



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El proceso de adquisición del Inglés Lengua Extranjera en Educación Secundaria. Una propuesta didáctica

Estudiante: Dña. Patricia Fernández Posado

Tutor: D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2019

RESUMEN

El contenido de este Trabajo Fin de Máster se inscribe en las teorías adquisicionistas de la lengua, como bases para una apropiación efectiva de la Lengua extranjera objeto de estudio en los niveles de enseñanza obligatoria. Como proceso de automatización del lenguaje y por sus rasgos procedentes del enfoque natural, nos permite vincular a estas teorías con enfoques metodológicos susceptibles de adoptarse en Educación Secundaria Obligatoria: los enfoques comunicativos y el enfoque por tareas. Asimismo, se efectúa una revisión de los aspectos institucionales y de la normativa reguladora de la adquisición de lenguas extranjeras. Desde un punto de vista pragmático, este Trabajo presenta la planificación de una propuesta didáctica, cuya implementación sería posible en el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Sustentada en el proceso de adquisición de la lengua inglesa, promueve el uso real de la misma en un contexto ampliamente lingüístico-comunicativo, favoreciendo el desarrollo de la competencia clave en comunicación lingüística. Se concluye con un conjunto de consideraciones reflexivas que ponen de manifiesto la importancia de asumir estos enfoques en los actos profesionales docentes.

Palabras clave: Adquisición de lenguas; enfoque comunicativo; enfoque por tareas; propuesta didáctica; Educación Secundaria Obligatoria.

ABSTRACT

The content of this Master's Thesis focuses on the acquisition of languages, as a base for the appropriation of the second language in Secondary Education. As a process of automation and due to the characteristics from the natural approach, the acquisition theories can be linked to methodological approaches relevant in Secondary Education: communicative approaches and task-based language teaching. Additionally, a revision of the institutional aspects and the regulating rules is effected. From a pragmatic point of view, this Master's Thesis presents the planning of a lesson proposal, whose implementation might be possible for second graders of Secondary Education. The proposal is supported by the process of acquisition of the English language, and it promotes its real use in a linguistic-communicative context, benefiting the development of the Competence in linguistic communication. The Master's Thesis concludes by highlighting some thoughtful considerations that emphasize the importance of accepting these approaches in the professional acts.

Key words: Acquisition of languages; communicative approach; task-based language teaching; lesson proposal; Secondary education.

ÍNDICE

| | |
|----------------------------|-----|
| Presentación | i |
| Introducción | ii |
| <i>JUSTIFICACIÓN</i> | iii |
| <i>OBJETIVOS</i> | iv |

Parte I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL TRABAJO

| | |
|---|----|
| Capítulo 1. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS | 1 |
| 1.1. Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje | 3 |
| 1.2. Hipótesis del orden natural | 4 |
| 1.3. Hipótesis del monitor | 4 |
| 1.4. Hipótesis del input | 5 |
| 1.5. Hipótesis del filtro afectivo | 7 |
| Capítulo 2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS | 9 |
| 2.1. Enfoques comunicativos | 9 |
| 2.1.1. Competencia comunicativa | 9 |
| 2.1.2. Habilidades lingüísticas | 10 |
| 2.2. Enfoque por tareas (TBLT) y enfoque accional | 13 |
| 2.2.1. Enfoque por tareas | 13 |
| 2.2.2. Enfoque accional | 16 |
| Capítulo 3. ASPECTOS INSTITUCIONALES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS | 18 |
| 3.1. Hitos y aportaciones de orden europeo | 18 |
| 3.2. Directrices curriculares de orden nacional y regional | 19 |
| 3.2.1. La Ley de Educación | 19 |
| 3.2.2. El currículo nacional | 20 |
| 3.3.3. Regulación de la evaluación | 23 |
| 3.3.4. El currículo regional de Castilla y León | 24 |

Parte II

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

| | |
|---|----|
| Capítulo 4. MARCO METODOLÓGICO | 26 |
| 4.1. Análisis contextual | 26 |
| 4.2. Fundamentación de la propuesta | 27 |
| 4.3. Propuesta didáctica | 31 |
| 4.3.1. Informaciones previas de carácter organizativo | 31 |
| 4.3.2. Objetivos de aprendizaje | 31 |
| 4.4. Pautas para la valoración de la propuesta | 40 |
| CONCLUSIONES | 42 |
| REFERENCIAS | 44 |

PRESENTACIÓN

El siguiente Trabajo Fin de Máster titulado “El proceso de adquisición del Inglés Lengua Extranjera en Educación Secundaria. Una propuesta didáctica”, se enmarca en la asignatura 51774, de 6 créditos ECTS, correspondiente al Plan de estudios 566, de *Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Plan ofertado por la Universidad de Valladolid, en las Facultades de Educación y Trabajo Social y de Filosofía y Letras.

Ha sido realizado por Patricia Fernández Posado en el curso académico 2018/2019, y tutelado por el Profesor D. Francisco Javier Sanz Trigueros, del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad citada.

El presente trabajo otorga una especial importancia a la adquisición de una segunda lengua, además de dar claves al lector de cómo llevar a cabo ese proceso de adquisición. Destaca algunas de las teorías más importantes, señalando autores como Stephen Krashen, además de aportar información relevante sobre los procesos metodológicos. Todo ello, para su posterior planificación de una propuesta didáctica.

En relación con las directrices de esta asignatura y las características del Máster, se han desarrollado competencias tanto Generales como Específicas. Algunas de ellas se refieren a conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente; planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; buscar, obtener, procesar y comunicar información; conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales; diseñar y realizar actividades formales; conocer la normativa y organización del sistema educativo; conocer contextos y situaciones en las que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares; o transformar los currículos en programas de actividades y trabajo.

Estos conocimientos y competencias, plasmados en este Trabajo Fin de Máster, han sido adquiridos durante este año de Máster gracias a mis profesores, a los que les agradezco que me hayan aportado experiencias y conocimiento para formarme como docente. Me gustaría agradecer a mi tutor, D. Francisco Javier Sanz Trigueros, por su paciencia, dedicación y disponibilidad en todo momento y por guiarme en el camino correcto. También quiero agradecer a mis padres, Pilar y Jose, por enseñarme a no rendirme nunca y animarme y apoyarme en todo momento a conseguir mi sueño.

INTRODUCCIÓN

El siguiente Trabajo Fin de Máster busca promover la adquisición de segundas lenguas en el aula de inglés, como proceso de suma importancia en los niveles de enseñanza obligatoria. Para llevar a cabo esa idea, se ha centrado en el proceso de adquisición argumentado por los investigadores estadounidenses Stephen Krashen y Tracy Terrell, entre otros autores. Este proceso es el empleado para la adquisición de la lengua materna, por consiguiente, puede servir igualmente para alcanzar el dominio de la segunda lengua.

En la sociedad actual asistimos a los retos y desafíos planteados desde las instancias institucionales. En particular, a los que afectan a la educación y, en concreto, a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas.

La enseñanza de lenguas hoy en día se combina desde la perspectiva de la educación plurilingüe e intercultural, como forma de dar respuesta a la competencia clave dos de Comunicación de lenguas extranjeras. Esa competencia en los niveles de enseñanza obligatoria, se ha de promover facilitando la adquisición de la lengua extranjera objeto de estudio.

Para que se produzca una adquisición óptima, el proceso de adquisición ha de ir acompañado de enfoques metodológicos, como son el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque accional. Estos enfoques ponen el uso de una determinada lengua en un contexto real, llevándolo a la vida externa y simulando situaciones cotidianas, en las que los alumnos deben tomar parte y desenvolverse, algo muy útil y provechoso para ellos. Con el fin de extraer el máximo provecho a esas tareas, los estudiantes deben desarrollar las cinco habilidades lingüísticas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción, además de relacionarlas entre ellas.

Esa adquisición se puede instrumentalizar a través de propuestas didácticas, en donde se integren el enfoque comunicativo y la adquisición, y siempre atendiendo a las disposiciones oficiales nacionales y regionales que establecen las directrices pertinentes.

JUSTIFICACIÓN

En un mundo globalizado e intercultural, como en el que vivimos hoy en día, es imprescindible la adquisición de lenguas. El inglés es el idioma universal, además de ser la lengua empleada para los negocios y la economía. El conocimiento y dominio de idiomas es uno de los mayores requisitos en el mercado laboral, por lo tanto, la adquisición de una segunda lengua abre multitud de puertas y oportunidades, además de crear personas más tolerantes y respetuosas.

El conocimiento de una Lengua Extranjera, es beneficioso para la propia lengua materna, ya que favorece y ayuda a su comprensión y adquisición.

Además de esto, las aulas, actualmente presentan gran multiculturalidad, por lo tanto, es importante fomentar el respeto y la tolerancia hacia otras culturas, y, sobre todo, hacia otras personas.

Objeto de estudio

Por lo tanto, el objeto de estudio de este Trabajo Fin de Máster, es poner en valor la adquisición de segundas lenguas, en este caso del inglés, en la etapa correspondiente a Educación Secundaria Obligatoria. Siguiendo los planteamientos curriculares del contexto español, la manera más efectiva de llevar a cabo el proceso de adquisición es mediante el enfoque por tareas y el enfoque accional, ambos procesos sustentados por el enfoque comunicativo, ya que el fin es enseñar a comunicarse en una Lengua Extranjera.

OBJETIVOS

Todas las consideraciones expuestas en los apartados anteriores, conducen a plantear los objetivos siguientes:

Objetivo general:

- Dar cuenta del valor del proceso de adquisición de la lengua inglesa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y sus relaciones con el enfoque por tareas/accional y el enfoque comunicativo.

Y objetivos específicos:

- Identificar las características del proceso de adquisición de una lengua extranjera, indagando en hipótesis planteadas por referentes expertos.
- Analizar los rasgos clave del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, y sus implicaciones didácticas en Educación Secundaria Obligatoria.
- Presentar las directrices curriculares de orden nacional y regional para el aprendizaje de lenguas en Educación Secundaria Obligatoria.
- Plantear una propuesta de intervención didáctica para segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria que, basada en el enfoque por tareas, promueva la adquisición de la lengua inglesa y la comunicación en el aula.
- Establecer consideraciones finales orientadas a la importancia de asumir estos enfoques en los actos profesionales docentes.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL TRABAJO

CAPÍTULO 1. TEORÍAS DE LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS

Una de las corrientes más importantes de la psicología, en lo que concierne a la Educación, es el conductismo, cuyo precursor fue J.B Watson a principios del siglo XX. Otros autores relevantes en esta corriente fueron Skinner, Pavlov y Bandura. Los defensores del conductismo basan el proceso de *aprendizaje* en la repetición, la cual incluye un estímulo, una respuesta por parte del alumno, y un refuerzo, que puede ser negativo o positivo. A partir de la repetición mecánica de una serie de patrones se crean hábitos de conducta, tal y como sostiene Escobar Urmeneta (2001):

Los nuevos hábitos se crean mediante la repetición y la práctica de modelos lingüísticos correspondientes a la lengua meta hasta que estos modelos han sido sobreaprendidos y pueden ser producidos por el alumno de forma automática, sin detenerse a pensar en ellos (p. 1).

En contraposición con la teoría conductista, a principios de los años 60, Noam Chomsky desarrolló la teoría del desarrollo del lenguaje. Chomsky ha denominado a la facilidad que presentan los niños para aprender una lengua, como una capacidad innata. En palabras de Escobar Urmeneta (2001), “los niños poseen una habilidad especial para descubrir las reglas gramaticales que rigen el lenguaje a partir del input lingüístico al que están expuestos.” (p. 2).

Para centrarnos en el aprendizaje o la adquisición de una segunda lengua, en primer lugar, hemos de remitirnos al proceso que experimentamos cuando adquirimos la lengua materna, por lo tanto, cabría preguntarse cómo es capaz un niño de adquirir la lengua materna.

Desde el primer día de nacimiento, los niños tienen un modelo lingüístico, el cual lo reciben por parte de los padres. De forma continua, los padres van narrando todas las acciones que llevan a cabo, e incluso cambian el tono de voz. Esas acciones son verbalizadas y gestualizadas, por lo tanto, de manera progresiva los niños van relacionando la acción con el correspondiente gesto.

A los seis meses, cuando empiezan a balbucear, los progenitores repiten los sonidos para animarles con la producción, por lo tanto, el modelo lingüístico está presente en todo momento.

A los nueve meses, empiezan a decir cosas con la intención de comunicar sus necesidades, y con la poca producción que tienen son capaces de comunicarse y satisfacer sus necesidades. El discurso de los padres va cambiando según se va desarrollando el niño. Por ejemplo, cuando el niño empieza a gatear, los progenitores usan el modo imperativo, con el fin de dar órdenes e indicarles lo que está correcto y lo que no.

El periodo que abarca desde el año y medio hasta los tres años se conoce como *periodo de silencio*. Se caracteriza porque su producción cesa y se comunican mediante gestos. Esto se debe a que están procesando toda la información y formando el sistema lingüístico. Si intentamos romper este periodo, detenemos la asimilación y se produce un rechazo de esa lengua, por lo que debemos conocer el nivel lingüístico en el que se encuentran y no forzar la comprensión y la producción.

Una vez que superan este periodo comienzan a hablar y a relacionar oraciones. Cuando han aprendido una regla o un patrón lingüístico, lo aplican de manera mecánica e inconsciente y por eso cometen errores. En ese momento no se puede interrumpir la producción, ya que provoca rechazo en la adquisición de una lengua. Para que ellos realicen la autocorrección, cuando acaben de hablar se les dice lo mismo, pero de forma correcta.

Terrell y Krashen (1983), se dan cuenta de que no es imprescindible conocer la gramática de una lengua a la perfección para poder comunicarse, sino que es un elemento del que se puede prescindir, principio básico de su enfoque natural. Este enfoque pone de manifiesto la importancia del input lingüístico y la exposición a la lengua. Además de esto, como se ha explicado previamente, la gestualización y la ejemplificación de acciones llevan al aprendiz a obtener un significado óptimo sin depender de la lengua materna.

En conclusión, los niños adquieren la lengua materna mediante el proceso de adquisición ya que, según Betsabé Navarro (2009), este proceso “tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando.” (p. 120).

Ahora que conocemos las claves y sabemos cómo se realiza el proceso de adquisición de la primera materna, cabría preguntarse cómo aprendemos una segunda lengua. Para ello, cabe considerar las aportaciones de Krashen & Terrell (1983) a modo de hipótesis.

1.1. Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje

A la hora de ponernos en contacto con una segunda lengua, Krashen y Terrell (1983) en su libro *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*, distinguen entre el proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje. La terminología de ambos conceptos suele llevar a confusión y, normalmente, se habla de ellos indistintamente. Manchón (1987) señala como principal diferencia que: “Es generalmente aceptado que una persona <adquiere> una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales (...). Por el contrario, al <aprender> una lengua, el proceso de interiorización se complementa con estudio de algún tipo.” (p. 40).

Como se ha mencionado anteriormente, el proceso de adquisición es el que nos permite adquirir la lengua materna. A pesar de este dato, tanto adultos como niños pueden aprender mediante este método una segunda lengua. Si pensamos en cómo aprendemos nuestra lengua materna, entenderemos este proceso.

Nuestros primeros años de vida no se centran en el aprendizaje de reglas gramaticales, sino que tienen como base la comunicación y esta se produce de manera inconsciente, es decir, la información se va acumulando en el cerebro sin darnos cuenta.

Este proceso nos posibilita la adquisición de una lengua de forma real, lo que nos permitirá a su vez tener una comunicación eficaz y real, desarrollando las habilidades lingüísticas de forma natural. En la producción de esa lengua, el hablante reconoce que ha cometido un error, pero no sabe exactamente lo que está mal. Esto ocurre porque el hablante desconoce las reglas, simplemente lo intuye.

En contraste con esta hipótesis, el proceso de aprendizaje tiene como principal enfoque la repetición de patrones, de ahí que su gran parte sean conocimientos teóricos. Para conocer de forma adecuada los patrones de una lengua, es esencial el conocimiento explícito de las reglas y la gramática, dejando en un segundo plano aspectos relacionados con las habilidades de expresión. Esta memorización de reglas implica que el proceso de aprendizaje sea consciente. En este método priman los conocimientos teóricos, las fichas gramaticales y la memorización, por eso la enseñanza formal es central en este proceso.

1.2. La hipótesis del orden natural

Esta hipótesis hace referencia al orden con el que se adquieren ciertos elementos en una lengua, tanto en la materna como en la lengua extranjera, y tiene cierta conexión con el concepto de adquisición. Esta hipótesis tiene su base en que el estudiante aprende conceptos, normas gramaticales, reglas de la lengua, etc., en un determinado orden, por lo tanto, ciertos elementos prevalecen sobre otros a la hora de acercarnos a una lengua y son adquiridos antes que otros, de ahí que se hable de un orden natural. A pesar de esta teoría, cabe destacar que no existe un orden natural universal. Además, Krashen (1983) afirma que “la existencia de un orden natural no implica que debemos enseñar los idiomas en esta manera, enfocándonos primero en las estructuras que se adquieren temprano y después en las que se aprenden más tarde.” (p. 2).

Aunque no podemos establecer una clasificación formal ni un orden natural predeterminado, hay una opinión general sobre los dos morfemas gramaticales que se adquieren al principio. Estos morfemas son *-ing*, utilizado en la formación de los verbos y la *-s*, formación del plural para los sustantivos. Por el contrario, la *-s* para la formación de la tercera persona del singular en el Presente Simple, al igual que la *-s* del genitivo sajón, requiere de un periodo de tiempo más largo para su adquisición. A pesar de esto, como señala Eliason (1994) “El orden gramatical presentado en clase no concuerda con el orden natural del desarrollo del uso.” (p. 164).

1.3. La hipótesis del monitor

Krashen y Terrell (1983) tratan de unificar los conceptos de aprendizaje y adquisición en esta teoría, enfocándolo siempre hacia la adquisición de una segunda lengua. Para ello, parten de los conocimientos adquiridos, a lo que le suman un elemento novedoso que se conoce como *el monitor*. El uso de este monitor es limitado y trata de conseguir una balanza entre la *precisión* (conocimientos aprendidos) y la *fluidez* (conocimientos adquiridos). El fin de este “monitor”, según Contreras Salas (2012), es “actuar en la producción de los enunciados como un monitor, un corrector, modificándolos si no están de acuerdo con las reglas aprendidas.” (p. 124).

Para que esta hipótesis sea efectiva, el hablante debe conocer las reglas, centrar la atención en su corrección y tener tiempo para usarlo, ya que el estudiante debe ser capaz de disminuir la velocidad para seleccionar y aplicar la regla correspondiente.

Además, en esta hipótesis se pueden percibir varios tipos de usuarios: el primero que hace un *uso excesivo* del monitor, en el que el aprendiz está demasiado centrado en una correcta producción. Otro es el que hace *poco uso* del monitor. En él, el hablante no se centra en los errores porque no es consciente de las reglas lingüísticas. Por último, el que hace un *uso óptimo* del monitor, que es lo que se pretende con esta hipótesis: El hablante mantiene un equilibrio entre auto-corrección y fluidez, sin ser el error un impedimento en la conversación.

1.4. La hipótesis del input

En torno a esta hipótesis giran todas las demás, ya que sin el *input* adquirir un idioma sería imposible. El *input* lingüístico-discursivo es el elemento sobre el que se sustenta la adquisición de una segunda lengua, pues en palabras de Vázquez Marruecos y Hueso Villegas (1988), “Los seres humanos únicamente adquieren el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando reciben input comprensible.” (p. 53).

Krashen (1983) considera el *input* lo más importante en el proceso de adquisición de una segunda lengua, pues tal y como ya afirmó: “When the acquirer does not understand the message, there will be no acquisition. In other words, incomprehensible input, or ‘noise’, will not help.” (p. 63)

El rol del profesor es crucial, puesto que es el encargado de hacer llegar ese *input* al alumno y de que sea accesible para facilitar su comprensión. Como destacan Peñate Cabrera y Bazo Martínez (1998) “...the teacher is the only source of spoken foreign language, which the pupils experience live with the paralinguistic support which is non-existent on recorded audio tapes.” (p. 27).

En esta hipótesis cabe destacar el concepto *i+1*. Esa *i* hace referencia al *input*, el cual debe ser comprendido para que el estudiante lleve a cabo la adquisición. Por otro lado, para que se produzca un proceso de adquisición óptimo habría que incrementar el *input*, de ahí viene el 1, es decir, el aprendiz recibe *input*, pero con mayor complejidad. De esta manera, el alumno afronta el aprendizaje como un reto.

Ahora bien, cabría preguntarse cómo se hace comprensible el *input*, para que sea correctamente procesado por los estudiantes (*intake*).

Una de las maneras que usan los profesores para hacer comprensible el *input* es modificándolo. En una clase se establece un nivel al que puedan acceder todos los alumnos, adaptando el vocabulario a ese nivel y evitando frases o tiempos gramaticales complejos que impidan la entrada del *input*. Todo ello acompañado de una clara pronunciación, y usando un ritmo que permita la comprensión de esos conocimientos.

Por otro lado, el *input* se puede hacer comprensible haciendo ajustes en la interacción. Un recurso muy utilizado es la repetición, el profesor puede hacer una pregunta de varias formas, de esta manera los alumnos pueden interiorizar ciertas estructuras. Los aspectos no lingüísticos, por ejemplo, el lenguaje corporal, la voz, el tono, las pausas, un uso correcto de los materiales, apoyo visual, etc., son esenciales para comprender una segunda lengua y, en numerosas ocasiones, proveen más significado que las propias palabras.

La información extralingüística es uno de los aspectos clave, dado que mediante el uso de fotografías, imágenes o mímica, la comprensión del mensaje se puede facilitar en gran medida. En el caso de la adquisición de una segunda lengua, la pronunciación, el ritmo, el tono, las pausas y la manera de proyectar el mensaje son aspectos cruciales para la comprensión correcta del mensaje, y para su posterior procesamiento.

La gestualización es otro elemento esencial en la comprensión del *input*. Los elementos paralingüísticos, como el silencio, la risa, los gestos, etc., pueden hacer un mensaje comprensible o no. Por otro lado, los elementos que acompañan a un texto, conocidos como elementos paratextuales (el uso de colores, imágenes, la letra empleada, etc.) son igualmente de vital importancia.

La comunicación no verbal engloba tres elementos que facilitan la comprensión del mensaje considerablemente: la kinesia, la proxemia y la paralingüística. En primer lugar, la kinesia engloba a la forma de actuar de una persona, lo que transmite con la mirada, cómo ejemplifica el mensaje con gestos, etc. La proxemia hace referencia a la distancia física que separa al emisor del receptor, y esta varía dependiendo de la cultura. Por último, la paralingüística enriquece el mensaje con una serie de características como son el tono de voz, el ritmo, la pronunciación, las pausas, la proyección.

Los alumnos están constantemente recibiendo *input*, ya sea de manera oral o escrita. Y, además del ámbito educativo, el mundo exterior también proporciona gran cantidad de *input* a los alumnos, por ejemplo, la televisión, las nuevas tecnologías, etc.

1.5. La hipótesis del filtro afectivo

A la hora de aprender una segunda lengua, el alumno debe tener en cuenta factores externos e internos que le permitan el desarrollo de sus habilidades. Los factores externos como, por ejemplo, los procesos metodológicos o didácticos, siempre han estado muy presentes. Poco a poco, los factores internos cognitivos y emocionales han ido ganando más terreno. Krashen considera que los factores afectivos son de primordial importancia en el proceso de adquisición de una lengua.

Esta hipótesis tiene su base en la creencia de que el estado emocional y la actitud del alumno influyen de manera positiva o negativa en los resultados, creando de esta manera un filtro que ayuda o perjudica al alumno en este proceso. Es decir, como describen Pizarro Chacón y Josephy (2011) “el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro, que permite que entre la información necesaria para la comprensión, o bien puede impedir o bloquear la información necesaria para la adquisición del idioma.” (p. 211).

Tal y como recoge de Krashen (1983) el Diccionario de Términos Clave de ELE “Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales”.

Según esto, podemos diferenciar dos tipos de filtro afectivo: bajo y alto. Los alumnos con un filtro afectivo alto presentan desmotivación, problemas de ansiedad, baja autoestima, mayor posibilidad de fracaso escolar. Por el contrario, los alumnos que desarrollan un filtro afectivo bajo cuentan con motivación, niveles muy bajos de ansiedad, confianza en sí mismos, mayor capacidad a la hora de adquirir o aprender una lengua.

Si ese filtro afectivo está alto, no es posible la entrada de *input* y si está bajo, el *input* llega al LAD (*Language Acquisition Device*), haciendo posible la entrada y, por lo tanto, estar receptivo a la comprensión del *input*.

Para ello, el alumno debe contar con la presencia de un profesor que favorezca el descenso del filtro afectivo. Deberá llevarlo a cabo a través de estrategias y actividades que motiven y capten la atención de los alumnos, ya que su papel es esencial en este proceso.

En ambos procesos, según Krashen (1983) “la gente aprende un segundo idioma cuando obtiene la información de una manera comprensible y cuando sus filtros afectivos están lo suficientemente “bajos” para permitirle la entrada a dicha información.” (p. 7).

En este orden de cosas, cabe destacar que -en lo que respecta a las cinco hipótesis-, el mejor proceso para el conocimiento de una segunda lengua, en este caso el inglés, es la adquisición. Este proceso se debe llevar a cabo recibiendo una cantidad de *input* comprensible y teniendo un filtro afectivo bajo para permitir la entrada de esa información en el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje.

En el aula de inglés, durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, este proceso de adquisición se puede fomentar y llevar a cabo, a pesar de que, en cursos anteriores, los alumnos hayan estado aprendiendo esa lengua mediante el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, conviene añadir que nunca es tarde para comenzar a adquirir una lengua extranjera.

CAPÍTULO 2. ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

2.1. Enfoques comunicativos

Hablar de la enseñanza del inglés supone remitirse al enfoque comunicativo. Este surgió con la idea de establecer la lengua como un instrumento de comunicación. La comunicación es la base de este enfoque, relegando a un segundo plano aspectos formales o gramaticales de la lengua. Lo primordial es comunicarse y hacerse entender, independientemente de los errores que se cometan, ya que estos forman parte del proceso de adquisición.

Llevado al aula, este enfoque comunicativo discierne del enfoque tradicional en algunos aspectos. Teniendo en cuenta sus principios, el enfoque comunicativo es el ideal para llevar a cabo la adquisición de lengua, ya que pone el foco en el lenguaje, contextualizándolo en situaciones de la vida real y relacionándolo con la comunicación.

2.1.1. Competencia comunicativa

La competencia comunicativa tiene una gran importancia en la adquisición de una segunda lengua; ya que es la habilidad de usarla de manera eficaz y adaptándola al contexto que se presente (Hymes, 1971).

Este concepto evolucionó a partir de la teoría de Noam Chomsky. En los años 70, Hymes (1971) consideró que las normas no eran suficientes a la hora de aprender o adquirir una lengua, por lo tanto, añadió la dimensión sociocultural. Esta, se extiende hasta aspectos como la sociedad, la cultura o el contexto de una determinada lengua. Es decir, como resaltan Bermúdez y González (2011) “La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y le da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.” (p. 97).

Unos años más tarde, en los 80, Canale y Swain (1981) desarrollan cuatro tipos que se integran en la competencia comunicativa: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), hace referencia a las competencias comunicativas en el Capítulo 5. Estas se

respaldan en las competencias generales, que hacen referencia a un uso de la lengua, para el que el conocimiento sociocultural es imprescindible, es decir, hábitos de vida o relaciones personales, los cuales se pueden transformar en un uso real y contextualizado de la lengua, llevando a los alumnos a experimentar situaciones comunicativas reales.

El uso de elementos léxicos y gramaticales, así como la organización del texto y los marcadores lingüísticos o normas de cortesía hacen posible la negociación de significados entre los alumnos, fomentando la interacción entre los mismos con el fin de dotar de sentido y significado al mensaje en sí mismo. Esta negociación se lleva a cabo de manera más visible en la producción oral, mediante el uso de elementos extralingüísticos, pues los alumnos pueden descifrar si su interlocutor está comprendiendo el mensaje. Así pues:

La *competencia gramatical* se basa en el código lingüístico de una lengua concreta y, como señalan Pulido Barrios y Muñoz (2011), “se refiere al conocimiento de elementos léxicos y reglas sintácticas, morfológicas, semánticas y fonológicas.” (p. 130).

La *competencia sociolingüística* tiene como objetivo la parte práctica y su utilización, es decir, entender el significado de un enunciado a través de las reglas socioculturales, las cuales hacen posible la comprensión de una determinada lengua.

La *competencia discursiva* busca la cohesión y la coherencia a la hora de redactar o verbalizar un texto. Mediante estos elementos se enriquece el texto de tal manera que su uso puede hacer comprensible un enunciado o no.

Y, por último, la *competencia estratégica* se centra en el uso de diferentes recursos y estrategias, que pueden ser verbales o no verbales. Cada estudiante las aplica de una forma dependiendo de sus limitaciones o de sus carencias. Algunas de ellas suelen ser el uso de sinónimos, la gestualización o la definición de un término.

2.1.2. Las habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas tienen un papel esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa. Con el carácter más amplio de destrezas comunicativas, se trata de: la comprensión oral, la producción oral, la comprensión escrita, la producción escrita y la interacción (destreza conversacional).

La *comprensión oral* es primordial a la hora de adquirir una segunda lengua. En consecuencia, el aprendiz ha de recibir *input* comprensible, el cual es esencial para procesar la información. Este tipo de escucha se puede producir de forma extensiva, por libre elección, o escucha intensiva, donde el aprendiz recoge la información y se desarrolla de forma más concreta. En un texto oral, algunas estrategias que facilitan su comprensión son las siguientes: predecir lo que el hablante va a decir, inferir opiniones o actitudes o ayudarse del contexto para saber el significado de algunas palabras.

La *producción oral* es muy importante, ya que ser capaz de entender y ser entendido es básico en la adquisición de una segunda lengua. Esta habilidad lingüística tiene como principal objetivo la transmisión de mensajes, los cuales se llevan a cabo con cierta fluidez. Los errores quedan relegados a un segundo plano, ya que, al hablar no disponemos del tiempo necesario para la reflexión sobre aspectos fonológicos o sobre ciertas reglas gramaticales. Estos errores son necesarios en el proceso de adquisición, en consecuencia, forman parte de dicho proceso. No se debe interrumpir la producción, por consiguiente, se puede producir un rechazo hacia esa lengua. El alumno comienza imitando unos patrones y más tarde los pone en práctica para, finalmente, llevar a cabo la producción libremente. La producción oral no es posible sin una exposición previa y abundante de la segunda lengua, para que se lleve a cabo se necesita una fuente de *input* constante.

La *comprensión escrita* desempeña un papel fundamental en nuestro día a día, por lo tanto, es también esencial en el proceso de adquisición de una lengua. El lector descodifica e interpreta el texto de manera personal. Tal y como el Diccionario de términos clave de ELE recoge de Grellet (1981): “la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él”. Las técnicas más empleadas en el aula son *scanning* y *skimming*. La primera de ellas consiste en una lectura atenta del texto, centrándose en los títulos y en la información más relevante con el objetivo de encontrar información determinada. El *skimming*, por el contrario, pone el foco de atención en los titulares o ideas llamativas de un texto, de esta forma, el lector se puede hacer una idea general sin entrar en detalles.

La *producción escrita* enfatiza habilidades relacionadas con la cohesión, la coherencia o la estructuración de los textos escritos, entre otras. El alumno debe conocer

reglas relacionadas con la semántica, la morfología y el léxico de una lengua, con el fin de ser capaz de producir un texto adecuado, coherente y cohesionado. Para su puesta en práctica en el aula, hay dos enfoques que facilitan la enseñanza de la escritura: enfoque al proceso y enfoque al producto. El primero de ellos, como señala Madrigal Abarca (2015):

A través de este enfoque se enseñan los procesos cognitivos por los que atraviesa el escritor para elaborar su escrito; en otras palabras, se enfatizan las distintas actividades de pensamiento superior del autor desde la creación de una circunstancia social [...], hasta que este se dé por acabado. (p. 206).

El enfoque al producto se centra en el texto, en el resultado final de ese proceso de escritura, prestando atención a los elementos que componen ese texto, tales como ortografía, léxico, uso de conectores, etc.

Por último, cabe mencionar *la interacción*, que hace referencia al conjunto de conocimientos y habilidades de una segunda lengua, cuyo objetivo principal es activar los mecanismos lingüísticos adecuados en situaciones de intercambio comunicativo, con el fin de comunicar algo y que se establezca una relación entre dos participantes. Para conseguir un desarrollo y un uso óptimo de ello, todas las habilidades lingüísticas se relacionan entre sí, ya que en todo momento se produce interacción, incluso si el receptor está escuchando el argumento de alguien sobre un determinado tema, en ese instante él está formulando su respuesta.

En la siguiente Tabla 1 se ofrece una clasificación de las destrezas comunicativas:

Tabla 1: Clasificación de las destrezas comunicativas.

| | RECEPTIVAS | PRODUCTIVAS |
|-----------------|--------------------------------|----------------------------------|
| ORALES | COMPRENSIÓN ORAL (ESCUCHAR) | PRODUCCIÓN ORAL (HABLAR) |
| ESCRITAS | COMPRENSIÓN ESCRITA (LEER) | PRODUCCIÓN ESCRITA (ESCRIBIR) |
| | INTERACCIÓN | |

2.2. Enfoque por tareas y enfoque accional

Además del proceso de adquisición, dos de los enfoques que más ventajas reportan a la adquisición de lenguas y posibilitan la comunicación constante, son el enfoque por tareas y el enfoque accional.

2.2.1. Enfoque por tareas

Uno de los enfoques más útiles y que más beneficios reporta en los niveles de enseñanza obligatoria y en el proceso de adquisición de una segunda lengua es el *enfoque por tareas* (Estaire y Zanón, 1990; Ellis, 2003). Este enfoque se centra en la realización de tareas, las cuales implican creatividad, comunicación y trabajo por parejas o en grupos, buscando y fomentando la interacción en el aula. Durante un número determinado de sesiones los alumnos se preparan para la realización de la *tarea final*. A lo largo de esas sesiones, los alumnos adquieren los conocimientos exigidos en el currículo y son capaces de realizar la tarea final, la cual es un compendio de lo que se ha trabajado a lo largo de las diferentes sesiones.

Como recogen García, Prieto y Santos (1994) de Estaire y Zanón (1990) “*la tarea final* constituye el vértice en el que confluyen todos los componentes del enfoque y la manifestación de mayor potencial comunicativo ya que representa la competencia comunicativa en su versión multidisciplinar.” (p. 72).

Ahora bien, ¿en qué consiste la realización de una tarea? Conviene diferenciar entre ejercicio, actividad y tarea, ya que son tres términos que se confunden y se usan de forma intercambiable. Para empezar, un ejercicio consiste en la repetición de un patrón lingüístico, el alumno trata de adquirir una habilidad con la automatización de ese conocimiento, no razona ni entiende por qué lo está haciendo, sino que es un aprendizaje mecánico.

Las actividades ponen el foco de atención en el desarrollo de destrezas; mientras que las tareas involucran todos los conocimientos de una persona, tratando de conectar todo para comprender la realización de la tarea final. Las actividades se solucionan de una manera determinada; el alumnado no es el protagonista ya que ponen el foco de atención en otros elementos; el alumno no pone en práctica sus habilidades lingüísticas; no se corresponden con el uso real de la lengua.

En el extremo opuesto, se encuentran las tareas, las cuales pueden tener varias soluciones; tienen en cuenta los intereses y las necesidades del alumnado; implican la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por parte del alumnado; y además promueven un uso real de la lengua, en la que el alumno tendrá que lidiar con situaciones del día a día.

Como señala Nieves Alcalá, directora del Centro Profesorado en Consejería de Educación y Universidades, en sus aportaciones “Ejercicios, actividades y tareas”, la mayor diferencia entre una actividad y una tarea es que las actividades “No garantizan la transferencia a otras situaciones.” (p. 1), mientras que las tareas “Son interdisciplinarias (como la vida misma), porque incluyen conocimientos de varias áreas y/o materias.” (Ibíd. p. 1).

Las tareas son diseñadas con el fin de conseguir, en este caso, un resultado y un objetivo. Ellis (2003) establece la diferencia entre estos dos últimos conceptos.

Outcome refers to what the learners arrive at when they have completed the task, for example, a story, a list of differences, etc. Aim refers to the pedagogic purpose of the task, which is to elicit meaning-focused language use, receptive and/or productive. (p. 8).

Algunas de las características que presenta una tarea, según el autor, son las siguientes:

- Una tarea es un plan de trabajo, el cual ha sido previamente preparado y seleccionado por el profesor.
- Principalmente, una tarea se centra en el significado, no en aspectos formales. Busca fomentar la producción oral de la segunda lengua, es decir, su fin es la comunicación.
- Trata de implicar procesos de comunicación de la vida real, tareas que se puedan desenvolver en un contexto real.
- Una tarea puede implicar cualquiera de las cinco habilidades lingüísticas.
- Claramente, están dirigidas a la adquisición de una segunda lengua.

- Las tareas pueden ser tareas pedagógicas posibilitadoras, que hacen referencia a las tareas lingüísticas. Por otro lado, las prácticas sociales de referencia, se corresponden con las tareas comunicativas.

Centrando la atención en esta última característica, conviene diferenciar entre los dos tipos de tareas: las tareas pedagógicas posibilitadoras y las prácticas sociales de referencia. Sus rasgos básicos se recogen en la siguiente Tabla 2.

Tabla 2. Tipología de tareas y sus características básicas. (Adaptado de Estaire & Zanón, 1994).

| | TAREAS PEDAGÓGICAS POSIBILITADORAS | PRÁCTICAS SOCIALES DE REFERENCIA |
|----------------|--|--|
| Rasgos básicos | <ul style="list-style-type: none"> • Hacen referencia a las tareas lingüísticas, los estudiantes se acercan a esa lengua mediante el proceso de aprendizaje. Su fin es la precisión y conocer con exactitud las reglas de una lengua. • Se llevan a cabo mediante la realización de ejercicios o actividades, son de carácter formal y sirven para practicar la lengua. Se centran en los contenidos lingüísticos (gramática, fonética). | <ul style="list-style-type: none"> • Se corresponden con las tareas comunicativas. Los estudiantes llevan a cabo el conocimiento de esa lengua mediante el proceso de adquisición. De esta manera, se fomenta la fluidez en la lengua. • Se llevan a cabo mediante la realización de tareas con un fuerte vínculo social y tienen lugar en un contexto real. |

2.2.2. Enfoque accional

En 2002, el Consejo de Europa a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* propuso el denominado *enfoque accional*.

Su precursor, el profesor francés Christian Puren (2009), señala que:

El TBL ha evolucionado hacia una concepción de las tareas ya no simuladas sino reales, ya no simples sino complejas, con el fin de dar mayor autenticidad a la comunicación en el aula, lo que llevó lógicamente a estos didactas a ampliar su tipología de las tareas hasta las actividades que, de hecho, corresponden a la pedagogía de proyectos. (p. 3).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* aborda este enfoque en el Capítulo 2 titulado *Enfoque adoptado*. Este enfoque tiene como principal objetivo la acción, por la que los aprendices son considerados miembros de una sociedad, en la que tienen que desempeñar una serie de tareas.

Como señala el documento citado (Consejo de Europa, 2002): “El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social”. (p. 9).

Este enfoque se basa en actuar y trabajar juntos. Ahí tiene un papel esencial el enfoque basado en proyectos, cuyo único objetivo es el de trabajar juntos dentro del aula y con la comunidad.

En este tipo de enfoque, los aprendices actúan de forma interactiva con otros estudiantes. Es muy importante tener en cuenta qué estrategias o qué recursos ponen en práctica los estudiantes para la resolución de esa tarea. El segundo idioma tiene que estar muy presente y debe ser utilizado, tanto por profesores como por alumnos en todo momento.

Esta nueva perspectiva propone otra forma de acercarnos al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Para conseguir una enseñanza óptima debemos seleccionar aspectos de cada enfoque, hasta obtener uno que aporte todo lo necesario.

Ambos enfoques están estrechamente relacionados, en el sentido de que en el enfoque por tareas prima la cooperación y comunicación entre los alumnos y en el enfoque accional se percibe a los alumnos como miembros de un determinado grupo social, en el que cada uno desempeña un papel imprescindible con el fin de lograr la tarea final. Además de eso, el enfoque por tareas incluye tareas en las que en el alumno pone en práctica, no solo sus habilidades lingüísticas sino también aquellos aspectos que forman a las personas, es decir, como recoge el enfoque accional, tener en cuenta los recursos emocionales y volitivos, además de los cognitivos. La relación y puesta en práctica de ambos enfoques permite al alumnado adquirir una segunda lengua de manera óptima.

CAPÍTULO 3. ASPECTOS INSTITUCIONALES PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

3.1. Hitos y aportaciones de orden europeo

La relevancia de adquirir una segunda lengua se ve reflejada, además, en diversos documentos de carácter institucional y aportaciones de orden europeo, como se refleja a continuación:

-La *Recomendación del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Una de las competencias clave que señala es la comunicación en lenguas extranjeras, la cual pone de manifiesto la puesta en práctica de las habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas. Además, de incluir repertorio léxico y contenidos gramaticales, el alumno debe ser consciente de los aspectos culturales.

- La *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En ella se hace referencia al aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del multilingüismo, ya que cada vez son más importantes en nuestro día a día, por lo tanto, en las sociedades modernas la oferta de varios idiomas ha incrementado considerablemente.

- La *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. Con el fin de establecer estrechas relaciones entre los miembros de la Unión Europea, se fomenta la mejora de las competencias lingüísticas y, de esta forma, mejorar la del aprendizaje de idiomas. Se centra en la enseñanza de idiomas en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, la presente Recomendación, fomenta la creación de medidas que respalden el aprendizaje de lenguas.

Son también destacables algunas de las grandes temáticas que propone el *European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML/CELV)*, a saber: *teacher and learner competences; plurilingual and intercultural education; new media in language education; evaluation and assessment*, entre otras.

Una de sus mayores prioridades es el desarrollo de una educación plurilingüe e intercultural. El inglés sirve como lengua vehicular entre los distintos países de la Unión Europea, por lo tanto, cuanto mayor sea su influencia, más fácil será la comunicación.

Además de esto, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, (Consejo de Europa, 2002), es un instrumento útil de evaluación, haciendo referencia al concepto de evaluación como al “sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario.” (p. 177). En este capítulo, se establecen los contenidos que el alumno debe obtener dependiendo del nivel lingüístico (A1, A2, B1, B2, C1, C2) en el que se encuentre, los objetivos y los criterios para alcanzar esos objetivos, además de señalar los diferentes tipos de evaluación de los que disponemos.

Otra aportación de gran repercusión, estrechamente relacionada con el anterior en cuanto a la finalidad y contenidos que presenta y que debe ser mencionada brevemente, es la *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. (Beacco et al, 2016).

Como recoge la propia guía, su principal objetivo es “to facilitate improved implementation of the values and principles of plurilingual and intercultural education in the teaching of all languages.” (p. 9).

3.2. Directrices curriculares de orden nacional y regional

3.2.1. La ley de Educación

Centrando la atención en el nivel organizativo-institucional de orden nacional, corresponde a la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* regular el sistema educativo español. Ley vigente que modifica y complementa la anterior *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, conocida como LOE.

En lo que respecta al aprendizaje de segundas lenguas, el Preámbulo XII de la LOMCE, de 10 de diciembre de 2013, destaca su importancia del siguiente modo:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, [...] la ley apoya

decididamente el plurilingüismo [...] y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (p. 97865).

Con la entrada en vigor de la LOMCE, las asignaturas pueden ser de tres tipos: troncales, asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica.

El artículo 24, referente a la organización del *primer ciclo* de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, 1º, 2º y 3º de ESO, establece la Primera Lengua Extranjera como una materia troncal.

En lo que respecta al *segundo ciclo* de Educación Secundaria Obligatoria, 4º de ESO, la Primera Lengua Extranjera se enmarca dentro de las materias troncales.

En el caso de Bachillerato, la Primera Lengua Extranjera se encuentra dentro del bloque de materias troncales, los alumnos deben cursarla independientemente de la modalidad en la que estén matriculados. En el primer curso, recibe el nombre de Primera Lengua Extranjera I, y debido a la relación y continuidad de la enseñanza, en el segundo curso se designa como Primera Lengua Extranjera II.

3.2.2. El currículo nacional

De la Ley anterior, con carácter subsidiario, se deriva el *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

El currículo es definido en la Ley Orgánica como: “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas”. (p. 171)

Está compuesto por los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa, las competencias clave, los contenidos, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables, los criterios de evaluación y la metodología didáctica.

Los *objetivos* son las intenciones pedagógicas para desarrollar la competencia comunicativa en el aula de Lengua Extranjera (Guillén Díaz & Castro Prieto, 1998). Los estudiantes deberán ser capaces de asumir responsabilidades, así como de desarrollar hábitos de disciplina. También deberán ser capaces de convertirse en personas

autónomas y de valorar y respetar a sus compañeros. Por último, deberán ser capaces de comprender y expresarse en una segunda lengua de manera apropiada.

Las **competencias clave** son las siguientes: competencia lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

Se regulan en la *Orden ECD 65/2015*, de 21 de enero, la cual aborda las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Y son definidas en el artículo 6, apartado 2b (2013) como elemento imprescindible del currículo de la siguiente forma: “Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.” (p. 97868).

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, contribuye a la adquisición de las siguientes competencias de este modo:

➤ *Competencia en comunicación lingüística:*

La adquisición de una lengua extranjera favorece el desarrollo de esta competencia de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. La competencia en comunicación lingüística se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Es de especial relevancia abordar los cinco componentes que la forman, siendo estos: el componente lingüístico, el pragmático-discursivo, el socio-cultural, el estratégico y el personal.

➤ *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y en tecnología:*

Aplicada al aula de inglés, esta competencia hace referencia al uso de números, o el uso de la propia moneda del país, cuando se presentan situaciones de la vida cotidiana, tales como hacer la compra.

➤ *Competencia digital:*

En el aula de inglés, esta es una de las competencias que más peso tiene, ya que las TIC están presentes en todo momento, desde actividades y presentaciones en la pizarra digital hasta el uso de aplicaciones virtuales o dispositivos interactivos.

➤ *Competencia para aprender a aprender:*

Este tipo de aprendizaje es el que se pretende conseguir en el aula de inglés, en el cual, los alumnos trabajan de manera autónoma empleando sus propias estrategias y usando los recursos que consideran necesarios.

➤ *Competencias sociales y cívicas:*

Los alumnos deberán adquirir cierto bagaje cultural, el cual engloba, festividades, costumbres, o rasgos de la propia cultura, fomentando así el respeto y la tolerancia en el aula de inglés.

➤ *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:*

En la adquisición de segundas lenguas, los alumnos deben de ser conscientes del proceso por el que deben pasar, de esta forma, ellos se marcan sus propias metas, su ritmo y sus objetivos, además de realizar un trabajo cooperativo, donde desarrollan ciertas habilidades sociales, como, por ejemplo, dialogar, llegar a un acuerdo, ser asertivos, etc.

➤ *Conciencia y expresiones culturales:*

Los alumnos dispondrán de material visual, por ejemplo, mapas o fotografías propias de la cultura de ese país, con el fin de enriquecer su conocimiento del mundo a través del arte y de la cultura.

Los **contenidos** están organizados en cuatro bloques en el currículo, en relación con las destrezas comunicativas. Se dividen en: estrategias de comprensión/producción, aspectos socioculturales y sociolingüísticos, funciones comunicativas y estructuras sintáctico-discursivas.

Los **criterios de evaluación** hacen referencia a lo que se pretende evaluar. Están organizados en cuatro bloques conforme a las destrezas comunicativas: comprensión de

textos orales, producción de textos orales: expresión e interacción, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos: expresión e interacción.

Los *estándares de aprendizaje evaluables* son las especificaciones de los criterios de evaluación, por lo tanto, son más concretos ya que indican con exactitud el grado de logro de los contenidos que debe adquirir el alumno.

Por último, la *metodología didáctica* comprende un conjunto de principios, estrategias didácticas, aspectos organizativos del aula, distribución de los espacios y el tiempo, así como métodos y técnicas empleadas para enseñar una lengua extranjera, con el fin de alcanzar los objetivos planteados.

3.2.3. Regulación de la evaluación

Los aspectos relativos a la evaluación de los aprendizajes se regulan por la Disposición Oficial que contiene el *Real Decreto 310/2016, de 29 de julio*, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

En dicha disposición se pone de relieve que las pruebas se deben adecuar a los contenidos y las competencias clave de cada etapa, y los criterios de evaluación deben estar en consonancia con los objetivos.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte aboga por un sistema educativo español homogéneo, por lo tanto, determina de forma equitativa el tiempo, los tipos de preguntas, las convocatorias, el calendario escolar, así como la calificación de pruebas y la revisión de las calificaciones. Del mismo modo, con el fin de asegurar la total inclusión en el ámbito educativo y fomentar la igualdad de oportunidades para todas las personas, se llevarán a cabo ciertas medidas de atención a la diversidad, que den respuesta a las necesidades especiales que requieren estas personas.

En el caso de Educación Secundaria Obligatoria, es requisito indispensable para obtener el Graduado superar la prueba final.

Para la realización de la prueba final en Educación Secundaria Obligatoria, en el caso de inglés, al igual que el resto de materias, los alumnos dispondrán de sesenta minutos. La prueba de Primera Lengua Extranjera se puede realizar en la lengua cooficial o en lengua castellana.

Se podrá calificar la Primera Lengua Extranjera, de uno a diez, en Educación Secundaria Obligatoria y de cero a diez en Bachillerato.

3.2.4. El currículo regional de Castilla y León

Con el fin de concretar y especificar la Ley Orgánica y el Real Decreto, a nivel autonómico se pone en vigor la *Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo*, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Esta Orden se complementa con las citadas anteriormente, por lo que los elementos del currículo son los mismos que se desarrollan en el Real Decreto 1105/2014, si bien se presentan con mayor grado de especificidad.

En lo que respecta al aprendizaje de segundas lenguas, en la página 32232 se hace referencia a ello, destacando *la adquisición de una segunda lengua como un elemento esencial en el sistema educativo actual*. Además de adquirir la lengua en términos lingüísticos, también supone conocer la cultura, costumbres y creencias de un país. Así, de esta manera, se forma a las personas tanto académica como personalmente.

El fin de este currículo es la integración de los contenidos y competencias por parte del alumnado en un proceso continuo de adquisición de una segunda lengua, para posteriormente, poner esos conocimientos en práctica y lograr una comunicación real y eficaz. Para lograr expresarse de forma eficaz, el alumno debe realizar un aprendizaje autónomo y cooperativo con sus compañeros.

Cabe, por último, añadir que en lo relativo al horario curricular, en la materia Primera Lengua Extranjera, se dispone de cuatro horas semanales en el primer curso de Educación Secundaria; y de tres horas semanales en segundo, tercero y cuarto cursos.

PARTE II

ASPECTOS PRAGMÁTICOS

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta una propuesta a la que preceden apartados relativos a: análisis contextual, fundamentación de la propuesta, informaciones previas de carácter organizativo y los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir con la propuesta. Posteriormente, se procede a la exposición de siete tablas que recogen su planificación. La primera de ellas, referente a la planificación general, va acompañada de seis tablas que se corresponden con las seis sesiones de las que dispone la propuesta.

4.1. Análisis contextual

La propuesta didáctica expuesta a continuación, busca abordar algunos de los contenidos, así como las competencias clave que se desarrollan en la Orden EDU/362/2015, de 8 de mayo, la cual regula el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Castilla y León.

Esta propuesta didáctica está planteada para un grupo de 28 alumnos, cursando 2º de Educación Secundaria Obligatoria. El centro tomado como referencia se encuentra situado en Valladolid, capital administrativa de Castilla y León. La ubicación del centro y los equipamientos culturales de la zona son imprescindibles para las diferentes actividades que tienen lugar en él. Se trata de un centro público en el que hay gran diversidad cultural de alumnos, y ofrece tanto Educación Secundaria Obligatoria como Bachillerato.

El alumnado trabajará en grupos de cuatro alumnos, por lo tanto, contamos con siete grupos en el aula. Además, a veces, tendrán que trabajar en parejas, como agrupación habitual en el aula. La disposición del aula permite la redistribución de los mismos dependiendo de la actividad que se vaya a llevar a cabo. Si se redistribuye el aula y la profesora está explicando contenidos, las mesas de los alumnos siempre están orientadas hacia el frente, de esta manera, ningún alumno da la espalda al profesor y puede acceder a toda la información.

En cuanto a la formación de grupos, esta se llevará a cabo por la profesora, ya que ella será la responsable de tener en cuenta las diferentes capacidades del alumnado y la atención a la diversidad. De esta manera, la profesora asegura la heterogeneidad en los grupos.

Se trabajará principalmente en el aula, ya que ahí es donde la profesora dispone de los recursos necesarios. El aula cuenta con recursos tecnológicos como un ordenador con conexión a Internet, una pizarra digital, una pizarra convencional y un proyector para fomentar el uso de las TIC. Además de eso, el aula está equipada de *posters* de la cultura inglesa, festividades, personas célebres, un mapa, etc., lo cual conforma el aprendizaje periférico.

Para el trabajo en clase, los alumnos disponen de una gran variedad de material académico como diccionarios, libros, revistas educativas o enciclopedias.

Cabe señalar que el centro no cuenta con sección bilingüe, sin embargo dispone de todos los recursos necesarios, tanto a nivel material como profesional, para la correcta adquisición de segundas lenguas por parte del alumnado.

El horario curricular que establece la Orden EDU/362/2015 en el Anexo II: Organización de materias y distribución del horario semanal (p. 32426), en el segundo curso de ESO, corresponde a tres horas lectivas a la semana, en lo que a la Primera Lengua Extranjera se refiere. Este horario es limitado, teniendo en cuenta las exigencias que conlleva la adquisición de una segunda lengua. A pesar de esto se extraerá el máximo provecho a cada lección, con el fin de desarrollar autonomía en el alumnado para que lleven a cabo la tarea final, adquiriendo los contenidos y competencias exigidas en el currículo y desarrollando, a su vez, las destrezas comunicativas en lengua inglesa.

El nivel de dominio de la lengua que presenta el alumnado se sitúa mayoritariamente en el nivel A2 (Consejo de Europa, 2002). Este nivel permite trabajar a un ritmo moderado, teniendo en cuenta los contenidos exigidos en el currículo. A pesar de no presentar cierta fluidez, el alumnado se comunica en gran medida con la profesora y con los propios compañeros, favoreciendo así la interacción y el trabajo en grupo en el aula, algo que es imprescindible como primer escalón en la adquisición de segundas lenguas.

4.2. Fundamentación de la propuesta

Como se ha señalado anteriormente, el curso de segundo de ESO, dispone de tres horas lectivas a la semana para la enseñanza de la materia: Primera Lengua Extranjera.

Dadas las horas semanales de las que se dispone, la temporalización de la propuesta didáctica se va a llevar a cabo en dos semanas, impartiendo tres sesiones cada semana, siendo las clases lunes, martes y jueves. Por lo tanto, esta propuesta didáctica, consta de un total de seis sesiones, cuyo desarrollo está previsto que abarque desde el 9 al 20 de diciembre.

En lo que concierne a los procesos metodológicos, se va a desarrollar una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas y el enfoque accional, sustentado en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

El enfoque por tareas y el enfoque accional se funden aquí, dando lugar a una propuesta didáctica comunicativa, la cual presenta una serie de tareas en las que prima el trabajo en grupo y la cooperación entre los alumnos. Para ello, tendrán un gran peso el enfoque comunicativo y la interacción en el aula. Estas tareas involucran al alumno, tanto académica como personalmente, favoreciendo así la motivación y la autonomía en el alumnado, lo cual es esencial para desarrollar un filtro afectivo bajo, elemento imprescindible en la adquisición de segundas lenguas.

A lo largo de las seis sesiones, los alumnos llevarán a cabo una serie de tareas, en las cuales se imparten los contenidos exigidos en el currículo, por lo tanto, los alumnos adquieren unos conocimientos con los que son capaces de realizar la tarea final.

Antes de proceder a la explicación de contenidos o comenzar las tareas, la profesora debe motivar a sus alumnos para que comprendan la importancia de aprender a manejar y utilizar esa lengua como medio de comunicación imprescindible en el mundo laboral y social de hoy. Se trata de establecer un *rapport* inicial positivo, que permita reducir tensiones e incertidumbres, además de motivar a los alumnos. De esta manera, los alumnos ven una utilidad en la vida real y esa tarea final se produce de forma más positiva.

A través de esta metodología el alumno es el sujeto activo, ya que está centrada en él, además de ser activa, flexible y globalizada. La profesora es la mediadora y promotora de la actividad. Asimismo, en la realización de las tareas, la profesora es una mera observadora, pues su principal función es monitorizar la clase e intervenir en caso de que fuera necesaria su ayuda.

Normalmente, en el aula se trabajará en grupos o en parejas como se ha dicho previamente, para que de esta forma los alumnos aprendan a dialogar, vean la importancia de ponerse de acuerdo y llegar a una conclusión, fomentado así el trabajo cooperativo y colectivo y la negociación de significados conjunta en los intercambios verbales.

Por lo tanto, lo que se quiere conseguir no es un aprendizaje, sino una adquisición significativa de la lengua, fomentado el desarrollo de las cinco habilidades lingüísticas (comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción). Si bien, cabe destacar que en alguna tarea se pondrá especial atención en una en concreto, aunque el objetivo final es que se movilicen de manera relacionada e integrada las cinco.

En este tipo de aprendizaje hay cabida para los errores, ya que son parte del proceso de adquisición. De esta manera, el alumnado se siente confiado a comunicarse en la lengua extranjera y se fomenta la participación en clase. Asimismo, se debe corregir a los alumnos de manera didáctica, pero nunca para interrumpir el proceso comunicativo.

Para fomentar la comprensión oral y la producción oral, se pondrá a los estudiantes en conversaciones de la vida real, en las que deben desenvolverse con cierta fluidez. En clase, la profesora será la encargada de aportar *input* lingüístico-discursivo, desarrollando la totalidad del contenido en lengua inglesa. Por otro lado, los alumnos también tendrán una participación activa, entre ellos, e interactuando con la profesora.

Como se ha señalado previamente, en la producción oral no se corregirá al alumno de manera incesante, sino que se permitirá su producción, ya que lo que se busca es ganar en fluidez y permitir que el alumno adquiriera confianza en inglés.

Para desarrollar la comprensión escrita y la producción escrita, se presentan textos adaptados a su nivel. Estos textos no solo abordan aspectos gramaticales, sino que también enseñan costumbres inglesas, vidas de personas destacadas, la historia de ciertas cosas, siempre buscando el interés y la formación integral de los alumnos. Este repertorio léxico está relacionado con los temas de conversación, de modo que el vocabulario, tal y como sucede en la comunicación real, está contextualizado, fomentando así un uso real de la lengua.

Esta propuesta es de carácter interdisciplinar. La interdisciplinariedad nos permite vincular conocimientos que han sido adquiridos en otras materias curriculares, y sacar el máximo rendimiento de ellos. Esto implica ser flexibles y saber adaptar y relacionar los conocimientos ya adquiridos a otras materias.

El término interdisciplinariedad suele estar fuertemente ligado con el de transversalidad, por lo que esta propuesta también incluye elementos transversales. Algunos de ellos son la educación ambiental o educación para el consumidor.

Otro aspecto a tener en cuenta es el tratamiento de la diversidad en el aula. Por esta razón, se han desarrollado unas medidas de atención a la diversidad. Antes de comenzar la propuesta didáctica, la profesora valorará y tendrá en cuenta la prueba de diagnóstico realizada a los alumnos a principio de curso para verificar ese nivel. En torno a esos resultados obtenidos, y el progreso que hayan llevado a cabo durante los meses que tendrán lugar hasta la puesta en práctica de la propuesta, la profesora adaptará esas tareas y prestará especial atención a aquellos alumnos que lo necesiten, recibiendo estos un trato individualizado. Por otro lado, aquellos que superen de manera notable ese nivel dispondrán de material extra, relacionado con las actividades de clase y algo nuevo, donde la fórmula *i+1* seguirá siendo clave para su realización.

Por último, por lo que se refiere a la evaluación, la tarea final y las tareas que se hayan realizado durante las seis sesiones van a contabilizar un 30 % de la nota global. La profesora tomará notas día a día del trabajo colectivo que realicen los diferentes grupos, no solo se centrará en las actividades, sino que también se va a tener en cuenta la convivencia en el aula, es decir, el ambiente que hay, cómo trabajan los diferentes grupos y la actitud en general de respeto y tolerancia hacia sus compañeros y hacia el propio profesor.

4.3. Propuesta didáctica

4.3.1. Informaciones previas de carácter organizativo

Este apartado expone pues, la planificación didáctica, que se compone de una tabla de planificación general y se acompaña de seis tablas correspondientes a las seis sesiones. Está diseñada para el curso de segundo de la ESO.

Esta propuesta es de carácter flexible, ya que está sujeta a mejoras y posibles cambios, con el fin principal de promover y fomentar una adquisición más significativa y eficaz de la Primera Lengua extranjera (Inglés).

La primera tabla se corresponde con una planificación general de la propuesta, en ella se pueden encontrar: a) los elementos curriculares y b) los aspectos didáctico-metodológicos.

a) *Los elementos curriculares* que engloban a los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, y se van a desarrollar durante las sesiones. Si bien en el currículo no se han encontrado vínculos directos con lo propuesto en el aula, se han seleccionado aquellos contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que mejor se prestan para favorecer el proceso de adquisición de la lengua inglesa en esta etapa educativa.

b) *Los aspectos didáctico-metodológicos* que hacen referencia al curso, al tiempo, a la atención a la diversidad, a los recursos previstos, a la gestión del aula y a las orientaciones metodológicas.

Es preciso indicar que las seis tablas que siguen a la planificación general – tablas de las sesiones–, conllevan un mayor grado de especificidad. En ellas, los elementos curriculares especifican más los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se van a tratar en concreto en cada sesión. Y, los aspectos organizativos y didácticos informan sobre lo relativo a la atención a la diversidad, las tareas que se van a llevar a cabo en cada sesión y el tiempo que se va a dedicar a cada tarea, además de los recursos empleados en cada tarea.

4.3.2. Objetivos de aprendizaje

Todas las consideraciones expuestas en la tabla de planificación general y las seis tablas correspondientes a las seis sesiones, conducen a plantear los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- Los estudiantes deberán ser capaces de comunicarse en lengua inglesa, llevando a cabo de forma colaborativa tareas en las que desarrollen progresivamente las destrezas comunicativas.

Y objetivos específicos:

- Los estudiantes deberán ser capaces de comunicarse en lengua inglesa mediante la realización cooperativa de tareas posibilitadoras y prácticas sociales de referencia.
- Los estudiantes deberán ser capaces de trabajar en grupo, de forma cooperativa, y ayudándose los unos a los otros en el proceso de intercambios verbales e interacción comunicativa.
- Los estudiantes deberán ser capaces de desarrollar un aprendizaje significativo, fomentando el desarrollo de las cinco habilidades lingüísticas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción.
- Debatir y llegar a conclusiones consensuadas a partir de la interpretación conjunta de textos sobre la cultura inglesa.
- Los estudiantes deberán ser capaces de desarrollar las competencias clave que rige el currículo, haciendo especial hincapié, en la competencia en comunicación lingüística y la competencia para aprender a aprender.

Planificación general de la propuesta

| Elementos curriculares | Aspectos didácticos-metodológicos |
|---|---|
| <p>Contenidos generales:</p> <p>B1: Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>B2: Léxico oral de uso común (producción) relativo a actividades de la vida diaria; compras y actividades comerciales; alimentación y medio ambiente.</p> <p>B3: Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial)</p> <p>B4: Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales; normas de cortesía; costumbres, valores, creencias y actitudes.</p> | <p>Curso: 2º ESO</p> <p>Tiempo: 6 sesiones de 50 minutos, un total de 5 horas.</p> <p>Atención a la diversidad: Adaptación de las tareas dependiendo del nivel que presente el alumnado, material extra, atención individualizada.</p> |
| <p>Criterios de evaluación:</p> <p>B1: Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana.</p> <p>B2: Manejar frases cortas para desenvolverse de manera suficiente en breves intercambios en situaciones cotidianas.</p> <p>B3: Identificar la información esencial, los puntos relevantes en textos breves, en formato impreso o en soporte digital.</p> <p>B4: Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información, simple en situaciones cotidianas.</p> | <p>Recursos previstos: Ordenador, pizarra digital, materiales didácticos.</p> <p>Gestión del aula: Siete grupos de cuatro alumnos. Ocasionalmente, en parejas.</p> |
| <p>Estándares de aprendizaje:</p> <p>B1: Identifica el sentido general en una conversación informal entre dos interlocutores, de un tema conocido y el discurso está articulado con claridad y a velocidad media.</p> <p>B2: Participa en conversaciones informales cara a cara, intercambia información y expresa opiniones y puntos de vista.</p> <p>B3: Entiende los puntos principales de un texto formulados de manera simple y clara, en el ámbito académico.</p> <p>B4: Escribe informes muy breves con información sencilla sobre hechos habituales, en el ámbito académico.</p> | <p>Orientaciones metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfoque por tareas. • Enfoque accional. • Enfoque comunicativo con la integración de las habilidades lingüísticas. |
| <p>Competencias clave:</p> <p>Competencia en comunicación lingüística, competencia para aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</p> | |

| SESIÓN 1 (An overall view of the British culture) | | | | |
|--|----------------------------|--|--|--|
| Elementos curriculares | | | | |
| Contenidos: | | Criterios de evaluación: | | Estándares de aprendizaje: |
| <p>B3: Seleccionar la información necesaria en textos breves relacionados con la cultura inglesa.</p> <p>B4: Aspectos socioculturales y sociolingüísticos sobre la cultura inglesa: valores, costumbres...</p> | | <p>B3: Identificar información esencial sobre la cultura inglesa: gastronomía, moneda, costumbres, normas de cortesía, ropa, la lengua.</p> <p>B4: Emplear un repertorio léxico simple en la producción de textos breves sobre la cultura inglesa.</p> | | <p>B3: Entiende los puntos principales en textos relacionados con la gastronomía, la moneda, las normas de cortesía, la ropa o la lengua.</p> <p>B4: Escribe un breve resumen sobre aspectos de la cultura inglesa: gastronomía, moneda, costumbres...</p> |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | |
| Atención a la diversidad | T A R E A S | 1. What do you Know? Actividad de calentamiento. Lluvia de ideas con unas preguntas guiadas sobre lo que conocen de la cultura inglesa. | Tiempo | Recursos |
| | | | 10' | Pizarra |
| 2. In searching for information. Actividad de introducción. En grupos, con una guía entregada por la profesora, indagar sobre información relevante de la cultura inglesa, para posteriormente, presentarla al resto de la clase. | | 15' | Ordenador con Internet y guía con preguntas. | |
| 3. Nice to meet you. Actividad de extensión. En grupos, leer textos breves sobre diferentes temas de la cultura inglesa. | | 15' | Textos y papel | |
| Ayudar y guiar a los alumnos con dificultades en la comprensión escrita de los textos. | | 4. Summarizing. Actividad de extensión. Breve resumen o principales características sobre lo leído. | 10' | Textos y papel |

| SESIÓN 2 (British culture in a real context) | | | | |
|---|--|---|------------------------------------|---|
| Elementos curriculares | | | | |
| Contenidos: | | Criterios de evaluación: | | Estándares de aprendizaje: |
| B1: Ofrecimiento de información sobre la cultura inglesa en situaciones de la vida real. | | B1: Aplicar para la comprensión del vídeo los aspectos socioculturales, tales como gastronomía, moneda, normas de cortesía, relativos a la cultura inglesa en situaciones de la vida real. | | B1: Comprende la idea general del vídeo sobre aspectos relacionados con la cultura inglesa, proyectados en un contexto real. |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | |
| Atención a la diversidad | T A R E A S | 1. Revising English culture. Actividad de refuerzo. En grupos, breve presentación sobre los textos leídos el día anterior en clase. | Tiempo | Recursos |
| | | | 15' | Resumen de la sesión previa. |
| 2. Broaden our minds. Actividad de extensión. La profesora proyecta un vídeo sobre la cultura inglesa, el cual refleja situaciones de la vida real. | | 10' | Ordenador con conexión a Internet. | |
| 3. What would you do if...? Actividad de extensión. Experimentar y empatizar con las situaciones proyectadas en el vídeo. En grupos, debatir con sus compañeros lo que ellos harían en esos casos. | | 15' | Ordenador con conexión a Internet. | |
| Glosario detallado con palabras específicas para la comprensión oral del vídeo. | | 4. If I were you... Actividad de relajación. En diferentes grupos y de forma encadenada, usando la estructura "If I were you..." narrar lo que ellos harían en situaciones específicas. | 10' | Tarjetas con diferentes situaciones de la vida real. |

| SESIÓN 3 (Specializing in the British culture) | | | | |
|---|---|--|---------------|---|
| Elementos curriculares | | | | |
| Contenidos: B1: Ampliación de los contenidos culturales, tales como, el medioambiente o el reciclaje. B3: Distingue información relevante para la comprensión del texto, relacionada con aspectos de la cultura inglesa. | | Criterios de evaluación: B1: Adaptar e incorporar los contenidos, relativos a la cultura inglesa para la total comprensión de un vídeo. B3: Comprende el sentido general del texto sobre aspectos culturales. | | Estándares de aprendizaje: B1: Entiende información esencial en un vídeo proyectado por la profesora, sobre el medioambiente. B3: Entiende un texto, en formato impreso, relativo a la cultura inglesa (medioambiente, reciclaje). |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | |
| Atención a la diversidad | T | 1. British Immersion. Actividad de introducción. La profesora lee e intercambia información con el alumnado sobre diferentes aspectos de la cultura inglesa, fomentando así la interacción. | Tiempo | Recursos |
| | | | 15' | Textos adaptados al nivel A2. |
| Adaptación de los textos, además de una clara pronunciación y un ritmo adecuado al nivel A2. | A | 2. What is missing? Actividad de extensión. La profesora entrega un texto breve incompleto, dividido en diferentes partes. Los alumnos deberán intercambiar la información. | 15' | Texto adaptado y dividido en diferentes fragmentos. |
| | R | 3. Let's invent! Actividad de extensión. Una vez que completen y unan las partes de la historia, deberán inventar algo para la parte que falta. | 10' | Texto de la actividad anterior y papel. |
| | E | 4. Our story is the best! Actividad de relajación. Contar y comparar con el resto de grupos sus creaciones. El grupo más creativo recibirá una recompensa. | 10' | Creaciones de la actividad anterior y recompensa. |
| A | S | | | |

| SESIÓN 4 (Changing roles) | | | | |
|---|----------|---|---------------|--|
| Elementos curriculares | | | | |
| <p>Contenidos: B2: Uso de léxico propio de un vendedor y un cliente, relativo a compras y actividades comerciales. Estructuras sintáctico-discursivas. Expresión de relaciones lógicas: conclusión (finally, in the end, in conclusion...)</p> | | <p>Criterios de evaluación: B2: Emplear frases y preguntas en intercambios, propias de una situación que se puede experimentar en la vida real, un mercado navideño.</p> | | <p>Estándares de aprendizaje: B2: Interactúa en conversaciones simples cara a cara, pidiendo información, por ejemplo, la calidad o el precio de los productos.</p> |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | |
| Atención a la diversidad | T | 1. Find your partner. Actividad de introducción. Con una serie de preguntas guiadas, deberán interactuar y comunicarse con sus compañeros y así encontrarán a su pareja para el role play. | Tiempo | Recursos |
| | | | 10' | Tarjetas con los roles. |
| Tarjetas adaptadas y ayuda por parte de la profesora si fuera necesario. | A | 2. Role play. Actividad de extensión. Una vez que han encontrado a su pareja, interpretarán situaciones de la vida real, uno de ellos será el cliente y otro el vendedor. | 20' | Papel con el diálogo. |
| | R | 3. The best way to sell is... Actividad de refuerzo. En grupos, los alumnos deben llegar a una conclusión generalizada con lo que han experimentado en el role play. | 10' | Papel |
| | E | 4. Chinese whispers. Actividad de relajación. En grupos, los alumnos transmiten un mensaje (refrán típico de la cultura inglesa), de esta manera todos trabajan con el mismo objetivo, de forma cooperativa e interactuando. | 10' | Tarjetas con los mensajes que deben transmitir los alumnos. |
| A | | | | |
| S | | | | |

| SESIÓN 5 (Getting ready for the Christmas Market) | | | | |
|--|--|---|---------------|---|
| Elementos curriculares | | | | |
| Contenidos: | | Criterios de evaluación: | | Estándares de aprendizaje: |
| <p>B2: Empleo de léxico común relativo a compras, actividades comerciales, medio ambiente y alimentación.</p> <p>Estructuras sintáctico-discursivas. Expresión de relaciones lógicas: conjunción (and, too, also); finalidad (to+infinitive).</p> | | <p>B2: Utilizar frases cortas y terminología relacionada con la cultura inglesa, con el fin de crear materiales para el mercado navideño.</p> | | <p>B2: Participa en la creación de los materiales necesarios para el mercado navideño e interactúa con sus compañeros.</p> |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | |
| Atención a la diversidad | T A R E A S | 1. Jigsaw activity. Actividad de refuerzo. En grupos, los alumnos reciben diferentes materiales sobre lo visto en sesiones previas, deben ponerlos en orden y organizarlos, para su posterior puesta en práctica. | Tiempo | Recursos |
| Monitorizar y guiar el proceso, e intervenir si fuese necesario. | | 2. Information gap. Actividad de extensión. Los alumnos reciben un texto diferente entre sí, narrando una serie de directrices para la creación de un mercado navideño. Con el fin de completar la información global, deben comunicarse e interactuar con sus compañeros. | 20' | Puzzles e historias. |
| | | 3. Our own Christmas Market. Actividad de extensión. En grupos, creación del mercado navideño teniendo en cuenta los diferentes elementos propios de la cultura inglesa. | 10' | Textos. |
| | | | 20' | Creación de los materiales. |

| SESIÓN 6 (Best Christmas Market) | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Elementos curriculares | | | | | |
| <p>Contenidos: B2: Interactuar en los mercados navideños con un léxico de uso común propio de la cultura inglesa. B4: Tener en cuenta los aspectos socioculturales, propios de la lengua inglesa, en la creación de breves textos.</p> | | <p>Criterios de evaluación: B2: Utilizar un vocabulario que le permita desenvolverse en situaciones cotidianas, como ir a la compra. B4: Utiliza un léxico apropiado para la experiencia vivida en un mercado navideño, propio de la cultura inglesa.</p> | | <p>Estándares de aprendizaje: B2: Toma parte en situaciones de la vida cotidiana (hacer la compra), intercambiando y pidiendo información. B4: Escribe de forma breve sobre su propia experiencia en situaciones reales, asistir a un mercado navideño.</p> | |
| Aspectos organizativos y didáctica | | | | | |
| Atención a la diversidad | T A R E A S | Esta sesión en su totalidad constituye la tarea final. | | Tiempo | Recursos |
| La profesora guiará a los alumnos en la visita a los diferentes mercados. | | 1. What do you sell? Actividad de extensión. Los alumnos visitarán los diferentes mercados, con el fin de sumergirse en la cultura propia del país británico, intercambiando información e interactuando con sus compañeros. | | 35' | Materiales didácticos que hayan elaborado previamente. |
| | | 2. How do you feel? Actividad de refuerzo. Mediante una serie de oraciones encadenadas, fomentando la repetición de expresión de relaciones lógicas a la hora de concluir, los alumnos deberán transmitir el mensaje de uno en uno. | | 10' | Tarjetas con las oraciones que deben repetir. |
| | | 3. Voting. Actividad de relajación. Se llevará a cabo una votación para elegir al ganador. | | 5' | Tarjetas con numeración para la votación. |

4.4. Pautas para la valoración de la propuesta

A continuación, se exponen unas tablas con el fin de valorar la propuesta y, si fuera necesario, introducir cambios ya que es de carácter flexible y se puede adaptar, siempre buscando el beneficio para los alumnos. En ellas, se trata la adecuación de los objetivos, los contenidos, los materiales didácticos empleados, los criterios de evaluación, la metodología, y la eficiencia de la propuesta.

| <i>ADECUACIÓN DE OBJETIVOS</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--------------------------------|----|----|---------------|
| ¿Son adecuados al nivel? | | | |
| ¿Y al contexto? | | | |

| <i>CONTENIDOS</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| ¿Los contenidos se corresponden con los criterios didácticos? | | | |
| ¿La secuenciación de contenidos responde a criterios de coherencia lógica? | | | |
| ¿Se ha variado la secuenciación establecida? | | | |
| ¿Se ha modificado la programación en algún grupo? | | | |

| <i>MATERIALES DIDÁCTICOS</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| ¿Los materiales didácticos aportados son útiles? | | | |

| <i>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| ¿Han dado buen resultado? (Si la respuesta es negativa indicar cómo han variado. | | | |

| <i>METODOLOGÍA</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|---|----|----|---------------|
| ¿La metodología ha sido la correcta? (En el sentido de facilitar el aprendizaje a los alumnos.) | | | |

| <i>EFICIENCIA DE LA PROPUESTA</i> | SÍ | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| ¿El ritmo de aprendizaje del alumnado permite seguir lo programado? | | | |
| ¿Es coherente la práctica diaria con la tarea final? | | | |
| ¿Ha habido solicitud de aclaraciones sobre las calificaciones? | | | |
| ¿El alumnado se encuentra motivado? | | | |
| El clima escolar y de aula, ¿permite el desarrollo normal de las programaciones? | | | |

CONCLUSIONES

El presente Trabajo Fin de Máster pone de manifiesto la importancia de adquirir una lengua extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ante los retos del mundo globalizado, en donde el dominio de varias lenguas es ya un requisito indispensable.

Además de eso, la planificación de una propuesta didáctica ha llevado al enriquecimiento, tanto personal como académico por parte de la propia estudiante.

Sirviéndose del proceso de adquisición de la lengua materna, se ha demostrado que, en el caso de la segunda lengua, el proceso de adquisición es el que más beneficios reporta en el alumnado, observándose estos beneficios a largo plazo en aspectos como la fluidez y el dominio de la lengua.

Asimismo, recibir una cantidad adecuada de *input* es esencial en ese proceso, ya que -como se ha comprobado- los alumnos deben entender el mensaje para procesar la información y permitir su entrada en el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje. Igualmente, aquellos alumnos que están expuestos a mayor cantidad de input, adquieren la lengua de forma más rápida y muestran un progreso más significativo. Para que este proceso se produzca de forma óptima, los alumnos deben presentar un filtro afectivo bajo, puesto que -como se ha constatado- el alumnado que presenta un filtro afectivo alto, obtiene peores resultados.

Igualmente se concluye que el proceso de adquisición de una lengua extranjera debe ir acompañado del enfoque comunicativo. Este enfoque es indispensable en la adquisición de una lengua, puesto que nos permite usarla en un contexto real y de forma eficaz. Por eso, como se ha expuesto en este Trabajo Fin de Máster, los alumnos deben hacer frente a tareas, con las que deben desenvolverse en situaciones de la vida real. Además, las cinco habilidades lingüísticas: comprensión oral, producción oral, comprensión escrita, producción escrita e interacción, deben ser el elemento sobre el que sustente la adquisición de segundas lenguas. Como se ha llevado a cabo en la planificación de la propuesta didáctica, la totalidad de los contenidos se basan en las cinco habilidades lingüísticas, concediéndoles a todas una importancia equitativa en

Educación Secundaria, ya que la adquisición de las cinco, en conjunto, lleva al dominio de la lengua.

Este Trabajo Fin de Máster, en la planificación de su propuesta didáctica, aboga por el enfoque por tareas ligado al enfoque accional. Con el fin de proveer al alumnado con el mejor conocimiento y llevar a cabo un proceso de adquisición de una segunda lengua de manera óptima, la puesta en práctica de ambos enfoques permite la comunicación y la cooperación entre los alumnos, además de formar al alumno, tanto personal, como académicamente, y de adquirir un nivel de la lengua propio al que se exige en el curso de segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

Todo lo mencionado anteriormente ha sido plasmado en la planificación de una propuesta didáctica, la cual busca satisfacer las necesidades planteadas a la hora de adquirir una lengua extranjera y de adquirir esta con un uso real de la misma y de manera eficaz, favoreciendo así su adquisición.

Una propuesta didáctica con estas características aporta grandes beneficios en el alumnado, fomentando el aprendizaje significativo y creando alumnos autónomos, capaces de decidir y poner en práctica sus propias técnicas o estrategias de aprendizaje.

Asimismo, cabe concluir la importancia que implica, como docentes, inscribirse en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras a la hora de impartir inglés en un centro educativo. Igualmente, de adoptar los enfoques mencionados como parte de los actos profesionales docentes orientados a favorecer la adquisición de la lengua inglesa en el alumnado. Esto se traduce en proponer actividades y tareas que faciliten el intercambio comunicativo entre los estudiantes, que requieran tomar decisiones, negociar, llegar a conclusiones grupales, etc., mediante las que se esté utilizando – constantemente– la lengua inglesa de forma inconsciente y, a su vez, se esté disfrutando del proceso de adquisición del lenguaje.

REFERENCIAS

- Beacco, J.C. et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bermúdez, L. & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.
- Contreras Salas, O. L. (2012). Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Rastros Rostros*, 14(27), 123-124.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo oficial de la Unión Europea (2018a) *Recomendación del Parlamento y del Consejo de 18 de diciembre, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo Oficial de la Unión Europea (2018b). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea.
- Consejo Oficial de la Unión Europea (2018c). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo, relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas*. Bruselas: Comisión Europea.
- Diccionario de Términos Clave de ELE. (1997-2019). *Hipótesis del filtro afectivo*. Centro Virtual Cervantes.
- Diccionario de Términos Clave de ELE. (1997-2019). *Comprensión lectora*. Centro Virtual Cervantes.
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. New Jersey: Rider University.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Escobar Urmeneta, C. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- García, M. & Prieto, C. & Santos, M. J. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 24, 71-78.
- Guillén Díaz, C & Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. Madrid: La Muralla.
- Junta de Castilla y León (2015). *Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Consejería de Educación.
- Krashen, S & Terrell Tracy, D. (1983). *The Natural Approach, Language Acquisition in the Classroom*. Hertfordshire: Prentice Hall Europe.
- Madrigal Abarca, M. (2015). El enfoque al producto y el enfoque al proceso: dos metodologías complementarias para enseñar la expresión escrita en los cursos de una L2. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 41, 203-215.
- Manchón, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 3, 37-48.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2015). *Orden ECD 65/2015, de 21 de enero*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Gobierno de España.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *Real Decreto 310/2016, de 30 de julio*. Madrid: Servicio de Publicaciones. Gobierno de España.
- Navarro Romero, B. (2009). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Peñate Cabrera, M. & Bazo Martínez, P. (1998). Ajustes en la interacción e input comprensible en el aula de inglés. *Language y Textos*, 11-12, 27-40.
- Pizarro Chacón, G. & Josephy, D. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 48, 209-225.
- Pulido Barrios, R. & Muñoz, O. B. (2011). La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso. *Lengua y Habla*, 15, 128-140.
- Puren, Ch. (2008). *Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural*. Madrid: Arco Libros.
- Puren, Ch. (2009). *Variaciones sobre la perspectiva del actuar social en la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras*. París: CLE internacional.