



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**Potencialidades del enfoque
Pluriliteracias Teaching for Learning (PTL)
en el aula de Inglés como Lengua Extranjera
en Educación Primaria**

Presentado por **Miriam Idrissi Cao** para optar al
Grado de Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Eduardo Fernández Rodríguez

Dra. Dña. Natalia Barranco Izquierdo

Valladolid, 2021



“Who are YOU?” said the Caterpillar.
This was not an encouraging opening for a conversation. Alice replied, rather shyly,
“I—I hardly know, sir, just at present— at least I know who I WAS when I got up this
morning, but I think I must have been changed several times since then.”

**Alice’s Adventures in Wonderland,
Lewis Carroll, 1865**





A GRADECIMIENTOS

Este camino ha sido un viaje largo y enriquecedor que me ha permitido descubrir y descubrirme. Delante de estas páginas, he ido incluyendo mi día a día, enfrentándome al reto, como Alicia, a través de muchas emociones distintas, *trying to explain myself*. Este recorrido ha sido más fácil gracias a una serie de personas maravillosas a las que me gustaría agradecer su compañía.

A mis tutores Natalia y Eduardo por todo lo que he podido aprender de ellos en este proceso, por creer en mí, valorar mi esfuerzo y duplicar mis energías con su dedicación e interés. Sobre todo, por hacer lo posible para estar presentes en distancia y pandemia.

A mi madre María José por inspirarme siempre, por descubrirme puertas que yo no había visto y animarme a seguir creciendo sin buscar los límites.

A mis hermanos Inés e Ismael por las risas y los debates.

A mi David por mantener el vaso de la mesa siempre medio lleno en todos los sentidos.

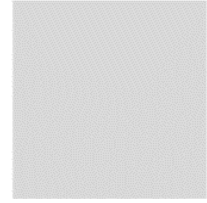
A mis amigas y amigos por preguntarme siempre y confiar en que podía andar el camino.

A mi cole, Escuela Ideo, por regalarme un espacio único donde ser yo personal y profesionalmente. Por darme la oportunidad de llevar a cabo esta investigación entre sus paredes llenas de creatividad y buen hacer educativo.

A Ana, profe de plástica y Ástor, mi alumno, por sonreír ilusionados cuando les hice la propuesta y rematar con su inmenso talento este trabajo.

Por último, a Tundra por querer participar paseando por el teclado en la etapa final.

RESUMEN



RESUMEN

En la última década el incremento de secciones bilingües en las escuelas de educación primaria ha ido en aumento como consecuencia de la relevancia adquirida por el inglés en el contexto educativo. Estas secciones bilingües se desarrollan a través del uso de metodologías de integración de contenido y lengua impartiendo así una disciplina no lingüística en una lengua extranjera, en la mayoría de los casos, el inglés. En este proceso, parece que la investigación y la evolución del Inglés como asignatura, así como su identidad en las escuelas, ha sido relegada a un segundo plano quedando paralizada en el tiempo. Es por ello que, en el contexto educativo donde actualmente el aprendizaje del inglés se entiende como un valor añadido, se debe mirar a esta área, aplicando en las aulas aquellos avances marcados por metodologías más actuales y las propuestas de las políticas lingüísticas europeas. Con la intención de atender a esta situación, la presente tesis doctoral plantea la posibilidad de la planificar y poner en práctica una secuencia didáctica aplicando las premisas del enfoque *Pluriliteracies approach to teaching for learning* (PTL) desarrollado por Meyer, Halbach y Coyle (2015) en la asignatura de inglés en Educación Primaria.

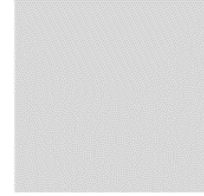
Palabras clave: Enfoque PTL; lengua extranjera inglés; educación primaria.

ABSTRACT

In the last decade, English has acquired great relevance in the educational context. This relevance can be verified by the opening of a high number of bilingual schools. The application of content and language integration methodologies is rising and is carried out through the teaching of non-linguistic disciplines in a foreign language. Nevertheless, in this process, the research and update of English as a subject seems to have been at a standstill. We have to examine again this area adding the latest methodological advances and European language policies. The main goal of this paper is to analyse the results of the implementation of a learning unit built on the basis of the PTL approach developed by Meyer, Halbach and Coyle (2015).

Keywords: *PTL approach; English as a foreign language; Primary Education.*

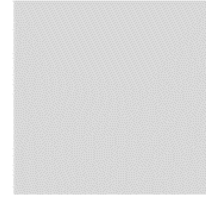
SIGLAS



SIGLAS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua
BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills
BOCM	Boletín Oficial de la Comunidad Madrid
BOE	Boletín Oficial del Estado
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency
CCI	Competencia Comunicativa Intercultural
CDF	Cognitive Discourse Functions
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CLIL	Content and Language Integrated Learning
ECML	European Centre for Modern Languages
EFL	English as a Foreign Language
FLF	Foreign Language
FREPA	Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures
HOTS	Higher Order Thinking Skills
ILE	Inglés como Lengua Extranjera
L1 / L2	Lengua Materna o Primera Lengua / Segunda Lengua
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOTS	Lower Order Thinking Skills
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
PEC	Proyecto Educativo de Centro
PTL	Pluriliteracies Approach Teaching for Learning
SFL	Systemic Functional Linguistics
UDL	Universal Design for Learning

ÍNDICE



ÍNDICE

RESUMEN	2
SIGLAS	4
INTRODUCCIÓN	10

PARTE I

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1.

REVISIÓN TEÓRICA DEL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS..... 18

- 1.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto europeo..... 18
 - 1.1.1. 2001 Año Internacional de las Lenguas y publicación del CEFR..... 19
 - 1.1.2. Examinando el Marco Común Europeo de Referencia 23
 - 1.1.3. Otros documentos europeos de interés 29
- 1.2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en España..... 33
 - 1.2.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Madrid como contexto específico..... 35
- 1.3. Inglés como lengua extranjera (ILE) 38
 - 1.3.1. Niveles de actuación en la enseñanza de las lenguas extranjeras..... 40

CAPÍTULO 2

MÉTODOS DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS..... 57

- 2.1. CLIL: Apuesta europea para el desarrollo del plurilingüismo 57
 - 2.1.1. 4Cs Curriculum Guidance 60
 - 2.1.2. Una mirada crítica a la metodología CLIL..... 67
- 2.2. De CLIL a PTL (Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning) 75
 - 2.2.1. Deep learning y la inclusión efectiva de la literacidad..... 76
 - 2.2.2. El perfil del enfoque PTL 78
 - 2.2.3. Repasando el enfoque PTL..... 85
- 2.3. Regresando al inglés como asignatura..... 90

PARTE II EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 3**APROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DEL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN 97**

3.1. Una mirada cualitativa a la investigación	97
3.2. El estudio de caso: Análisis teórico	104
3.2.1. Estructura conceptual de un estudio de caso	105
3.2.2. Métodos e instrumentos de recogida de datos	106
3.2.3. Método de análisis de datos	110
3.2.4. Análisis de contenido	113
3.2.5. Fortalezas y limitaciones del estudio de caso	114
3.3. Consideraciones éticas y rigor de los datos	116
3.3.1. Ética	116
3.3.2. Rigor de los datos	117

CAPÍTULO 4**ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA IDEO..... 122**

4.1. Elementos del estudio de caso Escuela Ideo	122
4.1.1. Identificación del issue	123
4.1.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas.....	124
4.1.3. Descripción de contextos.....	125
4.1.4. Informantes implicados	131
4.1.5. Lugares de actividad y actividades particulares	132
4.1.6. Métodos e instrumentos de recogida de datos	133
4.1.7. Métodos de análisis de datos	139
4.1.8. Temporalización	145

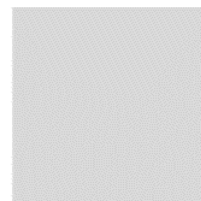
CAPÍTULO 5**ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 148**

5.1. Planificación: Diseño de la secuencia didáctica	148
5.1.1. Análisis de los datos de la planificación.....	148
5.1.2. Interpretación de los resultados de la planificación.....	149
5.2. Intervención: Puesta en práctica de la secuencia didáctica.....	155
5.2.1. Análisis de los datos de la intervención.....	155
5.2.2. Interpretación de los resultados de la intervención	232

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO	260
6.1. Conclusiones.....	260
6.2. Líneas de trabajo futuro.....	264
6.2.1. Seguir perfilando la base teórica necesaria para hacer evolucionar el inglés como asignatura en el aula de Educación Primaria	264
6.2.2. Buscar contenidos significativos para la asignatura de ILE e impulsar el análisis y difusión de los resultados obtenidos al poner en práctica enfoques innovadores en contextos reales	265
REFERENCIAS	268
INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS	283
❖ Figuras	283
❖ Tablas.....	286
❖ Gráficos.....	286
ANEXO 1 SECUENCIA DIDÁCTICA: <i>Ministry of Time: International Characterisation Department</i>	ii
ANEXO 2. MATERIAL DIDÁCTICO: Presentación Google Slides	liv

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

Desde que comencé el Grado de Educación Primaria en el año 2011 aprendí a disfrutar y a asumir con gran interés todo aquello que se relacionara con la investigación. Para mí fue un proceso de descubrimiento entender cómo ser capaz de generar nuevo conocimiento sobre un ámbito. Desde mi punto de vista, para lograrlo es necesario estudiar en detalle el ya existente y empezar a trenzar cada hilo incluyendo en el proceso tus propias hebras. A su vez, los idiomas han tenido gran presencia en mi vida ya que siempre he disfrutado aprendiéndolos a lo largo de mi camino como estudiante. Mucho antes de embarcarme en los textos de todos los autores y autoras que me han acompañado en esta tesis doctoral, siempre he pensado que tener la oportunidad de aprender idiomas es un privilegio que nos abre infinidad de puertas y amplía nuestra personalidad, construyendo nuevas formas de entender el mundo que nos rodea. De este modo, a la hora de elegir itinerario en la carrera, la mención de lengua extranjera, inglés en concreto, resultó la opción más apropiada. Si de algo puede presumir la carrera de Educación Primaria es de ser un espacio para la vocación. Una vocación que también me ha acompañado siempre y que, junto a los idiomas, ha marcado mi futuro profesional. Asimismo, mi inclinación por la investigación también gira en torno a la necesidad percibida de que todos los avances en el conocimiento sean puestos a disposición de la educación para hacer de ella una disciplina cada vez más consciente, sensible y moldeable a las realidades en las que se aplica.

Decidida a continuar el camino de aprendizaje, en 2016 inicio el Máster de Investigación Transdisciplinar en Educación el cual me ofrece las herramientas necesarias para empezar a poner el foco de atención en una realidad emergente en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dentro del contexto europeo, la multiculturalidad y el plurilingüismo son dos de los rasgos más característicos. Las instituciones europeas siempre han considerado esta riqueza cultural como un elemento de gran valor por lo que, a través de sus actuaciones, han tratado de favorecerla y respetarla. En 2001, el año de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, el Consejo de Europa publica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en su versión en inglés y francés y, un año más tarde, en español. Este documento se convierte así en una referencia a seguir sobre la línea en la que Europa desea potenciar el uso y aprendizaje de las diferentes lenguas.

Como consecuencia, el creciente interés de la comunidad educativa europea por ofrecer un aprendizaje eficaz y enriquecido de los idiomas se ha traducido en un aumento progresivo de escuelas que incrementan el número de horas de exposición a una lengua extranjera. Estas cifras siguen creciendo cada nuevo año escolar, siendo especialmente destacables en España y demostrando así nuestra intención por avanzar hacia la internacionalización de la oferta educativa. Sin embargo, es importante que este cambio se produzca en las condiciones adecuadas y para ello se debe evitar que el aumento de cifras tenga más relevancia que la calidad. Uno de los modelos educativos más aplicados es el *Content and Language Integrated Learning* (en adelante CLIL) (Coyle et al. 2010). Este modelo se basa en la integración de lengua y contenido no lingüístico, buscando incrementar el número de horas que se dedica en el aula al trabajo con la lengua extranjera. Tras varios años de aplicación, diferentes investigaciones han puesto en evidencia que no existen pautas claras sobre cómo aplicar CLIL en las aulas y, por tanto, la integración efectiva entre contenido y lengua sigue sin estar adecuadamente conceptualizada.

Analizada esta situación, en mi trabajo de fin de máster presentado en 2016 titulado “Formación Inicial del Maestro/a de Educación Primaria para la Enseñanza Bilingüe de las Ciencias de la Naturaleza” intentaba profundizar en el modo en el que podían reducirse estos baches que el enfoque CLIL estaba experimentando, poniendo el foco en la formación inicial de los docentes. Esta investigación me sirvió para aumentar mi curiosidad por este tema y buscar la forma de seguir mejorando el modo en el impartir inglés en las aulas. Con la idea clara de que para llegar a ser una buena maestra de inglés era necesario seguir explorando este tema desde una perspectiva académica, decido iniciar la tesis doctoral que hoy presento aquí.

De nuevo tomo como punto de partida las dudas encontradas sobre la metodología CLIL y, en ese camino hallo el enfoque sobre el cual se sustenta esta investigación “*Pluriliteracies approach to teaching for learning*” (en adelante PTL). A través de este enfoque, Meyer, Halbach y Coyle (2015) colocan el centro de atención en el desarrollo de la literacidad en más de una lengua. Entienden que la “asimilación” de conceptos y la “automatización” de las destrezas y estrategias de una determinada asignatura solo ocurre cuando el alumnado aprende cómo expresar su conocimiento de manera correcta desarrollando, obviamente, una competencia comunicativa. A través de esta nueva mirada se pretende solventar las carencias encontradas en CLIL y las carencias encontradas en su puesta en práctica en las aulas.

En 2017 tengo la suerte de comenzar a trabajar en Escuela Ideo, localizada en Madrid y cuya seña de identidad es el uso de pedagogías alternativas. Además, la enseñanza del inglés tiene un papel muy singular en la organización de centro. Empiezo a trabajar como maestra en esta asignatura a través de un modelo en el que no se aplica el bilingüismo, sino que se amplían las horas de exposición al idioma dentro de la misma asignatura de inglés. Entendiendo el potencial que el contexto en el que me encuentro me ofrece y los conocimientos adquiridos hasta el momento en relación con las virtudes del enfoque PTL, pienso en el valor de unir ambos y estudiar la realidad que surge de la mezcla. Muy interesada en entender por qué los estudios sobre la enseñanza del inglés en su mayoría han derivado en la integración de contenido y lengua, pienso que mientras tanto la revisión y mejora de la asignatura de inglés en sí misma parece estar perdiendo interés en el ámbito académico y, en consecuencia, en el práctico. A pesar del valor que desde organismos europeos se le da a los idiomas y pasados muchos años desde que el inglés comenzó a enseñarse en las aulas españolas, da la sensación que la imagen que más se mantiene es la de la clase donde se escuchan “listening” sobre los mismos temas a la vez que se hacen ejercicios de completar huecos.

En la presente investigación se entiende que el inglés como lengua extranjera (en adelante ILE) no es una asignatura carente de contenido que solo es posible impartir desde el punto de vista de la gramática. En este orden de cosas, en el informe realizado en 2009 por Ofsted (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) se identifica la falta de claridad entre docentes de inglés sobre qué es la asignatura de inglés o cómo debería ser, dando lugar así a un debate sobre este tema. Debate en el que esta tesis doctoral quiere aportar su visión gracias a la inclusión en el área de enfoques como el PTL. Ver el modo en el que este enfoque puede aportar interesantes avances en esta búsqueda de la identidad y entidad que debería tener el inglés del siglo XXI en nuestras aulas.

De esta manera planteamos una investigación cualitativa en sus métodos de recogida y análisis de datos que se trabaje desde la perspectiva de un estudio de caso (Stake, 1995). Se pretende conocer si los esfuerzos realizados en la investigación sobre la enseñanza de idiomas, aunque día de hoy apueste por la integración de contenido y lengua, pueden orientarse en otra dirección. Una dirección que devuelva la atención a la propia asignatura de inglés y abogue porque las mejoras se apliquen en esta disciplina y se la permita seguir evolucionando en sí misma.

Con la intención de ahondar en estas cuestiones, en la presente tesis doctoral nos planteamos el siguiente objetivo general y unos objetivos específicos subsecuentes:

Objetivo general

DAR CUENTA DE LA POTENCIALIDAD DEL ENFOQUE PTL (PLURILITERACIES TEACHING FOR LEARNING) EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

Objetivos específicos

- Identificar aspectos teórico-conceptuales del enfoque PTL e indagar en los potenciales beneficios del uso de sus principios para la enseñanza del área de inglés.
- Planificar, poner en práctica y evaluar una propuesta de enseñanza basada en el enfoque PTL para el área de inglés.
- Aportar las implicaciones metodológicas del uso del enfoque PTL y valorar aquellas cuestiones independientes al enfoque que refuerzan la obtención de resultados positivos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Como indicábamos, esta tesis se plantea desde el modo de hacer de un estudio de caso, por lo que resulta relevante definir cuál es la tensión de investigación o el *issue* que guía la consecución de los objetivos. Nos preguntamos, pues, en la etapa de Educación Primaria *¿La consideración de las premisas del enfoque PTL en la asignatura de inglés afecta a la adquisición del idioma por parte del alumnado? ¿De qué manera?*

Para asegurar que abordamos los objetivos a la par que damos respuesta al *issue* esta tesis se organiza en torno a dos partes y un total de cinco capítulos que describimos a continuación.

La primera parte, marco teórico-conceptual engloba los capítulos 1 y 2 donde se analizan los apoyos teóricos que suponen la base de esta investigación.

En el **Capítulo 1. Revisión teórica del contexto político y social actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras** se estudia el contexto en el que actualmente se encuentra inmersa la enseñanza de ILE a nivel europeo y a nivel nacional. A través de este capítulo se estudian alguno de los documentos europeos más relevantes en relación con la puesta en marcha de propuestas plurilingües y pluriculturales en las escuelas. A su vez, se analizan en detalle las características de la enseñanza de lenguas extranjeras en

nuestro país y especialmente en la comunidad autónoma de Madrid por ser el contexto específico en el que tiene lugar la presente investigación.

En el **Capítulo 2. Métodos de aprendizaje integrado de contenido y lenguas extranjeras**, se hace un repaso de su evolución y modos en los que a lo largo del tiempo se ha presentado en las aulas. Por último, se abordan las características del enfoque CLIL (Coyle et al., 2010) por ser una de las tendencias más actuales a la hora de plantear el aprendizaje de este idioma. Igualmente, se analiza la aparición del enfoque PTL (Meyer, Halbach y Coyle, 2015) que busca solventar algunas debilidades halladas en el enfoque anterior. Ambos enfoques vinculados a la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera como estrategia de mejora de la exposición del alumnado al idioma. Este análisis nos permite asentar la base necesaria para definir la situación que deseamos investigar, en nuestro caso, valorar la posibilidad de aplicar las virtudes del enfoque PTL en la propia asignatura de ILE.

Tras estos dos primeros capítulos se presenta la segunda parte, el proceso de investigación, la cual incluye los capítulos 3, 4, 5 y 6.

El **Capítulo 3. Aproximación teórico conceptual del marco metodológico de la investigación**, se analiza la base teórica que valida una investigación cualitativa como la que aquí se expone, presentándola en contraste con las características de una investigación cuantitativa. Igualmente, se pone de manifiesto la definición y componentes de un estudio de caso dado que es la estrategia utilizada para alcanzar los resultados de la investigación. En este capítulo se abordan también los factores necesarios para garantizar que la investigación se realiza desde una perspectiva ética que a su vez asegure el rigor de los datos.

En el **Capítulo 4. Estudio de caso en Escuela Ideo**, se va desglosando en detalle el estudio de caso en torno al cual gira esta investigación. Se desarrolla así un análisis exhaustivo de las características específicas de nuestro estudio de caso cuyo núcleo es la asignatura de Inglés en la Escuela Ideo situada en Madrid. Para ello, en primer lugar, definimos nuestra línea de investigación que, como indicábamos anteriormente, busca analizar los resultados que podemos obtener de aplicar las ideas presentes en el enfoque PTL en la propia asignatura de Inglés. Seguidamente se atiende a los contextos que van a arrojar esta situación, así como los participantes de la misma. En este capítulo también se detallan los métodos e instrumentos utilizados en la recogida de datos y en el posterior análisis de los mismos. Finalmente, se explicita la temporalización con la que este proceso de investigación ha sido llevado a cabo.

El **Capítulo 5. Análisis de los datos e interpretación de los resultados**, pasamos a presentar toda la información recogida dividiendo la misma en dos grandes apartados:

- **Planificación**, análisis e interpretación de las características que toma la secuencia didáctica antes de ser puesta en práctica.
- **Intervención**, análisis e interpretación de lo ocurrido al llevar al aula dicha secuencia didáctica.

El análisis en ambos casos toma como referencia cuestiones estructurales del enfoque PTL para abordar los datos obtenidos. Por su parte, en el caso de la interpretación, la planificación utiliza como referencia elementos presentes en la rueda de la pluriliteracidad (Graz Grup, 2016) que aparecerá detallada en el capítulo 2. La interpretación de los datos analizados en la intervención utiliza como referencia los cinco principios del enfoque PTL también descritos en el capítulo 2. Cabe destacar que, además de estos cinco principios, se añade un punto extra de interpretación que se aleja de lo definido en los anteriores para abrir una nueva línea de reflexión en torno a las nuevas alfabetizaciones dentro de la sociedad digital.

El **Capítulo 6. Conclusiones y trabajo futuro**, pretende determinar las reflexiones extraídas tras todo el proceso de investigación, además de poner de manifiesto las posibles líneas de trabajo futuro que podrían seguirse para seguir profundizando en las cuestiones puestas de manifiesto en esta investigación.

Finalmente, para cerrar el documento de tesis encontraremos tres últimas cuestiones:

- La **bibliografía** con el listado de referencias utilizadas a lo largo del documento ordenado alfabéticamente.
- **Índice de Figuras, Tablas y Gráficos**, por el que se presenta una relación de estos elementos y las páginas en las que se encuentran.
- **Anexos**, donde se encuentra la secuencia didáctica desarrollada para esta investigación (Anexo 1). Igualmente, en este apartado se aloja la presentación de Google Slides empleada en el aula como apoyo en la puesta en práctica de la secuencia didáctica (Anexo 2).

PARTE I

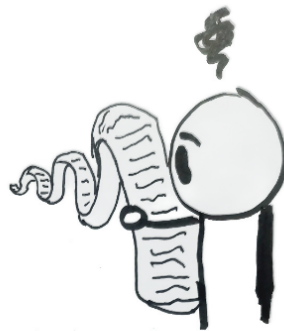
MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

CAPÍTULO

1

REVISIÓN TEÓRICA

DEL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL ACTUAL EN LA
ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS



CAPÍTULO 1.

REVISIÓN TEÓRICA DEL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS

Como nos dice Salvador (2002), catedrático de la Real Academia Española, nadie sabe exactamente cuántas lenguas se hablan en el mundo, siendo los datos más consensuados una cifra que varía entre cuatro mil y cinco mil lenguas diferentes. De esa amplia variedad, un tercio de la humanidad habla una de las cuatro lenguas mayoritarias como las denominan los demolingüistas: chino mandarín, inglés, español e hindi. Dado que la comunicación supone la base de las relaciones sociales, en un mundo tan lingüísticamente plural, resulta lógico que entre los diferentes países surja la necesidad de encontrar puntos de encuentro donde las relaciones entre pueblos y culturas pueda hacerse posible. A lo largo de la historia, con la intención de llegar a esos lugares comunes, muchos pueblos han ido incluyendo en sus contextos alguna de esas cuatro lenguas mayores con el objetivo de propiciar el intercambio cultural y el avance de las naciones. Si las lenguas son las protagonistas, las escuelas se han convertido en el escenario ideal en el que potenciar estos procesos de adquisición de idiomas. Es por tanto que en este capítulo nos centramos en analizar cómo en nuestro entorno próximo -la Comunidad Europea y España- se han llevado a cabo políticas educativas relacionadas con la adquisición de las lenguas extranjeras por parte de la población. Concretamente en el caso de España, el inglés de manera primordial. Asimismo, atendiendo al inglés por ser el centro de interés de nuestro país y por la relevancia que tiene en esta tesis doctoral analizaremos su naturaleza desde el punto de vista del aprendizaje, así como las corrientes más recientes a la hora de propiciar su enseñanza.

1.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto europeo

La multiculturalidad y el plurilingüismo, característicos de Europa, enriquecen su historia y, a su vez, hacen necesario que los pueblos que la forman encuentren medios de comunicación eficaces que permitan que las diferencias existentes se aborden desde la comprensión y la tolerancia (Eurydice, 2001). Desde las instituciones europeas esta

diversidad lingüística y cultural siempre se ha valorado positivamente y, por tanto, sus actuaciones han tratado de favorecerla y respetarla. Así, en materia educativa, la movilización, el desarrollo y la adquisición de competencias lingüísticas se ha convertido en algo esencial por favorecer que los ciudadanos europeos accedan a las diferentes oportunidades personales y laborales que se ponen a su disposición.

Beacco y Byram (2007) como asesores de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa, dan forma a una la Guía para el desarrollo de políticas educativas lingüísticas. En esta guía estos autores definen que las actuaciones promovidas por Europa son, principalmente, acciones oficiales que buscan intervenir en la evolución de las lenguas de cualquier tipo (nacional, regional, minoritaria, extranjera, etc.) en relación a su forma (por ejemplo, sistema de escritura) base social (selección de una lengua como lengua oficial) o el lugar que tienen en la educación. Estos mismos autores indican que el campo de actuación de las políticas lingüísticas se organiza en torno a una serie de cuestiones (concepción de la nación, propósito de la educación...) agentes (políticos, activistas...) y niveles de intervención. De este modo, reconocer la naturaleza política de una lengua y de su enseñanza es un prerequisite indispensable para llevar a cabo cualquier acción en este campo

Es preciso puntualizar y distinguir entre políticas lingüísticas en general y, en un nivel diferente, hablar de políticas lingüísticas educativas (Beacco y Byram, 2007). Estas últimas hacen alusión a las intervenciones que conciernen específicamente a la enseñanza de las lenguas en los diferentes niveles educativos. Es en las políticas lingüísticas educativas en las que nos centraremos.

A lo largo de los años la Unión Europea ha desarrollado multitud de actuaciones políticas encaminadas a impulsar el aprendizaje de las lenguas comunitarias como elemento enriquecedor del concepto de ciudadanía europea entendida desde una perspectiva humana, cultural, política y económica.

1.1.1. 2001 Año Internacional de las Lenguas y publicación del CEFR

Las políticas lingüísticas educativas tienen una trayectoria muy larga dentro de la Unión Europea, sin embargo, nos centraremos en aquellas que tuvieron lugar a partir del 2001, por ser nombrado por el Parlamento y el Consejo Europeo como el Año Internacional de las Lenguas. Este mismo año se publicó el documento de referencia *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). Este

documento, así como el resto de cuestiones derivadas del Año Internacional de las Lenguas supusieron un antes y un después en las políticas lingüísticas europeas. Las actividades desarrolladas fueron un gran impulso para que a lo largo de los años posteriores se desarrollaran políticas lingüísticas educativas de gran interés. El alcance de este proyecto quedó reflejado en el fuerte y comprometido apoyo de los países miembros, en los cuales, durante ese año, tuvieron lugar más de 25000 actividades (Consejo de Europa, 2002, p. IX). Igualmente, como consecuencia de ese año se publicaron documentos de especial relevancia tales como:

- Portafolio Europeo de las Lenguas (2003).
- Guía para el desarrollo de políticas lingüísticas europeas (2007).
- Marco para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020).
- Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2012).

En ese año se publica en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas la Decisión nº 1934/2000/CE, de 17 de julio de 2000, del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. A través de dicho documento se establece cómo se va a desarrollar dicho acontecimiento indicando que, durante ese tiempo, “se llevarán a cabo medidas de información sobre el tema de las lenguas y de promoción del mismo, con el fin de incitar a todos los que residan en los Estados miembros a aprender idiomas” (p.3). Así, entre los objetivos planteados para dicho año se podían encontrar los siguientes:

- a) Fomentar la sensibilización de los ciudadanos sobre la importancia de la riqueza de la diversidad lingüística y cultural en la Unión Europea y sobre el valor que dicha riqueza representa en términos de civilización y cultura, teniendo en cuenta el principio según el cual todas las lenguas son iguales en valor cultural y dignidad;
- b) Alentar el multilingüismo;
- c) Poner en conocimiento de un público lo más amplio posible las ventajas que supone dominar varios idiomas, elemento clave del desarrollo personal y profesional;
- d) Fomentar el aprendizaje permanente de los idiomas;

- e) Recabar y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y sobre las competencias, métodos (en especial los innovadores) e instrumentos que contribuyan a tal fin. (p.3)

Por otro lado, el CEFR, disponible en 40 idiomas, ayudó a dar coherencia y apoyar la movilidad entre las naciones, alcanzar mayor entendimiento mutuo y favorecer la cooperación (Julian-de-Vega y Ávila-López, 2018). En 2002 se publica la versión en español como Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER).

Este documento es actualmente una guía esencial en cuestiones de políticas lingüísticas educativas en Europa, donde se analizan y recogen de manera sistemática estudios sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y es empleado como instrumento de consulta para desarrollos curriculares, así como para estudios de investigación. Tiene un gran valor para definir, dentro de las políticas lingüísticas educativas, el enfoque concreto a adoptar, así como comprender qué es lo que se entiende por uso y aprendizaje de la lengua. El propio documento indica:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002, p.9)

De esta definición se desprende una cuestión que es importante clarificar: Enfocar los procesos de enseñanza aprendizaje de las lenguas desde la perspectiva del plurilingüismo frente a la del multilingüismo. Mientras que el multilingüismo es “el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada” (Consejo de Europa, 2002, p.4) el plurilingüismo pretende ir más allá de eso, expandiendo la experiencia lingüística a nuevos registros. Así, recuperando la

información recogida en la guía de Beacco y Byram, (2007), el plurilingüismo se entiende de la siguiente forma:

- Es una competencia que se puede adquirir, de modo que cualquier persona es potencialmente plurilingüe puesto que la aptitud para adquirir una lengua es algo natural que por tanto se encuentra al alcance de todos.
- No implica dominar a un nivel muy alto diferentes lenguas sino adquirir la capacidad de usar diferentes lenguas con diferentes niveles de competencia y con distintos propósitos.
- Tiene un carácter evolutivo que va cambiando con los años.
- Se considera como la capacidad de contar con un repertorio de recursos comunicativos que poder emplear en función de las diferentes necesidades que puedan surgir.
- Es una competencia transversal.
- Tiene un aspecto cultural muy relevante que obliga a que sea entendida como una “competencia plurilingüe y pluricultural” al mismo tiempo, ya que ser plurilingüe tiene el potencial de poner al alcance del que aprende diferentes culturas.

El plurilingüismo aboga por la idea de que a medida que el individuo expande su experiencia lingüística, las lenguas aprendidas no son almacenadas en la mente de forma aislada. Todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas se interrelacionan entre sí e interactúan creando en el individuo una competencia comunicativa resultante de esa interacción. De este modo, dependiendo de la situación lingüística en la que se encuentre el individuo hará uso de esa competencia. Con cierta flexibilidad logrará, en consecuencia, una comunicación eficaz aunque su nivel de competencia de la lengua no sea el más alto (Consejo de Europa, 2002). Esto se traduce en que el alumnado a través de su proceso de aprendizaje, debe llegar a dominar una serie de componentes lingüísticos y de factores sociales y culturales que le ayuden a lograr adecuación y eficacia comunicativa (Rodríguez, 2017).

En relación al plurilingüismo resulta relevante hacer alusión al documento *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* desarrollado por Beacco et al. (2016). Este documento amparado por el Consejo de Europa se crea con la intención de facilitar la implementación de los valores y principios de la educación plurilingüe e intercultural en la enseñanza de las lenguas independientemente de sus características. De este modo, es necesario tenerlo presente a

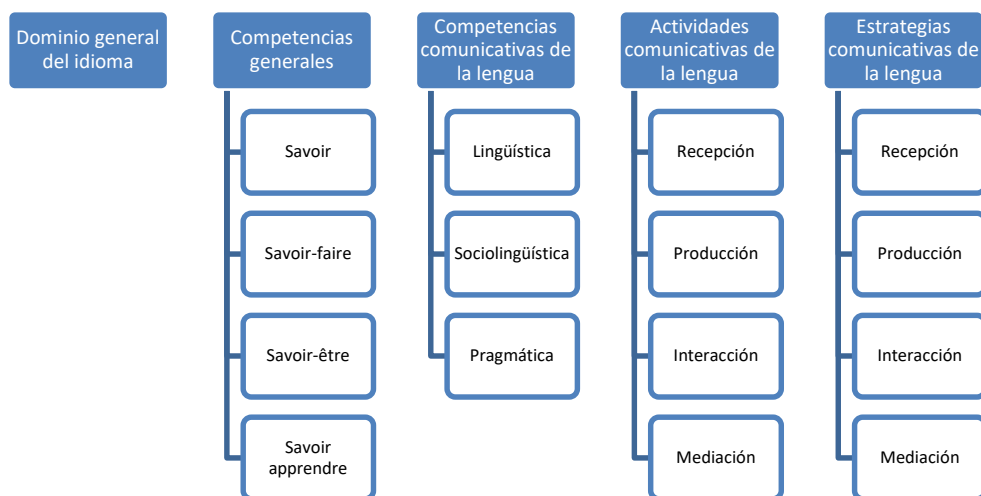
la hora de llevar a la práctica lo que implica esta educación plurilingüe. De manera concreta, en este documento encontramos descripciones detalladas sobre las posibles opciones y decisiones que deben tomarse para acercar, de manera gradual, las características del plurilingüismo al currículo actual de las escuelas en cada etapa educativa.

1.1.2. Examinando el Marco Común Europeo de Referencia

Como indicábamos el apartado anterior, el plurilingüismo se establece como estrategia de enseñanza en las lenguas extranjeras a través de las indicaciones del MCER (2002), introduciendo, en consecuencia, novedades destacables en este campo. Tal y como apunta Cores (2017), este documento cambia el enfoque tradicional y parcelado de enseñanza-aprendizaje de lenguas adoptando un enfoque centrado en la co-construcción de significados. En 2018, con la intención de actualizar el documento de 2001, se publica *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors* (Consejo de Europa, 2018). En este documento, el Consejo de Europa hace un repaso del documento anterior y lo complementa y amplía. Los organismos europeos siguen trabajando para mantener su compromiso por ofrecer una enseñanza de idiomas de calidad y adaptada a la realidad actual. Por ello, resulta necesario reparar en las novedades y especificidades introducidas. Atendiendo así al documento de 2018, cuando hablamos del dominio general de un idioma, debemos tener presentes diferentes cuestiones que se entienden de forma ordenada según la Figura 1 presente a continuación:

Figura 1.

Esquema de la estructura descriptiva de CEFR



Nota: Figura de elaboración propia adaptada de *The Common European Framework for languages: learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Consejo de Europa, 2018, Cambridge University Press.

Tomando como referencia la información presente en el MCER (2002) y su actualización en 2018, pasamos a desglosar cada uno de los elementos presentes en la Figura 1 para favorecer su comprensión:

- Competencias generales, cuando el MCER hace referencia a la idea plurilingüismo, la mayoría de las veces aparece asociado a la necesidad de desarrollar en el alumnado una competencia plurilingüe pero también pluricultural dado que ambas suelen ir de la mano. Por ello, todas las competencias humanas favorecen la capacidad comunicativa del individuo, pero podemos diferenciar entre competencias generales menos vinculadas con la lengua y aquellas que son competencias lingüísticas en sí mismas. En las competencias generales hablamos entonces de conocimientos sobre cómo se configura el mundo que nos rodea y cómo nosotros nos movemos y participamos de él. Al definir estas competencias generales el MCER tiene en consideración la competencia intercultural y para ello toma como referencia algunas de las cuestiones del modelo de Byram (1997) en relación a la misma. Así, introduciendo la idea de interculturalidad, en el MCER encontramos cuatro saberes o competencias generales:

- *Savoirs* (conocimiento): Un saber vinculado al funcionamiento de los diferentes grupos sociales y cómo se manifiestan sus identidades tanto en la cultura propia como en la de los demás.
 - *Savoir être* (actitudes interculturales): Curiosidad y predisposición por conocer otras culturas dejando de lado ideas preconcebidas al mismo tiempo que manteniendo una mirada crítica sobre la propia.
 - *Savoir comprendre* (destrezas de interpretar y relacionar): Habilidad para interpretar elementos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos con la propia.
 - *Savoir apprendre / faire* (destrezas de descubrimiento e interacción): Habilidad para adquirir nuevo conocimiento sobre una cultura y sus prácticas y ser capaz de tenerlas presentes y manejarlas en situaciones de comunicación e interacción en tiempo real.
- Competencias comunicativas, que dan valor a lo que se quiere decir y a la producción de significados en contexto. Atendiendo al MCER (2002) utilizan las capacidades o competencias generales citadas en el apartado anterior y, a su vez, emplean una competencia comunicativa que se vincula de un modo más específico con el idioma. Esta competencia comunicativa, está desglosada en tres componentes:
- *Competencia lingüística*: Compleja de alcanzar dado que el idioma es un elemento cambiante que se evoluciona de manera continua. Aún no se conoce ninguna descripción completa de ninguna lengua como un sistema formal o cerrado y se niega la opción de que exista un modelo universal que permita describir el uso de todas las lenguas. Es por ello, que lo que se busca es codificar la práctica. La competencia lingüística estaría compuesta por: Rango general; rango de vocabulario; precisión gramatical; control de vocabulario; control fonológico y control ortográfico. Dependiendo del rango de la lengua en la que se mueva el aprendiz el rango y precisión en el uso del idioma se verá afectado.
 - *Competencia sociolingüística*: Vinculada con el conocimiento y las destrezas necesarias para manejar la dimensión social del uso de la lengua. Es por ello, que en esta competencia se abordan aquellos asuntos relacionados con: los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, diferencias de registro, dialectos y acentos.

- *Competencia pragmática*: Aquel conocimiento que el alumnado posee sobre las condiciones en las que los mensajes:
 - Se organizan, se estructuran y ordenan (competencia discursiva).
 - Desarrollo de temáticas.
 - Coherencia y cohesión.
 - Turno de palabra.
 - Realizan funciones comunicativas (competencia funcional).
 - Flexibilidad.
 - Fluidez.
 - Emplean esquemas de interacción y transacción para secuenciarse (competencia organizativa).
- Actividades comunicativas de la lengua, en las que el alumnado, para poder desenvolverse en tareas comunicativas, debe llevar a cabo actividades de la lengua con carácter comunicativo, así como poner en práctica diferentes estrategias de comunicación. Se entiende que muchas actividades de la lengua resultan interactivas, de modo que los que participan en ellas alternan como productores y receptores, por ejemplo, una conversación. Otras veces, los emisores y receptores no están en interacción ya que pueden no conocerse o no puedan responder. Se entiende entonces que no hay interacción, hay escucha, lectura, escritura o habla. Finalmente, hay ocasiones en las que el alumnado actúa como canal de comunicación dando lugar a la mediación.

Esta idea favorece la reorganización del modelo de las cuatro destrezas (escucha, lectura, escritura y habla) por cuatro modos de comunicación o cuatro actividades de la lengua:

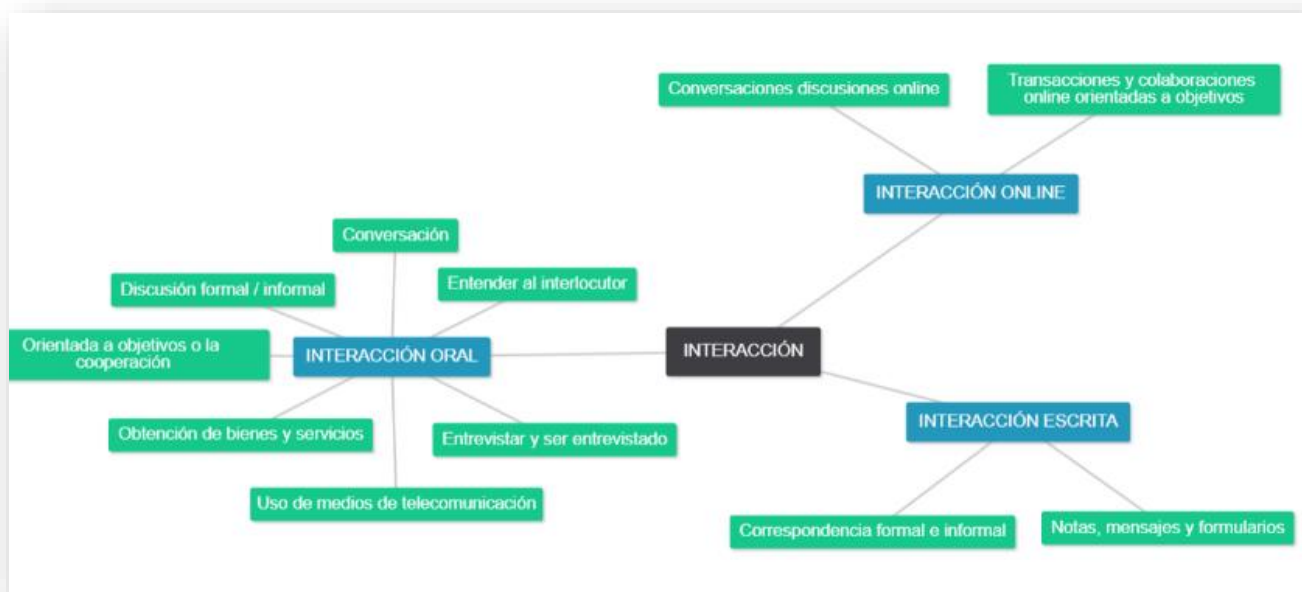
 - *Recepción*: Actividad de la lengua en la que se recibe y procesa información procedente de textos orales, escritos o medios audiovisuales en los que aparece información auditiva y visual de forma simultánea. Existen varios tipos:
 - (Oral) Comprensión oral
 - Comprender una interacción entre otros hablantes.
 - Escuchar como miembro de un público.
 - Escuchar anuncios e instrucciones.
 - Escuchar audios multimedia y grabaciones.

- (Escrita) Comprensión escrita.
 - Lectura de correspondencia personal y formal.
 - Lectura para orientarse.
 - Lectura para informarse o documentarse.
 - Lectura de instrucciones.
 - Lectura por placer.
- (Audiovisual) Comprensión audiovisual.
 - Ver la televisión, películas y video.
- *Producción*: Actividad de la lengua en la que el alumnado, de manera oral o escrita, produce sus propios textos con la intención de generar sus propios significados. Encontramos:
 - Producción oral
 - Monólogo sostenido: Describir experiencias / Dar información / Presentar un argumento.
 - Anuncios públicos.
 - Dirigirse a audiencias.
 - Producciones escritas
 - Escritura creativa.
 - Escritura de informes y ensayos.
- *Interacción*: Actividad de la lengua en la que se construye con los demás una conversación negociando significados y alternándose como hablante y oyente. En la Figura 2 podemos apreciar los distintos tipos de interacción existentes:

Figura 2.

Tipos de interacción para el dominio de un idioma

Nota: Figura de elaboración propia en base a Consejo de Europa, (2018) *The Common European*



Framework for languages: learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors.
Cambridge University Press.

- **Mediación:** Actividad de la lengua en la que dos o más personas no pueden comunicarse entre sí directamente y el alumnado actúa como canal de comunicación utilizando estrategias para salvar esa brecha comunicativa.
- **Estrategias comunicativas de la lengua,** con la intención de movilizar las actividades de la lengua anteriores, el alumnado hace uso de una serie de estrategias para poder participar con éxito en el proceso comunicativo. Según el MCER de 2002 entendemos por estrategia “el hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” (p.61). El concepto de estrategia se desprende así de la idea de incapacidad o compensación de carencias para entenderse desde una perspectiva de adaptación del uso de la lengua a las demandas comunicativas de cada momento. A la hora de hablar de estrategias es importante tener en cuenta las particularidades de cada una de las actividades de la lengua en la que se desarrollan, ya que las estrategias a emplear variarán dependiendo de la actividad de la lengua en la que nos estamos moviendo. En la versión de 2018 del MCER, se establece qué estrategias se asocian a cada

actividad de la lengua. Citamos a continuación alguna de estas estrategias para cada una de las actividades de la lengua:

- *Recepción*: Identificar aspectos clave, inferir.
- *Producción*: Planificar, compensar, monitorizarse y autocorregirse.
- *Interacción*: Respetar los turnos de palabra, cooperar, pedir clarificaciones.
- *Mediación*: Explicar conocimientos nuevos (hacer conexiones con conocimientos previos; adaptar la lengua; desglosar información complicada en información más sencilla) y simplificar un texto (extender un texto para clarificarlo; hacer más eficiente un texto eliminando partes innecesarias o redundantes).

Tanto las actividades comunicativas de la lengua como las estrategias comunicativas de la lengua son contextualizadas en diferentes ámbitos (público, personal, profesional y educativo). De este modo, según se detalla en el MCER, el proceso de comunicación deberá ajustarse a las características del ámbito en el que se esté produciendo. Todo lo anterior nos da pie a asumir el MCER como un documento referencial imprescindible en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

1.1.3. Otros documentos europeos de interés

Como consecuencia del Año Europeo de las Lenguas, así como de la publicación del MCER en 2002, como hemos indicado anteriormente, se llevan a cabo múltiples iniciativas y se publican diversos documentos cuya función es dar soporte a lo establecido a través de ambas cuestiones. Pasamos a detallar los más relevantes.

- My languages portfolio (Consejo de Europa, 2006), este documento, a diferencia del MCER, está destinado al alumnado y se concibe como algo personal en el que aquellas personas que “aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas” (Caballero et al., 2011, p. 34). Según definen Little y Perclová (2003), el porfolio tiene dos funciones:
 - *Función informativa*: Para recoger las capacidades de su dueño en relación con las lenguas extranjeras, aportando información sobre sus experiencias y competencias lingüísticas.

- *Función pedagógica:* Para impulsar la capacidad de reflexión y autoevaluación del alumnado de lenguas extranjeras

Existen diferentes versiones del documento adaptado por edades y niveles educativos. Según resumen Caballero et al. (2011) todas las versiones constan de las siguientes tres partes:

- *Pasaporte de lenguas:* En el que se cada individuo auto-evalúa sus destrezas y cualificaciones lingüísticas.
- *Biografía lingüística:* En la que se explicitan las experiencias personales relacionadas con cada lengua.
- *Dossier:* En el que se recopilan trabajos personales que ilustren las diferentes capacidades y conocimientos lingüísticos.

En definitiva, se entiende como una herramienta, de gran valor para docentes y alumnado que ayuda a promover un aprendizaje de las lenguas de calidad, siguiendo las directrices de organismos europeos.

- From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (División de Políticas Lingüísticas, 2007). Esta guía ayuda a clarificar principios, definir objetivos, analizar situaciones, identificar recursos, expectativas y necesidades. Del mismo modo sirve como impulso para implementar y evaluar dichas medidas. Su lectura permite comprender la línea de pensamiento promovida por la unión europea sobre cómo formar y transformar a sus ciudadanos en relación con las lenguas extranjeras.

A pesar de que se sitúan en otro orden de relevancia dado que no trata en exclusividad el tema que nos ocupa, existe otra serie de material que resulta oportuno mencionar aquí a la hora de entender las líneas de actuación en Europa. Destacamos entonces otros documentos europeos de especial interés que igualmente se hicieron eco de este interés por llevar a cabo acciones en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras.

- Marco para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020), desarrollado en 2009 por el Consejo de Ministros de la Unión Europea. Posteriormente pasó a ser conocido más coloquialmente como Estrategia de Educación y Formación 2020 debido a los avances y cambios introducidos con respecto a la estrategia 2010. A través de este documento se pretende “asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2011, p.11). De este modo, los estados miembros se comprometen a que sus objetivos nacionales entren en diálogo con dicho marco para mantener la coherencia con las líneas comunes definidas.

El informe español de la Estrategia de Educación y Formación 2020, (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2011) recoge los objetivos estratégicos definidos por Europa para todos los modelos educativos europeos, así como los indicadores y puntos de referencia que se desglosan de dichos objetivos. Existen cuatro objetivos estratégicos, pero en relación con la enseñanza de las lenguas) debemos destacar el segundo:

OE 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación

- *El porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias debería ser inferior al 15%.*

- *Punto de referencia sobre lenguas extranjeras.*

Dada la importancia del aprendizaje de dos lenguas extranjeras desde una edad temprana, como se subrayó en marzo de 2002 en las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona, se invita a la Comisión a que remita al Consejo -hacia finales de 2012- una propuesta de un posible punto de referencia en esta área, basado en el Indicador europeo de competencia lingüística

- *Punto de referencia sobre empleabilidad.* (p.20)

- Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea (2012) el cual “organiza el funcionamiento de la Unión y determina los ámbitos, la delimitación y las condiciones de ejercicio de sus competencias” (p.50). Este documento, en su

artículo 165 recoge la dirección en la que Europa quiere asentar sus políticas lingüísticas indicando que la acción de la Unión se encaminará a: “Desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros” (p.120).

Los objetivos europeos, a modo de recomendaciones, no generan compromisos obligatorios para los estados miembros, pero todos estos documentos son una invitación directa para la implementación de medidas concretas en base a estas líneas de actuación comunes para todos.

De manera más profunda todas estas acciones dan lugar al objetivo principal del Consejo de Europa de impulsar una ciudadanía democrática. Se promueve la posibilidad de los ciudadanos de poder participar en la vida política y pública de Europa no solo en la de su país de origen-, implica desarrollar habilidades plurilingües, es decir, tener capacidad para interactuar efectiva y apropiadamente con otros ciudadanos europeos (Beacco y Byram, 2007). El plurilingüismo es por tanto un componente esencial en el desarrollo de comportamientos democráticos. Estos autores concretan que:

Language education policies are intimately connected with education in the values of democratic citizenship because their purposes are complementary: language teaching, the ideal *locus* for intercultural contact, is a sector in which education for democratic life in its intercultural dimensions can be included in education systems. (Beacco y Byram, 2007, p.36).

Entendido de este modo, atendiendo a Beacco et al. (2016) el plurilingüismo tiene dos objetivos. Por una parte, favorecer la adquisición de habilidades lingüísticas e interculturales, es decir, contribuir a ampliar el repertorio cultural y lingüístico del alumnado utilizando los medios que tiene de manera eficiente. Por otro lado, favorecer el desarrollo personal ayudando a impulsar el respeto a la diversidad de lenguas y culturas como parte de una sociedad diversa. Según estos autores, la participación en los procesos sociales y democráticos de una sociedad se facilita cuando sus ciudadanos poseen una competencia plurilingüe.

- Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures (FREPA) (Candelier et al. 2012). Finalmente, dentro del proceso de reflexión y renovación de la enseñanza de las lenguas extranjeras es importante citar el “*European Centre for Modern Languages*” (en adelante ECML). Este organismo

nace en Graz (Austria) en 1994 y su misión principal es favorecer la excelencia y la innovación en la enseñanza de lenguas, así como asegurar la implementación efectiva de las políticas lingüísticas. Dentro de sus propuestas existe un área específica para la educación plurilingüe e intercultural tan detallada en el CEFR. Es esta sección donde encontramos el FREPA que pretende definir y ejemplificar estándares para desarrollar en las aulas enfoques plurales de lenguas y culturas. Esto se entiende como aquellos enfoques didácticos que promueven procesos de enseñanza aprendizaje que involucren más de una variedad de lenguas o culturas. Este marco pretende añadir valor y complementar al CEFR favoreciendo el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en el alumnado.

1.2. La enseñanza de las lenguas extranjeras en España

Una vez hemos dado cuenta del contexto europeo, nos centraremos en nuestro entorno más cercano, analizando así la implicación de España y sus políticas educativas en relación al tema que nos ocupa. Tener una visión más amplia es importante ya que nos ayuda a situarnos, pero sin duda es importante hacer referencia al modo en el que estas ideas europeas se trasponen en nuestro contexto.

España, desarrolla sus propios documentos en base a las directrices establecidas por Europa. Uno de los primeros documentos a los que debemos hacer referencia es la ley educativa, cimiento de las políticas lingüísticas de nuestro país. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE), de 2013, recoge en sus principios el impulso del plurilingüismo. De este modo, en la ley se recoge que:

La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (LOMCE, p.97865)

El 30 de diciembre de 2020 se publica en el BOE la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (conocida como la LOMLOE). Dado que entró en vigor en enero del 2021, es la ley que actualmente regula las prácticas educativas en el territorio español. En ella, simplemente se ratifica el interés hacia el fomento del plurilingüismo en uno de los apartados:

A fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley [...], la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente. (LOMLOE, p.122943)

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) - desde 2018 conocido como el Ministerio de Educación y Formación Profesional - junto con las administraciones educativas autonómicas desarrolló el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020). Este programa se presentó como una iniciativa que planteaba medidas a corto, medio y largo plazo en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras y que se destinaba a alumnado, familias y docentes. El plan, estructurado en tres fases (2010-2011; 2012-2015; 2016-2020) sigue en marcha y entre sus objetivos encontramos los siguientes:

- Conseguir que todos los alumnos al final de la educación obligatoria conozcan por lo menos una lengua extranjera.
- Ampliar el conocimiento de una segunda lengua extranjera durante la educación obligatoria.
- Reforzar el conocimiento de idiomas en la formación profesional.
- Reforzar el conocimiento de la primera lengua extranjera en la educación superior.
- Fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras entre las personas adultas. (Ministerio de Educación, 2011)

Como complemento a lo anterior y con la intención de avanzar en la buena dirección, el MECD, a través de la Resolución de 16 de enero de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2012, mantiene una partida presupuestaria para la ejecución del programa de mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta

resolución, publicada en el BOE núm. 27, del 31 de enero de 2013, determina que los créditos otorgados se destinen a las siguientes actuaciones:

- 1) Programa de acompañamiento escolar en lengua extranjera.
- 2) Incremento de auxiliares de conversación.
- 3) Estancias formativas en el extranjero para profesores y alumnos de centros sostenidos con fondos públicos o acciones relativas a inmersión lingüística realizadas en territorio nacional. (p.7963)

Entendido el valor que en España se le da a la enseñanza de idiomas, es necesario conocer que en los centros educativos de todo el contexto nacional se presentan dos opciones que pueden darse por separado o de manera complementaria. Hablamos de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en este caso inglés, como materia propia (Inglés como Lengua Extranjera, ILE, o en inglés, English as a Foreign Language, EFL) o bien las enseñanzas integradas de contenidos y lenguas extranjeras (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua, AICLE, o en inglés, Content and Language Integrated Learning, CLIL). Más adelante, en los apartados 1.3. y 1.4 se detallan las características de cada una. En relación con esta división, cabe destacar que España se encuentra dividida en un sistema de autonomías, gobernadas por diferentes partidos políticos con ideologías distintas y que, a pesar de existir líneas de actuación comunes, cada comunidad autónoma cuenta con sus propios programas y especificidades en torno a las políticas de educación lingüística (Martínez y Torrego, 2014). La presente tesis doctoral se enmarca dentro de las concreciones de la Comunidad Autónoma de Madrid, comunidad monolingüe, en la que nos centramos en el siguiente apartado.

1.2.1. La enseñanza de las lenguas extranjeras en Madrid como contexto específico

En la web de la Comunidad de Madrid, en su apartado dedicado a Educación, se define la enseñanza de las lenguas extranjeras como una de las señas de identidad de su sistema educativo. De manera concreta, esta enseñanza de lenguas extranjeras pone el interés en la enseñanza integrada de contenido y lengua como herramienta a utilizar. De este modo, Madrid se identifica a sí misma como Madrid Comunidad Bilingüe y, concretamente, Madrid Comunidad Multilingüe. En la misma web, de manera más específica se identifican varios programas, entre ellos: Programa Bilingüe español-inglés, Programa de Secciones Lingüísticas de Francés y de Alemán, y el Programa Bachibac de doble titulación Bachiller-Baccalauréat. A ello se suma el convenio de colaboración con el

British Council que busca crear un programa bilingüe con un currículo integrado hispano-británico. Dado que esta tesis doctoral se centra en la enseñanza del inglés analizaremos más en detalle el modo en el que se aplican en Madrid la propuesta de las escuelas que colaboran con el British Council y el Programa Bilingüe español-inglés.

– Programa British Council:

El British Council es una organización internacional localizada en Reino Unido que fue fundada en 1934 y, a lo largo de su historia, se ha dedicado de manera especial a la educación y la creación de relaciones culturales e internacionales entre ciudadanos británicos y de otros países. También es destacable su trabajo activo con asociaciones de profesorado, favoreciendo el acceso a recursos educativos, y colaborando en su formación continua. A día de hoy es una organización ampliamente expandida y cuenta con alrededor de 190 oficinas repartidas en 110 países diferentes (British Council, 2021).

En España, esta organización aparece en 1940 y desde ese momento ha llevado a cabo multitud de programas educativos en los que se ha buscado combinar la educación británica y la española. Cabe mencionar el convenio que en 1996 el Ministerio de Educación y Ciencia de España firma con el British Council. A través de este proyecto se busca ofrecer “a los niños de 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bicultural a través de un currículo integrado español/inglés, basado en el Currículo Español y en el National Curriculum para Inglaterra y Gales” (Agudo et al., 2004, p.13). Así este programa novedoso se entiende como el punto de partida con el que la educación bilingüe comienza a entrar en la educación obligatoria española. Dicho convenio fue renovado el día 18 de abril del 2013.

En la comunidad de Madrid existen 10 colegios públicos con currículo integrado en los que se incorporan los aspectos del National Curriculum inglés en el currículo de mínimos español.

– Programa bilingüe español-inglés:

A pesar del elevado número de centros educativos que ofrecen un currículo bilingüe, solo 10 de todas las existentes en la comunidad de Madrid están vinculados al convenio del British Council. De este modo, desde la Comunidad de Madrid en el curso 2004-2005 comienza a implantarse este Programa Bilingüe que se expande a los colegios concertados en el curso 2008-2009. En relación con este programa, la Consejería de Educación y Juventud publica cada curso escolar un informe con el título de Datos y

Cifras de la Educación (Ossorio et al., 2020). Este informe resulta de gran utilidad para conocer la realidad de los centros educativos en la comunidad. De este modo, a través de este documento conocemos que a día de hoy:

Continúa la expansión del Programa Bilingüe con la incorporación de 9 nuevos institutos. La Comunidad de Madrid dispone así de una red de 805 centros bilingües sostenidos con fondos públicos, con una implantación que llega al 50,2 por ciento de los alumnos en colegios públicos, al 58,9 por ciento en los institutos y al 58,5 por ciento en los colegios concertados. Se mantiene la oferta de enseñanzas bilingües en Formación Profesional, impartándose en 14 ciclos formativos en 9 centros. Además, el Programa Bilingüe se extiende al segundo ciclo de Educación Infantil en 117 Colegios de Educación Infantil y Primaria (p.6)

A través de este programa, detallado en el apartado de Educación de la web de la Comunidad de Madrid, los centros imparten en lengua inglesa al menos un 30% del horario lectivo considerando que, además del área de Primera Lengua Extranjera Inglés, se deben impartir al menos dos áreas más del currículo de Educación Primaria, con la anotación de que preferiblemente una de dichas áreas sea la correspondiente a Ciencias de la Naturaleza.

Para poder formar parte de este programa, los centros educativos deben contar con el apoyo mayoritario del Claustro y del Consejo Escolar, garantizando la aceptación y el compromiso de la toda comunidad educativa. Una vez valorado y aceptado, los centros presentan un proyecto a la Consejería de Educación, Juventud y Deporte y, de ser aceptado pasarían a formar parte de la red de centros del Programa Bilingüe. El programa se inicia en el primer curso de Educación Primaria e va introduciéndose gradualmente en el resto de niveles hasta llegar a toda la etapa.

En el caso de la Educación Primaria, la ORDEN 5958/2010 de 7 de diciembre, publicada en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) 21 de enero 2011, regula las características de los colegios públicos bilingües en la Comunidad de Madrid. Esta orden establece que la enseñanza de inglés, junto con las áreas que se impartan en inglés, ocupará al menos un tercio del horario lectivo semanal y que tendrá un carácter instrumental para la adquisición de conocimientos en el resto de áreas. Todas las áreas del currículo se podrán impartir en inglés a excepción de matemáticas y lengua castellana y literatura. Por su parte, área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se impartirá en lengua inglesa con carácter obligatorio en todos los niveles de la etapa

además de alguna de las siguientes Educación Artística, Educación Física y Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (quinto curso).

Dentro del programa de bilingüismo, destaca la peculiaridad de que en los institutos las enseñanzas se organizan conforme a dos vías: Vía Programa Bilingüe y vía Sección Bilingüe. Las diferencias entre ambas opciones aparecen descritas en la Orden 972/2017, de 7 de abril publicada en el BOCM de 27 de abril (2017). A través de esta orden se regula la organización y funcionamiento de la Educación Secundaria con respecto al programa bilingüe. Mientras que en el itinerario de programa bilingüe se podrá elegir solo una materia no lingüística para impartirla en inglés, en el caso de la sección todas las materias se cursarán en inglés a excepción de e Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, Latín, Segunda Lengua Extranjera, Recuperación de Lengua, Recuperación de Matemáticas y Ampliación de Matemáticas: Resolución de Problemas. A su vez se añade el concepto de “currículo de inglés avanzado”, el cual no existe en el caso anterior.

En cualquier caso, resulta evidente que las políticas lingüísticas a nivel internacional tienen reflejo en las acciones nacionales y más concretamente en cada comunidad autónoma. Atendiendo a los números se puede afirmar, que tanto en España como en Madrid se está apostando por el fomento del bilingüismo impulsado desde temprana edad. Tras analizar el modo en el que este bilingüismo se entiende es relevante puntualizar que esa palabra debe ser entendida a través de la puesta en marcha de acciones para impartir más horas lectivas en inglés ampliando su uso en otras asignaturas y no como la ampliación de horas de inglés como asignatura. De manera concreta a la asignatura de ILE se le asignan, en la comunidad de Madrid, 3 horas semanales dentro del horario escolar. Ampliando, por tanto, la experiencia con el idioma a través de la implantación de alguno de los modelos bilingües anteriormente citados. Sin hacer por tanto mención a cambios, mejoras o indicaciones sobre esta asignatura de ILE, considerando que este uso del idioma en otras materias favorezca que el alumnado pueda mejorar la experiencia del alumnado con el idioma y ayudarle a formar parte de una sociedad culturalmente diversa.

1.3. Inglés como lengua extranjera (ILE)

En los apartados anteriores, hemos dado cuenta de cómo, desde las instituciones educativas, el proceso de enseñanza de idiomas está prestando gran atención a la

educación bilingüe. Teniendo esto en cuenta, es un momento interesante para enfrentar ambas situaciones y terminar de perfilar el marco en el que nos encontramos.

Por un lado, al hablar de aprendizaje de una lengua extranjera existe cierta terminología que hay que tener presente y saber diferenciar. Según Mei Yi Lin (2008), entendemos por lengua materna o primera lengua (L1) la lengua nativa del estudiante. Sin embargo, al hablar del estudio de una lengua extranjera se establece una distinción entre:

- Segunda lengua (L2), aquella lengua que se estudia, diferente a la lengua materna, pero que está dentro de su propio contexto. Ej.: Estudiar catalán en Cataluña siendo la L1 del estudiante el castellano.
- Lengua extranjera (*Foreign Language, FL*) aquella lengua, distinta la nativa, que se estudia fuera de su contexto. Ej.: Estudiar inglés en Brasil.

Por otro lado, el bilingüismo entendido de manera general puede definirse como la “manifestación lingüística en la que coexisten dos o más lenguas” (Travé, 2014, p.47). Dado que nos encontramos en un contexto educativo, debemos referirnos a Educación Bilingüe. Al añadir la palabra educación es necesario matizar que la educación bilingüe se refiere al uso de dos lenguas en la enseñanza de contenido incluido en el currículo de las escuelas (González, 2008).

Presentadas las definiciones tanto de lengua extranjera como de educación bilingüe, es de rigor acudir al análisis que hace González (2008) quién indica que, en el primer caso, la enseñanza de una lengua extranjera se centra fundamentalmente en la adquisición de dicha lengua en concreto mientras que en la educación bilingüe se emplean dos lenguas diferentes en el proceso de enseñanza aprendizaje siendo el objetivo principal el éxito en y a través de las dos lenguas.

Dobson et al. (2010) concretan el bilingüismo se diferencia de la enseñanza de una lengua extranjera en tres aspectos fundamentales:

- Su comienzo temprano (en ocasiones, cuando el alumnado tiene tres años).
- El incremento significativo en el tiempo lectivo durante el cual se aprende y se usa la lengua adicional.
- La mayor “intensidad del reto” derivada del hecho de que el alumnado no solo se enfrenta a la tarea de aprender la lengua adicional, sino también a la de aprender en esta lengua el contenido de asignaturas fundamentales dentro del currículo de Primaria, y a la de desarrollar nuevas habilidades usando esa lengua como vehicular. (p.12)

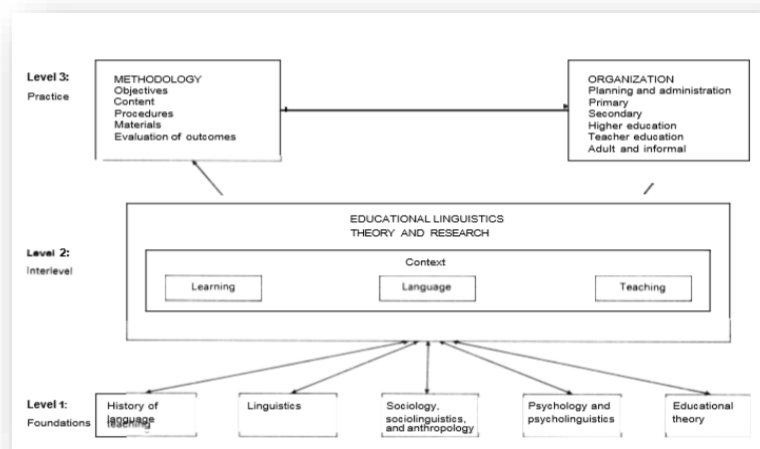
Considerando todo lo anterior, a lo largo de esta tesis doctoral, al hablar del aprendizaje del idioma, estaremos haciendo alusión a la idea de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (FL). Del mismo modo, nos desvinculamos de la idea del bilingüismo en las escuelas, entendido desde la integración de contenido y lengua. Es decir, nuestra área de actuación estará dentro de la propia asignatura de inglés sin combinar con otras áreas no lingüísticas.

1.3.1. Niveles de actuación en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Stern (1983) establece un modelo de enseñanza de Lenguas Extranjeras centrado en tres niveles: Nivel 1. Fundamentos; Nivel 2. Lingüística educacional; Nivel 3. Práctica en el aula. A continuación, en la Figura 3 apreciamos este esquema de niveles.

Figura 3.

Modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras



Nota: Tomado de *Fundamental concepts of language teaching* (p.44), por H.H. Stern, 1983, Oxford University Press.

Como se ve en la Figura 3, el Nivel 1 y el Nivel 3 se articulan en torno a cuatro conceptos básicos que son los que configuran el Nivel 2: Lengua, aprendizaje y enseñanza, estos, a su vez, quedan arropados por el contexto. Este mismo autor define cada uno de estos aspectos de la siguiente manera:

- Aprendizaje: La enseñanza de una lengua pide conocer el punto de vista del aprendiz y, en consecuencia, la naturaleza del aprendizaje de una lengua. En este caso, las disciplinas que se ocupan de esto serían la psicología, en especial la psicología educativa y la psicolingüística centrada en el aprendizaje y uso de la lengua.
- Lengua: La enseñanza de una lengua exige conocer la naturaleza del concepto de lengua desde un punto de vista teórico. En este aspecto, tendrá relevancia la perspectiva adoptada desde la lingüística, psicolingüística, sociolingüística y el estudio de algunas lenguas particulares.
- Enseñanza: La enseñanza de una lengua implica hablar del rol del docente que enseña. En este caso, se valoran sus conocimientos en didáctica de las lenguas extranjeras.
- Contexto: La enseñanza de una lengua siempre queda inmersa en un contexto determinado y la consideración del mismo es fundamental para lograr procesos educativos exitosos. Los aspectos sociales, culturales y políticos del lugar en el que se produce la enseñanza determinarán el modo en el que se produce la misma.

Guillén y Castro (1998) asocian el Nivel 1 con la naturaleza de la lengua-cultura (¿qué enseñar/aprender?), el Nivel 2 con la naturaleza del aprendizaje (¿cómo se produce el aprendizaje?) y el Nivel 3 con la naturaleza de las relaciones pedagógicas (¿cómo enseñar/aprender?). Resulta interesante entrar en detalle en cada uno de los niveles ya que nos permitirá entender con más precisión el marco de actuación específico de la enseñanza de idiomas. Es por ello que en los siguientes apartados pasamos a desglosarlos.

1.3.1.1. La naturaleza de la lengua-cultura

Se entiende la lengua-cultura como un objeto de estudio en sí mismo, aludiendo a aquellos contenidos que integran el currículo de la lengua extranjera. Entre aquellas disciplinas que más han condicionado la respuesta al qué enseñar/aprender en un idioma encontramos:

Tabla 1.

Disciplinas que han generado influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras

LINGÜÍSTICA	PRAGMÁTICA	ETNOGRAFÍA DE LA COMUNICACIÓN	SOCIOLOGÍA Y SOCIOLINGÜÍSTICA
Análisis sobre la naturaleza de la lengua	Análisis de las relaciones entre la lengua con los usuarios de la misma	Interpretación de los actos verbales en relación con los elementos inherentes de cada cultura.	Relación entre lengua, sociedad y cultura.

Nota: Tabla de elaboración propia en base a *La enseñanza del inglés en el aula de primaria: Propuesta para el diseño de unidades didácticas*, por M. Verdú y Y. Coyle, 2002, Universidad de Murcia.

Las disciplinas anteriores determinan el paradigma lingüístico que subyace a los enfoques metodológicos que se llevan a cabo en el aula. En consecuencia, tener presente la concepción con la que se aborda la naturaleza del lenguaje es de especial relevancia ya que inevitablemente ejerce una fuerte influencia sobre los diferentes componentes de la asignatura (Verdú y Coyle, 2002).

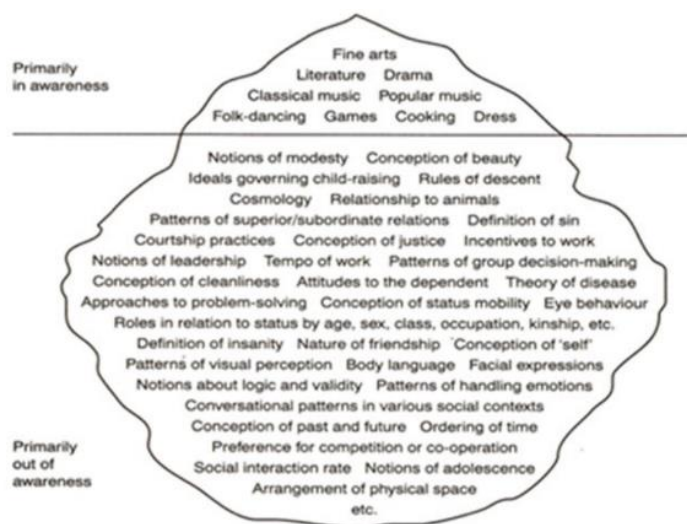
Rico (2018) explica que, actualmente, la lengua se concibe desde la dimensión social entendiendo que tiene una función intercultural. Así, la enseñanza no tiene exclusivamente una perspectiva formal, sino que se entiende que es la lengua la que está a disposición de los múltiples usos que pueden hacer de ella los seres humanos. “La riqueza en el estudio de cualquier lengua, se concibe más desde las formas como las personas la usan y no cómo deberían usarlas” (Rico, 2018, p. 81).

Fennes y Hapgood (1997) establecieron una analogía entre la cultura y un iceberg. Al igual que ocurre con esta masa de hielo, solo es visible una pequeña parte de la misma. Esta pequeña parte haría alusión a lo que Bennett (1998) denomina Cultura con C mayúscula. “Cultura” se refiere a la literatura, teatro, cocina, juegos, bailes

tradicionales..., es decir, aquellos comportamientos más objetivos que quedan enmarcados dentro de unos patrones específicos que están incluidos en áreas de estudio o cursos de historia. Sin embargo, el grueso de la cultura de una sociedad se esconde bajo la superficie y Bennet (1998) se refiere a ella como cultura con c minúscula. Esta “cultura”, más subjetiva, haría alusión a las características psicológicas que definen a un grupo de personas. De este modo, aquí encontraríamos patrones compartidos de creencias, comportamientos, valores morales, etc. Tomado de Fennes y Hapgood (1997), en la siguiente Figura 4, se presenta una representación visual de las ideas anteriores.

Figura 4.

El concepto de iceberg de la cultura



Nota: Tomado de *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders.* (p. 14), por H. Fennes y K. Hapgood, 1997, Cassel Council of Europe Series.

Tradicionalmente, se ha tendido a llevar a cabo una educación internacional o multicultural, centrada exclusivamente en esa “Cultura” del iceberg, más objetiva y controlada. Sin embargo, la mirada con la que nos acercamos a un nuevo idioma debe aceptar la responsabilidad cultural que implica la enseñanza-aprendizaje del mismo y, dar cabida tanto a la parte objetiva como a la subjetiva.

1.3.1.2. *La naturaleza del aprendizaje*

En este apartado nos enfrentamos al Nivel 2 (ver Figura 3) para intentar dar respuesta a la pregunta de cómo se produce el aprendizaje.

El campo de la psicología ha tenido un gran protagonismo a la hora de descubrir el modo en el que se desarrolla el aprendizaje y, por su parte, la psicolingüística se ha ocupado de un modo más específico en el desarrollo del lenguaje y aprendizaje lingüístico (Guillén y Castro, 1998). En consecuencia, aquellos momentos en los que se han producido cambios en los paradigmas de alguna de ellas, también tuvieron lugar cambios en el modo de entender la pedagogía y el diseño de la lengua extranjera como asignatura de estudio (Mei Yi Lin, 2008).

Richards y Rodgers (1986) explican que en el siglo XVI, debido a diversos cambios políticos en Europa y el hecho de que el latín fuera perdiéndose como lengua de uso hablado y escrito, el francés, el italiano y el inglés fueron ganando importancia. Estos mismos autores manifiestan que estas lenguas “modernas” se fueron introduciendo en el currículo de las escuelas europeas a lo largo del siglo XVIII, utilizando los mismos métodos que se usaban para enseñar el latín. A partir del siglo XIX, comienza una lucha -que Richards y Renandya (2002) tildan como obsesión-, por encontrar aquel método ideal que se convierta en la respuesta definitiva para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, se suceden en la historia una serie de métodos que, normalmente, son el resultado de reacciones o mejoras a los anteriores. De este modo, es interesante entender los pasos históricos caminados para conocer las raíces sobre las que se construyen los métodos más actuales. Entre las corrientes que más han marcado la enseñanza de las lenguas extranjeras encontramos tres, el conductismo, el mentalismo y el cognitivismo. Es entonces, dentro de cada corriente, donde podemos encontrar diferentes métodos o enfoques.

Por la importancia que tiene para la investigación que nos ocupa, damos cuenta del significado que subyace a los términos método y enfoque. Enfoque, definido por el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (s.f), es “la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica”. Richards y Rodgers (1986) concretan que el enfoque permite establecer la base teórica donde se sustenta el método. Por su parte, Martín (2009) indica que el método es “el camino para llegar a un resultado determinado. Así, el método que utilizemos nos facilitará el camino, nos pondrá más dificultades, o nos desviará definitivamente de nuestro destino inicial” (p. 61).

A lo largo de la historia, la búsqueda de un método conveniente para la enseñanza de ILE en las aulas ha sido un punto clave en su proceso de desarrollo. Según el propio Diccionario de términos clave de ELE, durante los años 80 la distinción entre enfoque y método estaba muy presente en el estudio de la enseñanza de las lenguas, pero con posterioridad, el uso de conceptos separados dejó de ser un tema central en la práctica educativa, llegando a utilizarse indistintamente. A pesar de ello, Richards y Renandya (2002) retoman el debate y se centran en la importancia de cambiar la atención de la palabra método a la idea de enfoque. Estos autores definen este término como la racionalidad teórica que subyace a todo lo que ocurre en un aula. En la propia práctica, el docente acumula conocimiento que le ayuda a entender las necesidades de sus estudiantes, ofrecerles técnicas pedagógicas de éxito y evaluar su evolución de forma significativa. Por tanto, la idea de enfoque no se concibe como un conjunto de principios inamovibles, sino más bien como un conjunto de energías dinámicas que van cambiando y ajustándose a medida que el docente va viviendo su experiencia en el aula.

Entendido este contexto, detallamos a continuación en la Tabla 2, los métodos y enfoques que han resultado más relevantes en el tiempo.

Tabla 2.

Métodos y enfoques enseñanza de idiomas

MÉTODO	PERIODO	CARACTERÍSTICAS
El conductismo como perspectiva guía. El aprendizaje se logra a través del desarrollo de hábitos generados a base de repeticiones y refuerzos ante los estímulos (Guillén y Castro, 1998)		
GRAMAR-TRANSLATION METHOD	A partir de 1845	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudio de la lengua se reduce a un conjunto de reglas a observar, estudiar y analizar. Se busca capacitar al alumnado para la lectura y análisis de la literatura. ▪ Procedimientos: Análisis deductivo de la gramática. Traducción textos. Análisis de contraste. Memorización. El error no tiene cabida y es corregido de inmediato.

MÉTODO DIRECTO	S. XIX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ En el estudio de la lengua la expresión oral se pone en valor y prevalece sobre la escrita. ▪ Procedimientos: Inductivos. Importancia del estudio de vocabulario, situaciones, diálogos, interacciones orales.
MÉTODO AUDIO-ORAL	Mediados s. XX	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudio de la lengua supone la formación de hábitos basados en la repetición fonética y fijación de estructuras gramaticales empleando ejercicios escritos y memorización. ▪ Procedimientos: Inductivo. Se aprende mediante repetición del modelo. El foco de atención se coloca en la estructura gramatical. Análisis de contraste.
MÉTODO SITUACIONAL	Entre 1930-1960	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El estudio de la lengua se centra en las estructuras que la componen. ▪ Procedimientos: Imitación y reforzamiento. Búsqueda de la máxima corrección gramatical. Inductivo. Ejercicios de sustitución y repeticiones.

En 1959, Chomsky, escribe un artículo en el que expresa su oposición hacia el modelo conductista y plantea la idea de que los individuos aprenden una lengua porque poseen una capacidad innata que, a través de un proceso de maduración, le permite adquirirla. Esto se dio a conocer como corriente mentalista o **mentalismo**. La enseñanza de las lenguas no llegó a desarrollar una metodología específica en torno a esta idea, aunque sí llegó a considerarse el hecho de permitir al alumnado crear enunciados propios atendiendo a la comprensión que tienen de las reglas gramaticales (Guillén y Castro, 1998)

Se produce una revolución cognitiva y aparecen de nuevos métodos que se oponen a la visión conductista del aprendizaje y optan por una perspectiva **cognitivista**. Guillén y Castro (1998), definen esta mirada explicando que el aprendizaje, además de ser resultado de procesos externos, también lo es de procesos internos en los que interviene la inteligencia de un modo que, aunque no es directamente observable, controla y dirige la conducta.

RESPUESTA FÍSICA TOTAL	Años 70	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La lengua se trabaja desde el estímulo-respuesta. ▪ Procedimientos: La comprensión auditiva es prioritaria. La gramática se enseña de manera inductiva.
ENFOQUE COMUNICATIVO	Años 70	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objetivo: La comunicación. ▪ Procedimiento: Centrarse en el alumnado y sus necesidades, búsqueda de comunicación real, situaciones reales. La gramática tiene un carácter funcional destinada a favorecer la comunicación.
SUGESTOPEDIA	1979	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las técnicas de relajación y concentración son clave para la retención de vocabulario y estructuras. El contexto es determinante. El trabajo se centra en el uso de la lengua, no la forma. ▪ Procedimientos: Reducción de la enseñanza de la gramática. Uso de cartelería. Diálogos. Listas de vocabulario.
ENFOQUE NATURAL	1983	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La lengua diferencia entre adquisición y aprendizaje. ▪ Objetivo: Comprensión de significados. ▪ Procedimientos: Valor de la exposición e inmersión en la lengua de estudio por encima de la producción escrita. Papel protagonista del alumnado. Se reduce la presencia explícita de la gramática.

Nota: Tabla de elaboración propia adaptado de *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras*, por M.A. Martín, 2009, *Tejuelo*, 5 y *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, por C. Guillén y P. Castro, 1998, La Muralla, S.A.

Entre las propuestas anteriormente citadas, Canale y Swain (1980) entienden que dos de ellos son los más aplicados: las basadas en la gramática y las basadas en la comunicación. Hablamos de enfoques gramaticales para referirnos a aquellos modelos de

enseñanza centrados en las bases de la lingüística o formas gramaticales (patrones sintácticos, léxico, fonemas, morfología...). Enfatizando sobre todo el modo en el que estas formas se combinan para crear oraciones. Sin embargo, siguiendo la línea que se fomenta desde las políticas lingüísticas tanto europeas como españolas, las escuelas actualmente tienden a inclinarse por modelos comunicativos. Es decir, propuestas educativas organizadas en torno a funciones comunicativas (describir, invitar, prometer...) que se estudian propiciando su uso en contextos apropiados para ellas.

❖ Énfasis en dos de los enfoques: El enfoque comunicativo y el enfoque natural

Como indicábamos anteriormente los modelos comunicativos son aquellos que, a día de hoy, parecen tener, a priori, mayor presencia en las aulas. Por ello consideramos importante detenernos en describir más en detalle el enfoque comunicativo por ser la base de dichos modelos. A su vez, también nos vamos a focalizar en el enfoque natural por su relevancia de cara a entender propuestas más actuales en la enseñanza de idiomas de las que hablaremos posteriormente.

- El enfoque comunicativo:

El enfoque comunicativo surge en el momento en el que la investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras se cuestiona la pertinencia de los modelos basados exclusivamente en la gramática a finales de los años 60. Wilkins, (1976) reflexiona en detalle sobre este tema y habla de que, en una lengua, las oraciones no limitan su uso a las etiquetas gramaticales que les damos o la selección de una forma gramatical particular. También necesitamos prestar atención al modo en el que se está usando y que no queda recogido en la gramática. De manera más detallada, Wilkins (1976) indica que dos personas que hablan una misma lengua deben compartir no solo una competencia gramatical sino también una competencia comunicativa para poder entenderse. Si consideráramos una lengua exclusivamente desde el punto de vista gramático y no tuviéramos en cuenta cuestiones como el contexto en el que se dice, la intención, la forma, es decir, sus funciones y significado social, la comunicación se volvería ineficiente. Es por tanto que aquellos que deseen aprender una lengua extranjera deberán aprender tanto las reglas de gramática como las de comunicación que subyacen en ella. Para lograr este aprendizaje las clases no pueden perder de vista la importancia de proponer situaciones

relevantes donde aplicar la lengua. Es decir, propiciar que la lengua se utilice de manera simulada en situaciones parejas a las que podrían encontrarse en escenarios reales en los que se quisiera usar la lengua.

El núcleo de este enfoque es la competencia comunicativa desarrollada por Hymes (1966) la cual es una extensión de la división que hizo Chomsky (1965) entre los conceptos de competencia y desempeño. Así, explicado por Hymes (1992), la comunicación no se entiende como el propósito que debe tener la lengua sino como un atributo de la misma. De este modo, el autor precisa que la introducción de la perspectiva comunicativa pretende atender a los propósitos para los que las personas usan la lengua. Es decir, tener en cuenta la competencia comunicativa asegura que los modelos gramaticales que se presentan en las aulas acompañen también la variedad de situaciones que surgen cuando las personas utilizan la lengua.

Esta competencia comunicativa, según Canale y Swain (1980), a su vez, está compuesta por la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Atendiendo a ello, el objetivo principal de todo enfoque comunicativo será facilitar la integración de estos tipos de conocimiento en el aprendizaje del alumnado. Definidas por los autores anteriores estas competencias se relacionarían con las siguientes ideas:

- *Competencia gramatical*: Conocimiento sobre los elementos léxicos y reglas de morfología, sintáctica, gramática de la oración y fonología.
- *Competencia sociolingüística*: Conocimiento sobre las reglas socioculturales y las reglas propias del discurso. Las reglas socioculturales se vinculan con la capacidad del alumnado de saber si las funciones comunicativas que emplea son apropiadas y se ajustan a lo esperado social y culturalmente por los usuarios de la lengua de estudio. Por su parte las reglas del discurso estarían más relacionadas con el conocimiento sobre el modo en el que funciona el discurso en términos de cohesión y coherencia utilizadas en la lengua de estudio.
- *Competencia estratégica*: Conocimiento combinado de estrategias comunicativas verbales y no verbales, que se utilizan cuando no se es capaz de expresar lo que se quiere decir por no contar con los recursos suficientes para hacerlo con éxito.

En definitiva, según considera Widdowson (1978) si deseamos trabajar desde un enfoque de enseñanza de la lengua que desarrolle la habilidad de comunicarse, es

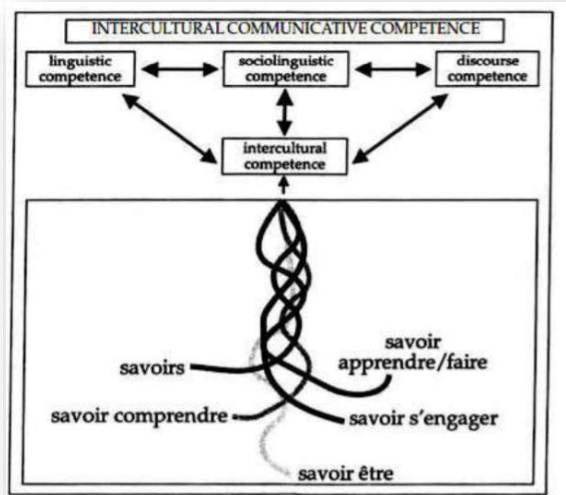
necesario considerar la naturaleza del discurso así como las habilidades involucradas en crearla.

No obstante, es importante añadirle un elemento más que en él quedaba algo olvidado: el concepto de cultura-tanto en mayúscula como en minúscula, (Bennett, 1998). Así, como referencia asumiremos un enfoque comunicativo intercultural. En palabras de Rico (2018) la enseñanza de una lengua extranjera deberá propiciar que el alumnado asuma un papel de etnógrafo comparativo. Este mismo autor, defiende que, desde esta mirada, se debe dejar de lado la idea de entrenar a los estudiantes para que lleguen a parecerse al hablante nativo, quien deja de ser referencia. La nueva propuesta pasa por favorecer en el alumnado la capacidad de establecer relaciones entre su propia cultura y la otra, entendiendo las diferencias entre ambas y mostrando empatía.

Así, dentro de las competencias incluidas dentro del enfoque comunicativo encontraríamos una nueva competencia, la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). La enseñanza de las lenguas debe asumir que la lengua que se aprende es un medio de comunicación e interacción con personas de otras culturas (Rico, 2018). Como se destacaba anteriormente, dejamos en un segundo plano la idea de que los estudiantes asemejen su uso del idioma a los hablantes nativos, para introducir la idea de hablante intercultural. Según Sercu (2002), este hablante intercultural es aquella persona que no se siente satisfecha con mirar desde fuera, maravillándose de lo exóticas que resultan las diferencias entre su cultura y la de la lengua que aprende. El hablante intercultural, está decidido a entender y profundizar en la cultura del otro al mismo tiempo que intenta que el otro también entienda su cultura con esa mirada interna. A nivel más concreto, Sercu (2002) define que una persona con una CCI no solo ha adquirido de manera satisfactoria la competencia comunicativa de esa lengua, sino que también ha adquirido ciertas destrezas, actitudes, valores y modos de mirar el mundo que le rodea. Para Byram et al. (2002), en esta competencia intercultural identificamos varios componentes: conocimientos, destrezas y actitudes complementadas con los valores personales de cada individuo. Como ya se citaba en el MCER estos componentes, se desglosan a su vez en varios saberes atendiendo al modelo de Byram (1997) quien desarrolla el esquema de la Figura 5 para definir qué entiende por competencia comunicativa intercultural:

Figura 5.

Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram (1997)



Nota: Tomado de *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* (p.73), por M. Byram, 1997, Multilingual Matters LTD.

A través de la Figura 5 podemos identificar que la competencia comunicativa intercultural estaría compuesta por las tres competencias comunicativas las cuales interactúan y se relacionan entre sí y con una cuarta competencia que sería la competencia intercultural. Vemos finalmente, que en la Figura 5 de un modo muy ilustrativo esta última competencia aparece “enraizada” en cinco saberes. En el caso del modelo, a diferencia de en el MCER nos encontramos con cinco saberes en lugar de cuatro. Se añade aquí “savoir s’engager”, entendido como la conciencia cultural crítica, es decir, la habilidad para evaluar de forma crítica y según diferentes criterios las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y la de los demás.

Esta diferencia entre en modelo de Byram (1997) y el MCER puede justificarse con la declaración que aparece en el propio marco en su versión del 2018 por la cual indican la idea de pluriculturalismo y la competencia intercultural no es estudiada en profundidad en el documento: “neither pluriculturalism nor the notion of intercultural competenciereferred briefly in CEFR Section 5.1.1.3 and 5.1.2.2-are greatly developed in the CEFR book”(Consejo de Europa, 2018, p.29). Es por ello que en el MCER hablan de los saberes propios de esta competencia, pero no de una manera profunda y estrictamente vinculada con el modelo de Byram del que, en principio surge.

En definitiva, Byram et al., (2002) entienden que no es posible acercarse al aprendizaje del idioma todo el abanico de posibles situaciones sociales y culturales que puede encontrarse en sus relaciones con los demás. Sin embargo, incluir la competencia intercultural en la enseñanza pretende atender a que entre las destrezas que el alumnado adquiere se incluya la habilidad para poder adoptar una visión objetiva que le permita acercarse a otras culturas de manera reflexiva lejos de juicios de valor estereotipados.

- El Enfoque Natural:

El “Enfoque Natural” es desarrollado por Krashen y Terrell en 1983. Estos autores, a través de una perspectiva constructivista asientan las bases para cualquier proceso que implique la enseñanza de una lengua extranjera. Este enfoque gira en torno a la teoría de adquisición de una segunda lengua propuesta por los mismos autores. A través de esta teoría se presentan cinco hipótesis como elementos clave en el aprendizaje. Dichas hipótesis son las siguientes:

- *Hipótesis de la diferenciación entre adquisición y aprendizaje:* Por la cual, lo primero es un proceso inconsciente de aprendizaje como consecuencia de la simple exposición a la lengua extranjera. Mientras que lo segundo conlleva un conocimiento formal y consciente de la lengua que surge cuando se aprende de manera explícita las reglas de la lengua y se aplican al utilizar el idioma. A través de esta hipótesis se propone que la adquisición predomine sobre el aprendizaje y que este se vaya introduciendo progresivamente en etapas educativas más avanzadas.
- *Hipótesis del orden natural:* Se entiende que las estructuras gramaticales son adquiridas según un orden concreto, aprendiéndose de manera natural unas antes que otras. Conocer este orden es importante para respetar los ritmos en los que se aprende un idioma.
- *Hipótesis del monitor:* Cuando ya se maneja con cierta soltura la lengua “aprendida”, se puede utilizar para “monitorizar” el uso que se hace de la lengua para la autocorrección. Sin embargo, esto debe hacerse solo cuando se ofrezca tiempo necesario para pensar detenidamente sobre las reglas gramaticales. Es decir, la lengua aprendida tenderá a exigirse en tareas escritas y no en el uso de la lengua oral donde el tiempo de reflexión es mucho menor dado que en este tipo

de comunicación prevalece la rapidez y fluidez del discurso. Nunca se debe forzar a usar la lengua aprendida si no se dan las condiciones propicias para ello.

- *Hipótesis del input*: Implica ofrecer un “input comprensible” o lo que es lo mismo, un nivel de idioma que se encuentre ligeramente por encima de su nivel. Dicho input, además de comprensible deberá ser variado, abundante y significativo lo que en conjunto planteará al alumnado un suponiendo reto superable pero estimulante que favorecerá su aprendizaje.
- *Hipótesis del filtro afectivo*: Se trata de todas aquellas variables que tienen que ver con cuestiones actitudinales y afectivas. Existen tres categorías que son motivación, autoconfianza y ansiedad. En un aula en la que se esté aprendiendo una lengua extranjera se debe lograr que el filtro afectivo del alumnado sea bajo, es decir, que su motivación y autoconfianza ante el idioma sean altas mientras que su ansiedad deberá ser baja favoreciendo la predisposición tanto a aceptar el input que le da el docente como a producir el suyo. Si el filtro afectivo es alto, los miedos, inseguridades y desconfianzas paralizarán al alumnado a la hora de mejorar en su aprendizaje del idioma.

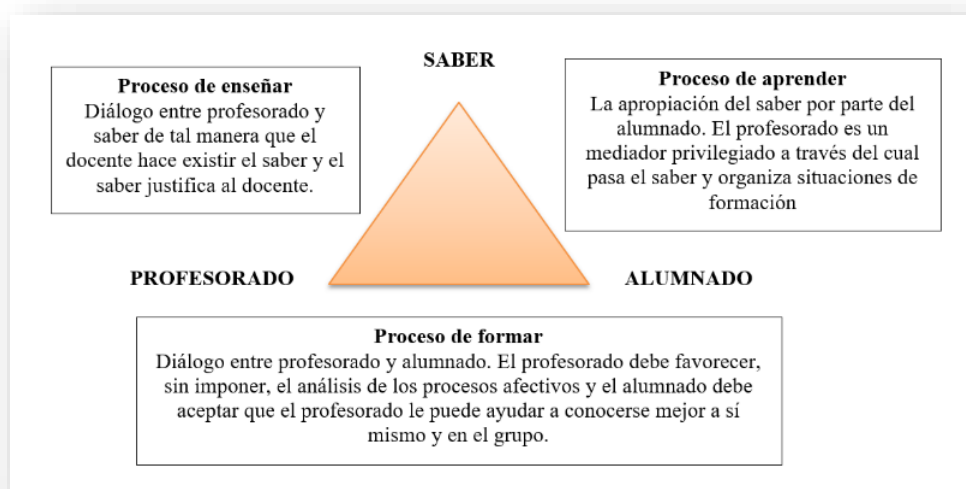
1.3.1.3. *La naturaleza de las relaciones pedagógicas*

Detallamos ahora el último nivel (ver Figura 3), vinculado con las relaciones pedagógicas. Dentro del ámbito educativo existe un conjunto dinámico de elementos que, entendidos dentro de un tiempo y espacio determinado, dan lugar a diferentes tipos de relaciones a través de las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guillén y Castro, 1998).

Con la intención de ordenar de manera teórica esta situación Houssaye (1988) propone un esquema de tres vértices (saber, docente, alumnado) aplicable a las situaciones pedagógicas. El triángulo pretende funcionar modelo explicativo o metáfora para poder entender de manera conjunta aquellos elementos que en la realidad se encuentran dispersos (Galazzi, 2015). Los tres elementos localizados en los vértices del triángulo, se relacionan entre sí generando las relaciones pedagógicas además de tres procesos:

Figura 6.

Triángulo explicativo de las relaciones pedagógicas



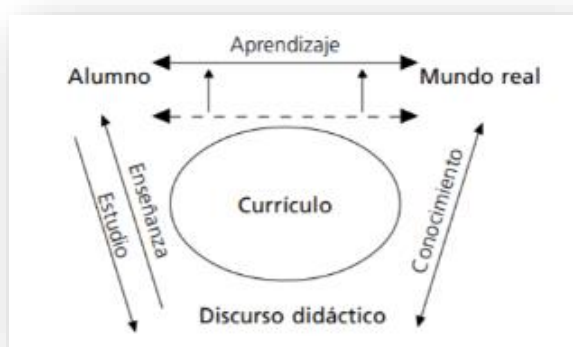
Nota: Figura de elaboración propia a partir de *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) Le triangle pédagogique*, por Houssaye, J., 1988, Peter Lang S.A.

Todas estas se producen atendiendo al uso de cierta infraestructura humana y material entendida como el medio que, a su vez, deberá lograr que exista armonía entre estas interrelaciones (Guillén y Castro, 1998).

Sin embargo, Galazzi (2015) reflexiona sobre el valor del modelo para poder “inventariar lo que hay efectivamente en las instituciones educativas, mientras resulta un modelo parco en sugerencias de lo que podría haber, de los elementos nuevos que puedan transformar de algún modo las situaciones educativas” (p.56). Es por ello que a la luz de investigaciones más recientes es interesante mencionar otros modelos alternativos al mismo. Destaca así la planteada por Ibáñez (2007) quién reflexiona sobre las limitaciones que presenta el triángulo pedagógico para describir y analizar los procesos educativos. Ibáñez (2007) propone un modelo alternativo más amplio que fundamentalmente evite pensar que “el conocimiento es una idea o representación ya confeccionada y lista para ser transmitida al estudiante por el profesor; no hay factor posible que dé cabida a la duda o corregibilidad” (p.454). Así para este autor encontramos tres elementos, alumnado, mundo real y discurso didáctico, cuyas relaciones se regulan en torno al currículo y generan un modelo de interacciones didácticas.

Figura 7.

Principales factores y procesos educativos



Nota: Tomado de *Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico* (p. 445), por C. Ibáñez, 2007, *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 12(32).

Describimos a continuación el resto de elementos en base a las explicaciones realizadas por Ibáñez (2007, p. 446):

- Aprendizaje: Modificación en la interacción del alumno con el mundo real, un cambio a partir de un desempeño no convencional representado por una flecha discontinua, hacia un desempeño convencional o competencia [...]
- Enseñanza: Relación entre discurso didáctico y el estudiante, mediación realizada para que el estudiante pueda desempeñarse adecuadamente ante una situación o problema.
- Estudio: Contrato del estudiante con el discurso didáctico.
- Conocimiento: En lugar de presentarse como un factor con el que interactúan tanto el estudiante como el maestro, es más una competencia o disposición de hacer y decir ante las situaciones concretas del mundo real de acuerdo con los criterios convencionales de una determinada comunidad epistémica.

Queda claro que un aula donde se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje se presenta como un lugar complejo en el que lejos de propiciar situaciones estancas da pie a múltiples escenarios que implican la consideración flexible de los modelos. Sin embargo, sí resulta de utilidad encontrar modos de aislar sus componentes para poder entender mejor sus características específicas y valorar el papel que juegan cuando la mirada que se ejerce sobre ellos es más holística (Amore y Pinilla, 2002).

CAPÍTULO

2

MÉTODOS DE APRENDIZAJE INTEGRADO
DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS



CAPÍTULO 2

MÉTODOS DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS

2.1. CLIL: Apuesta europea para el desarrollo del plurilingüismo

En los años 90, el análisis que desde las instituciones europeas se lleva a cabo sobre el aprendizaje de las lenguas pone de manifiesto la necesidad de explorar nuevos modelos de enseñanza (Eurydice, 2001; Baïdak et al., 2006). De esta situación, uno de los enfoques que comenzó a extenderse y por el que Europa decide apostar es el *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), término acuñado por Marsh en 1994. CLIL surge, pues, como una solución pragmática a este interés europeo. Según Muñoz (2002), CLIL podría ser el único modo realista de mejorar la competencia de la gente joven en el uso de las lenguas extranjeras. Coyle et al. (2010), principales artífices de este enfoque, lo definen de la siguiente manera:

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. Each is interwoven, even if the emphasis is greater in one or the other at a given time. (p.1)

Desglosando los elementos presentes en la definición anterior, Wolff (2011) puntualiza lo siguiente: (1) no es un nuevo método para enseñar una lengua extranjera o una disciplina no lingüística, sino que es un enfoque de integración de ambas cuestiones; (2) no está restringido a unas asignaturas o lenguas concretas sino que puede ser aplicado en múltiples escenarios; (3) puede ser aplicado en educación primaria, secundaria y terciaria, aunque con matizaciones didácticas; (4) no está cerrado a un enfoque metodológico específico, bajo el paraguas de CLIL puede recogerse cualquier metodología; (5) puede ser entendido como un medio para potenciar la educación bilingüe, en el sentido de que también puede servir como medio para desarrollar competencias lingüísticas de la lengua materna.

La integración de contenidos y lengua supone un reto y, por tanto, un nuevo proceso de reflexión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general. La habilidad de usar una lengua va más allá de conocer vocabulario, gramática y hablar con frases totalmente correctas y es por ello que CLIL busca conectar a las personas con la realidad

de usar diferentes idiomas en diferentes momentos para diferentes propósitos (Coyle, 2015). El alumnado puede contar con un gran poder de comunicación incluso manejando pocas palabras, por lo que este enfoque es un cambio de perspectiva ya que se opone a la idea más tradicional de esperar a manejar perfectamente una lengua para comenzar a utilizarla (Marsh, 2000). Según Bernaus et al. (2011) CLIL puede ofrecer al aula los siguientes beneficios:

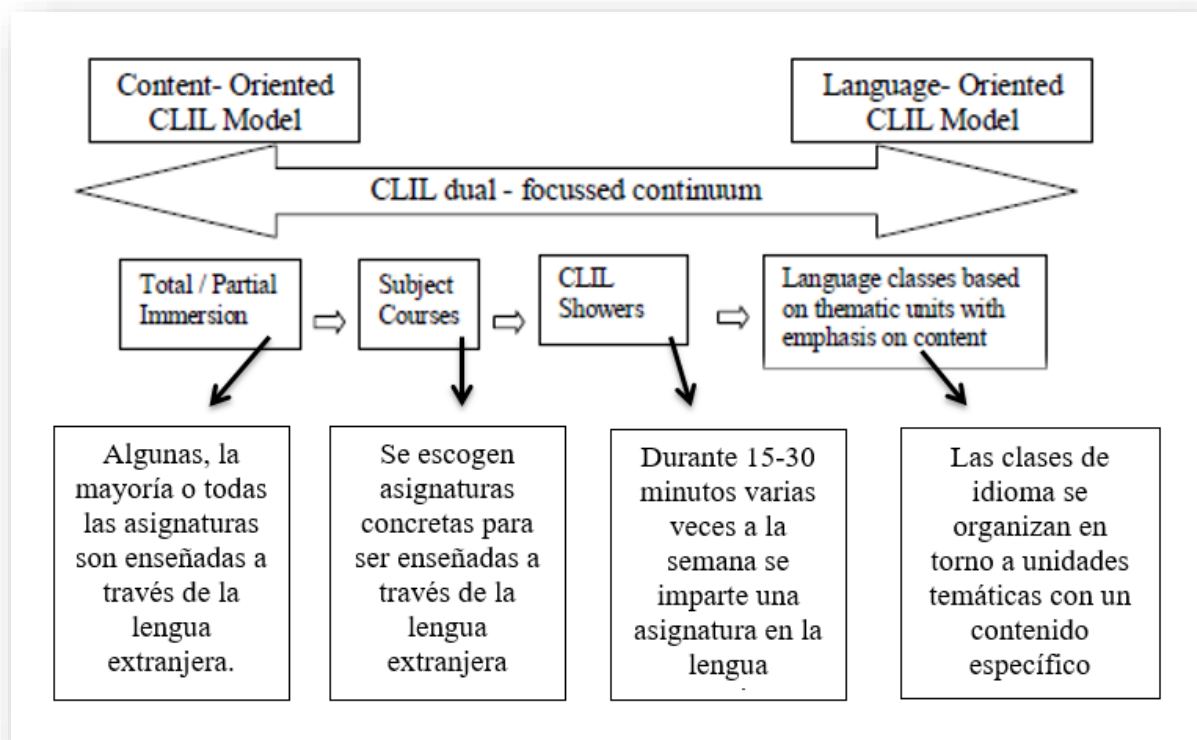
- Construye conocimiento y entendimiento intercultural.
- Desarrolla estrategias de comunicación intercultural.
- Mejora la competencia lingüística y oral de la lengua.
- Aporta oportunidades de estudiar contenido a través de diferentes perspectivas.
- Permite a los estudiantes tener más contacto con la lengua extranjera.
- No requiere horas extra de enseñanza.
- Complementa otras asignaturas más que competir con ellas.
- Diversifica los métodos y las formas de la práctica educativa.
- Mejora la motivación y la confianza de los estudiantes tanto en la lengua como en el contenido que se enseña.

Apsel (2012) argumenta que si bien es cierto que CLIL puede dar pie a los beneficios anteriores, también es verdad que no se explicita exactamente bajo qué circunstancias y contexto pueden ser obtenidos. En consecuencia, es necesario completar esa información con elementos concretos que sirvan de apoyo para entender mejor la puesta en práctica de enfoque.

En primer lugar, se debe escoger qué orientación del enfoque se va a adoptar ya que la idea de CLIL en sí misma es muy amplia y a ella pueden acogerse múltiples situaciones. El modelo de CLIL escogido estará determinado por las necesidades e intenciones educativas de cada contexto. Destacamos algunos modelos de aplicación en la Figura 8:

Figura 8.

Relación de posibles modelos de aplicación de CLIL



Nota: Figura adaptada de CLIL Varieties Across Europe (p.16), por M.D. Ramirez, 2011, en S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. PROCLIL, Comisión Europea.

Por otro lado, existen una serie de principios que deben tenerse en cuenta en el momento de planear programas centrados en este enfoque. Genesee y Hamayan (2016) enumeran ocho principios:

1. Additional-language instruction is more effective when integrated with content instruction.
2. Explicit and systematic language instruction is important.
3. Student engagement is the engine of learning.
4. Both languages should have equally high status.
5. The first language can be a useful tool for learning the additional language and new academic knowledge and skills.
6. Classroom-based assessment is critical for program success.
7. All children can become bilingual.
8. Strong leadership is critical for successful dual-language teaching. (p.31)

A la hora de poner en práctica las consideraciones anteriores hay que entender que CLIL no se presenta como la enseñanza de una lengua expandida por un abanico más amplio de contenido, ni tampoco es la enseñanza de contenido traducido a una lengua distinta de la lengua materna (Coyle, 2005). Para facilitar su aplicación en las aulas, Coyle (2005) desarrolla una serie de elementos que deben tenerse en cuenta: *4Cs Curriculum Guidance*, *3As Lesson Planning Tool*, *Matrix Audit Tool for Tasks and Materials*. En los siguientes apartados, detallamos cada una de ellas.

2.1.1. 4Cs Curriculum Guidance

En el momento de planificar CLIL en el aula, sea cual sea el modelo elegido, el punto de partida siempre se encontrará en el contenido que deba impartirse. A partir de dicho contenido, temática, proyecto...se articularán el resto de cuestiones. A la par que los contenidos se tendrán en cuenta los resultados de aprendizaje esperados al finalizar la unidad didáctica desarrollada para la adquisición de dichos contenidos. De este modo, para garantizar que se alcancen dichos resultados de aprendizaje, Coyle et al. (2010), en su libro *Content and Language Integrated Learning* definen cuatro elementos sobre los que CLIL se construye y que deberían ser incluidos en cualquier programación que emplee esta metodología. Estos cuatro elementos son conocidos como las “4C de CLIL” y son: contenido, comunicación, cognición y cultura.

2.1.1.1.Contenido

Se refiere a la asignatura que se va a enseñar en la lengua extranjera. Es decir, aquel conjunto de conceptos, temas y significados que se convierten en el objeto de la comunicación real y que, en consecuencia, provoca un uso natural de la lengua. En CLIL el contenido se entiende como el punto de partida a la hora de planificar y el eje vertebrador del resto de elementos presentes en una secuencia de clase.

2.1.1.2.Cognición

El aprendizaje es un evento cognitivo que no puede observarse de manera directa y lo más cercano que encontramos a esta observación es el modo en el que docente y alumnado construyen conocimiento de manera conjunta al interactuar de manera verbal. Estas acciones verbales representan ese conocimiento (Dalton-Puffer, 2013). Las

destrezas que necesita el alumnado para este tipo de interacciones se conocen como destrezas cognitivas del discurso (en inglés, *Cognitive Discourse Function*, en adelante CDF).

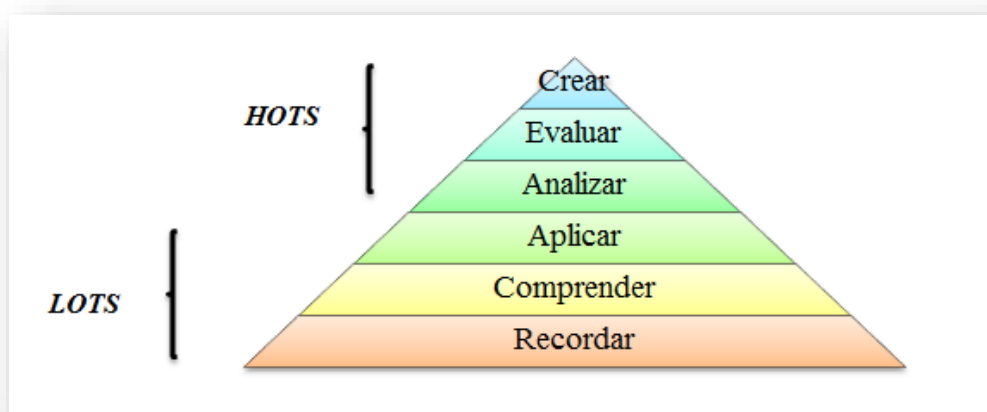
No todas las tareas que planteamos en el aula tienen el mismo nivel de exigencia, lo que implica que los procesos cognitivos que se ponen en marcha en unos casos y en otros son diferentes. Esta situación provoca que toda selección de tareas pase primero por valorar qué exigencia cognitiva se demanda con ellas.

Si hablamos de cognición, debemos acudir a la Taxonomía de Bloom (1956). En ella se nos ofrece, a través de una pirámide, el nivel de exigencia que presentan diferentes destrezas cognitivas. Años más tarde, Anderson y Krathwohl (2001) presentaron una revisión de esta pirámide en la que introdujeron algunos cambios, dividiendo el dominio cognitivo (unificado en la pirámide de Bloom) en una intersección de dos dimensiones distintas: la de los procesos cognitivos y la del conocimiento.

En relación con la primera, la dimensión de los procesos cognitivos, Anderson y Krathwohl (2001), presentan una figura similar a la que se presenta a continuación:

Figura 9.

Dimensiones de los procesos cognitivos



Nota: Elaboración propia a partir de *A taxonomy of Educational Objectives*, por Anderson y Krathwohl, 2001, Longman.

Una lectura de la Figura 9 y analizando la información aportada por Anderson y Krathwohl (2001) nos lleva a entender que la exigencia cognitiva de la tarea va aumentando de manera progresiva de la base hacia la cúspide. Así las tres primeras acciones verbales -empezando por abajo- aludirían a “*lower order thinking skills*” (LOTS) destrezas cognitivas de orden inferior, mientras que las tres últimas de arriba se centran en “*higher order thinking skills*” (HOTS) o destrezas cognitivas de orden superior. De cada una de las acciones derivan diferentes procesos cognitivos específicos que resultan de utilidad para clarificar el alcance de las seis categorías de la pirámide. La progresión es importante ya que el alumnado no será capaz de poner en marcha destrezas cognitivas de orden superior, más abstractas y complejas, si antes no ha sido entrenado y ha alcanzado las de orden inferior.

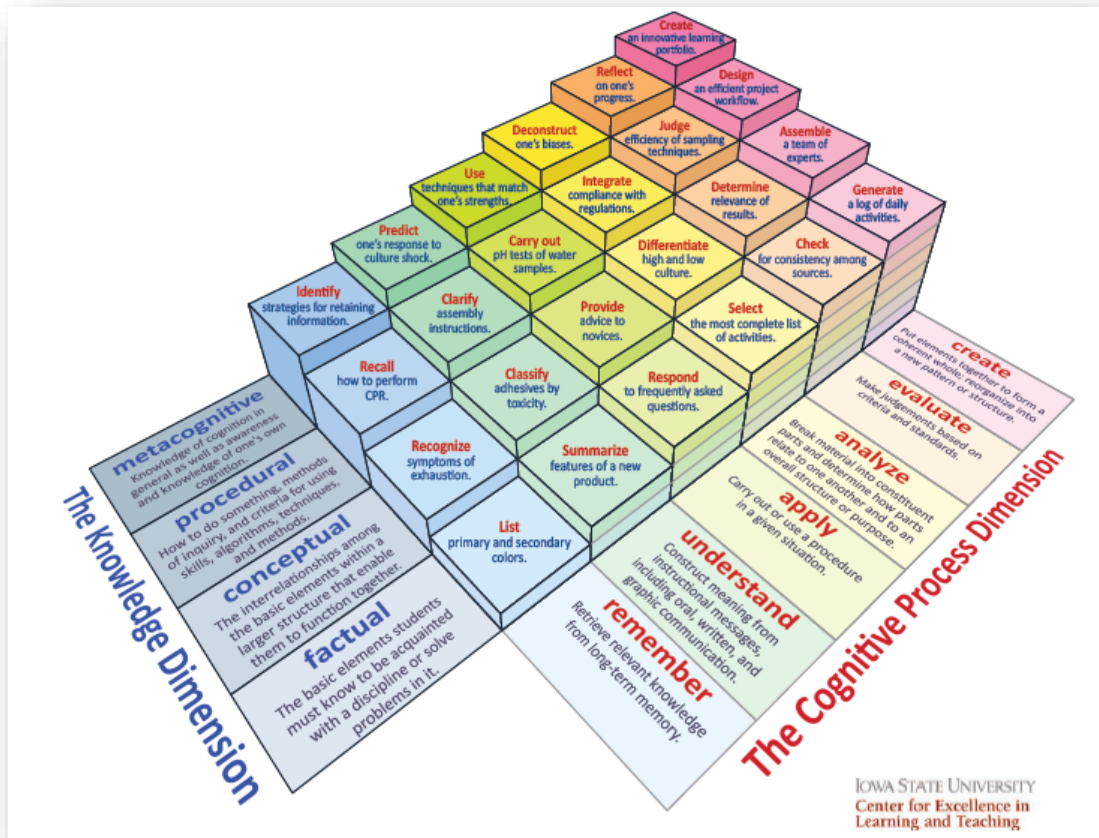
En relación con la dimensión del conocimiento Krathwohl (2002) especifica que existen cuatro tipos de conocimiento que el alumnado debe alcanzar avanzando, al igual que antes, desde situaciones concretas hasta otras de carácter más abstracto. Según este autor cada uno de esos conocimientos se entiende de la siguiente manera:

- Conocimiento factual: Los elementos básicos que se deben saber para familiarizarse o resolver problemas en relación con la materia de estudio.
- Conocimiento conceptual: La relación entre los elementos básicos de una estructura más amplia que da pie a que puedan trabajar de manera conjunta.
- Conocimiento procedimental: La capacidad de hacerse preguntas y la capacidad para usar diferentes destrezas, técnicas y métodos dentro de la disciplina.
- Conocimiento metacognitivo: La capacidad de ser conscientes de las propias capacidades cognitivas y usar este conocimiento para regular el propio aprendizaje.

A continuación presentamos el modelo creado por Heer (2012) que, a través de ejemplos concretos, ayuda muy bien a ilustrar esta combinación entre la dimensión de los procesos cognitivos y la del conocimiento.

Figura 10.

Procesos cognitivos y de conocimiento



Nota: Tomado de *A Model of Learning Objectives—based on A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives* por , R. Heer, 2012, Iowa State University.

Con la Figura 10 Heer (2012) explica que un objetivo de aprendizaje contiene dos elementos: un verbo (marcado en rojo en la tabla) y asociado generalmente con el proceso cognitivo que se espera desarrollar; y un objeto (marcado en azul, normalmente indicado con un sustantivo) que describe el conocimiento que se espera que el alumnado llegue a construir o adquirir. Debemos puntualizar que en todo momento el autor habla de objetivos de aprendizaje no de actividades, por lo que a la hora de pensar en estos verbos y evitar confusiones puede resultar útil colocar delante de los mismos algo como “El alumnado será capaz de...”.

En definitiva, con este modelo, Heer (2012) identifica cada bloque de colores como un ejemplo de objetivo de aprendizaje que se corresponde con las posibles combinaciones entre las dimensiones de los procesos cognitivos y de conocimiento.

2.1.1.3. Comunicación

La comunicación sería el tercero de los principios en los que CLIL sustenta su modo de entender los procesos de aprendizaje de idiomas. Respecto a ella, Coyle (2005) manifiesta que el punto de partida es comprender que a través de este CLIL se busca que el alumnado aprenda a usar la lengua y use la lengua para aprender. La comunicación dentro del aula debe entenderse más allá de la enseñanza de la gramática e involucrar al alumnado en un uso de la lengua que difiere del que se hace en una clase de idioma.

Coyle et al. (2010) elaboran el “Tríptico de la Lengua” que supone una representación conceptual de las diferentes demandas lingüísticas que se pueden presentar en el aula. A través del tríptico los autores interrelacionan tres perspectivas que se presentan en el aula de manera simultánea:

- Lengua de aprendizaje: Lengua específica de la materia que se estudia, en este caso hace alusión al vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones propias del área no lingüística que se va a impartir. Esta lengua es la que permitirá el acceso tanto a los contenidos como a las destrezas del área.
- Lengua para el aprendizaje: Lengua que no deriva directamente del contenido de estudio pero que es necesaria para trabajar en el aula. Serán por tanto todas aquellas fórmulas que el alumnado deba manejar para para debatir, analizar, hacer preguntas, trabajar en grupo, sacar conclusiones, etc.
- Lengua a través del aprendizaje: Lengua que emerge de manera espontánea durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta lengua surge como consecuencia de las actividades del aula y, aunque no puede predecirse, debe tenerse en cuenta.

De manera paralela, las habilidades del lenguaje que el alumnado pone en práctica en el aula pueden pertenecer según Cummins (1992) a dos niveles distintos:

- BICS- Basic Interpersonal Communicative Skills: Habilidades del lenguaje propias de contextos comunicativos informales o familiares.
- CALP- Cognitive Academic Language Proficiency: Habilidades propias de situaciones académicas lejanas a la realidad más cotidiana.

Ambos tipos de habilidades pueden estar presentes de manera intermitente en los diferentes tipos de lengua que surgen en el aula y son consecuencia directa de las actividades planteadas en cada ocasión. Sin embargo, si es preciso concretar que las BICS estarían vinculadas con la base de la pirámide presentada por Anderson y Krathwohl, (2001) dado que dichas habilidades del lenguaje (recordar, comprender, aplicar) son tareas en las que, atendiendo a Cummins (1992) se requiere menos compromiso cognitivo para poder llevarlas a cabo de manera eficiente. Por su parte, las CALP se asociarían con la cúspide de la pirámide (analizar, evaluar, crear) y Cummins, (1992) señala que requieren más compromiso cognitivo por parte de quién las utiliza. Mientras que las primeras se automatizan mucho más rápido.

En el caso de las disciplinas no lingüísticas que se enseñan en una lengua extranjera el foco de atención está en CALP dado que “no aprenden el lenguaje a través de los temas que normalmente se encuentran en los libros de idiomas, tales como “My family”, ”Viajes” o “Publicidad” (Attard et al., 2016, p.9). El alumnado de estas disciplinas se enfrenta a un tipo de lenguaje que le ayuda a la hora de poder resolver problemas o poder organizar su pensamiento, es decir, hacen uso de CALP.

Refiriéndonos a la comunicación, parece pertinente hacer alusión a la base teórica que subyace a la enseñanza de una lengua extranjera. CLIL es un enfoque innovador que pretende alejar la enseñanza de idiomas de los métodos más tradicionales. Es por ello que va en sintonía con el “Enfoque Natural” desarrollado por Krashen y Terrell (1983), ya descrito en el apartado 1.3.1.2. La naturaleza del aprendizaje. De este enfoque, CLIL presta especial atención a las cinco hipótesis en las que se basa. Por ello, si combinamos las consideraciones definidas por las cinco hipótesis anteriores con una reflexión detenida sobre el tipo de lengua que trabajamos en el aula, lograremos crear un entorno de aprendizaje donde la lengua sea vista como un vehículo para transmitir el contenido más que como un obstáculo que parecer ser en ocasiones.

2.1.1.4. Cultura

Actualmente nos encontramos inmersos en un proceso de globalización que pone en el centro de atención la capacidad de las sociedades para cooperar y comunicarse entre culturas. El enfoque CLIL, debido a la dualidad que le caracteriza (contenido e lengua), se convierte en el escenario perfecto para iniciar este aprendizaje intercultural, ya que como dice Sudhoff (2010) un contenido nunca podrá ser culturalmente neutral. Es por

ello que la cuarta “C” del marco metodológico de CLIL alude a la idea de “cultura”. A través de enfoques como CLIL la enseñanza de un idioma va más allá de su mirada más tradicional. Al incluir contenidos propios de las diferentes áreas de conocimiento se abarcan temas relacionados con el mundo real que, en consecuencia, están impregnados de elementos culturales.

Como no puede ser de otra manera, debemos atender a las nociones complementarias de “Big C” y “Little c” que ya quedaron definidas en el punto 1.3.1.1. La naturaleza de la lengua cultura a través del trabajo de Bennett (1998). En el documento: *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators* de Lázár et al. (2007) concretan que mientras que asignaturas como literatura, geografía, historia o artes nos llevan a la idea de “Civilización” o “Big C”. De manera contraria nos encontramos con la “little c” vinculada como aquellos elementos incluidos en las diferentes culturas que resultan menos visibles o tangibles y que no se asocian directamente a ninguna asignatura. Es decir, “Little c” nos habla de la “pequeña cultura”, aquella de cada día y que, por tanto, se relaciona con los modos en los que los hablantes se comportan y viven sus costumbres, creencias o valores y que, por supuesto, se refleja en la lengua (Kramsch, 2013). Resulta oportuno recordar también la analogía entre la cultura y un iceberg desarrollada por Fennes y Hapgood (1997) que contribuye a la visualización de esta idea.

La lengua pasa a ser entendida como el canal a través del cual las personas son capaces de expresar, percibir e interpretar el mundo. Es decir, la lengua está conectada con el contexto que la rodea y, a su vez, es mediada por la cultura que lo determina.

Sudhoff (2010) explica que en los países de habla inglesa el color azul se emplea para representar la idea de tristeza, mientras que en Camerún y Nigeria el azul implica, de forma totalmente opuesta, felicidad y paz al asociarse con el cielo azul (Sudhoff, 2010). Los procesos de traducción son un ejemplo claro del valor cultural de la lengua, ya que la transferencia de una lengua a otra debe hacerse simultáneamente en dos códigos: el lingüístico y el cultural, ya que de otro modo carecería de sentido para el receptor. Por todo ello, las connotaciones, interpretaciones y los significados de las palabras se encuentran dentro de los contextos culturales en los que se han desarrollado. Esto, favorece la idea de que conocer otra lengua pueda ser entendido como conocer otro mundo.

Si entendemos la enseñanza de las lenguas extranjeras desde esta misma perspectiva no podemos obviar su potencial para dar lugar a procesos de aprendizaje

intercultural. En el MCER se pone de manifiesto que el aprendizaje de una lengua extranjera impulsa el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural. Según este documento, ambas son definidas como la capacidad de una persona de dominar el uso (en diferentes niveles) en varios idiomas e interactuar en contextos culturales variados. Al hablar de ambas competencias, el Consejo de Europa quiere poner de manifiesto que, con este enfoque no entendemos que el alumnado cuente con una colección de competencias separadas que dependen de las lenguas que domine, sino que ambas competencias abarcan todo el espectro de las lenguas a las que puede acceder.

Sudhoff (2010) determina que teniendo en cuenta todas las ideas anteriores, se crea algo similar a una tercera cultura que avanza sobre la pluriculturalidad hacia la interculturalidad donde se integran y fusionan las diferentes influencias culturales de las lenguas y ese es capaz de ir más allá de la simple suma de sus partes individuales.

Este análisis demuestra que a través de enfoques como CLIL y su potencialidad de desarrollar la competencia intercultural logramos profundizar en la cultura asociada a una lengua alejándonos de perspectivas estereotipadas en las que solemos caer. Esto es, toda práctica que implique la enseñanza de una lengua extranjera debe realizarse desde una posición que favorezca el respeto por la dignidad humana y la igualdad en derechos humanos como la base de toda interacción social (Byram et al., 2002). De este modo, la cuarta “C” del marco también pasaría a adquirir un nuevo significado ampliando la idea de cultura hacia el concepto de Ciudadanía (*citizenship*).

2.1.2. Una mirada crítica a la metodología CLIL

Una vez definidas las características de la metodología CLIL, pasamos ahora a revisarla desde su vinculación con la práctica y entender así qué circunstancias han ido surgiendo con la aplicación de esta metodología en las aulas.

Con el paso del tiempo la puesta en práctica de CLIL se ha sustentado en numerosas investigaciones que ponen de manifiesto los beneficios de este enfoque, tal y como se han detallado en el apartado anterior. CLIL siempre se ha entendido como un enfoque flexible, sensible al contexto en el que se aplica y por tanto adaptable a las situaciones específicas en las que se pone en práctica. Sin embargo, tanto es así que, tal y como destaca Coyle (2018) estos contextos cambiantes, así como la complejidad de los mismos han dado lugar a múltiples y diferentes interpretaciones sobre qué se entiende por CLIL y cómo se pone en práctica.

Según Pérez Cañado (2016), CLIL sufrió un periodo inicial de auge y una etapa posterior de mayor controversia. En el momento de su aparición CLIL fue acogido con entusiasmo por parte de padres, estudiantes, encargados del desarrollo de políticas lingüísticas/educativas de todo el mundo, especialmente en Europa (Lasagabaster y Doiz, 2016). Pérez Cañado (2016) recoge opiniones de autores que hablaban de CLIL como la oportunidad definitiva para practicar y mejorar en una lengua extranjera, una innovación increíble o un impulso hacia el cambio y el éxito en la enseñanza de idiomas. A pesar de ello, tal y como esta autora indica, en la última media década CLIL está pasando por un periodo de mayor debate y crítica.

Concretamente recordamos que la Comunidad de Madrid es el contexto en el que se desarrolla esta tesis doctoral. En esta comunidad el modelo de aprendizaje integrado de contenido y lengua se aplica fundamentalmente desde la idea de “escuelas bilingües”. En este sentido, Torres (2018, 2021) publica dos artículos en el periódico digital EL PAÍS que resultan de relevancia en este tema. En el más reciente, Torres lanza el titular de: Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: “Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias”. El artículo indica que entre Castilla La Mancha, Castilla y León y Navarra, un total de alrededor 90 centros de primaria y secundaria han tomado la decisión de abandonar los modelos de integración de contenido y lengua para volver a un currículo plenamente en castellano. Para poder abandonar este modelo, hace falta el consenso del claustro docente, así como del consejo escolar, lo que muestra en cierto modo el descontento que la comunidad educativa de estos lugares parece experimentar con respecto a la situación. En el caso de Madrid no se han producido bajas con respecto al programa, pero igualmente parece sentirse dicho descontento en las voces de su comunidad educativa.

En su artículo anterior, Torres (2018) entrevistó a David Marsh, miembro del equipo que acuñó el término CLIL y quien dice en el artículo que el “el término bilingüismo aplicado a los centros educativos es peligroso, genera falsas expectativas a los padres”. Esta consideración pone en valor la idea de que en el origen de CLIL se era consciente que el fin último de su aplicación no es lograr que el alumnado domine el nuevo idioma como su lengua materna sino mejorar su experiencia hacia él entendiendo que el modelo monolingüe que se estaba desarrollando en décadas anteriores no estaba resultando efectivo. En la entrevista, Marsh, habla de la consideración que desde su equipo se tuvo de denominar la propuesta CLIL como “*mainstream bilingual education*”. A pesar de ello, el equipo valoró que incluir la palabra bilingüe generaría falsas

expectativas y a través del concepto CLIL se establecía el compromiso de evitarlas. A diferencia de esta reflexión, la Comunidad de Madrid, así como el resto de comunidades de España, deciden acompañar las ideas del aprendizaje integrado al con el nombre de bilingüismo dando pie a que los temores planteados por Marsh quedaran confirmados.

Pérez Cañado (2016) recoge varias consideraciones en torno a este tema y concreta que las mismas pueden agruparse en tres debates principales en torno a la aplicación de CLIL: su caracterización, implementación e investigación. Describimos en los próximos apartados las cuestiones a destacar en cada uno de ellos.

2.1.2.1. Caracterización

Una de las primeras cuestiones a las que atiende Pérez Cañado (2016) es la consideración de que los límites de este enfoque son algo ambiguos, lo que genera falta de claridad en los términos que se utilizan para hablar de él. Paran (2013) lo encuentra muy similar a enfoques como el Content Based Instruction (CBI) o programas de inmersión lingüística. Indica por tanto que las características de todas estas experiencias lingüísticas se entremezclan entre sí, dando lugar a una mezcla confusa de términos y límites entre unas y otras, que no favorece el desarrollo de un marco claro sobre a qué nos referimos cuando hablamos de CLIL. Coyle (2015), reflexionando sobre el modelo de las 4C que vertebraba el enfoque, defiende que supone una guía en torno al qué se debe integrar en CLIL, pero no facilita comprender del todo cómo realizar esa integración. Así, en línea con las cuestiones citadas, la autora anterior se plantea las siguientes preguntas que quedan sin responder si nos centramos en el enfoque tal y como se entiende a través de las 4Cs:

Content: What is content knowledge? Who owns it? How is it shared?
What are the differences between meaning-making and knowledge transfer?

Cognition: Can progression in meaning-making using cognitive, social, and linguistic resources be separated from content and language use?

Communication: How can we support language learning and using in a CLIL context where language mediates and structures learning in culturally determined ways?

Culture: How can using a broader societal and academic subject lens that puts cultural and intercultural references at the core be made more explicit and supported further?

Estas preguntas permiten entrever la necesidad de buscar un enfoque más dinámico que pueda entenderse mejor en las situaciones reales que se producen en las aulas.

2.1.2.2.Implementación

Otro aspecto a destacar es su implementación o puesta en práctica en las aulas. Como consecuencia directa de la falta de fronteras conceptuales entre unos enfoques y otros a la que se aludía en el punto anterior, CLIL presenta problemas a la hora de implementarse en el aula. Según recoge Pérez Cañado (2016) en el análisis que realiza de diferentes autores, los problemas se encuentran especialmente en relación con la cohesión, claridad y coherencia. Para Bruton (2011) falta conocer de qué manera exacta CLIL toma forma en la práctica. En relación a esta cuestión surgen tres dificultades, la influencia docente, la construcción de significados y la evaluación:

- Influencia docente: Uno de los principales obstáculos que hasta el momento se ha encontrado CLIL ha sido la influencia que el perfil del docente tiene sobre este enfoque. Existe un debate sobre quién debe hacerse cargo de la aplicación de esta metodología, si el equipo docente de idiomas o bien el de contenidos. Según San Román (2016), independientemente de la opción elegida, hasta el momento los resultados no están siendo todo lo positivos que podría llegar a esperarse debido a las siguientes cuestiones: Los docentes de contenido, a pesar de tener la acreditación lingüística exigida, en la mayoría de los casos, no disponen de las herramientas necesarias para identificar aquellos aspectos de la lengua necesarios para la adquisición de contenidos. De este modo, suplen esta carencia orientando los objetivos de aprendizaje hacia los propios del área no lingüística dejando la lengua en un segundo plano. Igualmente, esta autora considera que en el caso de ser docentes de idioma los que imparten el área no lingüística a través del método CLIL tienden a inclinar la balanza hacia el lado opuesto.

A pesar de que puede parecer claro que este tipo de enseñanza debe dejarse en manos de docentes que muestren una mente abierta y sean capaces de tener una actitud positiva a la hora de emplear diferentes enfoques y metodologías, no siempre se presenta esta situación. Cada tipo de docente se siente fuertemente atado hacia su materia y, según Banegas (2012), asocian más sus posibles

dificultades en una clase CLIL con la desconfianza hacia su capacidad en el idioma o en el contenido que con una falta de formación específica en esta metodología. Pavón y Rubio (2010) defienden que teniendo en cuenta que el objetivo es expresar el contenido de un área no lingüística a través del inglés, la responsabilidad debería recaer principalmente en los docentes de contenido aunque ello suponga que los profesores de idioma presten apoyo para asegurar la asimilación de contenidos.

La falta de competencia lingüística por parte de los docentes de contenido ha llevado a la idea de que puede resultar más sencillo convertir al equipo de docentes de idioma en expertos en la materia. Para Pavón y Rubio (2010) esta situación, además de suponer un esfuerzo innecesario, demuestra una visión errónea sobre las características de CLIL, ya que con esta solución se le está dando mucho más énfasis al idioma que a la metodología lo cual se aleja del ideal de la misma.

Esta situación pone en evidencia que hay una falta importante de formación en torno a aspectos metodológicos. No basta con mejorar el conocimiento de los docentes en la lengua extranjera, se les debe equipar con herramientas para ser capaces de poner su conocimiento lingüístico al servicio de su práctica pedagógica. Pavón et al. (2005) resumen los compromisos que los docentes deben asumir con respecto a la enseñanza de un área no lingüística a través de una lengua extranjera de la siguiente forma:

“El docente de cualquier materia que enseña en una lengua 2, debe no sólo actualizar sus conocimientos lingüísticos a niveles estandarizados y reconocidos en términos de fluidez, sino que debe desarrollar una sensibilidad lingüística alternativa para acomodar los contenidos a la nueva lengua y desarrollar nuevos procedimientos pedagógicos que hagan posible el aprendizaje por parte del estudiante. Por su parte, el profesorado de idiomas debe incorporar contenidos no lingüísticos que no se encontraban tradicionalmente en su formación como docente, sin olvidar la actualización lingüística.” (p. 18).

- Construcción de significados: Según Dalton-Puffer (2013) lo ideal sería poder trabajar en la zona en la convergen las pedagogías relacionadas con la enseñanza de idiomas y la de contenidos. Este autor valora que las CDF, podrían ser la clave para alcanzar dicho punto de cohesión entre ambas cuestiones. Es necesario que CLIL cambie su perspectiva y valore la capacidad del discurso para crear significado. Se debe avanzar hacia uso activo de los recursos de la lengua para

construir significados más que quedarse en una visión tradicional basada en la exhibición de formas lingüísticas (Mohan et al., 2010).

Dalton-Puffer (2004) explica que el desarrollo de las destrezas de la lengua que articulan la comprensión (especialmente las destrezas de producción) no se está promoviendo desde CLIL, debido a la ausencia de funciones discursivas en el lenguaje (CDF) utilizado en aula.

A través de sus investigaciones, este autor pone en evidencia que, en gran parte de las clases de CLIL, no se fomenta que el alumnado defina, explique, haga hipótesis, clasifique, es decir, que utilice las funciones cognitivas necesarias para construir el discurso y crear significados. Desde esta perspectiva, contextos de enseñanza-aprendizaje en los que no se fomenta el desarrollo de las CDF provocan la dificultad para desarrollar un repertorio pluriliterario, tal y como se espera a través de este modelo de enseñanza.

- Evaluación: Finalmente, la evaluación es una parte fundamental en el proceso de creación de enfoques y modelos pedagógicos. Sin embargo, en el caso de CLIL, parece resultar necesario prestar más atención a este aspecto ya que no se encuentra muy desarrollado. En relación con este apartado cabe mencionar el análisis realizado por Mohan et al. (2010) en el que se centran específicamente en la evaluación conjunta de contenidos y lengua “*Integrated assessment of language and content (IALC)*” (p. 217). En su trabajo, los autores anteriores se plantean qué supone realmente evaluar cómo el proceso de construcción del lenguaje construye contenido dentro de un contexto. Existe cierta desconexión entre el interés por construir modelos pedagógicos que integren contenido y lengua y el nivel de aprovechamiento que experimenta el alumnado.

Se ha observado que, a pesar de haber modificado las metodologías, los métodos de evaluación no han cambiado y, aun trabajando contenido y lengua de manera integrada, la evaluación de resultados se hace de manera separada.

En primer lugar, la idea de evaluación que estamos buscando hace referencia a una evaluación en sentido amplio centrada en la realidad diaria del aula y no acotada en exámenes o pruebas específicas. Según San Román (2016), en España, las evaluaciones externas de los programas bilingües ejerce una gran presión sobre los mismos dando lugar a la aparición de prácticas educativas que contradicen sus principios básicos. El peso que la comunidad educativa le otorga fomenta que el trabajo del aula gire en torno a la adquisición de técnicas que mejoren los

resultados en estos exámenes. De este modo, la práctica educativa gira en torno a la evaluación y no al contrario como sería lo ideal.

Atendiendo a Mohan et al. (2010), para lograr éxito en la consecución de IALC se debe mirar a través de las bases de “Sistemic Funtional Linguistics” (SFL), enfoque desarrollado por Halliday en los años 60 (Halliday, 1961). Este enfoque aporta una teoría base que integra el conocimiento y aprendizaje con el lenguaje al entender que la lengua es una herramienta de construcción de significados. La lengua es la mayor evidencia de aprendizaje y, por tanto, la evaluación deberá centrarse en evaluar el texto o el discurso y de qué manera está siendo utilizado para crear significado. En consecuencia, desde la perspectiva de SFL, la clave está en entender la evaluación como un proceso del lenguaje.

Tanto un docente de lengua como de contenido, a la hora de evaluar, toman como referencia el “wording” empleado por el alumnado, es decir, la selección de palabras y estilo empleadas para la redacción del texto. Según Macken y Slade (1993), la evaluación deberá ser capaz de valorar qué herramientas del lenguaje son necesarias en cada momento para desarrollar la tarea requerida. Así, desarrollar modelos de evaluación que evalúen el significado y el wording del discurso es esencial y CLIL no ha sido capaz de alcanzar esta propuesta de manera efectiva.

2.1.2.3. Investigación

Atendiendo al análisis realizado por Pérez Cañado (2016) en torno a las investigaciones que, con el paso de los años, se han ido realizando en torno al enfoque CLIL, dentro de este proceso se pueden distinguir dos posturas bien diferenciadas. Un periodo inicial en el que los defensores de este enfoque superan a sus detractores, siendo las investigaciones de este periodo muy positivas y centradas prácticamente en exclusiva en resultados altamente optimistas. Y, desde hace unos años, un nuevo periodo que ha girado de una manera bastante violenta hacia el otro extremo dado que se ha comenzado a cuestionar la validez de las investigaciones realizadas hasta el momento. Por ello, los estudios realizados en torno a CLIL, al ser analizados nuevamente desde una visión más negativa, se ponen en evidencia varias deficiencias con respecto los aspectos metodológicos presentes en las investigaciones en términos de fiabilidad de las variables, diseño o estadísticas.

Por otro lado, las críticas apelan al gran consumo de CLIL que se ha llevado a cabo hasta el momento y las consecuencias peligrosas de haberlo aplicado con tanta premura y fervor en sus inicios. Bruton (2013) indica que, una enseñanza deficiente de las lenguas extranjeras se vuelve aún más deficiente sobre todo cuando es expuesta ante aquellos, académica o lingüísticamente menos capaces o menos privilegiados económicamente.

Todo ello, implica la necesidad de seguir investigando con respecto a este enfoque. Se debe procurar, no solo analizar investigaciones previas desde miradas opuestas, sino desarrollar nuevas investigaciones que, de manera imparcial, equilibrada y metodológicamente sólida clarifiquen los verdaderos resultados de CLIL (Pérez Cañado, 2016) o den pie a nuevas ideas que solventen los obstáculos presentes en este enfoque.

Todo lo anterior, determina la necesidad de seguir profundizando en la manera que la integración de contenidos y lengua se desarrolla en las aulas, perfilando las características de este proceso y aprendiendo de los resultados obtenidos hasta el momento. Se deben abrir las puertas a nuevas ideas con la intención de crecer en la dirección adecuada.

2.2. De CLIL a PTL (Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning)

El MCER remarcaba la importancia de potenciar una educación plurilingüe y pluricultural. En los apartados anteriores se detallaba la relevancia que el enfoque CLIL había adquirido a nivel europeo para lograr este objetivo, pero también las dificultades de aplicación que habían comenzado a surgir tras varios años de aplicarse en las aulas. En este nuevo apartado abordamos la aparición de un nuevo modo para abordar este interés europeo por el aprendizaje de idiomas.

Desde 2015 comienza a ganar fuerza un enfoque que parece incluir nuevas perspectivas para entender la integración de contenido y lenguas. Como consecuencia del programa “*Learning through languages*” llevado a cabo por el ECML, citado en apartados anteriores, se lleva a cabo un proyecto conocido como “*Literacies through Content and Language Integrated Learning: effective learning across subjects and languages*”. Este proyecto une a un equipo de especialistas europeos en CLIL conocidos como *The Graz Group*, entre sus miembros principales encontramos a O. Meyer, D. Coyle, A. Halbach, K. Schuck y T. Ting. En la web del ECML (European Center for Modern Languages [ECML], s.f), en su sección destinada este proyecto que mencionamos, cita cuál es la dirección de trabajo de este grupo. Así, *The Graz Group* considera que, para expandir la enseñanza integrada de contenido y lengua en diferentes sectores de la educación, el aprendizaje debe remodelarse para apoyar un aprendizaje que cognitivamente suponga un reto además de colocar la pluriliteracidad en un primer plano. Para lograr aprendices que puedan manejarse con esta idea de pluriliteracidad, el rol que ejerce la lengua en sí misma para el desarrollo de la literacidad debe revalorizarse.

Con este contexto en mente, *The Graz Group* desarrolla el “*Pluriliteracies approach to teaching for learning*” (PTL). A través de esta propuesta se pretende es crecer desde las características de CLIL, apoyándose en sus logros, para dar lugar a un enfoque revisado. Según Meyer, Halbach y Coyle (2015) una primera definición de este enfoque sería la siguiente:

A pluriliteracies approach to teaching for learning (PTL) puts subject literacy development in more than one language at the core of learning because we believe subject literacies are the key to deep learning and the development of transferable skills. This approach focuses on helping learners become literate in content subjects or topics and to empower them to successfully and appropriately communicate that knowledge across cultures and languages. (p.2)

Podemos observar que el enfoque coloca en primer plano dos cuestiones: el aprendizaje profundo, más conocido en inglés como *deep learning* y la literacidad. Atendemos a ambas detalladamente en el siguiente apartado.

2.2.1. Deep learning y la inclusión efectiva de la literacidad

La idea de aprendizaje profundo o *deep learning* gana protagonismo y el análisis de sus características se vuelve algo prioritario para entender de qué modo aparece en el aula. Este concepto, *deep learning*, es definido por Meyer y Coyle (2017) como el hecho de asimilar con éxito los contenidos conceptuales del conocimiento así como la automatización de procedimientos, destrezas y estrategias propias de una asignatura. Añadido a lo anterior, hablamos de *deep learning* como el proceso a través del cual una persona es capaz de utilizar o transferir lo que ha aprendido en una situación y aplicarlo a otra situación nueva (National Research Council, 2012). Coyle (2015) manifiesta que es necesario un cambio, pasando de comprender la integración de contenido y lengua desde la transmisión de dichos contenidos, a valorarla desde su capacidad de crear significados. En el apartado sobre los obstáculos que presentaba la caracterización de CLIL se detallaban las preguntas que Coyle (2015) consideraba que a través del modelo de las 4C quedaban sin responder. Y es a través de la reflexión que generan dichas preguntas que se desencadena la necesidad de buscar un enfoque que valore un proceso muy relevante que, hasta el momento, no se había analizado con la profundidad suficiente: La progresión del alumnado en la construcción del conocimiento y de significados a través del uso y desarrollo de la lengua.

La mirada cambia su perspectiva y se centra mucho más en el papel y la naturaleza de la lengua dentro del aprendizaje integrado. De este modo, para que en las aulas CLIL pueda alcanzar su máximo potencial Meyer, Coyle et al. (2015) consideran fundamental profundizar en la idea de trabajar la segunda cuestión que comentábamos, la literacidad de las asignaturas para favorecer e impulsar un aprendizaje plurilingüe efectivo: “*Progress of knowledge...is the progress of knowledge building discourse*” (p.43). Retomando las reflexiones vinculadas con el *deep learning* hablaríamos de que la capacidad del alumnado de alcanzar este conocimiento profundo, se asocia directamente con las posibilidades que se le ofrecen de dominar la literacidad propia de cada asignatura.

Dado que este concepto se presenta como algo novedoso en relación con la mirada que estaba teniendo CLIL en torno a la lengua en el aula es importante definirlo adecuadamente. Cassany (2005) entiende literacidad como:

El manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p.1)

Este mismo autor apuesta por un enfoque sociocultural de la literacidad, de tal manera que cualquier tipo de texto está inmerso en un contexto específico que provoca que el significado se genere en comunidad. Aplicar un tinte sociocultural a la idea de literacidad plantea una mirada más descriptiva, etnográfica y global (Cassany, 2007). Muñoz et al. (2016) entienden entonces que lenguaje se convierte en una herramienta que ayuda al individuo a interpretar su realidad además de favorecer la construcción de su identidad en comunidad.

En este punto, quedan integradas las ideas del enfoque Systemic functional linguistics de Halliday (1961), enfoque que describe la lengua como una herramienta para construir significado, de este modo, cada uno escoge de entre las opciones lingüísticas que tiene a su alcance aquellas que le ayudan a construir el significado que está buscando (Mohan et al., 2010). Al mismo tiempo, las características concretas del entorno en el que nos encontramos inmersos también aportan matices a la lengua influyendo igualmente en dicha creación de significados. La lengua se convierte en nuestro vehículo para entender el mundo que nos rodea. En otras palabras, cuando una persona adquiere una lengua no lo hace con la simple intención de producir o conocer sus formas y estructuras lingüísticas sino para alcanzar comprender y cumplir con ella ciertos propósitos sociales (Endarto, 2017).

Sin embargo, el problema de CLIL es que deja la literacidad de las asignaturas en un segundo plano y PTL propone un cambio en este sentido. La lengua se introduce en el aula de una manera implícita, pero es necesario poner al alcance del alumnado la lengua de una forma explícita para que sea consciente de la misma y pueda escoger aquello que necesite para crear sus propios significados. Según las investigaciones en torno a este tema, el principal problema es que no se comprende que la lengua que se utiliza para asimilar los conceptos académicos va mucho más allá de un listado de vocabulario técnico o frases específicas relacionadas con la materia.

Es importante tener claro qué entendemos cuando hablamos de la literacidad de una asignatura. No podemos alcanzar un aprendizaje significativo de la materia si no se utiliza su lenguaje académico. Todo lo anterior deriva en la necesidad de cambiar el centro de atención hacia el desarrollo de la literacidad académica. Avanzar en el conocimiento irá asociado a los avances en la capacidad para expresar la comprensión del mismo según va surgiendo. Hablar y escribir dan forma constantemente a la cognición (Swain, 2006). Nuestra capacidad de pensar está unida a nuestra capacidad de expresarlo con palabras en una relación dialéctica.

Esto es lo que vamos a entender como “*languaging*” o articulación, palabra que pone el centro de atención en la “producción” –output- de una segunda lengua. Si medimos el avance en el conocimiento a través del uso de la lengua que hacemos, este concepto nos permite entender que la lengua como protagonista en la creación de significado (a nivel oral y escrito), se convierte en una herramienta cognitiva.

Por esto, podemos definir *languaging* como la acción de desarrollar un proceso dinámico e infinito de utilizar la lengua para crear significado (Swain, 2006) y utilizarla como mediador de la cognición puesto que hablando y escribiendo se transforma el pensamiento. En definitiva, al hablar de *languaging* hacemos alusión a la lengua que se produce en el intento de entender. En línea con lo anterior Coyle (2015) afirma que se debe trabajar en torno a las “*pluriliteracies*” ya que al ponerlas en el corazón del enfoque no solo se ayuda a que el alumnado se comunique a través de lenguas y culturas con un propósito, sino que también favorece el modelado que hace la lengua en su modo de pensar y aprender.

Una vez que estas dos ideas clave quedan definidas, pasamos a desarrollar las características del enfoque PTL en el que se encuentran incluidas junto con otra serie de consideraciones tener cuenta.

2.2.2. El perfil del enfoque PTL

Como hemos visto, PTL guarda las ideas de CLIL en su estructura, aportando una visión en la que dichas ideas sean revisadas además de sugerir incluir otras nuevas. La idea de PTL es dotar a los docentes con herramientas que permitan a su alumnado alcanzar un conocimiento profundo de la asignatura. Para ello, el alumnado no solo deberá ser capaz de dominar los hechos, conceptos y procedimientos que la envuelven sino también

aquellas estrategias que les permitirán resolver, con una dificultad progresiva, las tareas típicas de cada asignatura concreta.

PTL revisa conceptos que ya se utilizan, pero tratando de unirlos y analizarlos de manera conjunta. Según Meyer, Halbach y Coyle (2015) existen cinco principios fundamentales que deben tenerse en cuenta para alcanzar el éxito en su aplicación, que resultan novedosos con respecto a ideas anteriores y que definen de la siguiente manera:

1. Conceptualizar la progresión del aprendizaje: Todo el alumnado puede ser capaz de participar en los diferentes modos de generar significado de una asignatura: Hacer, organizar, explicar y argumentar. Siempre teniendo presente que estos sean introducidos en la edad y nivel apropiados.
2. Centrarse en el alumnado: El objetivo principal es favorecer que los estudiantes sean capaces de pensar y aprender de manera autónoma.
3. “Languaging” como elemento de mediación con el conocimiento: Entendiendo este concepto como el proceso a través del cual expresamos nuestro conocimiento y, en consecuencia, lo hacemos visible para los demás y para nosotros mismos.
4. Tener presente las convenciones específicas de cada asignatura: Dado que se debe ayudar al alumnado a desarrollar las herramientas necesarias para entender y producir textos típicos de cada una de ellas.
5. Repensar el andamiaje para el desarrollo del alumnado: El andamiaje debe verse desde una perspectiva más ambiciosa que la que se ha tomado hasta el momento, de tal manera que pase a entenderse como la optimización del desarrollo del estudiante a través de formas adecuadas de mediación. Debemos aportar materiales y tareas que favorezcan la construcción de conocimiento al mismo tiempo que ofrecemos oportunidades de practicar con ello y obtener feedback (tanto del docente como de los propios compañeros/as). Por todo ello, en PTL el andamiaje debe ser:
 - Proactivo, anticipando el conocimiento previo y nivel de competencia del alumnado además de centrado en los avances en el aprendizaje que va haciendo.
 - Sensible a las características del alumnado y orientado al proceso a través de feedback y actividades de reflexión.
 - Orientado al desempeño a través de un desarrollo equilibrado de actividades (prácticas controladas, comunicativas, de reflexión...)

- Continuo y reiterativo para ofrecer múltiples oportunidades al alumnado de ir mejorando con la práctica.
- Contingente dado que se le ofrece al alumnado solo por el tiempo que lo necesite.

Meyer, Halbach y Coyle (2015) ayudan a conceptualizar cómo llevar a la práctica el enfoque PTL repensando las 4Cs presentes en CLIL desde una perspectiva centrada en la pluriliteracidad:

- ➔ Cultura: La perspectiva se vuelve doble, por un lado, aspectos culturales generales y, por otro, aspectos culturales asociados a cada disciplina en concreto. Así, la propia asignatura se convierte en el primer filtro para determinar cómo se va a procesar el contenido.
- ➔ Contenido a conceptualizar: Teniendo presente tanto el modo en el que se va a presentar la información (texto, mapas, cuadros, diagramas...) como el nivel de procesamiento (principiante, intermedio, avanzado). En este apartado resulta interesante mencionar las tres fases de internalización de contenidos. Es por ello que los tres pasos siguientes deberán tenerse siempre en cuenta a la hora de programar:

1. *Comprensión* (fase material): Para introducir conceptos nuevos debe pasarse primero por una fase en la que estos se puedan manipular directamente a través de diagramas, modelos, gráficas o material tangible. Es decir, no debemos confiar en instrucciones meramente verbales, es importante que, en la medida de lo posible, se experimente en primera persona con los conceptos a tratar.
2. *Abstracción* (fase verbal): Cuando el alumnado ya es capaz de comprender un concepto empleando material manipulable como referencia, debe avanzarse hacia una segunda fase. En ella, dichos materiales deben retirarse para que el alumnado trate de comunicar el concepto a otros o a sí mismo de forma verbal. Así ayudamos a dar el paso de la fase material a la mental y avanzamos hacia la abstracción del contenido.
3. *Transferencia* (fase mental): A través de la comunicación se irá ganando confianza en el dominio del concepto. De este modo, el uso y comprensión del concepto se convertirán en un proceso puramente

mental que permitirá al alumnado usar con eficiencia dicho concepto en diferentes contextos y de forma creativa.

- ➔ **Cognición:** Se trabajan las CDF para conceptualizar y comunicar la construcción progresiva de conocimiento atendiendo al nivel de procesamiento del alumnado en cada momento.
- ➔ **Comunicación:** El alumnado deberá demostrar su comprensión y capacidad de crear significados a través de su uso de la lengua y nivel de literacidad, ambos filtrados por las convenciones propias de cada género de comunicación.

Con la intención de profundizar más en el desarrollo de objetivos y actividades de aprendizaje así como en el desarrollo de una evaluación efectiva, Meyer, Halbach y Coyle (2015) también presentan una serie de preguntas que pretenden servir de guía en la reflexión de estas cuestiones. Estas preguntas, incluidas en la Figura 11 a continuación, se plantean como herramienta de ayuda para la creación de unidades didácticas o actividades que deseen vincularse con el enfoque PTL de manera consciente:

Figura 11.

Herramienta de guía para programaciones didácticas en base a PTL

Questions to guide PTL lesson planning

1. What do I want my students to know or do?
2.
 - a. What are the facts, concepts, procedures, strategies my students need to master a new topic/theme?
 - b. What do my students already know/know how to do and express?
 - c. How can I help my students acquire the necessary skills/knowledge? What is the best way to introduce a topic?
 - d. How can I help them understand/conceptualise?
 - e. How can I help them communicate their understanding?
 - f. What kind of learning activity is best suited for the desired learning outcome: student-student interaction; teacher led, student led etc...
 - g. What will the focus of my intervention/feedback (key terms, cognitive discourse functions, relevant skills/strategies...)
3. How do I want my students to demonstrate their understanding? What is the desired product/output?
4. How will my learners reflect on their learning?
5. How do I know they know? How do I assess their progress?

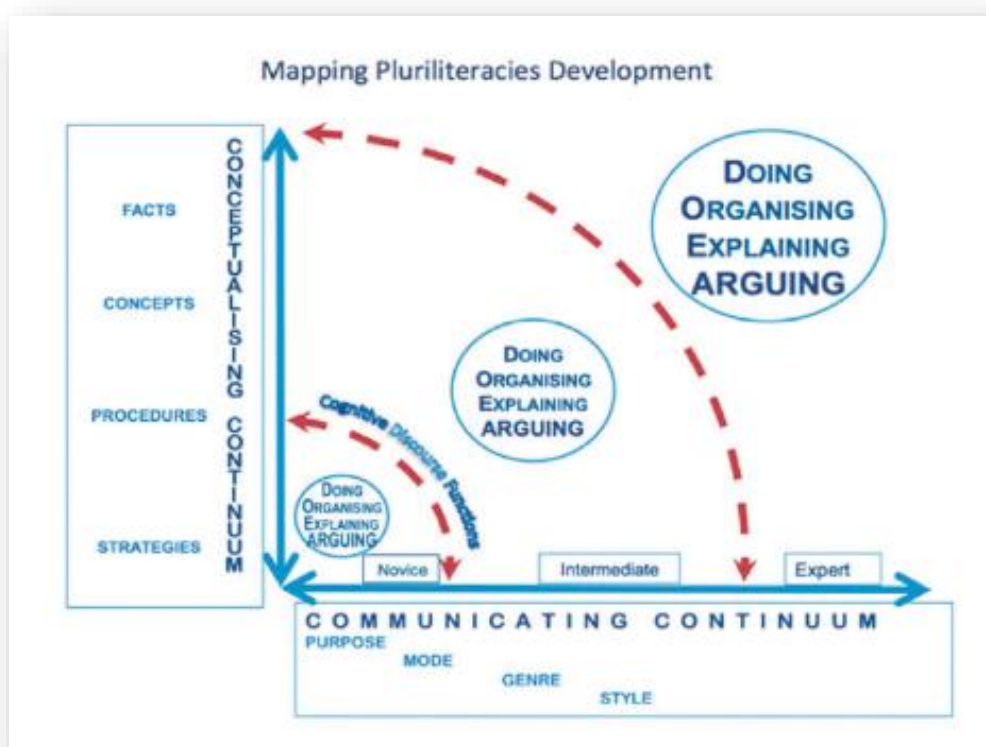
(p. 13)

Nota: Tomado de *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning: Putting a pluriliteracies approach into practice* (p.13), por O. Meyer, A. Halbach y D. Coyle, 2015, Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa.

Estas preguntas ayudan a integrar dentro de la práctica educativa los elementos teóricos sobre los que se asienta el enfoque PTL. Reflexionando sobre el modo en el que las preguntas aparecen en la Figura 11, es posible entrever dos espacios fundamentales que Meyer, Coyle, et al. (2015) desarrollan más en profundidad y que son clave en el enfoque PTL: *conceptualising continuum* y *communicating continuum*. A través de un esquema visual (Figura 12), Meyer, Coyle, et al. (2015) pretenden hacer ver cómo podría trazarse la progresión en el desarrollo de la pluriliteracidad.

Figura 12.

Elementos para la progresión en el desarrollo de la pluriliteracidad



Nota: Tomado de A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making (p.49), por O. Meyer, D. Coyle, A. Halbach y K. Schuck, K, 2015, *Culture and Curriculum*, 28(1)

Este modelo visual quiere demostrar que la división entre contenido-lengua debe cambiarse por una perspectiva que hable más bien de interacción e interrelación entre el desarrollo conceptual y el desarrollo lingüístico. Según Meyer, Coyle, et al. (2015) el esquema entiende que un aprendiz de idioma va progresando a lo largo del *conceptual*

continuum. Según estos autores, en un aula, cada asignatura cuenta con sus propias particularidades (estrategias, procesos, conceptos y hechos) y dichas particularidades luego tienen su reflejo en estructuras concretas que se van repitiendo dentro de la misma. Sin embargo, evolucionar en el conocimiento de una asignatura también supone progresar en el discurso de la misma, es decir, avanzar en el *communicating continuum*. En otras palabras, según este modelo, avanzar en el camino del conocimiento implica avanzar en el manejo del discurso específico de la asignatura. Dentro del *communicating continuum* la evolución tendrá lugar a medida que mejore la capacidad del aprendiz para verbalizar o expresar su conocimiento conectando con el tipo de texto o género propuesto, el modo en el que este se expresa (escrito/oral/visual), el estilo requerido (formal/informal) y el propósito con el que se lanza.

Gracias a esta nueva mirada, la división entre BICS y CALP (descritas en el apartado 2.1.1.3. sobre la comunicación en CLIL) ya no existiría según este enfoque. La lengua se vincula con la situación, el contexto y el propósito con el que se usa, utilizando cualquiera de las CDF, pero adaptadas al nivel de dominio de la lengua que se tenga en cada momento (principiante, intermedio, experto). Meyer, Coyle, et al. (2015) afirman que, en consecuencia, cuando se identifican los hilos con los que se entreteje la literacidad de una asignatura específica y esta se desarrolla en tareas progresivas, la lengua, contenido y cognición no quedan separados entre sí, sino que se vuelven parte de un mismo proceso dentro de la construcción de conocimiento. Así, las CDF son el puente de unión y evolución entre el *conceptual continuum* y el *communicating continuum*.

Con la intención de organizar la información para que resulte fácil de consultar, además de ser visual y atractiva, *The Graz Group* desarrolla su “Pluriliteracies Wheel” (2016) a través de la cual podemos concretar aún más los elementos fundamentales de los que se hablaba en el esquema anterior:

Figura 13.

Rueda de la pluriliteracidad



Nota: Tomado de *The pluriliteracies wheel. Creating deep learning tasks by enabling students to language subject specific activities*, por The Graz Group. (2016). <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/img/pluriliteracies-wheel.jpg>

Analizando la información presente en la Figura 13 identificamos que la rueda se organiza en diferentes niveles, comenzando desde dentro hacia afuera encontramos lo siguiente:

- **Activity domains:** Se entiende que cada asignatura cuenta con sus propias características y estas, a su vez, se materializan en patrones y estructuras predecibles que se aprenden a través de los modos específicos de hacer, organizar, explicar y argumentar de cada una de ellas.
- **Cognitive discourse functions:** Entendidas como los bloques que sirven para construir el pensamiento y que especifican el apartado anterior. A través de estas CDF el alumnado construye y estructura su conocimiento.
- **Operative verbs:** Empleados para iniciar los procesos de aprendizaje ya que concretan aún más las CDF y, en consecuencia, ayudan a orientar el diseño de tareas más específicas. (Ej.: Presentar, resumir, especificar, nombrar, contrastar, unir...)
- **Genre:** Hace alusión a los modos en los que, teniendo en cuenta las convenciones culturales, se comunica el conocimiento. Estas convenciones siguen patrones que

pueden predecirse y analizarse para poder ser reproducidos posteriormente. (Ej.: Argumentos persuasivos, discusiones, definiciones, clasificaciones, informes de laboratorio...).

Utilizando la rueda como elemento visual de referencia, está claro que los cuatro apartados descritos en ella quedan conectados entre sí, creándose una relación de interdependencia. De este modo, a medida que el alumnado va desarrollando su pensamiento, los diferentes elementos de la rueda irán ganando complejidad dentro de ellos mismos permitiéndole construir y comunicar su aprendizaje de una manera cada vez más sofisticada (Meyer, Halbach y Coyle, 2015).

2.2.3. Repasando el enfoque PTL

En 2018, Meyer et al., retoman todo el trabajo anterior y lo revisan al darse cuenta que existen ciertos aspectos que no se habían valorado con la profundidad suficiente hasta el momento y que resultan relevantes a la hora de aplicar el modelo en las aulas.

En primer lugar, atendiendo a Ning y Downing (2010) se da importancia al efecto que tiene el medio en el que se produce el aprendizaje en el logro del alumnado en términos de compromiso emocional, cognitivo y de comportamiento. De este modo, el modelo se revisa, para incorporar aspectos como el compromiso y su impacto en el desarrollo de tareas, eficacia personal, así como creencias y valores.

Añadido a lo anterior, Meyer et al. (2018) en su revisión del modelo, aplican las reflexiones de Tillema et al. (2015) quienes hablan de la importancia de que exista un espacio en el que se ponga en valor el rol de la mentorización dentro del proceso de aprendizaje. Estos últimos autores, entienden que mentorizar supone poner al alcance de los aprendices oportunidades para que la construcción del conocimiento florezca. Para el enfoque PTL esta idea supone que el apartado de crecimiento personal citado anteriormente deberá ir acompañado de una dimensión relacionada con un proceso de mentorización, para asegurar así que el alumnado y el equipo docente camine a la par en el proceso de construir y comunicar el conocimiento.

Finalmente, Meyer et al. (2018), añaden a su enfoque PTL el trabajo realizado por la organización de investigación y desarrollo en educación conocida como CAST. Esta organización destaca por la creación del modelo *Universal Design for Learning Guidelines* (UDL o DUA en sus siglas en español) y aparece desarrollado en el documento de Meyer et al. (2014). Se busca enfatizar dos cuestiones para rehacer el modo

en el que la enseñanza y el aprendizaje tienen lugar: la flexibilidad y la personalización. Se persigue una visión educativa en la que todo el alumnado sea tenido en cuenta tanto en la planificación como en el desarrollo de los procesos de enseñanza, creando diseños curriculares flexibles y especialmente sensibles hacia la diversidad (Alba, 2018). En relación con lo anterior, surge la pregunta de ¿cuál es el objetivo que debe perseguir la educación en el mundo de hoy?, Meyer, et al. (2014) reflexionan sobre ella y determinan que la educación debe ir más allá del dominio del conocimiento y habilidades para buscar el dominio del aprendizaje en sí mismo. Es decir, la educación debe ayudar al alumnado a desarrollarse como individuos que se conviertan en “expertos en aprender”, lo cual también conecta con la idea de buscar el *deep learning* citado en apartados anteriores. Para ello no existe una única ruta y menos aún en la sociedad actual donde cada vez existe mayor diversidad en las aulas. Meyer et al. (2014) identifican que en este modelo se valoran dos conceptos básicos:

- La variabilidad, entendida como la mezcla dinámica y cambiante de fortalezas y debilidades que tiene cada grupo, siendo la misma sistemática y predecible en un alto porcentaje.
- El valor del contexto, entendiendo que las capacidades del alumnado dependen de la situación en la que se desarrollan.

Poder predecir un amplio rango de variabilidad en el alumnado permite desarrollar con antelación las herramientas y experiencias de aprendizaje que, gracias a su flexibilidad, hagan la personalización de la enseñanza posible. Igualmente, ser conscientes que las capacidades de las personas dependen del contexto permite tener confianza en que un currículum dinámico y bien diseñado puede tener un impacto muy positivo en el aprendizaje. Por tanto, según estos principios, un entorno de aprendizaje estará bien diseñado cuando la variabilidad es planeada desde el principio y la diversidad es esperada y apreciada. En los contextos educativos confluyen estudiantes con diferentes características en términos de idioma, cultura, formas de aprender, motivaciones, etc. Alba (2018) plantea que en ocasiones se confunde la igualdad de oportunidades con la igualdad de situaciones de aprendizaje, desarrollando actividades homogéneas, que toman como referencia al estudiante tipo o estudiante promedio. Esta autora considera que el verdadero reto está en superar esta consideración y generar oportunidades educativas equitativas. La diversidad se valora de antemano y se plantea el currículum en relación con ella considerando las diferencias. De este modo, en lugar de hacer

adaptaciones para aquel alumnado que se sale de la media, se diseña un currículo pensado para todos.

Con estas todas estas ideas en mente, se desarrollan unas líneas de actuación que, en forma de esquema visual (UDL Guidelines), ayudan a entender de manera detallada todas las dimensiones sobre las que este modelo se expande para conseguir lo citado anteriormente:

Figura 14.

Guía del modelo UDL



Nota: Tomado de *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*, por CAST, 2018b.

En su web, CAST (2018a) detallan que el gráfico se organiza vertical y horizontalmente:

- La parte vertical representa tres principios sobre los que gira el modelo UDL: *engagement* (el porqué del aprendizaje) *representation* (el qué del aprendizaje) y *action and expresion* (el cómo del aprendizaje). Estos principios se descomponen en pautas que, a su vez, van asociados a una serie de “checkpoints” que aportan sugerencias más detalladas sobre cómo alcanzarlos.
- La parte horizontal se divide en tres partes: *access*, con indicaciones sobre cómo mejorar el aprendizaje impulsando el interés y ofreciendo opciones sobre el modo en el que se presenta la enseñanza; *build*, que aporta sugerencias sobre cómo desarrollar el esfuerzo y la persistencia hacia la tarea así como dar opciones con respecto a los símbolos, lenguaje y modos de expresión y comunicación en el aula; *internalize*, fila que sugiere ideas para empoderar al alumnado en su aprendizaje a través del autocontrol, la comprensión y la capacidad de utilizar sus capacidades.

Todo lo anterior, se entiende de manera conjunta y pretende ser un camino para lograr el fin último del modelo UDL: Desarrollar expertos en aprender que, cada uno a su modo, sean personas con un propósito claro, motivados, capaces de buscar recursos, estratégicos y con objetivos claros (CAST, 2018a).

En relación con la visión UDL cabe citar los trabajos desarrollados por el grupo conocido como Fellow Group Latinoamérica. En 2016 se establecen como personalidad jurídica y se asocian con la institución CAST creadora del marco del aprendizaje universal. Este grupo adquiere especial relevancia en nuestro contexto dado que comienza a encargarse de traducir los contenidos de UDL al castellano, así como de generar formaciones y asesoría para docentes con la intención de impulsar la educación inclusiva a través de este marco. Se presentan como una herramienta importante para impulsar esta visión de la educación dentro del contexto hispanohablante (Fellow Group Latinoamérica, 2020).

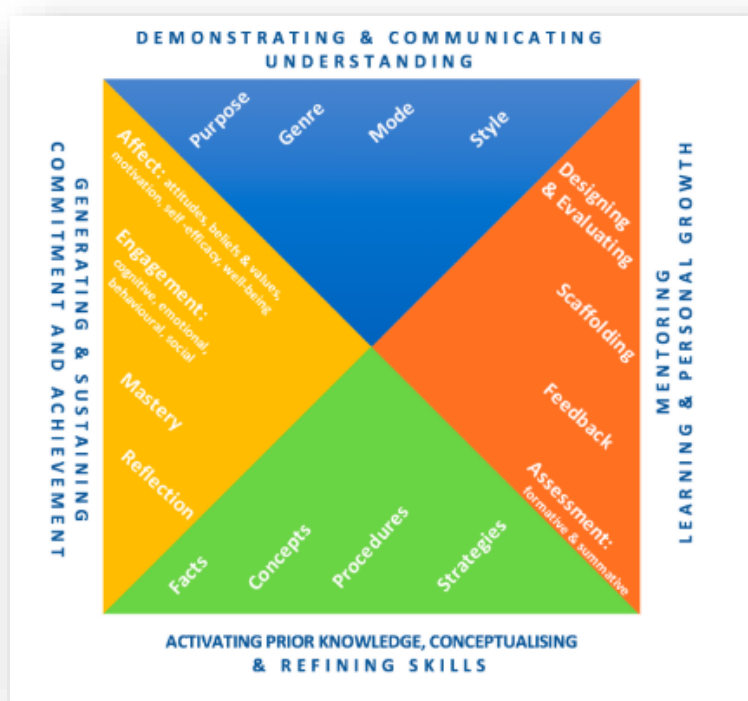
Igualmente, es interesante hablar de la web educaDUA la cual se lleva a cabo desde el proyecto Diseño Universal para el Aprendizaje a través de la Lectoescritura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (DUALETIC), con las ayudas para la realización de Proyectos de Investigación, dentro del Programa Nacional de Investigación Fundamental (Plan Nacional de I+D+I), del Ministerio de Ciencia e Innovación (desde el 1/02/2012 hasta el 31/01/2015). Este espacio es creado por un equipo de investigación entre los que encontramos C. Alba, A.I. Arathoon, M. Blanco, M. Buenestado, I.

Martínez, P. Sánchez, J.M. Sánchez y A. Zubillaga. Resulta oportuno nombrar esta web puesto que, en relación con el UDL, encontramos una recopilación de gran utilidad de principios, pautas, recursos didácticos y herramientas para aplicar el este modelo, así como publicaciones, que aclaran cómo aplicar de manera específica el modelo en los distintos contextos educativos.

En definitiva, atendiendo a estas cuestiones innovadoras, el modelo PTL quiere demostrar que todas ellas pueden aplicarse a su enfoque y asociarse con todo lo que ya estaba presente en él. De la unión del modelo inicial de dos dimensiones (*conceptual continuum* y *communicating continuum*) y las nuevas ideas surge un nuevo esquema que se presenta en la Figura 15:

Figura 15.

Modelo PTL



Nota: Tomado de Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning (p.283) por O. Meyer, D. Coyle, M. Imhof y T. Connolly (2018). En J. de D. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Advances in Theory and Research, and Teacher Education*. Cham

En este esquema las dos nuevas dimensiones serían:

- *Generating and sustaining commitment and achievement*: Dimensión destinada a poner en valor la importancia de crear entornos de aprendizaje apropiados en términos de afecto, compromiso, dominio y reflexión hacia las tareas.
- *Mentoring learning and personal growth*: Dimensión dependiente de la capacidad del docente de encajar las otras tres dimensiones entre sí. Para alcanzar este objetivo, el diseño e implementación de la evaluación, andamiaje y feedback que se da en el aula deberá realizarse de forma coherente con las propuestas del enfoque PTL.

Ahora, teniendo todos estos aspectos en cuenta, se considera que se podrá ayudar mejor al alumnado a avanzar en el proceso de construir conocimiento y significados a través del lenguaje, al mismo tiempo que se cuida el compromiso con las emociones (Meyer et al., 2018).

2.3. Regresando al inglés como asignatura

Analizados los movimientos actuales y la presencia de la lengua extranjera dentro de las escuelas, da la sensación que a través del uso de metodologías como CLIL, centradas en la integración de contenido y lengua, el inglés como asignatura se ha dejado algo de lado.

Halbach (2019) indica que desde hace años “vivimos en tiempos de CLIL” (p. 7) y la enseñanza de asignaturas como ciencias sociales, naturales o incluso tutoría se imparte de manera extendida en inglés. En España, la infancia suele tener su primer contacto con el inglés en la etapa de infantil, donde el modelo marcado por la legislación vigente anima al acercamiento positivo y dinámico basado en los intercambios comunicativos sencillos (Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre). Sin embargo, después de haber sido agentes activos aprendiendo de un modo activo, pasan a la etapa de educación primaria donde parece que vuelven a convertirse en espectadores pasivos y estáticos (Bethencourt y Plasencia, 2018). Es decir, se pasa de adquirir una lengua en la etapa de infantil a aprender una lengua en la etapa de primaria (Krashen y Terrell, 1983), con todo lo que esta diferenciación entre adquisición y aprendizaje conlleva.

Estamos en un momento en el que el uso de la lengua extranjera es muy diferente al de décadas anteriores. El inglés se ha extendido y su uso se ha globalizado apareciendo en contextos múltiples y diversos que no quedan únicamente enmarcados dentro del aula. A pesar de ello, no parece que este cambio de mirada esté teniendo calado en las aulas y la investigación dentro del área ha quedado eclipsada bajo la influencia de CLIL. Pero en el aula de inglés la realidad actual es distinta y, a día de hoy, es necesario adaptar la metodología que se emplea en el aula así como la forma de planificar el proceso de enseñanza (Halbach, 2019), ya que es necesario adoptar una perspectiva más global acorde con la realidad que estamos viviendo.

Está demostrado que insistir en un enfoque que gire en torno al estudio exhaustivo de la gramática y del vocabulario resulta poco motivador además de no ser significativo. Halbach (2019) indica que la mirada cambia y las clases de inglés deben orientarse a que la lengua sea utilizada como una herramienta de aprendizaje. De igual modo, es importante que las clases de inglés no sean entendidas como una extensión de las clases de contenido ya que deben tener su propia realidad y cuidar sus propios ecosistemas.

Tanto el enfoque CLIL como el enfoque PTL se crean pensando en la integración de contenidos y lengua, entendiendo ambos como un medio para enseñar un contenido específico de una asignatura específica (Bethencourt y Plasencia, 2018). La reflexión de esta tesis doctoral, plantea la posibilidad de encontrar el modo de integrar las mejoras metodológicas proporcionadas por el enfoque PTL dentro de la propia asignatura de ILE. Para ello, se atiende a las características concretas del enfoque acompañadas de otros elementos específicos que lo completan.

Entre aquellos enfoques que en la actualidad tienen mayor viabilidad, Richards y Renandya (2002) consideran que pueden fundamentarse en doce principios comunes a cualquier contexto de adquisición de una lengua. Así, para que se produzca un aprendizaje eficaz, lo primero que se deberá tener en cuenta es que el enfoque que se utilice asegure lo siguiente:

1. Automaticity: Evolución gradual desde el control consciente de una serie de formas lingüísticas, al desarrollo automático de un número ilimitado de las mismas.
2. Meaningful learning: El aprendizaje significativo tiene más sentido a largo plazo que el aprendizaje memorístico.

3. The anticipation of reward: Empleo de “premios” tangibles o intangibles, a largo o corto plazo, como herramienta para potenciar el aprendizaje e impulsar la motivación hacia el mismo.
4. Intrinsic motivation: Favorecer el paso desde la motivación extrínseca a la motivación intrínseca. El placer del propio aprendizaje se convierte en el “premio”.
5. Strategic investment: Fomento del interés personal del alumnado por invertir su propio tiempo, esfuerzo y atención al aprendizaje de una nueva lengua.
6. Language Ego: El aprendizaje de una lengua extranjera abre nuevos modelos de pensar, sentir y actuar. Se genera algo similar a una segunda identidad. Esta nueva identidad puede generar miedos, inseguridades, inhibiciones que hay que tener presentes.
7. Self-confidence: Lograr que el alumnado se sienta competente en las tareas que se le proponen es fundamental para el éxito.
8. Risk taking: Se debe favorecer que el alumnado se sienta como un jugador que, en su aprendizaje, está dispuesto a intentar producir e interpretar la segunda lengua, asumiendo el riesgo de no dominarla en su totalidad.
9. The language-culture connection: La enseñanza de un idioma siempre estará vinculada con el complejo sistema de costumbres culturales, valores, modos de pensar, sentir y actuar que están detrás de la misma.
10. The native language effect: Se debe tener presente que la lengua nativa del alumnado siempre ejercerá influencia, facilitando o interfiriendo, en la adquisición de una lengua extranjera.
11. Interlanguage: El valor del feedback que el alumnado va recibiendo como elemento fundamental en el interlenguaje, entendido como el proceso sistemático que se atraviesa a medida que va desarrollando la competencia en una lengua extranjera.
12. Communicative competence: El desarrollo de la competencia comunicativa debe ser el objetivo principal de una clase de lengua extranjera. Así, será fundamental dar importancia al uso real de la lengua más que al teórico, a la fluidez sobre la precisión y dar al alumnado la oportunidad de aplicar lo aprendido en el aula en el mundo real.

Richards y Renandya (2002) entienden que a través de estos principios los docentes podrán llevar a cabo un proceso de diagnóstico, tratamiento y evaluación del proceso de enseñanza más consciente y cuidado.

Atendiendo a esto y recordando el peso que el enfoque comunicativo tiene dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, este se configura como el núcleo de la perspectiva que pretendemos desarrollar.

Finalmente, una vez presentadas las cuestiones anteriores, parece pertinente añadir a las mismas las consideraciones presentes en el modelo UDL y su integración en el enfoque PTL. Así, atendiendo al modelo UDL y uniéndolo a las especificidades del nuevo rediseño del enfoque PTL, se ha elaborado la Tabla 3 en el que se profundiza en cada uno de los cuatro grandes apartados en la perspectiva de clarificar cada elemento y aludir a aquellas cuestiones que se deberán tener en cuenta a la hora de analizar si una práctica educativa sigue los principios anteriormente descritos:

Tabla 3.

Descripción de elementos en el modelo PTL

GENERATING & SUSTAINING COMMITMENT AND ACHIEVEMENT -Engagement- (Why)	DEMOSNTRATING & COMMUNICATING UNDERSTANDING -Representation- (What)	MENTORING LEARNING AND PERSONAL GROWTH -Action & Expression- (How)
<p>Se valora si las actividades propuestas en la práctica estimulan el crecimiento personal en términos de afecto, compromiso, dominio y reflexión. Todas ellas quedan interrelacionadas entre sí y, a su vez, engloban a todos los que están envueltos en el proceso de aprendizaje, es decir, docente y alumnado. Es fundamental que los docentes sean capaces de definir los objetivos de aprendizaje en términos de cuatro aspectos relevantes:</p>	<p>Relevancia y presencia de la lengua como herramienta básica para lograr un aprendizaje profundo de la asignatura. Para comunicar su aprendizaje el alumnado debe identificar adecuadamente el propósito y su audiencia, haciendo las elecciones correctas en relación con el modo, el género y estilo del mensaje.</p>	<p>El docente debe ser capaz de orquestar los otros tres elementos presentes en el modelo PTL.</p>
<p>Affect: Access Hacer evidentes objetivos afectivos tales como las actitudes, eficacia personal, motivación y bienestar. La predisposición a esforzarse en su aprendizaje viene determinada por la motivación que se genera y la medida en la que se satisfacen sus necesidades.</p> <p>Engagement: Access La idea de “engagement” o compromiso, es un constructo</p>	<p>Purpose: Intención comunicativa presente en la actividad. Genre: Modos en los que, atendiendo a las convenciones culturales se comunica el conocimiento. Mode: Input, es decir, aquellos recursos e idioma al que se presenta en el aula para dar lugar al aprendizaje. Style: Estilo elegido para desarrollar los intercambios comunicativos (formal / informal).</p>	<p>Designing & Evaluating: Capacidad del docente para manejar capacidades pedagógicas sofisticadas, es decir, dominar un variado repertorio de estrategias de enseñanza y evaluación continua sobre el momento de aprendizaje en el que se encuentra su alumnado. El docente debe facilitar y activar el aprendizaje, mentorizando el aprendizaje más que al aprendiz.</p>

formado por múltiples dimensiones. Entre las más relevantes Wang et al. (2016) hablan del compromiso cognitivo (hacia el procesamiento de la información), de comportamiento (esfuerzo hacia las tareas), el emocional (interés) y el social (en el trabajo con los demás). Estas dimensiones cada estudiante las combina de diferentes maneras y, al mezclarse, provocan el desarrollo de hábitos específicos de aprendizaje.

Mastery: Build

La intención es que las clases favorezcan el dominio del conocimiento y destrezas con una dificultad progresiva. Construir objetivos de aprendizaje consecutivos que permitan al alumnado ir analizando su progreso y comprendiendo los procesos involucrados para alcanzar el éxito en las tareas.

Reflection: Internalise

Capacidad de alumnado para establecer objetivos de aprendizaje apropiados, así como los caminos para conseguirlos.

Monitorizar el proceso de aprendizaje, guiarlo y adaptarlo en situaciones en las que se presenten dificultades.

ACTIVATING PRIOR KNOWLEDGE, CONCEPTUALISING & REFINING SKILLS

-Representation- (What)

Cómo se está trabajando para que las sesiones partan de los conocimientos previos y si hay una internalización progresiva de los conceptos que ayude a desarrollar nuevas destrezas y mejorar las ya existentes.

Para construir aprendizaje, el alumnado debe ser capaz de utilizar estrategias y destrezas para transformar los hechos en conocimiento conceptual siguiendo los procesos específicos de cada asignatura

Elementos necesarios para alcanzar un conocimiento profundo sobre la asignatura.

Facts: Los elementos básicos que se deben conocer para familiarizarse con una asignatura o resolver problemas en ella.

Concepts: Las interrelaciones existentes entre los elementos básicos que se encuentran en una estructura más amplia que hace que funcionen juntos.

Procedures&Strategies: Conocimiento sobre cómo hacer las cosas, métodos de investigación y criterios para utilizar las técnicas que sirvan de puente para comprender los dos elementos anteriores.

Generar caminos de aprendizaje negociados de manera conjunta con el alumnado para que aprendan sobre sí mismos y continuamente reflexionen sobre su progreso.

Scaffolding:

Encontrar el mejor modo de proporcionar las mejores oportunidades de aprendizaje.

Diseño y rediseño de tareas y de secuencias para que el aprendizaje sea visible para el alumnado y docentes.

Uso de distintas estrategias para apoyar el aprendizaje. Proporcionar múltiples modos para comprometerse con la tarea.

Entornos flexibles que favorezcan el impulso del compromiso y resiliencia.

Feedback:

Debe existir feedback constante para que el alumnado se comprometa con la definición y redefinición de los objetivos de aprendizaje que se proponen.

Se deben proporcionar al alumnado los espacios suficientes para de evaluar su propio trabajo siempre con el acompañamiento docente.

Assesment:

Que ayude al alumnado a seguir formándose y sume en su proceso de aprendizaje.

Nota: Tabla de elaboración propia en base a: *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.*, por CAST, 2018b; *Beyond CLIL: Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning* (p.283) por O. Meyer, D. Coyle, M. Imhof y T. Connolly (2018). En J. de D. Martinez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Advances in Theory and Research, and Teacher Education*. Cham.

PARTE II

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

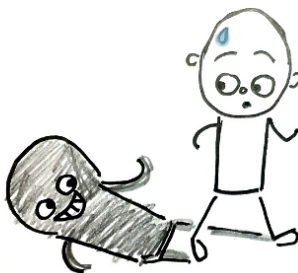
CAPÍTULO

3

A

PROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL

DEL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 3

APROXIMACIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL DEL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de seleccionar un paradigma bajo el que desarrollar cualquier proceso de investigación es importante tener en cuenta los intereses sobre los que va a girar la misma. Nuestro estudio estará marcado por una serie de ideas, condiciones o necesidades que habrá que tener presentes, ya que estas cuestiones delimitarán si nuestro estudio se identifica con una visión “cuantitativa” o “cualitativa” de la investigación. En el presente capítulo explicaremos las características específicas de ambas corrientes de investigación para justificar porqué en la presente tesis doctoral se ha empleado una aproximación cualitativa. De manera concreta se detallarán las características que posee el Estudio de Caso dado que, dentro de esa corriente cualitativa, es la perspectiva empleada. Finalmente, delimitaremos las consideraciones éticas y de rigor de los datos que es necesario tener presente para que la investigación sea válida, y pueda utilizarse para sumar conocimiento de manera legítima al campo de estudio en el que nos movemos.

3.1. Una mirada cualitativa a la investigación

La investigación cuantitativa y la investigación cualitativa presentan dos miradas diferentes con las que acercarnos a la realidad. Pérez (1992) identifica que el ámbito de estudio en el que queremos movernos es uno de los primeros filtros que nos permitirán valorar qué modelo metodológico puede ser más acertado para una investigación. En nuestro caso, nos referimos a las ciencias sociales, más concretamente a la educación. Es evidente que ambas cuestiones giran en torno a la naturaleza humana que, de partida, nos ofrece una realidad compleja y subjetiva. Debemos admitir, por tanto, que en las ciencias sociales los fenómenos a estudiar siempre se van a encontrar inacabados y en constante cambio. Según Pérez (1992), es necesario ser consciente de que siempre existirán diferencias relevantes entre aquello que podemos observar de un modo empírico y los significados que no podemos percibir directamente pero que existen, es decir, los fenómenos sociales son polisémicos.

Teniendo esto presente, podemos decir que en la investigación cuantitativa se dejando en un papel secundario el mundo de las emociones, las sensaciones o la mente.

Este tipo de modelo pretende fraccionar la realidad en variables aisladas, que puedan ser controladas experimentalmente. En la investigación cuantitativa nos centramos en verificar o, en caso contrario, comprobar la falsedad de hipótesis planteadas previamente, las cuales adquieren mayor sentido cuando las podemos transformar en fórmulas matemáticas (Guba y Lincoln, 2002). Estas fórmulas ofrecerán datos precisos, imprescindibles en la predicción, control y objetividad que este modelo busca para alcanzar su fin último; establecer generalizaciones que ayuden a incrementar el cuerpo teórico del saber que estamos analizando. Es cierto que la predicción y el control dan orden y rigidez a la investigación, favoreciendo una mayor seguridad y posiblemente rapidez en la obtención de los resultados, pero en ciencias sociales estamos trabajando con grupos humanos, lo que implica que la predicción y el control total son prácticamente imposibles. Siempre van a surgir situaciones inesperadas a lo largo de la investigación que no habían sido valoradas entre las variables. Del mismo modo, la búsqueda de la generalización ignora a los individuos en solitario y, especialmente, a aquellos que no pueden incluirse en la generalidad, alcanzando así resultados y conclusiones sesgadas. Podemos abarcar mucho, pero la profundidad con la que miramos los fenómenos es escasa.

Por otra parte, en la investigación cuantitativa la realidad estudiada se aleja de su entorno para ser analizada en un laboratorio donde pueda estar libre de variables contextuales. Este entorno permite la manipulación y control preciso de las variables generando mayor capacidad para realizar predicciones fiables. Sin embargo, ¿puede una investigación centrada en las ciencias sociales mantenerse ajena al contexto? Las ciencias sociales son un campo vivo, totalmente condicionado por el contexto que las envuelve. En un laboratorio, aumentamos el rigor teórico, pero restamos relevancia a nuestra investigación, los resultados solo podrán aplicarse en las mismas condiciones y carecerían de significado en otro medio distinto. Se pierden los propósitos, significados y contextos que generan el comportamiento humano al reducirlo a variables (Guba y Lincoln, 2002).

En este tipo de modelos, se apuesta por un distanciamiento con el objeto de estudio, con el objetivo principal de mantener la objetividad. Para ello, la persona que investiga es la primera que debe mantener una posición neutral, evitando influir en el fenómeno que estudia y evitar igualmente que el fenómeno influya en él. Se intenta suprimir la subjetividad a través del seguimiento de un modelo hipotético-deductivo de razonamiento que, por su rigidez, genera rigor. Las técnicas e instrumentos de recogida de datos, también deben estar libres de elementos contextuales o culturales que se

interpongan en el análisis objetivo y distanciamiento con la realidad (cuestionarios, encuestas, escalas de observación...).

Da la sensación que, tomando estas precauciones, se alcanzará la validez y fiabilidad necesarias para desarrollar esas generalizaciones comentadas anteriormente. Pero si entendemos por subjetivo aquello influido por el juicio humano, tanto lo cualitativo como lo cuantitativo siempre se encontrarían bajo el paraguas de la subjetividad (García y Martínez, 1996). La persona que investiga siempre estará alterando la realidad en la que se encuentra inmerso, porque inevitablemente su presencia generará reacciones, y en ella ocurrirá lo mismo. A través del proceso irá aprendiendo, estableciendo relaciones o compartiendo significados que antes desconocía, por lo que se verá también afectado por el fenómeno que analiza. Tanto el modelo, como las técnicas e instrumentos nunca estarán libres de cultura y contexto porque al ser elaborados por individuos, sus motivaciones, valores o intereses estarán plasmados en ellos. Al no consentir estos componentes, el modelo cuantitativo obtiene resultados parciales, sesgados, que no se corresponden con la realidad humana.

Llegando al final del proceso, los informes que genera la investigación cuantitativa son escuetos y precisos, siguen un esquema estándar que permite que todos sean cortados por el mismo patrón, lo cual aporta rigor y consistencia. Emplean un lenguaje académico especializado y técnico, que se dirige prácticamente en exclusividad a aquellos expertos científicos capaces de entenderlo. Aunque se generen conocimientos que pudieran ser de utilidad para un amplio abanico de personas, las posibilidades quedan reducidas porque los propios informes, debido a su complejidad, se convierten en puertas cerradas.

El conocimiento creado se utiliza para establecer generalizaciones, predecir el futuro en situaciones de enseñanza-aprendizaje, buscando crear leyes de intervención racional en la práctica. En educación, este modelo de investigación desarrolla relaciones de dependencia jerárquica entre el equipo de investigación y el equipo docente, ya que es este último quien espera que sea el primero el que aporte conocimiento sobre su práctica. No obstante, estamos perdiendo de vista el hecho de que el profesorado está vinculado de una manera total con la realidad educativa y, por tanto, son grandes expertos sobre ella. No considerando su participación en el proceso de investigación se reduce en gran medida el valor de la misma.

Si analizamos ahora la investigación cualitativa podemos ver que difiere de las características presentadas en el modelo cuantitativo. En este caso, se busca comprender

los fenómenos teniendo presentes sus múltiples dimensiones. Se proporcionan, de este modo, descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son directamente observables, pero también se incorporan las experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones de los participantes. Valoramos no solo una variable aislada, sino que la consideramos en todas sus variantes, contextos y en interacción con otras. La perspectiva es holística y la observación natural (Reichardt y Cook, 2005). El problema principal que surge es que aceptamos que la realidad analizada está en constante cambio y que, para ser fieles a esos fenómenos estudiados, el tiempo y el cuidado que se debe dedicar a la investigación, es mucho mayor que el de los modelos cuantitativos.

El modelo cualitativo entiende que, en las ciencias sociales, todo fenómeno de investigación es un fenómeno social caracterizado por la interacción e influenciado por la subjetividad de todas las partes implicadas. Este modelo es, por tanto, un modelo de investigación subjetivo. Para la persona que investiga es complicado situarse ante la investigación como un elemento neutral invisible en el campo de estudio, sino que se forma y toma parte en el mismo (Flick, 2015). Su implicación, valorada como negativa en el modelo cuantitativo, aquí puede entenderse como una situación positiva en ambas direcciones, tanto para la investigación como para la persona que investiga.

Por otro lado, según Flick (2015) la investigación cualitativa no busca exclusivamente la creación de conocimiento científico, sino que su intención principal es cambiar el problema que ha sido objeto de estudio y dar lugar a un tipo de conocimiento que tenga sentido práctico. Definiendo este tipo de investigación de una manera más detallada, entre las ideas planteadas por Taylor y Bogdan (1994) establecen que la investigación cualitativa:

- Es inductiva y flexible, no establece restricciones de partida, considerando todas las variables y resultados, teniendo en cuenta como positivos los acontecimientos imprevistos que se puedan producir.
- La persona que investiga ve el contexto y a las personas desde una perspectiva holística.
- Es reflexiva puesto que el investigador/a es sensible a los efectos que causa sobre las personas a las que estudia.
- El investigador/a intenta comprender a las personas dentro de su propio marco de referencia.

- El investigador/a aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Todas las perspectivas y escenarios son valiosos, no se busca la “verdad” sino la comprensión de la mirada que tienen las otras personas.
- Es humanista, es decir, se centra en las percepciones y significados de los protagonistas.

En definitiva, la investigación cualitativa, se presenta como una descripción detallada que pretende comprender el fenómeno estudiado dentro de su propia realidad (Trujillo et al., 2019). El problema principal que encontramos en esta situación, es que el modelo cualitativo puede dar pie a la divagación y a la confusión del objeto de estudio con otros elementos que le rodean, del mismo modo que el cambio constante dificulta e introduce mayor complejidad en la tarea. Las técnicas e instrumentos de investigación difieren sustancialmente de los empleados en los métodos cuantitativos (observaciones, entrevistas...), y se admite que van a estar influidos por la subjetividad de los fenómenos y de la persona que investiga. A pesar de todo, si tenemos esta realidad presente, podemos posicionarla a nuestro favor para lograr estudios más cercanos a la realidad.

En este caso, logramos la fiabilidad no especialmente por el rigor intrínseco de un único instrumento de medida, sino que la consistencia y el rigor de los datos se obtienen por el contraste de los resultados obtenidos a través de varios instrumentos. Todo ello nos permitirá que, en lugar de crear generalidades universales, creamos conocimientos útiles para otros escenarios con características similares (Pérez, 1992). No se crean generalidades, pero sí recursos de los que tomar ideas, aplicar partes o buscar similitudes en otros contextos que permitirán emplear los resultados obtenidos por este modelo. La investigación cualitativa pretende transformar y perfeccionar la práctica, no solo enriquecer el conocimiento teórico, por lo que, si no pudiera ser considerada posteriormente, perdería valor.

La investigación cualitativa genera un conocimiento más universal, dirigido a una población más amplia. Pérez (1992) indica que el discurso reflejado en sus informes finales no se reserva a intelectuales expertos o miembros de la comunidad de académicos. Se pretende que sea asequible, fundamentalmente para aquellos intelectuales prácticos que forman parte de la realidad estudiada.

Se puede concluir que, en el caso de los modelos cuantitativos, responderemos a las preguntas “cuánto” y “qué”, lo que permitirá abarcar un campo amplio, pero analizado con poca profundidad. En cambio, a través de modelos cualitativos se pretende entender

por qué ocurren los fenómenos. Por ello, debido a la complejidad de la pregunta, la superficie de conocimiento a englobar será pequeña, pero la profundidad con la que se analizará mucho mayor. En definitiva, podemos decir que la elección entre una y otra dependerá, fundamentalmente, en saber “para qué” se desea realizar una investigación, es decir, qué conocimiento se pretende obtener u ofrecer.

A continuación, se ofrece la Tabla 4 que, a modo resumen, sintetiza las cuestiones nombradas anteriormente:

Tabla 4.

Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA		INVESTIGACIÓN CUALITATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Se valora aquello que se puede observar. - Se fracciona la realidad en variables aisladas. - Se busca el control experimental de las variables. - Se intenta predecir comportamientos futuros. 	Definición de los fenómenos	<ul style="list-style-type: none"> - Las variables se valoran en todas sus dimensiones, contextos e interacciones. - Perspectiva holística.
<ul style="list-style-type: none"> - Producción de generalizaciones que aumenten el cuerpo teórico. - Predicción y control de resultados. 	Objetivos de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Producción de conocimiento con sentido práctico. - Creación de conocimiento útil para escenarios similares.
<ul style="list-style-type: none"> - Realidad estática y alejada de su entorno. 	Concepto de realidad	<ul style="list-style-type: none"> - Realidad compleja y subjetiva condicionada por el contexto. - Realidad en constante cambio.
<ul style="list-style-type: none"> - Posición neutral. - Distanciamiento con el objeto de estudio. 	Posición del investigador/a	<ul style="list-style-type: none"> - Forma y toma parte del campo de estudio.
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo hipotético-deductivo. 	Estrategias de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo inductivo y flexible.
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de la objetividad y alejados de elementos contextuales. 	Técnicas e instrumentos de investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones detalladas. - Influidos por la subjetividad del fenómeno y la persona que investiga.
<ul style="list-style-type: none"> - Contexto de laboratorio. 	Contexto de la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto natural.

<ul style="list-style-type: none"> - Rigor intrínseco de los instrumentos de medida. 	Credibilidad y transferencia de datos.	<ul style="list-style-type: none"> - Contrastación de resultados a través de la aplicación de varios instrumentos.
<ul style="list-style-type: none"> - Informes escuetos y precisos (escalas, cuestionarios, estadísticas...) - Siguen esquemas estándar. - Lenguaje académico y técnico. - Dirigidos a expertos científicos del campo. 	Informes de investigación	<ul style="list-style-type: none"> - Reflejo del estilo del investigador/a. - Estilo narrativo (estudio de caso, observación participante, entrevistas...) - Dirigidos a agentes prácticos que forman parte de la realidad estudiada.
<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de verdades universales. - Predecir el futuro en situaciones de enseñanza aprendizaje. - Relación jerárquica entre investigadores/as y profesorado. 	Utilización del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - El conocimiento alcanzado busca mejorar la práctica educativa. - No se producen relaciones jerárquicas.

Nota: Elaboración propia a partir de Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa por Á. I. Pérez, 1992, en J. Jimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

Teniendo en cuenta las características anteriores, finalmente nos decantamos por el paradigma cualitativo dado que, desde el inicio, la tesis se propone producir resultados relevantes para la propia práctica en la que se aplica. A su vez, no se pretende que los resultados sean generalizables, sino que den lugar a conocimientos que sean de utilidad en otros escenarios con características similares. La idea principal es impulsar mejoras en la práctica educativa real, y no generar exclusivamente conocimiento teórico (Reichardt y Cook, 2005). Igualmente, el papel de la investigadora como maestra se ha visto solapado con el propio rol de investigadora en sí mismo al concurrir ambos en dentro del mismo contexto. Las cuestiones citadas, resultaron fundamentales a la hora de asociar esta investigación con el apellido de cualitativa.

3.2. El estudio de caso: Análisis teórico

Una vez definida la perspectiva desde la que nos vamos a situar a la hora de abordar la presente investigación, entendemos que lo que buscamos es capturar la complejidad de la enseñanza aprendizaje, así como los contextos y comunidades que lo envuelven. Para ello, nos aproximamos a la metodología del estudio de casos por el valor que tiene a la hora de “evaluar innovaciones educativas complejas en su contexto, así como fenómenos sociales y educativos en general” (Simons, 2011, p. 32)

Stake (1995) define el estudio de casos como “*study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances*” (p.xii). Debido a esto, el estudio de casos puede entenderse como una decisión sobre aquello que va ser estudiado (Stake, 2005). Yin (1994) completa esta definición explicando que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno dentro de la realidad de su propio contexto. Sumado a estas definiciones, Neiman y Quaranta (2006) indican que los estudios de caso se focalizan en un número limitado de situaciones para poder alcanzar una comprensión holística y conceptual.

Por otro lado, el estudio de caso se moldea a la realidad en la que se aplica, por ello, surge la necesidad de establecer la tipología en la que en nuestra situación concreta se encuentra inmerso. Por ello, analizando la idea de estudio de caso un modo más específico, centrándonos en el objetivo fundamental que persigue, podemos decir que esta investigación busca trabajar desde de un estudio de caso instrumental (Stake, 1995) dado que el caso se escoge para explorar una cuestión concreta y, a su vez, lograr una mirada más profunda que sea apoyo para cuestiones más amplias que el propio caso, en este caso el enfoque PTL. Este mismo autor, en otro de sus textos (1999), define esta idea de un modo muy pertinente para nuestra investigación: “nos encontraremos con una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general y consideremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular [...]. Podemos llamar a esta investigación *estudio instrumental de casos*” (pp. 16-17). Esta definición permite ver la diferencia con los otros dos tipos de estudio de casos que este mismo autor propone: a) Estudio intrínseco de casos, caracterizado por establecer el interés en el caso particular y no en su capacidad para permitirnos aprender sobre otros casos o un problema general; b) Estudio de casos colectivo, entendido como como el análisis coordinado de varios estudios individuales, tampoco aplicable en nuestra situación.

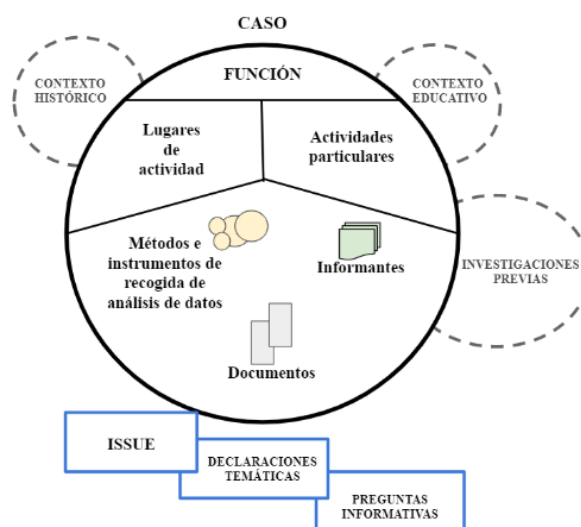
Atendiendo a esta diferenciación, se establece por tanto el *estudio instrumental de casos* para definir el tipo de estudio que se realiza en esta investigación. De este modo, el interés se focaliza, no en la aplicación de la secuencia didáctica en sí misma, sino en los resultados que supone en términos de adquisición de lengua extranjera. Es decir, el caso nos interesa por su capacidad de generar resultados aplicables a contextos semejantes.

3.2.1. Estructura conceptual de un estudio de caso

A la hora de plantear un estudio de caso es importante delimitar su estructura conceptual porque ello nos ayudará a definir en profundidad cada uno de los elementos que lo forman. Así, tomamos como referencia la Figura 16 la cual sigue el modelo definido por Stake (2005):

Figura 16.

Representación visual estudio de caso



Nota: Elaboración propia en base a *Qualitative Case Studies*, por R.E. Stake, (2005). En N. K. Denzin & y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. SAGE Publications.

Atendiendo al esquema, consideramos que el caso y la investigación que se desarrolla a través de él queda definido por todas las cuestiones incluidas dentro y fuera del círculo más amplio.

En la parte externa del círculo encontramos varios elementos destacables. Stake (2005) habla de que el caso a estudiar es una entidad compleja localizada en medio de numerosos contextos, que resultan de interés. Dichos contextos también aparecen representados en el esquema a través de los círculos externos. En nuestra investigación, atendemos especialmente al contexto educativo en el que nos encontramos, el contexto histórico y las investigaciones previas, las cuales se entienden como base de la que presentamos aquí. Posteriormente, Stake (1999) establece que el punto de partida para comenzar a indagar en la comprensión del caso es el uso de *temas*. Estos *temas*, también identificados como *issues* debido a la posible ambigüedad de la palabra en español, se definen como preguntas complejas que aluden a un problema relevante que suele presentar cierta tensión entre dos cuestiones que se relacionan con la temática de estudio.

A su vez deben suponer una tensión entre dos variables, generar una relación causa-efecto y focalizarse en temas concretos sobre los que queremos centrar nuestra atención dentro del caso (Stake, 1995). Este mismo autor determina que, normalmente, el *issue* principal abraza una realidad compleja difícil de abarcar. Por ello, se debe fragmentar en partes más pequeñas que nos permita facilitar el trabajo de investigación dirigiendo la atención a los problemas más importantes. Estas partes, las conocemos como declaraciones temáticas también representadas en el esquema y que, a su vez, pueden simplificarse en preguntas informativas generales que van buscando la información necesaria para poder describir el caso adecuadamente.

Finalmente, en la sección interna del círculo se definen los lugares en los que se lleva a cabo la actividad de la investigación, las actividades particulares y, por último, las técnicas de recogida de datos, los documentos consultados o emergentes de la investigación, así como los informantes implicados.

3.2.2. Métodos e instrumentos de recogida de datos

Debido a la relevancia de esta sección, hemos decidido dedicar un apartado diferenciado a pesar de haberse mencionado ya en la estructura conceptual general del estudio de casos. Dentro de la investigación, nos referimos a la selección adecuada de aquellos métodos de recogida de datos que permitan la comprensión del fenómeno estudiado. Simons (2011) indica que, en el estudio de casos, debido a sus características se tiende a utilizar principalmente la entrevista y la observación como métodos de recogida de datos, sin que ello signifique que no se puedan elegir otros que resulten convenientes. En el caso de la

presente investigación, es importante destacar que dentro de la recogida de datos vamos a distinguir dos momentos: la planificación y la intervención. Mientras que la planificación aludirá al estudio del documento con la secuencia didáctica diseñada a partir del enfoque PTL, en el apartado de intervención se recogerán datos relacionados con la puesta en práctica en el aula de dicha secuencia. Siendo esto así, los métodos e instrumentos de recogida de datos a emplear se organizan de la siguiente manera:

- **Planificación:** La secuencia didáctica llevada a cabo es entendida como un “documento” el que extraer información relevante sobre la propuesta definida por el estudio de caso. Aludimos a la secuencia didáctica como documento dado que se refiere a la amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles” (Ruiz y Ispizua, 1989, p. 11). Atendiendo a esto, los autores consideran que la lectura de textos como un método de recogida de datos. Al igual que a las personas a los textos se les puede entrevistar y observar, siendo la lectura una mezcla de ambas:

A la observación y la entrevista podríamos añadir una tercera técnica de recogida de datos, la lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado (una carta, un periódico, una autobiografía, una estatua, un edificio, las pinturas de una cueva prehistórica, las tumbas faraónicas...). A todos estos textos, en realidad, se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar (...) la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (p. 69).

- **Intervención:** Una vez que la secuencia didáctica es llevada al aula, la recogida de datos de dicha puesta en práctica se realizará a través de dos métodos, la observación y la lectura de documentos:

a) La observación

Ruiz (2012) explica que la observación científica se diferencia de las observaciones espontáneas por su carácter intencional y sistemático. Este mismo autor incide en la importancia de valorar que la observación abarca, todo lo potencialmente relevante y, para ello, utiliza aquellos recursos que tiene a su disposición (fotografía, vídeo, visión directa...). Siempre permitiendo que los acontecimientos se vayan desarrollando de forma espontánea, aunque lo observado no sea lo que se esperaba, valorando así la

naturalidad y la inmediatez. Atendiendo a la clasificación de Trujillo et al. (2019) la observación desarrollada en esta tesis doctoral se entendería como:

- Observación no estructurada: Dado que es flexible y se guía por el problema de estudio.
- Observación participante: La investigadora mantiene un papel activo y se encuentra inmersa en el contexto.
- Observación en el campo: La observación se realiza in situ, no en un laboratorio.
- Observación abierta o visible: Los sujetos han sido informados de antemano y conocen que están siendo observados.

En relación con los instrumentos de recogida de datos en estas observaciones, de entre las opciones presentadas por Martínez (2011), en la investigación se utilizarán:

- Cuaderno de notas: Soporte donde se toman datos puntuales que sirven de apoyo a la memoria de la práctica. Así, se recogen informaciones, opiniones, hechos... Se evita seleccionar la información en el momento exacto en el que se observa para evitar que la inmediatez reduzca la capacidad selectiva. Para redactar las notas, se intentará que las mismas sean precisas y que se puedan diferenciar con claridad los datos originales de interpretaciones personales (Neiman y Quaranta, 2006). Es un sistema narrativo y descriptivo de las percepciones que se obtengan de la práctica. Ballestin y Fàbregues (2018) dan importancia a no confundirlas con el diario de campo. Debido a la implicación de la investigadora en la propia observación, se ha preferido utilizar el cuaderno de notas por tener una organización más libre que un diario de campo que suele contar con una estructura más específica y detallada. Se ha valorado que un diario de campo habría dificultado el trabajo de recogida de datos, dado que la investigadora es quien conduce la sesión de clase que a su vez observa. Ballestin y Fàbregues (2018) resumen los 4 tipos de anotaciones que pueden recogerse en un cuaderno de notas:

1. Descriptivas inferenciales, a su vez divididas en dos tipos:

- a. Descriptivas: Escaso nivel de inferencia, se intenta generar una imagen de la situación observada

(personas, reacciones, conversaciones). Cuidan la diferencia entre registros textuales y recuerdo que se tiene de lo que se dijo.

- b. Reflexivas: Mayor nivel de inferencia. Quien observa hace alusión a sus propias ideas y pensamientos desde un punto de vista personal sin pasar por el filtro de aportaciones teóricas.
 - 2. Metodológicas: Anotaciones sobre cuestiones relacionadas con la propia investigación y los datos que se recogen (opciones a la hora de observar, dificultades, sugerencias...)
 - 3. Teóricas: Datos observados que se van vinculando con el marco teórico, lo toman de referencia o hacen alusión a él.
 - 4. Personales: Elementos subjetivos que se relacionan con las reacciones, actitudes o miradas de la persona que observa. También se incluyen en este apartado aquellas anotaciones relacionadas con recordatorios o notas que se quieran tener en cuenta en el futuro.
- Medios audiovisuales: Las grabaciones de video son una herramienta de gran utilidad para abarcar y estudiar la amplia variedad de aspectos e interacciones que componen la complejidad existente en un aula (Gil et al., 2017). En pocos minutos ocurren múltiples situaciones difíciles de abarcar de manera simultánea por el profesorado. Contar con la posibilidad de auto observarse, a través de grabaciones de vídeo, permite que la práctica educativa se pueda revisar con detenimiento y reconocer situaciones que no habían sido percibidas por el propio docente durante el desarrollo de la clase. Es decir, se genera la posibilidad de tomar un “segundo plano”, generando una imagen exterior de uno mismo como si estuviera viendo a otra persona (Calzada, 2010) y poder comparar lo que se recuerda de la clase con la situación de clase real. Otra de las ventajas que Calzada (2010) indica es la posibilidad de visualizar de manera repetida fragmentos del vídeo que sea necesario analizar de una forma más cuidadosa, favoreciendo así un análisis exhaustivo difícil de alcanzar a través de otros medios.

b) Lectura de documentos:

Al igual que ocurría en la secuencia didáctica se retomará de nuevo la lectura de documentos entendida como un modo de observación/entrevista. Así, los documentos realizados por el alumnado, resultado de la puesta en práctica de dicha secuencia didáctica se entienden como los instrumentos de recogida de datos. Latorre (2005) determina que entre los documentos que se pueden analizar, podemos hablar de documentos oficiales y documentos personales. Según este autor, dado que las producciones escritas realizadas por el alumnado, no se vinculan con experiencias personales o emocionales los consideraremos como documentos oficiales.

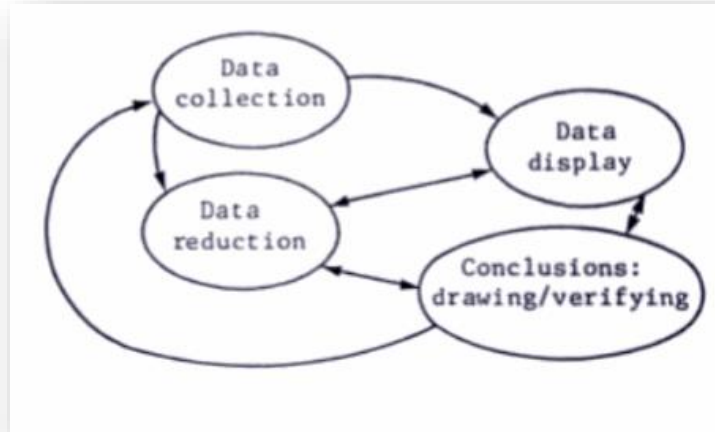
La variedad empleada en los instrumentos de recogida de datos dentro de la observación, ha permitido que la investigación pueda enriquecerse de las potencialidades y matices de cada uno de ellos.

3.2.3. Método de análisis de datos

Una vez recogidos los datos es necesario seguir un procedimiento riguroso que permita desarrollar un análisis fiable de los mismos. Miles y Huberman (1994) definen este análisis como el conjunto de tres flujos de actividad simultáneos y cíclicos: la reducción de datos, exposición de los datos, declaración y verificación de las conclusiones.

Figura 17.

Flujos y componentes en el análisis de datos



Nota: Tomado de *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (p.12), por M. B. Miles y M. A. Huberman, 1994, SAGE Publications.

Atendiendo a estos autores explicamos los elementos anteriores:

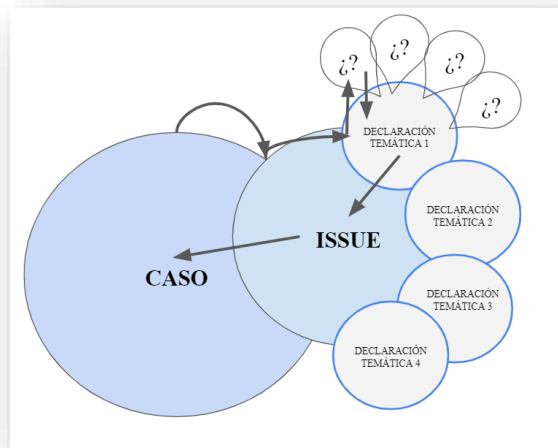
a) Reducción de datos:

Selección, simplificación, abstracción y transformación de la información recogida a través de los diferentes instrumentos utilizados. Incluso antes de recoger los datos nos podemos encontrar ante un proceso de reducción anticipada, por la cual la persona que investiga toma decisiones sobre los caminos a seguir en su investigación incluso antes de tener plena consciencia sobre la misma.

Así, volviendo concretamente al estudio de casos, a través de su planteamiento estaríamos realizando esta reducción de anticipada puesto que, de manera previa al propio estudio, los grandes bloques de información están siendo simplificados para favorecer su investigación. Pasando del caso al *issue*, del *issue* a las declaraciones temáticas, y de ahí a las preguntas informativas, siendo esta corriente en ambas direcciones debido al carácter con el que se construyen ciertas ideas y pueden verse repensadas posteriormente con el avance de la investigación.

Figura 18.

Proceso de reducción anticipada estudio de caso



Por otro lado, a medida que la investigación se va desarrollando el análisis se realiza con mayor consciencia de la realidad a la que nos enfrentamos. Dejamos de hablar entonces de reducción anticipada y, para proceder al análisis de la información recogida, se hace necesaria una reducción de datos. Entre los ejemplos de reducción de datos, en esta investigación utilizaremos la codificación como estrategia principal. Este proceso se mantiene a lo largo de toda la investigación y es una parte activa del análisis ya que se produce constantemente a medida que se seleccionan, eliminan, organizan... los datos que se va recogiendo.

b) Exposición de los datos:

Organización, comprensión y ensamblaje de la información para poder generar conclusiones y pautas de actuación. Esta exposición debe favorecer la comprensión y hacer accesible al lector la información presentada. En esta investigación se ha procurado combinar un texto extendido con otros recursos de exposición tales como gráficos, cuadros o redes. Miles y Huberman (1994) hacen un símil con la cita “eres lo que comes” diciendo que “sabes lo que expones”, y de ahí el valor de este apartado. Al igual que ocurría en el punto anterior, la exposición de los datos debe estar presente durante todo el análisis ya que forma parte de él y, por tanto, va modificándose y evolucionando con el mismo.

c) Declaración y verificación de conclusiones:

Desde el comienzo de la actividad de investigación, se van generando conclusiones y seleccionando aquellas cosas que ocurren que están cargadas de significado (patrones, explicaciones, configuraciones...). Así, estas primeras conclusiones permanecen y aunque sean incoherentes o vagas al principio, se van ajustando a la investigación y van enraizando y asentándose en base a los datos. En este aspecto deben ir dadas de la mano con la validación, es decir, las conclusiones tienen que tratar de confirmarse dándoles una segunda vuelta y cruzándolas de nuevo con los diferentes análisis llevados a cabo durante la investigación.

3.2.4. Análisis de contenido

En el caso de la presente investigación, este proceso de análisis lo haremos atendiendo a las características de lo que se conoce como análisis de contenido. El análisis de contenido es definido por Krippendorff (1990) como una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28).

En nuestra investigación, haremos uso del análisis de contenido desde la interpretación de textos, utilizando esta palabra en un sentido amplio que, en nuestro caso, englobaría: la secuencia didáctica, las notas del cuaderno, las grabaciones de vídeo y los documentos producidos por el alumnado. Los elementos anteriores permiten recoger un contenido que, interpretado de la manera adecuada, nos va a permitir acceder a distintos tipos de conocimiento. Es importante puntualizar que nuestro análisis, a pesar de centrarse en el área de lengua extranjera, no será un análisis lingüístico centrado en las reglas de funcionamiento de la lengua, sino un análisis sobre la práctica de la lengua. En definitiva, en palabras de Andréu (2000) pretenderemos:

Explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente- el emisor y su contexto. (p. 3)

Según Piñuel (2002) establecemos que para realizar el análisis de contenido se deben seguir cuatro pasos y atender a las siguientes cuestiones:

- 1) Selección de la comunicación a estudiar. Dentro de este espacio, podemos distinguir tres tipos de análisis de contenido: Exploratorio de aproximación previa; Descriptivos de identificación de la realidad; Verificativos o explicativos, que trabajan con inferencias sobre las características específicas de los productos comunicativos.
- 2) Selección de las categorías o mirada con las que vemos el objeto de análisis, normalmente unida a las teorías existentes en el campo de estudio.
- 3) Selección de las unidades de análisis o modos en los que va segmentarse el conjunto de los textos a analizar. A su vez, valorando el diseño de análisis nos podremos encontrar análisis de tipo: a) Horizontales o extensivos, cuantitativos y con carácter estadístico; b) Verticales o intensivos, generalmente no cuantitativos y asociados a los textos y sus relaciones, contrastes y contextos; c) Transversales, que utilizan corpus textuales que difieren entre sí; d) Longitudinal o de análisis en diferentes momentos temporales; e) Triangular o de recogida y comparación entre las distintas perspectivas asociadas a una misma situación.
- 4) Selección del sistema de recuento de datos, distinguiendo si el foco de atención se pone en una perspectiva cuantitativa, centrada en valorar la frecuencia con la que aparecen ciertos elementos; o cualitativa, interesada en la presencia o ausencia de los mismos.

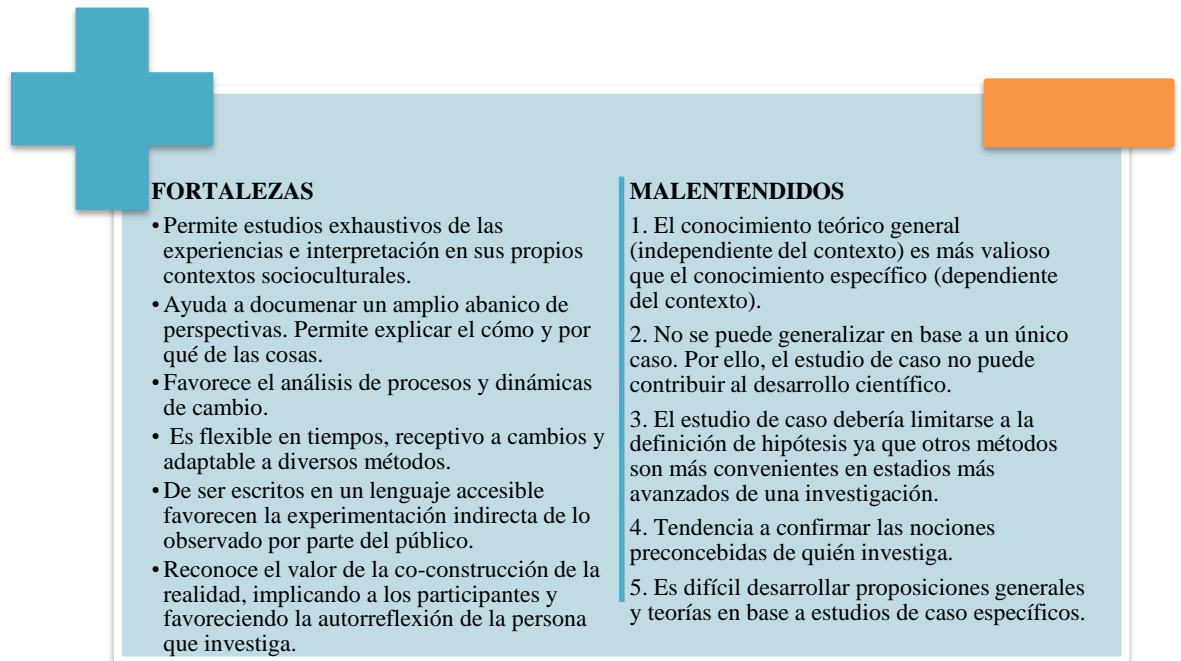
A través de este esquema trataremos de encontrar aquellos elementos latentes y no-aparentes que se encuentran encerrados en todo mensaje, independientemente del formato en el que se presenten (Bardin, 2002).

3.2.5. Fortalezas y limitaciones del estudio de caso

Para asegurar la comprensión y la utilidad de la aplicación del estudio de caso en nuestro contexto resulta interesante valorar sus fortalezas y limitaciones. Para ello, en el caso de las fortalezas tomamos como referencia las ideas aportadas por Simons (2011) y, para las limitaciones, haremos alusión a los cinco malentendidos sobre el estudio de caso de los que habla Flyvbjerg (2006).

Figura 19.

Fortalezas y malentendidos del estudio de caso



FORTALEZAS	MALENTENDIDOS
<ul style="list-style-type: none">• Permite estudios exhaustivos de las experiencias e interpretación en sus propios contextos socioculturales.• Ayuda a documentar un amplio abanico de perspectivas. Permite explicar el cómo y por qué de las cosas.• Favorece el análisis de procesos y dinámicas de cambio.• Es flexible en tiempos, receptivo a cambios y adaptable a diversos métodos.• De ser escritos en un lenguaje accesible favorecen la experimentación indirecta de lo observado por parte del público.• Reconoce el valor de la co-construcción de la realidad, implicando a los participantes y favoreciendo la autorreflexión de la persona que investiga.	<ol style="list-style-type: none">1. El conocimiento teórico general (independiente del contexto) es más valioso que el conocimiento específico (dependiente del contexto).2. No se puede generalizar en base a un único caso. Por ello, el estudio de caso no puede contribuir al desarrollo científico.3. El estudio de caso debería limitarse a la definición de hipótesis ya que otros métodos son más convenientes en estadios más avanzados de una investigación.4. Tendencia a confirmar las nociones preconcebidas de quién investiga.5. Es difícil desarrollar proposiciones generales y teorías en base a estudios de caso específicos.

Nota: Elaboración propia a partir de Five misunderstandings about case-study research por B. Flyvbjerg, B., 2006, *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>. CITATIONS

A pesar de los malentendidos presentados, Simons (2011) defiende que estas cuestiones pueden entenderse como limitaciones, pero que es importante valorar la perspectiva desde la que se perciben e interpretan. De este modo, más que entenderlos como problemas se perciben como elementos que, de ser controlados y disciplinados de la manera adecuada, son parte de su esencia. Además de esto, el campo en el que queremos aplicar este método es el campo de la educación, adherido a las ciencias sociales. Flyvbjerg (2006) señala que estos malentendidos se centran en poner el estudio de caso en entredicho como método científico en sí mismo. Pero a juicio de este autor, en el ámbito de las ciencias sociales y en todo aquello relacionado con la propia existencia humana debido a su naturaleza, no se pueden generar teorías predictivas y universales. A esto, Stake (1999) recuerda que el final último de este método de investigación es la particularización y no la generalización. Es necesario tomar un caso concreto para conocerlo bien, valorando su manera de ser único, adquiriendo, en consecuencia, el "conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia" (p. 20). Finalmente, la subjetividad, es inherente a la investigación cualitativa y la postura más

adecuada en este sentido es reconocerla como tal y, como dice Simons (2011) en lugar de intentar eliminarla o asumirla como negativa, adoptarla para concentrarse en mostrar el modo en el que los valores, predisposiciones y sentimientos afectan a la investigación. Reconociendo como esta subjetividad “ayuda a percibir y comprender, y cuándo puede ser un posible sesgo” (p. 226), intentando en el último caso documentar nuestros modos de proceder para evitar que las conclusiones se vean afectadas.

Atendiendo a todo esto, mientras se cuiden los criterios de rigor y credibilidad, el estudio de caso se configura como un método válido y pertinente en el campo de las ciencias sociales y más concretamente en el de la educación.

3.3. Consideraciones éticas y rigor de los datos

Para lograr que los resultados obtenidos por esta investigación se valoren como veraces y se entiendan con propiedad, en este apartado se pretende abordar qué criterios éticos, de rigor y credibilidad debemos tener en cuenta a la hora de poner en marcha esta investigación.

3.3.1. Ética

Atendiendo a Manzano (2006), la ética dentro del campo de la investigación científica debe entenderse como una actitud, una forma de hacer frente a una investigación mucho más compleja que la establecida por un mero reglamento. De este modo, en esta investigación, y como indica Simons (2011), para garantizar una práctica de investigación que resulte ética, los procedimientos llevados a cabo se guiaron por una ética democrática construida sobre los tres principios destacados por esta última autora:

- Negociación, que favorezca el uso público de los datos sin dañar a las personas de los que provienen.
- Confidencialidad, que permita la confianza y la obtención de datos sinceros.
- Accesibilidad, ayudando a construir mensajes que sean comprensibles para público externo al campo.

En nuestro caso concreto, cabe añadir que estamos trabajando con menores dentro de un escenario escolar. Debido a ello, antes de comenzar la investigación y, en relación con la idea de negociación, se planteó la línea de actuación a la escuela quién dio su consentimiento para el desarrollo de esta actividad investigadora. Valorando los permisos con los que cuenta la escuela otorgados a principio de curso por las familias, este

consentimiento se considera equivalente al consentimiento informado del alumnado. A pesar de ello, dado que contaban con edad suficiente, se consideró importante hablar con los niños y niñas participantes en el estudio para hacerles conscientes de aquello que se iba a trabajar con ellos y el por qué. De este modo, antes de comenzar con las sesiones destinadas al estudio se realizó una charla-explicación del trabajo asegurando así que todo el alumnado se encontraba a gusto con la situación.

Por otro lado, con respecto a la confidencialidad, todos los datos aquí presentados asociados con personas físicas (véase alumnado), así como cualquier información susceptible a ser sensible, se presentan adecuadamente codificadas para asegurar el anonimato y el respeto de la privacidad.

3.3.2. Rigor de los datos

El rigor nos permite valorar la aplicación que llevamos a cabo de los distintos métodos de investigación, así como las técnicas de análisis empleadas para poder los obtener y procesar los datos (Noreña et al. 2012). Dadas las características, anteriormente descritas, de la investigación cualitativa, las estrategias para alcanzar este rigor no pueden ser las mismas que en la investigación cuantitativa. Para analizar este rigor hacemos referencia a Guba (1989) y Hernández et al. (2010) quienes aluden cuatro elementos básicos para lograr este rigor del que hablamos, la dependencia, la credibilidad, confirmabilidad y transferencia. Pasamos a detallar cada uno de ellos:

- Dependencia: Entendida como equivalente a la estabilidad de datos e investigadores. Intentando para ello dejar de lado creencias y opiniones que interfieran en la coherencia, evitar el desarrollo de conclusiones precipitadas y considerar todos los datos de los que se dispone. Para demostrar esta dependencia, en nuestra investigación se ha considerado:
 - o *Búsqueda de la coincidencia de datos entre distintas fuentes*: Para la recogida de datos se han empleado de manera paralela grabaciones de vídeo, diarios de observación y trabajos escritos del alumnado. Cada uno de ellos ha favorecido la obtención de información variada y complementaria entre sí, enriqueciendo la obtención de resultados.

- *Explicaciones detalladas de las decisiones:* A lo largo de los diversos apartados de esta investigación se ha procurado explicar con claridad los criterios de selección de cada uno de los elementos presentes en cada apartado. De igual manera, se han presentado descripciones detalladas sobre el papel de la investigadora, métodos de análisis y contexto de la investigación.
 - *Uso de un método concreto:* Como eje de actuación, en el presente contexto, el estudio de caso.
 - *Pista de revisión:* Favoreciendo que se tenga acceso a los procesos por los que se llevó a cabo la recogida de datos y el desarrollo de las interpretaciones sobre los mismos.
- Credibilidad y confirmabilidad: Ambas cuestiones, pueden considerarse equivalentes o muy ligadas entre sí. Como ya se ha evidenciado en apartados anteriores, debido al tipo de investigación cualitativa que se propone en esta tesis doctoral, no podemos alcanzar conclusiones generalizables. A pesar de ello, sí debemos ser capaces de presentar razones creíbles y apoyos suficientes para presentar como dice Rodríguez (2000) resultados aceptables, verosímiles y plausibles. Además de ser capaces de minimizar los sesgos que pueda tener la persona que investiga. De este modo, la herramienta de la que debemos hacer uso para asegurar estas cuestiones es realizar explicaciones detalladas sobre los pasos seguidos y decisiones tomadas. En nuestra investigación, se ha procurado alcanzar credibilidad a través de los siguientes procedimientos:
- *Estancia prolongada en el campo:* Al ser la investigadora la profesora habitual del grupo de análisis, no supuso un cambio en el modo de actuar del alumnado. Evitándose así distorsiones por la entrada al campo de una persona ajena a la realidad del mismo. La presencia de la cámara resultó llamativa el primer día, pero dada la familiaridad con la docente, el lugar en el que se ubicaba la cámara (en la espalda del alumnado) así como que la investigación se prolongara durante cinco semanas favoreció que se olvidaran de ella pasada la novedad inicial.
 - *Observación persistente:* Lo que permitió observar aquellas características repetidas y enfrentarlas a situaciones atípicas. Generando así una imagen amplia sobre la situación observada.

- *Recogida de material de adecuación referencial:* En este caso, las grabaciones de vídeo. Que permiten evitar sesgos y reducir la falta o distorsión de información por delegar en la memoria como única herramienta. En este apartado cabe indicar que, en relación a estas grabaciones de vídeo, por su sensibilidad a la hora de ser menores, dichos clips de imagen no se adjuntan en la presente tesis. La intención es salvaguardar la privacidad de los niños y niñas, así como las personas adultas que aparecen en ellos por haber entrado en el aula de manera puntual durante las grabaciones. Sin embargo, para poder garantizar el rigor sí se muestran algunos fotogramas con planos generales del aula que permiten aportar un apoyo gráfico a la información textual del análisis sin mostrar explícitamente los rostros de las personas presentes en el aula.
- *Uso de un enfoque específico como eje vertebrador:* En nuestro caso el PTL como enfoque al que volver, en caso de perder la orientación o meta a alcanzar.
- *Triangulación de datos:* Búsqueda de resultados a través de diferentes instrumentos de recogida de datos.
- Transferencia: Hablamos, en este caso, de la posibilidad de que los resultados contribuyan a un mayor conocimiento sobre el fenómeno y el establecimiento de pautas para el desarrollo de futuros estudios. Es decir, no buscamos generalizar resultados, sino hacer visible aquella parte de su esencia que podría ser aplicable en otros escenarios. En nuestro caso, la transferencia, como indican Hernández et al. (2010) no la hace la persona que investiga sino quién lee el estudio. Así, la misma se ha buscado a través de:
 - *Muestreo teórico:* Realizado con la intención de ofrecer a los lectores de esta investigación, toda aquella información relevante para la comprensión de la misma.

- *Recogida de datos descriptivos*: Se presentan descripciones precisas y amplias, organizadas en sus apartados correspondientes, sobre todos aquellos elementos que rodean a este estudio. Todo ello, con la intención de poder comparar la situación presentada en este trabajo de investigación con otros contextos en los que podría resultar interesante realizar transferencias.
- *Descripción detallada del contexto*: Que permita establecer una imagen clara de todos los elementos contextuales que delimitan el estudio, con el interés de favorecer posibles correspondencias con otros entornos.

La intención de la investigación, por tanto, ha sido reunir todas las cuestiones anteriores buscando que el rigor de los datos quedará asentado en una base firme que permita dar solidez a los resultados alcanzados al finalizar el proceso.

CAPÍTULO

4

ESTUDIO

DE CASO EN ESCUELA IDEO



CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA IDEO

En el capítulo anterior citábamos las razones por las cuales elegíamos el estudio de caso como marco metodológico. Por tanto, intentaremos profundizar en cada uno de sus apartados atendiendo a nuestra situación específica. Stake (1999) indica:

El diseño de toda investigación requiere una organización conceptual, ideas que expresen la comprensión que se necesita, puentes conceptuales que arranquen de lo que ya se conoce, estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas. (p. 25)

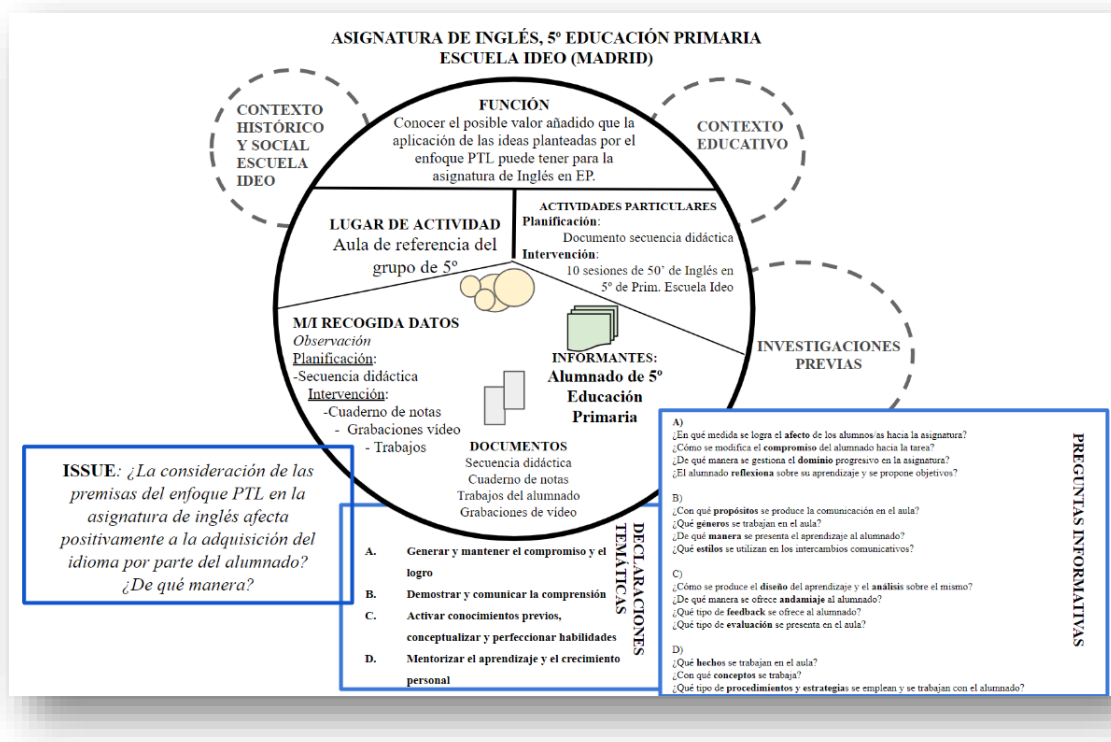
A continuación, pasamos a describir la estructura conceptual del caso con la intención de comprender mejor la complejidad del mismo. Como se indicaba en el capítulo anterior, Stake (2005) presenta varios elementos que un estudio de casos debe recoger para poder desarrollarse de una manera completa. Atendiendo a esta organización, adaptándola a nuestros intereses y analizándola de fuera a dentro, presentamos las características del caso que aquí estamos desarrollando.

4.1. Elementos del estudio de caso Escuela Ideo

El caso que se analiza en esta tesis doctoral se presenta en la asignatura de ILE impartida en 5º de Educación Primaria en Escuela Ideo (Madrid). La función principal de este análisis es conocer el posible valor añadido que la aplicación de las ideas planteadas por el enfoque PTL puede tener para esta materia. Así, de encontrar dicho valor añadido, se presentará y explicará de qué manera surge en el aula. Si atendemos a la estructura conceptual del estudio de caso, planteado para nuestra situación concreta el esquema resultante sería el siguiente:

Figura 20.

Estructura conceptual estudio de caso en Escuela Ideo



Presentada la Figura 20 es importante aislar cada uno de los elementos presentes en ella para que puedan ser entendidos desde su individualidad y considerarlos posteriormente en su conjunto. Es por ello que en los siguientes apartados iremos desglosando la información en sus partes individuales.

4.1.1. Identificación del issue

Como se detallaba en el capítulo anterior, los *issues* nos permiten identificar los problemas y los conflictos como estrategia para aportar luz sobre la naturaleza del caso planteado. La tensión que planteamos desde nuestro caso es la siguiente:

En la etapa de Educación Primaria *¿La consideración de las premisas del enfoque PTL en la asignatura de inglés afecta a la adquisición del idioma por parte del alumnado? ¿De qué manera?*

Lo que pretendemos indagar es cómo la práctica educativa de la asignatura de inglés se ve modificada al ser planificada desde las ideas planteadas por el enfoque PTL. Igualmente, pretendemos entender la manera en la que afecta, no solo a la programación de la asignatura en sí misma, sino al modo en el que el alumnado se enfrenta a ella en

términos de competencia y afecto. En consecuencia, como se ha indicado en el capítulo anterior, se trataría de un caso instrumental.

Una vez concretado el *issue* principal del caso, se presenta el aserto de investigación. Erickson (1986) entiende que, a través de un proceso inductivo de análisis de datos y observaciones, la persona que investiga genera sus propias conclusiones y estas se prueban o descartan con las evidencias que se van recogiendo. Stake (1999) define que para desarrollar los asertos “nos servimos de formas de comprender que guardamos en nuestro interior, formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (p. 23). De esta manera, el aserto que aquí presentamos surge de esas consideraciones establecidas por Stake y, por tanto, deberá ser cerciorado por los resultados que obtengamos.

Consideramos que es posible aplicar las ideas presentes en el enfoque PTL en la propia asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) en la etapa de Educación Primaria. Y que, al programar esta materia atendiendo a lo anterior, el aprendizaje del alumnado se ve beneficiado en términos de compromiso y motivación, conceptualización y desarrollo de estrategias, crecimiento personal, acompañamiento docente y, finalmente, demostración y comunicación de la comprensión.

A pesar de establecer este aserto previo al análisis de resultados, debido a esa misma condición, el mismo se entiende como algo provisional, expresado desde la precaución, flexibilidad y la reflexión constante sobre la información que se va recogiendo.

4.1.2. Declaraciones temáticas y preguntas informativas

Con respecto a este apartado, las declaraciones temáticas elegidas son cuatro y se extraen directamente del esquema de cuatro dimensiones en el que se asienta el modelo PTL (ya analizado en la Figura 15 del apartado 2.2.3. Repasando el enfoque PTL del Capítulo 2). Por su parte, en cada una de las declaraciones temáticas, es necesario determinar cuáles son las preguntas informativas que las especifican. En los apartados del modelo PTL que ahora se han tomado como declaraciones temáticas, existen una serie de palabras clave que, a su vez, se han utilizado para formular estas preguntas informativas. Así, tendríamos cuatro declaraciones temáticas con cuatro preguntas informativas. Las presentamos a continuación y destacamos que la palabra clave en torno a la cual se ha formulado la

pregunta aparece resaltada en negrita. Como excepción encontramos la declaración temática C que solo cuenta con tres preguntas informativas:

A. Generar y mantener el compromiso y el logro

- a. ¿En qué medida se logra el **afecto** del alumnado hacia la asignatura?
- b. ¿Cómo se modifica el **compromiso** del alumnado hacia la tarea?
- c. ¿De qué manera se gestiona el **dominio** progresivo en la asignatura?
- d. ¿El alumnado **reflexiona** sobre su aprendizaje y se propone objetivos?

B. Demostrar y comunicar la comprensión

- a. ¿Con qué **propósitos** se produce la comunicación en el aula?
- b. ¿Qué **géneros** se trabajan en el aula?
- c. ¿De qué **manera** se presenta su aprendizaje al alumnado?
- d. ¿Qué **estilos** se utilizan en los intercambios comunicativos?

C. Activar conocimientos previos, conceptualizar y perfeccionar habilidades

- a. ¿Qué **hechos** se trabajan en el aula?
- b. ¿Con qué **conceptos** se trabaja?
- c. ¿Qué tipo de **procedimientos** y **estrategias** se emplean y se trabajan con el alumnado?

D. Mentorizar el aprendizaje y el crecimiento personal

- a. ¿Cómo se produce el **diseño** del aprendizaje y el **análisis** sobre el mismo?
- b. ¿De qué manera se ofrece **andamiaje** al alumnado?
- c. ¿Qué tipo de **feedback** se ofrece al alumnado?
- d. ¿Qué tipo de **evaluación** se presenta en el aula?

A través de estas declaraciones temáticas y sus respectivas preguntas informativas, la intención es fragmentar la complejidad del *issue* en parcelas más pequeñas y abarcables para favorecer el proceso de investigación.

4.1.3. Descripción de contextos

En este apartado se hace alusión a aquellos medios que influyen en el desarrollo del caso. De este modo, atendemos a tres cuestiones principales: Contexto histórico y social del centro educativo en el que se realiza el estudio de caso, el contexto educativo y las investigaciones previas.

- Contexto histórico y social: Escuela Ideo es un centro educativo privado, laico, plurilingüe, mixto y de integración. Abierto en 2015, desde 2018 cuenta con

línea tres desde los 2 años hasta los 18, aunque sigue expandiéndose año tras año. El colegio se encuentra situado en el Km 0.500, Carretera de Colmenar a Alcobendas en el término municipal de Madrid. Esta ubicación es reciente ya que, tras estar varios años en otro emplazamiento, el centro se ha trasladado definitivamente al nuevo espacio tras haber sido remodelado y ajustado a los planteamientos esenciales que esta escuela tiene de entender la educación. Al estar localizado en la carretera queda algo aislado pero las grandes dimensiones, así como las diferentes opciones de transporte ofrecidas por el centro facilitan que se convierta en un espacio accesible. Está situado al lado de la Universidad Autónoma de Madrid por lo que el centro también sale beneficiado de las líneas de tren y autobús situadas en el campus. En la zona cercana al colegio hay una notable presencia empresarial ya que en barrios cercanos cuenta con las sedes principales de Telefónica, BBVA, Tele5 o Globomedia, entre otras. Por otra parte, también está muy próximo al municipio de Alcobendas donde los sectores económicos que podemos encontrar son más variados. Cabe destacar que, a pesar de estar cerca, el grueso del alumnado no pertenece a específicamente a este municipio y encontramos que las familias traen a sus hijos e hijas desde diferentes zonas de la Comunidad de Madrid. Esta situación pone de manifiesto que el motivo principal de la matriculación no es la ubicación del centro sino el interés hacia el proyecto educativo. Otro ejemplo de lo mismo, es la situación de pirámide invertida que experimenta el centro en relación con las matriculaciones anuales. Hay un alto número de matrículas en los cursos superiores de Educación Primaria, así como en la ESO y Bachillerato, mientras que la matriculación de niños y niñas en Educación Infantil es más baja. Las familias tienden a traer a sus hijos/as más tarde al centro bien porque conocen el proyecto más adelante o bien porque en las primeras etapas de la escolaridad prefieren la cercanía y más adelante buscan propuestas diferentes como Escuela Ideo.

En relación con las características de las familias que llevan a sus hijos e hijas a este centro, en general, podemos decir que se trata de familias jóvenes, con una media de dos hijos/as matriculados en el centro y con un poder adquisitivo medio alto cuya orientación profesional se ubica en el sector servicios.

En definitiva, Escuela Ideo nace de una Comunidad Educativa motivada y comprometida con otra forma de hacer educación. Dando respuesta a las

expectativas de crecimiento de población en su área de influencia tratan de desarrollar su labor diaria para ofrecer una educación significativa, moderna y asequible dentro del ámbito privado.

- Contexto educativo: Dado que el tema que nos ocupa se relaciona directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta especialmente relevante describir el contexto educativo que delimita nuestra investigación. Así podemos diferenciar entre varios contextos educativos relevantes:

- *Legislación vigente:* Recordamos que nuestra área de interés es la enseñanza de ILE, en este apartado retomamos por tanto los procesos de revalorización de la enseñanza de las lenguas extranjeras y su presencia en los currículos europeos y específicamente los españoles. Así, hablamos de las políticas europeas desarrolladas en esta dirección y las especificidades de la legislación vigente en España, ambas cuestiones ya detalladas en el punto 1.1. y 1.2. de esta investigación. De manera específica cabe destacar que, por tratarse de un centro privado, también deben tenerse en cuenta el Decreto 19/2010, de 25 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el procedimiento administrativo de autorización de centros docentes privados para impartir enseñanzas regladas no universitarias. Es a través de su coherencia con este Decreto que se puede asegurar que Escuela Ideo cuenta con una autorización expedida por la Consejería de Educación y Juventud y cumple con los requisitos necesarios para poder funcionar como centro educativo y ejercer su actividad.

- *Proyecto Educativo de Centro Escuela Ideo:* Por otro lado, conviene hacer referencia a las propuestas educativas propias de Escuela Ideo. Por ello, es preciso analizar el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y las implicaciones que sus características tienen para la práctica educativa diaria de las aulas.

El proyecto educativo está fundamentado en los valores universales reconocidos en la Declaración de los Derechos Humanos firmada en París en 1948. Es decir, el centro se orienta a través de una filosofía humanista que, trabajada de forma transversal desde todos los ámbitos, se construye alrededor de los siguientes valores:

Libertad, igualdad, solidaridad, respeto, esfuerzo, honestidad, valentía, colaboración y humildad. El centro confía en la capacidad de toda la comunidad educativa para trabajar en equipo y ofrecer a su alumnado multitud de oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del aula. Desde la arquitectura del centro a la distribución del horario se entiende que todos los tiempos y lugares en los que nos movemos diariamente nos ofrecen múltiples claves para vivir. La enseñanza y aprendizaje se posiciona desde una visión de la realidad global e interrelacionada, multicultural y que evoluciona constantemente. De este modo, se busca alcanzar una educación intercultural, plural, coeducativa y comprometida con la igualdad. A nivel de enseñanza, todo lo anterior se asienta sobre diferentes cuestiones:

- a. La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993) como la base para entender los procesos de aprendizaje.
- b. Una perspectiva laica que permita entender la realidad desde la diversidad y la atención en ejemplos de personas, grupos o instituciones positivas vengan de donde vengan.
- c. La Educación Física como asignatura, convirtiendo a todo lo que conlleva (salud, nutrición, medio natural, calidad de vida...) en algo fundamental para entender la ideología del centro.
- d. Los idiomas como medio para acercarnos a ese mundo plural y diverso del que hablábamos anteriormente. Destacando principalmente el inglés desde una metodología realista y orientada a la comunicación.
- e. Potenciación especial de diferentes ramas artísticas: Plástica, musical, danza y teatro.
- f. Empleo de metodologías activas centradas en la experimentación como base del aprendizaje.
- g. Análisis y utilización de recursos tecnológicos como herramientas potenciadoras del aprendizaje.

- h. Compromiso por cuidar el planeta comenzando desde el propio edificio y su plan de eficiencia energética, campañas de reciclaje, presentación de propuestas para medios de transporte sin humo.
- i. Plan de formación de profesorado que permita potenciar el desarrollo personal, emocional y profesional del equipo docente.

Escuela Ideo enmarca en su PEC un total de dieciséis planes de acción educativa a los que se dedica tiempo de manera específica para hacerlos evolucionar y mejorar con el paso del tiempo. Para una mejor comprensión, los dieciséis grupos han sido divididos en tres: planes generales, plan de valores y planes específicos. De entre todos ellos, nos vamos a citar el plan de plurilingüismo por su relación directa con la tesis, ya que la investigación estará enmarcada por las características concentradas de este plan a través del cual se orienta la enseñanza de lenguas extranjeras en el centro.

Atendiendo a este plan, la escuela defiende que el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas debe hacerse desde una perspectiva comunicativa que permita establecer relaciones de éxito en situaciones reales. De este modo, las prácticas de aula giran en torno a la creación de contextos y situaciones que se podrían encontrar fuera de la escuela. Además de ello se cuida un trabajo equilibrado de las diferentes competencias curriculares entendidas desde la mirada de la ideología del centro, cuidando que a lo largo del curso todas ellas estén presentes en el aula.

- *Asignatura de Inglés 5° de Primaria Escuela Ideo*: Es importante señalar las características específicas que, desde el departamento de inglés del centro, se establecen para esta área en este curso. De este modo, la propia asignatura de inglés es entendida como otro contexto de interés. En general, en la escuela, en la etapa de Educación Primaria, la asignatura de inglés cuenta con una carga lectiva de 8 horas semanales. Sin embargo, en los cursos de 5° y 6° de Primaria desde el curso escolar 2018/2019 dicha carga ha sido reducida contando actualmente con un total de 6 horas semanales. Este cambio se debe a la introducción de una nueva asignatura conocida como *Digital Competence* que se imparte en inglés y que dentro del horario ha asumido esas dos horas restantes que harían falta para completar las 8 horas. De este modo, el horario de trabajo en la asignatura de inglés está compuesto por 6 horas semanales en cada uno de los cursos de 5°. Dentro de dichas horas, el departamento de idiomas del centro establece lo siguiente:

Un 50% de las horas deben destinarse al trabajo con el libro de texto de Milton. Inglés es la única asignatura que en la escuela cuenta con libro de texto. A pesar de ello, el libro se utiliza como material de apoyo y banco de recursos más que herramienta indispensable dentro de la asignatura. Es por ello que de cara al curso 22/23 se ha decidido abandonar su uso.

Dos horas deben dedicarse a reforzar desde la asignatura la temática del proyecto que se esté trabajando en el área de Ciencias sin que Inglés asuma contenido teórico de la otra materia. Es decir, el trabajo debe ser de ampliación no de sustitución. (Ej.: Si en clase de Proyectos –denominación que se hace en la escuela de la unión de las Ciencias Sociales y Naturales en una única asignatura- se está trabajando el sistema solar, desde Inglés se podría trabajar las características de la NASA -National Aeronautics and Space Administration).

Una hora de trabajo en proyectos de interés específico del trimestre (animación a la lectura, festividades como Halloween, concursos de deletreo...).

De las tres opciones anteriores, el estudio de caso realizado en esta investigación se llevará a cabo dentro de las horas destinadas a la ampliación de Proyectos. Se ha seleccionado esta franja de trabajo porque aporta un contenido que, sin ser el propio de una asignatura bilingüe como el caso de “*Science*”, continúa siendo significativo para analizar las características del PTL.

- Investigaciones previas: En este apartado se tienen en cuenta las investigaciones presentada por el grupo de investigación The Graz Group promotores del enfoque PTL. Las ideas planteadas por este grupo ya han sido detalladas de manera explícita en el apartado 2.2. de CLIL a PTL en el que se ha realizado una revisión teórica de las mismas.

Por otra parte, es preciso añadir que, en relación con los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la visión de PTL presentada en esta tesis, no se han encontrado investigaciones previas que a día de hoy puedan tomarse como referencia. De este modo, podemos encontrar análisis teóricos sobre el tema que nos ocupa, pero ninguna investigación centrada en los resultados de su práctica en las aulas de este modelo de enseñanza de la lengua y concretamente de su aplicación en la asignatura de ILE.

Si recordamos que, presumiblemente, la misma investigación en otros contextos podría dar lugar a resultados diferentes, la concreción clara de los contextos en los que nos encontramos inmersos en esta investigación resulta de gran relevancia. Su presencia ayuda a justificar las circunstancias específicas que enmarcan esta investigación, así como sus resultados.

4.1.4. Informantes implicados

En esta investigación entendemos como grupo informante el alumnado de la clase de 5ºB de Educación Primaria. Dicha clase estaba formada por 23 estudiantes, 7 chicas y 16 chicos. 4 alumnos eran nuevos ese año en el grupo y el resto viene de estar juntos en la misma clase como mínimo desde el año anterior. De los 23, hay tres alumnos que están en el Departamento de Orientación, departamento que en la escuela se encarga de dar

apoyos fuera y dentro del aula para alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en relación con la asignatura inglés solo uno de los tres citados tiene alguna adaptación que, a su vez, es esporádica, depende de la actividad y no requiere apoyos en aula por parte del personal de orientación.

En general, tienen un buen nivel de expresión oral y por tanto disfrutan mucho de todas las actividades que tienen que ver con la misma. También es un grupo son bastante reflexivo y por tanto es fácil establecer debates interesantes sin que el inglés sea un problema para que se expresen. A nivel escrito presentan algo más de dificultades y no se encuentran tan cómodos como a nivel oral. Sin embargo, aportándoles los tiempos y pautas necesarias llevan a cabo las tareas planteadas de manera bastante autónoma.

Podemos decir que es un grupo amable, divertido, que suele trabajar de manera responsable y con esfuerzo. A medida que fue avanzando el curso empezaron a distinguirse dos grupos más diferenciados dentro del aula (preadolescentes y alumnado que aún no han alcanzado esta etapa). Esta situación, en ocasiones, afecta al trabajo de clase dado que se muestran distraídos con lo social.

4.1.5. Lugares de actividad y actividades particulares

El lugar en el que se ha recogido la información necesaria para esta investigación ha sido el aula de referencia del grupo de 5ºB de Educación Primaria (Escuela Ideo, Madrid) donde se imparte la asignatura de inglés de manera habitual. El aula es un espacio amplio donde en relación con el mobiliario encontramos una distribución de cinco grupos de mesa con cuatro estudiantes cada uno de ellos además de dos estanterías para almacenaje. Cuenta con buena iluminación natural gracias a tres ventanas situadas en su lateral izquierdo, y otra gran ventana que da al pasillo en el lateral izquierdo. No tiene una pizarra convencional, pero cuenta con una pared entera abatible que permite que el aula se una con la contigua y que, a su vez, está forrada de un material plástico que permite escribir en ella como si fuera una pizarra. El aula se va decorando a lo largo del curso con los trabajos realizados por el alumnado, los cuales se exponen durante unas semanas antes de ser intercambiados por otros. A nivel tecnológico está equipada con una televisión de plasma que puede vincularse con los ordenadores de los docentes a través de Chromecast y 8 Chromebooks para uso dentro del aula.

Figura 21.

Aula de Educación Primaria 5ºB Escuela Ideo (Madrid) curso 18/19



Como actividades particulares llevadas a cabo hablamos en dos niveles:

- Planificación: Elaboración de la secuencia didáctica basada en el enfoque PTL.
- Intervención: Puesta en práctica de la secuencia didáctica a través de 10 sesiones de ILE impartida a través de las directrices del enfoque PTL.

4.1.6. Métodos e instrumentos de recogida de datos

Es necesario definir en nuestra investigación los métodos e instrumentos de recogida de datos utilizados profundizando en el modo exacto en el que se han propuesto en esta investigación. Como ya se indicaba en el marco metodológico del capítulo 2, por un lado, se recogió la planificación de la secuencia didáctica; y, por otro lado, la intervención o puesta en práctica de la misma. Pasamos a detallar entonces los métodos e instrumentos de recogida de datos para ambos casos.

A. **Planificación:** Nos referimos al proceso previo por el cual se diseñó la secuencia didáctica que posteriormente se pondría en práctica.

- o *Secuencia didáctica:* El documento con la secuencia didáctica se entiende como un compendio de datos analizable. La secuencia didáctica, además de contar con los elementos propios de cualquier programación educativa (objetivos, competencias, temas transversales, atención a la diversidad, temporalización, actividades y evaluación), a nivel metodológico fue planteada atendiendo a los parámetros e indicaciones descritas en el enfoque PTL, por lo que

abordar su análisis nos permitiría acceder a información de interés para esta investigación. De este modo, los datos obtenidos del documento con la secuencia didáctica se organizan en torno a las diferentes sesiones y actividades, es por ello que resulta relevante hacer una breve descripción de las mismas para facilitar la comprensión del análisis posterior. Para ello se ha creado la Tabla 5 entendido según los siguientes parámetros:

En la primera columna aparecen letras de la A a la J, siendo cada una de ellas una sesión de cincuenta minutos. Cada letra va acompañada del nombre que recibe dicha sesión.

En la segunda columna encontramos números desde 1 a un máximo de 4, siendo cada uno de ellos el número de cada actividad de la sesión. Cada número va acompañado por el nombre la actividad.

En la última columna, aparece una breve descripción de las actividades a realizar en cada sesión.

Tabla 5.*Relación de las actividades y desarrollo de las sesiones en la secuencia didáctica*

SESIÓN A Characterisation department needs YOU	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIME MINISTRY: Characterisation Department 2. Anachronism 3. Pictures from the past 4. Snowstorm in the middle ages 	El alumnado analizará las características básicas de la vida en la Edad Media bajo la ambientación de llegar a ser agentes del Ministerio del Tiempo. En esta sesión, primero observarán unas imágenes de la Edad Media en las que tendrán que buscar anacronismos de forma oral para después describir en detalle, por escrito, otras imágenes con escenas propias de la Edad Media (oficios, pasatiempos, higiene, etc.). En sus textos se hará énfasis en el uso del pasado simple y <i>there was/there were</i> .
SESIÓN B Tell me how it was	<ol style="list-style-type: none"> 1. Match your memories 2. Infographic 3. History Heralds 	Sesión destinada a profundizar en el conocimiento del alumnado sobre las características básicas de la vida en la Edad Media centrandolo en el aprendizaje de vocabulario. La sesión comienza con un juego de unir parejas (Ej.: Hombre vendiendo en un mercado = Comercio). Posteriormente, deberán escoger un tema de los mostrados de esta época para realizar una infografía sobre el mismo y presentarla oralmente ante la clase.
SESIÓN C Medieval people	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zap it! 2. Find your match 3. Medieval tales 	La intención es trabajar sobre el vocabulario relacionado con las posiciones sociales propias de la Edad Media. Por parejas, el alumnado deberá escribir, utilizando el pasado simple una biografía sobre un tipo de persona de la Edad Media (Ej.: La historia de vida de un rey).
SESIÓN D Medieval people II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skip the medieval Word 2. Medieval tales II 	Comienza la sesión con un juego escrito de repaso de vocabulario utilizando como base el formato de "pasapalabra". Después, la sesión está orientada a terminar las historias iniciadas en la sesión anterior sobre los personajes de la Edad Media.
SESIÓN E Sharing stories	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE 2. The Editor 3. Storytelling o'clock 	Esta sesión comenzará con un juego colaborativo de repaso de vocabulario a través de definiciones pero con un formato similar al tres en raya. Tras esto, el alumnado realizará una corrección entre pares sobre los textos escritos y, una vez realizadas las correcciones, se leerán en voz alta las historias escritas.
SESIÓN F Troubadours on duty	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE - Review 2. Once upon a time... 3. Let's share 	Se realizará de nuevo el tres en raya de la sesión anterior, pero esta vez de manera individual. Posteriormente, se analizarán las características de tres de las obras más relevantes de la literatura anglosajona (Robin Hood, King Arthur y Beowulf) a través de una actividad que, con un formato puzzle, requerirá que el alumnado por equipos clasifique y ordene trozos de texto en su historia correspondiente.
SESIÓN G Comic me	<ol style="list-style-type: none"> 1. Going to the movies 2. Now the comic 3. Check the final version 	La sesión comienza con un repaso de las historias vistas el día anterior a través del visionado de escenas de su adaptación al cine. En segundo lugar, por parejas, el objetivo será crear cómics que representen las historias medievales aprendidas. Se valora el uso del simple past y el vocabulario utilizado hasta el momento.
SESIÓN H Improve your comic	<ol style="list-style-type: none"> 1. 3'3P3Q 2. Quick review 3. Supervisors' certificate 	A través de una actividad de speaking, el alumnado se moverá libremente por la clase para hacerse preguntas sobre una imagen que se proyecta en la pantalla haciendo uso de las WH-Questions. Después, se dejará tiempo para terminar los cómics, se realizará revisión entre pares de los mismos y se expondrán en las paredes de la clase.
SESIÓN I SCOOT!	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scoot day 	Se utilizará la sesión para realizar una actividad conocida como Scoot. En esta actividad, el alumnado deberá ir moviéndose por la clase buscando y respondiendo a una serie de preguntas. Para ello tendrá que recordar todo lo aprendido previamente y escribirlo en su ficha de respuestas.
SESIÓN J A chance to be an agent	<ol style="list-style-type: none"> 1. Back to the past 2. Now hiring! 3. What's on my head? 	Se inicia la sesión con un Daily Routine ambientado en la Edad Media, así, a preguntas como <i>What did you do this weekend?</i> deberán contestar con una historia ambientada en la época. Por último, como prueba final para acceder al Ministerio del Tiempo el alumnado deberán trabajar en parejas y escribir las preguntas y respuestas que desde el Ministerio del tiempo se le haría a un candidato a Agente. De este modo, el candidato debería hacerse pasar por un personaje de la Edad Media y ser capaz de responder a preguntas sobre su vida sin salirse de las características propias de esa época y persona. Terminadas las entrevistas, se hará un roleplay con las mismas para que la clase decida si los candidatos pasan la prueba.

B. Intervención: Con respecto a la puesta en práctica de la secuencia didáctica se utilizaron varios métodos e instrumentos de recogida de datos que pasamos a describir:

- *Observación*: Este método de recogida de datos se ha realizado a través de los siguientes instrumentos:

Cuaderno de notas: En el caso del cuaderno de notas se realizaron anotaciones al finalizar cada una de las sesiones de trabajo. Dado que la investigadora es docente en el mismo centro, las anotaciones no pudieron realizarse inmediatamente después de clase. Así, finalizada la jornada, se recuperaban los recuerdos, sensaciones, curiosidades y otros elementos destacables de cada una de las sesiones clase y se anotaban en el cuaderno de notas. Si recordamos los tipos de anotaciones que podían recogerse según Ballestin y Gàbregues (2018) es difícil establecer una pauta clara sobre el tipo exacto que se presenta en el cuaderno de notas aquí descrito. Podemos concretar entonces que en el mismo se observa la presencia de todas ellas en algún momento, construyéndose a través de una mezcla de percepciones, reacciones, pensamientos, cuestiones teóricas y elementos subjetivos, entre otras.

Medios audiovisuales (Grabaciones vídeo): Estas grabaciones se realizaron utilizando una cámara *GoPro* localizada sobre un armario en la parte de atrás del aula de referencia de la clase de 5º de Primaria en la que se centra esta investigación. Esta localización se escogió especialmente para que la cámara no fuera el centro de atención y, una vez superado el efecto novedoso inicial, el alumnado pudiera olvidarse fácilmente de su existencia. En algunas ocasiones que resultó relevante realizar planos menos generales o favorecer que el alumnado explicara sus trabajos de manera más detallada se cogió la cámara de su lugar y se fue moviendo por la clase para, una vez terminado este proceso, volver a colocarse en su mismo sitio.

Producciones escritas del alumnado: Este apartado alude a los trabajos escritos realizados por el alumnado, resultado del desarrollo de diferentes actividades de la secuencia didáctica. Este tipo de trabajos podía aportar información más individualizada de la adquisición de contenidos que iba alcanzando la clase, además de mostrar las estrategias que utilizaban para mostrar lo que van aprendiendo. No todas las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica cuentan con una producción escrita asociada. En el caso de que no la tuvieran el análisis se completaba con el cuaderno de notas o las grabaciones de vídeo donde era posible observar otras cuestiones que no dependían de una producción escrita.

A partir de todo lo anterior, podemos determinar que, para la investigación el material que se utilizó para recoger los datos que posteriormente fueron analizados, encontramos: a) la secuencia didáctica, b) las producciones escritas del alumnado resultado de la misma, c) las grabaciones de vídeo y d) el cuaderno de notas. En la Tabla 6 se presenta el corpus de datos recogido:

Tabla 6.

Corpus de datos recogido

CORPUS DE DATOS	SECUENCIA D.	Documento de 47 páginas y 9151 palabras con el desarrollo de la planificación didáctica.	
	CUADERNO DE NOTAS	10 días de registro traducidos a un documento de Word de 11 páginas y 6276 palabras.	
	GRABACIONES DE VÍDEO	10 sesiones de 50 minutos han tenido como resultado 500 minutos de grabación. Por cuestiones técnicas de la cámara, cada sesión no aparece grabada en una única toma, sino que cada una de estas sesiones se compone de tres vídeos de aproximadamente 17.40 minutos cada uno.	
	PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNADO	<p>La secuencia didáctica contó con un total de 28 actividades divididas en 10 sesiones y, de ese total, 13 actividades dieron lugar a documentos escritos.</p> <p>En la siguiente tabla se detallan todas las actividades de la secuencia didáctica y marcadas en color verde aquellas que sí tuvieron como resultado una producción escrita.</p>	
		SESIÓN A Characterisation department needs YOU	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIME MINISTRY: Characterisation Department 2. Anachronism 3. Pictures from the past 4. Snowstorm in the middle ages
		SESIÓN B Tell me how it was	<ol style="list-style-type: none"> 1. Match your memories 2. Infographic 3. History Heralds
		SESIÓN C Medieval people	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zap it! 2. Find your match. 3. Medieval tales
		SESIÓN D Medieval people II	<ol style="list-style-type: none"> 1. Skip the medieval Word. 2. Medieval tales II.
		SESIÓN E Sharing stories	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE 2. The Editor 3. Storytelling o'clock
		SESIÓN F Troubadours on duty	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE - Review 2. Once upon a time... 3. Let's share
SESIÓN G Comic me		<ol style="list-style-type: none"> 1. Going to the movies. 2. Now the comic. 3. Check the final version. 	
SESIÓN H Improve your comic		<ol style="list-style-type: none"> 1. 3'3P3Q 2. Quick review. 3. Supervisors' certificate. 	
SESIÓN I SCOOT!		<ol style="list-style-type: none"> 1. Scoot day 	
SESIÓN J A chance to be an agent	<ol style="list-style-type: none"> 1. Back to the past. 2. Now hiring! 3. What's on my head? 		

4.1.7. Métodos de análisis de datos

Como se ha detallado en apartados anteriores tanto la recogida de datos como el análisis se ha realizado en dos etapas. Una primera de planificación y otra posterior de intervención. Para explicar el siguiente apartado seguimos manteniendo dicha diferenciación:

- A. Planificación: A la hora de realizar el análisis de la planificación, el apartado en su conjunto ha sido extraído del artículo de Idrissi-Cao et. al (2021). Este artículo surge como resultado de parte de esta investigación por lo que a continuación añadimos a este capítulo y al siguiente, aquellas cuestiones pertinentes tal cual aparecen en dicha publicación. En el caso de la secuencia didáctica el análisis realizado pretende describir las características que adquiere la planificación de asignatura de inglés cuando se adscribe al planteamiento que hace el modelo PTL. De este modo, para la reducción de datos se tomaron como referencia las actividades comunicativas de la lengua, funciones cognitivas del discurso, dominios de actividad y géneros tal cómo se describen en la Figura 13, localizada en la sección 2.2.2. El perfil del enfoque PTL, de esta tesis.

Para realizar este análisis contamos con el desarrollo realizado en el Tabla 5 presentado anteriormente, donde aparecen las sesiones y actividades de la secuencia didáctica, además de la Tabla 12 presente en el siguiente capítulo de esta tesis (sección 5.1.1. Análisis de los datos de la planificación), que asocia estas actividades con los componentes de PTL, ayudando así al análisis de los datos. El análisis presente en dicha Tabla 12 trata de mostrar una radiografía de la secuencia didáctica codificada en los siguientes términos:

- En la fila horizontal encontramos letras de la A a la J, siendo cada una de ellas una sesión de cincuenta minutos.
- En la columna de la izquierda aparecen números del 1 al 4, siendo cada uno de ellos el número de actividad dentro de la sesión.

En las casillas resultantes de las intersecciones entre columna y fila encontramos una numeración del 1 al 4. Esta numeración representa las siguientes categorías:

1. Actividad comunicativa de la lengua, que se trabaja en esa actividad concreta (recepción, producción, interacción o mediación).
2. Funciones cognitivas del discurso (CDFs) que se ponen en marcha.
3. Dominio de actividad, estudiando el modo en el que se trabajan las formas de hacer, organizar, explicar y argumentar de la propia asignatura (Graz Group, 2016).
4. Géneros, o modos en los que se comunica el conocimiento, entendiendo que bajo los mismos subyacen patrones predecibles y reproducibles (Graz Group, 2016).

Para una mejor comprensión de lo descrito anteriormente se presenta la Tabla 7 como modelo de lo que podremos encontrar en la posterior Tabla 12.

Tabla 7.

Modelo de tabla para el análisis de la secuencia didáctica

<i>S</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>
<i>I</i>	1. Actividad comunicativa de la lengua 2. CDF 3. Dominio de actividad 4. Género									
<i>2</i>										
<i>3</i>										
<i>4</i>										

B. Intervención: A lo largo de esta tesis doctoral se ha hablado del esquema de cuatro partes desarrollado por Meyer et al. (2018) que, a su vez, ha sido utilizado para definir las declaraciones temáticas del estudio de caso. Por ello, a la hora de realizar la reducción de datos de esta sección se retoma este esquema estableciendo que las declaraciones temáticas también van a considerarse macrocategorías de análisis y las preguntas informativas categorías más específicas. El análisis de datos seguirá la estructura de la siguiente Tabla 8:

Tabla 8.*Macrocategorías y categorías de investigación*

MACROCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
A. Generar y mantener el compromiso y el logro	a. ¿En qué medida se logra el afecto del alumnado hacia la asignatura? b. ¿Cómo se modifica el compromiso del alumnado hacia la tarea? c. ¿De qué manera se gestiona el dominio progresivo en la asignatura? d. ¿El alumnado reflexiona sobre su aprendizaje y se propone objetivos?
B. Demostrar y comunicar la comprensión	a. ¿Con qué propósitos se produce la comunicación en el aula? b. ¿Qué géneros se trabajan en el aula? c. ¿De qué manera presenta su aprendizaje el alumnado? d. ¿Qué estilos se utilizan en los intercambios comunicativos?
C. Activar conocimientos previos, conceptualizar y perfeccionar habilidades	a. ¿Qué hechos se trabajan en el aula? b. ¿Con qué conceptos se trabaja? c. ¿Qué tipo de procedimientos y estrategias se emplean y se trabajan con el alumnado?
D. Mentorizar el aprendizaje y el crecimiento personal	a. ¿Cómo se produce el diseño del aprendizaje y el análisis sobre el mismo? b. ¿De qué manera se ofrece andamiaje al alumnado? c. ¿Qué tipo de feedback se ofrece al alumnado? d. ¿Qué tipo de evaluación se presenta en el aula?

Este sistema de macrocategorías y categorías se ha empleado para filtrar y analizar la información presente en el cuaderno de notas, grabaciones y documentos del alumnado.

El proceso para su uso ha variado en cada caso:

- *Secuencia didáctica:* En el análisis de la información obtenida en la intervención, un elemento que ha sido necesario tener en cuenta y no se ha citado entre los métodos e instrumentos de recogida de datos es el propio documento con la secuencia didáctica llevada a cabo, y de la que surgen los vídeos y las grabaciones. Aunque este documento ya se analiza a través de su propio esquema de categorías en la sección detallada anteriormente con la planificación, ha sido necesario volver a codificarlo para ponerlo a disposición de este apartado de intervención. Así, a pesar de que la secuencia didáctica se ha analizado por su cuenta, en esta parte del análisis ha sido necesario hacer alusiones puntuales a las actividades realizadas. El modo en el que estas

alusiones aparecen en el análisis de datos se presenta en la Tabla 10 localizada al final de este apartado.

- *Cuaderno de notas:* A cada una de las macrocategorías se le asignó el color correspondiente al esquema de Meyer et al (2018). De este modo, la información del cuaderno de notas fue subrayada de diferentes colores atendiendo a lo implícito en cada macrocategoría. A su vez, una vez determinada la macrocategoría a la que pertenecían las oraciones del cuaderno de notas, las mismas se precedieron con la letra minúscula a, b, c, o d, entre paréntesis según la categoría en la que pudieran incluirse. Posteriormente, en la narrativa presente en el análisis de datos, para hacer alusión a la información recogida en este cuaderno de notas se utilizó una codificación específica que se detalla en la Tabla 10 al final de este apartado.

Figura 22.

Ejemplo del análisis del cuaderno de notas utilizado en la investigación

Sesión C.

- **Fecha:** 04/02/2019
- **Notas:**

Están algo alborotados, leer en inglés antes de empezar la clase les ayuda a concentrarse, pero hoy les cuesta algo más de trabajo terminar de guardar silencio. Debo parar la clase a esperar a que me ven en silencio y entren en la sesión.

(a) La actividad 1 les engancha y ayuda a que el resto de la sesión se realice desde un clima positivo.

(b) La actividad 1 de la sesión les llama la atención ya que la competición, aunque sea pequeña les motiva mucho a tratar de dar lo mejor de sí mismos. El juego les anima a activarse de una manera positiva, canalizando esa energía más nerviosa con la que comenzaron la clase a una energía de trabajo. Al sacar a la pizarra voluntarios, tienden a atender durante el juego para ser los próximos en jugar.

(c) Como siempre, la sesión comienza con una actividad previa que sirve de “warm up” y ayuda a que recuerden los contenidos vistos hasta el momento, así como a prepararse para seguir avanzando desde lo que ya saben.

(a) A lo largo de la secuencia didáctica he tratado de trabajar las diferentes actividades comunicativas de manera interrelacionada y, a su vez, dando mayor peso a unas sobre otras en las diferentes sesiones. De este modo, el todas son trabajadas en todas las sesiones, pero de manera alterna unas se trabajan en mayor profundidad que otras quedando así todas cubiertas.

En esta ocasión se ha dado prioridad a la expresión escrita, teniendo en cuenta que ya han pasado dos sesiones anteriores que han dotado a los alumnos/as de herramientas para enfrentarse a esta tarea de manera positiva.

(a) A nivel de hechos, lo más relevante a trabajar en esta sesión fue las características de la vida en la edad media asociadas a los diferentes personajes propios de esta época histórica.

(b) Vocabulario propio de la Edad Media. Uso del present continuous frases interrogativas, afirmativas y negativas. Uso del simple past.

(b) Como se ha procurado en las distintas sesiones, siempre comenzamos con una actividad que recuerde lo último que se vio el día anterior y les sirva de impulso para comenzar con contenidos nuevos.

- *Grabaciones de vídeo:* En esta ocasión, en lugar de generar un sistema de colores, se creó una tabla por cada una de las macrocategorías y en cada una de ellas diferentes secciones con las categorías. Una vez preparado este soporte se realizó un visionado de los diferentes vídeos, y cuando en ellos iba apareciendo algún elemento que pudiera incluirse en las distintas etiquetas se añadía a la tabla a través de un código identificativo que se detalla en la Tabla 10, al final de este apartado. A continuación, en la Tabla 9, presentamos un ejemplo de cómo se realizó la organización de la información recogida en las grabaciones de vídeo.

Tabla 9.

Ejemplo del análisis de las grabaciones de vídeo

Generar y mantener el compromiso y el logro				Demostrar y comunicar la comprensión				Activar conocimientos previos, conceptualizar y perfeccionar habilidades			Mentorizar el aprendizaje y el crecimiento personal			
Afecto	Compromiso	Dominio	Reflexión	Propósitos	Géneros	Maneras	Estilos	Hechos	Conceptos	Procedimientos y estrategias	Diseño y análisis	Andamiaje	Feedback	Evaluación
(GRABa05:47)	(GRABHa04:20)	(GRABGa01:25)	(GRABBa12:27)	(GRABAc05:06)	(GRABBe00:39)	(GRABAs05:40)	(GRABHa1:14)			(GRABGa14)	(GRABa05:44)	(GRABCb01:37)	(GRABFb04:02)	(GRABTb00:08)
(GRABCa01:29)	(GRABCa10:53)	(GRABGa10:50)	(GRABE01:39)	(GRABBa11:35)	(GRABE01:01)	(GRABJa09:39)	(GRABHa6:41)			(GRABHb00:05)	(GRABBb05:45)	(GRABJa00:56)	(GRABAb06:43)	(GRABGb15:15)

- *Producciones escritas del alumnado:* En el caso de los trabajos realizados por el alumnado, para favorecer el análisis todos fueron etiquetados con la sesión y la actividad de la que surge. Por otra parte, debido a que dentro de las actividades contamos con los distintos trabajos realizados por los grupos o el alumnado individualmente, estos han sido numerados y dicho número se añade a la información anterior. Existen ocasiones en las que en el análisis puede aludirse a todos los trabajos presentados para una sesión y actividad concreta en cuyo caso también cuenta con un sistema de codificación específico. Finalmente, entre paréntesis, si los diferentes trabajos podían resultar de interés para el análisis de alguna de las macrocategorías y categorías se etiquetaban con la letra mayúscula de la macrocategoría correspondiente y la letra minúscula de la categoría. En la Tabla 10 se localiza el detalle de la codificación citada.

Figura 23.

Ejemplo de etiquetas para la categorización de las producciones escritas del alumnado

(Ad) TRAB 22

My points: Supervisor points:
Feedback: *pasa a leer la historia*

Check your work:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Supervisor:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Como se ha ido adelantando, con la intención de favorecer la comprensión del análisis llevado a cabo, se muestra la Tabla 10 en la que aparece detallada la codificación utilizada para los datos y, en consecuencia, el modo en el que van a presentarse en la narrativa posterior durante el análisis.

Tabla 10.

Codificación de los datos utilizada para el análisis

CODIFICACIÓN DE LOS DATOS	Secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión indicada con letra en mayúscula de la “A” a la “J”. - Número de actividad al que se hace referencia. - Título de la actividad. <p>Ej.: B2. Infographic (Sesión B, actividad 2, titulada Infographic).</p>
	Input ofrecido al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de las siglas “IN” de Input - Sesión indicada con la letra en mayúscula de la “A” a la “J”. - Número de Actividad - Número del material didáctico de esa sesión. <p>Ej.: INA21 (Input ofrecido en la sesión A actividad 2 material 1).</p>
	Cuaderno de notas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de las siglas “CN” de Cuaderno de Notas. - Sesión indicada con letra en mayúscula de la “A” a la “J”. - Letra mayúscula de la macrocategoría. - Letra minúscula de la categoría asignada. <p>Ej.: CNAaA (Nota extraída de la sesión A etiquetada bajo la macrocategoría A. Generar y mantener compromiso y el logro, categoría a. afecto).</p>
	Grabaciones de vídeo	<ul style="list-style-type: none"> - Abreviación “GRAB”. - Sesión indicada con letra en mayúscula de la “A” a la “J”. - Letra minúscula “a, b o c” según la subdivisión del vídeo analizada. - Minuto al que corresponde la evidencia. <p>Ej.: GRABCa7:06 (Grabación de aula perteneciente a la sesión C, vídeo a, minuto 7:06).</p>
	Producciones escritas del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Abreviación “TRAB”. - Sesión indicada con letra en mayúscula de la “A” a la “J”. - Número de actividad. - Número de documento. * <p>*Se utiliza la letra “X” en el caso de querer aludir al conjunto de trabajos. Ej1.: TRABA42 (Trabajo perteneciente a la sesión A, actividad 4, documento 2). Ej2.: TRABA4X (Todos los trabajos realizados en la sesión A, actividad 4).</p>

4.1.8. Temporalización

Con respecto a la temporalización se puede hacer alusión a dos momentos: El desarrollo de la planificación de la secuencia didáctica, así como la puesta en práctica de la misma, es decir, la intervención.

- A. Planificación: El desarrollo de la secuencia didáctica en base al enfoque PTL se llevó a cabo durante el mes de diciembre de 2018 y el mes de enero de 2019.
- B. Intervención: La recogida de datos durante la puesta en marcha de la secuencia didáctica tuvo lugar desde el 28 de enero hasta el 27 de febrero contando con dos sesiones a la semana en un total de 10 horas de dedicación. Esta recogida de datos

se enmarcó dentro del proyecto 3 del curso titulado: “Somos nuestra historia: Enseñamos la memoria”.

Durante esas semanas, las horas destinadas a proyectos de la ILE estuvieron programadas siguiendo las características de programación definidas por el enfoque PTL. La organización temporal y su relación con las sesiones presentes en la secuencia didáctica se puede apreciar en el Tabla 11.

Tabla 11.

Temporalización de la secuencia didáctica

FECHA	SESIÓN
28/01/2019	Sesión A. <i>Characterisation Department</i>
30/01/2019	Sesión B. <i>Tell me how it was</i>
04/02/2019	Sesión C. <i>Medieval people</i>
06/02/2019	Sesión D. <i>Medieval people II</i>
11/02/2019	Sesión E. <i>Sharing stories</i>
13/02/2019	Sesión F. <i>Troubadours on duty</i>
18/02/2019	Sesión G. <i>Comic me</i>
20/02/2019	Sesión H. <i>Improve your comic</i>
25/02/2019	Sesión I. <i>SCOOT!</i>
27/02/2019	Sesión J. <i>A chance to be an agent</i>

CAPÍTULO

5

A NÁLISIS

DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS



CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS DATOS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Con respecto al análisis de datos se presenta una diferenciación entre dos aspectos importantes. Por un lado, encontramos información relativa a la planificación de la secuencia didáctica. Por otro lado, analizamos los datos obtenidos de en fase de intervención. En cualquier caso, a través de ambos aspectos se pretende dar respuesta al *issue* planteado para la presente tesis doctoral:

En la etapa de Educación Primaria *¿La consideración de las premisas del enfoque PTL en la asignatura de inglés afecta a la adquisición del idioma por parte del alumnado? ¿De qué manera?*

Ante este issue, tanto en la planificación como en la intervención, en primer lugar se realizará un análisis de datos que posteriormente vendrá acompañado de la interpretación de los mismos. De este modo, a continuación, pasamos a abordar las cuestiones descritas.

5.1. Planificación: Diseño de la secuencia didáctica

Tras un estudio detallado de los constructos del modelo PTL así como el resto de consideraciones teóricas desarrolladas en esta tesis doctoral, se elaboró una secuencia didáctica en consonancia con lo planteado. Debido a la novedad que presenta planificar la asignatura de ILE a través de este modelo se estima oportuno realizar un análisis específico de la secuencia didáctica en sí misma. La información aportada a continuación está extraída del artículo “Repensando la asignatura de inglés en educación primaria a través del PTL” (Idrissi-Cao et al., 2021) el cual es resultado de esta misma investigación.

5.1.1. Análisis de los datos de la planificación

Para poder realizar el análisis relativo a la planificación, se realizó un cuadrante de doble entrada. Recordamos que la organización de la Tabla 12 así como lo que representa cada número y letra que en él aparece se encuentra detallado en el punto 3.1.7. Métodos de análisis de datos, apartado A. Planificación. De manera breve resumimos que las letras aluden a las sesiones de clase, los números a las actividades dentro de ellas y en cada intersección los números indican: 1. Actividad comunicativa de la lengua, 2. CDF, 3.

Dominio de actividad, 4. Género. El resultado de la aplicación de dichos criterios es la Tabla 12 que vemos debajo:

Tabla 12.

Relación entre sesiones y actividades dentro de la secuencia didáctica

S	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	1. Comprensión oral 2. No aplica 3. No aplica 4. Interpretación	1. Interacción oral 2. <i>Classify</i> 3. Organizar 4. Clasificación	1. Comprensión oral 2. <i>Classify</i> 3. Organizar 4. Clasificación	1. Comprensión lectora 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Definición	1. Comprensión lectora 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Definición	1. Comprensión lectora 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Definición	1. Recepción audiovisual 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Explicación	1. Interacción oral 2. <i>Describe</i> 3. Organizar 4. Discusión	1. Comprensión lectora 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Definición	1. Interacción oral 2. <i>Describe</i> 3. Organizar 4. Explicación secuencial
	1. Interacción oral 2. <i>Classify</i> 3. Organizar 4. Clasificación	1. Interacción oral Producción escrita 2. <i>Report</i> 3. Organizar 3. Hacer 4. Infografía	1. Interacción oral 2. <i>Classify</i> 3. Organizar 4. Composición	1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Explore</i> 3. Razonar 4. Biografía	1. Mediación de texto 2. <i>Evaluate</i> 3. Razonar 4. Evaluación entre pares	1. Comprensión lectora Interacción oral 2. <i>Classify</i> 3. Organizar 4. Composición	1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Report</i> 3. Hacer 4. Narración comic	1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Evaluate</i> 3. Razonar 4. Autoevaluación		1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Explore</i> 3. Razonar 4. Entrevista
	1. Comprensión lectora e interacción oral 2. <i>Describe</i> 3. Organizar 4. Descripción	1. Producción oral 2. <i>Report</i> 3. Hacer 4. Exposición oral	1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Explore</i> 3. Razonar 4. Biografía		1. Expresión oral 2. <i>Report</i> 3. Hacer 4. Narración	1. Interacción oral 2. <i>Define</i> 3. Explicar 4. Clasificación	1. Mediación de texto 2. <i>Evaluate</i> 3. Razonar 4. Autoevaluación	1. Mediación de texto 2. <i>Evaluate</i> 3. Razonar 4. Evaluación entre pares		1. Interacción oral 2. <i>Describe</i> 3. Organizar 4. Adivinanza
	1. Producción escrita Interacción oral 2. <i>Evaluate</i> 3. Razonar 4. Identificación									

La Tabla 12 resulta útil para consultar de manera rápida las diferentes cuestiones nombradas en la codificación. Ayuda a comprender el modo en el que aparecen en cada sesión de manera individual y poder valorar todas ellas de manera conjunta a lo largo de la secuencia didáctica.

5.1.2. Interpretación de los resultados de la planificación

Pasamos ahora a interpretar la información presente en la Tabla 12. Para favorecer la comprensión, los apartados se muestran organizados en las categorías analizadas en dicha Tabla.

5.1.2.1 Actividades comunicativas de la lengua

En la secuencia didáctica se ha sustituido el modelo de las cuatro destrezas por las actividades de la lengua descritas en el CEFR (2018). Una de las primeras cuestiones a destacar de la Tabla 12 es que en el número 1 de las casillas, en ocasiones, aparece más de una actividad de la lengua. Esto se debe a que la naturaleza de algunas actividades permite que se dé más de una al mismo tiempo. Según la Tabla 12, esta situación ocurre en los ejercicios en equipo o parejas, donde además de poner en marcha la actividad de la lengua que requiera la actividad (Ej.: producción escrita) siempre aparece la interacción

oral necesaria para que los miembros del equipo se pongan de acuerdo hablando entre ellos. El CEFR (2018) nombra esta acción como “*goal-oriented co-operation*”. Esto ocurre en 8 de las 28 actividades totales, lo que supone una presencia de alrededor de un 29%.

Con la intención de aportar una visión más detallada, la Tabla 13 muestra el número de veces que se han repetido las diferentes actividades y, a continuación, se muestra el Gráfico 1 con la representación visual de dichos datos.

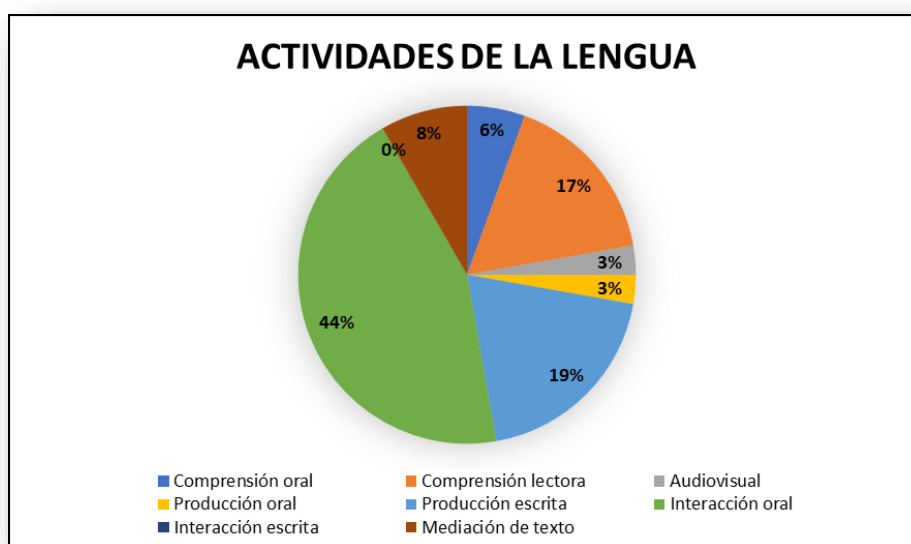
Tabla 13.

Resultados de uso de las actividades de la lengua

RECEPCIÓN			PRODUCCIÓN		INTERACCIÓN		MEDIACIÓN
Comprensión oral	Comprensión lectora	Audiovisual	Oral	Escrita	Oral	Escrita	De texto
2	6	1	1	7	16	0	3

Gráfico 1.

Resultados de uso de actividades de la lengua



Como observamos tanto en la Tabla 13 como en el Gráfico 1, la interacción oral es la actividad de la lengua predominante, obteniendo un resultado mucho mayor que el resto (40%). A lo largo de la secuencia didáctica se presentan muchas actividades en las que el alumnado debe poner en marcha diferentes tipos de interacción oral. Se observa que el tiempo de habla exclusiva por parte del docente es inexistente, la relación entre

docente-alumnado que fomenta las propuestas se relaciona con un formato de preguntas y respuestas, conversaciones o intercambio de información. Entre el propio alumnado, como se indicaba anteriormente, se busca el uso del idioma para cooperar en la realización conjunta de actividades o la construcción colaborativa de significados. De manera contrapuesta, observamos que se reduce el tiempo de exposición del alumnado a la simple escucha o comprensión oral (3%) propia de modelos más clásicos como las lecciones magistrales. Los medios audiovisuales están presentes (3%) pero de un modo anecdótico, ya que el acento está en la interacción. La interacción escrita no aparece representada en esta propuesta (0%) ya que el formato de la secuencia didáctica no ha recurrido a este tipo de actividad.

Dado que nos encontramos en 5° de Primaria y, es presumible, que este alumnado lleva, como mínimo, cuatro años de trabajo previo con el idioma, el desarrollo de actividades relacionadas con la comprensión lectora (17%) y producción escrita (18%) también ocupan un papel relevante.

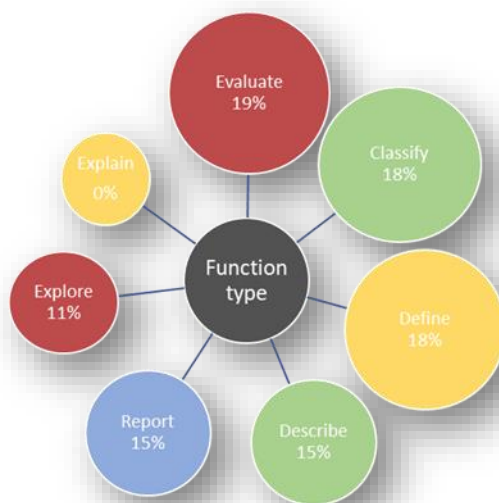
Por último, existen varias actividades basadas en la corrección entre pares o la autocorrección. Este tipo de actividades favorecen que el que el alumnado reflexione consigo mismo o explique al resto los fallos lingüísticos que tiene, cómo mejorarlos y aclarar entre sí conceptos que hayan podido generar malentendidos. Atendiendo a esta situación, dichas actividades han sido etiquetadas como mediación de texto, suponiendo un 8% del total.

5.1.2.2 Funciones cognitivas del discurso y dominio de actividad

En este apartado analizamos la Figura 24 atendiendo a la presencia de las diferentes CDF (Dalton-Puffer, 2013). Como recordamos, esta autora presentaba 7 tipos distintos de CDF, aunque ella misma señalaba que estas etiquetas resultan semánticamente opacas. Asimismo, estas etiquetas no han sido concebidas para ser aplicadas en la propia asignatura de ILE, sino para contextos de integración de contenido y lengua. Debido a esta realidad difusa de los conceptos marcados por las CDF, estos no son cerrados y deben ajustarse a las realidades sobre los que se aplican. Por tanto, lo que aquí se presenta es una interpretación personal de las etiquetas asociadas a las CDF presentes en las actividades en la secuencia didáctica.

Figura 24.

Resultados funciones cognitivas del discurso y dominios de actividad



En el caso de la Figura 24 los tipos de CDF no aparecen presentados en orden. Para poder realizar la lectura es necesario comenzar en la parte superior y seguir la dirección de las agujas del reloj. Observamos entonces los 7 tipos de CDF, pero ordenados de mayor a menor presencia en la secuencia didáctica.

Lo primero que resaltamos es la existencia de cierto equilibrio entre ellas, es decir, todas, a excepción de una, están presentes de un modo similar. Analizando dicho equilibrio un poco más en detalle observamos que las destrezas cognitivas más repetidas son *evaluate*, *classify* y *define*. Podemos considerar entonces que, en esta ocasión, se han utilizado fundamentalmente estas herramientas para hacer accesible y visibilizar el conocimiento adquirido por el alumnado. El peso del lenguaje recae sobre la reflexión en el propio aprendizaje a través de actividades de autoevaluación o revisión entre pares. Por otro lado, *classify* aparece repetida en el mismo número de ocasiones que *define*. Si atendemos a la Tabla 12 (localizada en el apartado 4.1.1) comprobamos que este tipo de CDF se utilizan fundamentalmente en las primeras actividades de cada sesión. Coincidiendo así con las actividades de *warm up* o de activación de conocimientos previos.

En un segundo grupo aparecen *describe* and *report*. Ambas están presentes en las actividades centrales de la sesión, asociándose a actividades más complejas que exigen un uso más cuidado y reflexivo del lenguaje.

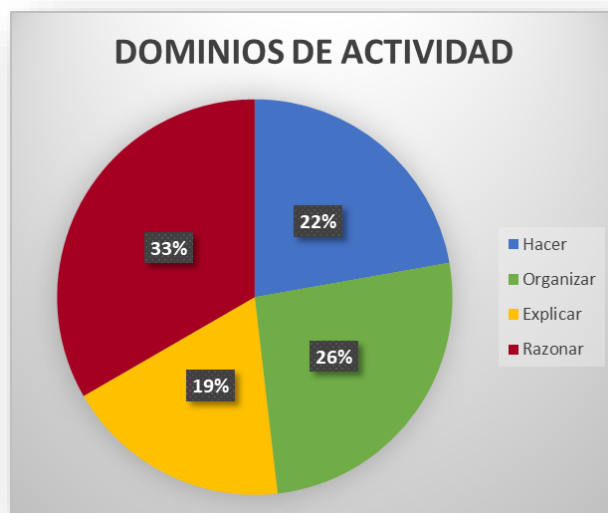
En el siguiente nivel encontraríamos *explore*. En ocasiones ha resultado complicado diferenciar entre *explore* y *report*, surgiendo dudas sobre cuál asociar a ciertos tipos de actividades. Finalmente, se ha optado por relacionar la actividad de *report* con aquellas actividades donde el alumnado debía trabajar sobre textos que ya se le ofrecían de antemano (Ej.: Crear un cómic a partir de una historia conocida como la de Robin Hood; presentar la información observada en una fotografía en forma de infografía). Por otro lado, se ha asociado la palabra *explore* con el desarrollo de textos creativos en los que el alumnado no contaba con referencias y debía por tanto especular, simular o tomar otras perspectivas. Estos verbos, en el modelo de Dalton-Puffer (2013), aparecen asociados a la idea de *explore* y, aunque esta autora los asocia a contenidos científicos, en esta investigación se han ajustado al contexto en el que nos encontramos.

El único elemento sin representación sería *explain*. En la asignatura de ILE, planteada desde nuestra perspectiva, se da prioridad a otras cuestiones que buscan utilizar el idioma como núcleo del trabajo, más que como herramienta para realizar explicaciones complejas. Posiblemente, este tipo de CDF estaría más cerca de asignaturas científicas. Si bien es cierto que, de resultar relevante, podría incluirse en una secuencia didáctica si partiéramos de preguntas que favorecieran la investigación con respecto al propio idioma (Ej.: Explica por qué se utiliza *simple past* en esta historia), en esta ocasión esta opción no ha sido considerada.

Otro detalle a analizar de la Figura 24 son los colores de la misma. Estos tienen relación con los dominios de actividad por los cuales las CDF se asocian a los modos de hacer (círculos azules), organizar (verdes), explicar (amarillos) y razonar (rojos) de cada asignatura. Igualmente, a través del Gráfico 2 observamos balance entre los mismos:

Gráfico 2.

Resultados de uso de los dominios de actividad



Por otra parte, al analizar su presencia y asociarla a las CDF podemos decir que la asignatura de Inglés en nuestro caso “razona” fundamentalmente a través de la evaluación; la información se “organiza” en base a clasificaciones trabajando con categorías, unión, contraste entre diferentes elementos; se “explica” partiendo del uso de definiciones; finalmente, se “hace” a través de informes o reportes.

5.1.2.3 Género

Por último, en la Figura 25 se presenta una nube de conceptos en la que se han puesto en común aquellas palabras utilizadas para describir el género empleado en cada actividad. Los géneros también pueden ser difíciles de enmarcar en parámetros específicos y los mismos se amoldan a las situaciones en los que sea necesario aplicarlos. Presentamos aquí, una selección y delimitación personal de los géneros encontrados en la secuencia didáctica. Aquellas palabras que más se repiten aparecen más grandes, siendo las que menos se repiten las que aparecen más pequeñas. Esto nos permite hacernos una idea de aquellos géneros que, en el caso de esta asignatura entendida desde este proceso, tienen mayor presencia.

Figura 25.

Nube de palabras con la frecuencia de los géneros utilizados



5.2. Intervención: Puesta en práctica de la secuencia didáctica

Esta sección se centra en la puesta en práctica de la secuencia didáctica. Abordamos a continuación los datos extraídos de llevar al aula las ideas planteadas en el apartado de planificación, así como el análisis e interpretación de los mismos.

En este apartado, los datos se han obtenido a través del material aportado por las actividades del aula, el cuaderno de notas, grabaciones de vídeo y documentos escritos producidos por el alumnado. En el caso de las grabaciones de vídeo es necesario explicar que, siempre que ha resultado posible, se ha intentado mostrar un fotograma que represente la información que se está tratando. A pesar de esto, en ocasiones, dado que se trata de situaciones que cobran sentido en movimiento solo se ha dejado la referencia codificada sin evidencia visual ya que un fotograma del momento sin movimiento carece de relevancia.

5.2.1. Análisis de los datos de la intervención

Comenzamos a desglosar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos utilizando siempre como referencia las macro categorías y categorías explicitados en el punto 4.1.7. Métodos de análisis de datos del capítulo 4 relacionado con el proceso de investigación. Recordamos que se trata de cuatro: A. Generar y mantener el compromiso y el logro; B. Demostrar y comunicar la comprensión; C. Activar

conocimientos previos, conceptualizar y perfeccionar habilidades; D. Mentorizar el aprendizaje y el crecimiento personal.

A. GENERAR Y MANTENER EL COMPROMISO Y EL LOGRO

En relación con esta cuestión, tomando como referencia la Tabla 3, localizada en la sección 2.3. Regresando al inglés como asignatura, que explicita las categorías presentes en el PTL, a continuación, se busca analizar la presencia del componente afectivo dentro de las clases. Para ello se ha observado que actividades podían favorecer la sensación de pertenencia al grupo, la autoeficacia o el bienestar. Entre las percepciones encontradas en este aspecto se han buscado los puntos comunes entre ellas para poder generar etiquetas que nos permitan agruparlas y analizarlas dentro de las preguntas informativas definidas para esta declaración temática que, a su vez, hacen la función de categorías.

a. ¿En qué medida se logra el afecto del alumnado hacia la asignatura?

En el caso de esta categoría atendemos a objetivos afectivos que se vinculan con la sensación de comodidad que encuentra el alumnado en el aula a nivel emocional, es decir, si se encuentra a gusto para expresarse y ser escuchado. Dentro de esta pregunta informativa han surgido percepciones relacionadas con bienestar, variedad de agrupamientos y espacio de aula dinámico:

- Bienestar: Se analiza el modo en el que el alumnado está presente en clase en términos de una atmósfera de aula positiva y de confianza. Observando las grabaciones, aparecen varios factores interesantes relacionados con este hecho:
 - *Alta participación en los momentos en los que se requiere*, se lanzan preguntas y más de la mitad de la clase levanta la mano.
“Hoy han empezado la clase bastante concentrados y la mayoría de la clase levanta la mano para participar” (CNJAb).

Figura 26.

Participación en el aula



- *Juegos con personas voluntarias*, este tipo de actividades funcionan como recurso para llamar la atención de otras personas menos participativas:
 - “El juego les anima a activarse de una manera positiva...al sacar a la pizarra a voluntarios, atienden con más atención para poder ser siguientes en jugar” (CNCAb).
 - “El ambiente lúdico favorece que el alumnado se hable entre sí, forzándose a recordar para ayudar a los otros o recordando al ser ayudados por los compañeros/as” (CNDAa).
 - “El juego final, a pesar de ser muy sencillo, les llama mucho la atención y toda la clase participa de manera muy activa y están utilizando el inglés con interés” (CNJAb)
- *Atención a las explicaciones o vídeos*, las ocasiones en las que se proyecta algo en la televisión o la profesora habla, la clase en su conjunto parece escuchar con interés y de manera receptiva.
 - “...Estos vídeos los escuchan con atención y no hablan entre ellos mientras los ven, parecen bastante concentrados” (CNGAb).

En las grabaciones de vídeo encontramos evidencias como la Figura 27. En todos los casos vemos al conjunto de la clase mirar con atención a la pantalla bien porque es un vídeo o bien porque la profesora está refiriéndose a algo que aparece en ella:

Figura 27.

Atención en el aula



- *Uso libre del idioma*, a lo largo de los vídeos vemos como participan utilizando el inglés como herramienta de trabajo, siendo capaces de hacer exposiciones orales, preguntas o lecturas en voz alta delante de la clase sin aparente miedo o vergüenza. Lo apreciamos en la Figura 28 donde uno de los niños está exponiendo subido a su silla.

Figura 28.

Exposición oral ante la clase



- *Relación cercana con la profesora.*

“Procuro dejarles espacio para hacer las preguntas que necesiten para resolver la tarea” (CNDAc).

En las grabaciones vemos cómo preguntan dudas acercándose a la profesora de manera directa.

Figura 29.

Alumno preguntando dudas a la profesora



Igualmente, hay varios momentos de risa y distensión (GRABAc08:50), apreciamos otro momento en el que toda la clase canta, junto con la profesora, cumpleaños feliz a un compañero (GRABBa00:17). Si extraemos impresiones del cuaderno de notas, en este sentido recogemos comentarios como:

“Comenzamos la clase cantando cumpleaños feliz, a la persona del cumpleaños, le pido que se suba a la silla y, en inglés, cantamos la clase junta. Todo el mundo canta y el alumno al que felicitamos sonrío muy contento sintiéndose protagonista” (CNBAa).

“El ambiente de trabajo es cómodo, los alumnos/as hablan entre sí, pero sin que el tono de voz sea alto o desagradable” (CNGAa).

“A medida que pasa la sesión están más tranquilos porque le cogen el truco a la actividad y la hacen con calma” (CNIAa).

“Hay risas en la clase mientras dura el juego, les divierte imaginar al compañero como el personaje... la clase termina con un ambiente divertido y positivo” (CNJAa).

- Variedad de agrupamientos: A lo largo de las diferentes sesiones se aprecian distintas maneras de organizar el trabajo en el aula:

Figura 30.

Agrupamientos en el aula



- *Toda la clase en conjunto*, en la evidencia GRABCa10:53 observamos que deben buscar a la pareja que complementa su ficha interactuando con todos los miembros de la clase. Se aprecia que el alumnado se relaciona sin dificultad, independientemente de amistades, preferencias o niveles de idioma.

En otra ocasión, también se observa este tipo de actividad en la que la clase debe moverse por el aula interaccionando entre sí. Se mueven por la clase, cambiando de pareja y buscando otras personas con las que entablar conversación, se ríen mientras hablan y parecen disfrutar de la actividad (GRABHa03:55).

“Al principio se juntan con sus compañeros/as más conocidos, pero a medida que avanza la actividad hacen el esfuerzo por entablar conversacion con personas diferentes y hacerse entender en inglés” (CNHAb).

Existen otros momentos en las que la profesora alude a toda la clase haciendo preguntas y el alumnado comienza a responder ayudándose entre sí a dar las respuestas y convirtiendo preguntas individuales en un trabajo en equipo espontáneo muy interesante:

“A pesar de que les pido ir respondiendo las preguntas del ordenador de manera individual, de manera natural ellos mismos terminan ayudándose unos a otros, aunque no hay orden de intervención, no se produce alboroto y convierten la actividad en una tarea colaborativa” (CNBAa).

- *Parejas de mesa* (GRABGb04:08), se observa que el alumnado permanece sentado en sus lugares trabajando con sus parejas de manera adecuada, independientemente de no haber sido elegidas por ellos mismos. Podemos puntualizar que, el alumnado se va mostrando más concentrado a medida que van avanzando en la tarea y, algunas parejas, debido a que se trata de un trabajo más libre se dispersan y les cuesta empezar, enganchándose más al pasar ese primer encuentro inicial con la tarea.

“En esta parte que es más libre algunos trabajan concentrados, pero otros se muestran más dispersos y les cuesta empezar. Sin embargo, cuando la tarea está más avanzada parecen más concentrados en general” (CNGAc).

- *Grupos de 3 elegidos por sí mismos/as* (GRABAb07:09), en esta situación son capaces de organizarse de manera controlada sin

dejar a nadie excluido. Sí se observa que tienden a unirse en función de sus grupos de amistades.

A pesar de ello, destacamos el comentario extraído del cuaderno de notas en el que se indica que este tipo de agrupación les motiva puesto que:

“Elegir el equipo, parece ayudar a que su compromiso hacia la tarea sea mayor. En cierto modo, sienten que es un premio que se les ofrece y, por tanto, quieren demostrar que pueden trabajar bien juntos, esperando que se repita en el futuro” (CNAAb).

- *Grupos de mesa compuestos por 4 o 5* (GRABFa14:22), todo el mundo parece trabajar con interés y ayudándose entre sí. No parece que nadie quede en un segundo plano o no sea integrado en el equipo. Es cierto que los grupos de mesa están formados por el tutor de la clase quién realiza esta distribución analizando las potencialidades del alumnado y buscando equilibrio. Aunque en esta ocasión el criterio de selección de grupos ha sido impuesto, en las notas figura que:

“El trabajo en equipos de mesa favorece que todos se sientan parte de la actividad y, entre todos, se ayudan a sacar adelante la actividad sin frustrarse individualmente ya que sus destrezas se complementan. Gracias a esta experiencia común de éxito la sesión continúa desde una perspectiva positiva, favoreciéndose así su motivación” (CNDAa).

“Todo el mundo estaba bastante implicado. Siempre es apreciable que hay gente que toma más la iniciativa que otra, pero esta vez parece bastante equilibrado en esfuerzo” (CNFAb).

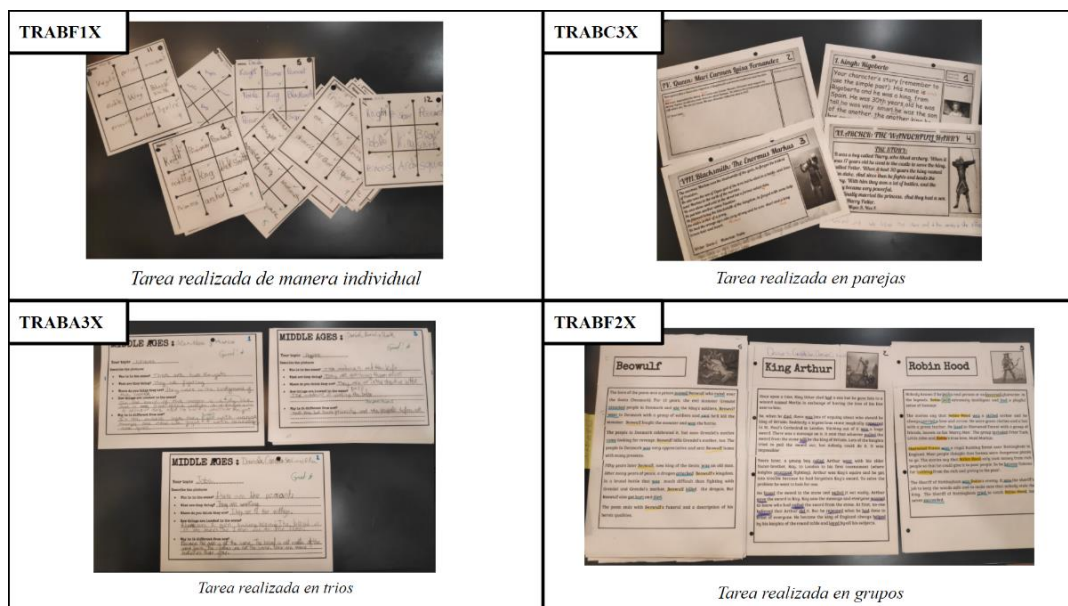
Entre los criterios de agrupación encontramos, preferencias personales (el alumnado se agrupa atendiendo a sus propias preferencias), aleatoriedad (selección de grupos de trabajo a través de técnicas de azar), criterios docentes (la profesora considera las agrupaciones según sus intereses), conveniencia (resulta cómodo por alguna cuestión, ej.: compañeros/as de

mesa). En cualquier caso, la clase parece estar bastante cohesionada, independientemente de los compañeros/as con los que deban trabajar, sacan el trabajo delante de manera conjunta y organizada.

Si tomamos como referencia los trabajos escritos realizados vemos como en todos los casos las tareas aparecen completadas de manera satisfactoria independientemente de si se trata de tareas realizadas de manera individual (TRABFIX) por parejas (TRABC3X), tríos (TRABA3X) o grupos (TRABF2X). Igualmente, la calidad de los trabajos tampoco parece verse afectada por los criterios de agrupación ya que todos los trabajos presentados cumplen los criterios de evaluación necesarios para ser valorados positivamente.

Figura 31.

Trabajos escritos del alumnado realizados en diferentes agrupamientos



- Espacio de aula dinámico: A lo largo de las diferentes sesiones se observa que el alumnado no permanece los cincuenta minutos fijo en su espacio de trabajo. El aula parece entenderse como un espacio flexible donde se van moviendo según su necesidad. Es el caso de aquel alumnado a no ve bien la pantalla desde su sitio y que se mueve con confianza a otro espacio de la clase en el que vea mejor. Lo hacen de manera autónoma, sin interrumpir el desarrollo de

la sesión y, debido a esta manera respetuosa de hacerlo, no piden permiso a la profesora antes de hacerlo. Podemos observar esta acción en la Figura 32.

Figura 32.
Espacios ocupados por el alumnado en el aula



De igual modo, también podemos observar cómo se mueven para coger o pedir material a otros grupos durante el tiempo de trabajo en la Figura 33.

Figura 33.
Movimiento del alumnado en el aula



Finalmente, tal y como se observa en todas las sesiones, el alumnado está agrupado en grupos de mesa semicirculares, por tanto, cuando trabajan en equipo no se encuentran cómodos para verse entre todos y podemos observar que algunos miembros del equipo se mueven de su sitio para trabajar de pie o de una manera que les resulte más cómoda.

Figura 34.

Movimiento del alumnado durante el trabajo en equipo



Por último, otro aspecto observable es el hecho de que, en ocasiones, el alumnado atiende a las explicaciones o participa de la clase sentado en otros espacios que no son su silla de referencia y la profesora permite que esto suceda con naturalidad. Vemos así varios momentos en los que están sentados en la mesa en lugar de la silla o la poyata de la ventana.

Figura 35.

Espacios ocupados por el alumnado durante las explicaciones de clase



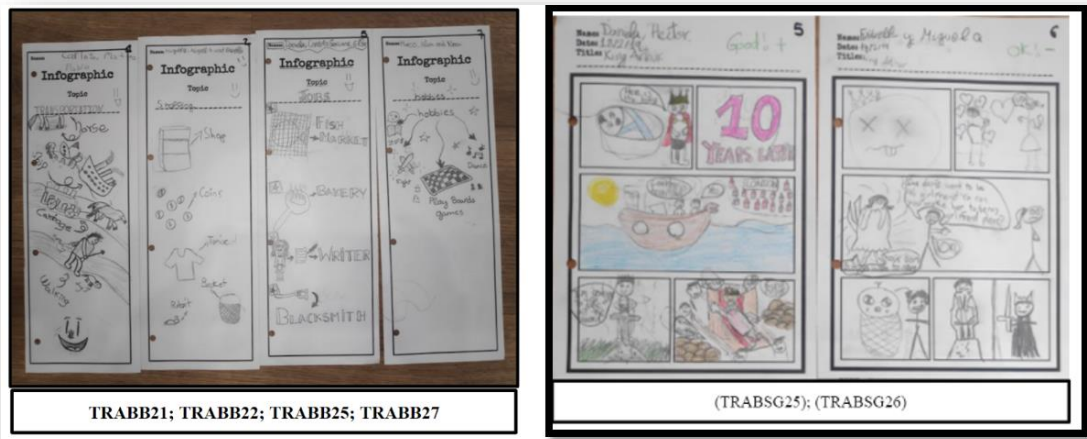
b. ¿Cómo se modifica el compromiso del alumnado hacia la tarea?

Con respecto a esta categoría atendemos la intención del alumnado de esforzarse por iniciativa propia en su aprendizaje y sentirse motivado y comprometido hacia el mismo. Entre las evidencias que se han extraído en este caso encontramos el trabajo desde las inteligencias múltiples.

- Trabajo desde las inteligencias múltiples: Se observa que a lo largo de las diferentes sesiones las actividades son muy variadas en cuanto a tipos de inteligencia se refiere:
 - *Inteligencia visual-espacial*, a través de la creación de infografía o un cómic. En sus trabajos el alumnado utiliza imágenes para sintetizar las ideas principales de la sesión (Figura 36) o de una historia, lo que les permite trasladar a un lenguaje visual la información escrita además de atender a la parte estética del trabajo.

Figura 36.

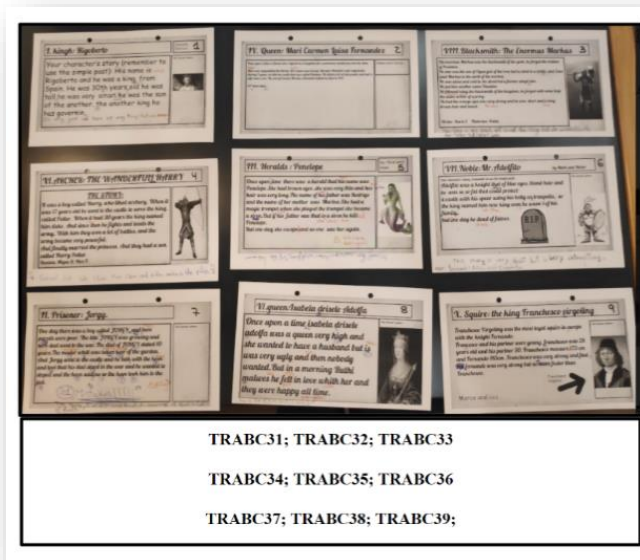
Trabajos escritos del alumnado analizados desde la inteligencia visual-espacial



- *Inteligencia lingüística con la creación de una historia escrita:*

Figura 37

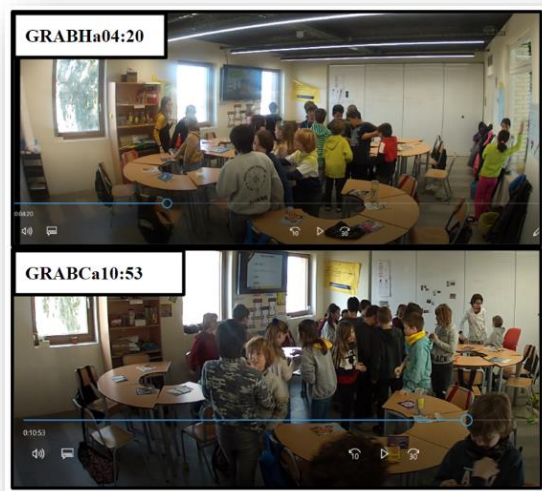
Historias de vida de personajes medievales escritas por el alumnado



- *Inteligencia musical*, puesto que se utilizan canciones como recurso para contar historias como en la actividad *G1. Going to the movies*.
- *Inteligencia interpersonal*, se observa que, en varias ocasiones, el alumnado debe moverse por la clase buscando la interacción con el resto. (Figura 38).

Figura 38.

Alumnado interactuando entre sí en el aula



A pesar de que tienden a participar de manera satisfactoria en todo tipo de actividades, es posible observar que, en aquellas tareas en las que se sienten más competentes su motivación hacia la misma es mayor y por tanto su esfuerzo y participación aumenta. Esta idea se refuerza con la nota CNGAa que recoge:

“Ante las preguntas de comprensión solo responden aquellas personas que se sienten más confiadas con la lengua. Una vez que la profesora trata de completar la historia a través de sus intervenciones, más estudiantes se animan a participar”.

c. ¿De qué manera se gestiona el dominio progresivo en la asignatura?

Se estudia la capacidad de las sesiones para favorecer que el alumnado vaya adquiriendo los conocimientos propuestos autorregulando su atención para mantener el esfuerzo y la concentración hacia la tarea. En este apartado se han considerado ideas tales como la autoeficacia y repetición de contenidos en distintos formatos:

- Autoeficacia: En las diferentes sesiones podemos observar que al alumnado se le facilita crecer en la misma tarea y tomar sus propias decisiones. Se permite que vuelvan sobre la misma actividad varias veces pudiendo perfeccionarla en cada ocasión. Ocurre en dos de las actividades principales de la secuencia didáctica: C3. *Medieval tales* y G2. *Now the comic*. En el caso de la primera actividad, cuentan con la primera sesión donde se presenta la tarea y pueden comenzar a trabajar sobre sus ideas. En la actividad D2. *Medieval tales II* de la siguiente sesión se deja espacio para terminar las historias.

“Con respecto al diseño de esta sesión se ha mantenido el trabajo de producción escrita para asegurar que el resultado final desarrollado por el alumnado fuera adecuado. Se pretendía evitar apresurar el trabajo y empañar el desempeño con la prisa” (CNDAc).

Finalmente, la siguiente sesión, tras dejar sus historias a otros para que les den feedback y poder mejorar, presentan su trabajo ante la clase en la actividad E3. *Storytelling o'clock*.

Con los cómics ocurre algo similar, en la actividad G2. *Now the comic* el alumnado tiene alrededor de media hora para realizar las cinco viñetas del cómic y revisar la “check list” de requisitos. En la siguiente sesión, antes de exponer en la clase el resultado final, partiendo de su propia reflexión a través de los ítems tienen tiempo para mejorar su trabajo en H2. *Quick review*.

En ambos casos, atendiendo a evidencias del cuaderno de notas, parece resultar relevante que, en ocasiones, alargar mucho los tiempos de trabajo en una misma tarea puede resultar contraproducente:

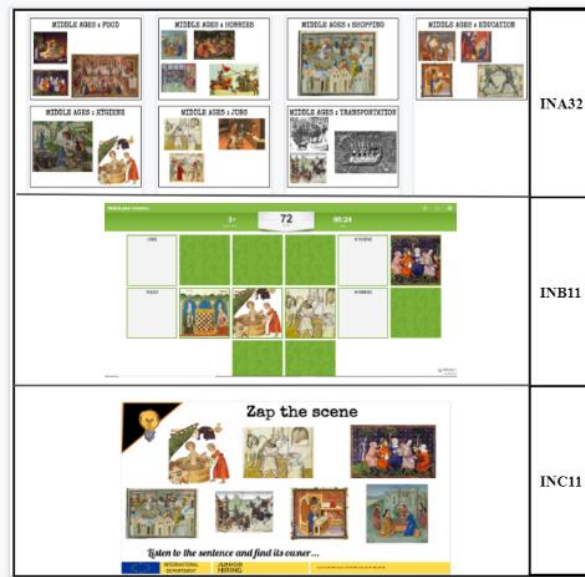
“Parecen dar por sentado que tienen mucho tiempo para terminar la tarea y en consecuencia, tienden a relajarse y no utilizan el tiempo que se les ofrece de manera adecuada” (CNDAc).

“El ambiente de trabajo en clase es distendido, sin existir alboroto trabajan con calma en la actividad. Aun así, se ve cómo en los equipos hay gente más conectada y dedicada a la tarea y otros que se mueven por la clase en busca de otro entretenimiento. Tengo que llamar la atención a varios de ellos para que vuelvan a ayudar a su pareja (CNHAb).

- Repetición de contenidos en distintos formatos: El salto que el alumnado hace desde situaciones más básicas hacia otras más complejas se produce a través de tareas diferentes que giran sobre las mismas ideas. A lo largo de la secuencia didáctica existen diferentes evidencias sobre cómo un mismo contenido se trabaja de manera repetida modificando el formato. Analizando las actividades presentes en la secuencia didáctica, observamos dos ocasiones concretas donde se trabaja a través de una serie de actividades encadenadas:
 - *Inicio de la secuencia didáctica*, las tres primeras sesiones se utilizan las mismas fotografías presentadas en la A3. *Pictures from the past* para realizar las actividades de calentamiento de las siguientes sesiones: B1. *Match your memories* y C1. *Zap it!*

Figura 39.

Material utilizado en el aula repetido en varias sesiones con diferentes formatos



- *Actividades centrales, como B2. Infographic y B3. History Herald*

“En esta sesión, a través de la infografía, han podido trasladar a un lenguaje más visual la información vista en la sesión anterior. Para realizar la actividad toman como referencia los documentos creados en la sesión anterior, mi intención es reforzar y ampliar lo trabajado utilizando material que ya les resulta familiar y usando al mismo tiempo sus propios trabajos como apoyo” (CNBAc).

También destaca el caso de *F2. Once upon a time*, y cómo se vincula con las actividades *G1. Going to the movies* y *G2. Now the comic*:

Figura 40.

Ejemplos de actividades centrales en las sesiones de la secuencia didáctica

<p>Primera toma de contacto con el contenido a través de textos que el alumnado ha tenido que recomponer.</p>	<p>Recuerdo de las mismas historias analizadas con los textos a través de clip de vídeo.</p>	<p>Cómics creados por el alumnado en base a las historias trabajadas con los textos y los vídeos.</p>
		
<p>(TRABF26); (TRABF262); (TRABF265)</p>	<p>(ING11)</p>	<p>(TRABSG25);(TRABSG29); (TRABSG28)</p>

La primera actividad F2. *Once upon a time*, es una actividad destinada a trabajar tres historias clásicas de la literatura medieval inglesa a través de un juego de ordenar los textos escritos adaptados. Todos los equipos fueron capaces de poner en orden sus tres historias (TRAB72X). Para recordar lo aprendido en la sesión F, en la sesión siguiente, en la actividad G1. *Going to the movies* se presentan tres vídeos de esas mismas historias en sus adaptaciones al cine. Antes de ver los vídeos, la profesora les muestra el fotograma inicial del vídeo y, recuperando la información vista en la sesión anterior, el alumnado es capaz de identificar de qué historias se trata. En la grabación observamos cómo la profesora pregunta y la clase lo reconoce antes de ver el vídeo (GRABGa01:25):

-Profesora: You see this picture, here is a man pulling a sword from a Stone...which one is it, Arthur, Hood or Beowulf?

-Alumno: Arthur”

Tras ver los vídeos la profesora les pide que intenten hacer un resumen de las tres historias y es observable como el alumnado, en una conversación compartida entre toda la clase es capaz de reconstruirlas sin problema tal y como se observa en la grabación (GRABGa10:50):

-Profesora “Why did Little John say, are we the good guys or the bad guys?”

-Alumno 1: “They steal, but they steal for good, they steal to give it to the poor”;

-Profesora: “So they have this moral issue, are we good or we bad?”

-Alumno 2: “They are bad also, because they steal” [...]

-Profesora: “Where did the story take place?”

-Alumna 3: “They are in a forest”

-Alumno 4: Sherwood forest.

En este diálogo hacen uso de lo conocido sobre las historias en la sesión anterior, añadiendo lo visto en los vídeos. Es entonces cuando en la actividad G2. *Now the comic* tienen la oportunidad de convertir estas historias en suyas a través de la realización de un cómic libre basado en ellas. En sus trabajos podemos apreciar esta manera de relatar las historias, siendo coherentes con los textos originales, pero adaptándolas a su propio lenguaje y estilo. Así, encontramos cómics que resumen la historia del rey Arturo atendiendo a lo visto en los días anteriores:

Figura 41.

Ejemplo de cómic sobre el Rey Arturo realizado por una pareja de alumnos



En la grabación (GRABHb01:25) el alumno autor del cómic anterior explica la historia del Rey Arturo que, junto con su compañero, está convirtiendo en un cómic. En este caso este equipo decide ser fiel a la historia, explicando:

-Alumno: We are doing a comic about King Arthur where we explain his story. The treat Uther has with Merlin of if he had a kid he would give it to Merlin. Merlin give it to a peasant family and when he is older he wants to be a knight, so he is a squire for his father. But when he goes to a tournament he doesn't have a sword, so he goes running to look for a sword, he finds a sword in a rock. Take it off the rock and he becomes the king of England and that is the end".

Comprobamos que relata de manera satisfactoria las diferentes partes de la narración vista los días anteriores a través del texto y del vídeo.

Llama la atención que, también ocurre que otras personas deciden crear sus propias versiones de las historias. Es el caso de la pareja de chicas de la grabación (GRABHc06:45) que deciden cambiar el personaje de Robin Hood por una chica, Robina Hood explicando así su propio trabajo:

Profesora: Ok, explain us your story.

Alumna 1: The girl is Robin Hood and she said that she wants money for the poor people. This man has a lot of money and he says "I have a lot of money", and the girl took the money and...

Alumna 2: And he says: "No! My money!"

Alumna 1: And Robin Hood...

Alumna 2: Robina Hood

Alumna 1: She gave the money to the poor people and the poor people said "yeah!"

d. ¿El alumnado reflexiona sobre su aprendizaje y se propone objetivos?

En esta categoría el foco de atención está en comprobar si la secuencia didáctica propicia las habilidades intrínsecas del alumnado para proponerse objetivos de aprendizaje y buscar los recorridos más idóneos para alcanzarlos. En relación con esto han surgido ideas como la toma de decisiones, espacios para la reflexión personal y revisión entre pares.

- Toma de decisiones: En las instrucciones dadas para las tareas, se observa que, en general, el alumnado ha tenido libertad para elegir sus propios caminos dentro de una misma tarea. Si bien, contaban con patrones de ayuda para no sentirse perdidos ante las posibilidades, dentro de dichos patrones, las mismas eran muy amplias. Así vemos tareas como *B2. Infographic*, en voz alta se explica en qué consistía este ejercicio a nivel general pero a parte de eso se les deja total libertad para la creación de las mismas. En la grabación se escuchan las instrucciones “*using drawings and short words you have to explain how was education*” (GRABBa12:27) pero no se les da modelos visuales de ejemplo para hacer la infografía. En consecuencia, dependiendo de los grupos encontramos infografías distintas como se aprecia en la Figura 42. Más centradas en la asociación de palabra-imagen (TRABB22); icónicas (TRABB23); con más texto (TRABB28); más cuidadas en detalles (TRABB27). El resultado final era satisfactorio en todos los casos ya que cumplían los requisitos de ejecución del ejercicio pero desde los intereses individuales.

Figura 42.

Ejemplos de la variedad de resultados de la actividad B2. Infographic



Otra actividad donde se observa su capacidad de decisión es G2. *Now the comic* donde solo se les aporta la plantilla vacía con las celdas para realizar el cómic. Deben elegir qué historia quieren contar de entre las tres presentadas “*you have to choose one story [...] and then create the comic of the story*” (GRABGa14:07), atendiendo simplemente a ciertas normas de estilo propias del cómic. Sin embargo, de nuevo no observamos modelos o ejemplos visuales cerrados que puedan condicionar su toma de decisiones. En los trabajos presentados (Figura 43) tenemos cómics coloridos (TRABG25), en blanco y negro (TRABG26), con mayor carga textual (TRABG29) o más centrados en contar la historia a través de la imagen (TRABG28).

Figura 43.

Ejemplos de la variedad de resultados de la actividad G2. Now the comic



- Espacios para la reflexión personal: Existen varias actividades que explícitamente están destinadas a que el alumnado reflexione sobre lo aprendido en la sesión de forma lúdica. Encontramos así actividades como A4. *Snowstorm in the Middle Ages* en la que debían escribir en un papel las tres palabras que consideraban que habían aprendido en la lección (Figura 44).

Figura 44.

Palabras que el alumnado consideraba aprendidas en la sesión A.



“La última actividad, a pesar de tener un carácter lúdico les ayudó a centrar la atención en ese vocabulario nuevo que había aparecido. Así, tuvieron un pequeño espacio de reflexión en el que hicieron balance de la sesión y, en general, anotaron en los papeles aquellas palabras que yo me había planteado como objetivo de aprendizaje para ese día” (CNAAd).

“Para trabajar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, procuro trabajar con ellos la revisión de lo que van haciendo. Mientras trabajan me voy acercando por las mesas observando su trabajo y haciéndoles preguntas que, de manera indirecta, les ayuden a identificar aspectos de mejora o puntos fuertes a potenciar” (CNABd).

- Revisión entre pares: A lo largo de la secuencia didáctica existen actividades en las que indicaciones de las mismas implican que el alumnado se corrija entre sí, ayudándose entre iguales a reflexionar sobre las tareas que realizan. Entre ellas encontraríamos:

- Observamos la sesión *E. Sharing Stories*, en la que en parte de la misma deben corregir las historias de otras parejas, evaluando y dando feedback. Estas correcciones, primero las realizan por escrito y luego también se las comentan en voz alta a la otra pareja aportando las explicaciones necesarias (GRABEc01:39). Debido a que es necesario ir pareja a pareja la lectura de la historia y las correcciones se hacen algo largas, cansando al alumnado que, en consecuencia, se muestra más alborotado:

“La parte de la corrección ha sido la que ha provocado más jaleo, sobre todo porque al terminar se levantaban y no esperaban las instrucciones, iban de un sitio a otro a comentar con los autores de los textos que habían puesto, iban a enseñarles los fallos y eso ha provocado cierto alboroto en la clase” (CNEAb).

En las anotaciones escritas en los trabajos, se observa interés por escribir comentarios positivos, atentos a lo que pueden hacer sentir a los demás con los mismos. A su vez, aluden a criterios de

evaluación más técnicos relacionados con mejorar el uso de la lengua que se está haciendo en el trabajo:

“Good job, we liked the story and it has verbs in the past”
(TRABE24).

“Very fun, there aren’t many mistakes, very good!”
(TRABE25).

“The story is very short but is very interesting”
(TRABE26).

- H3. *Supervisor’s certificate*: En ella también podemos observar una actividad en la que deben corregir el trabajo de los demás y posteriormente juntarse para comentar las correcciones, se puede ver que hay una interacción positiva entre las parejas (GRABHc05:55). Entre los comentarios escritos en los trabajos igualmente se refleja la atención a los puntos de mejora, pero cuidando la manera de exponerlos para que las personas a quién van dirigidos los reciban de forma positiva.

“The spelling is poor but the story is good” (TRAH33).

“Is a very good work but is very dirty” (TRABH39).

Todas las evidencias anteriores serían aquellas encontradas para este apartado tan relevante dentro del PTL como es generar ese compromiso hacia la tarea. De este modo, se ha buscado ver a través de qué aspectos la propuesta lograba dicho objetivo.

B. DEMOSTRAR Y COMUNICAR LA COMPRENSIÓN

El aprendizaje debe hacerse accesible al alumnado y, a su vez, el modo de valorar si este aprendizaje está teniendo lugar será a través de la evolución que tenga dicho alumnado en su capacidad para verbalizar o expresar su conocimiento. Por ello, la intención de esta categoría es analizar el modo en el que la lengua se presenta en el aula.

a. ¿Con qué propósitos se produce la comunicación en el aula?

Los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula, se llevan a cabo con un propósito y en este apartado se analizan cuáles son aquellos que aparecen en la secuencia didáctica y en qué momentos surgen. Para favorecer la visualización, en la siguiente tabla se presenta una representación de estos propósitos para cada una de las sesiones de la secuencia didáctica. A su vez, los géneros, de los que hablaremos más en detalle en la siguiente categoría se desarrollan a través de los propósitos comunicativos que se proponen para las actividades, es por eso, que en la tabla 14 también se ha querido hacer alusión al género resultante del propósito establecido. En la tabla los propósitos aparecen escritos en infinitivo y en minúsculas, mientras que el género se presenta como un sustantivo en mayúsculas.

Tabla 14.

Propósitos y géneros en la secuencia didáctica

S	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Comentar de manera informal lo visto en un vídeo. INTERPRETACIÓN	Identificar la relación existente entre imágenes y texto. CLASIFICACIÓN	Clasificar la información oral recibida para asociarla con su imagen correspondiente. CLASIFICACIÓN	Asociar la definición a su concepto. DEFINICIÓN	Asociar la definición a su concepto. DEFINICIÓN	Asociar la definición a su concepto. DEFINICIÓN	Explicar la información adquirida tras el visionado de varios vídeos. EXPLICACIÓN	Intercambiar preguntas y respuestas para comentar una imagen. DISCUSIÓN	Identificar aprendizajes adquiridos en la secuencia didáctica. DEFINICIÓN	Imaginar que nos encontramos en la Edad Media para hablar de rutinas. EXPLICACIÓN
2	Clasificar información visual en relación a un criterio específico. CLASIFICACIÓN	Interpretar a través de una infografía la información presente en imágenes y texto. INFOGRAFÍA	Identificar las partes de un todo. COMPOSICIÓN	Narrar la historia de vida de un personaje inventado. BIOGRAFÍA	Revisar el trabajo realizado por otros compañeros/as atendiendo a unos ítems de evaluación. EVALUACIÓN ENTRE PARES	Estructurar un texto. COMPOSICIÓN	Narrar a través de un cómic la historia de vida un personaje. NARRACIÓN - CÓMIC	Revisar el trabajo propio para identificar fallos o aspectos de mejora. AUTOEVALUACIÓN		Simular que realizamos una entrevista a un personaje de la Edad Media. ENTREVISTA
3	Describir por escrito a través de preguntas guiadas lo que se puede apreciar en una imagen. DESCRIPCIÓN	Presentar de manera oral el trabajo realizado. EXPOSICIÓN ORAL	Narrar la historia de vida de un personaje inventado. BIOGRAFÍA		Leer en voz alta la biografía escrita prestando atención a la claridad, rimo y tono. NARRACIÓN	Organizar en una tabla las diferentes partes de un texto atendiendo a determinados criterios. CLASIFICACIÓN	Revisar el trabajo propio para identificar fallos o aspectos de mejora. AUTOEVALUACIÓN	Revisar el trabajo realizado por otro equipo atendiendo a unos ítems de evaluación. EVALUACIÓN ENTRE PARES		Deducir de qué personaje de la Edad Media se trata a través de preguntas y respuestas. ADIVINANZA
4	Identificar aprendizajes adquiridos en la sesión. IDENTIFICACIÓN									

El propósito o la intención comunicativa que tienen las actividades es algo que se muestra al alumnado a través de las explicaciones de las actividades. En ocasiones es algo totalmente evidente y así es expresado por la profesora en su discurso, mientras que otras veces, sobre todo en actividades de calentamiento más rápidas de realizar y que exigen menos detenimiento y reflexión el propósito está implícito en el propio desarrollo de la actividad. Encontramos evidencias de esta presentación del propósito en situaciones de aula como:

“I’m going to give you a piece of paper and you have to write two words of vocabulary that you learn today” (GRABAc05:06). Este extracto de video pertenece a la actividad A4. *Snowtorm in the middle ages* dónde, como vemos en la tabla, el propósito era identificar aprendizajes adquiridos en la sesión tal y como indica la profesora en su explicación.

“Imagine your topic is education, so looking at the pictures and looking at the information you wrote the other day, using drawings and short words you have to explain me how was education back at the time” (GRABBa11:35). Actividad B2. *Infographic* con el propósito interpretar a través de una infografía información presente en imágenes y texto.

“You have to transform these stories into a comic [...] You have to choose one story (Arthur, Robin Hood or Beowulf) and then you have to create the comic of your story. You choose one, I don’t care, you can choose whatever you like, and you have to create the comic”. (GRABGa12:40). Evidencia de la actividad G2. *Now the comic*, cuyo propósito es narrar a través de un cómic la historia de vida de un personaje.

b. ¿Qué géneros se trabajan en el aula?

Los géneros que se trabajan en el aula son variados a lo largo de las distintas sesiones. Estos géneros construyen los dominios de actividad presentes en cada asignatura. De este modo, el alumnado aprende atendiendo a cuatro dominios de actividad. En la secuencia didáctica podemos observar indicios de todos ellos. Presentamos así la tabla 15 de doble entrada en la que podemos observar las sesiones de la unidad didáctica en su eje horizontal y las actividades realizadas en la misma en el eje vertical. En las celdas resultantes de la intersección entre ambas podemos ver el género que se trabaja en cada una de las actividades además de cuatro colores cada uno de ellos representando un dominio de actividad (Hacer-azul; organizar-verde; explicar-amarillo; argumentar-rojo).

Tabla 15.

Géneros de la secuencia didáctica

Sesión	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Interpretación	Clasificación	Clasificación	Definición	Definición	Definición	Explicación	Discusión	Definición	Explicación secuencial
2	Clasificación	Infografía	Composición	Biografía	Evaluación entre pares	Composición	Narración Comic	Autoevaluación		Entrevista
3	Descripción	Exposición oral	Biografía		Narración	Clasificación	Autoevaluación	Evaluación entre pares		Adivinanza
4	Identificación									

- **Hacer:** Exposición oral, biografía, narración oral, narración comic.
El alumnado utiliza el idioma de manera activa para llevar a cabo tareas desarrolladas por él mismo. Así podemos verles exponer su propio trabajo ante toda la clase (GRABBc00:39); (GRABEc01:01), o realizar sus propias producciones escritas (Trabajo texto, trabajo cómic).

Figura 45.

Ejemplos del dominio de actividad “hacer”



- **Organizar:** Clasificación (Figura 46), composición, infografía, descripción (Figura 47). A lo largo de la secuencia didáctica también es posible ver cómo el alumnado debe trabajar con diferentes tipos de textos a través en distintos formatos (visual, verbal, escrito...). con la intención de organizar la información presente en los mismos. Entendiendo este dominio de organizar desde los diferentes géneros que se incluyen en ella encontramos los siguientes ejemplos:


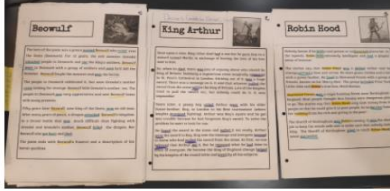

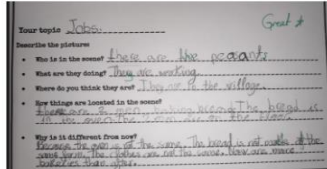
Figura 46.

Ejemplos del género clasificación dentro del dominio de actividad “organizar”

<p>Clasificación:</p>	
<p>GRABAA06:34</p> 	<p>GRABBA04:57</p> 
<p>La clase intenta encontrar anacronismos en la imagen de la Edad Media</p>	<p>La clase juega a un memory de asociar imágenes de la Edad Media con su categoría</p>
<p>GRABCA03:08</p> 	<p>TRABF214y15</p> 
<p>Los alumnos intentan asociar la información oral de la profesora con la imagen de la pared</p>	<p>Clasificación de la información de un texto narrativo en base a preguntas</p>

Figura 47.

Ejemplos de los géneros composición, infografía y descripción dentro del dominio de actividad “organizar”

<p>Composición: Alumnado buscando a su pareja por la clase (GRABCA12:24)</p>	<p>Composición: Textos cortados y mezclados de antemano, reestructurados por el alumnado (TRABF26,2y5)</p>
	
<p>Infografías (TRABB21; TRABB22; TRABB25; TRABB27)</p>	<p>Descripción: Descripción de una imagen a través de preguntas guía. (TRABA32)</p>
	

- **Explicar:** Identificación, definición, explicación, adivinanza. El alumnado intenta dar sentido a la información que recibe demostrando su comprensión a través de diferentes géneros.

Figura 48.


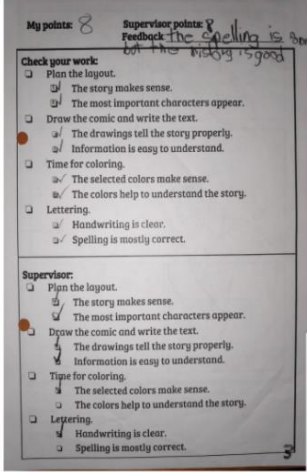
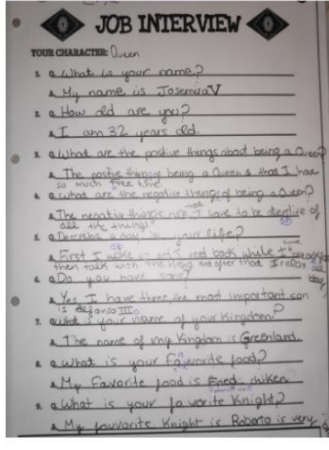

Ejemplos de los géneros identificación, definición, explicación y adivinanza dentro del dominio de actividad “explicar”



- **Argumentar:** Interpretación, autoevaluación, evaluación entre pares, discusión, entrevista. En este caso, el alumnado utiliza el aprendizaje que ha adquirido con diferentes propósitos que le ayudan a cuestionarse diferentes ideas.

Figura 49.

Ejemplos de los géneros interpretación, autoevaluación, evaluación entre pares, discusión y entrevista dentro del dominio de actividad “argumentar”

<p>Interpretación: El alumnado comenta en voz alta sobre qué cree que va a tratar el proyecto (GRABAA02:27)</p>	<p>Autoevaluación-Evaluación entre pares: (TRABSG23)</p>	<p>Entrevista: Atendiendo al formato de una entrevista el alumnado crea sus propias entrevistas a personajes de la Edad Media (TRABJ23)</p>
		
<p>Discusión: El alumnado comparte sus percepciones sobre una imagen a través de hacerse preguntas y respuestas (GRABHa04:20)</p> 		

c. ¿De qué manera presenta su aprendizaje el alumnado?

En esta pregunta se ha aludido al output, es decir, de qué maneras se propicia que el alumnado demuestre su aprendizaje. Para realizar un análisis más detallado, la información se presenta atendiendo a las actividades comunicativas de la lengua.

- Producción oral: En la clase se espera que se cumpla la premisa de “only english” por la cual todo el mundo debe utilizar exclusivamente el inglés como herramienta de trabajo. En las grabaciones podemos apreciar como el alumnado se expresa oralmente en inglés para:
 - *Dirigirse a la profesora* a la hora de responder a sus preguntas:
 - Profesora: “This picture is from the middle ages but there are several things that don’t belong. What things? Miguel?”
 - Alumno 1: One thing that doesn’t belong is the electric guitar.
 - Profesora: The electric guitar, they didn’t have electric guitars back at that time. Pablo?
 - Alumno 2: The digital watch [...] (GRABAA05:40).

- *Hacer sus preguntas:*
 - Alumno 1: “Where do you put the name?” (GRABJa09:39).
 - Alumno 2: “Do we do it in the chromebooks?” (GRABGa02:46).
- *Realizar exposiciones orales:*
 - Alumno 1: “My topic is hygiene, hygiene is how do they brush their teeth, how do they wash themselves how do they poo and pee. Because they didn’t poo or pee as we do, they poo maybe in the Street in a bucket [...]” (GRABBc16:23).
- *Explicaciones sobre su trabajo:*
 - Profesora: “What are you doing, can you explain me?”
 - Alumno 1: “Here is the baby, the baby is King Arthur, here puts 10 years later, they go London with his stepbrother and here is Arthur when he pulled the sword, and here is Arthur in the throne” (GRABHb03:10).
- *Interaccionar con los demás si la actividad así lo pide:*

“La sesión comienza con una actividad de *speaking* en la cual el alumnado se esfuerza por utilizar el inglés de manera exclusiva tal y como se les pide, utilizando el vocabulario aprendido hasta el momento” (CNHBc).

A lo largo de las diferentes sesiones, vemos por tanto distintos momentos y espacios en los que el alumnado puede demostrar su comprensión utilizando poniendo su manejo de la expresión oral a disposición de esta situación.

- Producción escrita: Los trabajos escritos a los que los deben enfrentarse son diferentes con respecto al estilo y el propósito de los mismos. De este modo, se trabajan retos variados en función de la tarea que se les esté pidiendo. A lo largo de la secuencia didáctica deben adaptar y demostrar su manejo del idioma a nivel escrito en la realización de distintas tareas:

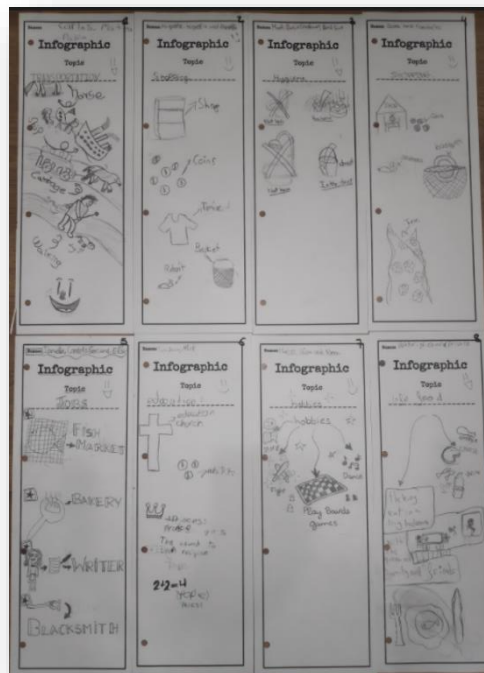
- *Una infografía, B2. Infographic*. Atendiendo a las notas:
 - “Parece que esta forma de organizar la información no les resulta del todo familiar. Sin embargo, las características de la misma son sencillas de entender y, en consecuencia, el resultado final de su

trabajo encaja perfectamente con el propósito planteado inicialmente” (CNBBb).

En todos los casos crean un listado de entre cuatro y cinco elementos básicos de la temática medieval que les hubiera tocado. Ningún trabajo destaca por estar más incompleto que el resto y en todos se aprecia su capacidad para sintetizar la información recogida en las imágenes de la actividad A3. *Pictures from the past* y la capacidad para asociar entre vocabulario-imagen característica de las infografías (Figura 50):

Figura 50.

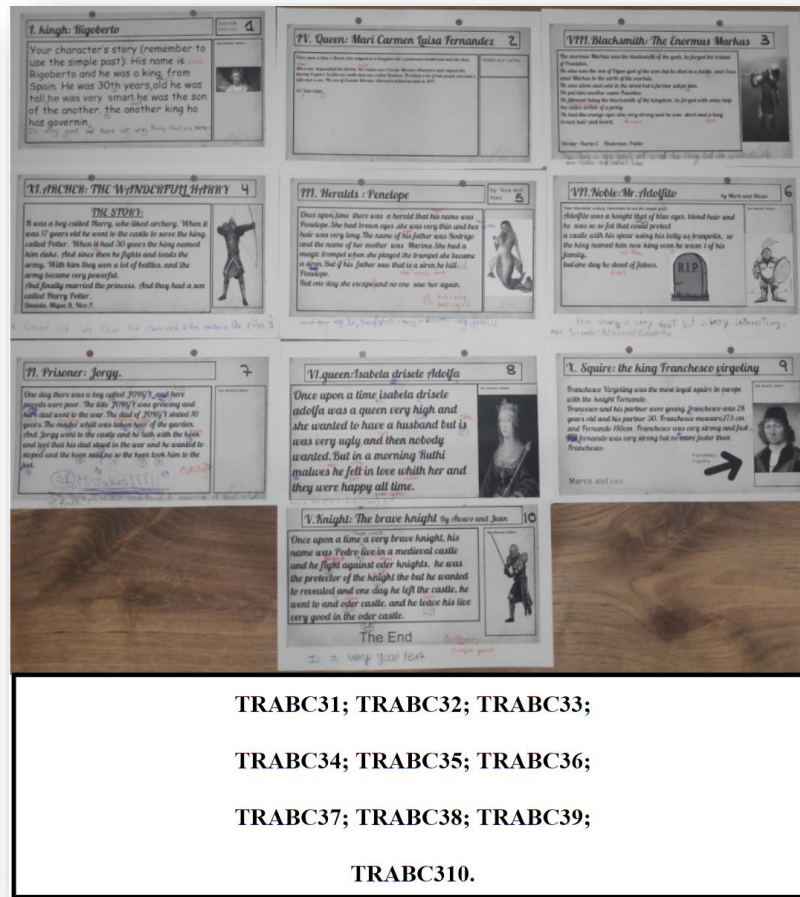
Ejemplos de la asociación palabra-imagen en las infografías realizadas por el alumnado en la actividad B2. Infographic



- *Un texto narrativo escrito a ordenador, C3. Medieval Tales.* En esta actividad se aprecia más diferencia en el desempeño:

Figura 51.

Historias sobre personajes medievales escritos a ordenador por el alumnado



TRABC31; TRABC32; TRABC33;

TRABC34; TRABC35; TRABC36;

TRABC37; TRABC38; TRABC39;

TRABC310.

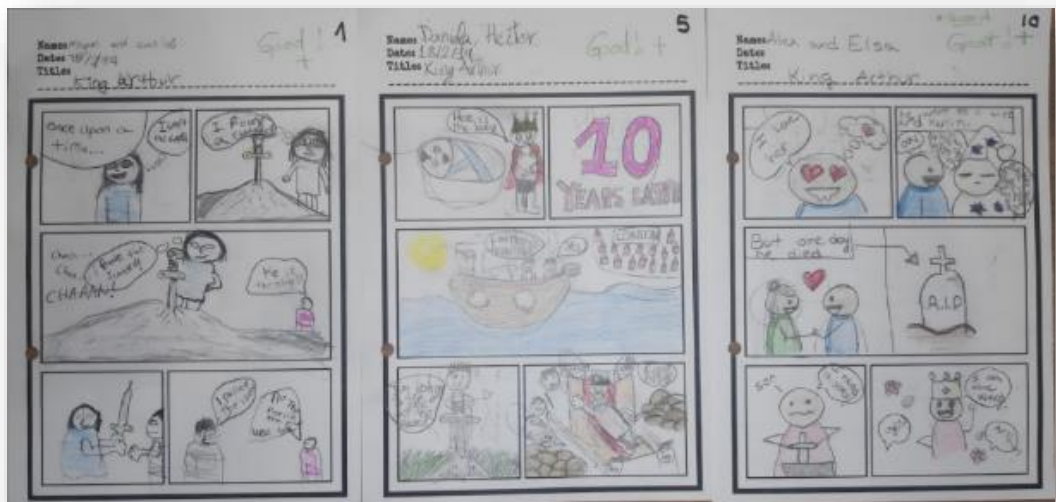
Entre el total de 10 trabajos entregados, 6 se centran más en la historia de vida del personaje (TRABC32,3,4,5,7,10) mientras que 4 giran en torno a la descripción física y personalidad del mismo (TRABC31,6,8,9). En cualquier caso, todos ellos hacen uso del pasado simple como tiempo gramatical de referencia. Pero sí es cierto que, en aquellos que se centran más en la historia de vida de personaje el uso del inglés que demuestran es más avanzado que aquellos cuya producción escrita se basa en al descripción física.

Hay historias más largas y completas (TRABC33); (TRABC34); (TRABC35) y otras más cortas y descuidadas (TRABC31); (TRABC37). Finalmente, encontramos historias serias y ambientadas en la época medieval (TRABC33); (TRABC34) y otras con un tinte más cómico (TRABC36); (TRABC38).

- *Cómic G2. Now the comic.* En esta propuesta destacan dos situaciones: Por un lado están aquellas personas que fueron fieles a las historias en las que debían basar sus cómics. Así, en sus trabajos, representan las ideas principales de las historias medievales elegidas de manera resumida.

Figura 52.

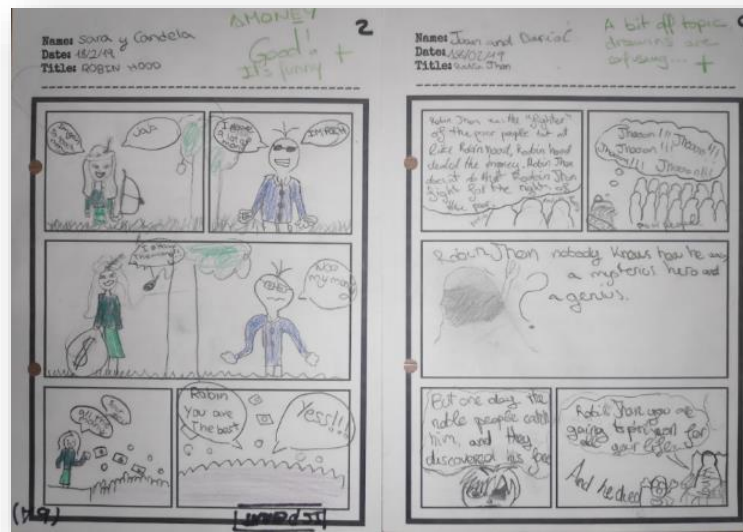
Ejemplos de cómics fieles a las historias originales



Por otro lado, encontramos un par de trabajos en los que los que se decidió buscar la inspiración en las historias de referencia para crear otras nuevas. En un caso se encuentra la historia de Robina Hood, la versión femenina de Robin Hood (TRABG22) o en otro, la creación de un héroe denominado Robin John que no roba dinero, pero sí lucha por los intereses de los pobres (TRABG29). Ambos ejemplos se aprecian en la Figura 53.

Figura 53.

Ejemplos de cómic que emplean una versión libre de las historias de referencia



Como elemento destacable, entre los diez trabajos presentados, solamente una pareja realiza un cómic cuya temática no es la que se pedía y que, además, escribe los bocadillos en castellano (TRABG211, Figura 54):

Figura 54.

Ejemplo de cómic que no sigue la temática de referencia y cuyo texto está en castellano



- *Preguntas cortas o vocabulario concreto*, destacamos la actividad *E1. TIC TAC TOE*, donde trabajan en parejas tratando de descubrir las palabras (*GRABEa06:24-Figura 55*).

Figura 55.

Trabajo en parejas en la actividad F1. TIC TAC TOE



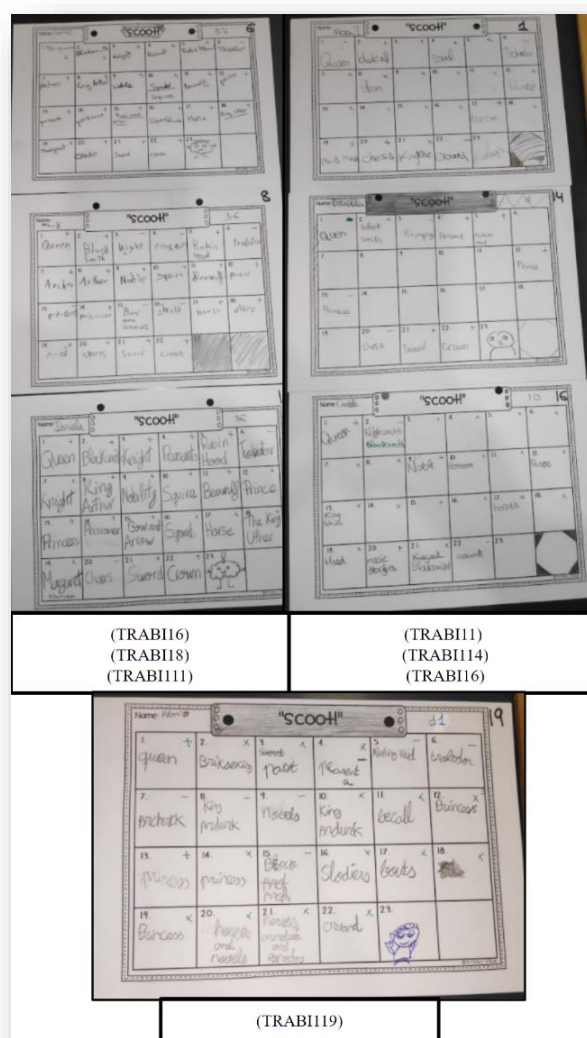
Al día siguiente se plantea la misma actividad pero, en esta ocasión de manera individual. Entendiendo que se contaban como aciertos aquellas palabras que, además de acertadas, fuera ortográficamente correctas, los resultados fueron los siguientes: De 21 trabajos, 6 tuvieron 9/9 preguntas acertadas; 6 tuvieron entre 7-8/9 acertadas; 2 tuvieron 6/9 acertadas, 5 tuvieron la mitad o menos acertadas y finalmente un alumno tuvo 1/9 y el último no fue capaz de contestar a ninguna de ellas. Podemos decir que el balance es positivo dado que más de la mitad de la clase supera por encima de la mitad de aciertos.

II. Scoot day: Analizando los resultados de esta prueba en la que también se analiza el vocabulario adquirido, los resultados fueron los siguientes: De 22 trabajos con un un total de 22 preguntas, valoradas en dos puntos cada una (un punto por acertar el concepto y un punto por corrección ortográfica) la puntuación más alta podía ser de 44 puntos. 4 obtienen puntuaciones de 35 o más puntos; 5 obtienen entre 30 y 34 puntos; 4 obtienen entre 25 y 29; 4 entre 22 y 24 puntos. Finalmente por debajo de la mitad contaríamos con 5. En el caso de

los 4 con las puntuaciones más elevadas, la causa de sus fallos es la ortografía, es decir, el concepto lo saben y es comprensible leído en el papel pero han fallado a la hora de escribir algunas letras que forman la palabra (TRABI16); (TRABI18); (TRABI11); En el caso contrario, con puntuaciones por debajo de la mitad, encontramos que dejan la mayoría de espacios en blanco lo que puede indicar que no dominan el concepto (TRABI11); (TRABI14); (TRABI16) o bien que intentan escribir más pero se confunden de concepto o cometen errores importantes en la ortografía (TRABI19).

Figura 56.

Resultados de la actividad II. Scoot day



- *Entrevistas personales J2. Now hiring.* En esta actividad debían demostrar lo que habían aprendido sobre los modos de vida en la Edad Media utilizando el vocabulario adquirido a lo largo de la secuencia didáctica y proponiendo situaciones presentes en la época histórica trabajada. Analizando los trabajos vemos esta capacidad de ajustar su discurso al personaje elegido. Así cuando entrevistan a un prisionero (TRABJ23), ante la pregunta “*How old are you?*” este responde “*With the years I lost the sense of time*”; a un caballero (TRABJ27) al que preguntan “*What weapon do you use when you fight?*” responde adecuadamente “*I use a sword to fight*”; a un herrero (TRABJ28) al que preguntan “*What a blacksmith do?*” él responde “*A blacksmith forges the armor and the shields*”. A nivel gramatical no cometen fallos importantes, quedando textos coherentes y sin muchas faltas de ortografía. Entre los errores más repetidos encontramos verbos en pasado mal escritos “*maryed*” o “*daed*” (TRABJ21) en lugar de *married* o *died*, “*I born in 1274*” (TRABJ27) en lugar de *I was born*, “*losted*” (TRABJ26) por *lost*. También es destacable el hecho de que tienden a inventar la ortografía de las palabras cuando quieren escribir algo que saben pronunciar pero no escribir en inglés “*spleing*” (TRABJ22) por *explain*, “*sout*” (TRABJ24) por *suit*; “*doter*” (TRABJ25) por *daughter*. Sin embargo, ninguna de las palabras relacionadas con el vocabulario aprendido a lo largo de la unidad, aparece mal escrita en ninguno de los 10 trabajos.

En todos los casos, el idioma que deben utilizar ya ha sido visto y trabajado en la clase, de tal manera que deben usar lo que ya conocen para ponerlo a disposición del formato que se les pide. Los distintos trabajos demuestran la comprensión de las actividades y la apropiación de las mismas a sus códigos personales.

- Recepción oral: La estrategia principal utilizada por la profesora a la hora de asegurarse si han comprendido la información oral que se les transmite es el uso de preguntas. Estas preguntas tienen diferentes características en función del objetivo establecido. Encontramos así preguntas que buscan que el alumnado:

- *Repita lo que acaba de escuchar en algún video con sus propias palabras:* Como ejemplo, tras ver los vídeos sobre las historias de los personajes literarios la profesora hace preguntas destinadas a que resuman lo visto y escuchado. “*Who can tell me more or less the story of King Arthur, what happened in that story?*” (GRABGa04:49) “*Why Little John says: are we the bad guys or the good guys?*” (GRABGa10:50).
- *Orientarles para que expliquen algún concepto:* La profesora está tratando de explicar cómo contestar a las preguntas de la actividad A3. *Pictures from the past*, la pregunta de la ficha es “*How things are located?*”. Para hacer entender que esa pregunta debe responderse utilizando preposiciones de lugar, les plantea otra pregunta más cercana a su contexto “*If you want to describe where am I, what do you need to use?*” (GRABAb01:38).
- *Repitan las instrucciones dadas para asentar la comprensión de las mismas:* La profesora, una vez ha explicado como completar el trabajo, les vuelve a preguntar qué deben escribir en cada apartado para que lo repitan “*What do you need to put here?*” (GRABDa08:02).

A lo largo de la secuencia didáctica no se aprecia ninguna actividad cuyo objetivo explícito sea trabajar la comprensión oral de manera explícita. Es decir, más allá de la comprensión oral que deben demostrar para seguir el desarrollo de la clase dado que todos los inputs que reciben están en inglés, no hay otras tareas concretas donde esta destreza sea evaluada de manera exclusiva.

- Recepción escrita: Todas las actividades desarrolladas en el aula, sean escritas u orales, se explican de antemano en voz alta para asegurar que el alumnado comprende lo que debe hacer. Sin embargo, en el caso de las actividades escritas, dentro de las mismas suelen aparecer de nuevo las preguntas o las cuestiones que deben ser respondidas. En ellas se utiliza un lenguaje sencillo, con instrucciones claras que busca favorecer que el alumnado pueda recordar qué es lo que debe hacer en cada caso y hace uso de su comprensión escrita para poder llevar a cabo la tarea. Vemos así que en las fichas INA33 (Figura

57) todas las preguntas aparecen escritas, utilizando un formato de *WH-Questions* (*Who, what, where...*), muy familiar para el alumnado:

Figura 57.

Recurso didáctico utilizado en la actividad A3. Pictures from the past

MIDDLE AGES :
Your topic _____
Describe the pictures
<ul style="list-style-type: none">• Who is in the scene? _____• What are they doing? _____• Where do you think they are? _____• How things are located in the scene? _____• Why is it different from now? _____ _____

Otro ejemplo es el INC31, la propia ficha donde debe completarse la información está segmentada en apartados, encabezados con una breve frase que indica lo que debe recogerse en cada uno de ellos:

Figura 58.

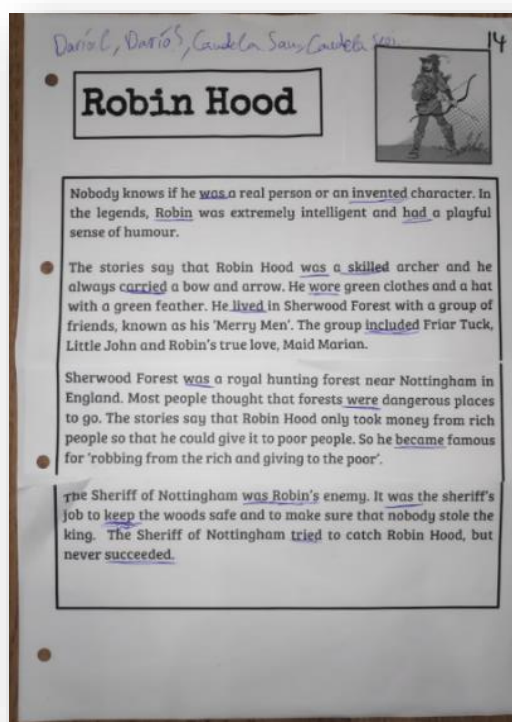
Recurso didáctico utilizado en la actividad C3. Medieval tales

Character: Name	Team members:
Your character's story (remember to use the simple past):	Your character's picture:

Por otro lado, entre las actividades de la secuencia didáctica existen varias actividades a través de las cuales el alumnado debe demostrar su comprensión escrita. Es el caso de la actividad F2. *Once upon a time* en la que tienen tres historias mezcladas, cortadas en varios trozos y que deben separar y ordenar para pegarlas de nuevo en orden logrando generar tres historias diferentes que tengan sentido. También debían unir el título y una imagen con el texto que le correspondiera. En esta actividad resultaba fundamental que leyeran todos los trozos de texto, entendieran su contenido y lo asociaran al título, imagen, historia y orden adecuado. En el ejemplo vemos el texto de Robin Hood una vez recompuesto (Figura 59):

Figura 59.

Historia de Robin Hood ensamblada por el alumnado tras la actividad F2. Once upon a time



Todos los equipos fueron capaces de hacerlo y en el cuaderno de notas se encuentran apreciaciones como:

“Me ha gustado cómo han resuelto la actividad de lectura que pensé que les iba a llevar más tiempo. Prácticamente han identificado de inmediato a qué trozos correspondían a cada texto y han resuelto los puzles en seguida” (CNFCc).

Otra actividad donde la comprensión escrita es importante es la actividad *E2. The editor*. En esta actividad debían corregir los trabajos escritos por otra pareja en la actividad *C3. Medieval tales*. Así, el alumnado debe entender lo escrito además de corregirlo demostrando al mismo tiempo su comprensión escrita y el manejo de las reglas gramaticales que tienen.

En la actividad *II. Scoot day* las tarjetas aparecen con las preguntas escritas en inglés, al ser una actividad individual la profesora no les ayuda en esta ocasión para ver su desempeño. La comprensión que hagan de las mismas demostrará por un lado, su manejo de esta destreza y, por otro, su nivel de adquisición del contenido. Es apreciable que los fallos tienden a ser por falta de conocimiento sobre el contenido más que por no entender la pregunta.

- Recepción audiovisual: A lo largo de la secuencia didáctica el uso de material audiovisual es frecuente. De este modo, el alumnado se ve expuesto a ello y necesita poner en marcha estrategias específicas para comprender la información que recibe a través de este medio. Las herramientas empleadas por la profesora para asegurarse que el alumnado ha entendido la información que recibe a través de este medio son las mismas a las que emplea en los casos de recepción oral (hacer preguntas, pedir que repitan o parafraseen lo que acaban de escuchar). No nos detenemos de nuevo en este aspecto por haber sido desarrollado en dicho apartado de recepción oral.
- Interacción: A lo largo de la secuencia didáctica hay muchas actividades que ponen en el foco de atención en la interacción del alumnado, poniendo de manifiesto su capacidad para alternar su rol como hablante y oyente en una conversación construida con los demás. Como se mencionaba en el apartado 5.1.2. Interpretación de los resultados de la planificación, la interacción oral

es la actividad de la lengua predominante en un 40% de las actividades de la secuencia didáctica. Esta interacción oral se produce entre el alumnado y la profesora y entre el propio alumnado entre sí. Lo más destacable es este segundo caso, el cual se da en todas aquellas actividades en las que el alumnado debe hablar entre sí por diversas causas o bien en actividades como *C2.Find your match* y *H1.3'3P3Q* donde el objetivo explícito de las mismas es la interacción.

- **Mediación:** Esta actividad comunicativa está siempre presente en el aula pero se observa que no ha sido planificada y surge de manera espontánea. Así, cuando aparece, la mediación está ligada al resto o es una consecuencia de las mismas. Se producen sobre todo cuando la profesora realiza aclaraciones (GRABEa02:57), repite las explicaciones utilizando ideas y vocabulario más concreto y sencillo (GRABBa13:15), escenifica ella misma el juego o la actividad (GRABCa01:05) o escribe ejemplos en la pizarra (GRABAa00:05) para facilitar el manejo del idioma.

d. ¿Qué estilos se utilizan en los intercambios comunicativos?

Con respecto a los estilos utilizados en el aula, atendiendo a su grado de formalidad podemos decir que existe un uso combinado de ambos aspectos. Es observable que esta diferencia depende mucho del momento de la clase y de la actividad.

- **Uso informal del idioma:** De este modo en actividades de calentamiento o de inicio de sesión, normalmente el alumnado demuestra un uso más informal del idioma. A nivel oral es todo más espontáneo, se intercalan conversaciones entre la profesora y el alumnado o entre el propio alumnado entre sí. En estos espacios aparecen más dudas con respecto al idioma, aparecen más errores, utilizan el español con más frecuencia y, en definitiva, su uso del idioma es más distendido.

En estos momentos de la sesión la profesora hace preguntas al alumnado de manera improvisada, muchas veces para recordarles lo visto en sesiones anteriores. Sus respuestas son rápidas, aunque es cierto que, en estas situaciones, se aprecia que suele responder el alumnado más confiado con el

idioma y que puede usarlo con mayor fluidez de manera espontánea. Sobre la actividad de introducción de la sesión G encontramos:

“[...] ante las preguntas de comprensión solo responden quiénes se sienten más confiados con la lengua” (CNGAa).

En la actividad *H1.3'3P3Q*, el alumnado mira a una imagen y en base a ella se mueve por la clase con el objetivo de hacer, como mínimo, tres preguntas diferentes a tres personas diferentes durante tres minutos. En este caso no se les ofrece tiempo de pensar las preguntas que van a hacer. La actividad comienza una vez ha sido explicada y todos empiezan a hablar entre sí basando su uso del idioma en la premisa de ir utilizando preguntas y respuestas sobre la imagen además de no hablar español en ninguna circunstancia:

-Profesora: This questions need to be related with the topic I proposed you, in this case [...] the middle ages [...]. During this time, you can't speak Spanish, if you speak Spanish I will touch your shoulder and you will have to go to your sit, sit down and wait quietly. (GRABHa01:14).

A pesar de que el alumnado no tuvo tiempo de prepararse las preguntas, la profesora no tuvo que tocar el hombro de nadie ya que nadie habló en español durante los tres minutos de la actividad. En esta escena, la profesora está a punto de iniciar la cuenta atrás que termina los tres minutos y vemos que todo el alumnado sigue de pie participando activamente en la actividad (GRABHa06:41, Figura 60):

Figura 60

Alumnado interaccionando en la actividad H1. 3'3P3Q



A nivel escrito, las producciones son más formales, pero es cierto que destaca la creación del cómic, donde se les propone una *check list* (ING32, Figura 60) para asegurarse que cumplen con los requisitos del trabajo, pero con respecto al estilo no se indica nada específico:

Figura 61.

Material didáctico utilizado para la autoevaluación de la actividad G2. Now the comic

Check your work:	
<input type="checkbox"/>	Plan the layout.
<input type="checkbox"/>	The story makes sense.
<input type="checkbox"/>	The most important characters appear.
<input type="checkbox"/>	Draw the comic and write the text.
<input type="checkbox"/>	The drawings tell the story properly.
<input type="checkbox"/>	Information is easy to understand.
<input type="checkbox"/>	Time for coloring.
<input type="checkbox"/>	The selected colors make sense.
<input type="checkbox"/>	The colors help to understand the story.
<input type="checkbox"/>	Lettering.
<input type="checkbox"/>	Handwriting is clear.
<input type="checkbox"/>	Spelling is mostly correct.

Como muestra la Figura 62, vemos que en el resultado de los trabajos el uso que vemos del idioma es informal (TRABG23; TRABG210).

Figura 62.

Ejemplo de uso informal del idioma en los cómics de la actividad G2. Now the comic



- Uso formal del idioma: Por otro lado, en las actividades centrales de las sesiones en las que se potencia la producción del alumnado suelen tener que ajustarse a unas reglas concretas para cumplir la actividad con éxito y en consecuencia el inglés que emplean tiene un carácter más formal y menos espontáneo. Esto ocurre tanto a nivel oral como escrito. En sus producciones escritas siempre deben ajustarse a una serie de reglas lo que aporta formalidad a estos trabajos. Ya citadas, recordamos las actividades siguientes:
 - A3. *Pictures from the past* donde se explican las estructuras a utilizar (GRABAb00:01):
 - Profesora: *“In the first one I need to use there is or if it’s plural there are [...]. In number two we answer what are they doing: they are fighting, they are eating, they are shopping, I use “They are” or imagine is he what I need to put?*
 - Clase: *Is. He is. [...]*
 - Profesora: *In number four, what do we use to describe where things are located?[...] we need to use the prepositions of place, we say “next to, on, behind, in front of...”*
 - C3. *Medieval tales* donde se pone en énfasis el uso de simple past:
 - “Estilo principalmente formal... debían ajustarse a las reglas establecidas para la redacción de una historia biográfica en pasado

simple. Estas reglas se explicaron con detalle en el aula y se entendieron como guía en el desarrollo de su trabajo” (CNBd).

En relación con la producción oral, un caso sería la actividad C2. *Find your match*, donde deben caminar por la clase buscando a la persona que completa la ficha que tienen, pero para los intercambios comunicativos se les avisa de que deberán usar una estructura concreta (GRABCa07:16):

-Profesora: [...] And then we find each other. You have to use this structure, ok? important. You have the person so you have to say: Is the... and your character.

-Alumna: peasant...

-Profesora: And I answer with my card: Carrying some bread? And you have to say yes it is or no it isn't.

-Alumna: Yes it is.

-Profesora: So we have a match.

“Para trabajar los diálogos se les ofreció una guía que luego debían reinterpretar en función de los personajes que les hubieran tocado. Tener este de referencia parece ayudarles a sentirse más seguros a la hora de establecer esos diálogos y se les ve realizar la actividad sin manifestar dudas” (CNCCc).

Lo mismo ocurre con la actividad de cierre de sesión B3. *History Heralds*, donde debían realizar una exposición oral del trabajo realizado. El alumnado debe preparar previamente esta exposición y, en consecuencia, hace uso de un inglés más reflexionado:

“El estilo informal en las dos primeras partes de la sesión se diferencia de la última parte ya que al tratarse una presentación oral ante toda la clase exigía mayor conciencia y precisión en el uso del idioma” (CNBBd).

C. ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS, CONCEPTUALIZAR Y PERFECCIONAR HABILIDADES

En este apartado es importante recordar que el enfoque PTL está pensado para ser aplicado en asignaturas no lingüísticas y, por tanto, resulta sencillo identificar los hechos y conceptos que se trabajan desde ellas. En la presente secuencia didáctica, a pesar de estar ambientada en una temática sobre la Edad Media, el foco de atención no está en el contenido histórico propio de las Ciencias Sociales, está en la propia lengua. De este modo, para adquirir un aprendizaje profundo de la asignatura, en este caso en ILE, es necesario identificar los hechos, conceptos, procedimientos y estrategias que la forman. Sin embargo, al estar hablando del aprendizaje de una lengua en sí misma, lo que se pretende es que el alumnado se entrene en el uso del idioma para poder luego extrapolarlo a otras situaciones.

a. ¿Qué hechos se trabajan en el aula?

No parece evidente que existan hechos concretos que se trabajen en el aula puesto que, desde la perspectiva planteada aquí, encontramos mayor vinculación con el mundo de los conceptos.

b. ¿Qué conceptos se trabajan?

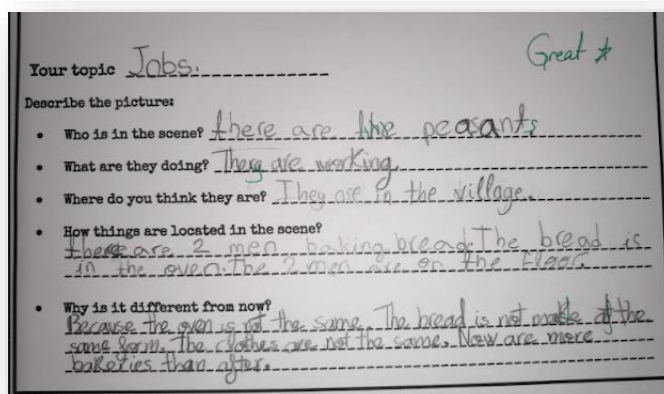
Los conceptos que se trabajan en la secuencia didáctica son los siguientes:

- Vocabulario sobre la Edad Media a través del estilo de vida de distintos arquetipos sociales: A lo largo de la secuencia didáctica vemos varias actividades destinadas a mostrar cómo era la vida en esta época. Se observa que el foco de atención no está en que el alumnado aprenda con exactitud las características concretas de esta época desde una perspectiva histórica, si no que entienda el contexto para poder utilizar el vocabulario. Así vemos que las sesiones se organizan en torno a tres bloques:
 - *Características de la vida en la Edad Media*: Durante las primeras sesiones se utilizan imágenes con escenas de la Edad Media en las que se identifican 6 temáticas (hygiene, hobbies, food, education, shopping, jobs). Esas imágenes se analizan a través de distintos ejercicios

sirviendo de excusa para que el alumnado utilice el idioma. En el caso de la actividad A3. *Pictures from the past* se trabajan las *Wh-Questions, there is, there are* y las preposiciones de lugar (TRABA32 – Figura 63).

Figura 63.

Ejemplo de trabajo escrito resultado de la actividad A3. Pictures from the past



Utilizando esas mismas fichas, se lleva a cabo la actividad de B2. *Infographic* donde tienen que centrarse en sintetizar las ideas en el vocabulario concreto aprendido en la sesión anterior, un ejemplo sería el trabajo TRABB25 que presentamos a continuación.

Figura 64.

Ejemplo de trabajo escrito resultado de la actividad B2. Infographic



- *Arquetipos sociales*: Una vez entendido el contexto en el que nos encontramos, la Edad Media, se analizan las características de los arquetipos sociales presentes en esta época. La atención está en las características más básicas, con la intención de que el alumnado adquiera el vocabulario necesario. Se observa que no se presta tanta atención al personaje en sí como a su concepto desde el punto de vista del idioma, ya que en la actividad C2. *Find your match* el alumnado debe moverse por la clase completando una tarjeta que ha sido partida a la mitad, en donde en una parte aparece el nombre del personaje (Ej.: *The king*) y en la otra una acción asociada (Ej.: *Taking off his Crown*). Esta actividad es oral y también favorece la interacción del alumnado quien debe moverse por la clase preguntándose entre sí a través de la siguiente estructura:

- *Alumno 1* “*Is the (nombre del personaje)*”
- *Alumno 2* “*sitting in the thone?*”
- *Alumno 1*: *Yes it is*”

En las siguientes sesiones se repasa este vocabulario con las actividades *D1. Skip the medieval Word*, *E1. TIC TAC TOE* y *D1. TIC TAC TOE Review* donde se utilizan las mismas acciones para buscar que se escriban las mismas palabras de vocabulario.

Finalmente, la actividad *C3. Medieval tales*, la cual se alarga en las siguientes sesiones, busca que el alumnado aplique lo aprendido sobre el personaje, para que, una vez entendido el concepto lo use de manera creativa desarrollando una historia que se ajuste a sus características.

- Personajes de la literatura medieval: Un bloque importante dentro de la secuencia didáctica es el estudio de tres personajes relevantes dentro de la literatura medieval inglesa. En este caso Robin Hood, el Rey Arturo y Beowulf. La intención es acercar al alumnado a estas historias, ayudándoles a conocer a los personajes y la trama principal. Para ello se plantean varias actividades: *F2. Once upon a time...* con la que el alumnado debe intentar ordenar las tres historias de estos personajes las cuales han sido previamente divididas en tres trozos y mezcladas; *G2. Going to the movies* donde a través

de pequeños clips de vídeo extraído de películas de animación se presenta un breve resumen de la historia de vida de estos personajes que les ayude a recordar lo aprendido en la sesión anterior con la actividad del puzzle; *G3. Now the comic*, en la que el alumnado hace suyas las historias convirtiéndolas en un cómic de su propia creación.

- El pasado simple: Otro concepto que se ha trabajado en esta secuencia didáctica ha sido el del pasado simple. Aunque el contenido no se ha visto desde un punto de vista teórico tradicional, sí se han utilizado algunas actividades de las sesiones para fomentar el uso y práctica de este tiempo verbal. En la actividad *C3. Medieval Tales*, para la redacción de la historia de vida de los personajes el alumnado debía hacer especial hincapié en el uso del pasado simple como referencia. De igual modo en la actividad *E3. The Editor*, al dar el feedback a los otros, los correctores debían también atender si los compañeros/as habían usado el pasado simple. Finalmente, en la actividad *F2. Once upon a time*, tras poner los textos en orden se pedía al alumnado que subrayara los verbos que aparecieran en pasado simple haciendo así un ejercicio de identificación y por tanto repaso del mismo.

c. *¿Qué tipo de procedimientos y estrategias se emplean y se trabajan con el alumnado?*

En este caso valoramos cómo, a través de la secuencia didáctica, se favorece que el alumnado desarrolle sus propias estrategias para manipular y procesar la información que le aporta la profesora.

- Estrategias explícitamente facilitadas por la profesora: Es el caso de la checklist que se les facilita para hacer el cómic en la actividad *G2. Now the comic*. Por la parte de atrás de la ficha con las viñetas en blanco, aparece una checklist. Esta checklist es explicada con la profesora en voz alta para que sepan como utilizarla (GRABGa14:36). En los trabajos se aprecia como los el alumnado va marcando los elementos que van incluyendo en su trabajo para no olvidarse ningún elemento a incluir en el cómic. Esta checklist también es

útil a modo de autoevaluación ya que es un feedback constante de si lo que están presentando está bien y qué aspectos pueden mejorar. Esta misma checklist luego es utilizada por los compañeros/as que corrigen el trabajo. Se busca favorecer que el feedback se realice atendiendo a los mismos criterios con los que debía ejecutarse el trabajo. En TRABG2X de la Figura 65, vemos la primera parte donde el alumnado va haciendo seguimiento de su propio trabajo (*check your work*) y luego los puntos señalados por los supervisores (*supervisor*) además del comentario escrito como feedback (“*the spelling is por but the story is good*”)

Figura 65.

Ejemplo de feedback en uno de los trabajos escritos resultado de la actividad H3. Supervisors' certificate

My points: 8 Supervisor points: 8
 Feedback: the spelling is por but the story is good

Check your work:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Supervisor:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

3

- Tomar ejemplos como referencia, la profesora realiza el ejercicio como espera que lo realice el alumnado presentándolo para guiar e inspirar. Lo observamos en la actividad A3. *Pictures from the past*, la profesora escribe el modelo de respuesta a utilizar en las fichas de trabajo (GRABAb00:21). En las fichas, en general, el alumnado utiliza ese modelo para responder a las preguntas (TRABA3X). Otro ejemplo observable es la actividad C3. *Medieval Tales*, en la grabación la profesora lee un ejemplo que ella ha escrito de historia

(GRABCa02:10). En este caso, a la hora de valorar los trabajos, se observa que el alumnado incluye los elementos necesarios para completar la actividad, se inspiran en el ejemplo de la profesora, pero desarrollan historias personalizadas diferentes al modelo. En la Figura 66 podemos ver el ejemplo de la profesora en comparación con el de uno de los equipos (IND21; TRABC34).

Figura 66.

Ejemplo del uso de ejemplos como acompañamiento en las tareas



En el cuaderno de notas también se registra varias veces la utilidad de ofrecer al alumnado estrategias en las que apoyarse:

“Para trabajar los diálogos se les ofreció una guía que luego debían reinterpretar en función de los personajes que les hubieran tocado. Tener este modelo de referencia parece ayudarles a sentirse más seguros a la hora de establecer esos diálogos y se les ve realizar la actividad sin manifestar dudas” (CNCCc).

“Con la biografía contaban con mayor libertad para poner en práctica su creatividad y uso de la lengua, pero la ayuda de un pequeño guion parece reforzar su capacidad de enfrentarse a la tarea con seguridad” (CNCCc).

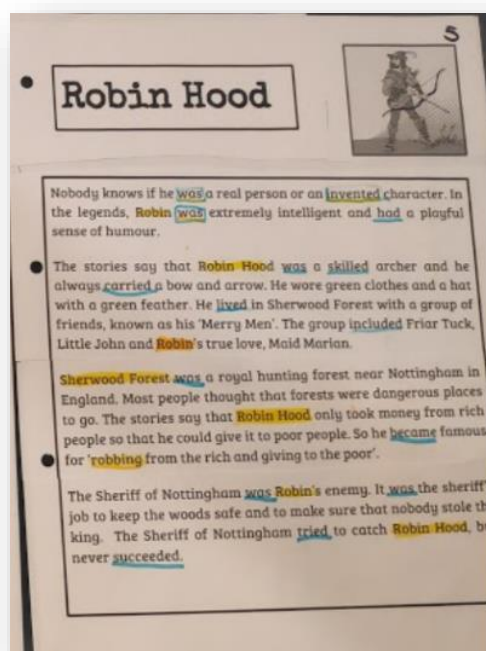
- Estrategias espontáneas para realizar las tareas. Hay ocasiones en las que al alumnado se le ocurren modos de resolver las actividades o trabajar con la información y que le surgen sin premeditación mientras realiza la tarea. Es el caso de un alumno que pide a la profesora que le deje las historias sobre los personajes literarios para tenerlas como referencia a la hora de realizar el cómic: “*Can you let us the stories?*” (GRABGa15:23). Por otro lado, también resulta interesante añadir la nota que indica:

“Me ha gustado cómo han resuelto la actividad de lectura que pensé que les iba a llevar más tiempo. Prácticamente han identificado de inmediato a qué trozos correspondían a cada texto y han resuelto los puzzles en seguida. Sin yo decirles nada han buscado estrategias para facilitarse el trabajo (subrayar dónde ponía el nombre del personaje, subrayar palabras clave en los trozos de texto, asociar las descripciones con los dibujos que aparecen.)” (CNFCc).

Vemos a continuación un trabajo en el que se recogen las cuestiones anteriormente citadas (TRABF25)

Figura 67.

Ejemplo del uso de estrategias espontáneas para resolver tareas.



- Estrategias de uso recurrente: Un caso claro es cuando no saben cómo se dice algo que necesitan en su discurso, esto no les frena y preguntan directamente demostrando el manejo de una frase conocida y que usan con facilidad:
 - How do you say "cosechas"? (GRABHb00:05).
 - How do you say "escudo"? (GRABAA08:04).

Igualmente, les resulta útil partir de vocabulario cercano para lanzarse a participar en otros momentos en los que controlan menos:

“Los anacronismos hacían alusión a elementos del mundo actual, es decir, vocabulario que ellos manejan de manera diaria. Al verse capaces de participar en esta parte, luego se animaron mucho más a participar en aquellas preguntas que tenían que ver con vocabulario de la Edad Media, de menor uso para ellos” (CNAAC).

- Búsqueda de ideas principales, en gran parte de las actividades que se plantean en la secuencia didáctica, el objetivo fundamental es extraer las ideas principales de un elemento más complejo. Esta premisa se desarrolla utilizando como referencia diferentes formatos. Así encontramos:

Extracción de información específica a través de preguntas utilizando como referencia una imagen en la actividad A3. *Pictures from the past*. Como ejemplo de esta actividad, el equipo que tiene las imágenes relacionadas con las compras, tras observar las distintas imágenes extraen la siguiente frase como resumen: “*There are a lot of peasants, they are shopping in the village*” (TRABA34).

Uso de imágenes y sus propias respuestas a preguntas anteriores para desarrollar una infografía en la actividad B2. *Infographic*. Entre los trabajos vemos un ejemplo curioso donde deciden explicar el modelo de higiene en la Edad Media por contraste al actual dibujando así un inodoro tachado y etiquetado con “*not here*” al lado de un campo donde indican “*here*” (TRABB23).

“Las etiquetas les ayudan a sintetizar la información vista el día anterior y asimilarla desde nuevas perspectivas” (CNBPYE).

Actividad G2. *Now the comic* caracterizada por empleo de información textual y visual para extraer las ideas necesarias y convertir una narración en un cómic de cinco viñetas (TRABG25); (TRABG27).

J2. *Now hiring!*, uso de la información aprendida durante la secuencia didáctica para crear una entrevista con preguntas y respuestas sobre la vida de un personaje medieval (TRABJ21); (TRABJ23).

D. MENTORIZAR EL APRENDIZAJE Y EL CRECIMIENTO PERSONAL

Una vez analizados los tres puntos anteriores, este apartado pretende analizar la secuencia didáctica desde la perspectiva docente. Valorando el proceso de reflexión llevado a cabo a la hora de organizar la secuencia didáctica, favorecer el andamiaje, aportar feedback al alumnado y evaluar el trabajo realizado.

a. ¿Cómo se produce el diseño del aprendizaje y el análisis sobre el mismo?

En este apartado es importante tener presente el cómo aprende el alumnado para poder ajustar las propuestas educativas a esta circunstancia. Se analizan entonces las decisiones tomadas para crear el esqueleto sobre el que se sostiene la secuencia didáctica, así como el modo de ensamblarlo y lograr que tenga sentido para el alumnado que nos encontramos en el aula. En relación con ello encontramos diferentes puntos a tener en cuenta: Organización de las sesiones, variedad de formatos, uso de ejemplos como apoyo y recursos variados a la hora de transmitir la información.

- Organización de las sesiones: Se observa como las sesiones suelen dividirse en tres momentos diferenciados: Calentamiento, actividad principal, actividad de cierre. Estos momentos se marcan de manera explícita a lo largo de la sesión para que el alumnado pueda estar ubicado.

- *Calentamiento (warm up)*: Este tipo de tareas buscan activar los conocimientos previos y refrescar lo visto en sesiones anteriores. Vemos como en la presentación utilizada en clase, todas las diapositivas que pertenecen a este apartado de calentamiento aparecen marcadas con una pequeña bombilla que las identifica como tal. A su vez, es destacable el uso de diferentes formatos. Encontramos:

B1. Match your memories: Juego online (INB11)

C1. Zap it!: Juego que utiliza un matamoscas e imágenes (INC11)

D1. Skip the medieval Word (IND11) y *E1. TIC TAC TOE* (INE11): Actividades escritas.

G1. Going to the movies (ING11), *H1.3'3P3Q* (INH11) y

J1. Back to the past: Juego con recursos audiovisuales.

“Recordar el vocabulario visto en la sesión anterior a través de un juego colaborativo sirve para refrescar la memoria de

forma conjunta. El ambiente lúdico favorece que el alumnado se hable entre sí, forzándose a recordar para ayudar a los otros o recordando al ser ayudados por los compañeros/as” (CNDBc).

Figura 68.

Recursos didácticos utilizados para el “warm up” de las sesiones de la secuencia didáctica

Match your memories

Tic tac toe!

Wears and armour and has a sword	He lives in the dungeon and he is always hungry	She is a farmer
He is not the king, but he is rich and has a very comfortable life.	Lives in a castle and has all the power thanks to his crown	Forges horseshoes, armour and swords.
She lives in a castle and one day she will become a queen	Everybody is afraid of his bow.	Helps the knight to get ready for the battle

Zap the scene

Medieval English Literature

Skip the word!

Listen to the sentence and find its owner...

A: Firing his bow.
B: Forging a helmet.
K: Jousting.
N: Having a feast.
P: Carrying some bread.
Q: Sitting on the throne.
S: Helping a knight.

Time for Speaking!

TOPIC DAY

3
3
3

INB11; INE11;
INC11; ING11;
IND11; INH11

Un caso interesante en relación con las actividades de calentamiento es la actividad S2. *Anachronism*, que se lleva a cabo una vez realizada la presentación de la secuencia didáctica en sí. En esta actividad, el alumnado debe encontrar en la imagen medieval elementos que desentonen por pertenecer a la época actual. Al utilizar esta estrategia, se ve que el alumnado está utilizando el vocabulario que conoce

(objetos actuales) y, por tanto, participan activamente. Una vez iniciada la tarea se les pregunta por aquellos elementos que sí pertenecen al a Edad Media y, animados por verse capaces con anterioridad, se lanzan a intentar utilizar vocabulario más específico de esta época histórica. Dejando ver el vocabulario que ya manejan, aquel que no conocen y por el que preguntan para poder utilizarlo (vocabulario nuevo) (GRABAa05:44).

“Al verse capaces de participar en la primera parte, luego se animaron mucho más a participar en aquellas preguntas que tenían que ver con vocabulario de la Edad Media, de menor uso para ellos” (CNAAc).

- *Actividad principal*, marcada en las diapositivas con el dibujo de un lapicero y que, una vez explicada en voz alta y apoyada con información visual, el alumnado va desarrollando de un modo más independiente. En varias sesiones vemos como tras decir las instrucciones gestionan su propio trabajo, la profesora pasa a un segundo plano, acercándose a las mesas de manera más individualizada y puntual para resolver dudas o dar acompañamiento (Figura 69).

“Les dejo trabajar de manera autónoma, pero, en ocasiones les cuesta preguntar de manera espontánea y es por eso que mientras trabajan en las historias de los personajes me paseo entre las mesas y les voy preguntando por su trabajo, haciéndoles conscientes de por donde se llegan, el tiempo que les queda o aspectos que pueden mejorar sobre la marcha” (CNDCc).

Figura 69.

Apoyo de la profesora durante varias sesiones de la secuencia didáctica



- *Actividades de cierre*, pensadas para favorecer la reflexión personal sobre lo aprendido en la sesión o presentar el trabajo realizado. Dado que estas actividades suelen ser breves o resultado del trabajo del alumnado durante la sesión no existe una referencia visual en la presentación de apoyo. Es el caso de *A4. Snowstorm in the middle ages*, donde deben escribir dos palabras que hayan aprendido en dicha clase para hacer un pequeño juego de distensión con ellas (GRABAc05:10).

“La última actividad, a pesar de tener un carácter lúdico les ayudó a centrar la atención en ese vocabulario nuevo que había aparecido. Así, tuvieron un pequeño espacio de reflexión en el que hicieron balance de la sesión y, en general, anotaron en los papeles aquellas palabras que yo me había planteado como objetivo de aprendizaje para ese día” (CNAAd).

En otras ocasiones, las actividades de cierre son presentaciones orales del resultado del trabajo realizado durante la sesión. Así les vemos presentar en actividades como *B2. History Herald*s y *E3. Storytelling o'clock* (Figura 70):

Figura 70.

Ejemplos de actividades de cierre en la secuencia didáctica



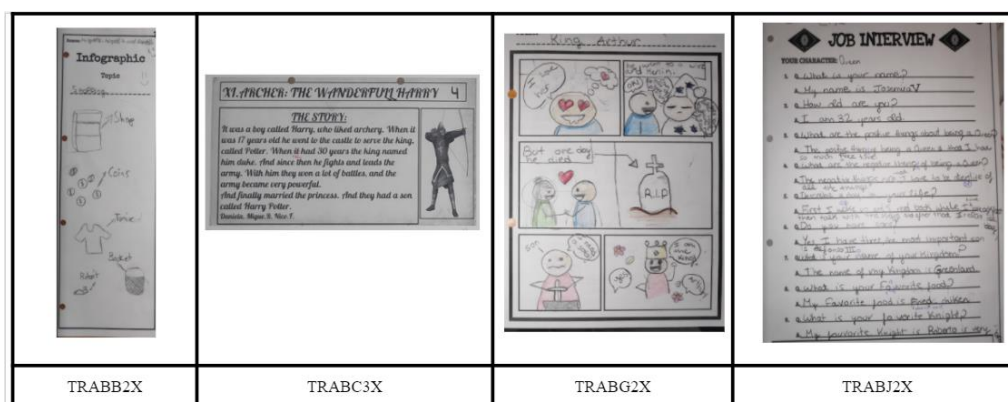
“La exposición oral permitió ver qué habían considerado más importante, qué tipo de contenido había calado mejor, etc. Todos han plasmado en sus infografías la información principal de sus áreas de trabajo, disfrutaban del momento de presentación y, al ser en equipo, se ayudan unos a otros con soltura para presentar la información a pesar de que no han contado con mucho tiempo para la preparación de la misma” (CNBDa).

- Variedad de formatos: A lo largo de la secuencia didáctica se va trabajando con la información desde varios ángulos. A nivel de producción, se pide al alumnado que realice composiciones escritas atendiendo a diferentes ideas. Encontramos: Infografías en *B2. Infographic*; textos narrativos en *C3*.

Medieval tales; cómic en G2. Now the comic; preguntas y respuestas en formato entrevista en J2. Now hiring! Analizando los trabajos vemos interesantes diferencias dependiendo del formato y se comprueba como los diferentes textos incitan el uso de diferentes estrategias para resolver el mismo problema: la creación de una composición escrita. En el caso de la infografía se añaden muchos más elementos visuales y el lenguaje utilizado es mucho más controlado y concreto (TRABB2X); en las biografías se realiza un uso más formal del idioma, atendiendo a una estructura más marcada, aplicando el uso de reglas gramaticales y del discurso (TRABC3X); el cómic cuenta con un carácter más dinámico en el que el alumnado complementa la brevedad de los bocadillos con información visual (TRABG2X); por último, las entrevistas refuerzan el aprendizaje de la estructura gramatical de las preguntas en inglés y, al ser de las últimas actividades, demuestran la adquisición de vocabulario alcanzada (TRABJ2X).

Figura 71.

Ejemplo de la variedad de formatos empleados para los trabajos escritos del alumnado



- Uso de ejemplos como apoyo: Antes de dejar al alumnado libertad para desarrollar las actividades propuestas siempre se muestran algunos ejemplos del uso del idioma que se espera que lleven a cabo. Los ejemplos, dependiendo de la tarea, son más formales o simplemente orales. Observamos así momentos en los que la profesora escribe en la pizarra una posible manera de

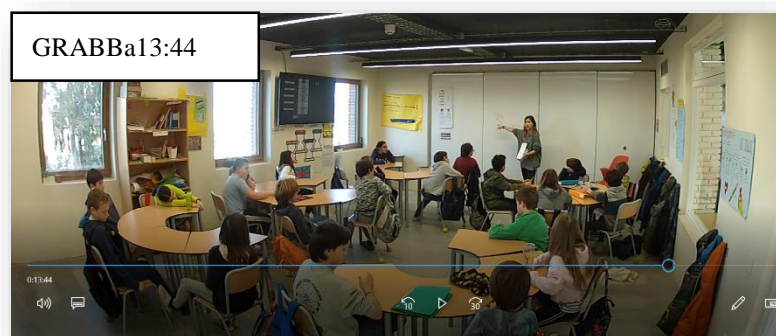
completar la actividad que deben hacer posteriormente, haciendo hincapié en las estructuras gramaticales que espera que utilicen (GRABAb00:05).

“Tener un ejemplo sobre cómo se debía responder a las preguntas que aparecían en la hoja, les ayudó mucho a evitar o corregir fallos, ya que les observo mirar la pizarra y comprobar como con un rápido vistazo a la misma eran capaces de reconocer sus fallos o reorientar su trabajo si lo necesitaban” (CNABa).

También observamos como en el caso de la infografía, la profesora, tras la explicación de la actividad, simplemente hace un rápido boceto en la pizarra de lo que podría ser el resultado del ejercicio, sin dar muchos detalles y dejando espacio para que el alumnado pueda ser creativo con su propio proceso (Figura 72).

Figura 72.

Profesora indicando un ejemplo de lo que debe hacer el alumnado en la actividad



En otro momento la profesora muestra un ejemplo de la posible biografía de una princesa de la Edad Media para que les sirva de referencia a la hora de crear la de sus propios personajes en términos de contenido a incluir, estructuras, extensión o formato (GRABCb02:06). Este ejemplo ya ha sido citado en la macrocategoría C, categoría c (Figura 65).

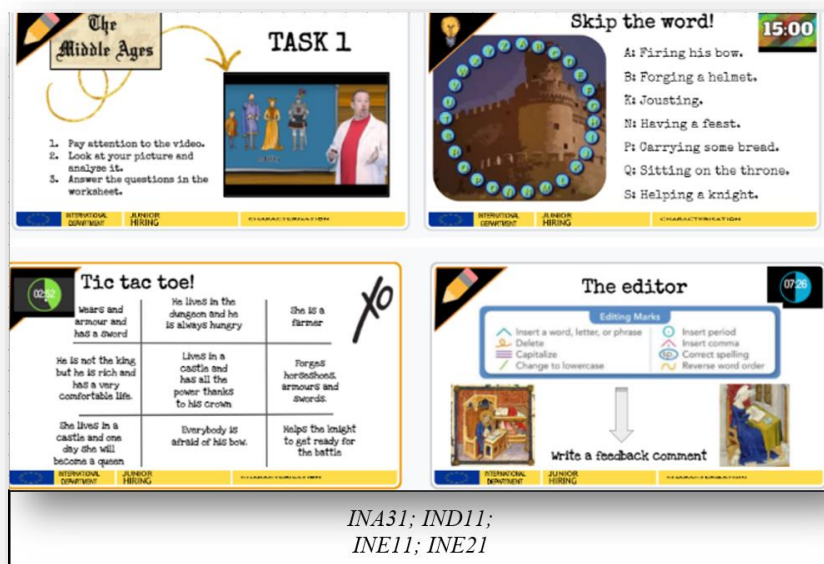
En la actividad J2. *A chance to be an agent* la profesora explica también en voz alta ejemplos de cómo formular las preguntas que deben realizar en las entrevistas a un personaje de la Edad Media (GRABJa03:12).

- Recursos variados a la hora de transmitir la información, para el desarrollo de la secuencia didáctica se observa que, a modo de apoyo, existe una presentación de Google Slides (Anexo 2) que la profesora utiliza en todas las

sesiones. En esta presentación van apareciendo los diferentes contenidos además de los recursos necesarios para que el alumnado pueda desarrollar las tareas. En la presentación se observan imágenes decorativas o de apoyo al texto, las instrucciones dadas de forma oral simplificadas por escrito, vídeos informativos, fragmentos de películas y temporizadores. En la presentación se combinan estilos y recursos formales e informales dependiendo del tema tratado. Aquí algunos ejemplos de la presentación utilizada en el aula:

Figura 73.

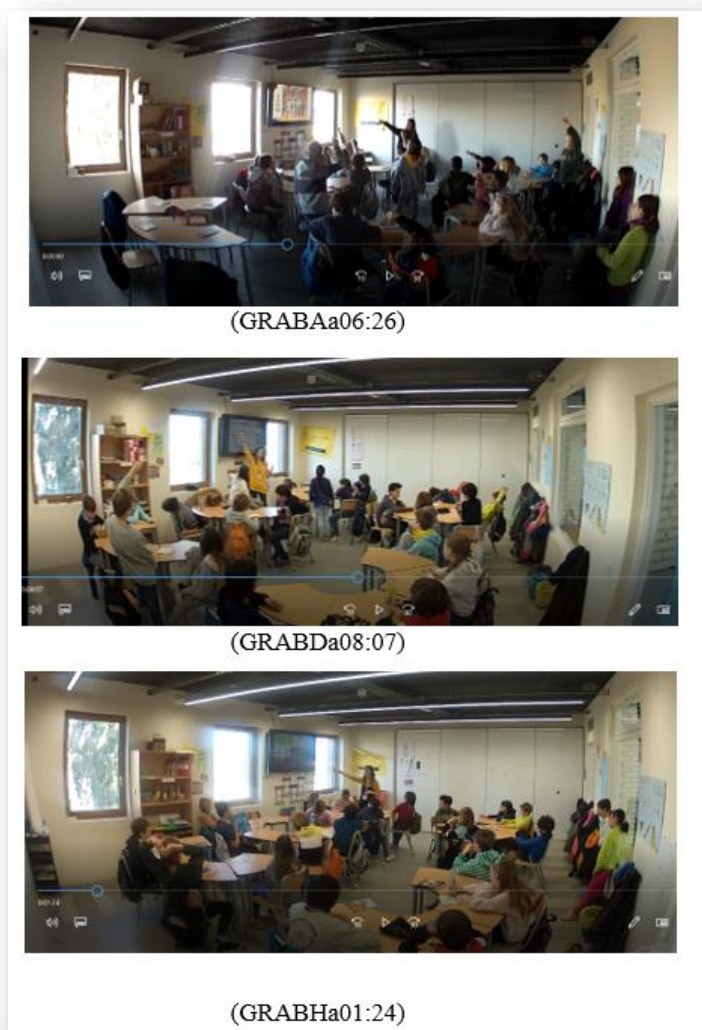
Ejemplos de la presentación de Google Slides empleada por la profesora en la secuencia didáctica



Mientras habla, la profesora señala y hace referencia a lo que aparece en la presentación de modo que su discurso se ve apoyado por todos los elementos anteriores favoreciendo la comprensión:

Figura 74.

Profesora señalando la presentación de apoyo



d. ¿De qué manera se ofrece andamiaje al alumnado?

En relación con el andamiaje se valora cómo la secuencia didáctica es capaz de favorecer que el aprendizaje esté al alcance del alumnado, al mismo tiempo que le reta a potenciar la evolución de sus destrezas. En el caso de esta secuencia didáctica, en relación con este aspecto se han encontrado ideas como el uso de preguntas para activar los conocimientos previos, progresión en la dificultad de tareas, acompañamiento para el cumplimiento de objetivos y atención a la diversidad:

- Uso de preguntas para activar los conocimientos previos: En diversas ocasiones se observa que la profesora utiliza un discurso centrado en hacerles recordar lo que ya conocían por sus experiencias anteriores o que ya vieron:

“Las preguntas orales de la actividad inicial funcionaron muy bien. Realizar primero preguntas sobre los anacronismos les ayudó a lanzarse a participar. Los anacronismos hacían alusión a elementos del mundo actual, es decir, vocabulario que ellos manejan de manera diaria. Al verse capaces de participar en esta parte, luego se animaron mucho más a participar en aquellas preguntas que tenían que ver con vocabulario de la Edad Media, de menor uso para ellos” (CNAAc).

La intención es lograr que, a través de preguntas, hagan el ejercicio de recuperar aquellos conocimientos a los que ya han sido expuestos:

“Do you remember that the other day we were working on different topics [...] we talked about education, what else?” (GRABBa01:00).

“Two other names to call the medieval times?” (GRABDa00:53).

“The other day we learnt about three important characters of the middle ages, who remember the names of the characters?” (GRABGa00:23).

“Can you tell me possible characters? We have: king...” (GRABJa02:25).

- Progresión en la dificultad de las tareas: En la secuencia didáctica encontramos varios momentos donde se puede apreciar esta idea.

En actividades puntuales, destaca la actividad *E1. TIC TAC TOE* y su continuación al día siguiente en la actividad *F1. TIC TAC TOE Review*. En la primera sesión se presenta como un juego a realizar en parejas de una manera desenfadada que busca la interacción y recordar el vocabulario visto en sesiones anteriores. Tal y cómo observamos en los vídeos, el alumnado juega a la actividad, se levantan a mirar la pantalla o debate entre sí (GRABEa06:43). Por otro lado, la segunda vez que se plantea este mismo ejercicio la dinámica es individual y exige mayor reflexión personal de este modo la clase permanece en silencio y están sin moverse en sus pupitres (GRABFa02:14).

Figura 75.

Diferencias entre la actividad E1. TIC TAC TOE realizada por parejas y F1. TIC TAC TOE Review realizada de forma individual



Desde una perspectiva más transversal, la secuencia didáctica comienza con un uso del lenguaje más controlado como en la actividad A2. *Pictures from the past*, donde tienen que responder a las preguntas atendiendo con detalle al modelo de respuesta presentado por la profesora (GRABAb00:21). En 7 de 8 trabajos vemos que las primeras preguntas son respondidas con la misma estructura “There are/ They are + ing.../preposiciones de lugar” presentada por la profesora (TRABAS31,2,3,4,5,6,8). En la actividad B2. *Infographic*, los tienen más libertad para elegir el vocabulario que quieren usar, pero a pesar de ello, sigue siendo muy controlado ya que solo deben escribir ideas breves o incluso palabras. En 6/8 trabajos se emplean solo palabras (TRABB1,2,3,4,5,7) y en los dos restantes sí se animan a utilizar frases sencillas “*Princess and Prince go to church to learn religion*” (TRABAS26); “*The king eats in a big room with the queen, family and friends*” (TRABAS28). En cualquier caso:

“Para hacer la infografía se le ofreció de nuevo tanto las imágenes analizadas el día anterior como sus propias fichas de trabajo donde ellos mismos ya habían realizado el ejercicio de análisis. De este modo, a la hora de realizar la infografía no partían de cero, sino que podían usar sus propios textos como referencia y poder seguir creando y mejorando a partir de ellos” (CNBDdb).

Solo una vez familiarizados con el vocabulario y estructuras, ambos utilizados de manera controlada, se desarrolla una actividad más compleja de mayor exigencia lingüística, *C3. Medieval tales*. En ella ya hacen un uso más libre del idioma poniendo a disposición de la tarea lo aprendido hasta el momento. Así, ya se encuentran más preparados para desarrollar textos completos con oraciones más complejas del tipo “*It was a boy called Harry, who liked archery. When he was 17 years old he went to the castle to serve the king.*” (TRABC34).

Lo mismo ocurre con la actividad *G2. Now the comic*, como se detallaba en la macrocategoría A, categoría c, esta actividad no surge de manera aislada, sino que es consecuencia de una serie de actividades previas que van preparando al alumnado para poder desempeñar con éxito un ejercicio más libre como la creación de un cómic. Sin embargo, la ambientación del cómic, el contexto, vocabulario e ideas vienen dadas de antes a través del trabajo realizado en sesiones anteriores con el análisis y manejo de las historias medievales a través de las actividades *F2. Once upon a time* y *G1. Going to the movies*.

Finalmente, la secuencia didáctica termina con dos actividades que recuperan todo lo aprendido hasta el momento. Así está la actividad *II. Scoot day*, en la que deben recordar el trabajo realizado en las distintas sesiones para responder a las preguntas. Por último, la actividad *J2. Now hiring!* en la que inventan la entrevista a un personaje medieval utilizando las estructuras y vocabulario aprendido además de poner en funcionamiento todas las ideas relacionadas su contexto.

- Acompañamiento para el cumplimiento de objetivos: A lo largo de las sesiones se observa que la actividad principal de las mismas siempre va acompañada de una diapositiva en la que las instrucciones que se explican de forma oral, también aparecen representadas a modo de lista escrita. La

profesora realiza las explicaciones señalando a su vez las instrucciones escritas para reforzar su discurso (GRABCb01:37) (GRABJa00:56).

En las múltiples actividades, las instrucciones de las mismas van acompañadas de ejemplos que pueden ayudar al alumnado a hacerse una idea de a qué debe parecerse el resultado de su trabajo final. Sin embargo, estos ejemplos no coartan su creatividad ya que se presentan como una guía que busca más orientar que obligar. Vemos así, como en la actividad *B2. Infographic* la profesora realiza a mano alzada un ejemplo en la pizarra de una posible infografía (GRABBa12:03), en la actividad *C3. Medieval tales* se lee un ejemplo de historia que puede tomarse como referencia (GRABCb02:15):

“Se aportaron ejemplos que sirvieron de guía o modelo a la hora de pasar a desarrollar sus creaciones más libres, el alumnado parece agradecer este apoyo y se enfrenta con mayor seguridad a la tarea” (CNCDb).

En *G2. Now the comic* se muestra en la pantalla un posible ejemplo de cómic ambientado en las historias vistas en clase, similar a lo que se espera de sus propios comics (GRABGa12:59).

Otro elemento destacable en la resolución de tareas es el uso de temporizadores visuales que permiten que el alumnado tenga presente el tiempo con el que cuenta para realizar las actividades y organicen mejor la gestión de sus tiempos de trabajo (GRABAb08:14); (GRABJa11:36).

El uso de checklists y parrillas de evaluación entre pares también resultan útiles para que el alumnado siga su propio avance y sean conscientes de si están cumpliendo con lo que se espera. En la actividad *C3. Medieval Tales* la profesora explica a través de una diapositiva (INC31-Figura76) los elementos a incluir en la biografía señalando en la pantalla la lista de los mismos, (GRABCb01:30).

“La lista de contenidos a incluir en la biografía del personaje, también podía entenderse como herramienta de seguimiento ya que al observarla ellos/as mismos podían comprobar si estaban cumpliendo los objetivos propuestos” (CNCDb).

Figura 76.

Recurso didáctico empleado por la profesora en la actividad C3. Medieval Tales



En el caso de la actividad G2. *Now the comic*, por la parte de atrás de la platilla para el cómic tienen una lista de ítems que ir cumpliendo. Vemos que en sus trabajos (TRABG2X) van marcando los que van haciendo. Como complemento, ese mismo ejercicio tiene la actividad H3. *Supervisor's certificate* en la que los trabajos son intercambiados de parejas y otros compañeros/as los evalúan en base a los mismos ítems además de aportar un feedback. Eso ayuda a que sean conscientes de si lo que iban completando coincide con lo que opina un “evaluador externo”.

Como vemos en el ejemplo TRABG28 de la Figura 77, en esos mismos trabajos también aparecen marcadas las casillas por los evaluadores y escrito el feedback.

Figura 77.

Ejemplo de checklist de apoyo empleada en la actividad G2. Now the comic

My points: 8 Supervisor points: 8
Feedback: the spelling is good but the drawing is good

Check your work:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Supervisor:

- Plan the layout.
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Por otro lado, de un modo más informal, es destacable cómo la profesora, a pesar de ser el centro de atención del aprendizaje, se muestra disponible para atender a preguntas o incluso caminar entre el alumnado acercándose a las mesas para asegurarse que están llevando a cabo la tarea con seguridad:

“Me paseo entre las mesas y les voy preguntando por su trabajo, haciéndoles conscientes de por donde se llegan, el tiempo que les queda o aspectos que pueden mejorar sobre la marcha” (CNDCc).

- Atención a la diversidad: Parece que el nivel de competencia en el idioma en el aula es bastante similar y no resulta necesario hacer ninguna adaptación significativa. Aun así, es cierto que se perciben ciertos recursos para dar cabida a diferentes ritmos de aprendizaje y favorecer la adquisición de contenidos por parte de todo el mundo.

Uno de los más destacables es el uso de estrategias lingüísticas adicionales. Como ya se ha citado en alguna ocasión se utiliza en todo momento una presentación de Google Slides que sirve de apoyo visual a cualquier discurso producido por la profesora en el aula. Observamos también otras cuestiones como que su ritmo de habla no es muy rápido, su tono de voz es alto y que

refuerza constantemente su discurso con su lenguaje corporal, favoreciendo así la comprensión. Por citar algún ejemplo de esto podemos ver un momento en el que la profesora indica “*If we see a television in the middle of a prehistorical scene, that does not belong*” mientras con las manos hace un cuadrado representando la televisión y niega con los dedos reforzando la idea de que no pertenece a la época (GRABAa05:19); otro en el que explica “*if you want to underline everytime that appear the name Artur so you know is the same, you can do whatever you want with the text in order to order it*”, mientras con las manos hace el gesto de subrayar sobre un papel, y luego el de ordenar una parte sobre otra (GRABFa11:36). Esta situación es reseñable en todas sus explicaciones.

e. ¿Qué tipo de feedback se ofrece al alumnado?

Durante los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta necesario que exista feedback entre alumnado y docente para asegurar que ambos se comprenden entre sí y sacan el máximo provecho de las diferentes tareas. Analizamos entonces el modo en el que este feedback se produce. En este caso se han encontrado evidencias que se relacionan con el apoyo docente desde un segundo plano y feedback entre iguales:

- Apoyo docente desde un segundo plano: A lo largo de las grabaciones se observa que la profesora indica las instrucciones de la actividad al inicio, pero, una vez explicadas, deja al alumnado trabajar de manera independiente. En esos momentos de trabajo, ella pasea entre las mesas con diversas intenciones:
 - *Responder a preguntas individuales* (GRABFb04:02).
 - *Devolver a la tarea* a aquellos que se han despistado (GRABAb06:43).
“También me acerco a las personas que parecen más despistadas, esto se debe a que se han quedado atascados con algo y en lugar de preguntar derivan a otras cuestiones y es necesario devolverles a la tarea” (CNJDc);
 - *Hacer un acompañamiento más individual de cada grupo de trabajo.*

Figura 78.

Acompañamiento de la profesora a los grupos de trabajo



- *Indicar tareas de ampliación* a aquellos grupos que van terminando la tarea inicial (GRABFb04:45):

-Alumno: Miriam, we finished.

-Profesora: Ok, now you have to underline the verbs in the past.

Mientras van trabajando, la profesora tiene un acercamiento más personal con los distintos grupos pudiendo aportar comentarios de mejora o ayudar de manera activa y directa:

“Al aportarles feedback sobre su trabajo procuro que sean ellos quienes analicen su propia práctica y lleguen a las conclusiones de mejora que estoy buscando. Por ello, procuro utilizar preguntas como ¿tú que piensas?, ¿qué podrías añadir?, ¿solo mirando tu infografía crees que cuentas todo lo que quieres decir...?” (CNBDc)

“Camino entre las mesas observando el trabajo que van realizando, respondiendo a sus preguntas y, en otras ocasiones, haciéndoles preguntas yo a ellos para hacerles reflexionar sobre lo que están haciendo y ayudarles a encontrar los puntos de mejora” (CNDDc)

“A lo largo de la sesión, mientras escribían en sus hojas, me paseé entre las mesas respondiendo a sus dudas, pero sobre todo planteándoles preguntas sobre su trabajo.

Cuando les hago preguntas procuro que estas les ayuden a pensar sobre lo que están haciendo y que ellos mismos sean conscientes de sus errores. La mayoría de las ocasiones, me encuentro que los

errores ortográficos que comenten son causados por despistes y que, al hacerles leer de nuevo lo que han escrito, se dan cuenta en seguida de lo que deben corregir” (CNADc).

- Feedback entre iguales: Por otro lado, se fomenta la evaluación o feedback entre iguales. Es decir, el alumnado revisa el trabajo de los otros y, en base a unos criterios les indica puntos fuertes o aspectos de mejora. Es interesante destacar que esta situación sucede en las tres actividades principales, aportando valor al criterio del alumnado a la hora de ayudar a sus compañeros/as. En consecuencia, el peso del feedback sobre el trabajo no lo lleva la profesora de manera directa. Estas actividades son:

E2. The editor, el alumnado recibe unas anotaciones sobre cómo deben corregir las biografías de personajes medievales de los demás. Interiorizados los criterios de corrección se les ofrece el trabajo de los demás para las correcciones. Observamos como en la Figura 79 se les indican los símbolos que deben usar para las correcciones (INE21) y como en la Figura 80 se aprecia como el grupo encargado de corregir utiliza esos mismos símbolos y escriben el feedback “*Is a very good text*” (TRABJC310).

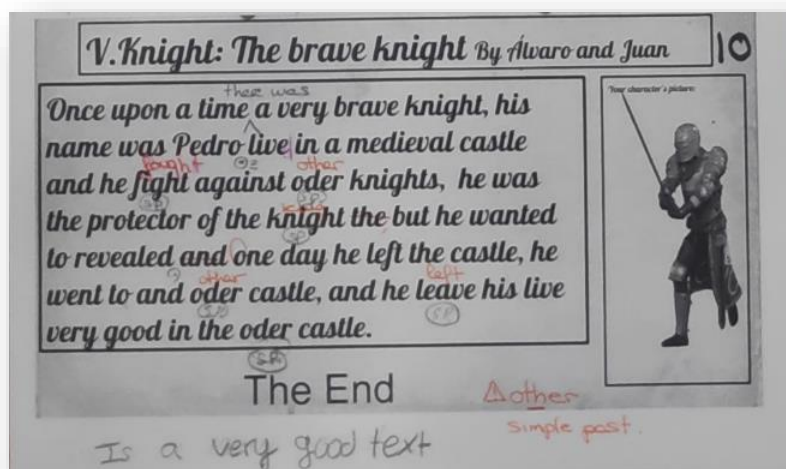
Figura 79.

Recurso didáctico empleado por la profesora en la actividad E2. The editor



Figura 80.

Ejemplo de evaluación entre pares resultado de la actividad E2. The editor



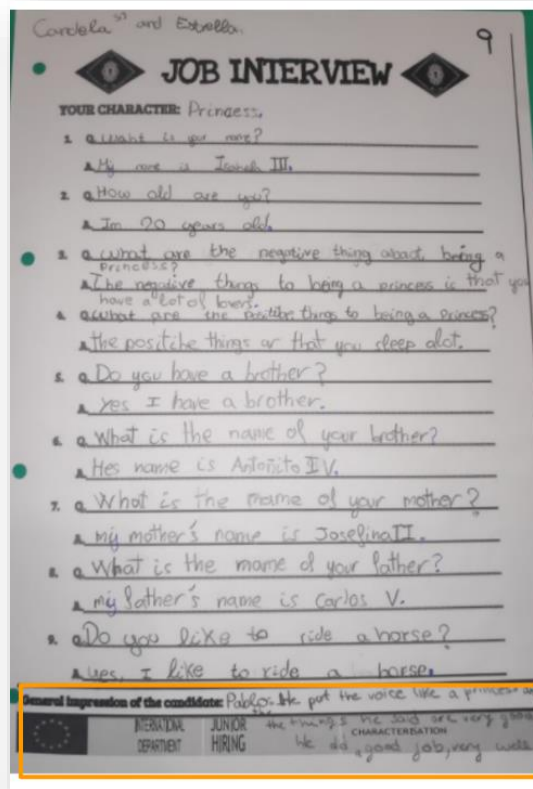
“Las correcciones han estado bastante bien, destaco que han encontrado bastantes detalles que yo misma les habría indicado” (CNEDd)

H3. *Supervisor's certificate*: En esta actividad, a través de la checklist ya citada en otras ocasiones, el alumnado valora el trabajo de los demás, señalando los puntos que considera que ha cumplido además de un pequeño comentario.

J2. *Now hiring!* Las entrevistas escritas por las parejas son analizadas por los otros quienes aportan un breve feedback al final del trabajo. Vemos el caso en el que a un trabajo realizado los compañeros ponen el siguiente feedback: “*He put he voice like a princess and the things he said were very good. He did a goog job, very well*” (TRABJ29).

Figura 81.

Ejemplo de evaluación entre pares de la actividad J2. Now hiring!



f. ¿Qué tipo de evaluación se presenta en el aula?

La evaluación es un tema relevante en toda programación didáctica ya que, bien utilizada, puede aportar la información que los docentes necesitan para valorar el grado de adquisición de los aprendizajes presentados. En el caso de esta secuencia didáctica, con respecto a este tema se ha observado que la evaluación presenta un carácter continuo y participativo, en la que también tiene gran relevancia las actitudes del alumnado.

- Evaluación continua y participativa: Durante la secuencia didáctica la evaluación resulta continua, no se contempla la realización de un examen o prueba escrita al uso. De este modo, las diferentes actividades comunicativas de la lengua, además de la actitud, se van presentando a través de las distintas actividades y se tratan de evaluar en este sentido.

Sí resulta destacable que los trabajos escritos o sus producciones escritas tienen valor a la hora de realizar la evaluación. Así, las diferentes producciones escritas son sujeto de evaluación y a su vez también se utilizan como recurso

para realizar otros trabajos, esto último les permite crear contenido empleando su propio material. Es el caso de la actividad *A3. Pictures from the past* donde deben completar una ficha de información que les sirve como recurso para realizar en la sesión siguiente la actividad *B2 Infographic*. De este modo, a través de la infografía creada la profesora puede valorar si la secuencia de aprendizaje fomentada a través de ambas actividades se refleja en el resultado final de la segunda.

Entendidas desde una perspectiva más tradicional contaríamos con la actividad *F1. TIC TAC TOC review* donde deben escribir el vocabulario que se corresponde con las definiciones, de manera individual sin apoyos. En los trabajos se observa que la mayoría de clase fue capaz de hacerlo sin problema, ya que la misma actividad se había llevado a cabo el día anterior, en ese caso con apoyos:

“Están confiados con el tema del vocabulario, pero todavía les cuesta asimilar bien el spelling de algunas palabras” (CNFDd).

También vemos la actividad *II. Scoot day* este juego cuenta con el componente lúdico del movimiento, de ir cambiando de asiento por cada pregunta, pero, de nuevo, trabajan de manera individual y sin contar con apoyos para responder a las preguntas. En las grabaciones el alumnado se muestra concentrado, pero los cambios de lugar son momentos distendidos, cambian de lugar riendo, buscan su sitio comentando con los demás, es decir, se observa un ambiente relajado que se aleja de las tensiones que, a menudo, acompañan a las pruebas escritas (GRAB1b00:08).

“A pesar de que la actividad se desarrolla con calma, supone cierto revuelo porque cambian de sillas y de espacios y no pueden evitar comentar con los demás. Les he pedido que lo hagan de forma individual, pero para evitar presiones excesivas permito que haya cierto murmullo en la clase. Entendiendo que al haber seguido el proceso de cada uno a lo largo de las sesiones resulta complicado que puedan engañarme en caso de que copien a otros” (CNIAa)

En esta misma sesión, se dicen los resultados del juego. En voz alta, se corrige la actividad para que el propio alumnado sea consciente de sus resultados en ese momento y al mismo tiempo se vuelve a repasar el contenido (GRABGb15:15).

Por último, la corrección entre pares se utiliza en dos ocasiones, *E2. The editor* y *H3. Supervisor's certificate*, utilizando una plantilla de corrección se intercambia el trabajo entre compañero/as y deben corregirse unos a otros. En la primera actividad, la corrección se centra en la ortografía y, las correcciones y el feedback se comparten con toda la clase. En los trabajos vemos el uso de las marcas de corrección y las notas de mejora (TRABE2X). En la actividad *E3. Storytelling o'clock*, la pareja que escribió la historia la lee en voz alta a sus a la clase y a continuación los “editores” señalan los aspectos a mejorar, la profesora también aporta sus indicaciones (GRABEc00:56). En el caso de la actividad *H3. Supervisor's certificate* la evaluación entre pares es escrita y luego las parejas comparten la corrección de manera más personal en lugar de al conjunto de la clase (GRABHc05:55). En la parte de atrás de los comics, vemos las anotaciones de los compañeros/as y las marcas de cumplimiento de la checklist (TRABH3X).

- Valor de la actitud: En el proceso de evaluación tiene mucha importancia la actitud del alumnado en clase, por lo que se lleva un registro de las mismas. Como indicamos, las actitudes quedan registradas en el cuaderno del profesor a través de breves anotaciones que hacen alusión a: Participación, implicación personal, seguimiento de “*only english*” en clase. En la Figura 81 encontramos un extracto del cuaderno de notas de la profesora, donde la escala de valoración seguida se corresponde con lo siguiente: Una estrella simboliza muy trabajo, el símbolo “+” simboliza un trabajo adecuado y una flecha hacia abajo un trabajo mejorable. En el caso del símbolo “+” puede ir detallado con una flecha hacia arriba o hacia abajo indicando si está más cerca del buen trabajo o del trabajo mejorable.

Figura 82.

Registro de actitudes en el cuaderno de evaluación de la profesora

Evaluación		PARTICIPATION	GENERAL ACTITUDE	USE OF ENGLISH
Grupo	5º B			
Tutor/a	MARÍA			
Nombre y apellidos				
HIGUEL B.	1	++	+	•
NOA	2	++	+	••
DARÍO C.	3	+++	+	•••
MATEO	4	++	+	
TIM	5	+	+	••
NICOLÁS F.	6	++	+	•••
ESTRELLA	7	++	+	
NICOLÁS G.	8	+++	+	•••

5.2.2. Interpretación de los resultados de la intervención

Tras presentar la información recogida y realizar un análisis de lo observado a través de los diferentes métodos e instrumentos pasamos a interpretar los resultados obtenidos. Esta interpretación se dividirá en dos apartados diferenciados: Un primer apartado en el que se detallarán las relaciones encontradas entre los resultados y los principios fundamentales del enfoque PTL en términos de potencialidades y limitaciones; Un segundo apartado compuesto por dos puntos diferentes que, tras analizar los datos, se presentan como pertinentes debido a la conexión encontrada con lo visto en esta tesis doctoral. En este segundo apartado, se adoptará una perspectiva diferente que valorará los resultados obtenidos, por un lado, desde las características de las nuevas alfabetizaciones en el marco de la sociedad digital y, por otro, desde la idea de la orquestación ecológica de los entornos de enseñanza en lenguas extranjeras.

5.2.2.1. Interpretación desde los principios fundamentales del enfoque PTL

Para iniciar este punto es interesante retomar las palabras de Halbach (2019) quien indicaba “vivimos en tiempos de CLIL” (p.7). Este pensamiento ilustra la idea de que en Educación Primaria una de las preocupaciones encontradas con respecto a la enseñanza del inglés como asignatura, es el descuido de la misma por ponerla al servicio de otras asignaturas no lingüísticas. En esta tesis doctoral se planteaba la posibilidad de aplicar las ideas desarrolladas por el enfoque PTL en el aula de inglés en sí misma. Para dar respuesta a esta situación se ha utilizado la información obtenida a través de las grabaciones de vídeo, el cuaderno de notas y la propia secuencia didáctica. En este apartado de interpretación se recuperan los 5 principios fundamentales del enfoque PTL (Meyer, Halbach, y Coyle, 2015):

1. Conceptualizar la progresión del aprendizaje.
2. Centrarse en el alumnado
3. “Languaging” como elemento de mediación del conocimiento.
4. Convenciones específicas de la asignatura.
5. Repensar el andamiaje.

Estos principios van a ser empleados como eje vertebrador de esta interpretación atendiendo a sus potencialidades y limitaciones dentro de la asignatura de ILE. Pasamos a analizar bajo dicha premisa los siguientes cinco principios:

1. CONCEPTUALIZAR LA PROGRESIÓN DEL APRENDIZAJE

En este punto se plantea el valor de que el docente interiorice qué elementos hacen falta para que el alumnado pueda progresar en su aprendizaje, cómo estos se interrelacionan entre sí y cómo se hacen accesibles para dar lugar al aprendizaje. En este sentido hemos encontrado lo siguiente:

– Potencialidades:

a) *Organización de la secuencia didáctica y sus sesiones:*

- La organización progresiva de las sesiones en cuanto a la creciente exigencia de las CDF y los géneros planteados en el aula, avanzando desde niveles menos exigentes a niveles más exigentes, ha demostrado buenos resultados. Esto ocurre de manera vertical, es decir, dentro de

una misma sesión y de manera horizontal, a lo largo de la secuencia didáctica. Dentro de cada sesión, al inicio el uso de la lengua es muy controlado y breve, mientras que más adelante encontramos tareas más creativas y libres y, en consecuencia, más complejas. De igual modo, al inicio de la secuencia didáctica las actividades son más concisas y monitorizadas por la docente, para ser mucho más abiertas y fomentar la autogestión en las sesiones finales. Pensar de antemano en este esquema ayuda a organizar contenidos atendiendo a una secuencia lógica que acompaña la evolución del alumnado. Esta secuencia resulta de gran utilidad en la creación coherente de significados, fomentando que la conceptualización se produzca de manera eficiente a través de las experiencias de éxito que vive el alumnado. Podemos decir que favorece que las sesiones se ajusten de manera acorde al momento del aprendizaje en el que se encuentra cada estudiante.

De este modo, todos los materiales que desde el enfoque PTL se ponen a disposición del docente para desarrollar la programación resultan ser una guía útil para asegurar que se tienen presentes todos los elementos necesarios para orquestar y garantizar dicha conceptualización.

b) Crecer en la misma tarea:

- La secuencia didáctica demuestra la utilidad de fomentar que el alumnado pueda volver a una misma tarea en varias ocasiones, con la intención de mejorarla tal y como se plantea en PTL. Esto se conecta con la hipótesis del monitor (Krashen y Terrell, 1983) en la que cuando se tiene el tiempo necesario para pensar sobre la estructura formal de la lengua, se activa el uso de la lengua “aprendida” que monitoriza el uso que se hace de la misma, favoreciendo la corrección de errores y, en consecuencia, seguir creciendo en el aprendizaje.
- A pesar de ello, es importante atender al equilibrio que es necesario mantener en este tipo de tareas. A través de los datos observamos que abusar de la extensión de tiempos de trabajo y volver sobre lo mismo de manera reiterada puede ejercer un efecto de aburrimiento y pérdida de interés hacia la actividad. Para salvar esta situación una de las estrategias que más éxito tiene en la secuencia didáctica es repetir los

mismos contenidos, pero desde diferentes formatos. El alumnado responde muy bien a este tipo de actividades puesto que al trabajar contenidos que ya van manejando, pero utilizando distintas actividades, la emoción y el reto de la novedad se combina con las experiencias de éxito que alcanzan en ellas. Esto es aplicable incluso dentro de sus mismas tareas, donde se ha visto que también se buscan diferentes modos de que vuelvan a ellas para evitar la monotonía.

c) *Secuenciación clara de las fases para internalización de contenidos:*

- Una de las cuestiones que se aclara dentro del modelo PTL es la necesidad de potenciar en el aula que los conceptos se internalicen atendiendo a una secuenciación específica. Esta secuencia se ha tenido en cuenta en la práctica y ha demostrado tener buenos resultados. De este modo, se potencia constantemente que primero exista una fase material que favorece la comprensión de lo que se está aprendiendo desde un punto de vista práctico. Es decir, el alumnado entiende el concepto a base a utilizarlo directamente a través de actividades controladas. En la segunda fase, conocida como la fase verbal, el alumnado debe comunicar ese conocimiento que acaba de adquirir. Esto se hace a lo largo de la secuencia didáctica a través de las presentaciones orales que se hacen de los trabajos. Finalmente, en la fase mental se potencian actividades más libres a través de las cuales ya utiliza los conceptos aprendidos de un modo más creativo y variado.

- Limitaciones:

a) *Desajustes en los dominios de actividad:*

- En el texto de Meyer, Halbach y Coyle (2015) lo primero a lo que se refieren en relación al conceptualización de la progresión del aprendizaje es la participación del alumnado en los cuatro modos de crear conocimiento en una asignatura. Es decir, los dominios de actividad -hacer, organizar, explicar y argumentar- adaptados al nivel apropiado para cada edad. El modo en el que estas cuatro cuestiones aparecen en la secuencia didáctica queda explicado en el apartado de interpretación de resultados de la misma. Sin embargo, llevados a la

práctica observamos que ha resultado algo complicado ajustar los dominios de actividad a la propia asignatura de ILE. Esto se debe a que en todas las descripciones del enfoque PTL, este aparece como un enfoque pensado para ser aplicado a asignaturas no lingüísticas. Estos dominios de actividad son más claros en esas materias, sobre todo en las científicas y se encuentran más fácilmente que en la asignatura de ILE. A pesar de que no ha resultado imposible y, en la tesis se describen los modos en los que los dominios de actividad se utilizan en la asignatura, esta manera de crear conocimiento no encaja de manera literal y es necesario realizar ciertos ajustes en su aplicación. Por ejemplo, en el caso de “hacer”, en los ejemplos de PTL este dominio aparece asociado a producir datos científicos y, en el caso del área de inglés, hablaríamos de producciones escritas u orales del alumnado sin que estas tuvieran que tener carácter científico. Atendiendo al modo en el que se explicitan los dominios de actividad en el método, de no poder ser entendidos de un modo más subjetivo y flexible, pierden algo de pertinencia al ser aplicados a una disciplina exclusivamente lingüística.

- Por otra parte, hay que remarcar que desde ILE buscamos transmitir conocimiento sobre la lengua inglesa al mismo tiempo que la utilizamos como herramienta de trabajo. De este modo el alumnado se encuentra caminando constantemente entre la lengua adquirida y la lengua aprendida (Krashen y Terrell, 1983). En consecuencia, en el área que nos ocupa tiene más sentido, a la hora de manejar los cuatro dominios de actividad, que aparezcan interrelacionados y en constante movimiento pasando de uno a otro de manera salteada. Esto puede ser un punto de diferenciación y es que, si bien en el caso de la ciencia se entiende un avance circular entre los dominios de actividad - hacer, organizar, explicar y argumentar-, en el caso de la asignatura de inglés resulta más interesante saltar de una a otra en función de la actividad. Todas se trabajan, pero de manera más libre y dentro de una misma sesión pueden aparecer las cuatro o irse repartiendo a lo largo de los días. No parece necesario mantener ese ciclo que, a pesar de resultar

lógico e interesante en ámbitos científicos, resulta limitante para las clases de inglés.

b) *Énfasis de la conceptualización a través de hechos, conceptos y procedimientos:*

- Siguiendo el discurso de Meyer et al. (2015) hablaríamos de la potencialidad del alumnado para comunicar su comprensión de los contenidos a través de tipos y géneros de textos cada vez más sofisticados. Aprendiendo cada vez más hechos sobre un tema, teniendo mayor comprensión conceptual y manejando más estrategias y destrezas. En este punto el enfoque vuelve a limitarnos y resultar poco ajustable a la hora de hablar de una disciplina que no es científica. Por ello, una de las dificultades encontradas a la hora de analizar los datos era encontrar evidencias diferenciadas sobre los hechos, conceptos y procedimientos vistos en el aula. El idioma visto desde una perspectiva comunicativa tal y como la entendían Canale y Swain (1980), la enseñanza del mismo se centra en poner a disposición del alumnado las herramientas necesarias para que pueda comunicarse en situaciones reales a través de tres competencias: competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Así, más que diferenciar entre hechos, conceptos y procedimientos y estrategias por un lado y añadir el propósito, género, modo y estilo de manera diferenciada, quizás resultaría interesante en este caso hacer una mezcla que entrelace estas cuestiones con las ideas del enfoque comunicativo. La propuesta para el aula de inglés determinaría que, los hechos, conceptos y procedimientos englobados en el *conceptualising continuum* podrían entenderse desde la competencia gramatical planteada por Canale y Swain (1980) por la cual el alumnado debe aprender sobre elementos estructurales de la lengua como el léxico y las reglas gramaticales. Por otro lado, el propósito, género, modo y estilo presente en el *communicating continuum* estarían incluidos en la competencia sociolingüística en la que el alumnado aprende a usar la lengua atendiendo a la situación social en la que se encuentre inmerso. Finalmente, la competencia estratégica del enfoque comunicativo sería

equivalente y se completaría con la idea de procedimientos y estrategias del enfoque PTL. Uniendo ambas ideas, si nos quedamos con el concepto de competencia estratégica entenderíamos que el alumnado debe aprender destrezas para compensar sus dificultades de comunicación además de ser capaz de utilizar diferentes procedimientos para estudiar, aprender y comunicar su aprendizaje del idioma.

Estas tres cuestiones se han visto a lo largo de la secuencia didáctica de manera interrelacionada en todas las actividades pues siempre se está trabajando la competencia gramatical y sociolingüística de un modo más o menos explícito pero continuo además de fomentar en el alumnado, bien a través de apoyos de la profesora o bien de manera directa en su trabajo de aula, el desarrollo de esas destrezas que podríamos llamar de mediación y de gestión del aprendizaje.

2. CENTRARSE EN EL ALUMNADO

- Potencialidades:

En este principio el objetivo principal es colocar las necesidades individuales y talentos del alumnado en el centro del aprendizaje. De este modo no es el contenido el que debe marcar la evolución de la enseñanza sino la capacidad del estudiante de demostrar la comprensión del mismo, obligando a no cambiar de contenido hasta que esto último haya ocurrido. Aunque en el documento de Meyer et al. (2015) no aparece reflejado, en sus trabajos posteriores Meyer et al. (2018) incorporan las ideas del UDL (CAST, 2018) entendiendo que hasta el momento en el uso de enfoques como CLIL, el cual precede al PTL, no se había prestado la atención suficiente al bienestar emocional del estudiante como pieza clave en el aprendizaje. Así en 2018, Meyer et al., sí reflexionan sobre la necesidad fomentar el compromiso personal del alumnado hacia el aprendizaje o, en otras palabras, la respuesta que el alumnado se da a sí mismo sobre por qué quiere o necesita aprender. Tras la realización de la secuencia didáctica podemos establecer que esta es una de las cuestiones que más se ha visto potenciada. Este modo de entender la motivación en el alumnado puede tener su base en la hipótesis del filtro afectivo defendida por Krashen y Terrel (1983). Si recordamos esta hipótesis indicaba que favoreciendo que el filtro afectivo del alumnado sea bajo –motivación y autoconfianza elevadas y ansiedad

baja- el aprendizaje será más efectivo. Analizamos, entonces, los modos en los que esto ha estado presente en el aula:

a) *Crear interés intrínseco por el aprendizaje:* En esta secuencia didáctica es observable cómo todas las sesiones parten de esta búsqueda del bienestar emocional del alumnado para mantener el compromiso por su parte. El contexto del aula resulta altamente favorecedor en múltiples dimensiones:

- Un espacio de trabajo en movimiento: Queda demostrado que el alumnado cuenta con la libertad de ocupar el espacio según sus necesidades más allá de normas rígidas con respecto a ello. El aula gana dinamismo y deja de paralizar al alumnado en sus mesas de trabajo. En ningún momento la profesora les corrige o les indica que no puedan moverse de sitio siempre y cuando la actitud sea adecuada. Cada persona tiene su sitio, pero se aprecia que toda el aula es susceptible de ser espacio de trabajo. Destaca el modo en el que, a pesar de no ocupar siempre su silla y su mesa, mantienen una actitud de trabajo positiva. Esta flexibilidad en el aula anima al alumnado a participar con mucha frecuencia impulsando al mismo tiempo la motivación hacia la tarea. Esta capacidad de movimiento permite ajustar el aprendizaje a sus propias necesidades y además permite que el alumnado lo haga de forma autónoma. Por ejemplo, tener la posibilidad de moverse si no ven la pantalla, sin que ello suponga parar la clase les ayuda a seguir conectados con lo que está ocurriendo. Si entendemos que cada alumno y alumna es un individuo independiente, con sus características y necesidades propias, dejar de lado la necesidad de que estén sentados en una silla de manera estática durante los cincuenta minutos de clase, favorece esta individualización y nos ayuda a atraer hacia el aprendizaje a mucho más alumnado. De igual modo, la variedad en los agrupamientos resulta muy interesante en el desarrollo de esta atmósfera de aula favorable. Los cambios frecuentes de los grupos de trabajo, aporta dinamismo, mejora la cohesión de grupo y, en consecuencia, se manifiesta un mejor desempeño por parte del alumnado.

- **Relación cercana docente-alumnado:** La profesora se muestra siempre cercana y disponible para el alumnado, tanto en situaciones de grupo como individuales. Favorece la interacción en el aula y da pie a momentos de distensión sin perder por ello la atención al trabajo. El alumnado está cómodo en el aula y se siente protagonista al encontrar espacios para expresar sus ideas o dudas sin censuras o miedos. Lograr esta relación con el alumnado es fundamental en una clase de idioma, ya que, retomando los componentes del filtro afectivo, de esta relación depende en gran medida el grado de ansiedad que pueden sentir los estudiantes frente al uso del inglés.
- **Autonomía, toma de decisiones y reflexión en el proceso de aprendizaje:** Tal y como se citaba en los pilares del enfoque PTL la sesión de clase gira en torno al alumnado, siendo el mismo protagonista de su propio proceso. Como muestran las evidencias, las sesiones establecen la mayor carga de trabajo en el desempeño autónomo del alumnado en la tarea propuesta. La profesora es un agente de apoyo que se involucra como guía en aquellas circunstancias en las que se necesite. En ningún momento se ha observado en las evidencias que el alumnado se sienta sobrepasado con esta responsabilidad, por el contrario, favorece este estilo de trabajo más autónomo logrando que la docente pueda personalizar en gran medida la experiencia de aprendizaje de todos y todas impulsando también esa cercanía que se comentaba en el punto anterior. Con esta dinámica, el alumnado puede tomar sus propias decisiones además de reflexionar sobre su aprendizaje a través de actividades específicamente diseñadas para este objetivo. Todo ello, pone de nuevo en marcha destrezas de gestión personal que favorecen su autonomía y sensación de evolución.
- **Formas múltiples de acercarse al aprendizaje:** De igual modo, esta posibilidad de ajustar el aprendizaje al alumnado queda demostrada con la variedad de formatos en los que se presentan las actividades. A pesar de que haya tareas en las que puedan no sentirse muy hábiles, queda plenamente compensado con el resto de oportunidades que se le presentan para poner en práctica sus destrezas. De este modo, evitar que las tareas sigan siempre la misma estructura permite inferir que el

alumnado tarde o temprano encuentra un modo de trabajar con aquella con la que conecta a un nivel más profundo. Esto, a su vez, le anima a enfrentarse a otras tareas donde no se sienta tan competente con mayor motivación y, gracias a esa buena predisposición, logrando muchos mejores resultados que si lo hiciera desde otra posición. Esto, en consecuencia, repercute positivamente en su sentimiento de logro, su autoestima y finalmente en su capacidad de aprendizaje.

- Limitaciones:

a) *Falta de presencia de la evaluación como herramienta de bienestar:* Una cuestión que no queda del todo expuesta en el enfoque PTL y que tiene sentido extraer aquí es la evaluación. Cómo evaluar los aprendizajes del alumnado para asegurarnos que ha adquirido los conocimientos que nos hemos planteado como objetivo. No resulta de gran utilidad desarrollar una propuesta tan cuidada a nivel de acompañamiento si la evaluación que posteriormente se realiza de los aprendizajes alcanzados por el alumnado no se cuida en el mismo grado. El enfoque habla de la importancia de atender al modo en el alumnado es capaz de verbalizar su conocimiento como pista para conocer en qué punto de su aprendizaje está.

- Evaluación continua y participativa: Atendiendo a este punto en el que nos encontramos relacionado con la búsqueda del bienestar del alumnado en el aula, aunque no se plantea en el enfoque, en la secuencia didáctica la evaluación que se propone sí gira en torno a esta premisa. Por un lado, se abandona la intención de evaluar los aprendizajes a través de pruebas puntuales, normalmente escritas, presentes en los modelos más tradicionales. La evaluación se diluye entre las actividades y las sesiones evitando la presión de estos exámenes o pruebas que tan solo miden el rendimiento del estudiante de un modo encorsetado y poco sensible con el proceso. Los resultados del alumnado son una suma constante y progresiva de lo que va consiguiendo día a día.

En este punto es interesante rescatar la idea de revisión entre iguales porque desvincula a la profesora de una figura que se entienda a modo de “juez” o “evaluadora” restando presión al alumnado y favoreciendo que se acerquen a ella con las dudas o recurran a su figura con confianza, sin

miedo a sentirse incompetentes por no saber. Su posición de guía genera una impresión en el alumnado que se infiere como positiva y que favorece su confianza desde el respeto, pero con mayor cercanía.

3. “LANGUAGING” COMO ELEMENTO DE MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

– Potencialidades:

a) *Conexión entre la producción y la evaluación:* En el modelo PTL recordamos que *languaging* aludía al proceso a través del cual el alumnado expresa su pensamiento haciendo visible su conocimiento a los demás y a sí mismo (Meyer, Halbach, et al., 2015). En este sentido todas las producciones del alumnado escritas y orales son ejemplo de este *languaging*. Se ha comprobado como a lo largo de la secuencia didáctica el alumnado tiene múltiples oportunidades para hacer ver su conocimiento a través del lenguaje y como todas estas ocasiones son utilizadas por la docente para evaluar su aprendizaje. Poner la atención en esta idea permite que todas las producciones sean tenidas en cuenta y sirvan para medir el avance en el conocimiento que va alcanzando el alumnado de una manera significativa. El valor no está en las expectativas que se generan en torno a una meta de aprendizaje sino en el proceso que va ocurriendo para llegar a ella. A través de esto se podrá asegurar una correcta internalización del contenido conceptual que garantiza que el conocimiento adquirido sea transferible (Meyer et al., 2018).

b) *Ajuste del idioma a los niveles apropiados:* Para este *languaging* del que hablamos los bloques de construcción que se toman como referencia son las CDF. En este sentido uno de los avances positivos del enfoque PTL y que en la secuencia didáctica se ha visto aplicado ha sido el hecho de dejar atrás la división de estas CDF en BICS (*Basic interpersonal communicative skills*) y CALPS (*Cognitive academic language proficiency*) (Cummins, 1992). De este modo, el alumnado puede utilizar cualquier CDF pero adaptada a su nivel de dominio. Es la situación de aula la que se encarga de ajustar qué tipo de CDF utiliza el alumnado, sin limitar el uso de ninguna de ellas. Si algo queda

claro en la visión que aporta el enfoque PTL es que tanto las CDF como los géneros que surgen de ellas pueden ampliarse o simplificarse según la situación o el alumnado lo necesite. De nuevo, esto permite personalizar mucho la experiencia de aprendizaje que se lleva a cabo.

c) *Identificación del propósito de los intercambios comunicativos*: Es reseñable el modo en el que el propósito comunicativo de las actividades ha sido reflexionado de antemano por la docente, pero luego es explicado, en la mayoría de las ocasiones, de manera explícita al alumnado. Conocer con qué propósito se produce la comunicación en la que una persona se encuentra involucrada, permite que el alumnado pueda ajustar mucho mejor sus intervenciones y poner a disposición de las mismas su conocimiento sobre la lengua de manera más efectiva.

- Limitaciones:

a) *Necesidad de prestar más atención al grado de comprensión que demuestra el alumnado*: El enfoque PTL habla constantemente de la importancia de utilizar lo que el alumnado es capaz de expresar como medida de su aprendizaje. Sin embargo, en una asignatura como ILE, es posible entender que existan momentos en los que es posible que el alumnado sea capaz de comprender más de lo que sabe expresar. Es decir, entiende el sentido de lo que escucha o lo que lee pero no se sentiría capaz de haber creado ese discurso por sí mismo. Por ello, es importante tener este punto en cuenta porque si no quizás sea posible tender a infravalorar las capacidades del alumnado que tenemos en el aula. En el análisis de la secuencia didáctica se muestran ejemplos de cómo se valora la comprensión oral y escrita del alumnado como estrategia para valorar el momento de aprendizaje en el que se encuentran. Parece interesante rescatar esta idea para completar así lo planteado por el modelo PTL.

4. CONVENCIONES ESPECÍFICAS DE LA ASIGNATURA

A través del enfoque PTL se presta especial atención a la capacidad del alumnado para comprender y producir diferentes tipos de textos en una asignatura (Meyer, Halbach, et

al., 2015). La evolución en esta capacidad se asocia a su vez con su evolución en la asignatura. Es decir, se convierte en una evidencia con la que el docente puede valorar dicha evolución. Atendemos entonces al modo en el que esto ha resultado en su puesta en práctica en el aula:

- Potencialidades:

- a) *Atención al manejo de la información a través de textos:* Este enfoque nos llama a analizar las características que la asignatura con la que trabajamos tiene a nivel de tipos de textos. En su descripción indica que el alumnado debe evolucionar en su capacidad para extraer información y utilizar la información adquirida para ajustarla a los códigos de otros tipos de textos. A lo largo de la secuencia didáctica esta situación se tiene muy en cuenta y la programación en su conjunto gira en torno al manejo de la información. Se presentan textos de múltiples tipos (narraciones, imágenes...) de los que deben extraer información y posteriormente se les pide que trabajen en sus propias producciones las cuales también son variadas (cómic, biografías, infografías...). Ser consciente de esta situación desde el inicio a la hora de programar la práctica de aula resulta de mucha ayuda, permite poner a disposición del alumnado múltiples situaciones de aprendizaje en las que va a utilizar el idioma de un modo activo. Poniendo a disposición de la actividad su lengua adquirida pero también su lengua aprendida. El trabajo con distintos textos permite que la diversidad de niveles en el aula quede equilibrada ya que favorece que puedan sentirse capaces si no en una situación en otra.

- Limitaciones:

- a) *Simplicidad en su formato:* Como decíamos en el apartado anterior una de las formas de valorar la evolución del alumnado es a través de su capacidad de extraer y producir información. No aporta ideas más concretas que puedan servir de guía en este aspecto. En una asignatura como ILE, si atendemos a sus convenciones específicas no podemos dejar de hacer alusión a las cuatro actividades comunicativas de la lengua: producción, expresión, interacción y mediación. Quizás sería interesante valorar el modo en el que estas actividades se potencian desde diferentes tipos de textos. En el aula de inglés hay múltiples posibilidades de transformar un texto en otro, utilizando diferentes estilos y modos.
- b) *Cualquier texto es susceptible de ser utilizado:* La evolución del alumnado dentro de una asignatura también es medida a través de su capacidad para comprender y producir textos específicos de la misma. Sin embargo, en el caso de un idioma los tipos de textos que se pueden trabajar en el aula son múltiples. De nuevo nos topamos con las limitaciones que este modelo tiene al estar planteado para asignaturas no lingüísticas impartidas en inglés. En ciencias, por ejemplo, tiene sentido querer que el alumnado maneje con soltura el idioma para hacer tablas, cuadros, informes...pero en el caso del inglés entendido por sí mismo, la pregunta es a qué nos referimos con esos textos concretamente. En este caso las posibilidades vienen determinados por el nivel u objetivo curricular que se busque en dicha sesión. Como asignatura lingüística es posible que el centro de atención esté en tipos de textos entendidos desde una perspectiva lingüística (descriptivo, argumentativo, expositivo...), pero en esta secuencia didáctica queda comprobado que las posibilidades son muy amplias (infografía, cómic...) y se debe mantener una mente abierta con respecto a ello.

5. REPENSAR EL ANDAMIAJE

Es posible que este sea uno de los puntos más interesantes en los que la aplicación del método aporta grandes resultados a la práctica del aula. El modelo PTL define de una manera precisa a qué se refiere cuando se utiliza este concepto dentro del enfoque, por lo que, dadas las indicaciones tenerlo presente es sencillo. Este valor del andamiaje ya estaba presente en el modelo de CLIL, pero en el enfoque PTL se concreta y toma forma,

precisando mucho más, aspectos que anteriormente podían haber quedado menos claros. Esta conceptualización más precisa tal y como indica Meyer et al. (2015) permite expandir el concepto de andamiaje. El andamiaje no supone simplemente aportar al alumnado material de apoyo suficiente para que complete una tarea. Esta idea implica que la referencia que toma el docente para secuenciar las actividades debe estar tanto en las habilidades que el alumnado ya tiene adquiridas como en las que todavía está desarrollando. A su vez, todo ello se une con el concepto de “*deep learning*”, entendiendo que este andamiaje se produce sobre este aprendizaje profundo.

- Potencialidades:

a) *Definición clara y concisa sobre el andamiaje:* En PTL, se avanza de manera significativa en la descripción precisa del andamiaje dentro del proceso de aprendizaje. Así, se define en relación a cinco aspectos que hemos visto aparecer en la secuencia didáctica:

- Andamiaje proactivo: Todas las sesiones se inician anticipando los conocimientos previos que tiene el alumnado con respecto al tema a tratar, bien recordando lo visto en sesiones anteriores o recuperando de su memoria contenidos que ellos y ellas mismas podían tener. Como manifiestan los datos, comenzar así las sesiones tiene resultados muy positivos dado que permite al alumnado situarse y tomar como referencia conocimientos que ya maneja. Esta situación ayuda a que el alumnado inicie las sesiones a través de experiencias de éxito que favorecen su predisposición e interés para el resto de la clase. El uso de preguntas como motor del andamiaje es una estrategia muy empleada en esta secuencia didáctica que ha visto buenos resultados en su uso.
- Sensible a las características del alumnado y orientado al proceso: En relación a esto el método hace especial énfasis en el feedback y las actividades de reflexión. Ambas cuestiones aparecen de manera significativa a lo largo de la secuencia didáctica aportando grandes resultados tanto en el aprendizaje como en la creación de un buen clima de aula.
- Orientado al desempeño: Desde un punto de vista docente resulta importante que, para llevar a cabo con éxito el desarrollo de una

propuesta metodológica como la que aquí se plantea es necesario contar con una planificación previa que permita que la secuencia didáctica se sostenga sobre unos pilares básicos. Esto no debe implicar que una vez arrancada la secuencia didáctica, la misma no pueda tratarse con flexibilidad para ajustar determinadas cuestiones. La organización de las sesiones en momentos diferenciados parece clave para el éxito de las clases. Dentro de una misma sesión es importante variar los momentos de aprendizaje, partiendo siempre de lo que se conoce, activando los conocimientos previos de un modo natural y sutil que ponga en marcha una buena predisposición al resto de tareas, y terminar con lo que se ha aprendido.

Comenzar por tareas que manejan y realizan sin dificultad es básico para ayudar a que en situaciones más complejas se sientan confiados. Sin andamiaje no hay evolución positiva ni mejora progresiva. El andamiaje debe estar constantemente presente y el salto de actividades más sencillas a otras más complejas debe hacerse siempre favoreciendo que el alumnado mantenga abierta la posibilidad de volver atrás en ciertos momentos con la intención de volver a “coger impulso”:

- Continuo y reiterativo: En la secuencia didáctica resulta evidente el feedback constante que se ofrece al alumnado para ayudarle a avanzar en todas las tareas y evolucionar desde el punto en el que se encuentra. Se evitan actividades únicas en las que sea vean los contenidos una única vez y se apuesta por bloques de contenido que se trabajan de manera circular ampliando la complejidad a cada vuelta.
- Contingente y empleado durante el tiempo que el alumnado lo necesite: El profesorado debe estar muy presente y tener muy identificados los procesos de cada persona. Si esto no ocurre no podrán mejorar como grupo. Si bien queda claro que su papel no es ser el centro del aprendizaje sí debe ser un acompañamiento activo. Organizando clases en las que se deba “hacer” permite al docente estar “orbitando” a su alrededor. Indicar al alumnado cómo es su proceso de aprendizaje, cómo lo está desarrollando y por dónde se llega es fundamental. Ellos y ellas son capaces de orientarse, si se les incluye en el proceso de

reflexión o evaluación. Si ambas cuestiones se llevan a cabo sin tener en cuenta al alumnado, se estarán perdiendo por el camino. En este sentido se ha demostrado el valor de el feedback entre iguales. Su uso permite alejar a la profesora del centro de la evaluación, alejándola de un rol frío y externo para reforzar su imagen de acompañamiento más que de supervisión.

- Limitaciones:

- a) *Feedback entre iguales como herramienta de andamiaje:* En el enfoque PTL se habla en diferentes ocasiones sobre la idea del feedback pero no se especifica qué tipo de feedback o las características del mismo. En la secuencia didáctica de esta tesis doctoral el feedback ha tenido un peso relevante. Se ha utilizado el feedback de la docente hacia el desempeño del alumnado, pero de manera especial se le ha dado bastante peso al feedback entre iguales. El feedback entre iguales fomenta una reflexión más profunda sobre el proceso de aprendizaje. Este proceso de reflexión se produce dos veces, la primera vez cuando deben corregir al otro, momento en el que ponen en marcha su lengua aprendida para detectar errores u opciones de uso que mejoren el discurso empleado. Y una segunda vez cuando reciben su propio trabajo de vuelta y analizan las correcciones hechas en su trabajo por el otro. No analizan las correcciones hechas por la profesora del mismo modo que analizan las que les realizan los demás. Al analizar las correcciones que les han hecho los demás vuelven a analizar su propio trabajo a través de los ojos del compañero/a corrigiendo a su vez las correcciones recibidas. Valorán al recibir de nuevo sus trabajos si las correcciones que les han hecho son buenas e incluso puede propiciarse un tercer momento de análisis en el que las personas que se han corregido entre sí comenten sus correcciones analizando de manera conjunta la pertinencia de las mismas. La herramienta que utilizan para corregir es la lengua que conocen para analizar la lengua que han utilizado. Recalcar el interés de este tipo de feedback dentro de la creación de una propuesta educativa parece relevante y sería interesante que el enfoque lo incluyera de una manera más concreta.

5.2.2.2. *Interpretación desde las nuevas alfabetizaciones en el marco de la sociedad digital*

Quisiera abordar en este apartado una línea interpretativa un tanto diferente, en este caso analizando las relaciones que guarda una secuencia didáctica basada en el enfoque PTL (como la presentada y analizada en esta tesis) con todas esas concepciones que entienden la alfabetización desde una perspectiva sociocultural, al observar cómo se articulan en el aula conceptos como los de literacidad crítica, pluriliteracidad, multiliteracidad (Cassany, 2006; Zavala, 2008; Cope y Kalantzis, 2009; Lankshear y Knobel, 2010; Vargas, 2015) al menos en varios sentidos:

a) se acentúan los rasgos cognitivos, pragmáticos, culturales y biográficos:

- De las cuestiones cognitivas ya hemos tratado de dar cuenta en el apartado anterior y en el análisis de resultados. En este caso, baste recordar que la propuesta parte de considerar la secuencia didáctica como una articulación cíclica de los siguientes fases o dominios de actividad: momento de activación (exploración de conocimientos previos y estimulación de los modelos mentales que trae el alumnado), momento de demostración (información convertida en conocimiento para el alumnado a través de ejemplificaciones, visualizaciones, guías y representaciones multimodales), momento de aplicación (uso de estrategias y del conocimiento adquirido para la resolución de problemas, en un marco de acción pedagógica mediada que, progresivamente, va disminuyendo los apoyos y la supervisión del docente en tanto guía experto, dando cada vez mayor protagonismo a la colaboración y evaluación inter pares y a la autonomía individual), y momento de integración (proporcionando oportunidades para la transferencia de los trabajos y aprendizajes realizados en el espacio público de aula, a través de presentaciones, debates y discusiones, de forma que además se genere un incremento en la confianza y motivación del alumnado hacia sus materializaciones pedagógicas, sus aprendizajes conseguidos).
- El proyecto didáctico basado en el enfoque PTL tiene un indudable componente pragmático al situar en no pocas ocasiones al alumnado en tanto productor, ya sea a la hora de tener que realizar comunicaciones orales en el aula, procesos de creación narrativa a través del comic o en la confección e implementación de entrevistas de trabajo, o sencillamente en la producción de infografías relacionados con la temática objeto de estudio

- En el aspecto cultural no sólo se centra el trabajo en la exploración de contenidos relacionados con la Edad Media, con el contexto de la época, funciones y posiciones sociales desempeñadas, sino que, además, hay una aproximación al análisis de obras clásicas del ámbito de la literatura anglosajona.
- Respecto de los aspectos biográficos podemos rescatar el que parte de las producciones realizadas por el alumnado en la clase siempre parten de su contexto vital en el que se desenvuelven, pero sobre todo el propio ecosistema del que se parte para ambientar la secuencia de aprendizaje – el Ministerio del Tiempo – responde a la idea de un alumnado que se mueve en el ámbito de la cultura audiovisual y los productos de la industria mediática.

b) su implementación requiere el manejo de los códigos y géneros propios de la lectura y escritura digital, lo que supone desarrollar un proyecto didáctico integral que focaliza su atención en la adquisición y dominio de destrezas centradas en el uso de la información y la comunicación (*enfoque multialfabetizador*), y que implicaría considerar para su adecuada implementación:

- una *alfabetización audiovisual*: pues la secuencia didáctica analizada pretende formar al alumnado como sujeto con capacidad para analizar y producir textos audiovisuales, así como para prepararlo para el consumo crítico de los productos de los medios de masas
- una *alfabetización digital o tecnológica*: pues el proyecto busca desarrollar y ampliar en los sujetos sus habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: ordenadores personales, navegación por Internet, uso de software y aplicaciones digitales de diversa naturaleza.
- una *alfabetización informacional*: pues la propuesta desarrolla las competencias y habilidades para saber buscar información en función de un propósito dado (investigar la Edad Media como época histórica y sus principales características), localizar las principales ideas y conceptos asociados al tema, seleccionar aquellas informaciones relevantes, analizarlas y reconstruirlas.

c) *respecto de las funciones que cumplen los diferentes géneros discursivos en el proyecto de aula:*

- En el caso del *género argumentativo*, observamos cómo las situaciones propuestas en la secuencia didáctica vinculadas con la interpretación, la evaluación entre pares, la autoevaluación, la discusión o la entrevista todas ellas contribuyen a construir y formalizar el conocimiento histórico vinculado con una época concreta, la Edad Media (función cognitiva), pero también a través de ellas el alumnado va construyendo su identidad como miembros de una comunidad científica – la del ámbito de las ciencias sociales – asumiendo el papel de consultar hechos históricos, acceder a fuentes de información y a informantes respecto del tema objeto de estudio, o trabajar en equipo (función interpersonal). Además, el proyecto incluye la necesidad de valorar los trabajos realizados, practicar el debate informado y juzgar las producciones realizadas como forma de generar nuevo conocimiento, dotar al alumnado de un reconocimiento y autoridad frente a y con los compañeros y compañeras de clase (función sociopolítica)
- Con respecto al *género productivo*, la secuencia didáctica procura mediar en el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas a través de la realización de infografías y biografías de personajes medievales, la creación narrativa en el comic y las exposiciones orales de los trabajos realizados, lo que les convierte en procedimientos especialmente adecuados para comunicar la información obtenida a nivel disciplinar (función cognitiva). Por otro lado, a través de esta dimensión productiva se refuerza la dimensión relacional de interacción con una comunidad en la que se incluye no sólo a nivel físico el grupo de pares, sino también incluso aquellos otros portadores de una cultura y lengua diferente de la nativa, asociada a la literatura anglosajona y a la lengua inglesa (función interpersonal). Además, la realización de estas producciones también mejora el estatus y posición del alumnado a nivel interpersonal pero también en su autopercepción, pues contribuye a incrementar su confianza, seguridad y reconocimiento (función sociopolítica)
- El *género organizativo* implica un proyecto educativo orientado con actividades ligadas a la clasificación, la descripción y la comparación. A lo largo de la secuencia didáctica se trabaja toda una serie de conceptos y léxico asociado con la Edad Media, ya sea cuando se habla de las características de vida en ese período histórico (como queda reflejada en las sesiones de trabajo Pictures of the Past,

Infographic), sea a través del uso de arquetipos sociales (como los que se desarrollan en actividades como *Find your Match*, *Skip the medieval world*, *TIC TAC TOE*, *Medieval Tales*), o mediante el conocimiento de personajes de la literatura medieval (reflejado en actividades como *Once Upon a Time*, *Going to the Movies*, *Now the comic*)

- En relación con el *género explicativo*, las situaciones didácticas planteadas en relación con la identificación, la definición, uso de adivinanzas y la explicación secuencial, buscaría inicialmente contribuir al armazón de la cultura disciplinar del campo histórico, al profundizar en determinadas actividades económicas, sociales y culturales relacionadas con la época de la Edad Media (función cognitiva), pero también a facilitar la comunicación interpersonal a nivel lingüístico de los conceptos y procesos relacionados con la temática, la Edad Media (función interpersonal). Al mismo tiempo, se busca que la implicación del alumnado en tanto agentes del Ministerio del Tiempo permita que ganen en confianza y autoestima, y comprendan su papel protagonista para que el departamento histórico tenga éxito en su misión de conocer esa etapa histórica (función sociopolítica)

Lo que nos propone y plantea un enfoque como el PTL es la posibilidad de abordar los proyectos educativos vehiculados a través de la Enseñanza en Lengua Extranjera, también como modelos integrales de alfabetización ciudadana en el marco de la sociedad digital y con alumnado que, ahora, ya está hiperconectado (Area y Pessoa, 2012). Podemos identificar en dicha propuesta alfabetizadora diferentes dimensiones competenciales del aprendizaje del sujeto. De este modo, el modelo educativo integral y globalizador que se ha diseñado e implementado también implica comprender el papel, presencia y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación precisamente para abordar y mediar en el desarrollo de estos ámbitos competenciales que el alumnado desarrolla de modo simultáneo a lo largo de las sesiones que constituyen la secuencia didáctica:

a) una *dimensión instrumental*: relativa al dominio técnico de cada tecnología y de sus procedimientos lógicos de uso. Durante el proyecto el alumnado ha adquirido conocimiento práctico y habilidades de uso en relación con recursos y aplicaciones digitales (Infografías, Google Slides, procesador de datos), con la lectura visual de imágenes, con el análisis y utilización de vídeo-documentales...

b) una *dimensión cognitivo-intelectual*: relativa a la adquisición de los conocimientos y habilidades cognitivas específicas que permitan buscar, seleccionar, analizar, interpretar y recrear la cantidad de información a la que se accede, también, a través de las NN. TT., así como comunicarse con otras personas mediante los recursos digitales.

Como se ha mostrado en el análisis de resultados, el proyecto didáctico vincula distintos dominios de actividad a nivel cognitivo que se concreta en la utilización inteligente de la información para acceder a la misma, otorgarle significado, analizarla críticamente y reconstruirla personalmente. Desde tareas relacionadas con la evaluación (procesos de auto-evaluación, corrección inter-pares), la clasificación (a través de equipos de trabajo en los que se ordenan los diferentes textos ofrecidos en formato puzzle en relación con las obras literarias vinculadas con la cultura anglosajona) y la definición (actividades vinculadas a las sesiones de *warm up* y la activación de conocimientos previos, o en el juego de pasapalabra); tareas asociadas a funciones del discurso como la descripción y el reporte (presentación escrita y oral de los comics y de las informaciones recogidas sobre la Edad Media, o la realización de infografías); tareas vinculadas con actividades de exploración (en el desarrollo de textos creativos); o tareas de explicación (respecto de los contenidos vinculados con el proyecto de la Edad Media, incluso en las mediaciones ofrecidas por la profesora a la hora de plantear las distintas actividades y ejercicios.

c) una *dimensión sociocomunicacional*: relativa al desarrollo de un conjunto de habilidades relacionadas con la lectura, análisis interpretativo y creación de textos (hipertextuales, audiovisuales, icónicos, etc.), difundirlos a través de diversos lenguajes y poder establecer comunicaciones fluidas con otros sujetos. Como se ha mencionado en el análisis de resultados, la secuencia didáctica ha buscado un compromiso intra e interpersonal con el proyecto a través de una serie de formatos en los que el alumnado vehicula los contenidos trabajados y materializa su aprendizaje, ya sea a través de la comunicación escrita (uso de infografías, la creación de textos narrativos en la actividad de *Medieval Tales*, producción de los comics, el uso de preguntas y respuestas cortas en la actividad Tic Tac Toe, el desarrollo de las entrevistas personales en la actividad *Now hiring...*), facilitando la comprensión escrita (como se ha visto en las actividades como *WH-Questions*, la recomposición de las historias en *Once Upon a Time*, la corrección de los trabajos realizados anteriormente en *Medieval Tales* a través de la actividad *The Editor*, o en la actividad de *Scoot Day*)

Asimismo, supone adquirir y desarrollar normas de comportamiento que impliquen una actitud social positiva hacia los demás (trabajo colaborativo, el respeto y la empatía inter-grupo). En el proyecto hay propuestas didácticas basadas en la interacción (como en la actividad realizada en *Find your Match*, o las dinámicas en red generadas a través de *3'3P3Q*) o la revisión entre pares a la hora de reflexionar sobre los contenidos y aprendizajes desarrollados (en las correcciones de los trabajos que por escrito y en voz alta realiza el alumnado en *History Heralds*, o el feedback que reciben en actividades como *Supervisor's Certificate*, en las que el alumnado da y recibe correcciones sobre las biografías de los personajes medievales).

d) una *dimensión axiológica*: relativa a la toma de conciencia del entorno cultural y político en la que se circunscribe el proyecto educativo y sus implicaciones actuales, de las características sociales de la época que al alumnado durante las sesiones didácticas le toca visitar, la Edad Media. De este modo, se les introduce en diversos aspectos en relación con temáticas de este periodo histórico como alimentación, vestimenta y modales, higiene, hobbies, trabajo, transporte, compras, educación y jerarquía social.

e) una *dimensión emocional*: relativa al conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en el ecosistema del aula. Y así, la propuesta de trabajo mediante la utilización de metodologías de tipo lúdico y de comunicación interpersonal, ha propiciado oportunidades para el desarrollo de la motivación (la incitación inicial a que el alumnado forme parte de agentes del *Ministerio del Tiempo* en *Characterisation Department*, a través de juegos online de memoria como en *Match your memories*, los juegos con imágenes como en *Anachronism* o en *Zap it!*, los juegos de cartas como en *Find your match*), el aprendizaje del léxico y contenidos relacionados con la Edad Media (como el uso del formato televisivo de pasapalabra en *Skip The Medieval Word*, el tres en raya temático en *Tic Tac Toe*, el uso de géneros audiovisuales como en *Going to the movies*,), la producción personal (como en la actividad de creación narrativa en *Now the Comic* y en *3'3P3'Q*), la autoevaluación y la reflexión personal (como en la actividad *Snowstorm in the Middle Ages*),

- Coreografías del aprendizaje: Orquestación ecológica de los entornos de enseñanza en lenguas extranjeras

Los contextos escolares donde se producen hoy los aprendizajes desbordan las fronteras institucionales de la educación formal (Conner, 2009; Cope y Kalantzis, 2009; Scolari, 2018) y donde se adquieren habilidades "blandas" (soft skills) y estrategias informales de aprendizaje, resultado de la exploración activa del aprendizaje a través de la interacción y la participación en comunidades, en este caso en el aula (Buckingham, 2008). La propuesta didáctica que se ha diseñado y analizado en su implementación presenta diversas modalidades de aprendizaje representativas de esta nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje:

- *aprendizaje a través de la práctica*: vemos como se han generado actividades donde el alumnado ha tenido que poner en práctica un conjunto de habilidades relacionadas con toda una serie de competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas vinculadas, por ejemplo, al dominio de la lengua inglesa, y en los que el alumnado se ha implicado en procesos de ensayo y error
- *resolución de problemas*: pues la secuencia didáctica parte inicialmente de plantear un problema inicial al alumnado (constituir el Ministerio del Tiempo y ser agentes activos en su desarrollo) que requiere de la activación de toda una serie de competencias, conocimientos, estrategias y procedimientos para su resolución (adquisición de léxico y vocabulario, saberes relacionados con la época histórica, habilidades vinculadas con procesos de narración creativa)
- *Imitación/simulación*: guiados por la presencia de una persona experta (la docente) y de las decisiones tomadas al diseñar e implementar la secuencia didáctica, las y los estudiantes reproducen determinadas acciones y secuencias de aprendizaje.
- *Juego*: en el proyecto didáctico hemos podido evidenciar cómo las y los estudiantes adquieren las competencias educativas participando en entornos ludificados.
- *Evaluación*: observamos, además, que la adquisición de las competencias didáctico-pedagógicas, disciplinares y comunicativas examinando su propio trabajo y el de las y los demás, al mismo tiempo que se facilita la posibilidad de que el grupo-clase valore también sus producciones.
- *Co-enseñanza*: parte de las competencias que han sido adquiridas a lo largo de la secuencia didáctica son fruto de la transferencia de conocimientos que el alumnado hace entre sí, favoreciendo el desarrollo no sólo de habilidades comunicativas sino, también, mediando en procesos de autorregulación

imprescindibles en los procesos cognitivos, de seguridad personal y de interacción social.

La investigación que hemos realizado respecto del diseño, desarrollo e impacto de una propuesta didáctica orientada desde el enfoque PTL continúa, por otra parte, los trabajos que se han venido generando y conformando para establecer un nuevo marco comprensivo del aprendizaje en la sociedad digital desde una perspectiva ecológica (Martín Barbero, 1987; Barron, 2006; Scolari, 2008), al entender el aprendizaje como un entramado de escenarios físicos o virtuales que proveen de oportunidades para el aprendizaje y que, finalmente, conforman contextos en los que se entremezclan acciones, recursos materiales, condiciones, relaciones e interacciones.

También la investigación realizada mantiene paralelismos con aquellos otros que desde una perspectiva socioconstruccionista y situada de la enseñanza y el aprendizaje (Lave y Wenger, 1991; Engeström y Cole, 1997; Siemens, 2008; Anderson, 2016) han puesto el foco de atención hacia la comprensión de las mediaciones producidas en la interacción entre los contextos, culturas y saberes.

A la luz de los resultados que hemos extraído y que sientan las bases de la investigación realizada, nuestra hipótesis es que el proyecto didáctico implica una ecología del aprendizaje (Barab y Roth, 2006; Van Lier, 2004; 2010) en la que se articulan entre sí distintos elementos:

- *una pluralidad de micro-contextos* en los que aprender: la secuencia didáctica implica el uso de diferentes contextos de actividad. Toda vez que se activa el interés del alumnado en obtener conocimientos sobre el tema (la Edad Media), se genera una dinámica de búsqueda de recursos de aprendizaje que cubra ese interés. Tales recursos no son exclusivos de un contexto único, sino que tienden a estar distribuidos en diversos espacios, cada uno de ellos con características singulares, y así vemos contextos asociados a la cultura mediática y la industria cultural (series, películas, concursos de Tv), ambientes informales de socialización adolescente (juegos de mesa, juegos virtuales), espacios relacionados con el ámbito del saber histórico (escenas de la literatura medieval), contextos vinculados con el uso de las Tic (artefactos digitales de creación y presentación de contenidos multimedia), contextos didáctico-pedagógicos (presentaciones y discusiones en el aula, informes de trabajo, herramientas y materiales de

evaluación de aprendizajes, disposiciones espaciales y organizativo-metodológicas).

- la *existencia de recursos de aprendizaje* que ofrecen todos los entornos: en el proyecto vemos como se facilitan en el aula presentaciones audiovisuales (Google Slides), chromebooks y juegos para pizarra digital; lectura de imágenes, uso del vídeo y escenas de películas; infografías y *memory games* virtuales; uso de tarjetas didácticas y cartas de personajes; plantillas para la realización de comics; rúbricas de evaluación. En este caso, lo verdaderamente importante es el nivel de accesibilidad de los mismos para que el alumnado pueda desarrollar y ampliar su potencial de aprendizaje (*affordances*). Así, cada recurso, medio o material ha contribuido a reproducir, ejemplificar o divulgar conocimientos e ideas; presentar u organizar ideas, temas o problemáticas; orientar en el desarrollo de propuestas y en la búsqueda de soluciones; analizar y reflexionar críticamente sobre la cultura y sociedad de un contexto histórico; evaluar contenidos...
- un *salto intercontextual o entre contextos* (Barron, 2006): se trata de aplicar estrategias o actividades de aprendizaje propias o connaturales de un contexto a otro diferente en el que no son habituales. En la secuencia didáctica se pueden determinar los siguientes saltos contextuales: a) del contexto de la cultura mediática al contexto escolarizado (pues el proyecto se ambienta y caracteriza usando la serie transmedia *El Ministerio del Tiempo*, y la petición que se hace al alumnado de ser agentes para dicho departamento; también se hace uso de escenas cinematográficas para contextualizar personajes relacionados con la literatura medieval anglosajona); b) del contexto del saber histórico al contexto escolarizado (trayendo al aula una época concreta, la Edad Media, analizándola desde diferentes dimensiones: socioeconómicas, políticas, culturales, educativas...); c) del contexto de las TIC y los artefactos/redes digitales al contexto escolarizado (en el proyecto se plantea al alumnado realizar lectura de video-imágenes, uso de cuestionarios, listas de verificación y presentaciones digitales); d) de contextos sociales de aprendizajes lúdicos a la gamificación en el aula para la adquisición de aprendizajes (como la tormenta de ideas, memory games, juego de cartas, juegos cooperativos de resolución de problemas, juegos de competición, juegos narrativos de invención y reorganización de historias vinculadas con personajes medieavales, juegos televisivos como pasapalabra, juegos de supervisión inter pares)

- la *generación de ambientes de aprendizaje personal* (Castañeda y Adell, 2013), que determinan la individualidad en la configuración del aprendizaje gracias a la variabilidad de posibilidades que cada persona tiene a su alcance. En este caso, la secuencia didáctica ha permitido al alumnado entre otras cosas: a) buscar y filtrar la información de interés respecto de la época de la Edad Media en sus diferentes dimensiones; b) organizar los contenidos a través de la presentación de dos informes de trabajo en los que, en un primer momento, se presentan las principales características de ese momento histórico, mientras que, en un segundo momento, se da cuenta del análisis de obras literarias medievales de la cultura anglosajona; c) ofrecer la posibilidad de comunicarse con las y los demás, a través no sólo de las presentaciones ante las y los compañeros del trabajo realizado, sino mediante actividades en las que se supervisa y evalúa inter pares los documentos generados; d) crear nuevos contenidos y colaborar en tareas de producción colectiva, ya sea a través de técnicas de invención narrativa en las que se crean comics ilustrados, mediante la reorganización de historias vinculadas con personajes medievales, o bien en el uso del formato entrevista con la que acceder al Ministerio del Tiempo.

CAPÍTULO

6

CONCLUSIONES

Y TRABAJO FUTURO



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y TRABAJO FUTURO

Una vez finalizado el proceso de investigación, el cual iniciamos con la revisión teórica y acompañamos con el análisis e interpretación de la información obtenida a través de las distintas técnicas de recogida de datos, es el momento de establecer las conclusiones extraídas de ello.

Para llevar a cabo este proceso volvemos a plantearnos los objetivos presentados al inicio de esta tesis doctoral. Al mismo tiempo, el *issue* o tensión presente en esta investigación ha servido como guía a la hora de considerar los objetivos citados. Finalmente, recordaremos el aserto o consideración previa al análisis de resultado que, entendido de manera flexible nos permitía definir un posible camino de avance.

6.1. Conclusiones

Como citábamos en la introducción de este apartado recuperamos el objetivo principal además de los específicos:

DAR CUENTA DE LA POTENCIALIDAD DEL ENFOQUE PTL (PLURILITERACIES TEACHING FOR LEARNING) EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

- Identificar aspectos teórico-conceptuales del enfoque PTL e indagar en los potenciales beneficios del uso de sus principios para la enseñanza del área de inglés.
- Planificar, poner en práctica y evaluar una propuesta de enseñanza basada en el enfoque PTL para el área de inglés.
- Aportar las implicaciones metodológicas del uso del enfoque PTL y valorar aquellas cuestiones independientes al enfoque que refuerzan la obtención de resultados positivos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Dichos objetivos van acompañados del *issue*:

En la etapa de Educación Primaria *¿La consideración de las premisas del enfoque PTL en la asignatura de inglés afecta a la adquisición del idioma por parte del alumnado? ¿De qué manera?*

Pensando en el *issue* de manera previa al desarrollo de la investigación en el capítulo 3 de la tesis también se hizo alusión al aserto a través del cual se planteaba una idea previa de qué posible respuesta podría darse al *issue*. Recordamos dicho aserto el cual quedaba definido de la siguiente manera:

Consideramos que es posible aplicar las ideas presentes en el enfoque PTL en la propia asignatura de inglés como lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria. Y que, al programar esta materia atendiendo a lo anterior, el aprendizaje del alumnado se ve beneficiado en términos de compromiso y motivación, conceptualización y desarrollo de estrategias, crecimiento personal, acompañamiento docente y, finalmente, demostración y comunicación de la comprensión.

Una vez concluido el proceso de análisis e interpretación podemos establecer las siguientes conclusiones:

- Los datos analizados muestran la posibilidad de aplicar con éxito el modelo PTL en contextos específicos de idioma sin tener que recurrir a la integración de otro contenido para aportar más significados. La propia asignatura parece contar con el potencial de encontrar situaciones significativas que amplíen la experiencia del alumnado. Se abre así la puerta a la posibilidad de seguir buscando mejoras en el área asegurándonos de que, en su propio terreno, el espacio desde el que se trabaja está cuidado y, por tanto, no resulta imprescindible expandir su campo de aplicación a otras áreas.

Sin embargo, es necesario puntualizar que el enfoque, según está planteado, resulta difícil de aplicar en la asignatura de ILE sin modificaciones puntuales, ya que sus términos y definiciones son, en ocasiones, demasiado ajustados para áreas no lingüísticas. Para aplicar los constructos de PTL con éxito en el aula de ILE es importante entender los conceptos y aplicar cierta interpretación personal por parte del docente, buscando llevar a su aula aquellas cuestiones que resulten más relevantes en función del contexto en el que deba llevar a cabo su práctica educativa.

- Por otro lado, también parece resultar clave el número de horas que se puede dedicar al inglés en un curso de Educación Primaria a lo largo de la semana. Es cierto que el contexto de Escuela Ideo es muy concreto y en el estudio de caso elegido el alumnado contaba con 6 horas de inglés semanales lo cual no suele ser la norma en el resto de centros educativos. Atendiendo a la distribución horaria, la secuencia didáctica aquí descrita solo se aplicó en dos de esas horas por semana, si bien, podría ser aplicable a toda la carga lectiva, en cualquier contenido de la misma. En lugar de hacer una programación basada en el enfoque PTL para dos horas semanales, los conceptos que aquí se han alzado como válidos y beneficiosos podrían aplicarse al total de las horas expandiendo sus buenos resultados a la propia asignatura en su conjunto. Es, por tanto, interesante valorar que, en lugar de ampliar el número de horas que se dedica al inglés integrándola con otras áreas, podría resultar más beneficioso aplicar las mejoras introducidas por el enfoque PTL en las aulas de ILE además de ampliar, en el caso de ser posible por la organización interna de los centros educativos, el número de horas que se dedica a la propia asignatura de inglés.
- Al aplicar el enfoque PTL, sin que ello aparezca de manera explícita en su definición teórica, se ha logrado un cambio en el peso que cada una de las actividades comunicativas de la lengua tiene en el aula. Como indica Coyle (2015) esta mirada reta el modelo predominante de aprendizaje de idiomas centrado en el valor de un desarrollo cronológico de la gramática. Desde esta experiencia se valora la creación de un camino alternativo que identifique la lengua que los estudiantes necesitarán, no en un contexto de integración, sino en el aprendizaje del inglés. La gramática deja entonces de ser el filtro de organización y planteamiento de objetivos. En este análisis y posterior interpretación hemos visto cómo la interacción oral se adelanta y encuentra un hueco predominante en el aula. Tal y como establece el CEFR (2018), la interacción resulta fundamental para el aprendizaje y es importante darle el protagonismo que necesita. Sobre todo, en el caso de la interacción oral, considerada como el origen de la lengua dadas sus funciones interpersonales, colaborativas y transaccionales. Así, podemos determinar que, al aplicar un modelo como el PTL en la práctica educativa, el uso oral del idioma desde la

interacción se verá potenciado. Igualmente, la presencia de esta actividad de la lengua, ya que nos encontramos en 5º de primaria, se completa con otras. El alumnado comienza a estar preparado para asentar los conocimientos orales más espontáneos y aplicarlos a otros más conscientes relacionados con la lectura y la escritura y, de ahí, que este tipo de cuestiones sigan en relevancia a la interacción oral en la secuencia didáctica.

- La integración de Meyer et al. (2018) de las dos nuevas dimensiones (generar y mantener el compromiso y el logro; y mentorizar el aprendizaje y el crecimiento personal) es, sin duda, uno de los elementos más exitosos.

En el primer caso, es destacable cómo a través del uso consciente de este enfoque en el aula predomina un ambiente relajado en el que sentirse cómodo en el aula, lejos de juicios limitantes. Las actividades buscan retar al alumnado a través de un andamiaje que propicie las mejores oportunidades de aprendizaje al mismo tiempo que permita que se sienta competente y, en consecuencia, con una disposición positiva hacia el objetivo a cumplir. El compromiso que surge hacia la tarea es intrínseco y es el propio alumnado el que decide cuidar su atención a nivel cognitivo, de comportamiento y social en el trabajo con otros. Se acerca al aprendizaje porque la organización y características de las tareas que lo propician fomentan el gusto por querer aprender. Es el propio alumnado el que se exige a sí mismo hacia su mejora. De manera concreta, el estudio de las actividades de la lengua y las CDF presentes en este análisis determina que este modelo incrementa el protagonismo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, dotándoles de espacios para usar la lengua como herramienta de reflexión consciente. Pudiendo aprender de sus errores y disfrutar del idioma dentro de un clima de aula positivo, adaptable a las particularidades y no encorsetado en la búsqueda de la eficiencia gramatical. Se genera un lugar donde poder verbalizar el conocimiento sin temores y, en consecuencia, lograr ese aprendizaje profundo o *deep learning* que sirva de nexo entre los dos elementos fundamentales del proceso, *conceptual continuum* y *communicating continuum*.

En relación con la parte de mentorización el acompañamiento docente tal y como se plantea adquiere la dificultad de tener que convertirse en algo muy sutil que oriente, pero no imponga, que guíe, pero no dirija y que acompañe,

pero no sugestione. Con una planificación consciente a través de las pautas indicadas por el enfoque PTL el docente tiene unas líneas de actuación fiables sobre cómo organizar la asignatura.

6.2. Líneas de trabajo futuro

Esta experiencia es una aproximación hacia los posibles cambios que este tipo de enfoques puede aportar a la materia que nos ocupa. Aun así, resulta difícil comparar estos resultados con los obtenidos en otros estudios dado que, a día de hoy, no se conocen muchos entornos donde estas reflexiones miradas desde la práctica educativa en aula se hayan llevado a análisis. Es, por tanto, que el objetivo último de esta tesis es animar a que la investigación en esta área siga creciendo y se le dedique el espacio y el tiempo necesario para poder avanzar en la buena dirección.

Consideramos importante que las líneas de trabajo futuro se lleven a cabo en dos ámbitos:

6.2.1. Seguir perfilando la base teórica necesaria para hacer evolucionar el inglés como asignatura en el aula de Educación Primaria

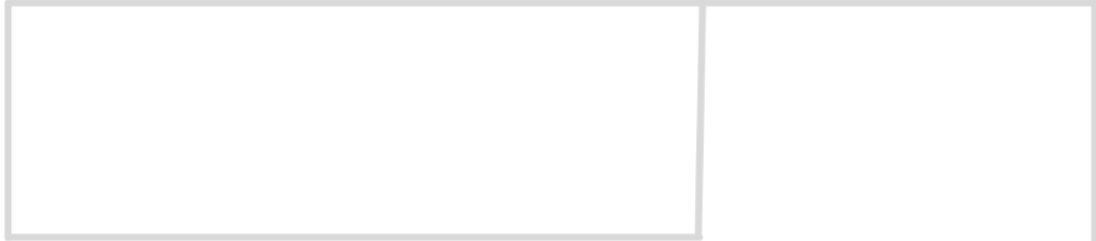
Es importante seguir analizando el modo en el que se aprende el inglés en la etapa de Educación Primaria además de seguir apostando por políticas educativas que potencien su buena práctica en las escuelas. De este modo, pautas como las establecidas por el MCER (2018) son necesarias para seguir potenciando la integración de un aprendizaje significativo de ILE. Estas iniciativas son los mayores impulsos que podemos encontrar para que en las aulas lleguen a aplicarse mejoras. Es importante entonces que los gobiernos europeos y españoles sigan poniendo énfasis en estas ideas para ayudar a que sigan evolucionando. Para ello, es importante seguir estudiando y trabajando en enfoques que trabajen la didáctica y sirvan como pautas a dichos gobiernos para establecer políticas educativas efectivas que busquen la mejora de la práctica. La última metodología del inglés centrada exclusivamente en el inglés como asignatura es el enfoque comunicativo el cual, recordamos, que apareció en los años setenta. Si bien han aparecido modelos como CLIL o PTL, cincuenta años más tarde no parece que haya existido gran interés por desarrollar enfoques o ideas innovadoras que se centren específicamente en la enseñanza de la asignatura de ILE. Así, seguir valorando los modos en los que avanzar en este

conocimiento es fundamental. Se debe continuar analizando las mejores estrategias para enseñar inglés a los estudiantes, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria dado que sus experiencias con el idioma en estos momentos determinarán cómo se enfrentan a él en el futuro. Cuanta más información se tenga en relación con el modo en el que mejor aprende el alumnado más capacidad se tendrá para poder diseñar sistemas de enseñanza que se ajusten a ello. En esta tesis doctoral se muestran algunas ideas sobre los caminos sobre los que se podría seguir explorando, pero se considera que aún quedan espacios en los que seguir profundizando. Concretamente, puntualizar que sería muy interesante seguir investigando sobre los métodos de evaluación que se utilizan en las aulas de ILE. No resulta muy útil planificar y organizar al detalle nuestras secuencias didácticas si posteriormente la evaluación que realizamos no va en consonancia. La evaluación tiene un gran valor dentro del aula puesto que sin ella el docente no puede ser capaz de valorar el grado en el que los esfuerzos a la hora de preparar las clases están alcanzando buenos resultados. Para valorar si las actividades realizadas, los contenidos escogidos, las destrezas potenciadas son adecuadas, necesitamos una evaluación consciente y reflexiva. En este trabajo de tesis se abordan ejemplos sobre aquellas técnicas o estrategias que en este aspecto parecen haber propiciado buenos resultados. Sin embargo, es cierto que no es el centro de atención de la misma y es por ello que sería interesante valorar este apartado de una manera más detallada y específica en el futuro.

6.2.2. Buscar contenidos significativos para la asignatura de ILE e impulsar el análisis y difusión de los resultados obtenidos al poner en práctica enfoques innovadores en contextos reales

Uno de los obstáculos encontrados en la investigación es la falta de referentes en los que se hubiera llevado a cabo una aplicación en aula del enfoque PTL. Aunque entendemos que nuestra perspectiva de uso no es la pensada en este enfoque, tampoco en su área de actuación que sería la integración de contenido y lengua hemos podido encontrar ejemplos de su puesta en práctica en aulas de educación primaria similares al contexto que aquí presentamos. No contar con ejemplos previos dificulta la posibilidad de cotejar y comparar los resultados obtenidos con otras investigaciones similares. Así, esta tesis pretende animar al uso práctico de estas modelos más innovadores en la asignatura de ILE para continuar perfilando de qué manera resulta más eficiente llevarlas a las aulas.

El fin último de las investigaciones relacionadas con las prácticas educativas es seguir creando entornos de aprendizaje de éxito que aporten al alumnado nuevas y mejores formas de seguir aprendiendo las distintas asignaturas. En las primeras etapas educativas hay que cuidar que el inglés sea divertido, realista y cercano al alumnado y, para ello, se debe impulsar la búsqueda de contenidos significativos en el área de ILE sin caer en los mismos temas tópicos de las clases de inglés vistos siempre con las mismas perspectivas y sin ser necesario que sean contenidos científicos o propios de otras áreas. Igualmente, la puesta en práctica y difusión de los resultados en experiencias de éxito son necesarios para seguir orientando el camino de mejora en el aula. Utilizando buenas prácticas en el aula de inglés se responde a uno de los dilemas de CLIL sobre quién debe impartir el área, el docente de idioma o el del contenido. En este caso queda claro que es el docente de idioma el que asume la responsabilidad con respecto a la lengua dejando al profesorado de ciencias un área que domina y que disfruta impartiendo. Y así, el docente de idioma, el cual queda claro que debe tener un buen dominio de la lengua, pueda incluir contenidos significativos en su asignatura sin tener que asumir los propios de otra asignatura.



R EFERENCIAS



REFERENCIAS

- Agudo, M. T., González, R., Hill, E., Justo, M. A., Kelly, R., Locke, M., Reilly, T. (2004). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria*. (Colección Conocimiento Educativo, Serie Didáctica) Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, 374, 21–27. <https://doi.org/pym.i374.y2018.003>
- Amore, B. D., y Pinilla, M. I. (2002). Un acercamiento analítico al “triángulo de la didáctica,” *Educación Matemática*. 14(1), 48–95.
- Anderson, H. (2016). Listening, hearing and speaking: Brief thoughts on the relationship to dialogue. *Psychological Opinions*, 7, 10-14.
- Anderson, L. W., y Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Andréu, J. (2000). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1–34. <https://doi.org/10.2307/334486>
- Apsel, C. (2012). Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany. *International CLIL Research Journal*, 1(47–56).
- Area, M. y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 38, 13-20.
- Attard, S., Walter, L., Theodorou, M., y Chrysanthou, K. (2016). *Guía CLIL*. CLIL4U, Life Long Learning Programme. <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Baidak N. García, M.L., Oberheidt, S. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. (A. Delhaxhe, Ed.), *Education* (Vol. 33). Unidat Europea Eurydice.
- Ballestin, B., y Fàbregues, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development : Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46–56. <https://doi.org/10.5294/lacil.2012.5.1.4>

- Barab, S. y Roth, W. (2006). Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35, (5), 3-13.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49, (4), 193-224.
- Beacco, J.-C. B., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli, M., Goullier, F., y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Departamento de Educación, Consejo de Europa.
- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. En M. J. Bennet (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 1–20). Intercultural Press.
- Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S., y Kervran, M. (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa.
- Bethencourt, R. E. y Plasencia, Z. (2018). Classroom Language: Unifying Key Expressions in English. *Anglisticum Journal (IJLLIS)*, 7(10), 10–16.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. Longman.
- British Council. (2021, Julio). *Sobre nosotros*. <https://www.britishcouncil.es/sobre-nosotros>
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the Research. *System*, 39, 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*, 41(3), 587-597. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.001>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters LTD.
- Byram, M., Gribkova, B., y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. División de políticas lingüísticas, Consejo de Europa.
- Caballero, C., Marcos, M. y Montero, M. J. (2011). *OAPEE 2011. Memoria*. Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE).
- Calzada, B. E. I. (3-6 de Febrero de 2010). *La video grabación de la práctica docente*,

- una estrategia para el desarrollo de la docencia reflexiva*. CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Schröder-Sura, A. (2012). *FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa.
- Cassany, D. (24-26 de Agosto de 2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad*. Leer y escribir en un mundo cambiante Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y escritura. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cassany, D. (4-5 de Junio de 2007). *La literacidad: Enfoque sociocultural*. Seminario Investigaciones lingüísticas sobre las prácticas letradas modernas. Universidad Católica de Uruguay, Montevideo, Uruguay.
- CAST. (2018a). *The UDL Guidelines*. <https://udlguidelines.cast.org/>
- CAST. (2018b). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Marfil.
- Chomsky, N. (1959). Verbal Behaviour Review. *Language*, 35, 1–28.
- Comunidad de Madrid. (Julio 2021). *Madrid Comunidad Bilingüe*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/madrid-comunidad-bilingüe>
- Conner, M. (2009). *Informal Learning*. www.marciacconner.com/intros/informal.html
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- Consejo de Europa (2006). *My languages portfolio. European Language Portfolio – Junior version: Revised edition*. CILT, the National Centre for Languages.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages:*

- Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors.*
Cambridge University Press
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3) 164 - 195.
- Cores, E. (18 de Mayo de 2017). La mediación en el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. *ReALL: Research in Affective Language Learning Centre*. <https://reall.es/la-mediacion-en-el-nuevo-marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas/>
- Coyle, D. (2005). *Planning tools for teachers. 4Cs curriculum guidance. 3As lesson planning tool. Matrix audit tool for tasks & materials*. Universidad de Nottingham. https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
- Coyle, D. (2015). Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. *LACLIL, Latin American Journal of Content and Integrated Learning*, 8(2), 84–103. <https://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.2>
- Coyle, D. (2018) The Place of CLIL in (Bilingual) Education. *Theory in Practice*, 57 (3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. Richard, M. Snow (Ed.), *Multicultural classroom* (pp. 16–26). Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2004). Defining and hypothesizing. *Vienna English Working Papers*, 13, 23–48.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Decisión nº 1934/2000/CE, de 17 de julio de 2000, del Parlamento Europeo y del Consejo, por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, L232, de 14 de septiembre de 2000, 1-5. <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:232:0001:0005:ES:PDF>
- Decreto 19/2010, de 25 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el procedimiento administrativo de autorización de centros docentes privados para impartir enseñanzas regladas no universitarias. BOCM, 96, 23 de abril de 2010, 17-

23.

Diario oficial de la Unión Europea (2012). Versión consolidada del tratado de funcionamiento de la unión europea. C326, 26 de Octubre de 2012, 49-390. [https://eur-lex.europa.eu/legal-](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=ES)

[content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=ES)

División de Políticas Lingüísticas (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Main Version*. Consejo de Europa.

Dobson, A. Pérez, M. D. y Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de evaluación. Resultados de la investigación independiente sobre el Programa de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Ministerio de Educación (IFFIIE), British Council.

educaDUA.(s,f). *Sobre educaDUA.*
<https://www.educadua.es/html/acercade/educadua.html>

Endarto, I. T. (24 de Mayo de 2017). Systemic Functional Linguistics : A Brief Introduction. Foro Diskusi Basantara Yogyakarta. Universidad Cristiana Duta Wacana, Isla de Java, Indonesia.
https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2020_02_23!07_24_21_PM.pdf

Engeström, Y. y Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. En D. Kirshner y J. A. Whitson (Eds.). *Situated cognition. Social, semiotic and psychological perspectives* (pp. 301-309). Lawrence Erlbaum.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on Teaching. En M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119–161). MacMillan.

Escuela IDEO. (s.f.). *Planes Educativos*. <https://www.escuelaideo.edu.es/planes-educativos/>

Escuela IDEO. (s.f.). *Proyecto Educativo de Centro*.
<file:///C:/Users/misic/Downloads/PECESCUELAIDEO.pdf>

Escuela IDEO. (s.f.). *Nuestro proyecto*. <https://www.escuelaideo.edu.es/nuestro-proyecto/>

European Center for Modern Languages (s.f) *About the project "Literacies through Content and Language Integrated Learning: effective learning across subjects and languages"*. Consejo de Europa.
<https://pluriliteracies.ecml.at/Home/Projectinformation/tabid/4261/language/en-GB/Default.aspx>

- Eurydice. (2001). *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fellow Group Latinoamérica (2020). *Historia*. <https://www.fellowgroup.com/historia/>
- Fennes, H., y Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. Cassel Council of Europe Series.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Galazzi, L. (2015). Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del “triángulo pedagógico.” *Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 35(102), 53–74.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- García, J.C., y Martínez, M. R. (1996). El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa. *Enfermería clínica*, 6(5), 212-217
- Genesee, F. y Hamayan, E. (2016). *CLIL in Context. Practical Guidance for Educators*. Cambridge University Press.
- Gil, M. J., Martínez, M. B. y Cordero, S. (2017). Grabaciones de situaciones de aula para la formación del profesorado. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 58–73. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2005>
- González, J. M. (2008). Introduction. En J. M. González (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education, Vol .I.* (pp. xxv – xxvii). Sage.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y Á. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148–165). Akal.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J.A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp.113-145). Colegio de Sonora.
- Guillén, C. y Castro, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*. La Muralla, S.A.
- Halliday, M.A.K. (1961). Categories of the theory of grammar. *Word*, 17 (3), 241–92.
- Halbach, A. (2019). Inglés en tiempos de CLIL: propuesta para una nueva metodología para las clases de inglés. *Padres y Maestros*, (378), 6–10. <https://doi.org/10.14422/pym.i378.y2019.001>
- Heer, R. (2012). *A Model of Learning Objectives–based on A Taxonomy for Learning*,

- Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Center for Excellence in Learning and Teaching, Iowa State University. <https://www.celt.iastate.edu/wp-content/uploads/2015/09/RevisedBloomsHandout-1.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire (I) Le triangle pédagogique*. Peter Lang S.A.
- Hymes, D. (1992). The concept of communicative competence revisited. En M. Pütz (Ed.), *Thirty years of linguistic evolution: Studies in honor of René Dirven on the occasion of his sixtieth birthday* (pp. 31–57). John Benjamin Publishing.
- Idrissi-Cao, M., Barranco-Izquierdo, N. y Fernández, E. (2021). Repensando la asignatura de inglés en educación primaria a través del ptl. *DIDACTICAE: Revista de Investigación En Didácticas Específicas*, 10, 126–141. <https://doi.org/10.1344/did.2021.10.126-135>
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 12(32), 435–456. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003220>
- Julian-de-Vega, C., y Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras* (Extra 3), 17–30.
- Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Krashen, S. D., y Terrell, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Morata.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*, 25(1-2), 110-126. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122019>.

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. La investigación-acción*. GRAÓ.
- Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., y Peck, C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, 295, 10 de diciembre de 2013. BOE-A-2013-12886.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE, 340, 30 de diciembre de 2020. BOE-A-2020-17264.
- Little, D., y Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Macken, M. and Slade, D. (1993) Assessment: A foundation for effective learning in the school context. En B. Cope and M. Kalantzis (eds) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing* (pp. 203-230). University of Pittsburgh Press.
- Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). University of Sorbonne.
- Marsh, D. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. TIECLIL - Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning. <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/1uk.pdf>
- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54–70.
- Manzano, V. (2006). *Ética de la investigación*. Universidad de Sevilla. <http://personales.us.es/vmanzano/docencia/eticainv/media/eticainvestigacion.pdf>
- Martínez, M. L., y Torrego, J. C. (2014). Programas y medidas educativas en España para alcanzar objetivos europeos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16, 119–134.

- Martínez, J. (2011). Métodos de Investigación Cualitativa. *Revista de Investigación Silogismo*, 1(08), 2–43. <https://doi.org/10.5455/msm.2014.26.405-410>
- Mei Yi Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11–23.
- Meyer, O. y Coyle, D. (2017). Pluriliteracies teaching for learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 199–222.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A. y Schuck, K. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning- making. *Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Meyer, O., Coyle, D., Imhof, M. y Connolly, T. (2018). Beyond CLIL : Fostering Student and Teacher Engagement for Personal Growth and Deeper Learning. En J. de D. Martinez Agudo (Ed.), *Emotions in Second Language Teaching: Advances in Theory and Research, and Teacher Education* (pp. 277–297). Springer.
- Meyer, O., Halbach, A. y Coyle, D. (2015). *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa. <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. http://udltheorypractice.cast.org/reading?5&loc=chapter3.xml_11970033
- Miles, M. B. y Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE Publications.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2011). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles: Estrategia Educación y Formación 2020. Estrategia Educación Formación 2020*.
- Ministerio de Educación (2011). *Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020) Conferencia de Educación, 23 de Marzo de 2011*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2011/03/programa-integral-aprendizaje-lenguas-ce-23-03-11.pdf?documentId=0901e72b80a2a58a>

- Mohan, B., Leung, C. y Slater, T. (2010). Assessing language and content: A functional perspective. En A. Paran y L. Sercu (Ed.), *Testing the untestable in language education* (pp. 217–240). Multilingual Matters.
- Muñoz, P., Aloiso, A. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53–70.
- National Research Council. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, J. W. Pellegrino and M. L. Hilton, (Eds.). Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academies Press.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (Coord.) *Estrategias de investigación educativa*. (pp. 213–234). Gedisa, S.A.
- Ning, K. y Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20, 682–686.
- Noreña, A. L., Alcaraz Moreno, N., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 123. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid. BOCM, 99, de 27 abril de 2017, 102-108. http://w3.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2017/04/27/BOCM-20170427-11.PDF
- Ossorio, E., Albert, R., Marín, M. M., Álvarez, M. D. y Azor, G. (2020). *Datos y cifras de la educación 2020-2021*. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación y Juventud. Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050236.pdf>
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342. <https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0014>
- Pavón, V., Hernández, H., Lorenzo, F. y Hengst, H. (2005). *Borrador: Orientaciones para la elaboración del currículo integrado de las lenguas en los centros bilingües*.

Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

- Pavón, V. y Rubio, F. (2010). Teachers Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarium*, 14, 45–58.
- Pérez, Á. I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Jimeno Sacristán y Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115–136). Morata.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 9–31. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.667>
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología , metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1–42.
- Ramirez, M. D. (2011). CLIL Varieties Across Europe. En S. Ioannou-Georgiou y P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education* (p. 157). PROCLIL, Comisión Europea.
- Reichardt, C. S. y Cook, T. D. (2005). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T. D. Cook y C. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25–56). Morata.
- Resolución de 16 de enero de 2013, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2012, por el que se formalizan los criterios de distribución aprobados por la Conferencia Sectorial de Educación, así como la distribución resultante, de los créditos para el año 2012 para el desarrollo del programa para la financiación de los libros de texto y material didáctico e informático en los niveles obligatorios de la enseñanza. BOE (Boletín Oficial del Estado), 27, 31 de enero de 2013. BOE-A-2013-993.
- Richards, J. C. y Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rico, C. (2018). La competencia comunicativa intercultural (CCI) en los contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Signo y Pensamiento*, 37(72). 77-94. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp37-72.ccic>
- Rodríguez, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué

- y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (39), 119–130.
- Rodríguez, J. M. (2017). El acto de habla como unidad de comunicación en el aprendizaje de una segunda lengua: Tratamiento en materiales didácticos de E/LE. *Tonos Digital: Revista de estudios filológicos*, (32), 1-20.
- Ruiz, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salvador, G. (2002). Las lenguas. *Cuenta y Razón*, 126, 113–126.
- San Román, M. (2016). El “Maestro CLIL”: Resultados de un proyecto de desarrollo domarcente adaptado a las necesidades del aula bilingüe en Educación Primaria. *EDETANIA: Estudios y propuestas socioeducativas*. 49, 221–237.
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios. Libro Blanco*. Universitat Pompeu Fabra.
- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 61–74.
<https://doi.org/10.1080/07908310208666633>
- Siemens, G. (2008). *About: Description of connectivism. Connectivism: A learning theory for today's learner*. www.connectivism.ca/about.html
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos: Teoría y Práctica*. Morata
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage.
- Stake, R. E. (1999). *Investigacion con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–466). Sage.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.
- Sudhoff, J. (2010). CLIL and Intercultural Communicative Competence : Foundations and Approaches towards a Fusion. *International CLIL Research Journal* 1(3), 30–38.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación. Paidós.

- Tillema, H., Westhuizen, G. J. van der, y Merwe, M. P. van der. (2015). Knowledge Building through Conversations. En H. Tillema, G.J. van der Westhuizen y K. Smith. *Mentoring for Learning "Climbing the Mountain"* (pp. 1–19). Sense Publishers.
- Torres, A. (20 de Octubre de 2018). "El problema de los colegios bilingües es que generan falsas expectativas". *El País*.
https://elpais.com/sociedad/2018/09/24/actualidad/1537811034_517768.html
- Torres, A. (3 de Julio de 2021). Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: "Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias". *El País*.
<https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>
- Travé, G. (2014). *La enseñanza bilingüe a partir de las representaciones del profesorado: un estudio integrado*. [Tesis de doctorado Universidad de Huelva]. Arias Montano, Repositorio Institucional de la Universidad de Huelva.
- Trujillo, C. A., Naranjo, M. E., Lomas, K. R. y Merlo, M. R. (2019). *Investigación Cualitativa. Epistemología, consentimiento informado, entrevistas en profundidad*. Editorial Universidad Técnica del Norte UTN. Red de Ciencia Naturaleza y Turismo RECINATUR.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning – A Sociocultural Perspective*. Luwer Academic Publishers.
- Van Lier, L. (2010). The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 2-6.
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, (42), 139.160. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios139.160>
- Verdú, M., y Coyle, Y. (2002). *La enseñanza del inglés en el aula de primaria: Propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Universidad de Murcia.
- Wang, M.-T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. y Linn, J. S. (2016). The math and science engagement scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.008>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University

Press.

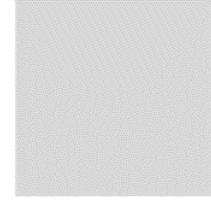
Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford University Press.

Wolff, D. (2011). CLIL and Learner Autonomy: relating two educational concepts. *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69–80.

Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. Sage.

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

ÍNDICE DE FIGURAS,
TABLAS Y GRÁFICOS



INDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

❖ Figuras

Figura 1	Esquema de la estructura descriptiva de CEFR	24
Figura 2	Tipos de interacción para el dominio de un idioma	28
Figura 3	Modelo de enseñanza de las lenguas extranjeras	40
Figura 4	El concepto de iceberg de la cultura	43
Figura 5	Modelo de competencia comunicativa intercultural de Byram	51
Figura 6	Triángulo explicativo de las relaciones pedagógicas	54
Figura 7	Principales factores y procesos educativos	55
Figura 8	Relación de posibles modelos de aplicación de CLIL	59
Figura 9	Dimensiones de los procesos cognitivos	61
Figura 10	Procesos cognitivos y de conocimiento	63
Figura 11	Herramienta de guía para programaciones didácticas en base a PTL	81
Figura 12	Elementos para la progresión en el desarrollo de la pluriliteracidad	82
Figura 13	Rueda de la pluriliteracidad	84
Figura 14	Guía del modelo UDL	87
Figura 15	Modelo PTL	89
Figura 16	Representación visual estudio de caso	105
Figura 17	Flujos y componentes en el análisis de datos	111
Figura 18	Proceso de reducción anticipada estudio de caso	112
Figura 19	Fortalezas y malentendidos del estudio de caso	115
Figura 20	Estructura conceptual estudio de caso en Escuela Ideo	123
Figura 21	Aula de Educación Primaria 5ºB Escuela Ideo (Madrid) curso 18/19	133
Figura 22	Ejemplo del análisis del cuaderno de notas utilizado en la investigación	142
Figura 23	Ejemplo de etiquetas para la categorización de las producciones escritas del alumnado	144
Figura 24	Resultados funciones cognitivas del discurso y dominios de actividad	152
Figura 25	Nube de palabras con la frecuencia de los géneros utilizados	155
Figura 26	Participación en el aula	157
Figura 27	Atención en el aula	158
Figura 28	Exposición oral ante la clase	159
Figura 29	Alumno preguntando dudas a la profesora	159

Figura 30	Agrupamientos en el aula	160
Figura 31	Trabajos escritos del alumnado realizados en diferentes agrupamientos	163
Figura 32	Espacios ocupados por el alumnado en el aula	164
Figura 33	Movimiento del alumnado en el aula	164
Figura 34	Movimiento del alumnado durante el trabajo en equipo	165
Figura 35	Espacios ocupados por el alumnado durante las explicaciones de clase	165
Figura 36	Trabajos escritos del alumnado analizados desde la inteligencia visual-espacial	166
Figura 37	Historias de vida de personajes medievales escritas por el alumnado	167
Figura 38	Alumnado interaccionando entre sí en el aula	167
Figura 39	Material utilizado en el aula repetido en varias sesiones con diferentes formatos	170
Figura 40	Ejemplos de actividades centrales en las sesiones de la secuencia didáctica	171
Figura 41	Ejemplo de cómic sobre el Rey Arturo realizado por una pareja de alumnos	172
Figura 42	Ejemplos de la variedad de resultados de la actividad B2. <i>Infographic</i>	175
Figura 43	Ejemplos de la variedad de resultados de la actividad G2. <i>Now the comic</i>	176
Figura 44	Palabras que el alumnado consideraba aprendidas en la sesión A	176
Figura 45	Ejemplos del dominio de actividad “hacer”	181
Figura 46	Ejemplo del género clasificación dentro del dominio de actividad “organizar”	182
Figura 47	Ejemplos de los géneros composición, infografía y descripción dentro del dominio de actividad “organizar”	182
Figura 48	Ejemplos de los géneros identificación, definición, explicación y adivinanza dentro del dominio de actividad “explicar”	183
Figura 49	Ejemplos de los géneros interpretación, autoevaluación, evaluación entre pares, discusión y entrevista dentro del dominio de actividad “argumentar”	184
Figura 50	Ejemplos de la asociación palabra imagen de las infografías realizadas por el alumnado en la actividad B2. <i>Infographic</i>	186
Figura 51	Historias sobre personajes medievales escritos a ordenador por el alumnado	187
Figura 52	Ejemplos de cómics fieles a las historias originales	188
Figura 53	Ejemplos de cómic que emplean una versión libre de las historias de referencia	189
Figura 54	Ejemplo de cómic que no sigue la temática de referencia y cuyo texto está en castellano	189
Figura 55	Trabajo en parejas de la actividad F1. <i>TIC TAC TOE</i>	190

Figura 56	Resultados de la actividad I1. <i>Scoot day</i>	191
Figura 57	Recurso didáctico utilizado en la actividad A3. <i>Pictures from the past</i>	194
Figura 58	Recurso didáctico utilizado en la actividad C3. <i>Medieval tales</i>	194
Figura 59	Historia de Robin Hood ensamblada por el alumnado tras la actividad F2. <i>Once upon a time</i>	195
Figura 60	Alumnado interaccionando en la actividad H1.3' <i>3P3Q</i>	199
Figura 61	Material didáctico utilizado para la autoevaluación G2. <i>Now the comic</i>	199
Figura 62	Ejemplo de uso informal del idioma en los cómics de la actividad G2. <i>Now the comic</i>	200
Figura 63	Ejemplo de trabajo escrito resultado de la actividad A3. <i>Pictures from the past</i>	203
Figura 64	Ejemplo de trabajo escrito resultado de la actividad B2. <i>Infographic</i>	203
Figura 65	Ejemplo de feedback en uno de los trabajos escritos resultado de la actividad H3. <i>Supervisors' certificate</i>	206
Figura 66	Ejemplo del uso de ejemplos como acompañamiento en las tareas	207
Figura 67	Ejemplo del uso de estrategias espontáneas para resolver tareas	208
Figura 68	Recursos didácticos utilizados para el “ <i>warm up</i> ” de las sesiones de la secuencia didáctica	211
Figura 69	Apoyo de la profesora durante varias sesiones de la secuencia didáctica	213
Figura 70	Ejemplos de actividades de cierre en la secuencia didáctica	214
Figura 71	Ejemplo de la variedad de formatos empleados para los trabajos escritos del alumnado	215
Figura 72	Profesora indicando un ejemplo de lo que debe hacer el alumnado en la actividad	216
Figura 73	Ejemplos de la presentación de <i>Google Slides</i> empleada por la profesora en la secuencia didáctica	217
Figura 74	Profesora señalando la presentación de apoyo	218
Figura 75	Diferencias entre la actividad E1. <i>TIC TAC TOE</i> realizada por parejas y F1. <i>TIC TAC TOE Review</i> realizada de forma individual	220
Figura 76	Recurso didáctico empleado por la profesora en la actividad C3. <i>Medieval tales</i>	223
Figura 77	Ejemplo de checklist de apoyo empleada en la actividad G2. <i>Now the comic</i>	224
Figura 78	Acompañamiento de la profesora a los grupos de trabajo	226
Figura 79	Recurso didáctico empleado por la profesora en la actividad E2. <i>The editor</i>	227

Figura 80	Ejemplo de evaluación entre pares resultado de la actividad E2. <i>The editor</i>	228
Figura 81	Ejemplo de evaluación entre pares J2. <i>Now hiring!</i>	229
Figura 82	Registro de actitudes en el cuaderno de evaluación de la profesora	232

❖ Tablas

Tabla 1	Disciplinas que han generado influencia en la enseñanza de las lenguas extranjeras	42
Tabla 2	Métodos y enfoques en la enseñanza de idiomas	45-47
Tabla 3	Descripción de elementos en el modelo PTL	93-94
Tabla 4	Diferencias entre la investigación cuantitativa y cualitativa	102-103
Tabla 5	Relación de las actividades y desarrollo de las sesiones en la secuencia didáctica	135
Tabla 6	Corpus de datos recogido	138
Tabla 7	Modelo de tabla para el análisis de la secuencia didáctica	140
Tabla 8	Macro categorías y categorías de investigación	141
Tabla 9	Ejemplo del análisis de las grabaciones de vídeo	143
Tabla 10	Codificación de los datos utilizada para el análisis	145
Tabla 11	Temporalización de la secuencia didáctica	146
Tabla 12	Relación entre sesiones y actividades dentro de la secuencia didáctica	149
Tabla 13	Resultados de uso de las actividades de la lengua	150
Tabla 14	Propósitos y géneros de la secuencia didáctica	179
Tabla 15	Géneros de la secuencia didáctica	181

❖ Gráficos

Gráfico 1	Resultados de uso de actividades de la lengua	150
Gráfico 2	Resultados de uso de los dominios de actividad	154

ANEXO

1

S

SECUENCIA DIDÁCTICA

ANEXO 1.

SECUENCIA DIDÁCTICA:

Ministry of Time: International Characterisation Department

CONTENIDO

1.Introducción	iii
2.Intenciones educativas	iii
2.1. <i>Objetivos generales de etapa</i>	<i>iv</i>
2.2. <i>Contenidos del currículo</i>	<i>iv</i>
2.3. <i>Estándares de aprendizaje evaluables del currículo</i>	<i>v</i>
2.4. <i>Competencias clave</i>	<i>vi</i>
2.5. <i>Relación contenidos, criterios y estándares de evaluación específicos</i>	<i>viii</i>
3.Metodología de trabajo	x
4.Secuenciación	xv
5.Temas transversales	xvi
6.Materiales	xvi
7.Organización del aula	xvii
8.Atención a la diversidad	xvii
8.1. <i>Estrategias lingüísticas adicionales</i>	<i>xviii</i>
8.2. <i>Nivel de exigencia</i>	<i>xviii</i>
8.3. <i>Agrupaciones</i>	<i>xix</i>
9.Diseño de actividades	xix
<i>SESIÓN A: “Characterisation Department”</i>	<i>xxi</i>
<i>SESIÓN B: “Tell me how it was”</i>	<i>xxv</i>
<i>SESIÓN C: “Medieval People”</i>	<i>xxviii</i>
<i>SESIÓN D: “Medieval People II”</i>	<i>xxxi</i>
<i>SESIÓN E: “Sharing stories”</i>	<i>xxxiii</i>
<i>SESIÓN F: “Troubadours on duty”</i>	<i>xxxvi</i>
<i>SESIÓN G: “Comic me”</i>	<i>xxxviii</i>
<i>SESIÓN H: “Improve your comic”</i>	<i>xxxix</i>
<i>SESIÓN I: “SCOOT!”</i>	<i>xlvi</i>
<i>SESIÓN J: “A chance to be an agent”</i>	<i>xlvii</i>
10. Evaluación	l
Referencias	lii

1.Introducción

La presente secuencia didáctica se plantea para el curso de 5º de Primaria dentro del área de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) y se llevará a cabo en la Escuela Ideo localizada en Madrid. En esta escuela, en el curso citado se imparten sei horas de inglés a la semana, de las cuales se dedicarán dos al desarrollo de la programación aquí expuesta estableciendo un total de diez sesiones de cincuenta minutos cada una, repartidas en cinco semanas.

En la distribución temporal de la asignatura, según política de centro, dos horas deben dedicarse a complementar la asignatura de Proyectos en la cual se trabajan contenidos tanto de Ciencias Naturales como de Ciencias Sociales. Desde el área de Inglés, se apoya lo visto en esta asignatura utilizando la temática para ver cuestiones de interés para la enseñanza del inglés y sin quitar contenido al área de Ciencias. Cabe puntualizar que no existe ningún espacio en el horario en el que se utilice el inglés como lengua vehicular para dar otro contenido que no sea el propio de la lengua extranjera.

En este caso, esta secuencia didáctica se asocia al Proyecto 3 del año, conocido como: “Somos nuestra historia: Enseñamos la memoria”. En este Proyecto el alumnado se acerca a la historia de España desde la Edad Media hasta la Edad Moderna, todo ello ambientado en la conocida serie de televisión “El Ministerio del Tiempo”, en la que el grupo de personas que trabajan en él debe viajar en el tiempo para resolver misiones. Desde Proyectos se presenta la idea de que el Ministerio necesita un nuevo equipo para la etapa de la Edad Media y Edad Moderna. Para formar parte de este equipo el alumnado deberá formarse, aprendiendo distintos contenidos históricos y poder pasar las pruebas que les permitirán tener este trabajo en el Ministerio del Tiempo.

En el caso de la asignatura de Inglés, se establece que el departamento de caracterización de dicho Ministerio está localizado en Inglaterra y su lengua de trabajo es el inglés. La parte del proyecto trabajada desde Inglés recibe el título de “*Ministry of Time: International Characterisation Department*”. Desde esta área se trabajará a través de una perspectiva más general centrada en las características de la vestimenta, hábitos y roles de las personas de esta época histórica. Al mismo tiempo, se prestará atención a las características más específicas de la Edad Media en Inglaterra acercando al alumnado a ella a través de vídeos, cuadros o historias medievales célebres.

A la hora de elaborar la secuencia didáctica se ha empleado como guión a seguir las consideraciones del enfoque PTL (*Pluriliteracies approach to teaching for learning*)

desarrollado por Meyer et al. (2015). Dichas cuestiones se irán detallando en los próximos apartados.

2. Intenciones educativas

A la hora de poner en práctica una propuesta didáctica es necesario planificar de antemano una serie de cuestiones que permitirán que la misma se lleve a cabo de manera ordenada y coherente. De este modo, se presentan a continuación una serie de elementos que ayudarán a entender y dar estructura a la secuencia didáctica que aquí se presenta.

2.1. *Objetivos generales de etapa*

Tomando como referencia los 14 objetivos generales explicitados para toda la etapa de Educación Primaria en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, el objetivo vinculado al área de Inglés como Lengua Extranjera, es el siguiente:

f) Adquirir en, al menos una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

2.2. *Contenidos del currículo*

Dado que la secuencia didáctica se llevará a cabo en la Comunidad de Madrid se ha utilizado el Decreto 89/2014, de 24 de julio, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria para determinar los contenidos a trabajar en quinto curso. Entre ellos encontramos los siguientes:

Comprensión oral

Comprensión de instrucciones, explicaciones, conversaciones y otros mensajes orales.

Comprensión de información procedente de grabaciones en soporte audiovisual e informático.

Expresión oral

Emisión de mensajes con pronunciación, acentuación, entonación y ritmo correctos.

Participación en conversaciones dirigidas y espontáneas.

Comprensión lectora

Lectura correcta y comprensión de palabras clave y frases habituales

Comprensión de las ideas esenciales e identificación de los personajes principales en cuentos, cómics y otros textos narrativos.

Estrategias de lectura: obtención de la idea global de un texto, etcétera. Lectura de textos y trabajos realizados por el propio alumno.

Expresión escrita

Cuidado en la elaboración, presentación y organización de los textos.

Revisión y autocorrección de los textos producidos.

Contenidos sintáctico-discursivos

5. Interrogación: Wh- questions.

9. Expresión de la existencia (to be; there is/there are)

11. Expresión del espacio: prepositions, prepositional phrases and adverbs of location, position, distance, motion, direction and origin.

En este apartado, aunque se presenta en el currículo para sexto curso, en esta secuencia también se trabajará: 6. Expresión del tiempo: [...] pasado (simple past).

2.3. Estándares de aprendizaje evaluables del currículo

Los estándares de aprendizaje indicados en el currículo no se presentan en este documento. Al ser generales para toda la etapa son demasiado amplios y no ayudan a contextualizar el trabajo a realizar en las sesiones de clase. En apartados posteriores se detallará de manera concreta aquellos estándares seleccionados para esta secuencia didáctica de manera específica.

2.4. Competencias clave

A la hora de analizar las competencias a incluir en esta secuencia didáctica se han tomado como referencia dos documentos que pasamos a describir.

En primer lugar, se ha utilizado la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, presentada en el BOE. En este documento podemos encontrar una definición detallada de las diferentes competencias clave necesarias para que, a través de las distintas etapas educativas, el alumnado logre un desarrollo personal adecuado y se dote de las herramientas necesarias para desarrollar una ciudadanía activa.

Sin embargo, el documento anterior se basa en las recomendaciones que el parlamento europeo y el consejo aportan en relación con estas competencias clave en su documento 2006/962/EC, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Teniendo ambos documentos presentes, se ha podido observar una diferencia que se considera como relevante a la hora de seleccionar las competencias clave a trabajar en esta secuencia didáctica.

En el boletín oficial del estado contamos con 7 competencias clave mientras que en el documento europeo aparecen 8. Esto se debe a que en relación con la primera competencia “comunicación lingüística”, el parlamento y consejo europeo la dividen en dos “comunicación en la lengua materna” y “comunicación en lenguas extranjeras”. Aunque en líneas generales ambas competencias comparten las mismas capacidades de comunicación, dado que en este caso nos vamos a centrar en el Inglés como Lengua Extranjera (ILE), resulta relevante que exista una referencia que haga alusión a la especificidad de esta asignatura.

El resto de competencias seleccionadas en la secuencia didáctica se nombrarán y entenderán tal y como aparecen en el documento del BOE (29 de Enero 2015). Teniendo en cuenta todo lo anterior, las competencias a trabajar son:

- **Comunicación en lenguas extranjeras:** Las distintas actividades planteadas en esta secuencia didáctica buscarán que el alumnado sea capaz de comprender, expresar e interpretar diferentes tipos de textos tanto de manera oral como escrita y adaptándose a distintos contextos sociales y culturales. Además, buscará

aumentar el interés y la curiosidad por las lenguas extranjeras como recurso básico para la comunicación intercultural.

- **Competencia digital:** A través del uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y comunicación. Especialmente debido a la presencia de los Chromebooks como herramienta de trabajo y el uso de una presentación de Google Slides dinámica e interactiva como apoyo de la secuencia didáctica.
- **Aprender a aprender:** Desarrollo de estrategias personales de aprendizaje que pasen por la automotivación, reflexión sobre los procesos mentales propios, organización y gestión del tiempo.
- **Competencia sociales y cívicas:** Que ayude al alumnado a participar de una manera plena y satisfactoria en los ámbitos social e interpersonal. En concreto, esta secuencia didáctica fomentará esta competencia a través de la puesta en práctica de actividades basadas en el trabajo en equipo, donde muchas de las estrategias recogidas en esta competencia deben utilizarse con frecuencia.
- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor:** El alumnado deberá mostrarse activo ante su propio aprendizaje, analizando, planificando, organizando, gestionando y tomando decisiones de manera constante a lo largo de las distintas sesiones. De nuevo, el peso que el trabajo en equipo o por parejas que existe en esta secuencia didáctica será uno de los recursos básicos para trabajar esta competencia.
- **Conciencia y expresiones culturales:** Se buscará que el alumnado entienda el valor de diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Que comprenda el lugar que ocupan en el mundo cada una de ellas y las entienda como fuente de enriquecimiento personal. De igual modo, las distintas actividades buscarán desarrollar la creatividad favoreciendo que se enfrenten al esfuerzo, constancia y disciplina que requiere la realización de producciones artísticas de calidad.

La única competencia que no quedaría recogida en esta secuencia didáctica sería competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, que, por su especificidad, son más difíciles de trabajar entendiendo las áreas de interés de la asignatura de ILE.

2.5. *Relación contenidos, criterios y estándares de evaluación específicos*

A continuación, se presenta la relación entre los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje seleccionados de manera específica para esta secuencia didáctica. A pesar de que lo anterior aparece descrito en el currículo de Educación Primaria, la secuencia didáctica cuenta con unas características concretas que hacen necesario identificar en qué se concretan en las sesiones planteadas.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Características de la vida en la Edad Media.	Conocer y utilizar en inglés el vocabulario básico relacionado Edad Media.	Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media.
Vocabulario específico relacionado con la Edad Media.	Conocer diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval.	Es capaz de nombrar diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval, así como explicar su historia.
Personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval.		

<p>Comprensión de instrucciones orales y escritas.</p> <p>Extracción de información en soporte visual y textual.</p> <p>Uso oral y escrito del pasado simple en inglés.</p> <p>Descripción de personajes.</p> <p>Escritura creativa.</p> <p>Presentar ante la clase de manera oral y escrita los aprendizajes adquiridos.</p>	<p>Interactuar de manera activa y comprensible en aquellas conversaciones planteadas en el aula, intercambiando información sobre los temas tratados.</p> <p>Aplicar las reglas de uso del pasado simple para producir textos orales y escritos, utilizando fórmulas específicas explicadas en clase.</p> <p>Respetar las características específicas de las descripciones de personajes literarios y utilizarlas para componer un texto escrito.</p> <p>Ser creativos en la producción de trabajos escritos.</p> <p>Utilizar el vocabulario y estructuras gramaticales aprendidos en clase para presentar de manera oral diferentes trabajos de producción propia.</p>	<p>Comprende información oral cara a cara o por medios audiovisuales además de expresarse con regularidad en el aula incorporando a su discurso las estructuras y vocabulario vistos en clase.</p> <p>Demuestra ser capaz de comprender textos escritos diferenciando entre ideas principales y secundarias además de poder extraer información específica de los mismos.</p> <p>Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media.</p> <p>Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido.</p> <p>Se desenvuelve con seguridad en la presentación oral de sus propias producciones.</p>
<p>Desarrollo de la autonomía en el uso de los Chromebooks como herramienta de aprendizaje.</p>	<p>Emplear los Chromebooks de manera responsable y autónoma entendiendo que es una herramienta de trabajo.</p>	<p>Es capaz de concentrarse en su tarea incorporando con responsabilidad el uso de los Chromebooks.</p>
<p>Hábitos y roles en el trabajo individual y grupal.</p> <p>Actitud de respeto hacia los demás valorando el trabajo realizado por otros.</p>	<p>Desarrollar hábitos de trabajo tanto individuales como de grupo basados en la adquisición de roles, esfuerzo y responsabilidad.</p> <p>Mostrar una actitud activa y participativa en el desarrollo de las diferentes actividades.</p>	<p>Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo además de respetar y valorar el de los demás.</p> <p>Se presenta voluntario/a para participar siempre que tiene ocasión además de mantenerse concentrado en su proceso de aprendizaje.</p>

3. Metodología de trabajo

A la hora de organizar la presente secuencia didáctica se han tenido en cuenta diferentes aspectos. Sin embargo, la columna vertebral de este trabajo es el *Pluriliteracies Approach Teaching for Learning* (PTL) desarrollado por Meyer, Halbach y Coyle (2015). De este modo, siguiendo las indicaciones de este enfoque, existen una serie de preguntas que estos autores plantean como necesarias a la hora de definir cómo se va a trabajar en el aula. Dichas preguntas se presentan a continuación, respondidas desde las características específicas de esta secuencia didáctica. Las preguntas extraídas del modelo PTL se marcarán en negrita y cursiva e irán apareciendo de manera progresiva dentro de los diferentes apartados.

Questions to guide PTL lesson planning (Meyer et al., 2015)

1. What do I want my students to know or do?

Esta pregunta puede responderse a través de los criterios de evaluación que se definen para esta secuencia didáctica. De este modo, al finalizar la secuencia didáctica el alumnado deberá ser capaz de:

- Conocer y utilizar en inglés el vocabulario básico relacionado Edad Media.
- Conocer diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval.
- Interactuar de manera activa y comprensible en aquellas conversaciones planteadas en el aula, intercambiando información sobre los temas tratados.
- Aplicar las reglas de uso del pasado simple para producir textos orales y escritos, utilizando fórmulas específicas explicadas en clase.
- Respetar las características específicas de las descripciones de personajes literarios y utilizarlas para componer un texto escrito.
- Ser creativos en la producción de trabajos escritos.
- Utilizar el vocabulario y estructuras gramaticales aprendidos en clase para presentar de manera oral diferentes trabajos de producción propia.
- Emplear los Chromebooks de manera responsable y autónoma entendiendo que es una herramienta de trabajo.
- Desarrollar hábitos de trabajo tanto individuales como de grupo basados en la adquisición de roles, esfuerzo y responsabilidad.
- Mostrar una actitud activa y participativa en el desarrollo de las diferentes actividades.

Se parte de los criterios de evaluación para establecer cuáles son los contenidos específicos que se quieren trabajar a lo largo de la secuencia didáctica.

2.

a. What are the facts, concepts, procedures, strategies my students need to master a new topic/theme?

Si dividimos los contenidos presentes en esta secuencia didáctica en los cuatro elementos presentes en la dimensión del conocimiento definida por Krathwohl (2002) e incluida en el modelo PTL, los mismos quedarían divididos de la siguiente manera:

- Facts:

Debido a las características de la asignatura de ILE se valora como complicado definir qué hechos se presentan de manera concreta. De este modo, los contenidos trabajados quedan mejor definidos dentro de las siguientes cuestiones.

- Concepts:

- Vocabulario sobre la Edad Media a través del estilo de vida de distintos arquetipos sociales.

Características de la vida en la Edad Media.

Arquetipos sociales.

- Personajes de la literatura medieval.
- El pasado simple.

- Procedures y strategies:

- Estrategias explícitamente facilitadas por la profesora.
- Uso de ejemplos como referencia.
- Estrategias espontáneas de resolución de tareas.
- Estrategias propias de las sesiones de ILE y de uso recurrente.
- Búsqueda de ideas principales.

A la hora de seleccionar los contenidos se ha procurado tener coherencia con el currículo escolar desde la perspectiva del área de ILE. Sin embargo, la temática escogida se alinea con la que se desarrolla en el proyecto de Ciencias Sociales. En la escuela, al trabajar por proyectos, ciertas horas de la asignatura de inglés se desarrollan de manera paralela a la asignatura de Ciencias Sociales enlazándose con ella en la temática, pero abordando los contenidos desde una perspectiva lingüística además de motivadora y cercana a la realidad del alumnado. Así, la elección de contenidos se aborda desde una

mirada interdisciplinaria dado que viene determinada por el currículum marcado para el área de ILE, de Ciencias Sociales, así como los intereses del alumnado.

b. What do my students already know/know how to do and express?

Dado que llevo impartiendo clase en esta aula desde comienzo de curso he tenido la oportunidad de conocer a los alumnos/as que la componen lo que me permite identificar antes de comenzar la secuencia didáctica el punto de partida en el que nos encontramos. De este modo, al comienzo de la secuencia didáctica puedo decir que el alumnado es capaz de:

- Reconocer vocabulario básico vinculado con el tema de estudio.
- Reconocer los tiempos pasados regulares (terminados en –ed) y algunos irregulares.
- Extraer información a través de una imagen y exponerlo oralmente.
- Entender el formato propio de una descripción.
- Leer con fluidez textos adecuados a su nivel de competencia en el idioma.
- Realizar presentaciones colaborativas a través de Google Slides.

c. How can I help my students acquire the necessary skills/knowledge? What is the best way to introduce a topic?

Para asegurar que el alumnado adquiriera los conocimientos y destrezas necesarios se ha tenido presente las demandas de lo que entendemos por *deep learning*. Con ello se hace alusión a la búsqueda de que la internalización del conocimiento y dominio de las destrezas y estrategias necesarias para construir y comunicar dicho conocimiento (Meyer et al., 2015). Para lograr esto, estos autores indican que se debe prestar especial atención al uso de la lengua como herramienta de adquisición de conceptos y para ello se debe: Lograr un andamiaje que active los conocimientos previos además de aportar feedback orientado al desempeño, continuo, contingente y que favorezca la reflexión sobre los procesos. Para ello, en esta secuencia didáctica estarán muy presentes las actividades de activación de los conocimientos previos, así como recuperar tareas realizadas para expandir la profundidad con la que se trabajan. En relación con el feedback, para lograrlo, el foco de atención estará en el alumnado quien será protagonista de su proceso de aprendizaje favoreciendo que la docente pueda ser una guía que le oriente durante el proceso. También se dará valor a la evaluación entre iguales

con la intención de favorecer su autonomía, capacidad de análisis, crítica constructiva y relación con los demás.

Finalmente, tanto los conocimientos como las destrezas a alcanzar se verán impulsadas por el grado de motivación y compromiso que muestra el alumnado de cara a las mismas. En esta línea, a la hora de dar continuidad e interés a la secuencia didáctica el conjunto del trabajo se ambienta en la serie de televisión “El Ministerio del Tiempo”. A través de un vídeo, un agente de relaciones internacionales del Ministerio pide ayuda a la clase y les anima a formarse como agentes que, en el futuro, podrán trabajar en el Ministerio igual que él. Así, serán “entrenados” para reconocer los diferentes personajes existentes en la Edad Media y ser capaces de mimetizarse con la población medieval y realizar su misión sin ser descubiertos. Los símbolos y estética utilizados en las presentaciones o materiales que se pondrán a disposición del alumnado recordarán a aquellos empleados en la serie de televisión. La intención de tomar como referencia este elemento de la cultura popular, es acercar los contenidos a trabajar a los centros de interés del alumnado.

d. How can I help them understand/conceptualise?

Una de las ideas fundamentales del enfoque PTL es que el alumnado pueda participar en todos los caminos para trabajar y crear conocimiento en una asignatura. Según Meyer et al. (2015) estos caminos se materializan en los verbos hacer, organizar, explicar y argumentar entendidos como dominios de actividad. Al igual que estos elementos anteriores, la lengua que se utiliza para comunicar y comunicar el conocimiento debe ir presentándose con diferentes grados de complejidad y sofisticación.

De este modo, a lo largo de la secuencia didáctica esto se ha tenido en cuenta y se ha procurado que exista una amplia variedad de actividades en las que tengan la oportunidad de enfrentarse a los cuatro dominios de actividad anteriormente citados.

e. How can I help them communicate their understanding?

En el caso de esta secuencia didáctica he tomado como referencia la idea de que la lengua es la clave para una internalización satisfactoria de los contenidos. Es decir, hacemos referencia al “*communicating continuum*” también planteado por los autores del modelo PTL. A través del proceso de “*languaging*” creamos significados y damos forma

al conocimiento y experiencias. Este proceso se logra a través de las funciones cognitivas del discurso o CDF (por sus siglas en inglés).

A la hora de planificar las diferentes sesiones uno de los elementos que se ha utilizado como referencia han sido los “*First Principles of Instruction*” de Merrill (2002). Organizar las sesiones en torno a sus cuatro principios ha resultado de utilidad para asegurar una progresión lógica en el desarrollo de las sesiones de clase. A través de estos principios se ha pretendido, por tanto, alcanzar las siguientes cuatro cuestiones: “(a) *activation of prior experience*, (b) *demonstration of skills*, (c) *application of skills and* (d) *integration of these skills into real-world activities*” (p.44).

Como elemento novedoso, destaca que la presente secuencia didáctica está enmarcada en la asignatura de ILE, por lo que atendiendo a la idea anterior el propósito será utilizar las CDF en contextos cada vez más complejos para promover que el alumnado sea cada vez más experto en el idioma. La propia lengua es, a la vez, el objeto y el medio de estudio, es decir, analizamos las características de la lengua para entender a su vez como funciona. Las actividades aquí presentes buscarán precisamente esta cuestión.

f. What kind of learning activity is best suited for the desired learning outcome: student-student interaction; teacher led, student led etc...

A lo largo de la secuencia didáctica se procurará que el alumnado sea el centro del aprendizaje, aunque variando los modos en los que esto se produce. De este modo, primarán las tareas basadas en el trabajo colaborativo entre iguales, actividades dirigidas por los propios alumnos/as y presentaciones recurrentes de sus propias producciones. La intención es que la docente pase a un segundo plano y pueda orbitar dando apoyo y guía cuando sea necesario.

g. What will the focus of my intervention/feedback (key terms, cognitive discourse functions, relevant skills/strategies...)

La intervención estará centrada en ayudar a desarrollar los conceptos clave relacionados con la Edad Media al mismo tiempo que se van adquiriendo estrategias necesarias para desempeñar con éxito las cuatro actividades comunicativas de la lengua. Por otro lado, la presencia de las CDF y el trabajo con las mismas será otro de los grandes

ejes sobre los que versará tanto el feedback que se aporte al alumnado como las orientaciones hacia la resolución de tareas.

4. Secuenciación

Esta unidad didáctica consta de diez sesiones de unos cincuenta minutos cada una. Cada una de ellas incluye distintas actividades que tratarán de poner en marcha de manera coordinada todos los aspectos vistos en los apartados anteriores.

- **Sesión A** “*Characterisation Department*”, en la que el alumnado analizará las características básicas de la vida en la Edad Media bajo el reto de aprender dicho contenido para llegar a ser agentes del Ministerio del Tiempo.
- **Sesión B** “*Tell me how it was*”, sesión destinada a profundizar en el conocimiento del alumnado sobre las características de la vida en la Edad Media a través de la creación de infografías.
- **Sesión C** “*Medieval people*”, la intención es trabajar sobre las características de los distintos arquetipos sociales propios de la Edad Media. Para profundizar en el tema deberán escribir la historia de vida de uno de ellos utilizando el Pasado Simple como tiempo verbal de referencia.
- **Sesión D** “*Medieval people II*”, sesión destinada a completar las tareas iniciadas en la sesión anterior en torno a las historias de los personajes de la Edad Media.
- **Sesión E** “*Sharing stories*”, esta sesión se utilizará para exponer el trabajo realizado por el alumnado en las dos anteriores.
- **Sesión F** “*Troubadours on duty*”, se analizarán las características de tres de las obras más relevantes de la literatura anglosajona (Robin Hood, King Arthur y Beowulf).
- **Sesión G** “*Comic me*”, utilizando lo aprendido en la sesión anterior el objetivo será crear cómics que representen las historias medievales aprendidas.
- **Sesión H** “*Improve your comic*”, se dejará tiempo para terminar los cómics, se realizará revisión entre pares de los mismos y se expondrán en las paredes de la clase.
- **Sesión I** “*SCOOT!*”, se utilizará la sesión para realizar una actividad de repaso de la secuencia didáctica a través de la actividad conocida como *Scoot*.
- **Sesión J** “*A chance to be an agent*”, como prueba final para acceder al Ministerio del Tiempo el alumnado deberá crear unas entrevistas de trabajo para poder realizarlas posteriormente.

5. Temas transversales

De entre los temas transversales propuestos por el Real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, aquel que se trabajará de una manera más evidente serán los siguientes: Comprensión lectora, expresión oral y escrita además de la comunicación audiovisual y las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Lo anterior queda enmarcado dentro de las características específicas de la asignatura de ILE. Así, a lo largo de las sesiones se potenciará que el alumnado cuente con múltiples espacios en los que poder expresarse en dicha lengua. Además, se analizará el uso de recursos audiovisuales y TIC como herramientas para acceder y generar conocimiento desde el sentido crítico y la responsabilidad de uso.

6. Materiales

Los materiales que se utilizan para el desarrollo de las actividades son variados y dependen del uso que se les da dentro del aula. Encontramos así:

- Materiales impresos de elaboración propia, empleados como soporte y guía en la creación de expresiones escritas.
- Pizarra, para presentar ideas, hacer juegos o resolver ejercicios de manera conjunta.
- Audiovisuales, como soporte para acompañar conocimiento, ideas o explicaciones dadas en el aula.
- Chromebooks, como soporte para desarrollar composiciones escritas y búsqueda de información.

La selección de materiales se llevó a cabo teniendo en cuenta las posibilidades ofertadas por el centro, así como los recursos con los que está equipada el aula en el que se desarrolla la secuencia didáctica. El único recurso que resultó que se prevé como más complicado de utilizar son los Chromebooks puesto que, a pesar de que el alumnado está familiarizado con ellos, el ejercicio específico de realizar presentaciones con Google Slides puede exigir cierta práctica antes de poder realizarlo con soltura.

7. Organización del aula

La presente secuencia didáctica se va a realizar en el curso de 5° de Primaria con los alumnos del grupo B de Escuela Ideo. Esta aula, es un aula amplia y luminosa. Cuenta con tres grandes ventanas que dan al patio exterior, además, de otras dos ventanas que dan al pasillo del colegio. Cuenta con 23 pupitres de madera con sus sillas correspondientes. Los pupitres tienen forma de triángulo, aunque sin el vértice final ya que terminan en un semicírculo. Esta parte es redondeada y permite que las mesas se puedan colocar de tal manera que, al unir cinco se puede llegar a formar un círculo completo. A pesar de ello, en este caso, en el aula el alumnado está repartido en cinco grupos formando, cada uno de ellos un semicírculo.

En ambos lados, la clase cuenta con paredes plegables que permiten conectarla con los otros dos quintos situados a ambos lados. Una de las paredes plegables está forrada con pizarra Villeda quedando así un amplio espacio para poder escribir. Esta clase cuenta con una pantalla de plasma equipada con un Chromecast que permite compartir la pantalla del Chromebook del profesorado con esta televisión.

A parte de pupitres y sillas, en la clase encontramos dos muebles armario que se utilizan para guardar el material de clase. Entre ese material, al ser un aula de quinto, existen 8 Chromebook a disposición del alumnado.

8. Atención a la diversidad

La clase en la que se ha puesto en práctica esta secuencia didáctica no existe ningún alumno/a con necesidades educativas significativas. Sin embargo, si es posible destacar que en el aula existen diferentes ritmos de aprendizaje, de tal manera que el inglés que se utiliza en el aula debe ajustarse a las características específicas del grupo. El nivel de competencia y desarrollo del idioma es variado, estableciendo algo similar a una escala se podría decir que el grueso de la clase tendría un nivel medio de idioma (ajustado a lo exigido por la legislación para el curso en el que nos encontramos), seis alumnos/as que estarían por encima y dos alumnos que estarían por debajo. Para atender a esta variedad lingüística se han empleado diferentes estrategias:

8.1. Estrategias lingüísticas adicionales

A lo largo de la secuencia se reforzará cada contenido con estrategias relacionadas con el lenguaje corporal como apoyo al discurso, repetición de explicaciones utilizando un lenguaje más sencillo o evitar ritmos rápidos a la hora de hablar y tratar de ser claros con la pronunciación. Otro recurso de valor en el aula es el uso de abundantes apoyos visuales, fundamental para asegurar la comprensión de los contenidos, así como avanzar en la adquisición de la lengua extranjera. Finalmente, con la intención de asegurar que el alumnado no se sienta perdido, a medida que avanza la lección, antes de comenzar la clase se realizará un esquema en la pizarra con las distintas actividades a llevar a cabo ese día.

Es importante evitar el uso de la lengua materna de los estudiantes, ya que es posible que con ello consigamos reducir su atención en el aula. Si el alumnado es consciente de que si espera las explicaciones e instrucciones les serán traducidas al castellano evitarán esforzarse por comprender en inglés. Es, por tanto, que en caso de que los alumnos/as sigan sin comprender adecuadamente, se deberá realizar un trabajo más personalizado con ellos. Así mientras los demás trabajan se les podrán repetir de nuevo las explicaciones e instrucciones de manera personal de una forma más pausada y empleando mayor cantidad de estrategias extralingüísticas.

8.2. Nivel de exigencia

Se buscará que el alumnado pueda completar las tareas propuestas definiendo objetivos personalizados para las mismas. Así, a pesar de que las instrucciones sean las mismas o muy similares, la profundidad con la que dichas instrucciones son entendidas se ajustará y adaptará a los ritmos de aprendizaje presentes en el aula. El alumnado con mayores dificultades trabajará en torno a situaciones más sencillas mientras que quien pueda avanzar más rápido tendrá situaciones más complejas que le permita encontrando retos a superar en las mismas. La temática y el tipo de tareas es la misma y se participa por igual, pero cada persona avanzando desde su propio “peldaño” de la escalera.

8.3. *Agrupaciones*

Otra herramienta de gran valor a la hora de ajustar los niveles de competencia presentes en la clase es favorecer la variedad en los agrupamientos propuestos para las actividades. A lo largo de la secuencia didáctica se combina el trabajo en gran grupo, pequeños grupos (4-5 personas), parejas e individual. Las estrategias para decidir estas agrupaciones también son variadas: azar, conveniencia, afinidad, rapidez, nivel... Esta variedad permite que el alumnado tenga la oportunidad de juntarse con diferentes personas encontrando su manera de desarrollar las tareas y sirviendo de apoyo en ocasiones o pudiendo apoyarse en otros cuando lo necesiten.

En definitiva, a pesar de no existir adaptaciones significativas se buscará ser muy respetuoso con los ritmos de aprendizaje de los alumnos/as buscando que todos/as desarrollen su máximo potencial a través de múltiples estrategias.

9. *Diseño de actividades*

Esta secuencia didáctica se divide en diez sesiones diferentes. Todas ellas tienen su propio título y sus propias actividades específicas, ya que cada lección se centra en un conjunto concreto de contenidos. Se ha tratado de incluir una amplia variedad de actividades siempre tomando como referencia los intereses y conocimientos previos de los estudiantes. Las sesiones, así como las actividades que se desarrollarán en ellas, se presentan a modo de resumen a continuación, posteriormente en el desglose de cada una de ellas aparecerán descritas en detalle.

SESIÓN A Characterisation department needs YOU	5. TIME MINISTRY: Characterisation Department 6. Anachronism 7. Pictures from the past 8. Snowstorm in the middle ages
SESIÓN B Tell me how it was	4. Match your memories 5. Infographic 6. History Heralds
SESIÓN C Medieval people	4. Zap it! 5. Find your match. 6. Medieval tales
SESIÓN D Medieval people II	10. Skip the medieval Word. 11. Medieval tales II.
SESIÓN E Sharing stories	4. TIC TAC TOE 5. The Editor 6. Storytelling o'clock
SESIÓN F Troubadours on duty	4. TIC TAC TOE - Review 5. Once upon a time... 6. Let's share
SESIÓN G Comic me	4. Going to the movies. 5. Now the comic. 6. Check the final version.
SESIÓN H Improve your comic	4. 3'3P3Q 5. Quick review. 6. Supervisors' certificate.
SESIÓN I SCOOT!	2. Scoot day
SESIÓN J A chance to be an agent	4. Back to the past. 5. Now hiring! 6. What's on my head?

A la hora de explicitar las características de cada una de las sesiones, una vez reflexionadas las preguntas establecidas por Meyer et al. (2015), estos mismos autores plantean una tabla resumen de los distintos elementos a considerar en cada sesión. Dicha tabla se ha utilizado a continuación para encabezar cada una de las sesiones convirtiéndose en una radiografía desde la que examinar de manera rápida los elementos a trabajar en ellas.

SESIÓN A: “Characterisation Department”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Comprensión oral; Interacción oral; Comprensión lectora; Producción escrita		
CONTENT		
Mode	Presentación Power Point Vídeos / Imágenes Flashcards / Ficha con preguntas	Processing level Principiante-intermedio A2
COGNITION		
CDF	<i>Classify</i> <i>Describe</i> <i>Evaluate</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Comentar de manera informal lo visto en un vídeo. Clasificar información visual en relación a un criterio específico. Describir por escrito a través de preguntas guiadas lo que se puede apreciar en una imagen. Identificar aprendizajes adquiridos en la sesión.	Literacy level Principiante intermedio
Genre	Interpretación Clasificación Descripción Identificación	
Style	Informal Formal	
Mode (output)	Respuestas del alumnado a las preguntas orales Documento con preguntas a responder sobre imágenes relacionadas con la vida en la Edad Media	

Learning objectives	Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Comprende información oral cara a cara o por medios audiovisuales además de expresarse con regularidad en el aula incorporando a su discurso estructuras y vocabulario vistos en clase. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Se presenta voluntario/a para participar siempre que tiene ocasión además de mantenerse concentrado en su proceso de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. TIME MINISTRY: Characterisation Department 2. Anachronism 3. Pictures from the past 4. Snowstorm in the middle ages

▪ **ACTIVIDADES**

A1. PRESENTACIÓN – TIME MINISTRY: Characterisation Department

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Activation	10 min	Toda la clase	Presentación Google Slides (a partir de ahora PGS). Diapositiva 3 (Diap 3.): <i>Vídeo de introducción.</i>

→ Desarrollo de la actividad:

La primera dinámica de la secuencia didáctica consistirá en asociar los contenidos que vamos a trabajar durante las próximas sesiones con el proyecto que se está desarrollando desde el área de Ciencias Sociales, incluida en la asignatura de Proyectos bajo la temática del Ministerio del Tiempo.

A través de un vídeo introductorio, un trabajador del Ministerio nos explica que parte de la actividad de un agente es conocer las características sociales de la época que nos toca visitar, en nuestro caso la Edad Media. De este modo, durante las siguientes semanas deberán formarse en costumbres, vestimenta, modales, pasatiempos, jerarquía social... de este periodo histórico. El objetivo final será pasar la entrevista de trabajo que les permitirá formar parte del Ministerio del Tiempo.

A2. ANACHRONISMS

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Activation	15 min	Toda la clase	PGS. Diap 4: <i>Imagen con anacronismos</i>

→ Desarrollo de la actividad:

Esta actividad pretende poner en marcha los conocimientos previos, además de ayudar a saber desde que nivel de profundidad debemos comenzar a trabajar los contenidos de la sesión. Por otro lado, dado que de manera diaria se realizará una de actividad introductoria o de activación, también podemos entenderla como una actividad de rutina que ayudará a orientar al alumnado en la división temporal de la sesión.

A la clase se les muestra un cuadro en el que aparece representada una escena típica de la Edad Media, sin embargo, dicho cuadro está lleno de anacronismos. Tras explicar brevemente qué entendemos por anacronismos, deberán encontrar todos aquellos que haya. Quién encuentre uno levantará la mano y comentará en voz alta el anacronismo encontrado.

Una vez encontrados todos, se abrirá un tiempo de conversación sobre porqué sabemos que unos elementos pertenecen a la Edad Media y otros no. A su vez, todo aquel vocabulario que necesiten para poder expresarse se irá escribiendo en la pizarra.

A3. PICTURES FROM THE PAST

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Demonstration Application	20 min	Parejas / tríos (si fuera necesario)	PGS. Diap 5: Vídeo introductorio sobre la Edad Media. Flashcards: Imágenes con escenas típicas de la Edad Media. Ficha: Documento con preguntas a responder.

→ Desarrollo de la actividad:

Una vez comentadas en voz alta las conclusiones de la actividad anterior, se proyectará un breve vídeo en el que de manera resumida se explican las características

básicas de la vida en la Edad Media. El vídeo se reproducirá una única vez y se irá pausando para poder realizar, de forma oral, preguntas rápidas de comprensión.

Terminado el vídeo, la profesora contará hasta diez para que el alumnado se organice por parejas según prefieran. A cada pareja se le repartirá una imagen con una escena propia de la Edad Media y una ficha con preguntas que deberán responder. Esta ficha guiará el análisis de la imagen y poder definir así cómo era la vida en esta época. Cada pareja tendrá una temática distinta: Alimentación, higiene, hobbies, trabajo, transporte, compras y educación. Por tanto, tendrán un tiempo para comentar la imagen y después deberán contestar a las preguntas presentadas en el formulario.

El formulario estará organizado en torno a las WH-Questions (Who, what, where, how, why), de la siguiente manera:

What is your topic?

Describe the picture answering the questions:

- Who is in the scene?
- What are they doing?
- Where do you think they are?
- How things are located in the scene?
- Why is it different from now?

A su vez cada pregunta deberá responderse teniendo en cuenta diversas reglas gramaticales (there is/there are; prepositions of place, past simple tense, comparatives).

A4. SNOWSTORM IN THE MIDDLE AGE

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Integration	5 min	Individual	Papel en blanco. Lápices.

→ Desarrollo de la actividad:

Para terminar la sesión, utilizando un pequeño cuadrado de papel, de manera individual deberán escribir tres palabras de vocabulario que hayan aprendido en la sesión. Una vez escrito, arrugarán el papel y al oír la señal lanzarán sus “bolas de nieve” de papel al aire. Cuando estén todas lanzadas recogerán una al azar y, por turnos, leerán la información en voz alta. Esta actividad resultará de utilidad a modo de cierre de la sesión, así como revisión rápida de los contenidos vistos en la misma.

SESIÓN B: “Tell me how it was”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Interacción oral; Producción escrita; Producción oral		
CONTENT		
Mode (input)	Memory game Infografía de ejemplo Producciones escritas realizadas por las parejas la sesión anterior	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Classify</i> <i>Report</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Identificar la relación existente entre imágenes y texto Interpretar a través de una infografía la información presente en imágenes y texto Presentar de manera oral el trabajo realizado	Literacy level Principiante-intermedio
Genre	Clasificación Infografía Exposición oral	
Style	Formal	
Mode (output)	Respuestas del alumnado a las preguntas orales Infografía	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Se desenvuelve con seguridad en la presentación oral de sus propias producciones. - Se presenta voluntario/a para participar siempre que tiene ocasión además de mantenerse concentrado en su proceso de aprendizaje. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Match your memories 2. Infographic 3. History Heralds

▪ ACTIVIDADES

B1. MATCH YOUR MEMORIES

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Activation	5 min	Toda la clase	Memory game imágenes-palabra juego online: https://bit.ly/Medievalmemory

▪ Desarrollo de la actividad:

Para iniciar la clase y retomar los contenidos vistos en la sesión anterior, se presentará en la pizarra un *memory game* virtual creado por la profesora en la que el alumnado deberá ser capaz de asociar la imagen de la Edad Media con la actividad a la que hace alusión de las vistas el día anterior. Levantando la mano, la profesora irá seleccionando personas para que salgan a la pizarra a intentar conecta dos fichas del juego. El juego termina cuando todas las fichas estén emparejadas. Cada vez que se emparejan las fichas, el alumno/a que las ha emparejado debe tratar de explicar qué representa la imagen. Los demás podrán participar de la explicación si fuera necesario.

B2. INFOGRAPHIC

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Demonstration Application	35 min	Parejas o tríos	Ficha: Con el espacio para realizar la infografía. Lápices, colores.

→ Desarrollo de la actividad:

A cada pareja se le dará la imagen con la escena propia de la Edad Media y el análisis que hicieron sobre ella el día anterior en la actividad A3. *Pictures from the past*. A continuación, cada pareja recibirá un folio preparado para que puedan realizar una infografía que, de manera visual, resuma la información extraída de la imagen en relación con su temática. Esta actividad es una nueva oportunidad para “pasar a limpio” lo extraído en el primer análisis, profundizando y mejorando aquello que sea necesario y centrándonos en el vocabulario específico. En la infografía deberán ser capaces de utilizar imágenes y palabras o frases cortas para sintetizar sus ideas de manera creativa.

El resultado de esta actividad, junto con la ficha anterior, será el primer informe de estudio o 1st *Study Report* que deberán presentar al finalizar la secuencia didáctica en la entrevista de trabajo que realizarán para formar parte del Ministerio del Tiempo. Dado que se trata de actividades colaborativas se creará un dossier para toda la clase en lugar de individual, pero hasta la creación del dossier cada equipo se encargará de guardar sus trabajos.

B3. HISTORY HERALDS

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Integration	10 min	Toda la clase	Ficha: Infografía creada por el alumnado

→ Desarrollo de la actividad:

Una vez terminado el tiempo para realizar las infografías, las diferentes parejas se levantarán y, de pie en sus sillas, irán presentando al resto de la clase el significado de sus infografías. La intención es que todo el mundo tenga la oportunidad de participar de manera oral y explicar su trabajo al resto y, en igual medida, que puedan escuchar la información relacionada con todas las temáticas y no se queden solo con su parte. Terminadas las presentaciones los demás grupos podrán hacer preguntas a los que presentan. Esta actividad servirá para cerrar la sesión.

SESIÓN C: “Medieval People”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Comprensión oral; Interacción oral; Producción escrita		
CONTENT		
Mode (input)	Imágenes medievales y breves diálogos asociados a ellas. Cartas de personajes medievales con acciones. Modelo de narración y plantilla en Google Slides.	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Classify</i> <i>Explore</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Clasificar la información oral recibida para asociarla con su imagen correspondiente Identificar las partes de un todo Narrar la historia de vida de un personaje inventado	Literacy level Principiante-intermedio
Genre	Clasificación Composición Biografía	
Style	Formal	
Mode (output)	Diálogos orales entre parejas. Biografías medievales.	
Learning objectives		Learning activities
<p>Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media.</p> <p>Comprende información oral cara a cara o por medios audiovisuales además de expresarse con regularidad en el aula incorporando a su discurso las estructuras y vocabulario vistos en clase.</p> <p>Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media.</p> <p>Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido.</p> <p>Es capaz de concentrarse en su tarea incorporando con responsabilidad el uso de los Chromebooks.</p> <p>Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo.</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Zap it! 2. Find your match. 3. Medieval tales.

- **ACTIVIDADES**

C1. ZAP IT!

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Activation	10 min	Toda la clase	Flashcards: Imágenes con escenas típicas de la Edad Media. Dos matamoscas.

- **Desarrollo de la actividad:**

En la pizarra se colocarán imágenes con todas las categorías de análisis de la vida en la Edad Media vistas en clases anteriores. En cada turno participarán dos personas, a las cuales se les dará un matamoscas. Por otro lado, la profesora irá diciendo diálogos que hagan alusión a situaciones que se producían en la Edad Media y acotadas en las temáticas tratadas en clase. Una vez que escuchen la frase, los alumnos/as con los matamoscas deberán ser rápidos y golpear en la pizarra la categoría en la que se podría incluir esa frase. Por ejemplo: “*I need to go to the market and find some vegetables to eat today*” se asociaría con la imagen que representa la alimentación.

El juego tendrá formato rey de la pista de tal manera que el que sea más rápido sigue jugando y el más lento debe cambiarse por un jugador nuevo.

C2. FIND YOUR MATCH

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Demonstration Application	30 min	Toda la clase y parejas	Tarjetas de personajes y acciones divididos a la mitad.

- **Desarrollo de la actividad:**

A cada persona, de manera aleatoria, se le repartirá una tarjeta a la que le falta la otra mitad. Si se completa, en la tarjeta aparece un personaje típico de la Edad Media (Ej.: *The King*) y una acción propia del mismo (Ej.: *Taking of his crown*). Una vez repartidas las cartas los alumnos/as deberán hablar entre sí para encontrar a la persona que tiene o bien el nombre del personaje o bien la acción que le corresponde al mismo.

Para buscar a su pareja, aquellas personas que sean un personaje, al encontrarse con alguien deberán expresarse de la siguiente manera:

1. La persona con el trozo de personaje dirá “Is the... (*knigh, king, queen, peasant...*)
2. El otro alumno/a responderá con la acción que aparece en su carta.
3. Ambos mirarán la carta y la persona con el personaje dirá “*Yes he/she is o No he/she isn't*”.

Cuando una pareja se completa, dirá en voz alta: *MATCH!* y deberán buscar un lugar de la clase donde sentarse juntos. La actividad termina cuando todos hayan quedado emparejados. Cuando todos tengan su pareja, de uno en uno dirán en voz alta este pequeño diálogo con el que se han encontrado, para que todo el mundo pueda escuchar el vocabulario y los verbos que aparecen en las tarjetas.

C3. MEDIEVAL TALES

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Application Integration	10 min	Parejas	Chromebooks Presentación compartida en Google Slides.

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Cada pareja contará con un Chromebook y deberán acceder a una presentación compartida en Google Slides en la que encontrarán una serie de diapositivas numeradas y con diversos cuadros de texto que deberán completar. A cada pareja se le asignará un número de diapositiva sobre el que deberá editar. La intención es que cada pareja, invente la historia del personaje que les ha tocado centrándose en describir su apariencia física, rasgos de personalidad, historia de vida, etc. siempre utilizando el pasado simple.

Se busca que, una vez terminadas todas las diapositivas, contemos con un pequeño libro de historias que hablan de personajes medievales. Así deberán inventarse un nombre para su personaje, hablar de su historia y buscar una imagen en internet que le represente. En esta primera sesión, la idea es que comiencen un primer borrador de la historia que se continuará en sesiones posteriores. Para cerrar la sesión la profesora se pasará por las diferentes parejas dando feedback y viendo en qué punto se quedan antes de acabar la sesión.

SESIÓN D: “Medieval People II”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Comprensión oral; Interacción oral; Producción escrita		
CONTENT		
Mode (input)	Definiciones de personajes a partir de la primera letra de la palabra. Presentación conjunta Google Slides.	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Define</i> <i>Explore</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Asociar la definición a su concepto Narrar la historia de vida de un personaje inventado	Literacy level
Genre	Definición Biografía	Principiante-intermedio
Style	Formal	
Mode (output)	Respuestas del alumnado al juego de “Skip the medieval word” Biografías medievales.	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Es capaz de concentrarse en su tarea incorporando con responsabilidad el uso de los Chromebooks. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Respetar las características específicas de las descripciones de personajes literarios y utilizarlas para componer un texto escrito. - Ser creativos/as en la producción de trabajos en escritos. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Skip the medieval Word. 2. Medieval tales II

- **ACTIVIDADES**

D1. SKIP THE MEDIEVAL WORD

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Activation	15 min	Grupos de cinco	Pequeño folio con las letras necesarias para la actividad. PGS. Diap 14: Definiciones del vocabulario que deben adivinar.

- **Desarrollo de la actividad:**

Similar al juego televisivo del pasapalabra se presentará en la pantalla un roscó con algunas letras del abecedario que representan la inicial de palabras relacionadas con personajes de la Edad Media vistos en sesiones anteriores. Por equipos de mesa, deberán completar una hoja en la que tendrán que escribir qué personajes de la Edad Media se corresponden con las letras y las definiciones presentadas en la pizarra. El primer equipo que complete todas las letras de manera correcta y sin errores de *spelling* será el ganador de este pequeño reto. Una vez sabido el grupo ganador, se escribirán las palabras en la pizarra y cada grupo deberá completar aquellas que le falten o corregir el *spelling* si fuera necesario.

D2. MEDIEVAL TALES II

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Application Integration	35 min	Toda la clase	Presentación compartida en Google Slides.

- **Desarrollo de la actividad:**

El resto de la sesión se destinará a que el alumnado pueda terminar los cuentos medievales que iniciaron en la sesión anterior. Desarrollar un texto escrito de carácter narrativo que, a su vez, preste especial atención al uso del pasado simple, busca que reflexionen sobre la lengua que utilizan y cuiden los detalles. Es por ello que resulta oportuno dejar tiempo suficiente para que puedan hacerlo con calma. Al igual que anteriormente, para cerrar la sesión la profesora se pasará por las diferentes parejas dando feedback y cerrando con las parejas las historias para que queden listas para presentar el próximo día.

SESIÓN E: “Sharing stories”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Comprensión lectora; Interacción oral		
CONTENT		
Mode (input)	Tres en raya de vocabulario. Biografías medievales.	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Define</i> <i>Evaluate</i> <i>Report</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Asociar la definición a su concepto Revisar el trabajo realizado por otros compañeros/as atendiendo a unos ítems de evaluación Leer en voz alta la biografía escrita prestando atención a la claridad, ritmo y tono	Literacy level Principiante-intermedio
Genre	Definición Evaluación entre pares Narración oral	
Style	Formal	
Mode (output)	Correcciones realizadas entre pares. Biografías medievales.	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se desenvuelve con seguridad en la presentación oral de sus propias producciones. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE 2. The Editor 3. Storytelling o'clock

▪ ACTIVIDADES

E1. TIC TAC TOE

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Activation	10 min	Parejas	PGS. Diap 17: Definiciones del vocabulario que deben adivinar.

▪ Desarrollo de la actividad:

Por parejas de mesa, deberán jugar a un tres en raya temático de personajes de la Edad Media. Cada trozo de la cuadrícula del tres en raya que se presentará en la pizarra contendrá la descripción de un personaje medieval de los estudiados en clases anteriores. Para escribir una cruz o un círculo en la casilla, cada alumno/a deberá saber a qué personaje se corresponde con la definición. Así, en la casilla correspondiente escribirá el nombre del personaje y lo tachará o rodeará dependiendo de cuál sea su marca (cruz o círculo). La primera persona en alinear tres personajes ganará la partida.

E2. THE EDITOR

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Integration	15 min	Por parejas o tríos	Historias medievales escritas por el alumnado.

▪ Desarrollo de la actividad:

El alumnado deberá colocarse en las parejas en las que escribieron las historias medievales en las sesiones anteriores. A cada pareja se le dará la historia de otra pareja de la clase. Utilizando las normas de corrección ortográfica presentadas en la pizarra, deberán corregir el texto de sus compañeros/as indicando con las marcas aquellos errores que observan en el texto. Finalizada la corrección, deberán escribir una pequeña frase de feedback en la que indiquen qué les ha parecido la historia en cuanto a contenido, estructura, etc.

E3. STORYTELLING O’CLOCK...

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Integration	25 min	Toda la clase	Historias medievales escritas por el alumnado

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Una vez terminado el apartado de corrección, cada pareja recibirá de vuelta su propia historia. Se dejará un tiempo para analizar las correcciones y dar cuenta de los fallos antes de que pasemos a leer todas las historias en voz alta que será la actividad final de la sesión.

Este pequeño libro de historias será considerado como segundo informe de estudio o 2nd *Study Report* que se añadirá al dossier de la clase.

SESIÓN F: “Troubadours on duty”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra Clásicos representativos de la literatura medieval anglosajona		
Disciplinary culture: Comprensión lectora; Interacción oral		
CONTENT		
Mode (input)	Plantilla de tres en raya individual. Cuentos medievales adaptados: Robin Hood; King Arthur; Beowulf.	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Define</i> <i>Classify</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Asociar la definición a su concepto Estructurar un texto Organizar en una tabla las diferentes partes de un texto atendiendo a determinados criterios	Literacy level Principiante-intermedio
Genre	Definición Composición Clasificación	
Style	Informal Formal	
Mode (output)	Tres en raya individual. Historias unidas por cada grupo. Tabla de respuestas.	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Es capaz de nombrar diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval, así como explicar su historia. - Demuestra ser capaz de comprender textos escritos diferenciando entre ideas principales y secundarias además de poder extraer información específica de los mismos. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Se presenta voluntario/a para participar siempre que tiene ocasión además de mantenerse concentrado en su proceso de aprendizaje. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. TIC TAC TOE - Review 2. Once upon a time... 3. Let's share

▪ **ACTIVIDADES**

F1. TIC TAC TOE - Review

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Activation	10 min	Individual	Folio con las líneas del TIC TAC TOE y poder responder en la cuadrícula

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Para comenzar la sesión cada persona recibirá una plantilla con el tres en raya. Con la intención de reforzar la adquisición del vocabulario, las palabras que forman el tres en raya serán las mismas que aparecieron en la actividad de la sesión anterior. En esta ocasión, en lugar de realizarse por parejas, el tres en raya será individual para favorecer la reflexión personal.

F2. ONCE UPON A TIME...

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Demonstration Application	30 min	Grupos de cuatro o cinco personas.	Textos cortados con las historias de Robin Hood, King Arthur y Beowulf. Pegamento y tijeras. Folios blancos.

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Organizados en grupos de mesa, a cada equipo se le darán 3 historias clásicas de la literatura inglesa medieval (Robin Hood, King Arthur y Beowulf). Estas historias, que estarán adaptadas a su nivel de competencia lectora, se habrán recortado en cinco partes: Título, imagen del personaje, introducción de la historia, nudo y desenlace. Todas estas partes se mezclarán con las de las otras historias y la tarea de los equipos será, en tres nuevos folios, pegar las historias para que estén en orden y tengan sentido.

Terminada esa tarea, debían leer en grupo las tres historias completas y por la parte de atrás de cada una de ellas debían buscar con qué partes de la historia podía responder a las preguntas: Who, where, when, what. Cuando eso esté terminado, deben volver a leer la historia y subrayar dentro de los textos todos los verbos en pasado simple que puedan encontrar.

F3. LET'S SHARE

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Integration	10 min	Grupos de cuatro o cinco personas	Textos unidos con las historias Robin Hood, King Arthur y Beowulf

▪ **Desarrollo de la actividad:**

En la pizarra la profesora dibuja una tabla con las preguntas que deben responder, presentando en la columna vertical las WH-questions y el nombre de las tres historias en la fila horizontal. De manera ordenada y levantando la mano, la profesora presenta las preguntas en voz alta y los diferentes grupos dan sus respuestas y se valora de manera grupal si todos tienen lo mismo o si alguien quiere añadir o rectificar algo.

Para terminar, se elige una de las historias y se lee entre en voz alta para terminar así la clase.

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra Clásicos representativos de la literatura medieval anglosajona		
Disciplinary culture: Recepción audiovisual; Producción escrita; Mediación de texto		
CONTENT		
Mode (input)	Extractos de películas. Plantillas para comic. Rúbrica de autoevaluación.	Processing level Principiante- intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Define</i> <i>Report</i> <i>Evaluate</i>	Principiante- intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Explicar la información adquirida tras el visionado de varios vídeos Narrar a través de un cómic la historia de vida un personaje Revisar el trabajo propio para identificar fallos o aspectos de mejora	Literacy level Principiante- intermedio
Genre	Explicación Narración cómic Autoevaluación	
Style	Informal	
Mode (output)	Respuestas del alumnado a las preguntas orales. Comic	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Es capaz de nombrar diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval, así como explicar su historia. - Comprende información oral cara a cara o por medios audiovisuales además de expresarse con regularidad en el aula incorporando a su discurso las estructuras y vocabulario vistos en clase. - Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Conocer diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. Going to the movies. 2. Now the comic. 3. Check the final versión

▪ ACTIVIDADES

G1. GOING TO THE MOVIES

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Activation	10 min	Toda la clase	PGS. Diap 24: Escenas de las películas seleccionadas

▪ Desarrollo de la actividad:

Para empezar la clase, de manera oral se recordarán las historias de la literatura medieval vistas el día anterior. Por otra parte, la intención es introducir la figura del trovador en la Edad Media. Para ello se proyectan en la televisión las escenas iniciales de Robin Hood y The Sword in the Stone de Disney, en las que un trovador es el encargado de contar la introducción a la historia de Robin Hood y el Rey Arturo. Vistas ambas escenas, de manera conjunta y oral, comentamos qué recordamos de las historias y qué características tiene un trovador de la Edad Media. Dado que Beowulf es una historia en la que las animaciones existentes no son aptas para niños/as se decide no poner esa historia, aunque sí se hace el ejercicio de recordarla en voz alta.

G2. NOW THE COMIC

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Application	30 min	Parejas	Ficha: Cuadrícula de comic en blanco para sus historias

▪ Desarrollo de la actividad:

Con la intención de dar al alumnado la oportunidad de trabajar un mismo texto desde distintos puntos de vista, en esta ocasión se les presta una plantilla de cómic en la que, utilizando cinco viñetas deberán reproducir a elección una de las tres historias estudiadas. Es decir, deberán contar la misma historia, pero utilizando fundamentalmente un lenguaje gráfico y apoyándose en textos breves a modo de bocadillos de habla propios de los cómics.

G3. CHECK THE FINAL VERSION

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	MATERIALES
Integration	10 min	Parejas	Rúbrica de autoevaluación Cómics creados por el alumnado

▪ Desarrollo de la actividad:

Para que sean conscientes de su propio trabajo, una vez finalizado el cómic el alumnado deberá autoevaluarse utilizando una parrilla de ítems autoevaluación que encontrarán en la parte de atrás de su plantilla de cómic. Estas preguntas les harán reflexionar sobre cuestiones como su ortografía, gramática, capacidad de describir la historia con dibujos, colores elegidos, letra, presentación, etc. Se presentará de la siguiente manera:

Check your work:

- Plan the layout:
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text:
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring:
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering:
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.

Esta plantilla de autoevaluación también les aportará feedback para que puedan corregir aquellos aspectos que, tras analizar la parrilla de ítems son mejorables. La sesión termina con este espacio de reflexión personal.

SESIÓN H: “Improve your comic”

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra Clásicos representativos de la literatura medieval anglosajona		
Disciplinary culture: Interacción oral; Producción escrita; Mediación de texto		
CONTENT		
Mode (input)	Imagen para describir. Cómics. Rúbrica de evaluación entre pares.	Processing level Principiante- intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Describe</i> <i>Evaluate</i>	Principiante- intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Intercambiar preguntas y respuestas para comentar una imagen Revisar el trabajo propio para identificar fallos o aspectos de mejora Revisar el trabajo realizado por otro equipo atendiendo a unos ítems de evaluación	Literacy level Principiante- intermedio
Genre	Discusión Autoevaluación Evaluación entre pares	
Style	Informal	
Mode (output)	Cómics	
Learning objectives		Learning activities
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Es capaz de nombrar diferentes personajes relevantes de la literatura anglosajona medieval, así como explicar su historia. - Comprende información oral cara a cara o por medios audiovisuales además de expresarse con regularidad en el aula incorporando a su discurso las estructuras y vocabulario vistos en clase. - Conoce la estructura y utiliza el pasado simple para hablar sobre distintas cuestiones relacionadas con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. 		<ol style="list-style-type: none"> 1. 3’3P3Q 2. Quick review. 3. Supervisors’ certificate.

▪ ACTIVIDADES

H1. 3' 3P 3Q

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Activation	5 min	Toda la clase	PGS. Diap 27: Imagen de la Edad Media sobre la que hacer las preguntas

▪ Desarrollo de la actividad:

Para comenzar la sesión, la clase contará con tres minutos en los que deberán moverse por la clase con la intención de hacer tres preguntas a tres personas diferentes (3Minutes; 3People; 3Questions). Estas preguntas deberán girar en torno a un tema determinado, en este caso, la Edad Media y formularse de manera consciente a través de las Wh-Questions. En la pantalla se proyectará una imagen sobre la Edad Media y deberán utilizarla como recurso a la hora de hacer preguntas. Habrá un temporizador que cuente los minutos y antes de que acabe el tiempo deberán haber vuelto a sus asientos.

La última condición de la actividad será que no pueden hablar nada de español para ello la profesora (a modo de English Inspector) se pasará entre los alumnos/as y, en caso de escuchar a alguien hablando en español, le tocará un hombro para que se siente porque habrá quedado eliminado. Terminado el tiempo, se abrirá un breve espacio en el que compartir las preguntas y respuestas que han salido en las conversaciones.

H2. QUICK REVIEW

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Application Integration	5 min	Parejas	Cómics realizados por el alumnado

▪ Desarrollo de la actividad:

Partiendo de la reflexión que hicieron el otro día sobre su trabajo a través de la parrilla de evaluación, deberán volver sobre su cómic y mejorar o terminar aquellas cuestiones que les queden pendientes.

H3. SUPERVISORS ON DUTY

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Integration	15 min	Toda la clase-parejas	Cómics realizados por el alumnado

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Una vez que cada pareja ha terminado de revisar su cómic, se lo intercambiará con otra pareja quien deberá evaluar el trabajo de los compañeros/as atendiendo a los mismos criterios que aparecían en la autoevaluación. A mayores, deberán escribir un comentario que, a modo de feedback, exprese su opinión general sobre el trabajo. Terminado esto, ambas parejas volverán a unirse para devolverse sus trabajos y explicarse la evaluación que han realizado. Los cómics se colgarán en el pasillo que se encuentra al lado de la clase para que, a modo de exposición, todo el mundo pueda verlos. Los cómics también se añadirán al dossier final y serán el tercer informe de estudio o 3rd *Study Report*.

SESIÓN I: “SCOOT!”

CULTURE:		
<i>Broader cultural aspects:</i> Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
<i>Disciplinary culture:</i> Comprensión lectora		
CONTENT		
<i>Mode (input)</i>	Preguntas SCOOT	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
<i>CDF</i>	<i>Define</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
<i>Purpose</i>	Identificar aprendizajes adquiridos en la secuencia didáctica	Literacy level Principiante-intermedio
<i>Genre</i>	Definición	
<i>Style</i>	Informal	
<i>Mode (output)</i>	Cuadrícula de respuestas	
Learning objectives		Learning activities
– Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media.		1. Scoot day

▪ **ACTIVIDADES**

II. SCOOT DAY

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Application Integration	50 min	Individual	Tarjetas de SCOOT Cuadrícula de respuestas

▪ **Desarrollo de la actividad:**

Esta actividad es una actividad de repaso que durará toda la sesión de clase. El alumnado recibirá una plantilla en la que aparecen 23 cuadrados a modo de tabla. Esta plantilla será la hoja de respuestas en las que van a ir contestando a las 23 preguntas que encontrarán repartidas por la clase encima de las mesas. Del 1 al 23, se repartirá un número a cada alumno/a de la clase y, este número, será su pregunta de inicio. De este modo, una vez que tengan su número deberán ir con su hoja de respuestas a la pregunta correspondiente.

Cuando se inicie el juego, contarán con dos minutos para responder en su plantilla la pregunta que les haya tocado, colocando la respuesta en la casilla correspondiente al

mismo. Una vez terminado el tiempo, la profesora dirá en voz alta: *SCOOT!*, señal que indicará que deben moverse un puesto, es decir, si estaban en el 1 pasarán al 2, si estaban en el 14 pasarán al 15 o si estaban en el 23 pasarán al 1. Rotarán tantas veces como números hay en la plantilla. La única vez que deberán esperar en su espacio sin responder nada en su plantilla es si se encuentran con la carta de *BRAIN BREAK*, esta carta les permitirá tomarse un descanso durante la ronda en la que se encuentren. Las preguntas, no tendrán formato pregunta exactamente sino más bien se entienden como pista de adivinanza. Estarán relacionadas con lo visto en clase durante las sesiones anteriores y algunos ejemplos de pistas podrían ser:

1. The most powerful woman in the kingdom.
2. He makes horseshoes, armours and swords.
3. He fights for his king in the battles.
4. They don't have much money and they are usually farmers.
5. He wears green clothes and a hat with a feather.
6. He tells stories and plays music.

Terminadas todas las rotaciones se recogerán las hojas de respuesta y en voz alta se compartirán las respuestas a todas las preguntas, para que puedan ver en qué han acertado y fallado.

SESIÓN J: A chance to be an agent

CULTURE:		
Broader cultural aspects: Nociones sobre las características de la Edad Media en Inglaterra		
Disciplinary culture: Interacción oral; Producción escrita		
CONTENT		
Mode (input)	Presentación daily routine. Plantilla de preguntas y respuestas.	Processing level Principiante-intermedio
COGNITION		
CDF	<i>Describe</i> <i>Explore</i>	Principiante-intermedio
COMMUNICATION		
Purpose	Imaginar que nos encontramos en la Edad Media para hablar de rutinas Simular que realizamos una entrevista a un personaje de la Edad Media Deducir de qué personaje de la Edad Media se trata a través de preguntas y respuestas	Literacy level Principiante-intermedio
Genre	Explicación secuencial Entrevista Adivinanza	
Style	Informal	
Mode (output)	Respuestas a las preguntas orales. Plantilla de preguntas y respuestas.	
Learning objectives		
<ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza léxico y conceptos relacionados con la Edad Media. - Sus trabajos escritos demuestran dedicación y esfuerzo tanto en la presentación como en el contenido. - Se enfrenta a su trabajo, de manera individual y en grupo, con responsabilidad y esfuerzo. - Se presenta voluntario/a para participar siempre que tiene ocasión además de mantenerse concentrado en su proceso de aprendizaje. 		Learning activities 1. Back to the past. 2. Now hiring! 3. What's on my head.

▪ ACTIVIDADES

J1. BACK TO THE PAST

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Activation	15 min	Toda la clase	PGS. Diap 32-45: Daily Routine

▪ Desarrollo de la actividad:

A modo de repaso global de lo trabajado hasta el momento, se realizará el Daily Routine (*tarea desarrollada de manera rutinaria en las sesiones habituales de inglés*) pero ambientando dicha actividad en la época medieval.

Dos alumnos/as se pondrán delante de la clase, uno de ellos realizará las preguntas y el otro va anotando las respuestas en la pizarra, a mitad de la actividad se intercambian los roles. El *Daily Routine* es una actividad en la que se van repasando a través de las preguntas propuestas por el speaker las siguientes cuestiones, que a su vez se ambientaron de la siguiente manera:

- *Song of the day:* Canción sobre la vida de un escudero.
- *What date is today?:* Proponiendo una fecha de la Edad Media.
- *What date was yesterday?* Atendiendo a la fecha anterior.
- *Tell a sentence using the simple past:*
 - Explicando algo que pudo hacer “ayer” un personaje medieval.
- *How do you spell...?:* Vocabulario relacionado con la Edad Media.
- *What’s the weather like today:* Atendiendo a dos imágenes proyectadas relacionadas con fenómenos atmosféricos en la Edad Media.
- *What time is it?:* Leyendo la hora en números romanos.
- *How do you feel today?:* Imaginando ser un personaje medieval.
- *Where is the cat in the picture?:* En una imagen medieval aparece un gato que deben ubicar usando preposiciones de lugar.
- *Describe the picture:* Se seleccionó una imagen propia de la época medieval y debían describirla.
- *Tell the number:* Decir en voz alta el número que aparece en pantalla, en este caso leyendo números romanos.

J2. NOW HIRING!

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Application Integration	30 min	Parejas	Ficha de la entrevista a completar PGS. Diap 46: Apoyo para la creación de las entrevistas

▪ Desarrollo de la actividad:

Se propone que, dado que han trabajado con interés y ya son expertos en la temática, ellos/as mismos serán los encargados de enviar al Ministerio del Tiempo una lista de preguntas y respuestas que ellos realizarían en una entrevista de trabajo para la contratación de nuevos agentes. Por parejas, cada una deberá elegir un personaje medieval y completar una plantilla en la que aparecerán nueve espacios para escribir las preguntas que le harían a ese personaje y qué respuestas daría.

La idea es que finalmente, un agente del Ministerio podría venir a realizarles una entrevista de trabajo en la que les pediría que se hicieran pasar por un personaje medieval y ellos/as, para pasar la prueba de trabajo, deberían ser capaces de actuar y responder como dicho personaje. Esto demostraría que son agentes preparados para hacerse pasar por diferentes personas propias de la Edad Media, pudiendo viajar sin riesgo a realizar misiones de incógnito en esta época. Los documentos con las entrevistas creadas serán el último informe de estudio o 4th *Study Report*.

J3. WHAT'S ON MY HEAD

TIPOLOGÍA	TIEMPO	AGRUPAMIENTOS	RECURSOS
Application	5 min	Toda la clase	Pizarra

▪ Desarrollo de la actividad:

Para cerrar la sesión, sale alguien al azar a la pizarra y se pone de espaldas a ella. La profesora escribe un personaje de la Edad Media encima de su cabeza. A través de preguntas con respuesta de YES/NO, la persona que está en la pizarra deberá ser capaz de adivinar qué personaje medieval es.

Antes de salir, dado que es la última sesión, se informará a la clase que en los siguientes días se recogerán los *Study Reports* realizados para enviar el dossier al

Ministerio quién determinará si toda la clase se merece la medalla de reconocimiento a la labor internacional de los agentes. Esta medalla les otorga la capacidad de poder trabajar en el Ministerio en misiones internacionales con países de habla inglesa. De este modo, algunos días más tarde, se le dará a la clase una medalla y un diploma por su hacer y junto con el dossier resultante se expondrán en la clase a modo de reconocimiento a su esfuerzo.

10.Evaluación

El último apartado se relaciona con el modo en el que se va a evaluar tanto el proceso como los resultados de aprendizaje. Para ello, retomamos las preguntas guía y vamos respondiendo las relacionadas con este apartado.

3. How do I want my students to demonstrate their understanding? What is the desired product/output?

A la hora de demostrar su aprendizaje se procurará brindar al alumnado la posibilidad de presentar sus conocimientos en diferentes formatos. Esta situación ayudará a que todo el mundo encuentre la oportunidad de expresar lo aprendido sin que un único sistema de muestra coarte sus resultados. Así encontraremos resultados más centrados en aspectos artísticos, visuales, orales o textuales.

4. How will my learners reflect on their learning?

A través de diferentes actividades incluidas en la secuencia didáctica se buscará que el alumnado reflexione con frecuencia sobre su propia práctica. Una de las herramientas fundamentales para ello serán las actividades de inicio y cierre de sesión en las que, de manera breve y dinámica, deben recordar lo visto en sesiones anteriores, resumir lo aprendido, repasar los contenidos vistos, evaluar su aprendizaje, etc.

Por otra parte, la evaluación entre pares será un ejercicio recurrente que permitirá que el alumnado pueda posicionarse en la mirada de “evaluadores” y, en consecuencia, también ser más críticos con su propio trabajo.

Finalmente permitir la autoevaluación y contar con tiempo para mejorar sus propias tareas será un ejercicio fundamental que favorecerá la reflexión del alumnado sobre sus procesos de aprendizaje.

5. How do I know they know? How do I assess their progress?

La evaluación se producirá atendiendo a las diferentes actividades comunicativas de la lengua (comprensión, producción, interacción, mediación) además de aspectos actitudinales. Para ello se contará con la guía de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje descritos anteriormente. Estos criterios y estándares se complementarán con plantillas de evaluación más específicas adaptadas al desempeño en las producciones realizadas a lo largo de la secuencia.

Los criterios de evaluación se constituyen como el eje vertebrador de toda la secuencia didáctica ya que es a través de ellos sobre los que se va construyendo el aprendizaje. A la hora de registrar el cumplimiento de los mismos se utilizaron diferentes estrategias. De este modo podemos dividirlos en elementos más actitudinales y elementos más vinculados con los contenidos y competencias. En ambos casos, la información es recogida en un Excell previamente desarrollado y en el que se registra la información recogida para la evaluación. Para agilizar y favorecer la recogida de información, en el Excell aparecen los nombres de toda la clase en la columna vertical y los ítems en la horizontal. En cada ítem se establecen diferentes códigos para la evaluación en forma de escalas de color, numéricas o de símbolos, así como comentarios cualitativos cuando resulta necesario.

En el caso de la adquisición de contenidos y competencias, con la intención de asegurar una evaluación centrada en el uso del idioma se toman como referencia las actividades de la lengua marcadas por el Consejo de Europa en el *Common European Framework of Reference for Languages* en su versión de 2018.

- **Recepción:** Evaluada a través de preguntas orales de seguimiento y actividades de comprensión lectora.
- **Producción:**
 - Las producciones escritas son evaluadas en torno a cuatro factores (grammar, spelling, presentation, general effort) en tres niveles (- = poor; + = good; * = excellent), los cuales, tras ser corregidos son marcados en sus trabajos junto con un breve comentario, a modo de feedback.
- **Interacción:** Análisis del desempeño de la tarea atendiendo a estrategias de flexibilidad y gestión de los turnos de palabra.

- **Mediación:** Estrategias de colaboración, habilidad para resolver sus dudas y dificultades de comprensión.

Por último, las actitudes quedan registradas en un Excell a través de breves anotaciones que hacen alusión a: Participación, implicación personal y seguimiento de “only english” en clase.

En definitiva, en el Excell se recoge información de manera continua y sumativa, favoreciendo que, al finalizar la secuencia didáctica, en el mismo se pueda encontrar una “radiografía” de la evolución de cada alumno y alumna a lo largo de la secuencia didáctica. De este modo se contará con una evaluación de proceso que resulta significativa para valorar los aprendizajes y competencias adquiridas con el paso del tiempo.

Referencias

- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Cambridge University Press
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. BOCM, 75, 25 de julio 2014, 10-89.
- Merrill, M. D. (2002). First Principles of Instruction, *ETR&D* 50(3), 43–59.
- Meyer, O., Halbach, A. y Coyle, D. (2015). *A Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning: Putting a pluriliteracies approach into practice*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa. <https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, 25, de 29 de enero de 2015. BOE-A-2015-738.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE, 52, de 1 de marzo de 2014. BOE-A-2014-2222.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. 2006/962/EC, Official Journal of the European Union, L394, de 30 de diciembre de 2006.

ANEXO

2

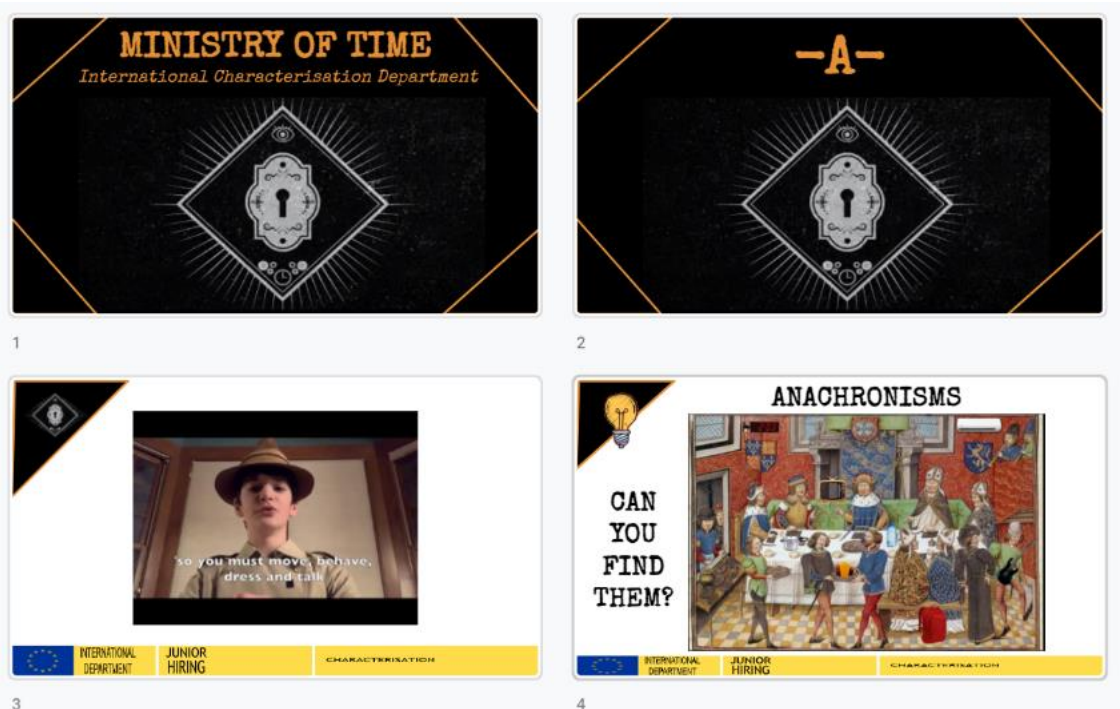
M

ATERIAL DIDÁCTICO:
PRESENTACIÓN GOOGLE SLIDES

ANEXO 2.

MATERIAL DIDÁCTICO: Presentación Google Slides

A continuación, se muestra la presentación de Google Slides utilizada como hilo conductor para desarrollar la secuencia didáctica. Esta presentación fue utilizada en todas las sesiones como apoyo del discurso de la docente o bien de las tareas a realizar en el aula. Son un total de 48 diapositivas numeradas, organizadas de manera progresiva en las diferentes sesiones, cada sesión aparece precedida de una diapositiva de introducción con la letra que le corresponde.



The Middle Ages

TASK 1

1. Pay attention to the video.
2. Look at your picture and analyse it.
3. Answer the questions in the worksheet.




INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

5



6

Match your memories



FOOD HOBBIES JOBS EDUCATION SHOPPING HYGIENE TRANSPORTATION

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

7

The Middle Ages

TASK 2

History is Genially!

1. Infographic.
2. Create yours taking into account your topic.


INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

8



9

Zap the scene



Listen to the sentence and find its owner...

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

10

Find your match!

Is the (knight) ...?

Sitting in the throne? -----

- Yes it is
- No it isn't



INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

11

Imagine the story

Medieval Tales



- Name
- Physical description
- Personality
- Origins
- Likes and dislikes
- Story of life

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

12



13

Skip the word!

15:00

- A: Firing his bow.
- B: Forging a helmet.
- K: Jousting.
- N: Having a feast.
- P: Carrying some bread.
- Q: Sitting on the throne.
- S: Helping a knight.

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

14

1. Princess: THE GREAT ALICE

Your character's story (remember to use the simple past!)

Her name was Alice Swister. She was tall and blonde and her eyes were green. She was the daughter of Magnus the Great King. She was a very brave girl and she wanted to be the Queen of the Kingdom. She learned how to fight with a sword and she was the best swordwoman. She liked to travel around the kingdom with Black Thunder, her loyal horse...

Your character's picture

15



16

Tic tac toe!

02:32

Wears and armour and has a sword	He lives in the dungeon and he is always hungry	She is a farmer
He is not the king but he is rich and has a very comfortable life.	Lives in a castle and has all the power thanks to his crown	Forges horseshoes, armour and swords.
She lives in a castle and one day she will become a queen	Everybody is afraid of his bow.	Helps the knight to get ready for the battle

X/O

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

17

The editor

07:26

Editing Marks

- Insert a word, letter, or phrase
- Delete
- Capitalize
- Change to lowercase
- Insert period
- Insert comma
- Correct spelling
- Reverse word order

Write a feedback comment

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

18



Storytelling o'clock

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

19



20

	Wears and armour and has a sword	He lives in the dungeon and he is always hungry	She is a farmer
	He is not the king but he is rich and has a very comfortable life.	Lives in a castle and has all the power thanks to his crown	Forges horseshoes, armours and swords.
	 She lives in a castle and one day she will become a queen	Everybody is afraid of his bow.	Helps the knight to get ready for the battle

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

21

Once upon a time... puzzle challenge

1. Read the text pieces
2. Find the three stories hidden in the pieces.
3. Put the pieces together to create three stories.
4. Read the whole stories and answer the WH-questions: WHO WHEN WHERE WHAT



INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION



22

-G-



23

Medieval English Literature

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

24

The comic

Choose one of the three stories and make a comic out of it!

- Start with an idea.
- Write a script.
- Plan the layout.
- Draw the comic and write the text.
- Time for coloring.
- Lettering.



INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

25

-H-



26

Time for Speaking!

TOPIC OF THE DAY

3:00



27

The comic

Check your comic!

- Plan the layout.**
 - The story makes sense.
 - The most important characters appear.
- Draw the comic and write the text.**
 - The drawings tell the story properly.
 - Information is easy to understand.
- Time for coloring.**
 - The selected colors make sense.
 - The colors help to understand the story.
- Lettering.**
 - Handwriting is clear.
 - Spelling is mostly correct.



INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

28



29

30



31

32



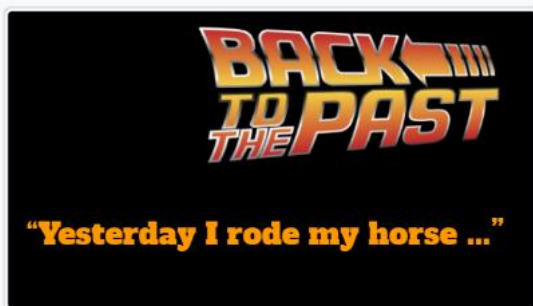
33



34

35

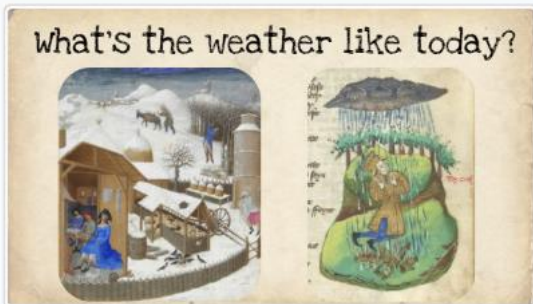
36



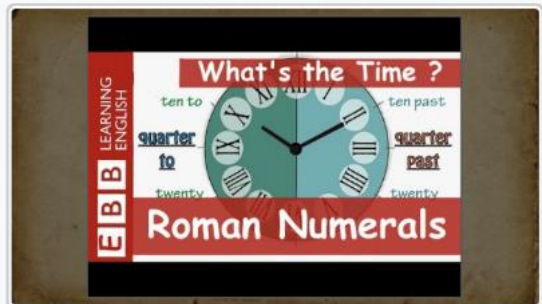
37



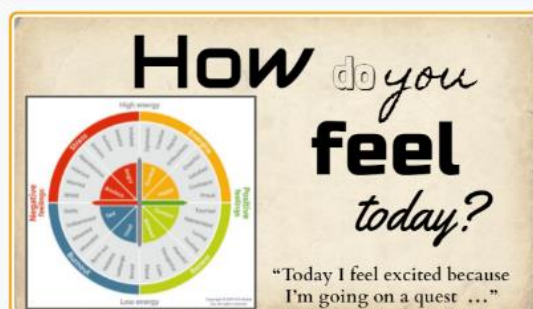
38



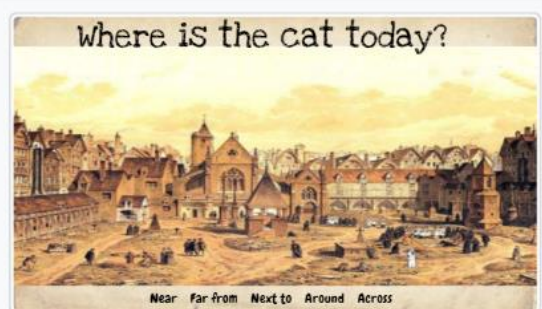
39



40



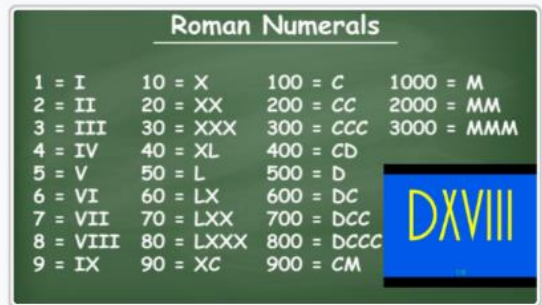
41



42



43



44



45

It's time: 15:00

-JOB INTERVIEW-

Possible questions: **Wh-Q + Auxilior (Do/Does/did) + Subject + verb + the rest ?**

Name
Age
The positive things about being this character
The negative things
Describe a day in his/her live
A special moment they have lived

???

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

46



47

Dear AGENTS

After all these weeks of great effort, we checked the interviews you did and they were really good. The Ministry trusts you and we are sure that you will be incredible agents.

From the characterisation department we give you the recognition medal that will grant you the right to travel around time and be ready to fulfill a mission no matter what historic period.

GOOD JOB!

INTERNATIONAL DEPARTMENT JUNIOR HIRING CHARACTERISATION

48



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

