



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE VALLADOLID

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**Propuesta didáctica para favorecer la
adquisición de la segunda lengua a través del
aprendizaje por tareas en el área de Ciencias
Naturales**

Curso académico 2021/2022

Presentado por Jesús Martínez Llorente
para optar al Grado
de Educación Primaria
por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Ana Isabel Alario Trigueros

Índice

Introducción	5
1. Justificación	6
1.1 Objetivo general	7
1.2 Desarrollo de competencias	8
1.3 Hipótesis	10
2. Marco teórico conceptual	11
2.1 Competencia comunicativa	11
2.2 Enfoque comunicativo	12
2.3 Aprendizaje por tareas	13
2.4 Aprendizaje colaborativo	15
2.5 Teorías constructivistas	16
2.6 Enfoque natural y teorías e la adquisición de lenguaje	17
2.7 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL)	20
2.8 Taxonomía de Bloom	21
2.9 Competencia plurilingüe e intercultural	22
3. Propuesta didáctica	
3.1 Contextualización	24
3.2 Objetivos de aprendizaje	25
3.3 Resumen	26
3.4 Propuesta de mejora	31
4. Conclusiones	33
5. Bibliografía	35

RESUMEN

El carácter globalizador de la sociedad actual requiere de ciudadanos autónomos, competentes y creativos, que sean capaces de superar retos cotidianos con eficacia. La escuela, como eje vertebrador de la sociedad, capacita a los alumnos para superar estos desafíos, en especial en la enseñanza de lenguas. Para lograrlo, el presente Trabajo de Fin de Grado recorre desde una perspectiva crítica, las teorías, corrientes e ideas, de diferentes autores acerca de educación, y especialmente, de la enseñanza de la segunda lengua. Posteriormente, se presenta una propuesta didáctica para el área de Ciencias Naturales, fundamentada en el aprendizaje basado por tareas y dirigido a 4º de Primaria. La propuesta didáctica, responde al necesario cambio metodológico actual, que toma al alumno, como motivo y centro de la educación, convirtiéndolo en un individuo activo durante el proceso de aprendizaje. Bajo esta premisa, se fomentan situaciones comunicativas auténticas dentro del aula, donde los alumnos, deberán resolver tareas, a través de la colaboración, interacción y trabajo en equipo. Como resultado, desarrollarán su autonomía, talentos y competencias, con el fin de favorecer la adquisición de la segunda lengua.

PALABRAS CLAVE

Competencia comunicativa, enfoque comunicativo, aprendizaje por tareas, aprendizaje colaborativo, constructivismo, enfoque natural, adquisición, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), competencia plurilingüe, competencia intercultural, propuesta didáctica, Educación Primaria, Ciencias Naturales.

ABSTRACT

Today's globalized society requires from autonomous, competent and creative citizens, capable of dealing with tasks effectively. The school, as the backbone of society, trains students to help them overcome the challenges, especially in language teaching. To achieve this, the present End of Grade Project, travels from a critical perspective, through the theories, approaches and ideas of different authors, regarding education, and specially, the teaching of a second language. Subsequently, a didactic proposal for the area of Natural Science is presented, substantiated on the task-based learning and aimed at 4th Grade of Primary Education. The didactic proposal responds to the current methodological changing necessities, which take the student, as the reason and center of education, turning them into active individual during the learning process. Following this idea, authentic communication situations are fostered in the classroom, where the students must solve tasks through collaboration, interaction and group work. As a result, they will develop their autonomy, talents and skills, in order to facilitate the acquisition of the second language.

KEY WORDS

Communicative competence, communicative approach, task-based learning, collaborative learning, constructivism, natural approach, acquisition, content and language integrated learning (CLIL), plurilingual competence, intercultural competence, didactic proposal, Primary Education, Natural Science.

Introducción

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la globalización, es por ello que el uso de una segunda lengua se convierte en una necesidad. Según la Comisión Europea de las Lenguas (2006), nuestros alumnos deben ser capaces de comunicar, pero además, deben ser capaces de desarrollar su conciencia intercultural, cognición, competencias y actitudes que usarán durante toda su vida.

Siguiendo el Anexo II (horario lectivo de la educación primaria) del Decreto 26/2016, de 21 de Julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, el número total de horas lectivas semanales del área de Primera Lengua Extranjera es de 16. En el caso de 4º de Primaria, son 3 horas semanales, esta baja exposición a la lengua extranjera no facilita su adquisición.

Desde Europa, para dar respuesta a esta problemática y fomentar el plurilingüismo, surge la propuesta metodológica conocida como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (Content and Language Integrated Learning). Siguiendo este modelo, el número de horas semanales de exposición a la segunda lengua asciende hasta 47,5 (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística y Primera Lengua Extranjera). De este modo, se enseñan contenidos curriculares a través de una lengua diferente a la propia.

La presente propuesta didáctica en el área de Ciencias Naturales, da respuesta a esta realidad. Según Coyle (2010), a través de situaciones comunicativas auténticas y resolución de problemas, los alumnos interactúan, generando sinergias y desarrollando altos niveles de destrezas cognitivas. De este modo, se logra la adquisición de contenidos en distintas áreas como Ciencias Naturales o Sociales, además de la adquisición de la lengua extranjera.

1. Justificación

Según la Pedagogía Social de Ortega y Gasset (1910), la educación de los individuos constituye la base de la sociedad. Por ello, la escuela actual se convierte en el eje vertebral de la misma, con la finalidad de perseguir, el bienestar y la igualdad. Para lograr la transformación social, debemos formar alumnos autónomos, creativos y con ilusión por participar en la vida social, a través del respeto, el compromiso y el esfuerzo.

El presente Trabajo de Fin de Grado se divide en varias partes:

1. Un marco teórico donde se recogen las corrientes, autores, metodologías y enfoques educativos que favorecen la enseñanza de la segunda lengua extranjera.
2. Una propuesta didáctica de Ciencias Naturales, basada en el aprendizaje basado por tareas y dirigido a 4º de Primaria . Para lograr superar las tareas y problemáticas reales que se plantearán dentro del aula, los alumnos colaborarán y trabajarán en equipo, con el fin de que puedan adquirir y desarrollar sus talentos, autonomía y espíritu crítico. La propuesta didáctica responde al necesario cambio metodológico actual, que toma al alumno como razón y centro de la educación, convirtiéndolo en un individuo activo durante el proceso de aprendizaje.
3. Un apartado de conclusiones acerca de implementación y resultados de la propuesta didáctica.
4. Un apartado de anexos que recoge los materiales, input, contenidos, objetivos y métodos de evaluación empleados en cada sesión de la propuesta didáctica.
5. Un apartado que recoge las referencias bibliográficas consultadas para la realización del trabajo.

1.1 Objetivo general

El presente Trabajo de Fin de Grado, tiene como objetivo el desarrollo de los siguientes objetivos:

1. Investigar acerca de las metodologías y enfoques educativos que favorecen la adquisición de la lengua extranjera.
2. Diseño de una propuesta didáctica de Ciencias Naturales dirigida a cuarto de Educación Primaria, a través del enfoque por tareas.
3. Emplear el enfoque por tareas y el método científico como elementos que fomentan la participación y motivación del alumnado dentro del aula.
4. Reflexionar sobre la implementación de la propuesta didáctica y su impacto para la mejora de la calidad educativa

1.2 Desarrollo de competencias

Siguiendo el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, he desarrollado durante mi formación académica y el presente trabajo de fin de grado las siguientes competencias generales:

4. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio - la Educación.

6. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsable; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y los valores democráticos.

En referencia a la competencia general número 4, he desarrollado mi capacidad de comunicación con otras personas de modo físico y a través de las TIC (Teams, Webex, Zoom, Drive, ClassDojo). Mis relaciones interpersonales en el ámbito educativo se han visto reforzadas por el trabajo en equipo, enfocado a través de valores como la colaboración, la asertividad y la empatía. Además, he adquirido un nivel C1 certificado de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Respecto a la competencia general número 6, he fomentado valores democráticos y de respeto dentro y fuera del aula. Para lograrlo he tratado de resolver los conflictos a través del diálogo y la razón.

Con el fin de evitar la discriminación de la mujer y fomentar la toma de conciencia del derecho de igualdad entre hombres y mujeres, he invitado a mis alumnos a indagar y sumergirse en las increíbles mujeres científicas de los últimos siglos. De este modo, estas mujeres “desconocidas” salen a la luz y enseñan mis alumnas y alumnos que todos somos iguales, evitando la discriminación que existe en el ámbito laboral.

Siguiendo la Guía docente de la asignatura, Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid Grado he sido capaz de desarrollar las siguientes competencias:

Competencias específicas de la Mención de Lengua Extranjera-Inglés:

- 1. Reunir e interpretar datos significativos para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole educativa.*
- 2. Ser capaz de elaborar un documento que permita transmitir información, ideas innovadoras educativas o propuestas educativas.*

En primer lugar, me he documentado acerca diversas teorías y corrientes educativas. Cabe destacar: el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), las teorías de adquisición del lenguaje, el enfoque por tareas o el desarrollo de la competencia comunicativa. Tras reflexionar acerca de su relevancia educativa, he sido capaz de desarrollar una propuesta didáctica innovadora con el fin de trasladar ese conocimiento, dentro del aula, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza.

1.3 Hipótesis

Hipótesis 1: El uso de la lengua extranjera para enseñar contenidos curriculares fomenta la adquisición de la lengua y de los contenidos.

Hipótesis 2: El aprendizaje por tareas aumenta la motivación de los alumnos y su confianza dentro del aula.

Hipótesis 3: El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas aumenta la exposición de los alumnos a la lengua objeto de estudio.

2. Marco teórico

Con el fin de diseñar una propuesta didáctica que responda las necesidades del alumnado y al cambio metodológico actual, es necesario tomar como punto de partida las siguientes teorías, corrientes e ideas.

2.1 Competencia comunicativa

El proceso de globalización actual solicita que el alumnado sea capaz de desenvolverse de modo fluido, en al menos una segunda lengua extranjera. Para lograrlo, es importante desarrollar e implementar propuestas con un enfoque educativo plurilingüe e intercultural. Siguiendo a Beacco (2016), la educación plurilingüe e intercultural, fue desarrollada por Consejo Europeo de Lenguas con el fin de dar respuesta a una sociedad marcada por la pluralidad, morbilidad y complejidad.

Este enfoque educativo persigue emplear el máximo potencial del alumno. A través de la integración, de sus conocimientos y experiencias en las distintas lenguas se logra desarrollar lo que se el CEFR (2010) denomina competencia comunicativa.

The plurilingual approach emphasizes the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples, he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact (CEFR 2001 Section 1.3).

En sus inicios, la competencia comunicativa estuvo marcada por su carácter gramatical (Chomsky, 1965). Sin embargo, años más tarde evolucionó hacia una visión más amplia, que además del campo gramatical tiene en cuenta el contexto social del individuo (Hymes and Campbell, 1972).

De este modo, surge el concepto de competencia comunicativa, refiriéndose a las relaciones que se establecen entre el conocimiento de las reglas de la gramática y las reglas del uso del lenguaje.

Siguiendo a Richards (2006), la competencia comunicativa consiste en ser capaces de emplear el lenguaje de modo efectivo y significativo, en función del contexto social, haciendo uso de saberes y habilidades .

Debemos ser capaces de saber cómo usar el lenguaje, para mantener conversaciones fluidas, a pesar de nuestras limitaciones, teniendo en cuenta el contexto y nuestros objetivos.

“More to the business of communicating than the ability to produce grammatically correct utterances” (Johnson, 1982).

Para lograr desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, es necesario adoptar un enfoque comunicativo dentro del aula.

2.2 Enfoque comunicativo

Esta teoría de la adquisición del lenguaje toma como punto de partida las teorías de la evolución de Piaget, y el constructivismo de Vygotsky con la finalidad de desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos dentro del aula. Este enfoque se consolida en la década de 1970, con la finalidad de mejorar la capacidad comunicativa de los estudiantes de lenguas en todo el mundo.

Para lograrlo, se opta por desarrollar la fluidez del individuo, frente a la corrección, y de dotar a la comunicación de una finalidad real. Siguiendo esta idea, el lenguaje se contextualiza y sirve como instrumento para la comunicación, con la finalidad de establecer interacciones de carácter significativo y real dentro del aula (Richards, 2006).

Se puede aceptar, que es importante que los alumnos tengan conocimientos gramaticales acerca de la lengua (saber de la lengua), sin embargo, la clave reside en que sean capaces de hacer uso de ella en función del contexto y sus necesidades. Con el fin de que los alumnos alcancen un grado alto de su competencia comunicativa, es fundamental trabajar de modo integral e interdisciplinar, las destrezas del lenguaje (comprensión oral, comprensión escrita , expresión oral, expresión, escrita e interacción) de modo interdisciplinar y en contextos reales.

2.3 Aprendizaje por tareas

Para propiciar que dentro del aula tengan lugar interacciones significativas y comprensibles, a pesar de las limitaciones comunicativas de los hablantes, (Nunan, 2015), es interesante plantear problemáticas reales, que requieran de las interacciones naturales de los alumnos, para solucionarlas. Este enfoque metodológico es lo que conocemos como aprendizaje por tareas.

Según Richards, Platt y Webber (1985), el aprendizaje por tareas se organiza alrededor una variedad de retos, que los alumnos deben superar de modo efectivo a través del uso del lenguaje. De este modo, se proporciona una finalidad para el uso y el aprendizaje de la lengua.

El aprendizaje por tareas surge en durante la década de 1980, para dar respuesta a las teorías acerca del desarrollo de la competencia comunicativa de Hymes (1971) y las teorías de la corrección de Johnson (1982). Supone una renovación de los programas de estudio, pasaron de centrarse en aspectos gramaticales, para desplazarse hacia el uso del lenguaje en función la finalidad y el contexto. Su objetivo es atraer a los alumnos a través de tareas, donde el uso del lenguaje juega un papel fundamental, con la finalidad de que se adquiriera la lengua de modo significativo, inconsciente y natural.

Se debe entender por tarea, una “actividad” significativa, relacionada con el mundo real, en la que el alumno a través de procesos cognitivos complejos llega a un resultado final. Cabe señalar, que durante este proceso el docente es quien guía, controla y regula el proceso de aprendizaje.

Las tareas se desarrollan de modo progresivo y encadenado, facilitando la resolución de la tarea final. Algunas de las tareas que pueden llevar a cabo bajo este enfoque dentro del aula son: obtener información a través de una conversación telefónica, realizar una producción audiovisual, actuar, escribir un artículo para el periódico escolar o participar en un debate.

De este modo, se dota de un propósito real al uso del lenguaje y del aprendizaje dentro del aula. Los alumnos perciben la finalidad real de la tarea, repercutiendo positivamente en su motivación y participación dentro del aula.

Siguiendo Pintrich y Schunk (2006), la motivación dirige a los alumnos hacia el objetivo de la tarea, instigándola y manteniéndola. Para desarrollar la motivación intrínseca del individuo debemos presentarle las oportunidades de asumir una responsabilidad propia (enfoque por tareas), que suponga un reto a través de tareas ni demasiado fáciles ni difíciles. Siguiendo este modelo, el individuo incrementa su dominio en el tema y entra en un estado absorto de concentración que permite su implicación máxima en la tarea.

Para planificar una lección a través del enfoque por tareas es necesario tener en cuenta las necesidades y los gustos de los alumnos. Se debe generar un clima de seguridad y confort dentro del aula para que se sientan física, social y psicológicamente cómodos. Asimismo, es primordial reflexionar acerca de los contenidos que vamos a enseñar y considerar los posibles materiales que incluiremos durante las sesiones.

En definitiva, la metodología del enfoque por tareas abraza al lenguaje como pilar fundamental en el proceso de adquisición de la competencia comunicativa. En palabras de Ganta (2015), el aprendizaje por tareas permite que los alumnos interactúen de modo espontáneo, generando las condiciones óptimas para que cooperen empleando el lenguaje de modo automático.

Por lo tanto, con el fin de desarrollar tal competencia comunicativa es fundamental que los alumnos interactúen y cooperen dentro del aula.

Como podemos comprobar, a través de este modelo se pone al alumno en el centro del proceso de enseñanza y se le invita a interactuar con sus iguales de modo activo propiciando aprendizajes de carácter colaborativo.

2.4 Aprendizaje colaborativo

Para que estos aprendizajes activos ocurran dentro del aula, es importante emplear metodologías que fomenten el aprendizaje colaborativo

Siguiendo a Wales (2010), la mente humana construye el conocimiento de modo activo a través de la interacción con la realidad, las ideas y las experiencias del individuo.

Tomando como punto de partida el modelo Soma de Legendre, podemos comprobar como el alumno interacciona con el docente, el contenido y el entorno. Sin embargo, las relaciones que los alumnos mantienen con sus iguales son fundamentales, ya que son las que permiten construir significados.

El aprendizaje cooperativo permite a los individuos colaborar, con el fin de favorecer el rendimiento dentro del aula. En palabras de Johnson y Stanne (2000), este rendimiento se incrementa ya que los retos y recompensas se gestión mejor en grupo que de modo individual.

Para lograr desarrollar la colaboración dentro del aula de modo efectivo, es necesario desarrollar una comunicación efectiva, un alto nivel de confianza y una búsqueda del éxito común respecto a la tarea que se debe superar.

2.5 Teorías constructivistas

Según las teorías constructivistas de Vygotsky (1986), debemos poner el foco en el individuo, su contexto y las interacciones que mantiene con otros individuos. Para Vygotsky, el proceso de aprendizaje tiene su origen en las interacciones con los demás cuando socializamos, a través del diálogo. Es un proceso interactivo compuesto por dos fases: el aprendizaje se desarrolla con la ayuda de los demás y posteriormente, convertimos ese aprendizaje en algo propio que dominamos con facilidad.

El constructivismo se basa en interiorizar los conceptos, sin embargo con el fin de llegar a la zona de desarrollo próximo es necesario que tenga lugar un proceso de andamiaje (Brunner). La zona de desarrollo próximo, se conoce como el camino entre el nivel de desarrollo de un individuo real y su nivel de desarrollo potencial, a la hora de enfrentarse a una tarea.

Con el fin de que el individuo sea capaz de superar la tarea con éxito, es necesario que tenga lugar un proceso de andamiaje por parte del docente.

Cada alumno aprende a ritmos diferentes, ya que este, es un individuo único con sus propios sentimientos, vivencias y motivaciones. Por lo tanto, el andamiaje supone tender puentes entre el alumno y el conocimiento en función de sus necesidades personales. Para lograrlo, debemos hacer uso de materiales, elementos visuales, emplear un input comprensible o fomentar una atmósfera de aprendizaje segura dentro del aula. Cabe destacar en este ámbito, la importancia de las teorías de la adquisición del lenguaje y el enfoque natural.

2.6 Enfoque natural y teorías de la adquisición del lenguaje

En primer lugar, el enfoque natural de Krashen y Terrell afirma que el proceso de adquisición de la segunda lengua, se caracteriza por ser inconsciente, al igual que cuando adquirimos la lengua materna.

Según Ellis (2019), si queremos desarrollar nuestra competencia comunicativa en una lengua extranjera, es necesario adquirir de modo inconsciente los conocimientos al igual que hicimos cuando éramos niños con nuestra lengua materna.

“True proficiency in L2 depends on acquisition, a subconscious process identical to the process children use to acquire their first language” (Rod Ellis, 2019).

La adquisición permite que el individuo sea capaz de desenvolverse con fluidez en una lengua, a pesar de desconocer las normas gramaticales que la regulan. Partiendo de esta premisa, se puede establecer un paralelismo entre la adquisición de la lengua materna y la segunda lengua. Cuando somos pequeños, somos capaces de comunicarnos en nuestra lengua materna, a pesar de no conocer lo que es un verbo o como se conjuga, esto no ocurre por casualidad.

Según Chomsky (1960), en nuestro cerebro tenemos “aparato de adquisición del lenguaje” que se activa cuando entra en contacto con el lenguaje, y nos permite recibir entender, procesar y emplear el lenguaje de modo natural.

En cuanto a las teorías de la adquisición del lenguaje, es importante fijarnos en las cinco hipótesis de Krashen (1982), especialmente en la número 4, “Hipótesis del input”, la número 5, “Hipótesis del filtro afectivo” y la número 1, “Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje”.

La hipótesis número 4 o la “Hipótesis del input”, afirma que el único camino para adquirir una segunda lengua es ser capaces de comprender el input que recibimos. Entendemos por input al conjunto de palabras, contextos y formas de lenguaje, a las que está expuesto un individuo.

Para que los alumnos puedan comprender el input, debemos adaptarlo a su nivel de aprendizaje, sin embargo es necesario que el discurso que reciben se encuentre por encima de su nivel competencial ($i+1$), para fomentar que progresen. Además de adaptar el lenguaje a la edad o nivel del alumnado, es posible llevar a cabo diferentes estrategias que permiten que el input sea comprensible para el receptor.

Siguiendo a Luque Agullo (2006), existen distintas técnicas para que nuestro input sea comprensible. Podemos ralentizar el habla, modular la voz, parafrasear, hacer uso de gestos o mímica y usar ajustes lingüísticos (pausas, frases cortas o evitar contracciones). Por lo tanto, con el fin de fomentar la adquisición debemos comunicarnos con los alumnos un nivel por encima de su capacidad de comprensión y además, es importante hacer uso del contexto, de elementos visuales y materiales

Según Richards y Platts (1992), dentro del aula, es necesario hacer uso de objetos reales o materiales auténticos (realia) para facilitar la enseñanza. Para reconocer estos materiales, podemos hacer uso de la recomendación de Dickens, Robertson y Hoffman (1995) de hacer uso de “cualquier cosa que tenga un propósito fuera del aula de lenguas extranjeras”, materiales como periódicos, fragmentos de radio o revistas facilitarán el desarrollo competencial del alumno y lo acercarán a la cultura objetivo conectando el mundo real con el aula.

La hipótesis número 5 o “Hipótesis del filtro afectivo”, establece que las emociones y sentimientos de los alumnos, influyen de modo directo en el proceso de adquisición de una lengua.

Según Dörnyei, la disposición y el “estado” mental inicial de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, permite lograr el objetivo principal, la adquisición de conocimientos. Siguiendo esta idea podemos diferenciar dos “estados mentales”, en función del nivel de ansiedad y motivación presente dentro del aula.

Por un lado, una baja motivación, la presencia de ansiedad o de inseguridad de los alumnos, repercute negativamente en el aprendizaje, cuando esto ocurre, decimos que el filtro afectivo es alto. Este filtro actúa como una barrera entre el alumno y el contenido, si está elevado la información llega al alumno pero este no es capaz de adquirirla, ya que no tiene una disposición correcta hacia el aprendizaje.

Por otro lado, si creamos dentro del aula una atmósfera de confianza, seguridad y respeto, el filtro afectivo se mantiene bajo o no existe, facilitando la adquisición de la segunda lengua dentro del aula.

Tras comentar las hipótesis número 4, “Hipótesis del input” y la hipótesis número 5, “Hipótesis del filtro afectivo, de la teoría de adquisición del lenguaje de Krashen (1982), es necesario detenernos en la hipótesis 1, “Hipótesis de la adquisición y el aprendizaje”. Cuando nos encontramos dentro del aula en la posición de docentes, nuestro objetivo es transmitir unos contenidos, con el fin de que nuestros alumnos desarrollen destrezas, aptitudes y actitudes. Para lograrlo existen dos técnicas diferentes: la adquisición y el aprendizaje.

En primer lugar, el aprendizaje se basa en el conocimiento tradicional de la lengua, centrándose en contenidos de tipo gramatical. El alumno a través de procesos conscientes y explícitos, aprende la lengua empleando técnicas como la repetición, fichas, drills, fill in the gaps o listas de vocabulario. El resultado del aprendizaje es la corrección, el alumno conoce las reglas del lenguaje y las emplea de modo eficaz.

En segundo lugar, la adquisición se asemeja al proceso de aprendizaje de los niños de su lengua materna. El alumno de modo inconsciente e implícito interioriza los conocimientos de modo natural a través de canciones, dibujos, juegos de taboo, role playing, simon says o storytelling.

La consecuencia de la adquisición de la segunda lengua es el desarrollo de la fluidez y la competencia comunicativa de los alumnos.

Como podemos comprobar, el aprendizaje pone el foco en saber acerca de la lengua y sus estructuras gramaticales, mientras que la adquisición, se centra en el uso de esta de modo natural e inconsciente.

2.7 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (CLIL)

Para fomentar la adquisición dentro del aula, es interesante tomar como referencia el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) o content and language integrated learning (CLIL). Este modelo metodológico se basa en enseñar contenidos curriculares de Ciencias, Educación Artística o Educación Física en una lengua extranjera, con el fin de aumentar la exposición de los alumnos a la lengua extranjera.

El aumento de la exposición tiene por motivo dar respuesta a la demanda Consejo Europeo (CEFR), de que los alumnos desarrollen fluidez a temprana edad en al menos dos lenguas europeas y en su lengua materna.

Cabe destacar la importancia de que los alumnos, no desarrollan una competencia autónoma en las distintas lenguas, sino que estas se interrelacionan e interactúan con el fin de complementarse y desarrollar un repertorio lingüístico.

The aim of language education is profoundly modified. It is no longer seen as simply to achieve “mastery” of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the “ideal native speaker” as the ultimate model. Instead, the aim is to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place. (CEFR 2001 Section 1.3).

Dentro del aula solo se emplea la segunda lengua extranjera para comunicarse y para aprender conceptos, sin embargo se pone el foco en la adquisición de los contenidos curriculares frente a la corrección lingüística.

2.8 Taxonomía de Bloom

Cuando favorecemos que los alumnos construyan sus propios aprendizajes, estos se desarrollan su nivel cognitivo a través de la resolución de tareas. Siguiendo el modelo de la taxonomía de Bloom (1984), podemos diferenciar entre dos tipos habilidades cognitivas en función de su grado de complejidad.

Por un lado, los pensamientos de orden inferior hacen referencia a la capacidad del alumno de conocer (definir conceptos, enunciar características, memorizar o repetir), comprender (explicar ideas y ser capaces de clasificar, describir o reconocer) y aplicar (usar la información para resolver, demostrar o interpretar).

Por otro lado, los pensamientos de orden superior están relacionados con la destreza de los alumnos para analizar (establecer relaciones entre conceptos con el fin de diferenciar, organizar o comparar), evaluar (justificar la toma de decisiones para defender, argumentar o valorar) y crear (diseñar, construir o desarrollar producciones nuevas y propias).

Según Meyer (2015), debemos desarrollar tareas auténticas y significativas que requieran del uso de pensamientos de orden superior (analizar, evaluar y crear) con el fin de que estas supongan un reto para los alumnos. A través de este enfoque, los alumnos construyen su conocimiento de modo activo y se involucran cognitivamente a través de la creación y desarrollo de sus propios proyectos. Cabe destacar, que para desarrollar los pensamientos de orden superior, dentro del aula, la comunicación natural entre los alumnos es clave.

Siguiendo a Pica (1991), la interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje tenga lugar. Con el fin de fomentar la interacción, tomamos el enfoque comunicativo como punto de partida, promoviendo situaciones comunicativas reales dentro del aula.

2.9 Competencia plurilingüe e intercultural

Según Beacco (2007), debemos perseguir el desarrollo de la competencia comunicativa plurilingüe e intercultural.

Para desarrollar la competencia intercultural del alumnado, es importante aceptar la estrecha relación que existe entre la cultura y el lenguaje. El desarrollo de esta competencia permite a los alumnos desarrollar una serie de destrezas cognitivas y afectivas para que sean capaces de interactuar en diferentes contextos culturales. Para lograrlo, los alumnos deben ser capaces de reconocer aspectos de su propia cultura, para después, compararlos con los de la cultura objetivo.

Siguiendo esta dinámica, son capaces de establecer paralelismos acerca de las diferencias y similitudes de su cultura y la cultura objetivo, con el fin de acercarse a de modo respetuoso y evitando estereotipos.

“The intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with multiple identities and to avoid the stereotypes”(Byram, Gibroka and Starkey, 2002).

Con el fin de poder establecer paralelismos, es importante fijarnos en la analogía del iceberg de Brembeck (1977), afirma que una determinada cultura está formada por dos partes diferentes. En primer lugar, la parte que está por encima de la superficie es lo que conocemos como la parte visible. Al fijarnos en una cultura hay elementos que podemos observar con facilidad como el folclore, las artes plásticas, la comida, la vestimenta, la literatura o las celebraciones.

Sin embargo, la parte del iceberg que está por debajo de la superficie es invisible para los ojos. Esta parte, invisible para los ojos es la más grande de una cultura, está formada por elementos como creencias, modales, expectativas, patrones de pensamiento, ética de trabajo, el orgullo, los valores familiares o las normas de conducta.

Con el fin de promover el desarrollo de la competencia intercultural y la reflexión crítica del alumnado es necesario reflexionar en las partes visibles del iceberg en la lengua materna, para después profundizar en los aspectos invisible de la cultura como las creencias. A continuación, se repite el proceso con la lengua objetivo.

3. Propuesta didáctica

3.1 Contextualización

Un prestigioso grupo de científicos del International Science Council (ISC) solicita la ayuda de mis alumnos. Se ha extraviado información de vital importancia de Ciencias a nivel mundial que debe ser recuperada. A través, de tareas, desafíos y experimentos, mis alumnos deberán recopilar la información. Si lo logran, deberán realizar la tarea final, la creación de un poster informativo

Siguiendo el Decreto 26/2016 las Ciencias Naturales “Las Ciencias de la Naturaleza nos ayudan a reconocer... las aportaciones de los avances científicos y tecnológicos a nuestra vida diaria y a valorar el trabajo de aquellas personas que han contribuido al progreso de los seres humanos”. Es por ello, que la tarea final tiene como objetivo dar a conocer a la población, sobre los grandes descubrimientos de las mujeres científicas de la historia a través de la creación de posters informativos.

Bajo esta premisa, los alumnos son invitados a resolver una problemática del mundo real fomentando su interés y participación, mientras descubren, qué es la materia, cuáles son sus propiedades y los diferentes cambios físicos o químicos de la materia. ¿Serán capaces de superar los desafíos con éxito?

3.2 Objetivos

- Los alumnos deben ser capaces de emplear la lengua inglesa en situaciones comunicativas reales.
- Los alumnos deben ser capaces escribir informes de laboratorio siguiendo el método científico.
- Los alumnos deben ser capaces escribir un poster informativo donde incluya toda la información descubierta acerca de una mujer científica importante en la historia.
- Los alumnos deben ser capaces de comprender el concepto de materia, sus principales propiedades y los diferentes cambios físicos y químicos.

3.3 Resumen

La propuesta didáctica está formada por 9 sesiones interrelacionadas y encadenadas, con el objetivo de realizar la tarea final. El medio de comunicación entre el International Science Council y mis alumnos es la carta escrita (*Anexo II, V, VII, X, XII and XVII*), la cual recibimos en nuestra magic box (*Anexo IV*) de aula, donde además encontramos materiales y objetos reales.

En palabras de C. Soames “el uso de realia significa emplear objetos cotidianos de nuestro día a día, con el fin de apoyar la enseñanza de la lengua inglesa”, el uso de la carta apoya el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que sirve como hilo conductor entre las sesiones y ofrece a la propuesta didáctica de realismo. Con la finalidad de que mis alumnos recopilen la información que aprenden en cada sesión, cuentan con un “cuadernos de científicos” (*Anexo III*).

Dentro del aula se sigue cierto orden para centrar la atención y progreso del aprendizaje de los alumnos, sin embargo, la rigidez no es un principio que guíe la forma de actuar sino la flexibilidad.

En primer lugar realizamos la rutina de llegada y encuentro, repasamos los contenidos del día anterior y se presenta el nuevo contenido a través del hilo conductor de las caras de los científicos del International Science Council.

Para D. Ausubel (2002), el aprendizaje significativo parte de lo que el alumno ya sabe para construir conocimientos sólidos y coherentes. Por ello, los alumnos escriben en su cuaderno de científicos en el apartado “¿Qué se?” toda la información previa del nuevo contenido con la finalidad de construir el nuevo conocimiento sobre el previo.

A continuación, tiene lugar el momento de introducción donde se enseñan los contenidos de modo teórico pero apoyándonos de materiales (agua, recipientes, papel, etc.) y elementos visuales (lapbooks, esquemas y pizarra digital).

En tercer lugar, la parte de refuerzo implica aplicar los contenidos adquiridos previamente para resolver de modo práctico los desafíos propuesto por los científicos en la rutina de llegada. Durante las seis primeras sesiones los desafíos consisten en realizar experimentos siguiendo el método científico, mientras que durante las 3 últimas sesiones se realiza la tarea final con la ayuda de los contenidos adquiridos, un poster informativo (*Anexo XVI*). Con el fin de que los alumnos sigan el método científico y adquieran los conocimientos de los experimentos, redactan individualmente informes de laboratorio (*Anexo VI*).

Por último, tiene lugar la rutina de despedida. Repasamos lo que hemos aprendido durante lo sesión, y lo recopilamos en nuestro cuaderno de científicos, en el apartado “¿Qué se ahora?”. Además, anticipamos lo que haremos durante la siguiente sesión y nos despedimos.



Figura 1. Temporalización de los momentos

La organización del espacio está vinculada a las necesidades de agrupamiento en el aula y la metodología a emplear a lo largo de la sesión. Según la naturaleza disciplinar de las tareas, los agrupamientos empleados serán: gran grupo, pequeño grupo o individual.

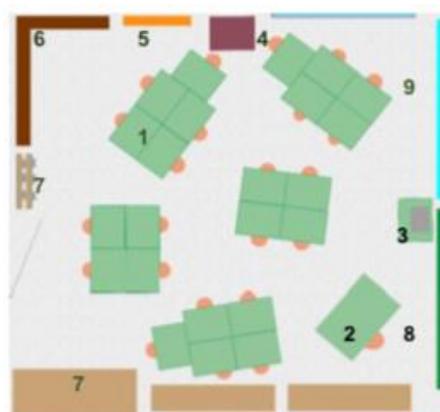


Figura 2. Disposición del aula

1. Mesas	2. Mesa del profesor de aula	3. Ordenador
4. Zona intercambio Armarios	5. Rincón de ampliación	6. Biblioteca
	8 Pizarra Convencional	9 Pizarra

La evaluación es un proceso continuo, sistemático y flexible, que orienta a seguir la evolución de los procesos de aprendizaje del alumnado y a tomar decisiones de nuestra acción educativa. A través del desarrollo de la presente propuesta didáctica se llevan a cabo tres tipos de evaluación: formativa, sumativa y autoevaluación

En primer lugar, se realiza una evaluación formativa para conocer las dificultades y puntos clave del aprendizaje de mis alumnos sobre la propuesta. El objetivo de esta evaluación es, obtener información acerca de la evolución del conocimientos, aptitudes y actitudes, que mi alumnado debe desarrollar durante la implementación de la propuesta didáctica. Gracias a esta información, conocemos de primera mano las fortalezas y debilidades de mis alumnos, para poder regular y mediar durante el proceso de aprendizaje.

El instrumento empleado para evaluar el proceso son rúbricas con distintos ítems de logro. Se evalúa a través de la observación directa, la participación e interés de mis alumnos (*Anexo XX*) y se realizan anotaciones en el cuaderno de aula con el fin de comprobar si los alumnos están adquiriendo los contenidos.

Además, se lleva a cabo una evaluación sumativa para evaluar las producciones de los alumnos y el desarrollo de la tarea final. El instrumento empleado para evaluar tanto las producciones de mis alumnos como el desarrollo de la tarea final es la rúbrica de evaluación (*Anexo XX*).

Por último, los alumnos realizan una autoevaluación, con el fin de que reflexionen acerca de su propio proceso de aprendizaje. De este modo, logramos que sean conscientes de las dificultades y facilidades a las cuales se han enfrentado durante las sesiones. Además, nos permite conocer su percepción del proceso de enseñanza por lo que es una herramienta fundamental para la reflexión en el desarrollo de la práctica escolar.

El instrumento empleado es la diana de autoevaluación (*Anexo XIX*). donde los alumnos valoran su nivel de consecuencia de diversos ítems del 1 al 5, siendo 1 el nivel menor y 5 el nivel mayor de adquisición.

Para conocer la nota final de mis alumnos se sigue la siguiente distribución de porcentajes:

Evaluación del alumnado
60 % Tarea final: (<i>Anexo XVI</i>).
20 % Diario de científicos (<i>Anexo III</i>) and Informes de laboratorio (<i>Anexo VI</i>).
10 % Lapbook (<i>Anexo XI</i>).
10 % Observación directa (<i>Anexo XX</i>).

Figura 3. Disposición del aula

La respuesta del alumnado a la presente propuesta didáctica ha sido en líneas generales positiva. Cabe destacar que hacer partícipes a los alumnos de la solución de un problema real, ha permitido que estén motivados durante todo el proceso. Recibir al principio de cada sesión una carta del International Science Council (ISC), retándolos a superar un desafío o felicitándolos por haberlo superado, ha servido como aliciente para aumentar su interés dentro del aula. Además, cada alumno ha contado con su propio diario de científicos (*Anexo III*) con el fin de asegurar que todos los alumnos siguieran las sesiones adoptando un rol activo.

Es importante señalar la alta participación de los alumnos, especialmente cuando se llevaban a cabo experimentos, convirtiéndose en pequeños científicos, y completaban sus propios informes de laboratorio (*Anexo VI*). Mis alumnos son muy curiosos, siempre se preguntaban que habría dentro de la magic box (*Anexo IV*) y acerca de lo que descubriríamos en cada sesión.

Cabe señalar que los alumnos, han trabajado en el aula de modo cooperativo y autónomo en pequeños grupos de trabajo. Los grupos cuentan con un máximo de cuatro alumnos. Un alumno capaz de dar ayuda al resto de sus compañeros, alumnos que no son capaces de ayudar pero que no requieren de ayuda externa y un alumno que requiere de ayuda externa.

Cada grupo contaba con tres vasos de colores que manipulaban para expresar como se sentían los alumnos acerca de la tarea. El color verde significaba que el grupo no tenía ninguna duda, el amarillo que estaban surgiendo dudas pero que el grupo las estaba intentando solucionar por su cuenta y el rojo que necesitaban mi ayuda urgentemente.

Gracias a esta dinámica, he construido una atmósfera de trabajo tranquila y agradable donde se invita a los alumnos a dialogar y trabajar de modo autónomo, contando con mi supervisión constante.



Figura 4. Trabajo cooperativo dentro del aula

3.4 Propuesta de mejora

Siguiendo el artículo 102, LOE/LOMCE “La formación permanente del profesorado es considerada un derecho y una obligación de todo el profesorado”. Por ello es importante reflexionar acerca las dificultades que han tenido lugar en el aula al implementar la propuesta didáctica con el fin de mejorar.

En primer lugar, los alumnos han tenido problemas al adaptarse a las rutinas de clase durante las primeras sesiones (conocimientos previos, introducción, refuerzo y despedida) ya que estaban acostumbrados a dinámicas diferentes. Esto creaba confusión, para solucionarlo opté por dar instrucciones claras, sencillas y concretas acerca de lo que íbamos a hacer en cada momento.

Además, el aprendizaje cooperativo ha funcionado bien salvo en un grupo donde los alumnos más aventajados realizaban el grueso del trabajo, mientras que el resto de los alumnos se limitaban a mirar. Con el fin de revertir esta situación, realicé una dinámica de grupo a través de la cual los alumnos tenían que solucionar un problema en pequeños grupos a través del diálogo y la colaboración.

Tras realizar la dinámica, los alumnos llegaron a la conclusión de los beneficios y responsabilidades que supone el trabajar en grupo, como que 5 cerebros piensan mejor que uno o que debemos aportar y dar nuestras ideas para que se nos tenga en cuenta.

Se puede aceptar que tras realizar la dinámica aquellos alumnos que eran líderes natos lo seguían siendo pero trataban de integrar a los alumnos menos aventajados, mientras que estos últimos, al sentirse escuchados, cada vez se expresaban más y colaboran con su grupo.

Plantear una problemática para que los alumnos la resuelvan ha sido un acierto, sin embargo, la ambientación de esta no ha sido de su agrado. Cambiaría el grupo de científicos del International Science Council (ISC) por personajes de mundo ficticios más afines a sus gustos como “Los vengadores” de Marvel.

Se puede aceptar que los alumnos han trabajado de modo cooperativo, pero en algunas ocasiones (como al realizar el poster informativo, realizar las exposiciones orales o al redactar los informes de laboratorio) han sido dependientes de mí. Por ello, considero que debería dotarlos de mayor autonomía permitiendo que prueben y erren si fuera necesario, para después intervenir.

Por último, en cuanto a la evaluación, (*Anexo XX*) considero que hubiera sido interesante evaluar cada sesión a través de una rúbrica para obtener más información de cara a mejorar la siguiente sesión. Además, cometí el fallo de no explicar con claridad cómo debían realizar los alumnos su autoevaluación con el Dartboard (*Anexo XIX*) y muchos de ellos tuvieron que realizarlo una segunda vez porque me expliqué mal y marcaron de modo inverso los resultados.

4. Conclusiones

Once this Final Degree Project has come to an end, it is important to reflect and draw some conclusions, about the research process and the creation of a didactical unit, which purpose is to improve the educational quality.

In the first place, it has been reflected on the educational methodologies and approaches that improve the acquisition of the foreign language and how to integrate them in the classroom. It should be highlighted the importance of the theories of acquisition of the language, the natural approach, task-based learning, content and language integrated learning, constructivist theories or the development of the communicative competence in the classroom.

In addition, the use of the foreign language in the classroom has allowed students to achieve curricular contents related to the area of Natural Science, but also to holistically develop their linguistic skills and the development of their communicative competence.

During the implementation of the didactic proposal, the students were more motivated and participated more, using the foreign language in a natural way to interact with their peers. The first days of the class, the students weren't confident, but the atmosphere of security that I generated in the classroom, led them to become confident and secure.

The exposure to the second language has increased exponentially, because the use of their mother tongue was not allowed in the classroom. What is more, the students used not only oral or written language to communicate, but also gestures, body language, materials or visual elements.

In conclusion, the didactic proposal for Natural Science has been created taking into account the current legislation, a series of constructivist and task-based learning principles, in order to foster meaningful learnings; intended for students in the fourth year of Primary Education. The key reason to achieve success through the didactic proposal has been the flexibility and the adequacy to the necessities, concerns and interests of the students, fostering their critical and evaluative spirit (of themselves and the environment). In the words of W. B. Yeats (1865-1939):

Education is not the filling of a pail, but the lighting of a fire.

5. Bibliografía

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York; Holt Rinehart and Winston.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: Editorial Paidós Ibérica, S.A.

Bloom, B. (1956) Taxonomy of educational objectives – The classification of educational goals – Handbook 1: Cognitive domain. London: Longmans, Green & Co. Ltd.

Bruner, J. B. (1996). *The process of education*. Cambridge University Press.

Beacco, Jean-Claude, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francis Goullier & Johanna Panthier (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Council of Europe (2011) *Common European framework of reference for learning, teaching, assessment*. Council of Europe.

Coyle, D., Hood, P. & Mash, D. (2010) *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2014). *CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables*. *Language Learning Journal*, 42(2), pp. 209 – 224.

Dörnyei, Z., (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

ECML/CELV webpage: *European center for modern languages of the council of Europe*.

Ellis, R., (1994) *The study of second language acquisition*, Oxford University Press.

- Ellis, R. (2000) *Task-based research and language pedagogy*. Language Teaching Research, 4, pp. 193-220.
- Ganta, T. G. (2015) *The strengths and weaknesses of task based learning (TBL) approach*. Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 3 (16). 2760-2771.
- Holliday, A. (1993). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2010). *Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood*. School Psychology Quarterly, 25(4), 213-222. doi:EJ909520.
- Hymes, D. H. (1967). *Models of the interaction of language and social setting*. Journal of Social Issues, 23(2), 8–2.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and complications*. Longman.
- Krashen, S. D. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall International.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. and T. D. Terrell (1983) *The Natural Approach*. Oxford: Pergamon/Alemany.
- Littlewood, W. (2011). *Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world*. In E. Hinkel (Ed.), Handbook.
- Long, M. H. & Norris, J. M. (2000) *Task-based language teaching and assessment*. In M. Byram, Encyclopedia of language teaching (pp. 597-603). London: Routledge.
- Long, M. H (2016) *In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues*. Annual Review of Applied Linguistics, 36 (1): 5-33.

Nekoueizadeh. M., (2014) *The role of input in second language acquisition*, Journal of Advances in Linguistics, 1,1-6.

Nunan, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004) *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Pérez-Vidal. C. (2017) *Study abroad and ISLA*. In S. Loewen, & M.Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 339–360). Routledge.

Richards, Jack. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

Skehan, P. (1996) *Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction*. In Willis J. & Willis D. (eds.) *Challenge and Change in Language Teaching*. Heinemann.

Soames, C. (2010) *Using Realia in the Classroom* retrieved from <http://ezinearticles.com/?Using-Realia-in-the-Classroom&id=3937314> July 12, 2015.

Vygotski, L. S. (1986) *Thought and language* (A. Kozulin, Ed. And Trans.) (Cambridge, MA, MIT Press).

Vygotski, L. S. (1986) *Mind in society: the development of higher psychological processes* (Cambridge, MA, Harvard University Press).

Wales, J. (2010) *Constructivism* (Psychological school). *Journal of Education and Technology*. Vol 3: 57-74.

Willis, J. (1996) *A framework for task-based learning*. Longman.