativa han tenido una fuerte influencia en el aula de lenguas extranjeras. Cabe destacar que no solo se trata de conocer las reglas gramaticales y demás aspectos lingüísticos de la lengua extranjera, sino también de los aspectos socioculturales que la rodean, para que su uso

sea correcto, pero también apropiado según el contexto del que se trate. (Canale and Swain, 1979)

- La **competencia gramatical** o capacidad para producir enunciados gramaticales en una lengua.
- La **competencia sociolingüística** o capacidad para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso.
- La **competencia discursiva** o capacidad para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua.
- La **competencia estratégica** o capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales para favorecer la efectividad en la comunicación y compensar los fallos.
- La **competencia sociocultural** o capacidad para apreciar los diferentes grados de una lengua y utilizar la forma adecuada para cada ocasión.

6.2. Propuesta de intervención

La presente propuesta de intervención está planteada para un curso de 4º de la E.S.O. en un instituto público de Valladolid, con características muy similares a las del Instituto Núñez de Arce.

El curso académico está dividido en tres trimestres y en cada uno de ellos se enseñan cinco unidades didácticas, habiendo dado un total de 15 unidades al finalizar el curso. En cada trimestre, las cuatro primeras unidades son las que incorporan conceptos, estructuras y conocimientos nuevos, mientras que la quinta y última unidad, sirve como repaso de las cuatro anteriores y proporciona tiempo a los alumnos para realizar la tarea final de cada trimestre. De esta forma también podrían dedicar ese tiempo a los libros de lectura.

Por lo que respecta a la metodología y a la forma general del curso, cabe destacar que se trata de una propuesta centrada en desarrollar todas las destrezas, pero muy especialmente la comunicación oral. Los libros de texto existentes o las reducidas horas de clase, entre otros, son los causantes de que habitualmente no se trabaje como se debiera la expresión oral de los alumnos. Asimismo, en todo momento la profesora únicamente hablará en la lengua extranjera, inglés, y no utilizará el español durante las clases. Aunque se prioriza la comunicación oral, también se trabajan las demás

destrezas en todas las unidades. La comprensión auditiva se trabaja a través de diferentes actividades de audio o Listenings y a través de las muchas actividades en las que los alumnos deben interactuar tanto entre ellos, como con la profesora. La comprensión de textos o capacidad lectora se trabaja con textos de diferentes temas y niveles que, a menudo, presentan un nuevo tema a los alumnos y les sirve de guía o modelo para producir un texto propio. La expresión escrita se trabaja a través de las redacciones o pequeños trabajos que se realizan al final de muchas de las unidades didácticas. Finalmente, la expresión oral se trabaja constantemente; no solo por la interacción entre los alumnos y la profesora, sino a través de actividades que fomentan el uso de la lengua y la presentación de trabajos o tareas.

Las unidades didácticas siguen la metodología del Enfoque por tareas. Así, en cada sesión, suele haber una tarea inicial que, a veces, recupera brevemente un concepto o estructura anterior y añade uno nuevo que se va a tratar a lo largo de toda la sesión. Después, se suelen realizar diferentes tareas o actividades que les llevan a descubrir, desentrañar, comprender y finalmente asimilar los nuevos conocimientos o estructuras. Dichas tareas están diseñadas para que todos los alumnos puedan participar activamente y trabajar el uso de la lengua. Un buen ejemplo sería la actividad de Storytelling. En ella, después de leer o escuchar un cuento o historia breve, se entrega a cada alumno una tarjeta con una frase. Todas las frases juntas forman la misma historia parafraseada y los alumnos deben descubrir cuál es el orden correcto de las tarjetas. Para añadir una mayor dificultad, cada alumno debe completar la frase de su tarjeta, en la que falta la estructura o conocimiento que se esté dando en ese momento. Así, por ejemplo, en la 2ª sesión de la Unidad 3, los alumnos no solo deben colocar en el orden correcto la historia, sino completar su frase con los verbos regulares o irregulares del Pasado Simple. De esta forma, no solo se fomenta el trabajo cooperativo, sino que cada alumno debe averiguar por sí mismo si se trata de un verbo regular o irregular y cuál es su forma, lo que ayuda a que comiencen a desentrañar, comprender y asimilar esos nuevos conocimientos.

Como ya se ha mencionado, algunas de las tareas sirven para que los alumnos encuentren por sí mismos los conceptos o estructuras nuevos o para que recuerden otros que ya se han trabajado anteriormente. Esto suele hacerse a través de tareas enfocadas al aprendizaje por descubrimiento y siempre con la guía y ayuda de la profesora. Un ejemplo de este tipo de actividades sería el Brainstorming, tanto de vocabulario, como de estructuras. En diferentes ocasiones se usa esta actividad para hacer ver a los

alumnos que tienen muchos más conocimientos de los que ellos creen y que son capaces de descubrir por sí mismos y comprender la utilización de ciertos nuevos conceptos o estructuras, lo cual sirve para reforzar su confianza y los motiva para seguir aprendiendo. En el caso de los Brainstorming de estructuras, éstos suelen realizarse a continuación de una actividad en la que hayan aparecido esos nuevos conceptos o estructuras. De esta forma, la profesora puede apoyarse en la actividad anterior como modelo y ejemplo para realizar el Brainstorming. Así, a través de preguntas, la profesora hace que los alumnos lleguen a sus propias conclusiones y sean conscientes de cuándo y cómo utilizar dichas estructuras. Esta tarea favorece la participación activa y, con la guía adecuada de la profesora, puede ser muy provechosa para introducir nuevos conceptos o estructuras.

Siguiendo la metodología del Enfoque por tareas, al final de cada trimestre se realizará una tarea final que sustituirá en todos los sentidos al tradicional examen final. Dicha tarea final englobará los contenidos enseñados a lo largo de todo el cuatrimestre y los alumnos deberán realizarla de forma individual. Además, deberán entregar el trabajo tanto de forma escrita como de forma oral, ya que realizarán una presentación delante de los demás compañeros durante los dos últimos días del trimestre. Durante la presentación de los demás alumnos, los estudiantes deberán rellenar la tabla de co-evaluación que se adjunta en los anexos para realizar una evaluación cooperativa y que comiencen a ser conscientes de todos los detalles que deben tenerse en cuenta al realizar la presentación de un trabajo.

En el primer cuatrimestre, la tarea final consistirá en escoger un país de habla inglesa y escribir sobre él. Así, los alumnos deberán describir aspectos geográficos, como cuál es la capital, qué idioma hablan, cuál es el gentilicio, cuál es la ciudad más grande, el río más largo o la montaña más alta. También deben comentar algunas costumbres locales o distintivas del país, algún mito o leyenda (p.ej., el monstruo del lago Ness) y algún acontecimiento histórico relevante del país.

En el segundo cuatrimestre, la tarea final tratará sobre la vida de cada estudiante, sobre el futuro que les espera. Cada alumno deberá escribir tres futuros diferentes sobre su propia vida y razonar el porqué de su elección. El primero será el más fantasioso e imaginativo, ya que será la predicción de una adivina, como una lectura de la palma de la mano. El segundo será el más realista y los alumnos deberán contar sus propios planes para el futuro (p.ej., cuáles son las diferentes opciones de estudios que barajan

y/o a qué les gustaría dedicarse). En el tercero y último deberán describir sus sueños para el futuro, aquello que escogerían si pudieran hacer cualquier cosa que quisieran: sus sueños, esperanzas y sus mayores ambiciones y aspiraciones.

En el tercer cuatrimestre, durante la unidad 14, la tarea final consistirá en redactar y presentar un informe policial basándose en la fotografía del escenario del crimen o delito escogida (los alumnos podrán escoger entre tres imágenes diferentes). Cada informe constará de tres apartados: uno, la descripción detallada del escenario que se ve en la foto; dos, las anotaciones del policía donde se recogen las palabras de los testigos (un mínimo de tres personas diferentes); y tres, las teorías e hipótesis del propio alumno sobre lo que podría haber ocurrido en realidad. En la presentación, los alumnos deberán exponer el caso explicando los hechos del crimen: primero, los datos objetivos, cómo se encontró el escenario; segundo, reproducir las declaraciones de los testigos; y tercero, exponer su propia hipótesis sobre qué podría haber ocurrido y justificarla.

Durante la última unidad, la número 15, se realizará un repaso a todos los conocimientos y estructuras que se han trabajado a lo largo del curso. En los últimos días del curso se realizará una evaluación extraordinaria para que todos aquellos que no hayan superado los mínimos exigidos para aprobar la asignatura puedan recuperarla. Más adelante, en el apartado de “Evaluación e instrumentos de evaluación” se detallan su forma y estructura.

En lo que respecta al clima general de la clase, la profesora creará un clima agradable y tranquilo en el que los alumnos se sientan a gusto y confiados para que participen activamente en las actividades. Si se consigue un ambiente agradable y libre de presiones y se fomenta la confianza de los alumnos para que se den cuenta de que todos ellos pueden realizar las actividades, su confianza y motivación mejorarán y su filtro afectivo bajará. Esto es especialmente importante de cara al buen desarrollo, realización y participación en las tareas. Es importante mencionar que, aunque el tipo de grupo de alumnos puede marcar la dirección y el clima de la clase en algunos aspectos, es competencia de la profesora lograr el clima apropiado y más favorecedor para cumplir con los objetivos del curso.

El tratamiento del error es un tema importante que debe tratarse con mucho cuidado. En este caso, la profesora corregirá los errores de los alumnos de forma sutil. Aprovechará el hecho de que habitualmente se repiten las frases que dicen los alumnos

para que el resto de estudiantes lo escuchen bien o simplemente para enfatizar algo. De esta forma, cuando haya un error, la profesora repetirá la frase del alumno, pero corrigiendo el error. Así, la persona que ha cometido el error es consciente de él, pero el resto de compañeros no lo es a menos que hayan estado muy atentos. Es una forma de corregir el error, pero sin hacerlo obvio y visible para todos. En los casos en los que sea un error general o común a varios estudiantes, la profesora puede hacer un breve inciso en la actividad para corregirlo, pero sin señalar a aquellos que lo cometen, ya que los que lo hagan serán indudablemente conscientes de que el mensaje está dirigido a ellos. Asimismo, la profesora utilizará un sistema similar para corregir y trabajar la pronunciación. Aunque no se realizarán actividades de fonética ni específicamente de pronunciación, la profesora estará siempre pendiente de estas cuestiones y hará las correcciones pertinentes cuando sea necesario y señalará aquellas palabras o frases que entrañan una mayor dificultad para que toda la clase pueda practicarlas conjuntamente.

6.3. Atención a la diversidad

En todas las unidades didácticas se han introducido actividades de refuerzo. No solo a lo largo de las diferentes sesiones, en las que hay actividades destinadas a reforzar específicamente algún concepto nuevo, sino que la última sesión de todas las unidades está específicamente destinada a revisar y repasar los contenidos de toda la unidad. En este caso, las actividades se realizarían a través de actividades dinámicas, participativas y de carácter lúdico. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son *Traffic Signs*, donde los alumnos refuerzan el uso de los verbos modales, y el juego de *Jeopardy*, que se repite en casi todas las unidades didácticas y que sirve para reforzar los conocimientos o estructuras concretas que se hayan trabajado.

En cuanto a las actividades de ampliación, en caso de haber algún alumno con superdotación o que, simplemente, poseyera unos conocimientos de la lengua extranjera muy superiores a los del resto de compañeros, se ampliarían algunas de sus actividades. Así, en el caso de las actividades de escritura o de carácter individual, se añadirían más aspectos para dificultar la tarea o ésta se le plantearía de una forma alternativa de acuerdo a su nivel. Por ejemplo, en el caso de la tarea final del primer cuatrimestre, y dependiendo de las capacidades y nivel del alumno, se le pediría que añadiera también alguna breve reseña histórica, que contara con mayor detalle las cuestiones geográficas

o que al final de la tarea les planteara a los demás alumnos un breve recorrido turístico a lo largo del país escogido a modo de guía turística. De esta forma conseguimos ampliar su trabajo y hacerlo de acuerdo a sus intereses, ya que suele ser importante evitar que este tipo de alumnos se aburra para que no interrumpan continuamente el ritmo de la clase o dejen de prestar atención. En el caso de otras actividades, puede otorgársele un papel protagonista, como podría ser el de moderador en los debates. Asimismo, en el caso de los libros de lectura, se podrían escoger adaptaciones o libros alternativos que entrañen un grado de dificultad mayor.

En caso de tener algún alumno con necesidades educativas especiales y que precisara de medidas de atención a la diversidad, se realizaría una evaluación diagnóstica, junto con el tutor y el orientador, para detectar dichas necesidades educativas y así determinar con exactitud el tipo de medidas que se deberían tomar. Asimismo, se adaptarían las actividades para el alumnado con dichas necesidades educativas.

Si, por ejemplo, en la clase hubiera un alumno con un trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), éste entraría dentro de la categoría de Trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador, incluidos en el grupo de los ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales). En este caso concreto, el alumno podría asistir a clase con normalidad, aunque los profesores, el Centro y la familia deberían tener algunos aspectos en cuenta. Una de las mayores dificultades que estos alumnos enfrentan es la falta de organización y planificación, por ello, es importante prestar una atención especial a la coordinación y comunicación entre la profesora, la familia y el orientador. Es necesario asegurarse de que el alumno utiliza la agenda habitualmente y de que anota todos los deberes y actividades; para ello es recomendable apuntar siempre en la pizarra las tareas para casa y hacerlo siempre en el mismo lugar o bien entregarles una fotocopia con toda la información. De esta manera, al alumno le resultará más fácil organizarse. Asimismo, es importante que el alumno tenga claro en todo momento cuáles son las reglas y normas de la clase y los procedimientos o pasos de cada actividad; además, en caso de que hubiera trabajos o tareas finales, se le comunicarían con bastante antelación, igual que al resto de alumnos, pero en su caso se remarcaría la fecha y los procedimientos.

En cuanto al día a día en el aula, es más que recomendable que participe activamente en las actividades y prestarle una atención especial. De esta forma, conseguimos que dirija su actividad hacia la tarea que se está realizando y es más fácil que se mantenga centrado en ella. Además, es conveniente que también se realicen actividades en las que pueda moverse un poco o en las que pueda salir voluntario. En la presente programación didáctica todas las sesiones incluyen actividades participativas y dinámicas en las que la intervención y cooperación de los alumnos es indispensable y, en muchas de ellas, los alumnos deben levantarse de sus asientos para interactuar entre ellos. Además, cuando se realizan actividades individuales de escritura o de preparación de presentaciones, están planificadas para que los alumnos vayan paso por paso y aprendan a automatizar el proceso, lo que favorecería al alumno con TDAH. Sin embargo, en caso de ser necesario, podrían ampliarse este tipo de actividades o adaptarlas de acuerdo con las necesidades concretas que presentara el caso.

6.4. Evaluación e instrumentos de evaluación

Al tratarse de una clase de lengua extranjera, se realizará una evaluación continua y se tendrá en cuenta la evolución del alumno a lo largo del curso. Sin embargo, en cada trimestre se realizará una evaluación final que consistirá en una tarea final. Además se tendrán muy en cuenta aspectos como la participación, motivación y evolución positiva de los alumnos, y no solamente los resultados finales.

Al principio del curso se realizará una breve evaluación inicial para determinar el nivel real de los alumnos y para identificar los diferentes niveles y conocimientos previos de los estudiantes. Es muy posible que alguno o varios de los estudiantes vayan a clases de inglés fuera del horario lectivo y que su nivel sea superior al de la media de clase. También es importante identificar a aquellos con un nivel menor y que, muy posiblemente, sean los que más inseguros se sientan respecto a sus propias capacidades de aprendizaje del idioma y sus posibilidades de superar con éxito la materia. De esta forma, podremos hacer que aquellos con mejor nivel cooperen con los demás alumnos y les ayuden en el aprendizaje. Así como fomentar la confianza en sí mismos en los alumnos con menor nivel en el idioma a través de tareas sencillas que sean capaces de realizar. Con ello, conseguiremos que estos alumnos se sientan más motivados para

aprender y que el clima general de la clase mejore y esté dirigido a un aprendizaje cooperativo en el que toda la clase participa activamente.

La última sesión de todas las Unidades didácticas estará dedicada a revisar las estructuras y conocimientos adquiridos durante las mismas. Se tratará de tareas destinadas a una evaluación formativa. A través de actividades, juegos o presentaciones de trabajos, los alumnos serán conscientes de su nivel real y de si han aprendido o no lo que se esperaba que aprendieran durante dicha unidad. Asimismo, las unidades número 5, 10 y 14 están destinadas a revisar las estructuras y conocimientos adquiridos. Se trata, por tanto, de dar tiempo a los alumnos para que estos sean conscientes de sus conocimientos reales y de que puedan trabajar con tiempo los conceptos que aún no hayan asimilado de cara a los exámenes. Durante estas unidades, los alumnos también realizarán las tareas finales de cada trimestre. La unidad número 15 está orientada a revisar las estructuras o conocimientos más importantes de todo el curso y en ella se revisará lo dado a lo largo de todo el curso, pero haciendo un especial hincapié en los contenidos mínimos que todos los alumnos deben conocer para superar la asignatura.

Se realizarán evaluaciones sumativas al término de cada trimestre a través de una tarea final en las que será necesario obtener un mínimo de 5 sobre 10 para aprobar la asignatura. A principio del curso se informará a los alumnos del tipo de evaluación que se va a realizar, así como de en qué consistirán esas tres tareas finales. Además, al inicio de cada trimestre y de las unidades de revisión (5, 10 y 14), la profesora recordará a los alumnos que deben realizar la tarea final y les dará los detalles e instrucciones necesarios para que puedan realizarlo. Aunque se trate de una evaluación continua, en junio, durante la unidad 15, se realizará una prueba de recuperación a final de curso para aquellos alumnos que no hayan superado los mínimos exigidos. En ella, los alumnos tendrán que realizar con éxito las actividades propuestas por la profesora, que serán similares a las realizadas durante el curso en las clases, especialmente a las de las unidades de revisión, pero deberán realizarlas de forma individual o por parejas. Asimismo, aquellos alumnos que no superen la asignatura en junio deberán presentarse a la convocatoria de septiembre. En ella, se realizará un examen similar a la prueba de recuperación de final de curso. En ambos casos se tratará de un examen oral en el que los alumnos, de forma individual o por parejas, realizarán diferentes actividades muy similares a las realizadas durante el curso con las que se evaluarán sus conocimientos. Un buen ejemplo de este tipo de actividades es el “Palm Reading”, una lectura de las líneas de la mano en la que los alumnos tendrán que utilizar y demostrar sus

conocimientos del Futuro Simple para hacer las predicciones. Otros ejemplos de posibles actividades serían describir los aspectos más destacables que pueden verse en un mapa físico (p.ej., cuál es la montaña más alta, el río más largo, realizar comparaciones entre diferentes territorios o señalar cuál es la capital del país) o construir frases con un Defining Relative Clause, igual que en las actividades de “Where’s Wally?” de clase, para hacer que la profesora busque y localice con éxito a algún personaje concreto dentro de las famosas imágenes del ilustrador británico Martin Handford.

Sin embargo, la puntuación final de los alumnos en cada trimestre, así como en las evaluaciones de recuperación, tendrá en cuenta diferentes aspectos y puntuará de la siguiente manera:

- 20%: actitud, afán de superación, participación en clase, respeto por los compañeros y hacia otras culturas y co-evaluación.
- 30%: trabajo personal, deberes, redacciones, cuaderno de clase, etc.
- 50%: los conocimientos adquiridos, evaluados en la tarea final, tanto en la parte escrita como en la oral.

Teniendo en cuenta estos porcentajes será necesario obtener una puntuación igual o superior a 5 sobre 10 para aprobar la asignatura. Superar con un mínimo de 5 la tarea final será un requisito imprescindible, ya que hace que los alumnos utilicen todos los conocimientos adquiridos de una forma práctica y con un objetivo claro.

Los instrumentos utilizados para evaluar todos estos aspectos serán los siguientes: fichas de los alumnos con varias parrillas de evaluación en las que a lo largo del curso se anotarán cuestiones relativas a la actitud, participación, respeto, realización de los deberes y tareas, etc.; las redacciones entregadas y presentaciones realizadas a lo largo del curso; y especialmente las tareas finales, tanto la parte escrita como la oral, evaluada a través de parrillas.

6.5. Objetivos didácticos

EDUCATIONAL OBJECTIVES	ASSESSMENT CRITERIA
<p>(1st Unit)</p> <p>- Be able to understand and</p>	<p>(1st Unit)</p> <p>- Will be able to understand and</p>

<p>appropriately use different structures using the Present Simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to identify and appropriately use questions and interrogative pronouns. - Be able to understand and appropriately use different structures using the comparatives and superlatives. - Be able to identify and learn the vocabulary related to countries and geography. 	<p>appropriately use different structures using the Present Simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to identify and appropriately use questions and interrogative pronouns. - Will be able to understand and appropriately use different structures using the comparatives and superlatives. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to countries and geography.
<p>(2nd Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Present Continuous. - Be able to understand and appropriately use different structures using expressions such as: “I love/like/enjoy/don’t like/hate/it’s too..., etc.”. - Be able to understand and appropriately use different structures using the expression “used to”. - Be able to identify and learn the vocabulary related to customs and clichés. 	<p>(2nd Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Present Continuous. - Will be able to understand and appropriately use different structures using expressions such as: “I love/like/enjoy/don’t like/hate/it’s too..., etc.”. - Will be able to understand and appropriately use different structures using the expression “used to”. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to customs and clichés.
<p>(3rd Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different 	<p>(3rd Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different

<p>structures using the Past Simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Past Continuous. - Be able to identify and learn the vocabulary related to holidays. 	<p>structures using the Past Simple.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Past Continuous. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to holidays.
<p>(4th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Present Perfect. - Be able to identify, understand and appropriately use different structures using connectors and discourse markers. - Be able to identify and learn the vocabulary related to History of English-speaking countries. 	<p>(4th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Present Perfect. - Will be able to identify, understand and appropriately use different structures using connectors and discourse markers. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to History of English-speaking countries.
<p>(5th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the four units above (1-4). 	<p>(5th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the four units above (1-4).
<p>(6th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Future Simple. - Be able to identify and learn the vocabulary related to divination. 	<p>(6th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Future Simple. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to divination.
<p>(7th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and 	<p>(7th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and

<p>appropriately use the structure “be going to”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Present Continuous when it expresses future facts. - Be able to understand and appropriately use different structures using Modal Verbs that express “ability”, “permission” and “prohibition”. - Be able to identify and learn the vocabulary related to professions. 	<p>appropriately use the structure “be going to”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Present Continuous when it expresses future facts. - Will be able to understand and appropriately use different structures using Modal Verbs that express “ability”, “permission” and “prohibition”. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to professions.
<p>(8th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using Time Clauses. - Be able to understand and appropriately use different structures using the First Conditional. - Be able to understand and appropriately use different structures using Modal Verbs that express “probability”, “obligation”, “absence of obligation”, “advice” and “certainty”. - Be able to identify and learn the vocabulary related to planning. 	<p>(8th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using Time Clauses. - Will be able to understand and appropriately use different structures using the First Conditional. - Will be able to understand and appropriately use different structures using Modal Verbs that express “probability”, “obligation”, “absence of obligation”, “advice” and “certainty”. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to planning.
<p>(9th Unit)</p>	<p>(9th Unit)</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using the Second Conditional. - Be able to understand and appropriately use different structures using “should” or “shouldn’t”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using the Second Conditional. - Will be able to understand and appropriately use different structures using “should” or “shouldn’t”.
<p>(10th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the four units above (6-9). 	<p>(10th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the four units above (6-9).
<p>(11th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using Reported Speech. - Be able to understand and appropriately use different Time expressions taking the context into account. - Be able to identify and learn the vocabulary and expressions related to Gossiping. 	<p>(11th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using Reported Speech. - Will be able to understand and appropriately use different Time expressions taking the context into account. - Will be able to identify and learn the vocabulary and expressions related to Gossiping.
<p>(12th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using Passives. - Be able to identify and learn the vocabulary related to Crimes and Investigations. 	<p>(12th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using Passives. - Will be able to identify and learn the vocabulary related to Crimes and Investigations.
<p>(13th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and 	<p>(13th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and

<p>appropriately use different structures using Relative Pronouns.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to understand and appropriately use different structures using Defining Relative Clauses. - Be able to understand and appropriately use different structures using “some” and “any” compounds. 	<p>appropriately use different structures using Relative Pronouns.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to understand and appropriately use different structures using Defining Relative Clauses. - Will be able to understand and appropriately use different structures using “some” and “any” compounds.
<p>(14th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the three units above (11-13). 	<p>(14th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in the three units above (11-13).
<p>(15th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in all the units above (1-14). 	<p>(15th Unit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Will be able to remind and appropriately use the structures of the objectives in all the units above (1-14).

6.6. Materiales

Los materiales utilizados durante el curso serán los siguientes:

- Fotocopias de material lingüístico o textos para las diferentes actividades.
- Tarjetas, recortes, etc.
- Pizarra digital.
- Pizarra.
- Diccionarios
- Libros de lectura

- Los diferentes materiales empleados en las actividades, como una pelota, el audio para las actividades de Listening, las tarjetas del Bingo, las tarjetas del Storytelling, etc.

7. CONCLUSIÓN

La presente propuesta didáctica ha sido diseñada con un objetivo claro: hacer que los alumnos bajen su filtro afectivo para que mejoren sus procesos de aprendizaje a través de una metodología como el enfoque por tareas con actividades dinámicas y participativas que motiven a los alumnos y fomenten la adquisición de la lengua extranjera.

La decisión de escoger la metodología del enfoque por tareas se debe a que con ella los alumnos ven un objetivo concreto. Ellos saben a dónde tienen que llegar y son conscientes de que las tareas anteriores son los imprescindibles pasos previos que preceden a toda tarea difícil y compleja. Además, tiene un enfoque comunicativo, sin dejar de lado ninguna de las otras destrezas, con lo que los estudiantes tienen y sienten que tienen un espacio para dar su opinión y expresarse. Esta misma libertad repercute positivamente en el ambiente de trabajo.

Uno de los pilares fundamentales de esta programación es el crear un clima tranquilo, agradable y seguro en el que los alumnos se sientan relajados y confíen en sus propias capacidades para aprender la lengua extranjera. Al completar con éxito las pequeñas tareas en cada lección, los alumnos van ganando confianza progresivamente, con lo que se sienten capaces de aprender más y bajan su filtro afectivo, lo que a su vez fomenta, refuerza y aumenta sus procesos de adquisición de la lengua extranjera.

Otro aspecto básico son las actividades. El tipo de actividades escogidas y su secuenciación toman como punto de partida la hipótesis del *input* (Krashen, 1983). Cada unidad está diseñada para acercar los nuevos conocimientos paulatinamente, de

forma que el alumno siempre parta de algo conocido a lo que solo se le ha añadido un punto más de dificultad, algo desconocido (*input + 1*), (Krashen, 1983). Se parte de los aspectos más sencillos para ir incorporando las demás estructuras, complicaciones o excepciones a medida que avanza la lección. En todo momento, el alumno sabe cuál es la tarea final que debe realizar al finalizar la unidad. Es consciente de que las tareas y actividades anteriores son los pasos previos necesarios para la correcta y satisfactoria consecución de dicha tarea. Dichas actividades posibilitadoras tienen un enfoque comunicativo, participativo y dinámico. Este hecho hace que los alumnos mantengan un nivel de atención constante a lo largo de las clases, lo que favorece la comunicación y participación y mantiene o aumenta su motivación para aprender la nueva lengua.

Asimismo, a través de las actividades no solo se trabajan cuestiones lingüísticas de la lengua extranjera, sino que se trabajan temas transversales y se hace un tratamiento de la cultura. En el primer trimestre, por ejemplo, los alumnos tratan diversos temas transversales, como la geografía, la cultura y tradiciones o la historia. Al tratar estos temas, los alumnos adquieren conocimientos socioculturales sobre otros lugares, especialmente sobre los países de habla inglesa. Estas actividades son una buena forma de hacer conscientes a los alumnos de la relación que existe entre lengua y cultura y de las diferencias o similitudes respecto a las propias. Es una forma entretenida de romper con los clichés y prejuicios que los alumnos pudieran tener para que ellos mismos averigüen y descubran la riqueza que supone conocer otras culturas y otras formas de vivir y pensar.

Con respecto a la barrera o freno que muchos alumnos suelen poner a la hora de adquirir una nueva lengua. Es importante mencionar que, además de que la profesora trata en todo momento de proporcionar un clima de aula agradable y tranquilo, proporciona también un modelo de referencia, especialmente en las actividades más complicadas. Cuando los alumnos tienen delante una actividad, la profesora suele comenzar la actividad o poner algún ejemplo para mostrar a los alumnos lo que deben hacer. De esta forma ellos son conscientes de lo que se espera de ellos y saben cómo proceder. Este es el caso de las presentaciones orales o de las tareas finales de los tres trimestres. En todas estas ocasiones la profesora hace una presentación ella misma días antes de que la hagan los alumnos. De esta forma, no solo les proporciona un modelo de referencia, sino que a través de otras actividades posteriores les hace reflexionar en cuanto a la estructura, coherencia y otros aspectos importantes.

Además, continuamente se realizan actividades de refuerzo, lo que ofrece la doble oportunidad de asimilar los conocimientos y de reforzarlos. La última lección de cada unidad es un repaso de la unidad completa; esto ofrece a los alumnos la posibilidad de ser conscientes de si han adquirido o no dichos conocimientos. Asimismo, las unidades didácticas 5, 10 y 14 son un repaso de las unidades inmediatamente anteriores. Este hecho sirve de red para recordar, revisar y reforzar los conocimientos de unidades pasadas, lo que permite que los alumnos refresquen y activen sus conocimientos. La última lección, la 15, hace un repaso a todos los conocimientos del curso completo a través de actividades dinámicas. De esta manera, al acabar el curso, los alumnos son plenamente conscientes de sus capacidades y conocimientos y, además, esas actividades sirven para refrescar y reforzar la adquisición de dichos contenidos y los procesos de aprendizaje.

El papel de los profesores es otro aspecto fundamental dentro de un aula. Son ellos quienes consiguen un clima de aula propicio, quienes seleccionan y dirigen las actividades y quienes fomentan o restringen la participación de los alumnos. En esta propuesta se apuesta por un profesor que fomente un clima de aula agradable y tranquilo y que transmita a los estudiantes confianza en ellos mismos. Además, se propone que el tratamiento del error se haga de forma discreta, sin señalar a nadie en particular, porque lo contrario podría tener un efecto negativo en el estudiante; de esta forma, aquellos que han cometido el error son conscientes de haberlo hecho y de cuál es la forma correcta de decirlo. Sin embargo, no se propone una corrección de los errores exhaustiva, sino selectiva, en las que se priorizan aspectos como la fonética y pronunciación o las estructuras y contenidos que se estén aprendiendo en ese momento.

En resumen, creo que la metodología escogida y la secuenciación de actividades diseñada son muy positivas para unos alumnos de cuarto de la E.S.O. Con ellas, no solo adquirirían los contenidos necesarios para superar la etapa, sino que aprenderían a través de tareas participativas y cooperativas que fomentan la adquisición de la nueva lengua.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Asher, J. (2009). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. (7 ed.). Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1), 1-47.
- Chastain, K. (1988). *Developing Second-language Skills*. (3 ed.). Chicago: Rand McNally College Publishing.
- Curran, C. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
- Curran, C. (1977). *Counseling-Learning: A Whole-person Approach for Education*. (2 ed.). Cliffside Park, NJ: Counseling-Learning Institutes.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, (19/3), 221-46.
- Gatenby, E. (1958). *A Direct Method English Course*. (3 ed.). London: Longman.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. (2 ed.). New York: Educational Solutions, Inc.
- Gattegno, C. (1976). *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions, Inc.
- González Cabanach, R., Valle Arias, A., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro Agúin, I., & García Gerpe, M. (2007). *Los Recursos Motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: CEPE.
- Johnson, K., & Morrow, K. (1981). *Communication in the Classroom*. Essex: Longman.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice-Hall.
- Krashen, S., & T. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward, CA: The Alemany Press.

- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Littlewood. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lozanov, G. (1978). *Outlines of Suggestology and Suggestopedy*. London: Gordon and Breach.
- Lozanov, G., & Gateva, E. (1978). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. (2 ed.). New York: McGraw-Hill.
- Swan, M. (1995). *Practical English Usage*. (2 ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, (32/4), 705-15.

Soporte Digital

- “DECRETO 52/2007, de 17 de mayo; por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León”. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Web.
<http://www.educa.jcyl.es/es/curriculo/educacion-secundaria-obligatoria>
- *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Web.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Centro Virtual Cervantes. Web.
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Martínez-Salanova, E. La concepción del aprendizaje según J. Bruner. *Revista digital Aularia*. Universidad de Huelva. Web.
- Página web con recursos gratuitos para aprender inglés, ciencias y matemáticas.
<http://www.funenglishgames.com/>
- Página web con recursos para profesores de inglés.
www.tefl.net
- Página web con recursos para profesores y alumnos de ESL.
<http://www.eslgamesworld.com/>
- Página web del Instituto Núñez de Arce. Web.
<http://www.nunezdearce.es/>
- Wikipedia, la enciclopedia libre. Web.
<http://www.wikipedia.org/>