

**“El learning landscape como facilitador
de la
destreza oral en lengua extranjera”**



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y letras

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

Author: Alba Escribano de Huerta

Tutor: Fernando Javier Colomer Serna

Department: Departamento de didáctica de la lengua

Valladolid, June 2019

Resumen

El mundo globalizado en el que vivimos exige personas polivalentes capaces de aplicar su conocimiento en diferentes áreas, con habilidades y capacidades muy diversas, necesarias para superar cualquier dificultad sociolaboral. Esto se traduce en la necesidad de incorporar nuevas metodologías en el ámbito educativo que resulten en un aprendizaje eficiente y con las que podamos, no solo introducir los contenidos de la asignatura de Lengua Extranjera, sino también integrar competencias clave. El *learning landscape* es una alternativa innovadora que posibilita la enseñanza de cualquier destreza, en nuestro caso la destreza oral, fomentando además el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje eficiente y autónomo de nuestros alumnos mediante la taxonomía de Bloom. Esta metodología permite además realizar actividades motivadoras y pragmáticas y, por tanto, conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más beneficioso con el que conseguir el desarrollo óptimo de la destreza oral.

En el presente trabajo de fin de máster se hace una revisión teórica del aprendizaje de una Lengua Extranjera, haciendo especial énfasis en el concepto de competencia comunicativa, para posteriormente presentar una propuesta de intervención para 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En esta propuesta se sugiere una secuencia de actividades grupales e individuales, que siguen el funcionamiento del *learning landscape* con el fin de desarrollar y mejorar la producción oral de la Lengua Extranjera.

Palabras clave

Learning Landscape, Inteligencias Múltiples, Taxonomía de Bloom, Destreza Oral, Competencia Comunicativa, Aprendizaje de una Lengua Extranjera.

Abstract

The globalized world in which we live demands polyvalent people able to apply their knowledge in different areas, with diverse abilities and capacities that are necessary to overcome any socio-labour difficulty. This translates into the need to incorporate new methodologies that offer good results in our students and allow us to not only introduce the contents of the Foreign Language subject, but also to integrate as many key competences as we want. Learning landscape is an innovative methodology that makes possible to teach any linguistic skill, in our case the oral skill, and encourage the development of multiple intelligences and efficient and autonomous learning of our

students using the Bloom's taxonomy. The learning landscape allow us to carry out motivating and pragmatic activities and, consequently, to achieve a more beneficial teaching-learning process that contributes to the optimum development of the oral skill.

In the present project, a theoretical revision of the learning of a Foreign Language is made, putting special emphasis on the communicative competence concept, and later presenting an intervention proposal for a 4th year of Obligatory Secondary Education group. This proposal suggests a sequence of group and individual activities that follow the functioning of the learning landscape in order to develop and improve the oral production of the Foreign Language.

Key Words

Learning landscapes, Multiple Intelligences, Bloom Taxonomy, Oral Skill, Communicative Competence, Foreign Language Learning.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Objetivos.....	3
2.1.Objetivo general.....	3
2.2.Objetivos específicos	3
3. Fundamentación teórica.....	4
3.1.El aprendizaje de una Lengua Extranjera.....	4
3.1.1. La competencia comunicativa.....	5
3.1.2. Las destrezas comunicativas en la Lengua Extranjera.....	8
3.1.3. La destreza oral.....	10
3.2.Inteligencias múltiples de Gardner.....	14
3.3.Taxonomía de Bloom.....	16
3.4.Learning Landscape.....	19
4. Propuesta de intervención.....	21
4.1.Contextualización.....	21
4.2.Objetivos de la propuesta.....	21
4.3.Temporalización.....	22
4.4.Organización del espacio.....	23
4.5.Actividades.....	24
4.5.1. Actividades para el desarrollo de las inteligencias múltiples.....	26
4.5.2. Actividades de la taxonomía de Bloom.....	39
4.6. Evaluación de la propuesta de intervención	43
5. Propuesta de mejora.....	44
6. Conclusiones.....	46
7. Referencias bibliográficas.....	48
8. Anexo I.....	52

Índice de figuras

Figura 1. Clasificación de las destrezas lingüísticas.....	9
Figura 2. Diagrama de las inteligencias múltiples de Gardner.....	16
Figura 3. Jerarquía de los niveles de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom.....	18
Imagen 1. Hombre hablando con azafata en avión.....	25
Imagen 2. Canción de la película The Greatest Showman.....	26
Imagen 3. Captura anuncio Pepsi 2019.....	30
Imagen 4. Escena de la película Harry Potter y el cáliz de fuego.....	32
Imagen 5. Escena de la película Los juegos del hambre: Sinsajo parte I.....	32
Imagen 6. Mapa de Londres.....	36
Imagen 7. Mapa de Nueva York.....	36
Imagen 8. Mapa de Sídney.....	36
Imagen 9. Mapa de Dublín.....	37
Imagen 10. Mapa de Toronto.....	37
Cuadro 1. Evaluación del programa de intervención.....	43
Cuadro 2. Plantilla programa learning landscape completo.....	44
Imagen 6. Tabla de procesos cognitivos según la taxonomía de Bloom.....	52

Introducción

Constantemente surgen nuevas metodologías que pretenden adaptar la educación a las necesidades del mundo actual, ofreciendo enfoques prácticos de la teoría y teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos. Sin embargo, todavía predomina en las aulas una concepción tradicional de la educación la cual no ofrece solución a las dificultades académicas de los alumnos.

En este trabajo se expone una de estas metodologías innovadoras conocida como *learning landscape*, la cual enfoca su atención en el desarrollo de las inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom, con la finalidad de conseguir un aprendizaje autónomo mientras se trabajan diferentes habilidades y teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos. Aunque esta reciente herramienta ofrece beneficios a nivel cognitivo y emocional en los alumnos, existe un desconocimiento general por parte de los docentes sobre, y por lo tanto su práctica en las aulas de nuestro país no está todavía extendida. La integración de esta metodología en la asignatura de lengua extranjera resulta interesante considerando la creciente importancia de la aplicación práctica de los conocimientos, la diversificación de las capacidades y competencias en el mundo laboral, y la necesidad de la competencia comunicativa para poder interactuar adecuadamente usando la lengua extranjera.

Por lo tanto, resulta de vital importancia el desarrollo y mejora de la producción oral, habilidad en la que los estudiantes españoles se encuentran por detrás de otros países occidentales, para conseguir la integración de nuestros estudiantes en la sociedad plurilingüe y globalizada. Los docentes debemos estar al día de las nuevas metodologías y ser conscientes de las ventajas que se pueden obtener de estas, y así conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más productivo y útil. Debido a esta creciente importancia de la competencia comunicativa en la lengua extranjera, la legislación actual fomenta el desarrollo de esta:

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), incluye algunas modificaciones en cuanto a la comunicación oral. Algunas de estas modificaciones donde se tiene en cuenta la competencia comunicativa se encuentran en los siguientes apartados:

-La LOMCE añade el apartado 6 al artículo 26, el cual indica que “la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de lengua

extranjera. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.” En el artículo 4 del apartado “Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” perteneciente al Real Decreto 1105/2014, de 26 de Diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, podemos encontrar como objetivo de etapa la misma indicación mencionada anteriormente.

-Por otro lado, en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León, el cual se refleja en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, podemos encontrar que en el apartado de “principios metodológicos de la etapa” se indica que “el rol del docente es fundamental a la hora de presentar los contenidos con una estructuración clara en sus relaciones, de diseñar secuencias de aprendizaje integradas que planteen la interrelación entre distintos contenidos de una materia o de diferentes materias, de planificar tareas y actividades que estimulen el interés y el hábito de la expresión oral y la comunicación.”

Esta competencia comunicativa se considera el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera, y por tanto en el presente trabajo se planteará una propuesta de aula haciendo uso del *learning landscape*, cuyo objetivo es mejorar la producción oral de los alumnos de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo incluirá los siguientes puntos:

-Para comenzar se expondrán los objetivos del trabajo, se explicará el objetivo general y los objetivos específicos que nos ayudarán a concretar y a conseguir el objetivo principal.

-A continuación, se incluye un apartado de fundamentación teórica en el cual se incluirá información sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, poniendo especial énfasis en las destrezas comunicativas, en particular la destreza oral, y se llevará a cabo una revisión bibliográfica del concepto de competencia comunicativa. Por otro lado, se expondrá información sobre los paisajes de aprendizaje, las inteligencias múltiples de Gardner, y la taxonomía de Bloom.

-Posteriormente, se presentará la propuesta de intervención en un aula de Educación Secundaria Obligatoria, en el cual se persigue el desarrollo y mejora de la producción oral mediante la aplicación del *learning landscape*.

-Para finalizar este TFM, se incluirá un apartado de propuesta de mejora del programa diseñado, y conclusiones.

Objetivos

Este apartado de objetivos tiene como finalidad exponer qué se pretende conseguir en este trabajo de fin de máster. Para ello se determinará un objetivo general y unos objetivos específicos derivados de este; estos nos permitirán delimitar y organizar las ideas incluidas en el presente trabajo.

Objetivo general

El objetivo general de este trabajo es presentar los beneficios de incorporar nuevas metodologías en el aula con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Para este fin se expondrán los principios del *learning landscape*, basados en la teoría de las inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom, y su utilidad para mejorar las destrezas de la lengua, en particular la destreza oral.

Objetivos específicos

Determinar unos objetivos específicos nos ayudará a alcanzar el objetivo principal del trabajo presentado con anterioridad:

- Definir los conceptos relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera y las destrezas que la integran.
- Hacer una revisión bibliográfica sobre el concepto de competencia comunicativa, incluyendo autores que han realizado aportaciones significativas al término.
- Presentar la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Analizar el concepto de *learning landscape* y las teorías en las que se basa; teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y taxonomía de Bloom, y su aplicación en el aula.
- Proponer un programa de actividades para un grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria siguiendo la metodología del *learning landscape*, con el objetivo de desarrollar y mejorar la competencia comunicativa de la clase como grupo.

Fundamentación teórica

En este apartado se hace una revisión de diferentes fuentes bibliográficas con el propósito de fundamentar y desarrollar el estudio basándonos en los aspectos más relevantes sobre el tema. La fundamentación teórica está dividida en dos puntos, el primer punto está relacionado con el aprendizaje de una lengua extranjera y las destrezas comunicativas, en especial la destreza oral, mientras que en el segundo punto se revisan los conceptos clave de esta propuesta: inteligencias múltiples, taxonomía de Bloom y *learning landscape*. Teniendo en cuenta la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 del 3 de mayo modificada por la ley LOMCE 8/2013 del 9 de diciembre, la cual da prioridad al desarrollo de las habilidades orales, y el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, donde la competencia comunicativa se considera el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera, en esta fundamentación teórica se estudiará la importancia que tiene este concepto de competencia comunicativa en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

El aprendizaje de una Lengua Extranjera

En la actualidad, la sociedad globalizada en la que vivimos ha convertido el dominio de una lengua extranjera en una necesidad tanto a nivel académico, como a nivel profesional e incluso social. En general, existen dos enfoques de la enseñanza de la lengua extranjera; un enfoque con un fin educativo o académico, y otro con un fin comunicativo (Allwright y Bailey, 1991). En los últimos años la metodología de enseñanza del inglés ha sufrido cambios y hoy en día hay una visión práctica del inglés en la cual se da prioridad al desarrollo comunicativo de este debido a las exigencias de un mundo globalizado en el cual coexisten distintas culturas e idiomas. Las prácticas tradicionales han quedado obsoletas dando lugar a una metodología donde el alumno se sienta directamente implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Luna, Ortiz, y Rey-Rivas (2014), este método busca desarrollar la capacidad de interactuar en cualquier situación, ya sea formal o informal, mediante la realización de actividades que simulen situaciones reales dentro del aula en las cuales hay que hacer uso del inglés; esto por tanto implica el desarrollo de las destrezas comunicativas de nuestros alumnos. El objetivo general es que nuestros alumnos aprendan inglés para poder llevarlo a la práctica en una serie de situaciones reales y que puedan hacer un verdadero uso de esta lengua.

Teniendo esto en cuenta, es importante diferenciar entre el concepto de aprendizaje y el concepto de adquisición de una lengua. En 1982 el lingüista Stephen Krashen desarrolla la hipótesis de adquisición frente aprendizaje. De acuerdo a esta hipótesis la adquisición de un idioma es inconsciente, se produce cuando usamos la lengua para comunicarnos y es un proceso similar al que los niños desarrollan cuando aprenden su lengua materna, es decir, la adquisición de un idioma es considerada por Krashen como la forma natural de desarrollar las habilidades lingüísticas. Por otro lado, el aprendizaje es un proceso consciente en el cual se reflexiona sobre una lengua y se tiene un conocimiento explícito de las normas gramaticales de la lengua. Por tanto, según este autor la comunicación oral fluida tan solo se conseguiría cuando la lengua ha sido adquirida (Krashen, 1982).

La competencia comunicativa. En este apartado se estudiará el concepto de competencia comunicativa, ya que es la función del lenguaje más significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y sobre la que se va a fundamentar este trabajo de fin de master. El concepto de competencia comunicativa surge en la década de los 60 y es un término que ha ido evolucionando con el paso de los años, ya que diferentes autores han realizado modificaciones al término introduciendo diferentes aspectos y funciones. A continuación, se revisarán brevemente las contribuciones de cinco autores que han hecho aportaciones significativas al concepto de competencia comunicativa con sus teorías:

Noam Chomsky. El concepto evoluciona partiendo de la crítica que Chomsky realiza a la teoría conductista de Skinner la cual afirma que la adquisición de una lengua funciona mediante procesos de estímulo-respuesta, y por lo tanto el componente creativo del aprendiz no tiene influencia en la producción; además el aprendiz no tendría la capacidad de corregir errores. Chomsky propone la siguiente definición: “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, 1970). Sin embargo, esta definición se correspondería con el concepto de competencia lingüística, la cual no garantiza una comunicación eficiente.

Para hablar de la competencia lingüística, Chomsky nos habla de los conceptos de competencia-actuación –*competence-performance*–, los cuales derivan de las teorías sobre la producción de la lengua del lingüista Saussure. El concepto de competencia se definiría como el conocimiento que tenemos sobre una lengua y sus reglas formales, y el concepto de actuación se correspondería con la aplicación inconsciente de dichas normas, es decir, el uso real de la lengua en situaciones concretas (Trujillo, 2002). La propuesta

de Chomsky fue posteriormente criticada por el lingüista Hymes, quien concibe el término de competencia comunicativa como una actuación acorde a las demandas del contexto.

Dell H. Hymes. Según Hymes la teoría desarrollada por Chomsky se limita al concepto de competencia lingüística, el cual supone una abstracción y no tiene relación directa con la capacidad y habilidad para utilizar una lengua en la comunicación interpersonal. Esta teoría resultaría demasiado reduccionista cuando es aplicada a la adquisición y enseñanza de un idioma. Sin embargo, supone un punto de partida para los enfoques posteriores, dando lugar y favoreciendo la aceptación del concepto de competencia comunicativa como concepto fundamental en la enseñanza de idiomas.

Según la teoría de este autor, la competencia comunicativa implica una serie de procesos para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de la comunicación; es decir, la competencia comunicativa depende del contexto y por tanto debemos analizarla teniendo en cuenta la interrelación de sus componentes. De acuerdo a la teoría de Hymes existen dos dimensiones básicas: la lingüística y la estratégica. La dimensión lingüística se correspondería con la gramática tradicional, mientras que a la estratégica Hymes le añade la capacidad y el entendimiento de relacionarlos con el contexto. Además, la dimensión lingüística está formada a su vez por cuatro subcomponentes: competencia discursiva (capacidad de comunicarse de manera eficaz dando uso adecuado de las reglas), competencia psicolingüística (factores de la personalidad del hablante y el componente afectivo), competencia sociolingüística (implica los componentes sobre los aspectos socioculturales, como las reglas de interacción social y la competencia cultural), y competencia pragmática. Además, Hymes propone cuatro criterios propios de la competencia comunicativa: el potencial sistemático (grado en el que algo resulta formalmente posible), la adecuación (grado en el que es apropiado), la ocurrencia (grado en el que se da en la realidad), y la viabilidad (grado en el que resulta factible) (Hymes, 1971).

Por tanto, la competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y decodificar mensajes y discursos adecuados que cumplan con la eficacia comunicativa. Para desarrollar las competencias el hablante tendrá que desarrollar entre otras capacidades la de reconocer y ser capaz de utilizar registros diversos. Esto requiere un conocimiento textual o lingüístico, pero también uno sociocultural y pragmático.

Michael Canale y Merrill Swain. Los autores estadounidenses Canale y Swain (1980) realizan una revisión de la teoría previamente expuesta por Hymes, añadiéndole apreciaciones significativas. Si bien Hymes afirmó que las normas gramáticas deben emplearse de forma contextualizada, es decir en coherencia con las reglas del uso de la lengua, estos autores creen que hay reglas del uso de la lengua que solo son válidas con ciertas normas gramaticales. Por esto, Canale y Swain proponen dos subcategorías de la competencia comunicativa: la competencia gramatical (conocimiento de las reglas gramaticales), y la competencia sociolingüística (dominio de las reglas gramaticales). También conviene destacar que estos autores hacen una diferenciación entre competencia comunicativa (conocimiento psicológico de las normas lingüísticas) y actuación comunicativa (empleo instintivo de estas normas para comunicarse bajo condiciones limitantes como por ejemplo nervios) (Valls, 2009).

Canale y Swain además proponen cuatro componentes de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica. A continuación, se hará una breve definición de cada una de ellas:

-Competencia gramatical: se define como “conocimiento de los elementos léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica a nivel de gramática de la oración y fonología” (Canale y Swain, 1980, p.29). Es la habilidad para comprender y expresar el significado literal de los enunciados.

- **Competencia sociolingüística:** esta competencia permite usar la lengua según las normas de uso y de discurso que sirven para interpretar los enunciados en su significado social.

- **Competencia estratégica:** “está formada por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a comprensión insuficiente” (Canale & Swain, 1980, p. 30). El hablante usa estrategias para hacer frente a las limitaciones que surgen de su conocimiento.

-Competencia discursiva: años después, Canale (1983) hace una revisión del modelo y diferencia entre competencia sociolingüística y competencia discursiva, entendiéndose esta última como el modo en el que se combinan formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado unificado mediante el uso de la cohesión y la coherencia.

Posteriormente la autora Sandra Savignon realiza su aportación al término mostrando por primera vez la relación entre las subcategorías previamente descritas.

Sandra Savignon. Savignon propone el análisis de la competencia comunicativa mediante la interacción de sus componentes (gramatical, sociolingüístico, estratégico y discursivo), los cuales formarían un conjunto relacionado donde el desarrollo de uno de los componentes supone el desarrollo de la competencia comunicativa en general. Savignon entiende el componente o competencia gramatical como la integración de las reglas gramaticales en el proceso de comunicación (Picón-Jácome, 2013). Además, la autora sugiere que para que el alumno adquiera la competencia gramatical, tanto la competencia sociolingüística como la estratégica deben ser un soporte previo y, a pesar de que la competencia estratégica sea la primera en adquirirse en el aprendizaje de la lengua, esta va perdiendo peso en el proceso comunicativo cuando el resto de competencias se potencian. En las siguientes afirmaciones podemos ver como Savignon define la competencia comunicativa como un concepto dinámico, en el que hay varios niveles, e interpersonal, y no intrapersonal como se venía proponiendo:

“La competencia comunicativa es un concepto dinámico en lugar de estático. Depende de la negociación del significado entre dos o más personas las cuales comparten en cierta medida el mismo sistema de símbolos. En este sentido, la competencia comunicativa podría entenderse como un rasgo interpersonal en lugar de intrapersonal. (...) La competencia comunicativa es relativa, no absoluta, y depende de la cooperación de todos los participantes. Tiene sentido entonces hablar de niveles de competencia comunicativa.” (Savignon 1983, p. 8-9).

Savignon sugiere que la competencia comunicativa no está presente exclusivamente en aprendices de una lengua extranjera, sino que también se encuentra en hablantes nativos, ya que en estos también se pueden identificar distintos niveles de competencia comunicativa, como por ejemplo el registro que se utiliza en el acto comunicativo. Por lo tanto, teniendo en cuenta las ideas de Savignon, la competencia comunicativa se definiría como el dominio de los distintos elementos de la comunicación.

Las destrezas comunicativas en la Lengua Extranjera. El dominio de una lengua extranjera o L2 supone el desarrollo y conexión de las cuatro destrezas básicas (listening, reading, writing y listening). Estas destrezas referidas a la producción y comprensión del lenguaje se conocen como habilidades comunicativas, lo que quiere decir que las destrezas se engloban bajo un enfoque comunicativo. Todas las destrezas están

interrelacionadas y el manejo de una nos lleva al desarrollo y consolidación de las demás. Estas destrezas no se adquieren al mismo tiempo pues, al igual que ocurre cuando adquirimos la lengua materna o L1, para ser capaces de escribir es necesario escuchar, hablar y leer. En la primera fase de aprendizaje es necesario recibir un gran *input* oral para desarrollar la escucha y al mismo tiempo introducir textos escritos para relacionar lo que oímos con palabras. Posteriormente, para iniciar el desarrollo de la destreza escrita debemos introducir textos y palabras previamente presentados de forma oral y proporcionar al aprendiz estrategias para la comprensión. Debemos combinar las cuatro destrezas para conseguir el desarrollo óptimo de cada una de ellas, pues en un contexto comunicativo el desarrollo de estas destrezas es fundamental y todas ellas se potencian entre sí. Sin embargo, es importante aclarar que en el aprendizaje inicial de una L2 existe un orden idóneo: escuchar, hablar, leer y escribir (Krashen y Terrell, 1983). En el siguiente diagrama se muestra la división de estas destrezas.

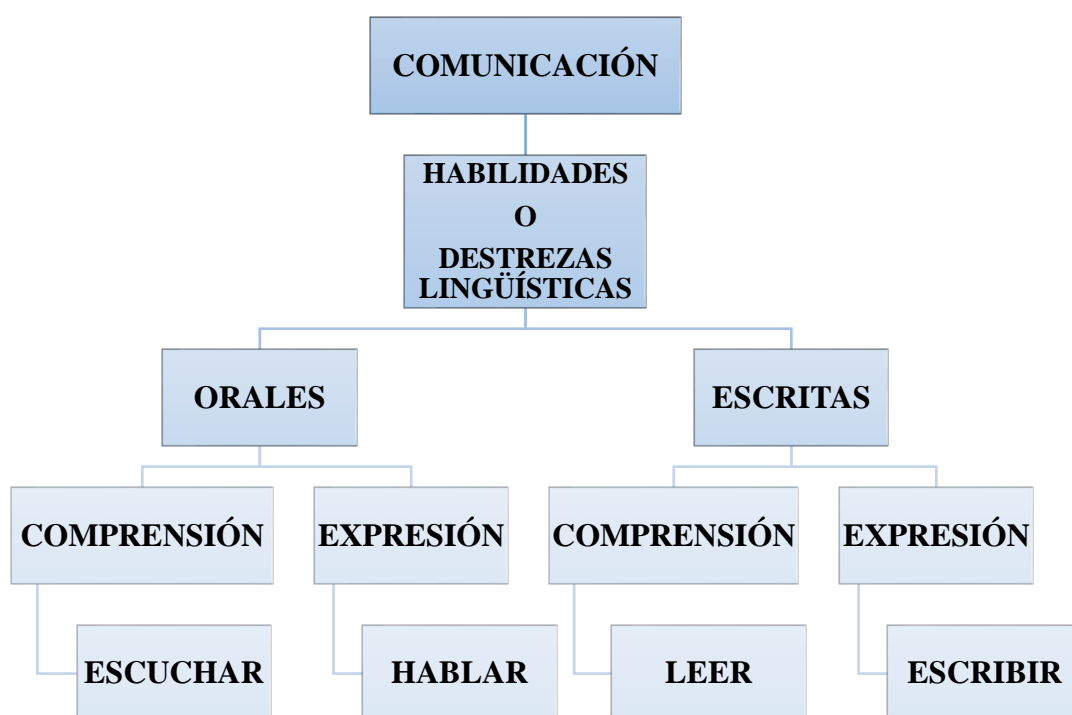


Figura 1. Clasificación de las destrezas lingüísticas.

Aunque tradicionalmente se ha hablado de cuatro habilidades y en la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, donde se refleja el currículo de Educación Secundaria Obligatoria de Castilla y León, se dividen las destrezas entre producción y comprensión oral y escrita como se muestra en el diagrama, en los últimos años algunos especialistas en el aprendizaje de la lengua extranjera, consideran una quinta y sexta destreza las cuales serían interactuar y pensar (*interact and thinking*). Es importante tener en cuenta que estas

cuatro (o seis) macrodestrezas lingüísticas están compuestas por microdestrezas (microskills) que las concretan; por ejemplo, una microdestreza integrada de la destreza “leer” podría ser la lectura superficial de un texto con la finalidad de encontrar el tema principal, o una microdestreza de la destreza “escuchar” podría ser reconocer cada fonema de una palabra. Autores como H. G. Widdowson (1978) clasifican estas habilidades entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. Las destrezas aplicadas al uso de la lengua requieren el uso de ciertas estrategias comunicativas, es decir, para el dominio de la destreza oral al aprendiz no le es suficiente con conocer el sistema de la lengua (fonética), sino que necesita conocer el contexto de comunicación para que su mensaje se transmita correctamente.

Para que nuestros alumnos logren un conocimiento y desarrollo óptimo de la segunda lengua, estos deben estar en contacto con todas las destrezas, sin embargo, debemos tener en cuenta que la exposición a cada una de estas habilidades debe variar dependiendo en la edad y el desarrollo cognitivo de nuestros alumnos. En edades más bajas se le da mayor importancia a la comprensión oral y escrita, para progresivamente fomentar las destrezas de producción oral y escrita. En cursos más elevados se fomenta el dominio del habla y la escritura, pero sin desatender la escucha y la lectura; deben seguir recibiendo un *input* diverso de manera frecuente. Es importante seguir un enfoque que integre las cuatro habilidades, ya que esto es favorable para la adquisición del idioma. Para ello, tenemos que realizar actividades que incluyan todas las destrezas, teniendo en cuenta el orden natural de aprendizaje, esto permitirá a nuestros alumnos alcanzar un buen nivel de competencia comunicativa.

La destreza oral. La destreza oral se corresponde con la expresión o producción del discurso oral. Esta destreza no solo incluye el dominio de la fonética, el léxico o la gramática de la lengua que está siendo aprendida, sino que también se deben tener conocimientos socioculturales y pragmáticos, es decir, tener en cuenta y saber manejar el contexto en el que se produce la producción oral, y saber aplicar ciertas estrategias o microdestrezas como ser consciente y corregir errores conversacionales. De acuerdo a Stovall (1998) la producción oral es la destreza que determina la maestría que se tiene de la lengua extranjera, es decir, el fin último del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Esta destreza productiva y la quinta destreza previamente mencionada (interactuar) son las más necesarias para poder interactuar o hablar en la lengua extranjera.

Podemos distinguir tres áreas de conocimiento en lo que a la producción oral respecta:

- La mecánica, la cual se corresponde con el uso correcto de la gramática y la pronunciación.

- La funcional hace alusión a la capacidad para identificar los intercambios de información y la necesidad o no de un entendimiento preciso del mensaje.

- La social hace referencia al conocimiento de las reglas culturales y la habilidad para modificar el mensaje en consecuencia con el contexto.

No debemos perder de vista el hecho de que la comprensión y la producción oral están directamente relacionadas, y para poder desarrollar esta última es fundamental manejar la primera. La comprensión auditiva precede a la producción oral, para ser capaz de expresarse oralmente en una lengua extranjera el alumno previamente ha tenido que recibir una abundante cantidad de input, aunque esto no garantice el dominio de la producción oral. En una clase de LE la comprensión auditiva debe ser constantemente trabajada, y el *input* debe ser comprensible pues, de acuerdo con Krashen, los alumnos deben sentir que comprenden lo que están escuchando. Para ello debemos ajustar este *input* al conocimiento de los aprendices, teniendo en cuenta lo que el autor Vygotsky denomina *Zona de Desarrollo Próximo*, lo cual se define como el espacio comprendido entre aquello que el alumno ya sabe sin ayuda, y el nivel que alcanza con el apoyo del profesor. En conclusión, no podemos considerar estas destrezas como independientes ya que ambas son imprescindibles en el acto comunicativo y, además, según Domínguez (2008) la finalidad que el mensaje transmitido tiene para el oyente influye directamente en la manera en que se recibe el mensaje oral en una L2.

De acuerdo con McKeating (1981), se produce una serie de pasos que debemos considerar en la comprensión del mensaje del interlocutor:

1. Reconocerlo como significativo y entenderlo.
2. Retenerlo en la memoria a corto plazo durante un tiempo.
3. Relacionar la información anterior con lo que ha precedido y/o con lo siguiente.
4. Almacenarlo en la memoria a largo plazo para recordar lo esencial.

Para el desarrollo de la producción oral no solo debemos tener en cuenta la comprensión auditiva, sino que también es fundamental que los aprendices de una lengua extranjera manejen ciertas microdestrezas como, por ejemplo: organizar la información para ofrecer un discurso coherente, adecuarse a la situación, expresarse con fluidez y precisión, etc. Estas microdestrezas pueden practicarse en clase por ejemplo leyendo en voz alta, memorizando un texto, haciendo exposiciones, o manteniendo un debate).

Considerando todo lo que implica la producción oral no resulta extraño que la mayoría de estudiantes de una lengua extranjera la considere como la destreza más complicada. Richards (2008) nos muestra algunos de los motivos externos que intervienen en el aprendizaje de esta destreza:

- Poco énfasis de la producción oral en el currículo y evaluación
- Las condiciones de la clase no favorecen las actividades orales
- El tamaño de la clase dificulta la participación y la práctica de los estudiantes
- Los profesores enfrentan dificultad para que los estudiantes se interesen en las actividades y usen la lengua extranjera

Las dificultades o problemas que se dan con mayor frecuencia en estudiantes de una lengua extranjera respecto a la producción oral según Richards (2008) y Brown (1994) son: ritmo lento al hablar, realizar constantes pausas, producir oraciones incompletas, no organizar ideas de forma coherentes, cometer errores gramaticales, carecer de vocabulario suficiente, etc. Adicionalmente, algunos de los elementos que determinan el bajo índice de alumnos que consiguen expresarse correctamente en la lengua extranjera serían la inseguridad del profesorado, la inhibición que algunos alumnos presentan por miedo a cometer errores en público, y la falta de motivación. En cuanto a esta inhibición por parte de los alumnos, Krashen y Terrell (1983) propusieron la teoría del filtro afectivo, entendiéndose este como la barrera intangible que surge del sentimiento de ansiedad de los aprendices de una L2, provocado por la actitud y el estado emocional de los mismos y el cual influye sobre la comprensión y adquisición del lenguaje. Cuando este filtro afectivo es elevado, la comprensión de la información no es posible, sin embargo, cuando el filtro permanece bajo, los alumnos tienen un sentimiento de autoconfianza y motivación lo que favorece la comprensión y transmisión de conocimientos (Pizarro y Josephy, 2010). Por tanto, debemos mantener este filtro afectivo bajo para proporcionar seguridad y confianza a nuestros alumnos, por ejemplo, mediante el trabajo en grupos pequeños en el aula.

La tarea del docente es compensar estas dificultades que con frecuencia se presentan en los alumnos que están aprendiendo una lengua extranjera, en nuestro caso la lengua inglesa, y que influyen negativamente en el desarrollo de la destreza oral. Para ello, Rabéa (2010) nos propone los pasos que deben seguirse a la hora de enseñar una LE:

- Presentación: durante esta fase el alumno recibe una elevada cantidad de *input* por parte del profesor, del cual puede aprender mediante la escucha. Esta fase es de gran

importancia para que el alumno desarrolle interés por el aprendizaje del idioma, por ello, el docente debe ofrecer información relevante para los alumnos.

-Reproducción: en esta fase el alumno asimila reglas y patrones de la lengua extranjera, mediante el uso de frases y estructuras.

-Tareas guiadas: el docente lleva a cabo una serie de actividades previamente programadas las cuales ayudarán al alumno con la producción oral de la lengua meta. Las actividades más útiles en esta fase son aquellas que ponen al alumno en una situación en la necesiten usar la lengua extranjera para comunicarse. Las actividades que se realicen en esta fase deben ser interesantes, creativas, integradoras, realistas y que favorezcan la interacción.

-Interacción libre: esta fase es el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera y se corresponde con la producción oral espontánea de los alumnos en un contexto o sobre un tema propuesto. Una actividad que se puede incluir en esta fase sería los debates sobre temas de actualidad y que resulten interesantes y motivadores para nuestros alumnos.

Respecto a los tipos de actividades que podemos realizar en el aula para el fomento de la destreza oral, Cassany, Luna y Sanz (1994) nos proponen cuatro criterios mediante los cuales se clasifican las actividades:

-Según la técnica: diálogos, juegos, trabajos en grupo, etc.

-Según el tipo de respuesta: ejercicios de repetición, solución de un problema, actividades a partir de instrucciones o de vacío de información.

-Según los recursos materiales: actividades escritas, actividades con imágenes o sonidos, objetos, etc.

-Comunicaciones específicas: exposición de un tema específico previamente preparado, lectura en voz alta, debates, improvisación, etc.

Como docentes debemos tener en cuenta estos aspectos y aplicarlos en el aula con el objetivo de conseguir un alto nivel de competencia en producción oral en nuestros alumnos, ya que este es considerado el fin último del aprendizaje de una lengua extranjera. Debemos por tanto diseñar actividades adecuadas para el desarrollo progresivo de todas las destrezas, dedicando el tiempo suficiente a practicar la expresión oral y proporcionando modelos adecuados y útiles para nuestros alumnos.

Inteligencias múltiples de Gardner

En su libro “Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples” (1994), Howard Gardner realiza una revisión de estudios neurobiológicos que fundamentan la

existencia de distintas áreas en el cerebro que se corresponden con distintas formas de cognición y distintos modos de procesamiento de información. Basándose en estos hallazgos, Gardner desarrolla su teoría sobre las inteligencias múltiples en la cual realiza una clasificación de las competencias intelectuales humanas. Uno de los prerrequisitos que establece Gardner para su clasificación es que las potencias intelectuales tuvieran utilidad e importancia en el contexto cultural. Teniendo esto en cuenta, las competencias intelectuales se definirían como un conjunto de habilidades las cuales permiten al ser humano resolver problemas. A continuación, se describirán brevemente las ocho inteligencias múltiples según son descritas por el autor:

1. **Inteligencia lingüística-verbal.** Se describe esta inteligencia como la capacidad de dominar el lenguaje para comunicarnos con los demás de manera eficaz. No solo hace referencia a la comunicación oral, sino también a la escrita y la no verbal. Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza y aprendizaje de idiomas ya que supone una sensibilidad al lenguaje y a la capacidad para usar este con éxito en diversos ámbitos.
2. **Inteligencia musical.** Según Gardner hay una inteligencia musical latente en todas las personas, ya que la música es un arte universal en todas las culturas. Esta inteligencia se basa en la capacidad de percepción e interpretación de formas musicales y sonidos. Las personas con una inteligencia musical superior presentan una sensibilidad mayor al ritmo, tono, timbre y sonidos naturales.
3. **Inteligencia lógica-matemática.** Tradicionalmente este tipo de inteligencia ha sido la más valorada y reconocida para analizar la inteligencia de las personas. Esto puede observarse en los test de cociente intelectual en los que se le da gran importancia a esta inteligencia. Se basa en la capacidad de interpretar y manejar números eficazmente, y analizar y resolver problemas lógicos usando razonamientos inductivos y deductivos. Cuanta más facilidad tiene una persona para resolver problemas, mayor inteligencia lógica-matemática posee.
4. **Inteligencia espacial.** Puede definirse como la habilidad de observar los objetos desde distintas perspectivas, y de formar, imaginar, comprender y manipular el espacio. Las personas con una inteligencia espacial más desarrollada tienen facilidad a la hora de crear imágenes mentales y detectar detalles.
5. **Inteligencia corporal-kinestésica.** Esta inteligencia comprende las habilidades corporales y motrices que se requieren para manejar objetos expresarse usando el

cuerpo. Es decir, la inteligencia corporal-kinestésica se basa en la capacidad de usar el cuerpo para aprender, expresarse, resolver problemas, realizar actividades, etc. Las personas en las que predomina este tipo de inteligencia tienen facilidad para aprender destrezas físicas.

- 6. Inteligencia interpersonal.** Se entiende como la habilidad de interactuar con los demás, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, intenciones y sentimientos. Esta inteligencia permite interpretar no solo lenguaje verbal, sino también gestos y lenguaje paraverbal. Las personas con una inteligencia intrapersonal desarrollada tienen una gran capacidad empática y les resulta atractivo el trabajo en equipo y las situaciones sociales.
- 7. Inteligencia intrapersonal.** Esta sea quizá la inteligencia más difícil de percibir, ya que es la capacidad de conocerse a uno mismo, en interpretar y explicar nuestros sentimientos con la finalidad de dirigir las acciones y lograr metas. Las personas con una inteligencia intrapersonal desarrollada prefieren trabajar individualmente, reflexionan sobre su futuro y sus metas y se proponen objetivos. Son personas conscientes de sus puntos fuertes y débiles. Esta inteligencia debe ser auxiliada por los demás para ser estudiada.
- 8. Inteligencia naturalista.** Esta última inteligencia fue añadida por Gardner en el año 1995 y consideró que era una inteligencia más debido a su constante presencia en la evolución y supervivencia del ser humano. La inteligencia naturalista nos permite apreciar, diferenciar y clasificar aspectos de la naturaleza como por ejemplo animales y plantas, el clima, la geografía, etc. Las personas con una destacada inteligencia naturalista disfrutan de actividades al aire libre y de la compañía de animales y objetos presentes en el medioambiente.

Por tanto, según esta teoría de Gardner la inteligencia ya no es un conjunto unitario en el cual se juntan diferentes capacidades, sino que la inteligencia sería una red de conjuntos autónomos e interrelacionados. Según Gardner el desarrollo de alguno de estos tipos de inteligencia viene determinado por tres factores: la biología, la vida personal, y la cultura e historia de cada persona (“Inteligencias múltiples”, 2016).



Figura 2. Diagrama de las inteligencias múltiples de Gardner.

Como se puede deducir, la teoría de las inteligencias múltiples tiene gran influencia en la educación y su metodología. Gardner (1994) afirma que los alumnos alcanzarían metas apropiadas para su inteligencia si la educación tuviera como objetivo el desarrollo de todas estas inteligencias múltiples. Esta teoría argumenta que los estudiantes tendrán un mayor rendimiento si se tiene una visión amplia de la inteligencia y se incorpora el desarrollo de las ocho inteligencias previamente descritas a la metodología de los docentes mediante actividades.

Taxonomía de Bloom

La taxonomía de Bloom es una herramienta de clasificación de los objetivos de aprendizaje. Estos objetivos vienen divididos en tres modelos jerárquicos según la dificultad de estos. Esto significa que, para conseguir los objetivos superiores se deben adquirir primero los conocimientos de los niveles inferiores. La idea de crear un sistema de clasificación de conocimientos y habilidades surge en el año 1948 en la Convención de la Asociación Americana de Psicología, con la finalidad de facilitar la comunicación entre examinadores sobre cómo llevar a cabo la evaluación. Finalmente, el Doctor

Benjamin Bloom formuló la Taxonomía de Dominios de Aprendizaje o “Los Objetivos del Proceso de Aprendizaje” (1956). Las tres dimensiones o modelos propuestos por Bloom son: la dimensión afectiva, la dimensión psicomotora y la dimensión cognitiva. A continuación, se desarrollará brevemente cada una de las dimensiones.

Dimensión cognitiva. Es la dimensión más aplicada en el campo de la educación pues se centra en la adquisición de conocimiento y la comprensión de cualquier teoría. Con esta dimensión se pretende que el estudiante potencie sus competencias para conseguir determinadas capacidades cognitivas mediante el uso de sus capacidades intelectuales, afectivas y psicomotrices. Dentro de la jerarquía de la taxonomía, esta dimensión estaría en el nivel superior, ya que deben adquirirse las otras dos (dimensión afectiva y psicomotora) para poder conseguir los objetivos que en esta se exponen. Los principales objetivos de esta dimensión, y de la educación en general, según Bloom, se exponen en el cuadro incluido en el anexo I.

Dimensión afectiva. Esta dimensión concierne a la actitud, emociones y sentimientos del alumno. En esta dimensión es donde entra en juego la motivación y la voluntad del estudiante por atender, participar y desarrollar valores. Es sumamente importante prestar atención a esta dimensión, pues si los alumnos no están motivados, su implicación en el proceso de aprendizaje va a ser insuficiente. Esta dimensión al ser más subjetiva puede parecer problemática a la hora de evaluarse, sin embargo, la mejor forma de hacerlo es mediante la observación y la autoevaluación del alumno. Bloom diferencia cinco niveles en la dimensión afectiva de forma jerárquica:

- Recepción. El alumno presta atención de forma pasiva.
- Respuesta. El alumno participa activamente en el proceso de aprendizaje.
- Valoración. El estudiante valora un objeto o información.
- Organización. El estudiante agrupa los valores, informaciones e ideas para incorporarlas dentro de su propio esquema mental mediante la comparación, relación y elaboración.
- Caracterización. El estudiante tiene un valor o creencia particular el cual ha incorporado a su comportamiento transformándose en una característica propia.

Dimensión psicomotora. Los objetivos de aprendizaje de esta dimensión están directamente relacionados con las habilidades físicas, como por ejemplo la coordinación gruesa y fina, y la comunicación verbal y no verbal. Tiene que ver con la manipulación física de herramientas o instrumentos. Estos objetivos generalmente se centran en el cambio o desarrollo de habilidades. Bloom nunca llegó a incluir niveles en esta

dimensión, sin embargo, la autora Simpson (1972) propuso las siguientes subcategorías jerarquizadas:

- Percepción: se definiría como la habilidad para utilizar la información que nos rodea para guiar nuestra actividad física.
- Disposición o preparación: se corresponde con la respuesta predeterminada que el estudiante tiene a cada estímulo. Cuando una situación se repite, el estudiante tiene una disposición a dar una respuesta mental, física o emocional.
- Respuesta guiada: este nivel implica la práctica de habilidades complejas mediante la imitación, la prueba y el error. Es una subcategoría fundamental para adquirir habilidades.
- Mecanismo: ocurre cuando las respuestas ya han sido aprendidas y habituadas, por tanto, los movimientos o reacciones se realizan con confianza y éxito.
- Respuesta compleja: en este punto el estudiante ya ha dominado una habilidad y las acciones pueden realizarse con rapidez sin requerir atención.
- Adaptación: este nivel consiste en la capacidad para modificar respuestas aprendidas y adaptarlas a las necesidades individuales.
- Creación: la creación es el desarrollo de nuevas acciones y movimientos para adaptarse a nuevas situaciones para las que no tenemos suficientes habilidades aprendidas.

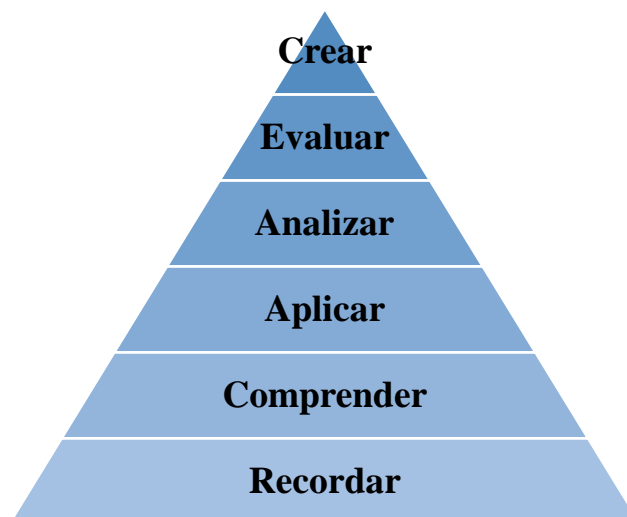


Figura 3. Jerarquía de los niveles de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom.

Como puede observarse, la taxonomía de Bloom pretende jerarquizar las habilidades del pensamiento, teniendo en cuenta y clasificando los objetivos y capacidades. Asimismo, conviene mencionar que en las últimas décadas se han realizado varias actualizaciones de la taxonomía, siendo la más significativa la propuesta por el doctor

Andrew Churches en el año 2001, la cual complementaba cada categoría con el fin de adaptar la taxonomía a la era digital.

Learning landscape

De acuerdo con algunos portales web educativos, el *learning landscape* se definirían como “una herramienta pedagógica que nos permite crear escenarios educativos personalizados para cada uno de nuestros alumnos combinando actividades de comprensión con mundos simbólicos que fomentan y aprovechan la imaginación del alumnado para su aprendizaje” (Portal Web de Innovación Salesianos). El *learning landscape* nos ofrecen una nueva metodología que atiende a la diversidad de nuestras clases y que conduce a los estudiantes a un aprendizaje sencillo y significativo. Esta herramienta educativa conjuga la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la taxonomía de Bloom con el objetivo de conseguir la participación activa de nuestros estudiantes en el proceso de aprendizaje. La revista Educadores define esta herramienta de la siguiente manera: “En un paisaje de aprendizaje todos los elementos están relacionados y convergen en un contexto donde los procesos cognitivos en estos elementos curriculares encuentran su sentido y se ponen a disposición del aprendizaje, a través del pensamiento y de la inteligencia.” (Educadores, 2015, p.23).

Teniendo en cuenta la anterior definición, los estudiantes adquirirán conocimiento con mayor facilidad mediante el uso del *learning landscape*, pues estos trabajan los contenidos del currículo incorporando las ocho inteligencias de Gardner; de esta forma cada estudiante puede trabajar cada inteligencia siguiendo el recorrido con el que se sienta más cómodo, lo cual motivará un aprendizaje más sencillo y significativo. Para esto se proponen diferentes actividades en las que intervengan todos los tipos de inteligencias para así atender a las necesidades de cada uno de nuestros estudiantes. Tradicionalmente las metodologías se centraban en los tres primeros escalones de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom (recordar, comprender, aplicar), si bien el *learning landscape* pretenden llegar también a los tres últimos escalones (analizar, evaluar y crear), poniendo especial énfasis en la creatividad. Los estudiantes no solo tienen que acumular conocimientos, sino que también deben ser capaces de conectar las nuevas ideas con otras previamente aprendidas e idear un proyecto en el que aplicar estos contenidos. El principal objetivo del *learning landscape* sería transformar situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje.

Para crear un *learning landscape* primero debemos pensar y decidir qué actividades vamos a incluir en este, procurando que los estudiantes trabajen todas las inteligencias posibles y todos los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom. Debemos disponer estas actividades de tal forma que los estudiantes decidan que recorrido seguir según sus necesidades y capacidades. Algunas de estas actividades deben ser obligatorias mientras que otras pueden ser opcionales, y los alumnos deben realizar algunas de manera individual y otras trabajando en grupo. Es importante mencionar que el *learning landscape* es una metodología idónea para la atención a la diversidad, pues estos ofrecen un aprendizaje individualizado e integrado. Además, también son un buen modo de desarrollar el aprendizaje autónomo o la competencia conocida como “aprender a aprender”, ya que los alumnos serán capaces de conocer sus puntos fuertes y débiles lo que les permitirá potenciar sus capacidades a lo largo de su formación académica y profesional. Esta nueva metodología también permite y facilita la introducción de las TICs en el aula, algo que en la actualidad resulta fundamental. Existen diversas plataformas gratuitas que nos permiten crear contenido útil e innovador para las actividades a incorporar en el *learning landscape*. Estas plataformas pueden ser de gran utilidad tanto para profesores como para alumnos a la hora de realizar tareas. Algunas de las más conocidas son *Genially* o *ThingLink* las cuales ofrecen herramientas para crear presentaciones, dossiers, videos, ePosters, Quiz, etc.

Propuesta de intervención

Contextualización

La propuesta de intervención que será desarrollada a continuación pretende hacer uso del *learning landscape* llevando a cabo actividades para el desarrollo de las inteligencias múltiples de Gardner y para alcanzar el último nivel de la jerarquía de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom, con la finalidad de mejorar la destreza oral. Esta propuesta está diseñada para llevarse a cabo con un grupo de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de 25 alumnos pertenecientes al programa bilingüe, durante la clase de lengua extranjera. Este programa puede llevarse a cabo en otras etapas realizando las adaptaciones y modificaciones pertinentes.

La elección de la mejora de la destreza oral como fin último de esta propuesta, proviene de la carencia que, por lo general, los alumnos en España presentan en esta habilidad como consecuencia del bajo uso de las competencias orales. Además, no debemos olvidar que la legislación educativa estatal destaca la necesidad de darle prioridad a la expresión oral durante la adquisición de la lengua extranjera. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modificó la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), y añadió el apartado 6 al artículo 26 el cual indica que “en el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.”

Objetivo general de la propuesta

La presente propuesta de intervención tiene como principal objetivo la mejora de la destreza oral mediante la incorporación del *learning landscape*. Este objetivo principal está compuesto por ciertos objetivos específicos, cuya consecución desembocará en el cumplimiento del objetivo general. El docente que lleve a cabo el programa propuesto, evaluará mediante la observación directa el cumplimiento de los objetivos establecidos, teniendo en cuenta algunos indicadores, como la mejora de la competencia comunicativa tanto a nivel individual como a nivel de grupo. Para comprobar si se produce una mejora en esta habilidad, debemos observar si hay un aumento de la interacción y participación espontánea en clase. Además, el docente podrá hacer una comprobación más precisa proponiendo debates y exposiciones a sus alumnos y observando si ha habido un progreso en su producción oral.

Objetivos específicos

Para que se cumpla el objetivo general previamente descrito, deben alcanzarse unos objetivos específicos directamente relacionados con este objetivo principal. Estos objetivos secundarios son dispuestos a continuación:

1. Concienciar a los alumnos de la importancia y utilidad de la competencia comunicativa y que estos tengan una percepción positiva de esta.
2. Emplear la Lengua Extranjera como lengua vehicular para el desarrollo de las inteligencias múltiples y la consecución del último nivel de la taxonomía de Bloom.
3. Fomentar el aprendizaje autónomo y eficiente de nuestros alumnos.
4. Desarrollar y mejorar la interacción oral entre alumnos mediante el trabajo cooperativo.
5. Conseguir una mayor coherencia y fluidez en la producción oral y aplicación de estrategias de comunicación.

Temporalización

El programa se implantará durante el segundo trimestre del curso, durante los meses de enero, febrero y mitad de marzo. Las actividades del programa se llevarán a cabo una vez a la semana, los viernes, durante diez sesiones de 55 minutos en la hora destinada a la asignatura de lengua extranjera: inglés. Durante este periodo se alternarán talleres grupales (grupos de 5 alumnos previamente elegidos por ellos mismos) e individuales. Consideramos el segundo trimestre como la fecha adecuada para la implantación del programa, pues los alumnos han recibido suficiente teoría y han practicado las cuatro destrezas durante el primer trimestre, y para el tercer trimestre los estudiantes habrán podido mejorar la producción oral gracias al programa y por tanto obtendrán mejores resultados académicos en la evaluación final de la asignatura y en el resto de asignaturas del programa bilingüe.

La secuenciación que seguirán los talleres grupales será el siguiente:

- 1º Rutina de entrada (5-10 minutos)
- 2º Actividades para el desarrollo de las inteligencias múltiples (40-45 minutos)
- 3º Rutina de salida (5 minutos)

La secuenciación que seguirán los talleres individuales será el siguiente:

1º Rutina de entrada (5-10 minutos)

2º Actividades para el desarrollo cognitivo siguiendo la taxonomía de Bloom (40-45 minutos)

3º Rutina de salida (5 minutos)

Organización del espacio

Para poder llevar a cabo las actividades, el aula debe contar con cierto equipamiento que permitirá un buen clima y condiciones de trabajo para que tanto alumnos como profesor puedan realizar los talleres cómodamente. A continuación, se sugiere una distribución de los distintos espacios del aula, siendo estos divididos en principales y secundarios, y se describen brevemente los elementos idóneos con los que debería contar.

Espacios principales. Los espacios principales son aquellos utilizados por los alumnos para realizar las actividades de ambos talleres.

-Zona de grupo. En este espacio donde las mesas están dispuestas en grupo, los alumnos trabajaran durante la mayor parte de los talleres tanto en grupo como de forma individual.

-Zona de recursos. En esta zona del aula los alumnos podrán encontrar material relacionado con la asignatura y con los talleres en particular. Podrán consultar el material siempre y cuando lo necesiten. Los materiales con los que cuenta este espacio son: revistas y libros relacionados con el aprendizaje de inglés, diccionarios monolingües y bilingües, y murales sobre cómo mejorar cada tipo de inteligencia y consejos para conseguir un aprendizaje autónomo y motivador.

-Zona de lectura. La zona de lectura está destinada para que los alumnos puedan consultar los recursos previamente mencionados de forma cómoda. Además, en la zona de lectura los alumnos disponen de dos ordenadores portátiles para realizar consultas pertinentes.

Espacios secundarios. Estos espacios están principalmente reservados para el docente, aunque también puede hacer uso de ellos el alumnado. En estas zonas encontraremos el equipamiento adecuado para que el profesor pueda administrar el material necesario a sus alumnos.

-Pizarra interactiva. Tanto el docente como los alumnos podrán hacer uso de esta para proyectar y trabajar con material audiovisual.

-Espacio personal del profesor. En esta zona reservada para el docente podemos encontrar su mesa de trabajo y su ordenador personal conectado a un equipo de sonido y a la pantalla interactiva.

-Armario para el material. El docente contará con un armario donde podrá guardar el material necesario para los talleres y material secundario.

Actividades

Las actividades dispuestas a continuación están distribuidas en diez sesiones de cincuenta y cinco minutos cada sesión; habrá cinco sesiones destinadas a los talleres grupales, y cinco sesiones a los talleres individuales. Cada taller se llevará a cabo una vez a la semana durante la asignatura de lengua extranjera: inglés. Los talleres grupales destinados al desarrollo de las inteligencias múltiples se intercalarán con los talleres individuales destinados a trabajar los distintos niveles de la taxonomía de Bloom, es decir, la sesión de la primera semana del programa se realizará un taller grupal y la sesión de la semana siguiente se destinará a un taller individual, y así consecutivamente. Durante las sesiones grupales cada uno de los cinco grupos trabajará una o dos inteligencias (dependiendo de cómo estén distribuidas estas en los talleres), realizando un número determinado de actividades, de manera que todos los grupos trabajen todas las inteligencias siguiendo el recorrido que deseen. Las inteligencias a trabajar estarán distribuidas en los talleres de la siguiente manera:

Taller nº1: Inteligencia lingüística

Taller nº2: Inteligencia musical

Taller nº3: Inteligencia corporal o kinestésica

Taller nº4: Inteligencias interpersonal e intrapersonal

Taller nº5: Inteligencias naturalista y espacial

Durante las sesiones individuales se irá trabajando cada nivel de la dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom, ofreciendo actividades progresivas para que los alumnos sean capaces de alcanzar el último nivel de jerarquía (“crear”). Estos niveles

estarán distribuidos a lo largo de las sesiones del programa de la manera expuesta a continuación:

Sesión n°2. Recordar y comprender.

Sesión n°4. Aplicar y analizar.

Sesión n°6. Evaluar.

Sesión n°8. Crear.

Sesión n°10. Crear.

Se dedicará dos sesiones al último nivel (“crear”), pues es considerado el más complejo y por tanto es necesario que los alumnos le dediquen más tiempo.

Cada sesión tiene una duración de 55 minutos, sin embargo, los alumnos dispondrán de aproximadamente 40 minutos para realizar las actividades que se proponen en cada sesión, pues en cada sesión se hará una rutina de entrada y de salida. La rutina de entrada durará entre 5 y 10 minutos. Durante la rutina de entrada el profesor proyectará en la pantalla digital una fotografía diferente cada sesión y los alumnos deberán debatir y aportar ideas sobre lo que creen que ocurrió antes de la fotografía y lo que creen que ocurrirá después usando la lengua extranjera. A continuación podemos ver un ejemplo del tipo de fotografías que serán proyectadas durante la rutina de entrada.



Imagen 1. Hombre hablando con azafata en avión.

La rutina de salida durará 5 minutos aproximadamente y consistirá en ver un video de una canción en inglés proyectado en la pantalla digital. Los alumnos deberán escuchar lo que dice la canción y apuntar una palabra o expresión que no conocieran o que les parezca interesante, para después buscar el significado. A continuación podemos ver una imagen de uno de los videos que se proyectará durante la rutina de salida.



Imagen 2. Canción de la película The Greatest Showman.

Actividades para el desarrollo de las inteligencias múltiples

En este apartado se presentan las actividades que se llevarán a cabo durante los cinco talleres para trabajar las inteligencias múltiples. Cada sesión dura cincuenta y cinco minutos, pero como hemos indicado anteriormente la actividad de entrada dura diez minutos y la de salida cinco minutos, por tanto, los alumnos disponen de cuarenta minutos para realizar las actividades propuestas en el taller que hayan elegido. La duración de las actividades indicada en las tablas es orientativa, no es necesario que terminen todas las actividades del taller, pues resulta más interesante la interacción de los alumnos durante la realización de las actividades que el producto final en sí. La tarea del docente durante las actividades es de monitorizar a sus alumnos, es decir, guiarlos durante las actividades, observar y supervisar que toda interacción en los grupos se haga utilizando la lengua extranjera. Además, cuando un grupo termine una actividad el profesor debe comprobar el resultado.

▪ Taller de Inteligencia Lingüística-Verbal

Actividad 1

Nombre de la actividad: *The end of the world*

Duración: 15 minutos

Material: Papel con enunciado de la actividad y lista de personajes

Objetivos:

- Expresar opiniones y comprender las de los demás
- Interactuar con los compañeros usando la destreza oral para ponerse de acuerdo y llegar a una respuesta unánime

Descripción:

Se les entregará una hoja con el enunciado al grupo, el cual explica que es el fin del mundo y existe un refugio donde solo caben dos personas, a continuación, hay una lista de diez personajes brevemente descritos y los alumnos deben elegir a dos de estos diez personajes para repoblar la tierra. La hoja que se les entregará a los alumnos contendrá el siguiente enunciado:

“There has been a global nuclear disaster. Only ten people have survived, but if they do not enter into the shelter, they will die. There is only room for two people in this shelter, and they must survive in order to repopulate the world. Which two characters would you choose?

-A 40-year-old violinist on drugs

-A 25-year-old lawyer

-The wife of the 24-year-old lawyer, who has just come out of the asylum. Both have to stay together in the shelter or out of it.

-A 75-year-old priest

-A 34-year-old prostitute

-A 20-year-old atheist who was the author of several murders.

-A university girl who made a vow of chastity

-A 28-year-old physicist. He would only agree to enter the shelter if he can carry a gun.

-A 22-year-old girl with functional diversity

-A 47-year-old gay man suffering from epileptic seizures”

Cada alumno debe expresar su opinión y decir a que personajes descartarían y por qué, para después ponerse de acuerdo y elegir a los dos personajes de forma unánime.

Los alumnos deben usar la lengua extranjera para debatir y comunicar su decisión al profesor. El profesor debe observar como expresan sus opiniones y ofrecerles ayuda o consejo. Es importante aclarar que no existe una respuesta correcta o incorrecta, la finalidad de la actividad es la interacción y mostrar tolerancia y respeto por las opiniones de los demás.

Actividad 2

Nombre de la actividad: *Make it up*

Duración: 10 minutos

Material: Papeles con tramas de la historia:

“-A murder in a hotel

-A travel around the world”

Objetivos:

- Practicar intervenciones orales espontáneas evitando el titubeo y haciendo uso de estrategias orales
- Desarrollar la creatividad

Descripción:

El profesor les ofrece dos tramas sobre la que crear la historia y deben elegir una. Los alumnos deben elegir el orden en el que van a hablar y, teniendo en mente la trama elegida, deben inventarse una historia de forma oral. El primer alumno en hablar comenzará la historia y el siguiente debe continuarla, así hasta que finalicen la historia. Es preciso que todos los alumnos hagan el mismo número de aportaciones y que procuren pensar durante el menor tiempo posible para así practicar la producción oral espontánea. No es necesario que el profesor esté observando en todo momento, pero sí que debe controlar que cada uno de los alumnos hagan aportaciones usando la lengua extranjera.

Actividad 3

Nombre de la actividad: *Solve the problem*

Duración: 15 minutos

Material: papel con los siguientes acertijos:

1. “A man lives on the tenth floor of a building. Every day he takes the elevator to the ground floor for work or shopping. When he comes back, he always take the elevator to the seventh floor and then use the stairs to go up to his apartment on the tenth floor. Why does he do it?
2. Five men were walking together on a road in the countryside. It is starting to rain. Four of them hurry up. The fifth makes no effort to hurry, however he stays dry while the other four get wet. The five arrive at their destination together. How could that be? Note: they only move by feet and have no umbrella.
3. There are two glasses on the table; one contains water and the other wine. Both contain exactly the same volume of liquid. If you take a spoonful of water from the corresponding glass and pour it into the glass of wine, and then take a spoonful from the glass of wine and pour it into the glass of water, both liquids are contaminated. But, which one is more contaminated? Does water contains a greater proportion of wine than wine contains water, or is it the other way around?”

Objetivos:

- Usar la lógica para resolver los acertijos expresando las ideas de forma oral
- Trabajar cooperativamente para solucionar un problema

Descripción:

Se les entregará una hoja con tres acertijos los cuales tienen que intentar solucionar usando la lógica y apoyándose en el trabajo cooperativo. Cada alumno debe expresar sus ideas y los demás deben escucharlas mostrando siempre respeto. Cuando hayan resuelto el primer acertijo, deben comunicárselo al profesor; en el caso en el que no hubieran dado la respuesta correcta, el docente no debe desmotivarlos diciendo que su respuesta está mal, sino que debe decirles que la respuesta que se buscaba era diferente y explicarles la solución del problema. No hace falta que resuelvan los acertijos en el orden en el que aparecen en la hoja.

▪ Taller Inteligencia Musical

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Turn on the music*

Duración: 15 minutos

Material: Anuncio de Pepsi 2019, ordenador con acceso a internet para buscar las canciones y ver el anuncio sin sonido.



Imagen 3. Captura anuncio Pepsi 2019.

Objetivos:

- Fomentar el conocimiento de nueva música
- Integrar la música en el aula de lengua extranjera y fomentar la interacción

Descripción:

Se les enseñará en un ordenador o en la pantalla digital un anuncio donde deben incorporar música. Los alumnos deben comentar los estilos musicales que más se adecuan al anuncio y por qué. Deben usar el ordenador que encontraran en la zona de lectura del aula para buscar las canciones que cada alumno propone (también puedan usar su teléfono móvil o Tablets si los alumnos dispusiesen de estas) para después ponerse de acuerdo y decidir que canción utilizarían finalmente. A continuación, le mostraran la canción al profesor y le explicaran brevemente por qué y cómo han tomado la elección.

Actividad 2

Nombre de la actividad: *Record it*

Duración: 25 minutos

Material: Ordenador con acceso a internet, auriculares y micrófono, plataforma para grabar y compartir podcast (Soundcloud)

Objetivos:

- Conocer el funcionamiento de podcast y programas de grabación de audio
- Fomentar el aprendizaje autónomo

Descripción:

Primero, el docente les entregará a los alumnos una hoja con las instrucciones para grabar un podcast básico. Después tendrán que decidir de qué música, artista, o canciones quieren hablar. Después, siguiendo las instrucciones que se les ha entregado, deben grabar un podcast en inglés que dure alrededor de 3-4 minutos. Para poder realizar esto disponen de un ordenador con auriculares y micrófono en la zona de lectura del aula. Todos los alumnos que formen el grupo deben hablar en el podcast, y cuando lo terminen deben enviárselo al profesor. Esta actividad quizá requiera más tiempo del que disponen los alumnos, si no tuvieran tiempo de terminarlo sería interesante que lo terminasen en otra sesión de la asignatura de lengua extranjera, pues conocer el funcionamiento de las plataformas de podcast y escuchar posteriormente su producción oral puede resultar muy beneficioso para los alumnos.

▪ Taller Inteligencia Corporal o Kinestésica

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Gymkhana*

Duración: 40 minutos

Material: Papeles con los cinco famosos que deben describir. Los famosos elegidos son los siguientes: Tom Holland, Ed Sheeran, Melania Trump, Emilia Clarke, J. K. Rowling. Ordenador para reproducir las dos escenas de películas. Las películas elegidas son Harry Potter y el Cáliz de Fuego, y Los Juegos del Hambre: Sinsajo. En versión original con subtítulos en inglés.



Imagen 4. Escena de la película Harry Potter y el cáliz de fuego.



Imagen 5. Escena de la película Los juegos del hambre: Sinsajo parte I.

Objetivos:

- Usar lenguaje no verbal y paraverbal en la producción oral
- Aplicar estrategias de comprensión oral

Descripción:

Esta actividad consiste en hacer una gymkhana la cual consiste en cuatro pruebas. En cada prueba los alumnos deben hacer uso de la competencia comunicativa de diferentes maneras. A continuación, se describen las cuatro pruebas que deben hacer:

Prueba nº1: Los alumnos deben “escribir” con su cuerpo la palabra “speak”. Pueden usar solo su cuerpo para representar las letras o si fuera necesario pueden usar objetos como una cuerda para que les resulte más fácil representar la palabra. El profesor tiene que comprobar que la palabra está bien escrita para que puedan pasar a la siguiente prueba.

Prueba nº2: En esta prueba los alumnos tienen que jugar al teléfono estropeado. El profesor le dirá una frase a cada alumno y este tiene que decírsela a otro compañero de su grupo, así sucesivamente hasta que el último compañero del grupo escuche la frase

y la anote en un papel. Cuando tengan las cinco frases escritas deben enseñárselas al profesor para que compruebe que están bien escritas.

Prueba n°3: El profesor le entregará un papel a cada alumno del grupo con el nombre de una celebridad de origen anglosajón y palabras que no puede decir. Cada alumno deberá describirle la celebridad a sus compañeros para que estos la adivinen, sin usar las palabras tabúes que se indican en su papel. El profesor debe supervisar en la medida de lo posible que no digan las palabras tabúes y que, durante toda la prueba al igual que en las demás, solo utilicen la lengua extranjera para expresarse.

Prueba n°4: En esta última prueba la creatividad y la producción oral tienen un papel más importante que en las demás. El profesor le enseñará al grupo un fragmento de dos escenas de películas conocidas en inglés, los alumnos deben decidir cómo terminar la escena y posteriormente representarla delante del profesor. Todos los alumnos del grupo deben participar en al menos una de las escenas.

▪ Taller Inteligencia interpersonal e intrapersonal

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Ask me something*

Duración: 15 minutos

Material: Tarjetas con las siguientes preguntas:

Tarjetas azules:

- “-Which characteristics should have your perfect job?
- Would you prefer earn more money or have more free time?
- Would you prefer a lifetime job or try different jobs? Why?”

Tarjetas amarillas:

- “-Do you prefer spend time with your family or with your friends?
- Which is the happiest memory you have?
- Would you change any aspect of your life?”

Tarjetas rojas:

- “-What makes you laugh or have fun?
- What things get you angry?
- Which is your biggest fear?”

Objetivos:

- Expresar los sentimientos y cualidades propias usando la lengua extranjera

- Aprender nuevo vocabulario relacionado con las emociones y experiencias

Descripción: Se les entregará unas tarjetas de colores con preguntas. Las tarjetas de color azul tratan temas relacionados con la futura profesión que elegirán. Las tarjetas de color amarillo tratan sobre aspectos personales. Las tarjetas verdes contienen preguntas sobre sentimientos.

Un miembro del grupo debe coger una tarjeta y leer la pregunta en alto, todos los alumnos deben contestar a las preguntas. Si en algún momento algún alumno se sintiera incomodo contestando, se pasaría a la siguiente pregunta. Deben coger tarjetas de los tres tipos, ya que la finalidad de esta actividad es que los alumnos se conozcan unos a otros en profundidad, y hacer un ejercicio de introspección que también puede ayudarlos a conocerse a sí mismos y a reforzar los lazos con sus compañeros de clase.

Actividad 2

Nombre de la actividad: *What a situation!*

Duración: 15 minutos

Material: Papeles con situaciones

1. "I would like to go to my best friend's birthday party on Saturday, I have an important exam on Monday and, although I have studied everything, my parents will not let me go.
2. A friend told me a secret and warn me not to tell anyone, but unwittingly I told it to another friend. This other friend has told the secret to everyone, and my friend knows that I am the one who told it, because no one else knew it.
3. I am hanging out with a girl/boy and I like her/him so much. He has invited me to her/his house this weekend because her/his parents are out of the city. I think I know what her/his intentions are, and I do not know if I am ready, but I am afraid to reject her/him because I do not want her/him to break up with me."

Objetivos:

- Aprender estructuras para ofrecer ayuda y consejo
- Aplicar estrategias para adaptar el discurso oral al contexto

Descripción: Se les dará distintas situaciones que supongan un problema personal. Cada alumno debe contar su situación ficticia al resto de compañeros del grupo y estos deben intentar ponerse en su lugar y ofrecerle consejos o soluciones al problema. El

profesor deberá observar que los alumnos ofrecen los consejos usando la lengua extranjera en todo momento, y ofreciéndoles ayuda si fuera necesario.

Actividad 3

Nombre de la actividad: *The ned game*

Duración: 10 minutos

Material: Un ovillo

Objetivos:

- Interactuar de forma más significativa y personal con los compañeros
- Expresar emociones y cualidades positivas propias y de los demás

Descripción: El grupo se sentará en círculo. Se le entrega un ovillo a un alumno del grupo al azar, este debe sujetar con los dedos el extremo del hilo del ovillo, decir una cualidad buena que tiene o algo que se le dé muy bien hacer y pasarle el ovillo a otro compañero. Los cinco componentes del grupo deben hacer lo mismo dos veces, de esta manera se formará una tela o red con el hilo del ovillo. A continuación, deben deshacer la red, pero en lugar de decir una cualidad propia, deben decir algo positivo del compañero al que tienen que pasarle el ovillo. Deben hacer eso consecutivamente hasta que se deshaga la red por completo. Todas las interacciones de esta actividad deben hacerse usando la lengua extranjera. El profesor puede ofrecerlos ayuda con el vocabulario.

▪ Taller Inteligencia Naturalista y Espacial:

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Guess the city*

Duración: 20 minutos

Material: Mapas de ciudades anglosajonas con monumentos más representativos indicados. Las ciudades y monumentos incluidos son los siguientes:

- London: Big Ben, London Eye, London Tower, Hyde Park.



Imagen 6. Mapa de Londres.

- New York: Central Park, Empire State, Liberty Statue, Brooklyn Bridge.



Imagen 7. Mapa de Nueva York.

- Sydney: Opera, Harbor Bridge, Bondi Beach, Taronga Zoo.

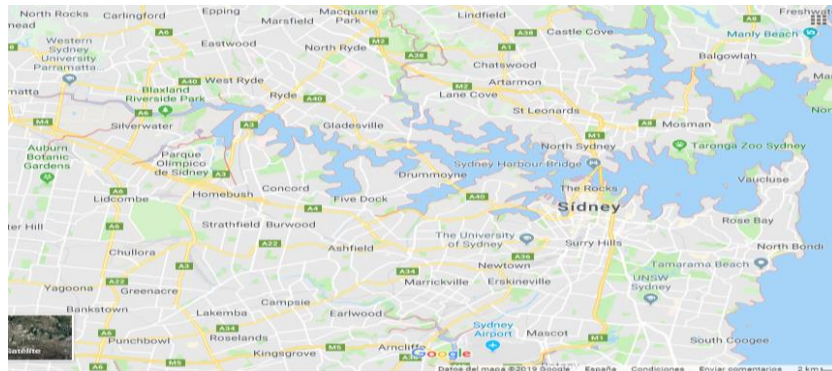


Imagen 8. Mapa de Sídney.

- Dublin: Temple Bar, Castle, Phoenix Park, Cathedral of the Most Holy Trinity.

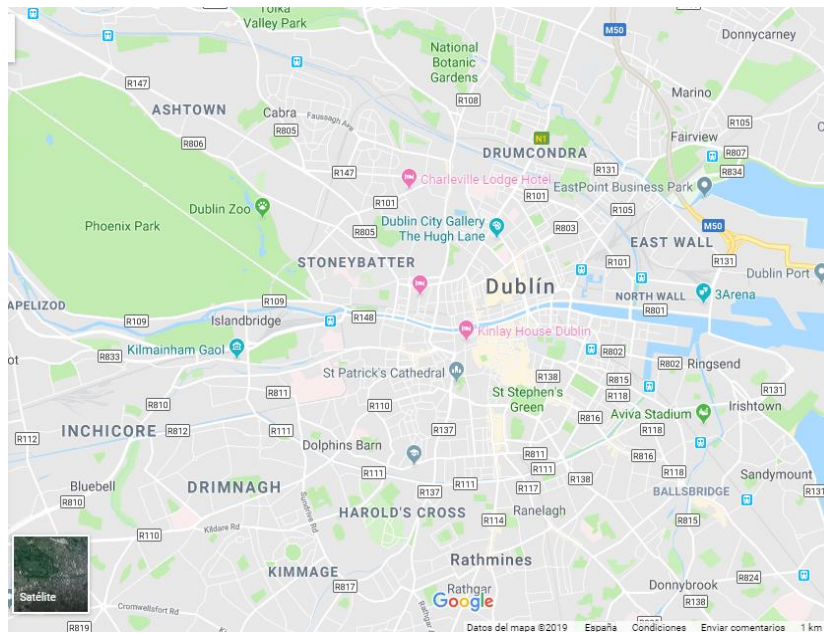


Imagen 9. Mapa de Dublín.

- Toronto: CN Tower, Loma House, City Hall, Lawrence Market.

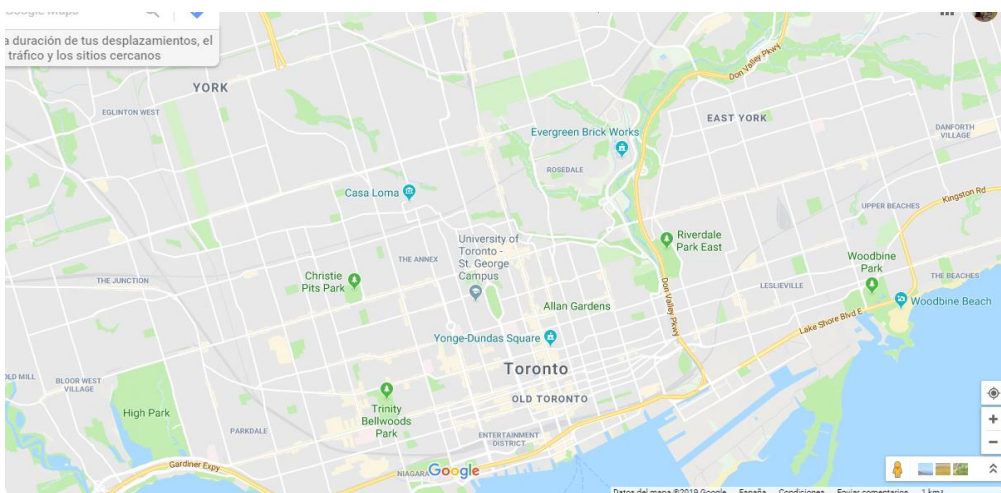


Imagen 10. Mapa de Toronto.

Objetivos:

- Hacer descripciones de sitios y monumentos
- Conocer lugares más representativos de capitales de países de habla inglesa para poder hacer uso de este conocimiento en conversaciones futuras

Descripción: El profesor le entregará un mapa de estas ciudades a cada uno de los alumnos. En cada mapa se puede encontrar el centro de cada ciudad y los monumentos o lugares más representativos indicados. Cada alumno deberá describir el mapa a sus compañeros y estos deberán adivinar de qué ciudad se trata. Los alumnos que deben adivinar la ciudad pueden tomar notas y dibujar lo que el compañero les va

describiendo para que así les resulte más sencillo. Deben esperar a que el compañero haya terminado de describir la ciudad para poder decir una respuesta.

Actividad 3

Nombre de la actividad: *How much you know?*

Duración: 20 minutos

Material: Tarjetas con preguntas sobre geografía:

1. “Where are the Rocky Mountains?
2. Which is the capital city of Australia?
3. If you want to pay something in Canada, which coin you have to use?
4. How many states formed the United States of America?
5. Which ocean bathes the USA west coast?
6. How is the weather like in New Zealand?
7. Name seven countries where English is the official language.
8. Which country speaks French as official language?
9. Which is the biggest city in Scotland?
10. Which is the name of the most famous traditional dance from New Zealand?
11. How many countries formed United Kingdom?
12. If you visit the Hadrian’s Wall, you are in...?
13. Name four England cities.
14. Which is the biggest lake in USA?
15. If you are in Cape Town, which country are you visiting?
16. Name four animals from Australia.
17. Which is the most famous tree in USA?
18. Could you find penguins in Canada?
19. Why New Zealand’s citizens are known as “Kiwis”?”

Objetivo:

- Responder con frases completas y gramaticalmente correctas disponiendo de poco tiempo
- Conocer aspectos geográficos de países de habla inglesa

Descripción: El grupo se dividirá en dos equipos (un equipo de dos alumnos y otro equipo de tres). El profesor les entregará 19 tarjetas que contienen preguntas diversas relacionadas con geografía sobre los siguientes países de habla inglesa: Gran Bretaña,

Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Sudáfrica. En la primera ronda cada grupo coge una tarjeta y le realiza la pregunta al otro equipo quien debe contestar la pregunta; la tarjeta contiene la respuesta que deben dar los alumnos. Si el equipo acierta la pregunta se queda con la tarjeta. Para que la respuesta se considere correcta, los alumnos deben responder con frases completas en la lengua extranjera. El objetivo del juego no es ganar, sino dar la respuesta correcta usando frases gramaticalmente correctas disponiendo de poco tiempo.

Actividades de la Taxonomía de Bloom

En este apartado se presentan las actividades que se llevarán a cabo durante los cinco talleres para trabajar la taxonomía de Bloom. Al igual que en los talleres grupales, los alumnos disponen de cuarenta minutos para realizar cada actividad propuesta. En este caso, se les propone diferentes actividades para trabajar cada nivel de la taxonomía, los alumnos deben realizar todas las actividades para alcanzar el último nivel de la jerarquía (“crear”). El objetivo de estas actividades es conseguir la creación de material que ofrezca soluciones alternativas y conseguir en los alumnos un aprendizaje autónomo, significativo y eficaz. Durante estos talleres individuales, el profesor debe observar a los alumnos y ayudarlos cuando lo necesiten para que realicen las actividades satisfactoriamente. Si los alumnos no dispusieran de dispositivos con acceso a internet, como Tablets, las actividades que lo requieran pueden llevarse a cabo en el laboratorio de informática. A continuación se describen las actividades propuestas.

Sesión 2.

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Remember and understand.*

Duración: 40 minutos

Material: Lista y fotografías de países y ciudades importantes de países anglosajones.

Ordenador o Tablet con conexión a internet, Google Maps.

Objetivos:

- Observar, buscar y elegir datos e información
- Mostrar entendimiento y comprensión de la información elegida

Descripción:

El profesor propondrá a los alumnos una breve lista de países anglosajones y sus ciudades más importantes. Proyectará en la pantalla digital mapas y fotografías de las ciudades para que los alumnos elijan la ciudad que más les llama la atención. A continuación, los alumnos deberán buscar lugares interesantes para visitar en la ciudad que han elegido; por ejemplo, monumentos, museos, plazas, mercados, playas, edificios, etc. Deberán hacer una lista con cinco sitios que hayan buscado y que les resulten interesantes. A continuación, usando la página Google Maps, los alumnos deben situar en el mapa la localización de los sitios de interés que hayan incluido en la lista.

Por último, los estudiantes deben buscar información general sobre los sitios que han seleccionado para después compararlos y clasificarlos. Algunos ejemplos de las categorías en las que pueden clasificar estos sitios sería: lugares al aire libre, arte y cultura, historia, etc.

La función del profesor es supervisar a los alumnos, comprobar que comprenden la información que están buscando. Los alumnos deberán explicar al profesor de forma breve y oral, usando la lengua inglesa, que monumentos han elegido, la información que han encontrado interesante y la clasificación que han hecho de los lugares.

Sesión 4.

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Use and analyse.*

Duración: 40 minutos

Material: Mapas de las ciudades elegidas por los alumnos. Dispositivo con grabadora de voz.

Objetivos:

- Organizar la información recopilada y usarla en la situación propuesta
- Analizar la información, identificar causas y realizar deducciones

Descripción:

Los estudiantes deben imaginar que van a enseñar y explicar los sitios que seleccionaron en la anterior sesión a familiares o amigos. Para ello, deberán crear un itinerario lógico de los lugares, teniendo en cuenta factores como cercanía o características de los lugares. Para que les resulte más gráfico y sencillo pueden trazar

el itinerario en el mapa que el profesor les entregó en la sesión previa. A continuación, deberán organizar la información que recopilaron y hacer un guion para posteriormente grabarse con el móvil, Tablet, u ordenador explicando esta información. Los alumnos deben enviar esta grabación al profesor para que este pueda aconsejarlos sobre cómo mejorar su producción oral.

Para finalizar, deben buscar la afluencia de visitas que tienen los lugares que eligieron, pudiendo usar gráficas para analizar e interpretar mejor los datos. Deben hacer deducciones e hipótesis que contesten a la siguiente pregunta: ¿Por qué crees que unos lugares son más visitados que otros?

Sesión 6.

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Assess.*

Duración: 40 minutos

Materiales: Información recopilada, material visual como fotografías (opcional), ordenador, Tablet, o móvil con conexión a internet

Objetivos:

- Comparar la información atendiendo a una serie de criterios
- Justificar y defender opiniones o hechos presentando las ideas de forma coherente con la finalidad de persuadir

Descripción:

Durante esta sesión los estudiantes deben elegir un monumento o lugar de entre los que han trabajado en las anteriores actividades. Tienen que pensar cuales son los motivos por los que eligen ese lugar mediante la comparación con los demás lugares que han descartado. A continuación, en menos de un minuto deben defender oralmente su elección, recomendando y convenciendo a sus compañeros para que visiten este lugar. Teniendo en cuenta que la clase está formada por 25 alumnos, estos disponen de aproximadamente 15 minutos para preparar su discurso oral. Para ello pueden buscar más información sobre el lugar que han elegido con el fin de expandir su conocimiento y ofrecer mejores argumentos. Además, también pueden hacer uso de material visual como fotografías para que el discurso sea más ilustrativo. El profesor deberá observar el discurso oral que ofrecen los alumnos, prestando especial atención a la coherencia. Es importante que los alumnos presten atención a ciertos criterios a la hora de preparar

su defensa, como por ejemplo, afluencia de visitantes, precio, valor cultural y estético, etc.

Sesión 8 y 10.

Actividad 1

Nombre de la actividad: *Create*.

Duración: 80 minutos (40 minutos cada sesión)

Materiales: Ordenador, Tablet, o móvil con conexión a internet, auriculares con micrófono. Plataforma de creación de *VR Tour* (*Thinglink* ó *TourCreator*).

Objetivos:

- Combinar y organizar la información para ofrecer un tour virtual breve incluyendo los datos más imprescindibles
- Conocer el funcionamiento de plataformas de creación de contenido audiovisual con fines educativos
- Crear nuevo material, usando estas plataformas, que ofrezca una solución alternativa

Descripción:

Durante estas dos sesiones los alumnos deben realizar la tarea final de estos talleres individuales. En esta actividad se alcanza el nivel superior y más complejo de la taxonomía: crear. Los estudiantes deben crear un *Virtual Reality Tour*, mediante la plataforma *ThingLink* o *TourCreator* de Google. Deben trabajar sobre una fotografía de 360 grados del lugar que han elegido en la anterior sesión y grabar e integrar un audio en el cual expliquen información relevante e interesante para el visitante general. El tour debe durar entre 4 y 6 minutos y debe incluir una introducción la cual incluya datos generales, y un desarrollo de las características más relevantes; también deben incluir alguna curiosidad o anécdota si fuera posible, datos prácticos para visitar el lugar (precio, horario, consejos, etc.), y por qué es una visita imprescindible.

Los alumnos deberán disponer de ordenador, Tablet o móvil con acceso a internet, auriculares y micrófono para poder grabar la información. Es importante que antes de grabar el audio busquen toda la información necesaria, la organicen, y hagan un guion sobre todos los datos que van a ofrecer para que el contenido del audio sea gramaticalmente correcto y fluido. El docente debe monitorizar a los alumnos en todo momento, ayudándolos sobre todo con el funcionamiento de las plataformas de

creación del *Virtual Reality Tour*. Cuando hayan terminado el video, los alumnos se lo enviarán al profesor y este se encargará de subirlo a la nube y compartir todos los videos con los alumnos; de esta forma todos pueden ver el trabajo de sus compañeros y aprender sobre estos lugares de ciudades anglosajonas.

Evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación del programa tiene como finalidad comprobar la consecución de los objetivos específicos y del objetivo general. Una evaluación positiva significará la utilidad y validez del programa propuesto. El docente que lleve a cabo este programa de integración del *learning landscape* para el desarrollo de la destreza oral, deberá realizar una evaluación después de realizar el programa mediante la observación directa. Es importante que se rellene la rúbrica alrededor de un mes después del final del programa, ya que así el docente tendrá tiempo de observar el progreso de los alumnos durante la clase de lengua extranjera. En la rúbrica que se encuentra al final de este apartado, el docente tendrá que puntuar varios ítems sobre la evolución de la clase como grupo en referencia a la producción oral, teniendo en cuenta el nivel que los alumnos tenían en esta destreza antes de la aplicación del programa.

La rúbrica presentada a continuación pretende analizar los resultados del grupo, teniendo en cuenta los objetivos propuestos que se pretendían alcanzar con este programa. Es importante mencionar que, aunque la rúbrica presentada evalúa los resultados a nivel de grupo, si el docente lo desea puede individualizar la evaluación. Además, si el docente lo cree pertinente, puede proponer a sus alumnos un debate o exposición al finalizar el programa para hacer una comprobación más precisa del desarrollo de la destreza oral en cada uno de sus alumnos.

Responda las siguientes afirmaciones puntuando de 1 a 5, según la mejoría que ha percibido tomando como referencia el nivel del grupo antes del programa. Todos los ítems se refieren al desarrollo de la destreza oral de los alumnos como grupo.

Puntuación: 1 Nada 2 Poco 3 Bastante 4 Mucho

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DOCENTES				
Durante el desarrollo de la clase de lengua extranjera con posterioridad a la implantación del programa:	Puntuación			
	1	2	3	4
Los alumnos han interactuado utilizando la lengua extranjera				
Hacen frases largas y bien elaboradas cuando se comunican oralmente				
Participan espontáneamente durante la clase con mayor frecuencia usando la lengua extranjera				
Han aprendido y usan nuevo vocabulario relacionado con las actividades que han realizado en los talleres				
Presentan mayor interés por la competencia comunicativa y la asignatura en general				
Los alumnos presentan seguridad cuando hablan en inglés delante del resto de compañeros				
Los alumnos son conscientes cuando cometen un error y lo corrigen usando la lengua extranjera				
Cuando se producen titubeos durante la expresión oral en la lengua extranjera los alumnos no hacen uso de la lengua materna				
Los alumnos presentan mayor fluidez cuando hablan en la lengua extranjera				

Cuadro 1. Evaluación del programa de intervención.

Propuesta de mejora

En este apartado se pretende presentar sugerencias con el fin de mejorar el programa de intervención descrito en este trabajo de fin de máster. El presente programa de intervención está destinado al fomento de la competencia comunicativa oral, sin embargo, puede trasladarse el formato para desarrollar otras destrezas de la lengua extranjera. Puede expandirse el programa incluyendo el *learning landscape* a lo largo de todo el curso

académico para desarrollar todas las habilidades lingüísticas, comenzando por las destrezas de comprensión (escuchar y leer), para continuar con las destrezas de producción (escribir y hablar).

Por otro lado, el plan de intervención puede ampliarse e introducir el *learning landscape* en otras áreas de aprendizaje y departamentos. Para que esto pudiera llevarse a cabo, los docentes dispuestos a implantar esta nueva metodología en sus clases deberían recibir formación en cuanto al funcionamiento del *learning landscape*. En esta formación se les presentaría los beneficios que esta metodología tiene tanto para los alumnos como para los docentes. Sin embargo, para poder extender el uso del *learning landscape* debemos contar con los recursos adecuados, tanto económicos como humanos. Si dispusiéramos del tiempo suficiente, el programa presentado podría ampliarse y llevarse a cabo a lo largo de más sesiones. Se trabajaría cada nivel de la taxonomía de Bloom para cada una de las ocho inteligencias propuestas por Gardner, como se muestra en la siguiente tabla:

	Lingüística	Matemática	Espacial	Musical	Cinestésica	Intrapersonal	Interpersonal	Naturalista
Crear								
Evaluar								
Analizar								
Aplicar								
Comprender								
Recordar								

Cuadro 2. Plantilla programa *learning landscape* completo.

La actitud e implicación por parte del docente que llevase a cabo este programa es fundamental para el buen funcionamiento y aprovechamiento del mismo. El docente debe guiar y monitorizar a sus alumnos en todo momento, pues estos no están acostumbrados a trabajar de manera tan intensiva la competencia comunicativa. Es imprescindible contar con una buena disposición y planificación por parte del centro, para poder llevar a cabo un programa de *learning landscape* más completo.

Conclusión

Aunque la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner y la taxonomía de Bloom llevan existiendo desde hace más de tres décadas, el *learning landscape* es una herramienta reciente y poco conocida para la mayoría del profesorado. Nuestro sistema educativo sigue anclado en técnicas tradicionales y obsoletas que no ofrecen solución a las carencias y problemas presentes en gran parte de los estudiantes. Estas carencias son visibles en estudios oficiales, como en el informe PISA, el cual evidencia el nivel deficiente de nuestros estudiantes a la hora de poner en práctica habilidades para resolver problemas. Si queremos superar estas carencias, debemos enfocar la enseñanza a la puesta en práctica de conocimientos; esto dará lugar a alumnos mejor preparados y con habilidades en ámbitos diversos. Esto además ayudará a que nuestros alumnos elijan un futuro académico y profesional adaptado a sus capacidades e intereses.

Teniendo en cuenta estos datos, podemos decir que la labor de los docentes no debe solo limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que también deben mantenerse informados y actualizados en cuanto a las nuevas metodologías y herramientas que surgen en el ámbito educativo, con el fin de mejorar las habilidades de los alumnos. El *learning landscape*, a pesar de ser una herramienta muy reciente, se nos presenta como una alternativa altamente beneficiosa y viable, pues es útil para trabajar cualquier conocimiento y destreza. Nos permite desarrollar fácilmente la competencia comunicativa en diferentes ámbitos y situaciones prácticas, además de fomentar la consecución del aprendizaje autónomo de los estudiantes y la integración de competencias y elementos transversales. Consecuentemente, esto influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el resultado que tanto alumnos como docentes obtienen de este.

A lo largo de este trabajo se ha pretendido revisar la teoría fundamental para comprender el funcionamiento del *learning landscape* y la necesidad de crear e implantar una propuesta de aula basada en esta metodología, analizado los elementos que lo componen y poniendo especial énfasis en el concepto de competencia comunicativa y su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera. La propuesta de intervención de este TFM propone actividades para un grupo de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, y trabajan la mejora de la competencia comunicativa en la Lengua Extranjera. Estas actividades darán a los alumnos seguridad y comodidad a la hora de producir oralmente, lo cual se traducirá en una mayor y mejor interacción oral en el aula.

La propuesta de intervención presentada plantea un programa con actividades diversas en cuanto a contenidos y objetivos, las cuales no solo fomentan el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo y productivo. Podemos concluir indicando que el *learning landscape* es una de las herramientas educativas más completa y que mejor combina los aspectos primordiales de la educación, consiguiendo la motivación por el aprendizaje de una Lengua Extranjera. Es importante indicar que, aunque se trate de una herramienta reciente, existen cursos a disposición del profesorado sobre esta y otras metodologías innovadoras, para así poder seguir avanzando y mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Legislación y documentos oficiales

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

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

Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejo de Europa 2002 (2001): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados Clave..* Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

Artículos

Allwright, D., y Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press. New York.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. *David McKay Company*. Recuperado de <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Bloom%20et%20al%20-Taxonomy%20of%20Educational%20Objectives.pdf>

Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational researcher*, 23(8), 4-12. doi: 10.3102/0013189X023008004

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing [Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos]. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing

- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. Richards, J. C. y Schmidt, R. (eds.). Language and communication. London, Longman.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Grao. Barcelona.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka, 11. Recuperado de http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Domínguez, P. D. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 2. Recuperado de http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf
- La personalización y los paisajes de aprendizaje. (2016). *Educadores*, (256), 14-17. Recuperado de https://issuu.com/escuelascaticas/docs/educadores_256
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica de España. Madrid.
- Gardner, Howard (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- Hymes, D. (1971). *Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods*. D. Hymes. New York: Huxley and E. Ingram.
- Inteligencias múltiples. (2016). Recuperado de <https://www.larazon.es/atusalud/salud/inteligencias-multiples-KB13216590>
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. Oxford.

- La taxonomía de Bloom, una herramienta imprescindible para enseñar y aprender (2015). Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/>
- Luna, A., Ortiz, F., y Rey-Rivas, P. (2014). El enfoque comunicativo inmerso en el aprendizaje del idioma inglés en Ciencia de la Computación. Santiago 134, 548-558.
- McKeating, D. (1981). *Comprehension and listening*. En G. Abbot & P. Wingard (eds.). *The Teaching of English as an International Language*. Collins.
- Picón-Jácome, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 79-94.
- Pizarro, G., y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/5619>
- Rabéa, B. (2010). *El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera*. En L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros* (pp. 9-15). Argel: Instituto Cervantes de Argel.
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2). doi: 10.1177/0033688208092182
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice [Competencia comunicativa: Teoría y aplicación en el aula]*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Simpson, E.J. (1972). *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Gryphon House, Washington DC.
- Stovall, G. (1998). *Spoken language: What it is and how to teach it*. Center for applied linguistics, Washington, DC.
- Trujillo, F. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>

Widdowson, H. G. (1978). Teaching language as communication. *Open journal of modern linguistics*, 4(2). Oxford University Press. Oxford.

Valls, L. (2009). Didáctica de la competencia comunicativa intercultural y aplicación de técnicas de investigación social. Recuperado de https://www.academia.edu/26352849/Didáctica_de_la_competencia_comunicativa_intercultural_y_aplicación_de_técnicas_de_investigación_social_una_propuesta_basada_en_la_técnica_de_grupos_focales_para_la_clase_de_ELE_en_el_contexto_universitario_japonés?auto=download

Herramientas Web

Annotate images and videos — ThingLink. (2019). Recuperado de <http://www.thinglink.com/>

Google Maps. (2019). Recuperado de <https://www.google.com/maps>

SoundCloud – Listen to free music and podcasts on SoundCloud. (2019). Recuperado de <https://soundcloud.com/>

Tour Creator. (2019). Recuperado de <https://vr.google.com/tourcreator/>

Videos Online

20th Century Fox. (2018). The Greatest Showman Cast – This Is Me (Official Lyric Video) [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CjxugyZCfuw>

Lionsgate. (2014). *The Hunger Games (1/12) Movie CLIP – I Volunteer as Tribute! (2012) HD* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v98Rh9qzmPs&t=55s>

Pepsi. (2019). *Joy of Pepsi* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=p9VuMIgUPFc>

Warner Bros. (2012). *Harry Potter Goblet of Fire Harry's Name Get's Picked Out From The Goblet Of Fire* [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=uDyju7qp9zs&t=168s>

Anexo I. Tabla de procesos cognitivos según la taxonomía de Bloom.

← Procesos cognitivos de orden inferior → Procesos cognitivos de orden superior →

RECORDAR		COMPRENDER		APLICAR		ANALIZAR		EVALUAR		CREAR							
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.		Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.		Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.		Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.		Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.		Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.							
PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:		PALABRAS CLAVE:							
Elegir	observar	mostrar	preguntar	esquematizar	Actuar	emplear	practicar	Examinar	priorizar	encontrar	Medir	opinar	argumentar	Adaptar	estimar	planear	
Copiar	omitir	deletrear	Generalizar	predecir	Identificar	seleccionar	agrupar	Centrarse	agrupar	asumir	Evaluar	premiar	testar	Añadir	experimentar	testar	
Definir	rastrear	afirmar	Clasificar	dar ejemplos	Calcular	elegir	resumir	Razonar	destacar	causa-efecto	Decidir	debatir	convencer	Construir	extender	sustituir	
Decir	cuándo	duplicar	Comparar	relacionar	Entrevistar	planear	desarrollar	Inferencia	separar	aislar	Apoyar	explicar	seleccionar	Cambiar	formular	reescribir	
Citar	repetir	qué	Contrastar	ilustrar	Enseñar	transferir	interpretar	Comparar	distinguir	reorganizar	Defender	comparar	deducir	Combinar	hipotetizar	suponer	
Leer	relacionar	nombrar	Parfrasear	demostrar	Usar	demostrar	categorizar	Dividir	motivar	diferenciar	Justificar	percibir	recomendar	Componer	innovar	teorizar	
Quién	listar	repetir	Informar	discutir	Conectar	dramatizar	construir	Buscar	similitudes	descomponer	Criticar	probar	estimar	Compilar	mejorar	pensar	
Recitar	escribir	localizar	Inferir	revisar	Planear	manipular	resolver	Inspeccionar	Investigar		Juzgar	influir	persuadir	Componer	maximizar	simplificar	
Cómo	dónde	Memorizar	Interpretar	mostrar	Simular	seleccionar	unir	Simplificar	categorizar		Valorar	demostrar		Crear	minimizar	proponer	
Por qué	reconocer		Expresar	observar	Hacer uso		organizar	Preguntar	ordenar					Descubrir	modelar	visualizar	
			Traducir					Elegir	poner a prueba					Diseñar	modificar	Desarrollar	
								Establecer	observar					originar	Elaborar	transformar	
								Encuestar									
ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO	ACCIONES	RESULTADO
Describir	Definición	Clasificar	Colección	Desempeñar	Demostración	Atribuir	Reseña	Atribuir	reseña	Construir	anuncio	Construir	anuncio	Construir	anuncio	Construir	anuncio
Encontrar	Hechos	Comparar	Ejemplos	Ejecutar	Diario	Deconstruir	Gráfica	Comprobar	gráfica	Diseñar	película	Diseñar	película	Diseñar	película	Diseñar	película
Identificar	Etiquetado	Ejemplificar	Explicación	Implementar	Ilustraciones	Integrar	Lista de control	Deconstruir	base de datos	Trazar	juego	Trazar	juego	Trazar	juego	Trazar	juego
Listar	Listado	Explicar	Etiquetado	Usar	Entrevista	Organizar	Base de datos	Integrar	informe	Idear	dibujar	Idear	dibujar	Idear	dibujar	Idear	dibujar
Localizar	Cuestionario	Inferir	Listado	Emplear	interpretación	Esquematizar	Gráfico	Organizar	hoja de cálculo	Planificar	plan	Planificar	plan	Planificar	plan	Planificar	plan
Nombrar	Reproducción	Interpretar	Esquema	Realizar	Simulación	Estructurar	Informe	Esquematizar	encuesta	Producir	proyecto	Producir	proyecto	Producir	proyecto	Producir	proyecto
Reconocer	Test	Parfrasear	Cuestionario		Presentación		Encuesta	Estructurar		Hacer	canCIÓN	Hacer	canCIÓN	Hacer	canCIÓN	Hacer	canCIÓN
Recuperar	Cuaderno	Resumir	Resumen		Dibujo		Hoja de cálculo				Historia		Historia		Historia		Historia
	Fotocopia		Muestra y cuenta								Producto audiovisual		Producto audiovisual		Producto audiovisual		Producto audiovisual
PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS		PREGUNTAS	
¿Puedes enumerar...?		¿Puedes explicar que está ocurriendo...?		¿Cómo usarías...?		¿Cuáles son las partes o rasgos de...?		¿Estás de acuerdo con...?		¿Qué cambios harías para...?		¿Qué cambios harías para...?		¿Qué cambios harías para...?		¿Qué cambios harías para...?	
¿Puedes recordar...?		¿Cómo clasificarías...?		¿Qué ejemplos sobre...puedes encontrar?		¿En qué aspectos está...?		¿Cuál es tu opinión sobre...?		¿Cómo mejorarías...?		¿Cómo mejorarías...?		¿Cómo mejorarías...?		¿Cómo mejorarías...?	
¿Cómo ocurrió...?		¿Cómo compararías/contrastarías...?		¿Cómo organizarías... para presentar...?		¿Relacionado/a con...?		¿Cómo comprobarías...?		¿Qué pasaría si...?		¿Qué pasaría si...?		¿Qué pasaría si...?		¿Qué pasaría si...?	
¿Cómo es...?		¿Cómo podrías parfrasear el significado de...?		¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...?		¿Por qué opinas que...?		¿Sería mejor si...?		¿Podrías proponer una alternativa?		¿Podrías proponer una alternativa?		¿Podrías proponer una alternativa?		¿Podrías proponer una alternativa?	
¿Cómo describirías...?		¿Cómo resumirías...?		¿Qué enfoque usarías para...?		¿Qué motivo hay para...?		¿Por qué ese personaje...?		¿Puedes elaborar...basándote en...?		¿Puedes elaborar...basándote en...?		¿Puedes elaborar...basándote en...?		¿Puedes elaborar...basándote en...?	
¿Podrías explicar...?		¿Qué puedes decir sobre...?		¿Qué aspectos seleccionarías para mostrar...?		¿Puedes hacer un listado de las partes...?		¿Cómo valorarías...?		¿De qué forma evaluarías...?		¿De qué forma evaluarías...?		¿De qué forma evaluarías...?		¿De qué forma evaluarías...?	
¿Cómo mostrarías...?		¿Cuál es la mejor respuesta...?		¿Qué preguntas harías en una entrevista a...?		¿Qué ideas justifican...?		¿Cómo determinarías...?		¿Podrías formular una teoría alternativa?		¿Podrías formular una teoría alternativa?		¿Podrías formular una teoría alternativa?		¿Podrías formular una teoría alternativa?	
¿Qué es...?		¿Qué afirmaciones apoyan...?				¿Qué conclusiones extraes de...?		¿Cómo priorizarías...?		¿Qué harías para maximizar/minimizar...?		¿Qué harías para maximizar/minimizar...?		¿Qué harías para maximizar/minimizar...?		¿Qué harías para maximizar/minimizar...?	
¿Cuál...?		¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?				¿Qué evidencias de... encuentras?		¿Qué información podrías para apoyar tu punto de vista?		¿Cómo pondrías a prueba...?		¿Cómo pondrías a prueba...?		¿Cómo pondrías a prueba...?		¿Cómo pondrías a prueba...?	
¿Quién fue...?						¿Puedes distinguir entre...?		¿Cómo justificarías...?		¿Podrías construir un modelo que cambie...?		¿Podrías construir un modelo que cambie...?		¿Podrías construir un modelo que cambie...?		¿Podrías construir un modelo que cambie...?	
¿Quiénes fueron los principales...?						¿Cuál es la relación entre...?		¿Qué datos te llevaron a esa conclusión?		¿Se te ocurre un modo original para...?		¿Se te ocurre un modo original para...?		¿Se te ocurre un modo original para...?		¿Se te ocurre un modo original para...?	
¿Por qué...?						¿Cuál es la función de...?		¿Qué seleccionarías para...?		¿Cómo cambiarías el guión/plan?		¿Cómo cambiarías el guión/plan?		¿Cómo cambiarías el guión/plan?		¿Cómo cambiarías el guión/plan?	
								¿Qué elección hubieras tomado si...?		¿Cómo adaptarías... para...?		¿Cómo adaptarías... para...?		¿Cómo adaptarías... para...?		¿Cómo adaptarías... para...?	

Imagen 6. Tabla de procesos cognitivos según la taxonomía de Bloom. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-im prescindible-para-ensenar-y-aprender/>