



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESPAÑOL:
LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN

TESIS DOCTORAL

**TENDENCIAS Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS ACTUALES
EN LA ENSEÑANZA DE LA L2 EN EL REINO UNIDO:
UNA LLAMADA A LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN
EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

Presentada por Miriam Pérez Pérez para optar al grado de Doctor/a
por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dra. D.^a Carmen Serrano Vázquez

*“Un idioma te coloca en un pasillo de por vida.
Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido”.*

Frank Smith



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	14
ÍNDICE DE FIGURAS	16
ÍNDICE DE TABLAS	17
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	18
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE ESTA INVESTIGACIÓN	25
1.1. JUSTIFICACIÓN	25
1.2. ESTRUCTURA DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	28
1.2.1. Identificación del problema y punto de partida	28
1.2.2. Hipótesis de trabajo.....	34
1.2.3. Objetivos.....	35

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO.....40

2.1. PARADIGMAS LINGÜÍSTICO-COGNITIVOS 40

2.2. MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS 52

2.3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DIGITAL DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE..... 59

2.4. LA PREDISPOSICIÓN PSICOLÓGICA DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE: ACTITUDES, ANSIEDAD, AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN 65

2.5. EL ANÁLISIS DE ERRORES (AE) Y SU TRATAMIENTO EN LA CLASE DE ELE..... 72

2.6. ASPECTOS TEÓRICOS RELATIVOS A LOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA LENGUA EXTRANJERA EN EL INSTITUTO *ST MONICA'S HIGH SCHOOL RC*: UN APRENDIZAJE INDIVIDUALISTA..... 76

CAPÍTULO III: EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL ESPAÑOL EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL REINO UNIDO84

3.1. EL SISTEMA EDUCATIVO BRITÁNICO. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA 84

3.2 FORMACIÓN (INICIAL) DEL PROFESORADO 87

3.3 UN RECORRIDO POR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E-A) DE LA LE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (*KS4: YEAR 10 AND YEAR 11*). OBJETIVOS, CONTENIDOS Y EVALUACIÓN DE CARA A LOS EXÁMENES FIN DE ETAPA 90

3.3.1 Métodos, recursos y materiales didácticos en el aula de español como LE en el Instituto St Monica’s High School de Mánchester	98
---	----

3.4. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LAS PRINCIPALES HERRAMIENTAS Y RECURSOS EDUCATIVOS: <i>MOOC</i> , <i>M-LEARNING</i> Y <i>YOUTUBE</i>	107
---	-----

CAPÍTULO IV: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA Y CORPUS DE DATOS

110

4.1. INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN	111
--	-----

4.2. CONTEXTO DE ESTA INVESTIGACIÓN	114
---	-----

4.3. RECOGIDA DE DATOS	132
------------------------------	-----

4.4. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	165
--	-----

4.5. CREACIÓN DE NUESTRO CANAL DE YOUTUBE	170
---	-----

CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE VERSUS* CERTIFICADO GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....

175

5.1. IMPLEMENTACIÓN DE NUESTRO CANAL EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LE	176
--	-----

5.2. GUÍA DETALLADA DE NUESTRO CANAL PEDAGÓGICO.....	181
--	-----

5.3. EVALUACIÓN DEL USO DE ESTE CANAL.....	196
--	-----

CONCLUSIONES	203
LIMITACIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	208
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	211
BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA	217
ANEXOS	248
<i>PRODUCCIONES ESCRITAS. YEAR 11</i>	249
MODELO DE EXAMEN <i>HIGHER GCSE</i>	286
<i>Listening</i>	287
<i>Reading</i>	301
DOCUMENTO DE ACTIVIDADES DEL DOCTORADO (DAPI)	319

*A mis padres,
con todo mi cariño.*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi directora de tesis, la doctora doña Carmen Serrano Vázquez, quien con sus conocimientos y apoyo me guió a través de cada una de las etapas de este proyecto para alcanzar los resultados que buscaba. Gracias.

Gracias a Claire, Melissa, Kate y Michelle, profesoras del centro St Monica's R.C. High School and 6th Form Centre de Mánchester (Reino Unido), que durante el curso 2015/2016, me brindaron todos los recursos y materiales que necesitaba tanto para impartir las clases como para esta investigación. No habría sido posible sin su incondicional ayuda. Gracias.

Gracias a todos mis compañeros, amigos y, especialmente, a mi pareja, por la comprensión y paciencia recibidas en los momentos difíciles de la vida, por todo lo vivido juntos y por el apoyo prestado aun cuando mis ánimos decaían. Gracias.

Gracias, mamá, por ser la madre más valiente y decidida del mundo, invencible ante la vida y luchadora, eres mi espejo de vida. Gracias por hacerme crecer, por hacer posible lo imposible, por brindarme tu apoyo siempre y tu amor infinito. Junto con papá, los mejores padres del mundo. Gracias por no dejarme caer cuando ni siquiera yo misma podía levantarme. Gracias por ayudarme a mantener los ánimos en los momentos en los que solo me apetecía tirar la toalla. Gracias, gracias y gracias.

Y, por supuesto, a ti, papá, porque dicen que la muerte solo existe cuando te olvidan y yo a ti nunca en la vida te olvidaré, siempre estarás presente en mi corazón. Espero, que allá donde te encuentres, estés orgulloso de lo que soy hoy. Gracias.

A todos y por todo, GRACIAS.

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustración 1: Diseño y organización del canal didáctico de YouTube</i>	<i>30</i>
<i>Ilustración 2: Adaptación de The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (1986)</i>	<i>68</i>
<i>Ilustración 3: Interferencias lingüísticas</i>	<i>78</i>
<i>Ilustración 4: Niveles educativos británicos vs. niveles educativos en España.....</i>	<i>86</i>
<i>Ilustración 5: Opiniones de usuarios de agencias de contratación docente en el Reino Unido.....</i>	<i>90</i>
<i>Ilustración 6: British Council: objetivos, contenidos y evaluación.....</i>	<i>92</i>
<i>Ilustración 7: Contenidos de español GCSE de los manuales de AQA</i>	<i>93</i>
<i>Ilustración 8: Duración y puntuación de las diferentes partes del examen de español GCSE</i>	<i>96</i>
<i>Ilustración 9: Fases de nuestra investigación.....</i>	<i>110</i>
<i>Ilustración 10: Muestra de expresión escrita, year 10</i>	<i>121</i>
<i>Ilustración 11: Rúbrica de evaluación (adaptado de las tablas que hay al final de cada unidad del libro de texto ¡Mira!.....</i>	<i>200</i>

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Indicadores de la LE en relación con la competencia digital (COMBAS)</i>	<i>64</i>
<i>Tabla 2: Examen de español GCSE. Contenidos oficiales</i>	<i>104</i>
<i>Tabla 3: Ventajas y desventajas de las tecnologías aplicadas a la educación</i>	<i>108</i>
<i>Tabla 4: Diferencias entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa</i>	<i>112</i>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A

ASL. Adquisición de segundas lenguas

E

E-A. Enseñanza-aprendizaje

ELE. Español como lengua extranjera

G

GCSE. General Certificate of Secondary
Education

L

LE. Lengua extranjera

M

MCER. Marco Común Europeo de Referencia

N

NQT. Not qualified teacher

T

TIC. Tecnologías de la información y de la
comunicación

INTRODUCCIÓN

La comunidad educativa comparte la idea de que los aspectos afectivos como la actitud y los estilos de aprendizaje durante los procesos de enseñanza-aprendizaje —a partir de ahora, E-A— son puntos clave para el éxito en el mundo educativo. Ambos explican el modo y ritmo de aprendizaje de los aprendientes¹ de cualquier tipo de conocimiento, no solo de lenguas extranjeras —a partir de ahora, LE—. Numerosos psicólogos llevan destacando desde hace ya varias décadas que las habilidades cognitivas individuales no explican la totalidad de las diferencias en los niveles de adquisición durante los procesos de E-A. Según el psicólogo Hilgard, “las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad” (1963: 267), dando como resultado un binomio de conocimiento y afectividad definidos como elementos complementarios.

En relación con el tema objeto de esta investigación, “aprender una segunda lengua es, en el fondo, aprender a ser una persona social diferente” (CROOKALL & OXFORD, 1988: 136) y esto se debe, fundamentalmente, a que los idiomas son diferentes a cualquier otra asignatura impartida en cualquier centro docente, pues su aprendizaje no solo conlleva la adquisición de ciertas destrezas, sino la *asimilación* de patrones de conducta característicos de otra sociedad (GARDNER R. C., 1985), lo que implica la organización y concepción de la realidad a través de un código distinto. No obstante, hemos de decir aquí que nuestro objetivo principal no es analizar

¹ En este trabajo, utilizaremos indistintamente el término *aprendiente* y *aprendiz* con el mismo significado.

todas las variables afectivas de los estudiantes de una LE, sino diseñar una propuesta didáctica clara y concreta que impulse su motivación y mejore sus competencias lingüísticas durante el aprendizaje del *español como LE* —ELE, en adelante)— y cuyo último fin será la superación de los exámenes *General Certificate of Secondary Education* —GCSE, en adelante— en el Reino Unido. Dicho en otras palabras, en esta tesis trataremos de dar una solución útil y accesible al alumnado de ELE del Reino Unido —fundamentalmente, a los estudiantes que deban preparar sus exámenes finales GCSE—, con el fin de que puedan disponer de una herramienta moderna, provechosa, eficaz y práctica basada en las *tecnologías de la información y de la comunicación* —TIC, en adelante— cuya utilización será altamente beneficiosa de cara a la interiorización verdadera de los conocimientos, superando la educación estandarizada que les imparten en los centros educativos. Mediante este mecanismo didáctico pretendemos guiar al alumnado con un propósito primordial: conseguir en ellos un aprendizaje significativo y descartar la idea que se les inculca en ese país de que una lengua solo se puede aprender y practicar de manera mecánica, poniendo a prueba todos los engranajes memorísticos del cerebro, aquellos a los que se les puede dar un uso más apropiado que el meramente repetitivo como si de una grabación se tratara. Puede que no sea una tarea fácil porque de esto se desprende que vamos a potenciar un alumnado más crítico, en el que van a surgir preguntas, dudas y reflexiones de mayor envergadura en las aulas de ELE donde, hoy por hoy, no se concibe al estudiante como un ser activo y pensante, sino más bien como un sujeto pasivo que solo repite aquello que el profesor pide repetir, sin más reflexión, sin más comentarios: copia y repite, copia y repite, patrón ineficaz que carece de significado si lo que perseguimos es un verdadero aprendizaje. Como docentes, debemos

prepararnos para un escenario educativo donde los alumnos², quizás, nos pongan en tesituras desconocidas hasta entonces y, por tanto, debemos ser conscientes de ello, tarea nada fácil para aquellos que no se sienten seguros de sí mismos, pero apasionante para aquellos docentes activos que aman la enseñanza en todas sus vertientes cognitivas y metacognitivas, el auténtico aprendizaje significativo que defendió David Ausubel. El psicólogo americano (1963) sostiene la idea de que este tipo de aprendizaje es recíproco, es decir, tanto docente como discente se retroalimentan. Asimismo, el alumno conecta los nuevos conceptos con los ya aprendidos y que permanecen para siempre en la estructura cognitiva, lo que hace que estos desempeñen la función de *anclaje* para las nuevas ideas o conceptos: solo se aprende *de verdad* cuando se le encuentra un sentido, una utilidad o un significado, en mayor o menor medida, a aquello que se presenta ante nosotros por primera vez. El profesor tiene un papel fundamental en todo este proceso. Según Ausubel (1960 y 1963), el profesor ha de facilitar el aprendizaje mediante cinco tareas esenciales:

1. Identificar los conceptos más relevantes del tema de que se trate. Podríamos resumirlo como *¿Qué contenidos voy a impartir?*
2. Reconocer cuáles son los conceptos/ideas previas que debe poseer el alumnado para conseguir interiorizar con éxito los nuevos contenidos: *¿Qué sabe ya el alumno sobre el tema en cuestión?*

² Nótese que en esta tesis utilizamos el masculino genérico. Solo utilizamos el género femenino cuando el texto así lo exija (RAE, en línea: <https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>)

3. Determinar cuáles van a ser las herramientas y recursos de aprendizaje que yo, como docente, pondré a disposición del alumnado para hacer que estos alcancen un verdadero aprendizaje: *¿Cómo voy a enseñar los contenidos que he seleccionado y en qué ejemplos me voy a basar para que surta el efecto deseado, es decir, que sea un aprendizaje permanente y significativo? ¿Qué ilustraciones voy a utilizar? ¿Qué preguntas voy a lanzar? ¿Es conveniente que hagan un resumen? ¿Y qué hay de las analogías? ¿Y de los juegos?*
4. Facilitar el contacto directo y activo con los contenidos, creando un ambiente distendido y que invite a la participación, al intercambio de ideas y al debate.
5. Llevar a la práctica lo aprendido mediante la presentación de situaciones reales donde se puedan aplicar tales conceptos e ideas.

Por tanto, el lector ya habrá advertido que el objetivo principal de esta Tesis es promover el aprendizaje significativo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE en el Reino Unido, proceso entendido desde una vertiente holística y sin caer en maniqueísmos radicales. Nuestra experiencia personal en este país nos hace conscientes de que la desmotivación, la falta de práctica y la escasa implicación del profesorado provocan que el tan anhelado aprendizaje significativo no sea más que un sueño poco factible y lejos de la realidad que viven los alumnos en esa sociedad.

Esperamos que este trabajo resulte útil tanto a profesores de ELE como a alumnos, pues solo en ese caso sentiremos que este esfuerzo ha merecido realmente la pena.

CAPÍTULO I: JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA DE ESTA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación

Esta investigación es el resultado del trabajo de indagación, análisis y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje —en adelante, E-A— de lengua extranjera —en adelante, LE— en el Reino Unido —más concretamente en el Instituto *St Monica's High School RC* de Mánchester, Reino Unido— dentro del marco de una intervención pedagógica útil, provechosa y eficaz.

Como profesora, y por qué no decirlo como estudiante también, se me han presentado infinidad de ocasiones en las que he podido observar el comportamiento de alumnos motivados y de alumnos desmotivados. Esto nos hace plantearnos qué es lo que no funciona. Por ese motivo, como docente he reflexionado sobre los puntos que no están siendo manejados como deberían, *escollos* que causan, en mayor o menor medida, el fracaso durante el aprendizaje. Ese fracaso es el que lleva a la desmotivación, a esa ausencia de predisposición que inhibe cualquier aprendizaje.

El deseo de realizar una tesis como la que se desarrolla en los próximos capítulos surge durante mi periodo de docencia en un instituto público de Mánchester (Reino Unido). Recuerdo que cuando llegué al centro,

lo primero que hice, como todo buen profesional de la educación que se precie, fue informarme, gracias al profesorado del lugar, sobre cómo funcionaba el sistema educativo británico. He de reconocer que, al principio, me sorprendió mucho la metodología que se llevaba a cabo en el día a día en el aula de ELE. El sistema adolece de una pasividad impensable y poco deseable en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras. Se parte del supuesto de que el alumno no está para reflexionar sobre su propio aprendizaje, sino que se le concibe como un ente que meramente tiene que recibir conceptos como si de una especie de *contenedor* se tratara. Los alumnos deben aprender a crear su propia opinión crítica del proceso E-A, no deben quedarse *aislados* en un segundo plano. El alumnado reconoce abiertamente que su nivel de español es *inexistente*, aceptan que sus extraordinarias notas académicas no reflejan, en absoluto, su verdadero nivel. Cuando en España es típico que los niños y jóvenes vayan a clases extraescolares de inglés, en el Reino Unido no se espera que un alumno vaya a clases particulares de español: solo aquellos alumnos *mayores* que anhelan aprender la LE en profundidad asisten a clases particulares de lengua española.

Cierto día, en un arranque de curiosidad, comencé a indagar, a lanzar preguntas sencillas para alumnos que se presuponen en un nivel intermedio y que, en ningún caso, conseguían una respuesta correcta —podríamos matizar que ni correcta ni incorrecta, directamente inexistente—. Esto causaba en mí una cierta lástima. A medida que pasaba mi tiempo en el Reino Unido, sabía que tenía que hacer algo: intervenir, diseñar algún material que pudieran usar esos alumnos, incluso, aunque no fuese yo la profesora de la materia. Mi idea nació como un deseo de mejorar su motivación y facilitar

su aprendizaje gracias a una herramienta de acceso libre y universal: un canal de *YouTube* dedicado exclusivamente a la preparación de los exámenes oficiales británicos *GCSE* y totalmente adaptado al libro de texto que se usa en *Year 11* en este instituto de educación secundaria, algo que no se ha hecho hasta la fecha y que merece su hueco en el mundo de las nuevas tecnologías, esas a las que siempre están conectados los jóvenes y que, bien usadas, tanto nos pueden aportar.

Cuando empiezas a estudiar una LE, el mero hecho de pensar en que algún día seamos capaces de comunicarnos de manera totalmente independiente nos hace poner en duda si podremos subir esa larga e inclinada pendiente que supone el camino del aprendizaje de la misma; recorrido arduo, largo y costoso, pero altamente satisfactorio para la mente humana; sería algo así como un viaje apasionante hacia lo desconocido, una especie de aventura sin parangón en la que poco a poco se ordenan los esquemas mentales gracias a la adquisición del nuevo código lingüístico para producir y comprender un sinfín de combinaciones oracionales.

Comienza aquí nuestro particular viaje, cuya *carretera* es la didáctica, cuyo *vehículo* es la lengua extranjera y cuya *hoja de ruta* está marcada por los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales dirigidos por el mejor de los *pilotos*: el profesor.

1.2. Estructura de esta investigación

1.2.1. Identificación del problema y punto de partida

Siguiendo las bondades para las que fue creada la plataforma digital *YouTube* en 2005 —servicio en la *nube* cuyo cometido principal radica en la *compartición* de archivos de vídeo con múltiples fines—, nosotros nos vimos atraídos por esa función y atisbamos en ella un fin pedagógico, un modo de transmitir ideas de manera universal con beneficios muy concretos. En los años siguientes, la plataforma experimenta un gran empuje consagrándose como la fuente de emisión de vídeos más consultada en Internet de todos los tiempos.

Según Brown y Green (2007), algunas de las razones del éxito de esta plataforma y otros *podcasts* —distribución de contenidos de audio y/o vídeo preparados para ser consumidos en directo o mediante descarga— son, esencialmente, las siguientes:

1. Internet es, actualmente, la herramienta más habitual e influyente en las sociedades del primer mundo.
2. La velocidad de las redes de Internet mejora cada día haciendo posible la consulta y descarga de contenidos cada vez más pesados —como por ejemplo, los vídeos de alta calidad—.
3. El aumento en la adquisición de ordenadores de uso personal facilita el acceso a contenidos multimedia. Asimismo, el acceso a Internet en los hogares ha ido en aumento en los últimos años, todo ello de

acuerdo con el informe publicado en 2013 por el Instituto Nacional de Estadística (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2004-2013).

Siguiendo las investigaciones de Hew (2009), los alumnos disfrutaban con este tipo de iniciativas digitales que repercuten, indiscutiblemente, en la mejora de su rendimiento académico y no supone ninguna incompatibilidad con la asistencia a las clases convencionales. Hew (2009) realiza, además, una revisión de la bibliografía publicada hasta entonces en torno a estas herramientas digitales y similares y, basándose en lo expuesto por Durbridge (1984), concluye que el aprendizaje a través de archivos de audio resulta de gran influencia y motivación, ejerciendo un impulso imprescindible sobre la capacidad cognitiva del aprendiente. No obstante, como en todas las corrientes de pensamiento, no faltan los detractores que piensan que la elaboración de material digital supone una gran carga preparatoria por parte del profesorado (MENZIES, 2005), algo con lo que no estamos de acuerdo pues, una vez preparado el material y subido a la *red*, se puede utilizar y reutilizar curso tras curso.

Apoyándonos en los artículos publicados por Rosell-Aguilar (2007) y Hew (2009), proponemos el siguiente esquema de práctica docente:

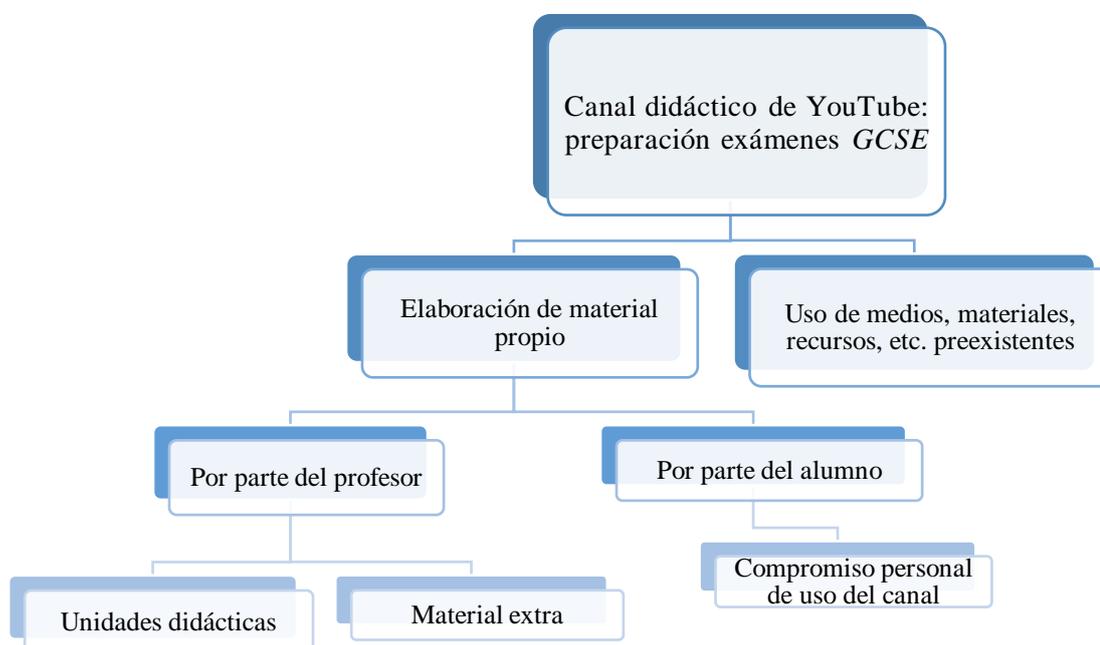


Ilustración 1: *Diseño y organización del canal didáctico de YouTube*

Para llevar a cabo un diseño exitoso, hemos de partir de los conocimientos previos de alumnado y, una vez asentados, ir construyendo nuevas etapas más complejas, de calidad y relevantes para futuras conexiones conceptuales. Nuestro canal de *YouTube* se puede incorporar al currículo de una manera muy sencilla, dado que se acomoda fácilmente a los objetivos de aprendizaje establecidos por ley. Hay diferentes formas de concebir el canal, desde la grabación en directo de las sesiones de aprendizaje (MAAG, 2006; WILLIAMS & FARDON, 2007; VAN ZANTEN, 2008) hasta la grabación previa de las sesiones de una manera organizada, cuidada y esmerada para que los alumnos puedan acceder al contenido en el momento en que lo deseen (TYNAN & COLBRAN, 2006), así como al *chat* —en directo o en diferido, dependiendo del formato seleccionado— y a los ejercicios complementarios (BELL, COCKBURN, WINGKVIST, & GREEN, 2007) que van ligados a

cada uno de los vídeos didácticos subidos a la plataforma de *YouTube* que incluyen los conceptos fundamentales que deben interiorizar y hacer suyos (CLARK, WESTCOTT, & TAYLOR, 2007) (LAING & WOOTTON, 2007). Con respecto a la duración *óptima* de aprovechamiento, autores como Anzai (2009) proponen entre cinco y diez minutos aunque, bien es cierto, este tiempo puede ser sometido a *reajustes* —en nuestro caso, ese objetivo queda muy lejos de la verdadera duración de cada unidad didáctica completa publicada—.

Autores como Bell (2007) y Tohill (2008) acusan la carga de trabajo que implican el diseño y la elaboración de este tipo de herramientas didácticas así como la falta de preparación por parte del profesorado para su uso, algo con lo que no estamos completamente de acuerdo como ya mencionamos en páginas anteriores. No obstante, admitimos aquí que existe cierta *brecha digital* entre alumnos y profesores, aunque no podemos generalizar pese a que ni los alumnos *nativos digitales* conocen todas las *bondades* que la tecnología nos ofrece —aunque se muestran más positivos ante la implementación de nuevas herramientas TIC— ni al cierto grado de *desalfabetización digital* de los profesores más antiguos —*inmigrantes digitales*— (PRENSKY, 2005), ya que, a veces, ni *unos* ni *otros* se actualizan digitalmente hablando. En pocas palabras, los jóvenes no tienen por qué dominar las TIC ni los mayores tienen por qué ser, en mayor o menor medida, *negados* para las nuevas tecnologías: todo depende de la motivación intrínseca de cada persona, independientemente de su edad (KUKULSA-HULME, y otros, 2011).

La *autoeficacia* —dícese de aquello que provoca, en uno mismo, el efecto deseado— y la relación que esta tiene con los resultados de un proceso —en nuestro caso, resultados de aprendizaje— a partir del uso de herramientas complementarias —pueden ir desde el uso de *podcasts* o *vodcasts* [término utilizado por Balas (2005) para referirse a lo que nosotros llamamos *canal de YouTube*] hasta el uso de cualquier canal o *wiki* publicada en la red— no son determinantes según Sander y Sanders (2006), pese a que siempre confiamos en que aquellos estudiantes con mayor autoeficacia muestren un esfuerzo, una tenacidad y una constancia superiores a aquellos que no muestran una autoeficacia elevada (SANDER & SANDERS, 2006), es decir, el rendimiento del alumno viene, sin duda, determinado por su autoeficacia (LENT, BROWN, & GORE, 1997) y es enemiga directa de la ansiedad (SAKS, 1994). Dicho esto, podríamos concluir que aquellos alumnos con una buena autoeficacia serán mucho más proclives a utilizar el canal de *YouTube* para la preparación de sus exámenes *GCSE*, pensado y diseñado de acuerdo con sus necesidades académicas, a saber, con opción de descarga de materiales complementarios y opción a la evaluación positiva por parte del profesor, tras el uso de esta herramienta fuera del horario escolar. Cann (2009) mantiene que los contenidos de *YouTube* poseen un mayor número de descargas que aquellos contenidos que se limitan solo al audio —p. ej. *podcasts*—; sin embargo, otros autores, como Copley (2007) defienden, curiosamente, lo contrario: los *podcasts* poseen mayor ratio de descarga entre los jóvenes. Sea como fuere, todos los autores coinciden en que el éxito de las TIC adaptadas al mundo educativo reporta resultados positivos y su uso motiva y mejora el rendimiento académico de los estudiantes —*teoría cognitiva del aprendizaje multimedia* de Mayer (2002)—. Mayer defiende que los alumnos aprenden nuevos conceptos —y refuerzan los previos— gracias

a la combinación de procesamientos simultáneos: por un lado, los visuales/pictóricos; por otro, los orales, configurados en un equilibrio perfecto, pues si existe una sobreexposición a estos —en palabras de Mayer, “sobrecarga cognitiva”—, conseguimos efectos adversos, dado que no se alcanzan los objetivos curriculares planteados previamente.

Siguiendo las conclusiones publicadas a partir de las investigaciones de Anzai (2009), cerca de la totalidad del alumnado interrogado considera positivo o muy positivo el uso didáctico de *podcasts* y similares, ya que la unión de imágenes/animaciones y narración simultánea junto con la elección personal del ritmo y repetición de estos *tutoriales* de *YouTube* a través de una pantalla con acceso remoto facilitan, indudablemente, su mejor aprendizaje, más allá de lo que les puede brindar una clase tradicional (MAYER & MORENO, 2003) puesto que facilita el *procesamiento* de la información disminuyendo la *carga cognitiva* en un momento determinado —véase, por ejemplo, el tiempo que dura una unidad didáctica—.

Para concluir este apartado, nos gustaría subrayar que el uso e impulso de la tecnología, en sus múltiples vertientes —*podcasts*, canales de *YouTube*, etc.—, podría dar respuesta a numerosos retos educativos, pese a que las investigaciones basadas en indicadores de rendimiento en el aprendizaje de LE, y con objetivos tangibles tales como el desarrollo de las competencias comunicativa, digital, intercultural, interpersonal, etc., aún son escasas (HEILESEN, 2010).

1.2.2. Hipótesis de trabajo

La hipótesis general de la que partimos es que gracias a la herramienta de trabajo que diseñaremos para la preparación específica de ELE para los exámenes oficiales *GCSE*, los alumnos serán capaces de superar sus dificultades lingüísticas; fundamentalmente, las de tipo psicológico —la falta de interés y motivación por la materia en cuestión— y las de tipo cognitivo —la dificultad de comprensión de conceptos lingüísticos, lo cual implica una falta de asimilación de los mismos—. Pretendemos que esta herramienta digital les haga conscientes y *gestores* de su propio proceso de aprendizaje, procedimiento en el cual el alumno marca el momento y el lugar para acceder a los contenidos —por ejemplo, eligen libremente cuándo y dónde conectarse para repasar, reforzar o comprender los contenidos y las prácticas vistas durante una determinada clase— sin verse presionados externamente a mantener el ritmo que marcan las autoridades educativas; esto es, aquel alumno que en clase sienta timidez o estrés comunicativo y no intervenga, encuentra difícil entender al emisor e, incluso, se ve incapaz de emitir cualquier construcción lingüística o bien siente que el ritmo pautado es superior a aquello que sus necesidades demandan; este alumno podrá acceder a los contenidos desde un lugar más íntimo, menos estresante, donde se puede liberar de esa ansiedad y reducir los bloqueos mentales para poder predisponer su cerebro para el verdadero aprendizaje. Es precisamente en su ambiente donde aflorarán las dudas del alumno porque será justo en ese momento y no antes cuando realmente haya interiorizado los contenidos y será consciente de los problemas, comenzarán a surgir las dudas, inimaginables hasta entonces, dando, poco a poco, paso a la espontaneidad, representada, por ejemplo, en unidades de habla breves e incompletas, uso

de oraciones coordinadas frente a subordinadas, reestructuración del discurso, constantes incisos aclaratorios en su producción, etc.

En las etapas iniciales de utilización de nuestro canal, evitaremos las correcciones excesivas para evitar la inhibición, pues hemos de tener en cuenta que los alumnos del Reino Unido tienen una metodología de E-A en LE diferente al nuestro, por tanto, deberemos implementarlo progresivamente para que no cause en ellos un rechazo y se sientan animados a hacer uso de la lengua que están estudiando. Nosotros, como docentes, nos aseguraremos de que el alumnado use la LE desde la comprensión no desde el mero automatismo, pautando las actividades y explicaciones de acuerdo con sus necesidades concretas.

1.2.3. Objetivos

Cualquier investigación surge de la necesidad de dar respuesta a un determinado problema, hecho que fija en el horizonte el camino a seguir. De este modo, nuestro principal interés con este trabajo es la mejora del aprendizaje del español como lengua extranjera de cara al examen de fin de etapa —GCSE— en alumnos británicos de 14-15 años, necesidad que nació a partir de nuestra experiencia como docente en el Reino Unido.

El objetivo principal de nuestra investigación radica en la elaboración de un canal de *YouTube* que se utilizará a modo de *clases particulares* tanto por los alumnos más avezados como por aquellos que experimenten mayores dificultades; en pocas palabras y de forma coloquial, lo catalogaríamos como

un recurso para *todos los públicos*, técnica que, también, nos permitirá la identificación de los problemas de los estudiantes —problemas tanto superados como *fosilizados*— mediante su propia interacción en el canal.

En los próximos capítulos, buscaremos proporcionar una respuesta a las siguientes cuestiones advenidas tras la consulta bibliográfica de las fuentes y tras la observación/análisis del escenario pedagógico que rodea el proceso de E-A de LE en adolescentes de 14-15 años en el *St Monica's High School RC* del país británico, con el fin de hacerles mejorar su aprendizaje del español como LE. A continuación, se detallan los objetivos principales —y secundarios— que posee esta investigación:

1. Dar a conocer el marco contextual que rodea la enseñanza de LE en el Reino Unido. ¿Cuál es la realidad pedagógica actual en la enseñanza del español como LE en dicho país?
 - a. Recopilar las principales informaciones que se manifiestan en relación con el proceso E-A dentro del *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas*.
 - b. Describir el contexto tanto social y profesional como el lingüístico y motivacional en el aula de español como LE.
 - c. Detallar el proceso de E-A de español como LE en el citado país, mostrando, asimismo, su rendimiento en español como LE a partir del análisis pormenorizado de sus producciones escritas. Nótese aquí que el alumno no es

libre a la hora de elaborar sus propias producciones; está sometido a la *copia del patrón* establecido para el éxito. Explicaremos este y otros aspectos más en profundidad en los apartados correspondientes.

- d. Explicar las evaluaciones a las que se someten los alumnos británicos de esa franja de edad.
2. Detallar cuál es la situación actual de la competencia digital aplicada al aprendizaje de lenguas en el Reino Unido.
- a. Con respecto al uso de los canales de *YouTube* con fines educativos, ¿existen canales enfocados a la superación de los exámenes oficiales de LE en el Reino Unido? Si los hay, ¿cuáles han sido las estrategias de uso y los destinatarios de tales herramientas? ¿Satisfacen las necesidades reales de los alumnos, es decir, les hace progresar?
 - b. Implementar la herramienta en el aula: ¿Cómo vamos a llevar a cabo este proceso? ¿Qué plazo temporal nos impondremos para poder ver resultados favorables?
 - c. ¿Qué objetivos pretendemos alcanzar aparte de la superación de los exámenes de fin de etapa?
 - d. ¿Qué papeles fundamentales en relación al desarrollo de las competencias lingüísticas —y extralingüísticas— desempeña un canal como el que vamos a diseñar?

3. Evaluar el uso del canal pedagógico:
 - a. ¿Cómo vamos a determinar su buen uso y la mejora de rendimiento académico del alumnado? ¿Qué criterios curriculares tendremos en cuenta? ¿Qué contenidos debemos contemplar y cuáles podemos dejar en un segundo plano a la hora de evaluar?
 - b. ¿Qué beneficios —y perjuicios, si los tuviere— puede ocasionar el uso de esta herramienta?

4. Y, por último, exponer, a la luz de las conclusiones arrojadas por este estudio, una lista de sugerencias que plantearemos como una manera de invitar a la reflexión y para exhortar al lector al aprovechamiento de esta y otras herramientas que, junto con los materiales ya utilizados en las clases tradicionales, hacen del proceso de E-A un marco que incita al aprovechamiento máximo de la *mente* y de los recursos disponibles.

CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN. MARCO TEÓRICO

En este capítulo realizaremos un breve recorrido a lo largo de los paradigmas que se han desarrollado en torno a los procesos lingüísticos, el marco de referencia para la E-A de lenguas, así como el desarrollo de la competencia digital durante el proceso. Asimismo, pondremos de relieve ciertas actitudes que influyen de manera positiva o negativa en la E-A, al mismo tiempo que revisaremos el tratamiento del error en la clase de español como LE.

2.1. Paradigmas lingüístico-cognitivos

El cerebro es un órgano realmente complejo. Las relaciones sintácticas y fonológicas son interpretadas por la parte izquierda de nuestro cerebro mientras que el significado de las palabras —*semántica*— es analizado por el hemisferio derecho; ambos entroncados en perfecta comunión durante el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas —*expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita*— (MANGA & RAMOS, 2000).

Según Alcaraz Varó (1990), para comprender los procesos de E-A de LE, es necesario contextualizarlos en el paradigma en que surgieron. A continuación, explicaremos, brevemente, algunos de ellos.

En los siglos IV y V a.C., surgieron las primeras corrientes que abordaban temas lingüísticos y cuyos pioneros fueron Sócrates, su alumno Platón y el discípulo de este, Aristóteles. No fue hasta el siglo III a.C. cuando se consideró la Lingüística como una materia independiente de la Filosofía, dando lugar a la Escuela de Gramática Estoica (ROBINS, 1997). Frente a esta corriente estoica se alzan los gramáticos alejandrinos, cuyos principios empíricos establecen las bases de lo que hoy conocemos como *Lingüística*. Los romanos también aportaron su particular granito de arena al respecto: aplicaron características gramaticales del griego al latín, lengua de prestigio durante toda la Edad Media dando lugar a lo que se dio en denominar *gramática especulativa*, que proclama la existencia de unos *universales lingüísticos* comunes para todas las lenguas del mundo —por ejemplo, todas las lenguas tienen vocales y consonantes—. Este principio de universalidad fue ampliamente estudiado —y por qué no decirlo, puesto en entredicho— por lingüistas tan reconocidos como Chomsky, partidario de los principios universales, o Coseriu y Greenberg que mostraban su reticencia a la aceptación de estos principios, dada la existencia de contraejemplos que podían desestabilizar la idea tan extendida de la *universalidad*. No vamos a profundizar en este aspecto, pues no es el objetivo de esta investigación.

Tras la Edad Media llega el Renacimiento y con él las nuevas lenguas descubiertas a partir de la colonización de América. Es en este momento cuando comienzan a darse a conocer manuales sobre la E-A de lenguas, tal es el caso de *Nouvelle Méthode pour Apprendre Facilement et en Peu de Temps la Langue Latine* de Lancelot, publicado originalmente en 1662, pero reeditado siglos más tarde (2012), manual que tenía como objetivo facilitar el aprendizaje de una LE, enseñando esta en la lengua nativa de los alumnos.

A caballo entre los siglos XVIII y XIX, debemos señalar la figura de Wilhelm von Humboldt, quien defendió la idea del lenguaje no solo como una manera de manifestar los sentimientos, sino como una forma de expresar la identidad nacional, es decir, una forma de aunar en un mismo elemento el único rasgo común y exclusivo que poseen todos los individuos de un país: su lengua (HEATH, 1988).

En Inglaterra, tras siglos de rivalidad y tensiones, la enseñanza del español comenzó a tomar importancia a partir del siglo XVIII, cuando el capitán John Stevens publicó un diccionario en español que poseía un apéndice final con explicaciones sobre la gramática española, adjuntado una parte donde incluía una larga lista de refranes y frases coloquiales, junto a la traducción al inglés de las mismas, obra que recuerda, en gran parte, a la obra de Lancelot (SÁNCHEZ PÉREZ, 1992).

Ya bien entrado el siglo XIX, aparece lo que hoy conocemos como *gramática comparada*, dándose a conocer trabajos como los publicados por Franz Bopp, quien, de forma diacrónica y comparativa, se interesó por el origen de las formas gramaticales comparando lenguas tan diversas como el alemán, griego, sánscrito, latín o persa, incrementando, progresivamente, las lenguas objeto de sus estudios entre 1816 y 1852 (BOPP, 1816, 1833 y 1852). Sin embargo, a finales del siglo XIX y principios del XX, Saussure supuso un punto de inflexión en las corrientes hasta entonces estudiadas. Para este autor, la lengua no se transforma, sino que permanece inalterable, separándose así de la lingüística tradicional iniciada por Sócrates y dando paso a las nuevas corrientes lingüísticas del siglo XX caracterizadas por los estudios sincrónicos y descriptivos de autores tan reconocidos mundialmente

como Jakobson o Skinner y dando lugar a tres grandes paradigmas: el Estructuralismo, el Generativismo y la Pragmática.

El paradigma estructuralista no se centra en los aspectos comunicativos de la lengua como tal, sino más bien en la forma que se da a esta, tal y como demuestran los trabajos publicados en la década de los 50 y 60 del siglo XX. La teoría conductista, desarrollada tanto en Estados Unidos como en Europa y cuyo máximo exponente recae en la figura de Skinner, mantiene que todas las conductas humanas se basan en el binomio *estímulo-respuesta*, esto es, todo comportamiento tiene sus consecuencias, ya sean estas positivas o negativas, hecho que, en el futuro, nos permitirá anticipar los efectos que tendrá una determinada acción.

Con respecto al lenguaje, Skinner manifiesta que es un comportamiento más del ser humano y, como tal, actúa de forma semejante a otros comportamientos, basándose en un conjunto de estímulos que favorecen la aparición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas personales. Por tanto, si un bebé emite ciertos sonidos que provocan en los padres una determinada respuesta, el sujeto irá variando la articulación de aquellos en función del grado de satisfacción de su voluntad, a saber, si el bebé pide agua y sus padres no lo entienden, el niño interpretará que la respuesta no es la esperada y, en consecuencia, comenzará a modificar la manera de articular los sonidos, asemejándolos, progresivamente, a la manera en que los articulan los adultos de su alrededor hasta llegar a alcanzar su meta: ser entendido con el fin de satisfacer sus necesidades.

Como cualquier corriente de pensamiento que se precie, el *Conductismo* generó respuestas positivas y negativas en la comunidad científica: por un lado, gracias al *Conductismo* se situó el foco de atención, por primera vez en la historia de la *Lingüística*, en el entorno que rodea al niño como *contexto mediador* durante el aprendizaje de su lengua materna, pero, por otro, el aprendizaje de lenguas era considerado como un proceso altamente complicado en el que intervienen un sinnúmero de variables que no resultan descritas en dicha corriente. El *Conductismo* tiene como objetivo fundamental automatizar procesos lingüísticos mediante la repetición de ejercicios, sin contemplar el hecho de cometer errores. Según Alcaraz Varó (1993: 95), esta automatización conductista presenta ciertas desventajas entre las que se encuentran la *descontextualización*, dado que no son procesos comunicativos *naturales*, sino ciertamente *manipulados*.

En 1957, Chomsky (1957) publica su particular crítica contra la teoría defendida por Skinner dando lugar así al nacimiento de una nueva gramática, la gramática *generativa-transformacional*. Según Chomsky, el ser humano posee una capacidad innata —llamada *lenguaje*— que se nutre de la combinación de un número finito de reglas gramaticales, siendo capaz de crear un número infinito de combinaciones, aunque no las haya escuchado anteriormente. Chomsky fue fiel defensor de la conocida como *gramática universal*, idea que puede resumirse en que todas las lenguas tienen sus características particulares en la estructura superficial, pero todas poseen, a su vez, rasgos comunes en mayor o menor medida dentro de la distinguida como estructura profunda, hecho que permite el aprendizaje de una nueva lengua de una manera más asequible y sencilla.

Para los generativistas, el error es parte ineludible dentro del proceso de E-A, llegando a considerarlo como elemento pedagógico del que extraer valiosos y significativos aprendizajes. Estas ideas abrieron paso a nuevas concepciones basadas en sus fundamentos lingüísticos. Tal es el caso del conocido como *análisis contrastivo*, corriente lingüística que sostiene que el aprendizaje de un nuevo idioma es tanto más fácil cuanto más próximo —es decir, más semejante— sea este a la lengua materna.

A diferencia de los estructuralistas, quienes seguían métodos más inductivos, los generativistas son partidarios de una metodología totalmente deductiva. La diferencia radica en que la gramática se aprende a partir de la práctica —*métodos inductivos*— o se imparte directamente durante las clases para luego proceder al desarrollo de las destrezas lingüísticas —*métodos deductivos*— (PARKINSON DE SAZ, 1984). En la actualidad, es habitual utilizar la combinación de ambas metodologías dependiendo del nivel de los alumnos que estudian la LE: en el caso de alumnos de corta edad, se tiende al uso de metodologías más inductivas, ya que los estudiantes de estas edades no tienen conocimientos suficientes sobre los términos lingüísticos específicos. Sin embargo, en el caso de alumnos de mayor edad, se utilizan metodologías más deductivas dado que a mayor edad, mayor interés y necesidad de conocer las reglas gramaticales para poder establecer comparaciones con su LM (BESTARD MONROIG & PÉREZ MARTÍN, 1992).

A partir de los años 70 del s. XX, las nuevas corrientes pedagógicas buscan integrar plenamente todas las destrezas por igual con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje, restando importancia al resultado final: el paradigma de la *Pragmática* (WIDDOWSON, 1978). Las destrezas que

engloban el proceso de E-A son las siguientes: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Coincidimos con Pastor en afirmar que

“[...] el hecho de que la escritura constituye un elemento esencial en el aprendizaje de una lengua, en la medida en que potencia un uso creativo de la misma, así como una mejor asimilación de las reglas formales que la definen y que precisamente en la escritura se verifican de un modo más efectivo que en la lengua oral. De hecho, el trabajo escrito permite atender a necesidades especiales de aprendizaje de determinados alumnos [...]” (PASTOR, 1996: 247).

De esta afirmación se deriva nuestra insistencia a lo largo de todo nuestro canal de que los alumnos manifiesten sus dudas por escrito, bajo cada uno de los vídeos, pues entendemos que lo expresado por Susana Pastor arroja las claves pedagógicas que debemos poner en práctica; esos comentarios escritos nos sirven de guía para orientar la intervención educativa en todas las competencias —destrezas— mencionadas anteriormente.

A estas debemos sumarle un valor que se manifiesta respecto a la diversidad cultural y que se denomina *interculturalidad* (ALCARAZ VARÓ, 1990). Esta corriente pragmática promueve la elaboración de mensajes en detrimento de la memorización de reglas lingüísticas. Para ello, los estudiantes son expuestos a múltiples *inputs* —considerados estos como toda producción lingüística, coloquial o formal, a la que está expuesto el alumno— (WONG, 2005), antes de ser capaces de producir sus propios

outputs —entendidos como cualquier producción lingüística, formal e informal, elaborada por el propio alumno— (SWAIN, 1993).

Cada cambio de corriente se ve acompañado de un cambio en la terminología. Un ejemplo del cambio de tendencia en la nomenclatura —o *terminología*— es el caso de la palabra *método*, dando lugar ahora a una noción que se ha desarrollado, ha evolucionado y ha devenido en una idea más globalizadora conocida como *enfoque*, destacando entre todos ellos el *enfoque comunicativo*. Este término daría cuenta de las ideas y nociones que resumen esta nueva corriente de finales del siglo XX. Así, se englobarían en este los *objetivos, contenidos, metodología, medios y materiales, etc.* utilizados en el aula de LE, rehusando aquellos modelos cerrados anteriormente citados (NUSSBAUM CAPDEVILA, 1994). En este *enfoque*, pretenden desarrollarse cinco tipos diferentes de competencias:

1. Competencia lingüística, cuya meta radica en que los estudiantes sean capaces de expresarse tanto de manera oral como de manera escrita.
2. Competencia discursiva, cuya meta radica en mostrar las ideas de manera coherente y cohesionada.
3. Competencia sociolingüística, cuya meta radica en la correcta elección del registro dependiendo del contexto.
4. Competencia estratégica, cuya meta radica en conseguir una comunicación eficaz y eficiente.

5. Competencia sociocultural, cuya meta radica en el uso correcto de los conocimientos que los estudiantes tienen del país de la LE objeto de estudio.

En la década siguiente, comenzó a darse especial importancia a la parte afectiva del aprendizaje, dado que se empieza a demostrar que los sentimientos del alumnado tienen un gran peso durante el proceso de E-A, dando lugar a los que se denominaron *Enfoques Humanistas* (KRASHEN & TERRELL, 1983; KRASHEN S., 1989; BESTARD MONROIG & PÉREZ MARTÍN, 1992; CRYSTAL, 1997). Durante estos años, se demostró que invitar al alumnado al *movimiento* como método de respuesta ante ciertas órdenes dentro del contexto educativo facilitaba el aprendizaje. Del mismo modo, los alumnos se sienten menos presionados y/o estresados a la hora de producir su propio *output*, pues solo lo llevarán a cabo cuando se sientan preparados, hecho que reduce notablemente la ansiedad. Además, el error se valora como parte positiva —y necesaria— del propio proceso, hecho que evita estigmas en los aprendices, rivalidades y miedos, lo que permite impulsar su motivación.

La realidad educativa británica en los niveles de educación secundaria lejos queda del tan anhelado y actual enfoque *CLIL* —*Content and Language Integrated Learning*, por sus siglas en inglés— o por sus siglas equivalentes en español *AICLE* —Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras—, corriente que concibe el error como parte natural del proceso de enseñanza de la LE y que

“ [...] hace referencia al aprendizaje de una lengua adicional a través de la enseñanza de un contenido didáctico, de manera que la lengua adicional se convierte en una herramienta y no se ve solamente como una

asignatura más dentro de un plan de estudios.” (FUERTES GUTIÉRREZ & FLORIANO RAMOS, 2021: 36).

Nosotros nos declaramos abiertamente a favor de este enfoque³; precisamente es la metodología que pretendemos impulsar a través de nuestro canal pedagógico, ya que cuenta con múltiples ventajas, entre las que podemos mencionar las siguientes (FUERTES GUTIÉRREZ & FLORIANO RAMOS, 2021: 38):

1. Desarrollo de la interculturalidad
2. Aumento de la motivación
3. Aprendizajes más significativos
4. Potenciación de la autonomía del alumno

Pese a todas estas valiosas ventajas, llevar a cabo la metodología AICLE es más complejo que la enseñanza tradicional de lenguas (EURYDICE, 2006), corriente fuertemente arraigada y asociada a la enseñanza de LEs en el Reino Unido. Somos conscientes de la gran dificultad que supone llevar a cabo la ruptura de esa enseñanza tradicional de lenguas en pos de esta corriente de *aires renovados* que con tanto empeño ambicionamos implantar, pero no cejaremos en nuestro empeño.

Esta metodología destaca por ciertas características que nosotros valoramos ciertamente. Entre ellas, se tienen en cuenta los conocimientos

³ Richard y Rodgers (1998) defienden que *enfoque* y *método* no sean utilizados como palabras sinónimas —e intercambiables—. Por un lado, los enfoques son entendidos como la manera de abordar el proceso de E-A para que este sea lo más significativo y *fructífero* posible. Por otro, los métodos se entienden como los procedimientos que se siguen con el fin de transmitir los contenidos a un determinado público, que en nuestro caso, son los alumnos. No obstante, nosotros no entraremos en dicho debate semántico y/o terminológico, pues consideramos que es más importante la descripción del propio procedimiento que llevaremos a cabo que el nombre que le demos al mismo.

previos del alumno, no se castigan los errores que pudieran cometer, pues se da especial importancia a las habilidades y prácticas orales —dejando en segundo plano la corrección gramatical— y a la participación activa durante las clases; lo importante es entender las ideas de manera global y expresarse con independencia de los errores cometidos (SANTIAGO GUERVÓS & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, 2017). Como bien indica el profesor García Montero, “Cuidar un idioma es más que cuidar un vocabulario. No basta con preocuparse de que una frase sea correcta gramaticalmente, ni que ordene bien el sujeto, el verbo y el predicado” (2022); y precisamente esta es una de nuestras intenciones: cuidar nuestro idioma en todas sus vertientes, sin focalizarnos en el error ni estigmatizarlo como un elemento negativo del proceso de E-A.

La metodología AICLE puede combinarse en perfecta conjunción con esta concepción del error como parte inherente del aprendizaje y en una excelente y prolija simbiosis con los fundamentos del *aprendizaje invertido* —o también denominado *Flipped Classroom*⁴ (BERGMANN & SAMS, 2014)—. Nuestro canal cumple fielmente los principios de la metodología AICLE, tal y como se puede constatar en cada vídeo del canal pedagógico:

1. El idioma que utilizamos es el español, lengua que utilizamos para explicar el propio contenido de la asignatura.
2. Damos especial valor a todas aquellas producciones que puedan aportar los alumnos, con independencia de su extensión o de si son expresiones escritas u orales: lo que nos interesa verdaderamente

⁴ Bergmann y Sams (2014) dieron a conocer una forma revolucionaria de entender la docencia, en donde los vídeos-tutoriales que elaboraban de manera artesanal para subirlos a la red se convertirían en las verdaderas clases *magistrales* y las clases presenciales serían la *cuna de discusión* de dudas y el lugar ideal para reforzar lo aprendido fuera del aula *física*.

es que, tras recibir un *input* adecuado, los estudiantes sean capaces de producir libremente, generando *outputs* comprensibles, independientemente de su mayor o menor corrección lingüística.

3. No castigamos los errores: los entendemos como elementos provechosos de los cuales podemos extraer infinidad de aprendizajes.

A finales del siglo XX, más concretamente a finales de la década de los 90, las nuevas tecnologías tomaron un papel relevante en los procesos de E-A, dadas las múltiples ventajas que ofrecen, si se explotan adecuadamente. De la mano de Bergmann y Sams (2014), la enseñanza tomó un nuevo rumbo, lo que significó un cambio de dirección en el escenario educativo, hecho que abriría paso a un nuevo concepto: el *aprendizaje invertido* —o *Flipped classroom*—. En el *aprendizaje invertido* se invierte —permítasenos tal redundancia— la *pedagogía* que podemos considerar como *tradicional*. En este tipo de pedagogía, la enseñanza principal —o enseñanza directa— tiene lugar fuera del aula —por ejemplo, en la casa del alumno, o en el lugar que les resulte más conveniente—. Las clases presenciales se utilizan para reforzar y repasar aquellos contenidos que habrán visualizado —y estudiado— con anterioridad. De este modo, los alumnos pueden anotar sus dudas y llevarlas al aula para compartirlas con todos, hecho que permite, no solo que él mismo reflexione sobre su propio aprendizaje, desarrolle su pensamiento crítico y llegue mejor preparado a las clases presenciales, sino que ayude al enriquecimiento del aprendizaje de sus compañeros. La mayor ventaja de este método radica en que el tiempo de clase puede ser mejor

aprovechado para llevar a cabo discusiones y otro tipo de actividades prácticas que, de otro modo, no serían posibles ni *explotables* (GOODWIN & MILLER, 2013).

2.2. Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de lenguas

No solo el aprendizaje de LEs⁵ ha sido, y es, el centro de análisis de muchos trabajos de investigación, con especial atención desde los años 90 del siglo pasado; el modelo de E-A basado en competencias ha despertado un enorme interés en la comunidad lingüística y tal hecho ha incitado a multitud de países europeos a adaptar sus sistemas educativos a este (EGIDO, 2012).

Tal y como publicó en el año 2002 el Consejo de Europa en su *Marco Común Europeo de Referencia* —en adelante, *MCER*— (CONSEJO DE EUROPA, 2002), todo acto de comunicación eficaz en cualquiera de sus formas —oral o escrita— precisa de la existencia de competencias tanto a nivel lingüístico como a nivel personal, esto es, aspectos transversales que van desde el conocimiento más *puro* de la lengua —“competencias generales”, según el MCER—, pasando por sus estilos hasta llegar a la empatía, la habilidad personal, la motivación o la autoeficacia —“competencia existencial”, según el MCER— o, dicho de otro modo, el *saber ser*, competencia que se va desarrollando a medida que la persona profundiza en su autoconocimiento a la par que lleva a cabo tareas propias de la *socialización*

⁵ LEs: lenguas extranjeras (plural)

humana y del desarrollo de actitudes positivas hacia la LE y su cultura (GUIJARRO OJEDA, 2007). Tal y como asevera Rodríguez Lifante,

“[...] los rasgos de carácter poseen un papel relevante. De ahí que consideremos tan importantes las emociones y la cognición en el aprendizaje de una LE. De modo que para que el acto de comunicación se realice con eficacia es necesario que los aprendices utilicen un amplio espectro de competencias tanto lingüístico-comunicativas como de índole personal” (RODRÍGUEZ LIFANTE, 2015: 121).

Todos y cada uno de ellos juegan un papel esencial en cada acto comunicativo, interrelacionándose con el único fin de que el alumno pueda hacer frente al mismo de manera exitosa. No obstante, tal y como afirma Robles Ávila,

“Aunque actualmente sus recomendaciones se mantienen con plena vigencia y gozan de una extraordinaria actualidad, a lo largo de estos años se han ido detectando ciertas limitaciones en el documento original de 2002, que tienen que ver fundamentalmente con la falta de explicitación de determinados aspectos que solo se esbozaban o se abordaban de manera somera.” (ROBLES ÁVILA, 2019).

El MCER sirve a los docentes para abordar el planteamiento didáctico que se utilice como guía en la enseñanza de lenguas extranjeras y que

“[...] proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que

tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.” (INSTITUTO CERVANTES, 2002:1).

EL MCER posee su homólogo a nivel español: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (INSTITUTO CERVANTES, 1994), —PCIC, en adelante— en donde se esbozan una serie de pautas comunes —nótese tanto desde el punto de vista de contenidos curriculares, metodológicos y de destrezas que adquirir, como desde el punto de vista de la evaluación que se debe seguir para cada uno de los niveles de dominio de la lengua extranjera pactados en el Consejo de Europa (CONSEJO DE EUROPA, 2002)—, prontuario apto para todos los docentes de LE, pero cuya adaptación al contexto particular depende de la habilidad del maestro en cuestión (JONES & SAVILLE, 2009).

EL MCER surgió como una forma de romper los *desequilibrios* en los procesos de E-A de los diversos países europeos, reduciendo la dilatada problemática concentrada hasta entonces, hecho que, a medio plazo, convergería en el aumento de la movilidad internacional de europeos así como en la creación y desarrollo de programas educativos y de cooperación basados en alianzas políticas entre países del citado continente con el propósito de favorecer que el estudiante se enfrente a la LE fuera del contexto escolar, ambiente idóneo para evidenciar su bagaje lingüístico, para propiciar estrategias socio-comunicativas y para tomar conciencia en contacto directo con la realidad, ante situaciones que

ya no son *simuladas e ideales*, sino situaciones concretas y reales ante las que cualquier persona puede enfrentarse cuando se encuentra en otro país.

El MCER debe ser “integrador, transparente y coherente” (2002: 22). El individuo debe considerarse como un *todo* cuyas competencias de *saber* —“conocimiento declarativo”, según el MCER—, *saber hacer* —“destrezas y habilidades”, según el MCER—, *saber ser* —“competencia existencial”, según el MCER— y el *saber aprender* deben estar en un equilibrio excelente para la consecución de cualquier tarea⁶. Del deseo de entroncar todos estos *saberes* manan los papeles principales de los sistemas educativos, que serán los siguientes⁷:

- “La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones.” (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 22).

Nos gustaría dedicarles una mención aparte a las emociones —o *competencia existencial*—, parte relevante en cualquier aprendizaje, aunque no nos atreveríamos a decir como elemento fundamental, pero sí, al

⁶ Entendamos este término de manera holística tal como nos aconseja el MCER, es decir, entendiendo como *tarea* procedimientos tan dispares que pueden ir desde la construcción de un armario o cualquier otro mueble siguiendo un manual de instrucciones hasta culminar con éxito una reserva en un alojamiento gracias al conocimiento de una LE.

⁷ En el capítulo 3, nos adentraremos plenamente en cada uno de estos puntos y ahondaremos en cuáles se cumplen en el Reino Unido, cuáles no y por qué.

menos, coadyuvante. La motivación, la autoestima y la ansiedad, entre otros sentimientos, facilitan o impiden que un alumno se enfrente a una determinada situación lingüística de forma exitosa, hecho que refleja el notable aumento de interés por la parte emocional de los estudiantes. Entendemos estas y otras actitudes como la predisposición que evidencian las personas hacia el conocimiento general de nuevas culturas y/o sociedades o hacia la vivencia de nuevas experiencias, así como el interés que se desprende de ello, despertando un deseo por distanciarse de su propia cultura o valores sociales preestablecidos a fin de conseguir aproximarse con otra mirada a esa nueva cultura y/o experiencia lingüística.

La motivación⁸, cuyo origen puede ser intrínseco —parte del propio individuo por conseguir una recompensa que emerge de él mismo— o extrínseco —que aparece cuando la recompensa proviene del exterior y no de la propia persona—, nace de la propia necesidad del individuo por conseguir algo que desea, bien impulsado por unas motivaciones intrínsecas o bien por unas extrínsecas.

Por otro lado, los *factores de personalidad* que entran en juego activamente en este proceso de E-A son aquellos relacionados con la locuacidad, la espontaneidad, la timidez, la extroversión, la tolerancia, la ambigüedad, la ambición —o el conformismo—, la vergüenza, la autoestima, etc. etc. Asimismo, debemos tener en cuenta los estilos de aprendizaje de los que hablaremos más adelante y entre los que se encuentran el estilo individualista, el colaborativo, el competitivo, etc., todos ellos rasgos del

⁸ La TAD (*teoría de la autordeterminación*) es un enfoque que persigue fomentar la motivación mediante la acentuación de ciertas conductas (RYAN & DECI, 2000), entre las que se encuentran, por ejemplo, presentar actividades que estén dentro de los intereses y valores de los alumnos, que potencien su autoconfianza, prácticas que llevamos a cabo en nuestro canal con el fin de impulsar la confianza en sí mismos, retroalimentando bidireccionalmente su motivación intrínseca.

carácter que conducen a un mejor aprovechamiento —o peor, dependiendo de las peculiaridades de cada persona— del proceso de E-A.

El componente afectivo durante la *adquisición de segundas lenguas* —ASL, en adelante— va tomando, afortunadamente, una enorme importancia, no solo dentro del mundo educativo, sino dentro del campo de la neurolingüística, la sociolingüística o la psicolingüística, desde las perspectivas conductista, humanista y cognitiva (MORA TERUEL, 2013; MORGADO BERNAL, 2014).

En lo referente a este asunto, y para la planificación y el diseño de nuestro canal didáctico, hemos tenido a bien considerar todas las cuestiones que presentamos a continuación, cuestiones pedagógicas que nos hacen reflexionar sobre la gran importancia de la competencia existencial, a veces, tan injustamente olvidada por los docentes. El profesor de LE deberá determinar, de acuerdo con los rasgos propios de cada alumno —o alumnado—, cómo capacitará a los estudiantes para el logro de los objetivos adaptados y cómo le o les exigirá en consonancia con estos, de manera coherente y consecuente:

1. “¿Hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito?”
2. “¿Qué factores de la personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera o de una segunda lengua?”
3. “¿Cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para vencer sus carencias?”

4. “¿Cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades y los obstáculos impuestos en y por los sistemas educativos?”

(CONSEJO DE EUROPA, 2002: 116).

Según Lorenzo (2006), “[...] la motivación es la causa, no el efecto del aprendizaje” (2006: 30) concebida como “las acciones y la intensidad y persistencia del esfuerzo” (2006: 9), afirmación que desgaja el posible origen de muchos de los fracasos académicos —no solo en LE—; en otras palabras, no es tanto cuestión de *aptitud*, sino de *actitud*, lo cual se traduce en el uso de mayores conexiones neurolingüísticas; es decir, potenciar una mejor y mayor conexión entre los conceptos ya aprendidos y los nuevos, relegando, progresivamente, las estructuras simplificadas a cambio de estructuras más complejas y arriesgadas.

Por último, nos gustaría finalizar este punto con una cita del profesor Francisco Lorenzo, que resume perfectamente aquello que nosotros entendemos como aprendizaje real, aquel que responda a las necesidades propias de los alumnos, cuyo motor haga engranar la motivación, la autoestima y la voluntad del buen proceder en una simbiosis perfecta, aquella que perseguimos en este trabajo:

“La motivación en el aula de idiomas deviene [...] del cumplimiento del determinado principio de realidad, un principio incontestable en el uso de la lengua materna, en el que la lengua no es un fin en sí mismo sino un medio para el pensamiento y la comunicación.” (Lorenzo 2006: 78).

2.3. Desarrollo de la competencia digital durante el proceso de aprendizaje

Resulta innegable que la educación y las nuevas tecnologías ya no se entienden por caminos separados. Ambas son las dos caras de una misma moneda, complementarias y necesarias en la era tecnológica. El uso de las TICs pretende facilitar el proceso de E-A de la LE, así como reducir el tiempo necesario para poder lograr las competencias adecuadas de comunicación en dicha LE (TRUJILLO SÁEZ, SALVADORES MERINO, & GABARRÓN PÉREZ, 2019). De acuerdo con Rahimi y Yadollahi (2010), el fracaso de la incorporación de las tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas dentro del aula se debe, principalmente, a la falta de conocimientos tecnológicos por parte de los docentes y sobre cómo usar correctamente las herramientas digitales. Aquellos profesores con actitudes positivas hacia las nuevas tecnologías están libres de la ansiedad que presentan aquellos docentes no tan experimentados en el ámbito tecnológico, hecho que repercute muy favorablemente en el éxito de las herramientas digitales utilizadas durante el aprendizaje (RAHIMI & YADOLLAHI, 2010).

Si bien es cierto que muchos docentes se resisten a implementar las bondades de las tecnologías de la información y de la comunicación —TIC—, los alumnos muestran otra actitud completamente opuesta. Las TIC nos permiten salvar aquellos obstáculos y contextos espacio-temporales que, de otro modo, serían insalvables. No obstante, esto plantea nuevos escenarios educativos, tales como las nuevas estrategias pedagógicas que ha de diseñar el profesorado, así como las vertientes cognitivas y sociales del alumnado que pone en práctica estos nuevos desafíos tecnológicos.

A este respecto, O'Reilly (2009) asegura que

“las compañías que tengan éxito crearán aplicaciones que aprendan de sus usuarios, usando una arquitectura de participación para construir una abrumadora ventaja derivada no sólo de la interfaz software, sino de la riqueza de los datos compartidos” (2009: 45).

En julio de 2020 el Ministerio de Educación y Formación Profesional publicó el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (Boletín Oficial del Estado nº 191 de 13 julio, 2020). Al igual que su homólogo en el ámbito de la E-A de lenguas, este es el documento que marca las pautas y los conocimientos que deben poseer los docentes para ser considerados como *digitalmente competentes*. Dividida en seis niveles —A1, A2, B1, B2, C1 y C2—, es la herramienta utilizada por las Comunidades Autónomas —y por las editoriales que crean los contenidos de los materiales educativos— con el propósito de diseñar políticas educativas eficaces a nivel digital. Habitualmente —pero no siempre— las necesidades de la comunidad educativa son tenidas en cuenta de primera mano por parte de dichas editoriales. Estas actualizan y adaptan sus ofertas de recursos digitales dando respuesta a aquello que precisan los docentes; consultan y evalúan las exigencias de los mismos para poder dar una respuesta óptima tanto a alumnos como a profesores con el fin de conseguir un rendimiento inmejorable en la comunidad de aprendientes. Las nuevas herramientas 3.0⁹

⁹ Herramientas que incluyen motores de búsqueda más inteligentes que los que se ofrecían en etapas anteriores (por ejemplo, en la *web 1.0* o en la *2.0*), que analizan más en profundidad el contenido de las páginas webs y que son capaces de combinar y reunir mayores recursos con el fin de mostrarnos resultados más acordes a nuestras necesidades concretas (por ejemplo, a partir del análisis de nuestros gustos, de nuestro historial de búsquedas, de la memoria chaché de nuestros dispositivos, etc.).

permiten compartir trabajos y experiencias en la red y, así, impulsar a otros miembros a poner en práctica aquello que les ha resultado útil, conveniente, provechoso y adecuado en sus respectivas aulas. Compartir recursos que nacen motivados por distintas realidades da lugar al enriquecimiento comunitario que estimula el aprendizaje dinámico, ameno y eficaz del alumnado. La utilización de las TICs requiere de una cierta *competencia digital*, destreza que se agrega a las ya conocidas como *competencias docentes* —por ejemplo: organizar el *escenario* educativo, llevar al aula la práctica de situaciones de aprendizaje, guiar el aprendizaje de los alumnos, etc.— (FOMINYKH, SHIKHOVA, SOULE, PERIFANAU, & ZHUKOVA, 2021).

Según Martín Álvarez (2014), podemos distinguir entre herramientas educativas que permiten la comunicación en tiempo real de una manera sincrónica (por ejemplo, *Skype, Messenger, Zoom, Hangouts*, etc.) y aquellas que nos permiten hacerlo de manera asincrónica (por ejemplo, *YouTube, TeacherTube, blogs, foros, wikis, podcasts*, etc.). Ambas son complementarias y necesarias en la tarea que llevaremos a cabo: la creación de un canal de *YouTube* de enseñanza-aprendizaje de español para estudiantes de *GCSE*.

YouTube cuenta con múltiples virtudes, entre ellas, la posibilidad de conectar con nuestros alumnos emitiendo en directo o bien de manera remota, en diferido en el tiempo y en el espacio.

Si en todas las áreas es interesante el uso de las nuevas tecnologías, lo es aún más en la E-A de lenguas extranjeras puesto que nos permite acercarnos y acercar a los alumnos a realidades y costumbres totalmente

nuevas y desconocidas para ellos, permitiendo no solo desarrollar la competencia lingüística, sino fomentar, de manera transversal, la competencia digital. Siguiendo las palabras de Zabala y Arnau (2007), los diseños didácticos basados en *competencias* se han extendido a todos los niveles y ámbitos educativos de manera universal. El término *competencia* surge a principios de los años setenta como concepto para denominar aquella tarea que es capaz de llevar a cabo una persona de manera eficaz y eficiente. El aprendizaje basado en competencias es la antítesis del aprendizaje mecánico: mientras que el primero implica un grado mayor de significatividad, el segundo supone un mayor grado de automatismo —así como un menor grado de significatividad—.

Esta tesis pretende precisamente eso, impulsar las competencias lingüística y digital en alumnos del centro educativo británico donde impartimos docencia —y, en general, en el Reino Unido—, estudiantes entre, aproximadamente, 13 y 15 años, cuyo objetivo lingüístico de fin de etapa es superar los exámenes *GCSE*. Creamos este recurso didáctico con el fin de facilitarles herramientas que potencien la transformación de la información en conocimiento de manera autónoma, lo cual genera una actitud positiva hacia las nuevas tecnologías.

En relación con la competencia digital dentro del ámbito de las lenguas extranjeras, el Ministerio de Educación publicó el proyecto COMBAS en 2013, cuyo objetivo principal es afianzar el desarrollo de las competencias básicas en la Educación Secundaria (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2013). En la siguiente tabla, el lector puede observar las pautas publicadas en el proyecto COMBAS para el

aprendizaje de lenguas extranjeras (denominado LEXT en el citado documento):

Número del indicador	Denominación
1º ESO	
LEXT 7. 1	Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para buscar información
LEXT	Usa de forma guiada las tecnologías de la información y la comunicación para producir mensajes a partir de modelos y para establecer relaciones personales, mostrando interés por su uso.
2º ESO	
LEXT 3. 1	Actúa según lo leído en textos relativos a temas tratados.
LEXT 4. 1	Redacta con estructuras, conectores y léxico dados sobre temas tratados.
LEXT 7. 1	Presenta información solicitada a través de Internet.
LEXT 7. 3	Presenta escritos e ideas propias mediante aplicaciones informáticas.
LEXT 8. 3	Organiza visitas virtuales de zonas de interés de algún lugar donde se hable el idioma.
3º ESO	
LEXT 1. 2	Comprende la información general y específica, la idea principal y algunos detalles relevantes de mensajes sencillos emitidos con claridad por medios audiovisuales.
LEXT 4. 1	Redacta de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando el léxico, las estructuras para hacerlos comprensibles al lector.
LEXT 4. 2	Redacta de forma guiada textos diversos en diferentes soportes, cuidando algunos elementos de conexión y coherencia para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles al lector.

LEXT 7. 1	Usa las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para buscar información
LEXT 7. 2	Usa las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para producir textos a partir de modelos
LEXT 7. 3	Usa las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para enviar y recibir mensajes de correo electrónico
LEXT 7. 4	Usa las tecnologías de la información y la comunicación de forma progresivamente autónoma para establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés por su uso
4º ESO	
LEXT 1. 1	Comenta sobre la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales (en comunicación interpersonal o medios de comunicación)
LEXT 7. 1	Encuentra información requerida mediante las tecnologías de la información y la comunicación
LEXT 7. 2	Produce textos a partir de modelos ofrecidos y los presenta en formato digital
LEXT 7. 3	Mantiene correspondencia vía <i>e-mail</i> con personas que tienen el idioma extranjero como lengua materna
LEXT 7. 4	Presenta diferentes vías de comunicación en línea probando haberlas practicado.
LEXT 8. 1	Presenta escritos en los que identifica los aspectos culturales de un país que emplee la lengua extranjera, estableciendo relaciones con su propia cultura.

Tabla 1: Indicadores de la LE en relación con la competencia digital (COMBAS)

Todas estas pautas, junto con las del MCER nos servirán de guía a la hora de diseñar nuestro canal con la intención de conseguir que los alumnos

vean en esta herramienta un recurso idóneo para el aprendizaje del español como lengua extranjera, así como para la superación de sus exámenes finales de la etapa secundaria.

2.4. La predisposición psicológica durante el proceso de aprendizaje: actitudes, ansiedad, autonomía y motivación

En este trabajo hablamos sobre tendencias y actitudes presentes en el aula de español como lengua extranjera, pero ¿qué se entiende por *tendencia*? ¿Y por *actitud*? En nuestra investigación hemos tomado el concepto de *tendencias* entendidas como el conjunto de ideas y de prácticas docentes basadas en el currículo educativo que se orientan en una determinada dirección con el fin de conseguir determinados objetivos educativos (FLÓREZ, 2002). De las *actitudes* diremos que son aquellos comportamientos que se manifiestan frente a determinadas situaciones, y en nuestro caso concreto, son las predisposiciones que se revelan a la hora de enfrentarse a una determinada realidad educativa (YOUNG & FLÜGEL, 1967; AJZEN, 2005; MERISUO-STORM & SOININEN, 2014). Según Estrada-Roca (2011), las actitudes describen el *aprecio* e *interés* que se manifiesta por el aprendizaje y por la materia en cuestión, manifestándose en forma de satisfacción, curiosidad, interés, etc. En otras palabras, todas las definiciones de *actitud* coinciden en el carácter *emocional* de las mismas y “en la existencia de una estructura interna, de manera que la modificación en uno de sus componentes produce un cambio en los demás. Es precisamente la existencia de esta estructura lo que hace pensar que las actitudes pueden ser detectadas,

analizadas y modificadas” (MONTERO, PEDROZA, ASTIZ, & VILANOVA, 2015: 91).

No fue hasta bien entrada la década de los setenta y principios de los ochenta cuando se comienza a ver realmente la importancia de los componentes afectivos durante el proceso de E-A. Buena muestra de ello son los trabajos publicados en torno a la noción de *foreign language anxiety* —también conocida como *xenoglossophobia*— por autores tan reconocidos en el ámbito de la enseñanza de lenguas como Horwitz y Cope (1986 y 1991). La ansiedad en el aula se demuestra con diversos comportamientos tales como palpitaciones, pequeños temblores, sudoración, preocupación general durante las clases, reticencia, miedo al fracaso o a un *feedback* negativo, etc. (HORWITZ, HORWITZ, & COPE, 1986: 128). Según Horwitz y Cope, la ansiedad es la variable más fiable a la hora de evaluar el rendimiento académico de un estudiante de LE. Para calcular dicho éxito, crearon una magnitud legítima a nivel estadístico denominada *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (por sus siglas en inglés, *FLCAS*) para calcular, con rigor científico, la ansiedad de aquellos. Tal escala se compone de un cuestionario de treinta y tres preguntas cuyas respuestas registran cinco niveles de satisfacción que van desde *totalmente de acuerdo* hasta *totalmente en desacuerdo*. A continuación, los ítems que conforman la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (HORWITZ, HORWITZ, & COPE, 1986):

- | SA* | A | N | D | SD |
|-----|---|---|---|----|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in my foreign language class.
 2. I *don't* worry about making mistakes in language class.
 3. I tremble when I know that I'm going to be called on in language class.

4. It frightens me when I don't understand what the teacher is saying in the foreign language.
5. It wouldn't bother me at all to take more foreign language classes.
6. During language class, I find myself thinking about things that have nothing to do with the course.
7. I keep thinking that the other students are better at languages than I am.
8. I am usually at ease during tests in my language class.
9. I start to panic when I have to speak without preparation in language class.
10. I worry about the consequences of failing my foreign language class.
11. I don't understand why some people get so upset over foreign language classes.
12. In language class, I can get so nervous I forget things I know.
13. It embarrasses me to volunteer answers in my language class.
14. I would *not* be nervous speaking the foreign language with native speakers.
15. I get upset when I don't understand what the teacher is correcting.
16. Even if I am well prepared for language class, I feel anxious about it.
17. I often feel like not going to my language class.
18. I feel confident when I speak in foreign language class.
19. I am afraid that my language teacher is ready to correct every mistake I make.
20. I can feel my heart pounding when I'm going to be called on in language class.
21. The more I study for a language test, the more confused I get.
22. I *don't* feel pressure to prepare very well for language class.
23. I always feel that the other students speak the foreign language better than I do.
24. I feel very self-conscious about speaking the foreign language in front of other students.
25. Language class moves so quickly I worry about getting left behind.
26. I feel more tense and nervous in my language class than in my other classes.
27. I get nervous and confused when I am speaking in my language class.
28. When I'm on my way to language class, I feel very sure and relaxed.
29. I get nervous when I don't understand every word the language teacher says.

30. I feel overwhelmed by the number of rules you have to learn to speak a foreign language.

31. I am afraid that the other students will laugh at me when I speak the foreign language.

32. I would probably feel comfortable around native speakers of the foreign language.

33. I get nervous when the language teacher asks questions which I haven't prepared in advance.

*SA = strongly agree; A = agree; N = neither agree nor disagree; D = disagree; SD = strongly disagree.

Ilustración 2: Adaptación de The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (1986)

De acuerdo con Horwitz y Cope (1986), los resultados que arroja este test son altamente fiables: conforme a estudios realizados por investigadores en la materia (RODRÍGUEZ, 1995; SAITO & SAMIMY, 1996; SAITO, HORWITZ, & GARZA, 1999; RODRÍGUEZ & ABREU, 2003; GREGERSEN, 2003; ELKHAFIFI, 2005; STEPHENSON WILSON, 2006, entre otros), los estudiantes con altos niveles de ansiedad suelen ser, en un altísimo porcentaje, aquellos que obtienen peores calificaciones en las asignaturas donde se muestran ansiosos. Hoy sabemos que no solo los sentimientos mencionados influyen en el modo de aprendizaje, sino también las ideas preconcebidas que tiene el alumnado hacia la LE que estudia (MAKIHARA & SCHIEFFELIN, 2007; KROSKRITY & FIELD, 2009; GARRETT, 2010), hecho que causa las mismas consecuencias pedagógicas que las *actitudes lingüísticas* explicadas anteriormente.

Ahora bien, el lector se preguntará cómo podemos evitar o minimizar estas situaciones. Se puede decir que, principalmente, existen tres métodos para rebajar los sentimientos negativos anteriormente descritos: *the*

Community Language Learning, the natural approach y la *Suggestopedia*. Curran (1976) expuso, por primera vez, el método *Community Language Learning*, cuyo fin es reducir los estados de ansiedad, mejorar las actitudes hacia la LE, la autonomía¹⁰ y la motivación. En este sistema, el aprendizaje tiene lugar en pequeños grupos (un máximo aproximado de 10 personas), fomentando así la confianza tanto con sus *iguales* como con el docente, en un entorno de seguridad en el cual los alumnos pueden compartir sus frustraciones, sus sentimientos y necesidades (KOBAYASHI, OGAWA, & WILKINSON, 2000).

Por su parte, Terrell (1977) impulsó el modelo de aproximación natural —*natural approach*— cuyos pilares fundamentales se basaban en los defendidos por Curran pero, a su vez, añadía que el énfasis se debe situar en la “*natural communication rather than grammatical structures*”, es decir, no dar tanta importancia a la gramática correcta —o *normativa*—, sino a la producción oral/escrita del alumno independientemente de su corrección formal. En este método se presenta un *input* totalmente comprensible por todo el alumnado, incluyendo para ello la mímica y la gesticulación. Los alumnos no generan *output* hasta que no se sienten completamente preparados, lo que deriva en una mayor confianza individual. Los errores se

¹⁰ Según Little, la autonomía se define como “a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action” (1991: 4). Little considera la autonomía como un componente del proceso de aprendizaje; en otras palabras, la autonomía durante el citado proceso no es ningún método ni de aprendizaje ni de enseñanza, sino un elemento necesario que no es sinónimo de *autoinstrucción*. Según Little (2002), el resultado final de la autonomía ansía sobrepasar los límites que impone el aprendizaje formal. La autonomía ni se enseña ni se aprende, sino que se *fomenta* gracias a estrategias docentes planteadas para potenciar la autonomía del alumnado (BENSON, 2011). La autonomía, en sus diferentes grados, es el equilibrio entre la propia voluntad del alumno por querer aprender, el *qué* aprender y el *cómo* aprenderlo (SINCLAIR, 2008).

conciben como una parte más del proceso de E-A, lo que genera una mayor seguridad y actitud positiva hacia la LE.

En último lugar, la *Suggestopedia*, desarrollada por Lozanov (1979) potencia la música, imágenes y ejercicios de relajación con el propósito de hacer sentir a los estudiantes más cómodos y relajados, así como mejorar la capacidad retentiva de sus memorias. Esta última afirmación se extrae como conclusión de las investigaciones de Rauscher, Shaw y Ky (1993), quienes afirman que los estudiantes que utilizan música barroca durante su trabajo autónomo e individual —tipo Mozart— reportan resultados mucho mejores, a nivel académico y a nivel psicológico, que aquellos que no utilizan música relajante —o ningún tipo de música—, impulsando el bienestar mental, reduciendo la depresión y la ansiedad. A este efecto positivo lo llamaron “Efecto Mozart”.

Nuestra intervención pedagógica —canal didáctico *GCSE* en *YouTube*— pretende aunar las corrientes mencionadas en los párrafos anteriores con el objetivo de reducir el estrés, la ansiedad, el miedo y la inseguridad de los estudiantes. Teniendo en cuenta que los alumnos pueden acceder a dicho recurso desde casa, lo que les permite crear el ambiente idóneo para su estudio, pudiendo visualizar los vídeos del canal tantas veces como sean necesarias, podremos observar cómo su actitud hacia el español como LE mejora, puesto que es una herramienta de aprendizaje no explotada en el Reino Unido y cuyos aspectos positivos para el aprendizaje están sobradamente demostrados en diversos estudios (CHEN, 2002 y 2005; STEPHENSON, 2006).

Dentro de todo el mundo de las emociones, no debemos olvidar que la motivación no solo ha de estar presente en el alumnado sino, principalmente, en el profesorado, pues de él depende despertar el interés y facilitar los medios para lograr los objetivos: si un profesor no está motivado, si no ejerce de forma satisfactoria su profesión, es muy difícil que sea capaz de motivarlos (ALONSO TAPIA & CARTULA FITA, 2003). No obstante, la motivación también tiene que ver con la personalidad y si esta está en correspondencia con las necesidades y expectativas de los alumnos (GUIJARRO OJEDA, 2005). Sin embargo, Almeida afirma que “nadie motiva a nadie” (2001: 52), simplemente se “estimula la motivación del otro” (2001: 52). En este sentido, debemos decir que discrepamos, ya que entendemos como sinónimos ambos conceptos, tanto “motivar a alguien” como “estimular la motivación de alguien”. Opiniones aparte, resulta primordial que el propio estudiante promueva y potencie su automotivación —o también denominada *motivación intrínseca* (GARDNER, 1994, 1995 y 2001)—, eje fundamental en torno al cual se engrana toda actividad vital, laboral y educativa (PETERS, 1998). Para impulsar la automotivación, el alumno ha de conocer los objetivos fijados previamente por el docente. Asimismo, debe recibir un *feedback* sutil pero claro, directo e inmediato por su parte (ARNOLD & BROWN, 2000).

Los sentimientos negativos que afloran cuando el alumno tiene que realizar alguna tarea relacionada con la lengua extranjera —la ira, el miedo, la ansiedad, etc.—obstaculizan y ralentizan el aprendizaje; por el contrario, los sentimientos positivos —tales como la automotivación— favorecen el proceso de aprendizaje (GOLEMAN, D., 1997; ARNOLD & BROWN, 2000; OXFORD, 2000). En palabras de Bordenave y Pereira (2004) “[...] un cierto

nivel de ansiedad facilita el aprendizaje simple. No obstante, pasado un punto óptimo perjudica el aprendizaje complejo.” (2004: 64). De acuerdo con V. Andrés, esos alumnos estarían “incapacitados para un óptimo aprendizaje” (2000: 105). Sin embargo, no todos los autores opinan que un bajo nivel de ansiedad ayude durante el proceso de E-A. Según Krashen (1987), no existe ningún cariz positivo en conductas ansiosas, opinión compartida en buena medida con Horwitz (1986), que defendía que la ansiedad solo resultaba ser parcialmente beneficiosa en caso de tareas especialmente básicas.

Por todo lo expuesto, uno de nuestros objetivos de investigación —y futura intervención pedagógica— será impulsar las actitudes positivas hacia la LE a través de interacciones apropiadas al contexto y que impulsen los valores mencionados *ut supra*.

2.5. El análisis de errores (AE) y su tratamiento en la clase de ELE

La pedagogía del error, surgida en la década de los sesenta, se abastece de los fallos, de los errores de los estudiantes, para transformarlos en elementos gracias a los cuales se puede obtener un aprendizaje —se concibe el error como un componente positivo—. Definiremos un *error lingüístico* como una desviación que se aleja, en mayor o menor medida, de las normas que articulan la lengua —en nuestro caso, el español como LE—. Esta pedagogía persigue que el individuo observe, piense, razone y recapacite sobre su propio aprendizaje de manera consciente. Según De la Torre (2004), el error es para el docente una señal del nivel de conocimiento del que goza un alumno, por tanto, su análisis le permitirá describir, explicar y corregir

los errores para poder llevar a cabo aquellas adaptaciones didácticas necesarias para que estos se reduzcan paulatinamente.

Para Corder (1967), el alumno no puede autocorregirse en etapas tempranas de aprendizaje, pues no posee aún la competencia lingüística suficiente para identificar sus propios errores. Corder diferencia entre *faltas* —o *equivocaciones*— y *errores*: las primeras tienen raíz accidental, es decir, surgen ante descuidos, deslices, falta de conocimiento de las reglas o cansancio del hablante; los segundos son aquellos que muestran las equivocaciones ya fosilizadas, esto es, equivocaciones que el aprendiz ha interiorizado y ha fijado en su sistema lingüístico. Como docentes, debemos tratar de minimizar estos últimos, dado que su eliminación resultará mucho más compleja. Las equivocaciones son ineludibles y provechosas teniendo en cuenta que son fruto de la mezcla entre elementos de su lengua materna¹¹, de componentes de la LE¹² y del uso de sus propias tácticas de aprendizaje (SELINKER, 1980). Las etapas por las que pasa un alumno británico durante

¹¹ “Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”; he aquí algunos criterios considerados en la caracterización del concepto:

- la lengua propia de la madre;
- la lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
- la primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
- la lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
- la lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.”

(INSTITUTO CERVANTES,

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)

¹²“En didáctica de las lenguas se emplea el término lengua meta —LM, traducción del inglés *target language*— para referirse a la lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural. El término engloba los conceptos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2), si bien en ocasiones estos tres términos se emplean como sinónimos” (INSTITUTO CERVANTES, https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm).

el aprendizaje del español como LE son análogas a aquellas que se manifiestan durante el aprendizaje de la lengua materna —en adelante, LM—: determinados procesos de generalización se observan idénticos tanto en la LE como en la LM, acomodando a la norma elementos que se desvían de ella en forma o en uso; tal es el caso de **eated* —en lugar de *ate*—, **hurted* —en lugar de *hurt*—, **waked* —en lugar de *woke*—, **worried for* —en lugar de *worried about*—, etc. —para un hispanohablante estudiante del inglés como LE— o bien, errores del tipo **he ponido* —en lugar de *he puesto*—, **se ha rompido* —en lugar de *se ha roto*—, **lo hago para ti* en vez de *lo hago por ti*, **mi gusta* —en lugar de *me gusta*—, etc.

Corder (1974) distingue varios tipos de errores que se resumen en los tres grandes grupos que se citan a continuación:

- ✓ Errores presistemáticos: son aquellos que comete el aprendiente mientras se produce el proceso de asimilación de nuevos conceptos en la LE.
- ✓ Errores sistemáticos: son aquellos que comete el aprendiente una vez que ya ha interiorizado un concepto; sin embargo, lo ha interiorizado de una manera equivocada.
- ✓ Errores postsistemáticos: son aquellos que comete el aprendiente tras haber corregido errores sistemáticos, pero que, por cualquier circunstancia, reaparecen.

El docente debe tener muy presente el peso que posee la LM en el aprendizaje de una LE, hecho a tener especialmente en cuenta cuando confecciona los recursos y materiales didácticos que va a utilizar, poniendo en valor aquellos puntos contrastivos y divergentes entre la LM y la LE donde los aprendientes presentan mayores problemas, atendiendo a todos sus niveles: coherencia, cohesión, nivel morfológico, semántico, ortográfico, etc.

Por tanto, tras lo expuesto anteriormente, podemos manifestar que las actuaciones docentes en el ámbito de la LE han de ser tanto reflexivas como inductivas, volcando nuestra confianza en las capacidades de conceptualización e interiorización del alumno, combinación perfecta que nos permitirá incorporar los errores y equivocaciones de una manera abierta, natural y sencilla, lo cual derivará en la creación de un ambiente de aprendizaje distendido y desestresado que invitará a la participación activa y dinámica de los alumnos.

Después de todo lo expuesto, podemos afirmar que nuestro sistema cognitivo es un sistema muy complejo e identificar específicamente por qué se produce un error resulta una tarea altamente complicada, si bien es cierto que, en muchas ocasiones, se debe a la relajación del hablante, a la falta de atención o a la rapidez con la que emite sus enunciados (MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, 2004).

2.6. Aspectos teóricos relativos a los contextos de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en el Instituto *St Monica's High School RC*: un aprendizaje individualista

Para comenzar este apartado, debemos definir los dos conceptos en torno a los que gira este trabajo: LM y LE, definiciones que no por obvias resultan eludibles. Por un lado, para Dabène (1994), la denominación de LM¹³ responde a varios criterios según el parámetro que se tenga en consideración:

- ✓ Por su etimología: del calificativo *materno* —lengua que habla la madre—.
- ✓ Por su situación en una línea del tiempo: por ser la primera en ser adquirida.
- ✓ Por una valoración subjetiva de la competencia lingüística: la LM es aquella que se domina a todos los niveles y destaca sobre las demás lenguas que conoce el hablante.
- ✓ Por su forma de adquisición: la LM es aquella que se aprende sin esfuerzo, sin medios *institucionalizados*, sin mediaciones pedagógicas.

Ahora bien, ¿qué sucede con los hablantes bilingües? ¿Tienen dos LM? ¿Tienen dos LE? Según Postigo (1998), siempre existe una preferencia,

¹³ Nótese que LM es el término que utilizamos en esta investigación para referirnos a las también denominadas lengua nativa, lengua preferida (POSTIGO, 1998), lengua principal (SIGUÁN & MACKAY, 1986), lengua dominante y/o L1. (GIACOBBE, 1990).

mayor o menor, interna —o personal—, externa —o impuesta—, por una de las lenguas que hablan, bien por la frecuencia con la que la usan, bien por la necesidad de uso o bien porque sienten una afinidad emocional hacia una de las lenguas que hablan —*lengua de pertenencia* (ABOU, 1981)—. Cuando en un hablante bilingüe una de las lenguas cumple estas condiciones, será aquella a la que denominaremos *lengua predominante*.

A menudo, nos encontramos con que los docentes achacan a la LM los desaciertos en la LE, desde acusar al sujeto de pobreza de vocabulario y *desfiguraciones* gramaticales hasta atribuirle cierta inexistencia de un metalenguaje que le posibilite razonar los mecanismos lingüísticos de su propia lengua, sin reparar en el hecho de la escasez de eficacia por parte del docente, situación que nos preocupa seriamente y a la que pretende dar una solución este trabajo.

Por otro lado, debemos acotar el concepto de LE¹⁴ que, al igual que en el caso de la LM, no por obvio resulta más simple su definición. Según Besse (1987), la LE sería aquella lengua que se adquiere de manera natural o bien aquella que se aprende de manera institucionalizada después de haber aprendido una lengua materna (1987: 14).

¹⁴ Si la competencia lingüística en la LE está al mismo nivel —o similar— que la LM, y existe un dominio semejante entre la LM y la LE, suele denominarse L2 (POSTIGO, 1998).

Besse (1987) y Castellotti (2001) se cuestionan hasta qué momento una LE se considera como tal y no como L2 en aquellos sujetos con un elevado nivel de competencia, concepto subjetivo que impide una respuesta rotunda y concluyente. En comunidades bilingües, utilizaremos la nomenclatura L1 y L2, siendo el término L1 aquel que goza de mayor privilegio social (GALISSION & PUREN, 1999).

En todo contexto de aprendizaje de una LE, se producen fenómenos lingüísticos fruto del intento de adaptación por parte del aprendiente a la nueva situación lingüística que incluye una serie de procedimientos cognitivos que se ponen en marcha para poder expresarse en una lengua concreta. Durante la puesta en funcionamiento de tales mecanismos cognitivos, se producen las conocidas como *interferencias* —o *transferencias*— *lingüísticas*. Estas aparecen cuando el individuo aplica su conocimiento lingüístico de la LM —y metalingüístico, entendido como “[...] pensamiento o especulación que se hace de modo introspectivo o explícito acerca de la estructura de la lengua, así como del lenguaje usado para analizarla o describirla” (PASTOR, 2005)—, conocimiento que el aprendiz ya posee con anterioridad y que aplica ante situaciones lingüísticas nuevas en la LE (ODLIN, 1989 y 1992; GALISSON, 1979 y 1980; GASS, 1988; RICHARDS, PLATT, & PLATT, 1992). Las interferencias se pueden producir por diversas causas entre las que podemos citar las siguientes:

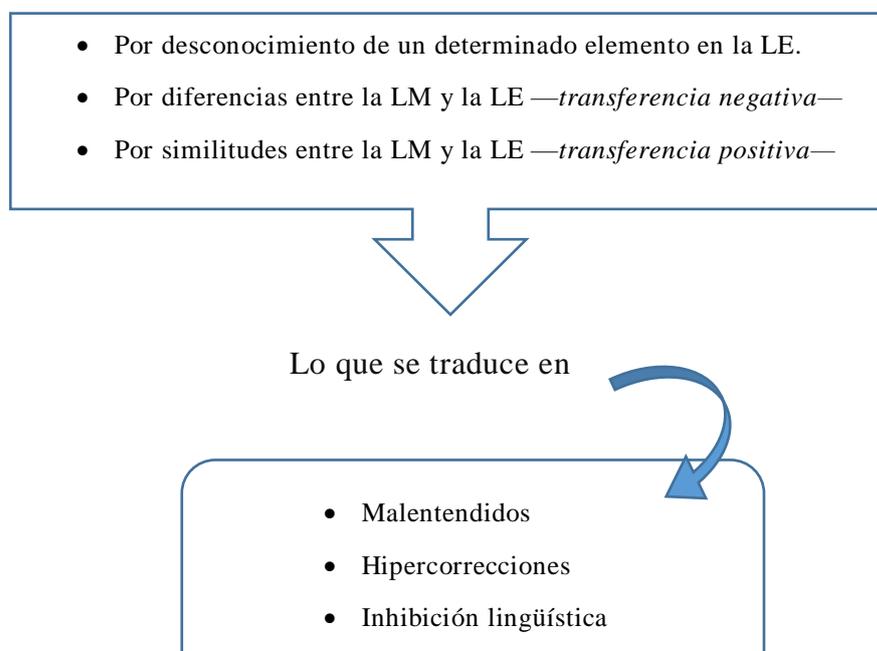


Ilustración 3: Interferencias lingüísticas

En el caso del país particular que nos atañe, el Reino Unido, durante nuestra labor docente observamos en los estudiantes una gran inhibición lingüística no voluntaria: el alumnado no era capaz de producir en la LE. Ante esta situación, comenzamos a plantearnos varios interrogantes:

1. ¿El problema radica en posibles interferencias con la LM?
2. ¿El docente está llevando a cabo una labor pedagógica eficaz?

Llegados a este punto, diremos que este trabajo trata de dar una respuesta adecuada y conveniente a la cuestión sobre la eficacia de la práctica docente en el Reino Unido, con el propósito de ofrecer una respuesta eficiente ante las dificultades que experimenta el alumnado de LE en el citado país durante sus clases de español, eludiendo la inapelable influencia que la LM ejerce sobre el aprendizaje y el uso de la LE. Nuestra propuesta pedagógica va encaminada a impulsar la mejora de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de español como lengua extranjera en el Reino Unido.

Las estrategias de aprendizaje son aquellas técnicas y comportamientos particulares que se emplean para resolver los problemas derivados del uso y/o aprendizaje de una LE (WENDEN, 1987; TARDIF, 1992; TRÉVILLE & DUQUETTE, 1996). Según Oxford (1990), existen dos categorías diferentes de estrategias de aprendizaje:

1. *Estrategias directas*: son aquellas que ponen en marcha operaciones mentales tanto a nivel del *input* como a nivel del

*output*¹⁵, entre las que se encuentran las estrategias cognitivas; por ejemplo, combinar los conceptos conocidos con los nuevos que se están aprendiendo; estrategias de estimulación de la memoria, por ejemplo, el uso de imágenes y mapas conceptuales para el estudio; estrategias de compensación entre las cuales se encuentran la utilización de la gestualidad para apoyar el discurso oral y el uso de palabras inventadas, entre otros.

2. *Estrategias indirectas*: en este gran grupo, Oxford (1990) incluye los mecanismos que actúan en la gestión del aprendizaje. Veamos algunos ejemplos. Cuando el alumno utiliza de manera involuntaria e impulsiva la risa, a veces es un claro síntoma de liberación de ansiedad. Esto es uno de los mecanismos que tiene nuestro cerebro para reducir el nivel de estrés en situaciones que nos ponen en cierta tensión. Asimismo, la autoevaluación, la autocorrección, la autorrecompensa y el impulso de actitudes positivas, como la *empatía*, la *relajación*, la *cooperación*, forman parte, también, de este gran grupo de estrategias indirectas.

Sin embargo, otros autores, entre los que podemos destacar a Rubin (1987) y a O'Malley & Chamot (1990), en lugar de utilizar los términos *estrategias directas* y *estrategias indirectas*, prefieren utilizar términos,

¹⁵ *Input*: el Instituto Cervantes lo define como “las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (INSTITUTO CERVANTES, 2006).

Output: “lengua que el aprendiente produce”, ya sea de manera oral o de manera escrita (INSTITUTO CERVANTES, 2006).

quizá más precisos, que son los siguientes: *estrategias cognitivas* —por ejemplo, la repetición, la memorización, las inferencias y el manejo de reglas lingüísticas—, *estrategias metacognitivas*, entre las que se encuentran la autocorrección, la identificación y el análisis de problemas y la búsqueda de soluciones y, en último lugar, *estrategias socioafectivas*, como pueden ser la interacción positiva entre compañeros que ayude a reducir el estrés, la ansiedad y que contribuya a la mejora de la empatía.

En el centro educativo de Mánchester donde impartimos docencia, observamos una fuerte carencia de trabajos cooperativos entre el alumnado. Los estudiantes realizan las tareas sin tener, en ningún momento, intercambio de ideas y/u opiniones con el resto de compañeros. Los objetivos se entienden —y se diseñan— de manera que sean alcanzados de forma totalmente individualista, así cada estudiante busca su propio éxito sin tener en cuenta las necesidades o ritmos de sus compañeros —lo contrario de lo que sucede en el estilo de aprendizaje cooperativo (OVEJERO, 1990)—. En este sentido, Ovejero (1990) expone que este tipo de alumnado muestra especial atención por conseguir sus objetivos particulares, dedicando su esfuerzo únicamente a conseguir sus propias metas, sin reparar en el éxito o en el fracaso de sus compañeros de clase. Nuestra intervención pedagógica mediante la creación de nuestro canal de *YouTube* tiene como objetivo, no solo que aprendan de manera individual, fácil y distendida, sino que cooperen en el aprendizaje de otros gracias a los comentarios que se pueden escribir en la parte inferior de cada vídeo. De este modo, perseguimos un beneficio grupal, no solo individual, una estrategia para reunir y combinar los trabajos y las fuerzas individuales con el fin de conseguir una meta común y compartida por todos,

valorando, asimismo, los aportes ajenos como coadyuvante de los triunfos propios (PRIETO, 2007).

Para concluir este apartado, nos gustaría citar las palabras del profesor de Psicología, Anastasio Ovejero, a modo de resumen de parte de aquello que pretendemos conseguir con nuestra propuesta docente: armonizar en un perfecto equilibrio trazado entre el aprendizaje individual y el aprendizaje cooperativo, como se resume a continuación:

“Los estudiantes deberían ser capaces de competir con placer, de trabajar individualmente en una tarea hasta completarla, y cooperar eficazmente con otros para solucionar problemas” (OVEJERO, 1990: 166).

CAPÍTULO III: EL CONTEXTO EDUCATIVO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: EL ESPAÑOL EN LA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL REINO UNIDO

En este capítulo, explicaremos detalladamente cómo se estructura el sistema educativo en el Reino Unido, desde las etapas iniciales obligatorias hasta la última etapa previa al ingreso en la Universidad.

The English National Curriculum es el documento oficial estatal promulgado con el fin de conseguir una educación uniforme y equilibrada a lo largo y ancho del país (BRITISH COUNCIL).

3.1. El sistema educativo británico. Organización y estructura

El plan de estudios escolar básico en el Reino Unido comprende el *plan de estudios nacional*, así como la educación sexual y la educación religiosa. El plan de estudios nacional consta de una serie de temas y estándares empleados por las escuelas primarias y secundarias para que todos los alumnos aprendan los mismos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Este incluye las materias que deben ser impartidas al igual que los estándares que el alumnado debe alcanzar en cada materia.

Los colegios e institutos en el Reino Unido —*State Schools* o colegios públicos y los *Independent Public Schools* o también llamados *Private Schools*, colegios privados cuya financiación recae en los honorarios pagados por el alumnado— siguen fielmente las pautas marcadas por el *English National Curriculum* publicado por la institución nacional *British Council*. Sin embargo, las *Academies*, sustentadas con fondos públicos, eximiendo al alumnado de cualquier pago por cursar sus estudios, y los *Private Schools* no tienen por qué seguir el citado currículum nacional. En este se especifican cuáles son las asignaturas a impartir, los contenidos que se deben tratar y las competencias que se deben trabajar en cada materia, lo que se espera de cada alumno y sus progresos medidos a través de las diversas evaluaciones.

En España la educación está organizada en niveles que denominamos *etapas*; en el Reino Unido, estas se denominan *Key Stages*. España cuenta con tres etapas: infantil, primaria y secundaria. Sin embargo, en el Reino Unido hay más etapas, en concreto, seis. Tras la finalización de cada *Key Stage*, los alumnos deben pasar unos exámenes oficiales estatales, cuyo aprobado es necesario para poder promocionar a la etapa siguiente (*Sixth Form/A level*). Esta investigación se centrará, como ya hemos dicho, en la preparación de los exámenes *GCSE*, que tienen lugar en el momento en el que concluye el *Key Stage 4* (15 años). La LE objeto de examen, a elegir entre español, francés o, en algunos centros, alemán, no se imparte hasta *Year 7*.

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

Para una mejor organización de la información, presentamos la siguiente gráfica, donde se pueden ver las equivalencias de cada nivel británico con su homólogo español:

 REINO UNIDO				
Edad (a 31/08)	Curso	Etapa del currículum	Tipo de escuela	
3 años	Nursery	Foundation Stage	Nursery School	
4 años	Reception		Key stage 1 (Etapa 1)	Infant school
5 años	Year 1	Junior school		Secondary school
6 años	Year 2			
7 años	Year 3	Key stage 3 (Etapa 3)		Sixth Form college
8 años	Year 4		Key stage 4 - GCSE	
9 años	Year 5	Sixth Form 7 A' level		Sixth Form college
10 años	Year 6		Sixth Form 7 A' level	
11 años	Year 7	Sixth Form 7 A' level		Sixth Form college
12 años	Year 8		Sixth Form 7 A' level	
13 años	Year 9	Sixth Form 7 A' level		Sixth Form college
14 años	Year 10		Sixth Form 7 A' level	
15 años	Year 11	Sixth Form 7 A' level		Sixth Form college
16 años	Year 12		Sixth Form 7 A' level	
17 años	Year 13	Sixth Form 7 A' level		Sixth Form college

*Ilustración 4: Niveles educativos británicos vs. niveles educativos en España
(Imagen extraída de <https://trucoslondres.com/vivir/estudiar/sistema-educativo-ingles/>)*

En la isla británica el año escolar da comienzo en septiembre y finaliza en julio. La edad del alumno que se tiene en cuenta a la hora de realizar su matriculación en un centro educativo es aquella que posee a treinta y uno de agosto del curso que va a comenzar. Cada curso cuenta con tres trimestres cuya duración aproximada es de doce semanas. A mitad de cada trimestre tienen lugar las vacaciones de *half-term*, vacaciones de alrededor de nueve días, lo cual permite un grato y merecido descanso tanto para profesorado como para alumnado.



3.2 Formación (inicial) del profesorado

La observación y el análisis de la práctica docente debería servir, fundamentalmente, para conocer, pero sobre todo para mejorar la competencia docente. Quizá uno de los oficios más demandados en el Reino Unido es el de profesor de español como lengua extranjera, pero, ¿qué requisitos se deben cumplir para poder trabajar como docente en el país? Hay múltiples opciones dependiendo de los estudios y si de estos están homologados en el Reino Unido. Si no están homologados en el citado país, se puede optar a plazas como *Not qualified teacher* (NQT) —profesor no cualificado—, durante un periodo máximo de cinco años. Si los estudios realizados estuvieran reconocidos en un tiempo máximo de cuatro meses por la *Teaching Agency* (TA) del citado país, se podría acceder a puestos como *Qualified teacher status* (QTS)¹⁶ —profesor cualificado—. El QTS se obtiene

¹⁶ <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts>

si has finalizado con éxito el grado en Educación o en Pedagogía o, bien, si estás en posesión de cualquier otro grado universitario, además del máster universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas. Si los estudios que se poseen no estuvieran reconocidos en el Reino Unido, existe la posibilidad de realizar un máster en el país, hecho que permite trabajar como docente de manera remunerada —para los más desfavorecidos económicamente— o gracias a una beca —para aquellos alumnos con un expediente académico brillante—, y estudiar, al mismo tiempo, las asignaturas que componen el plan de estudios. Es el denominado *PGCE* —*Postgraduate Certification in Education*¹⁷—, estudios similares a su *quasi* homólogo español, el máster universitario en *Formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Según se pertenezca a uno u otro grupo, *NQT* o *QTS*, el salario variará considerablemente, siendo los *NQT* los que reciben el menor salario. No obstante, si no se posee titulación universitaria alguna, también es posible acceder a puestos docentes como *teaching assistant*, trabajo que consiste en apoyar la labor del profesor titular.

Con respecto al nivel educativo al que dan acceso estos títulos, se debe remarcar la no categorización de acceso a la docencia en cualquier nivel educativo, es decir, los requisitos son iguales tanto para los profesores que acceden a Educación Infantil y Primaria como para aquellos que acceden a Educación Secundaria, rasgo que los diferencia, notablemente, de los

¹⁷ <https://getintoteaching.education.gov.uk/what-is-a-pgce>

requisitos exigidos en España (BRITISH COUNCIL). Asimismo, será esencial gozar de un buen nivel de inglés acreditado.

Para acceder a un puesto como profesor en un centro educativo británico, es necesario presentar la candidatura en las *recruitment agencies*¹⁸, agencias que se encargan de la selección del personal docente en todo el país. A diferencia de España, en el Reino Unido no existen oposiciones al cuerpo de maestros y profesores de Educación Secundaria: todo el trámite se gestiona, primeramente, a través de las agencias de selección y, en segundo lugar, con el propio centro educativo. Con el fin de poder consultar valoraciones de los usuarios de estas agencias, existe un recurso web muy útil donde se pueden leer no solo opiniones personales, sino también la escala de clasificación de las agencias nacionales: *ratemyteachingagency.com*. A continuación, mostramos un pequeño extracto:

Home > Agencies > Agency Rankings

AGENCY RANKINGS

Don't see your agency here? Agencies must have at least 15 reviews before being ranked. See a complete alphabetical list of agencies here.

1	 Forward Teaching ★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★ 55 Ratings	I wouldn't hesitate to use Forward Teaching again or recommend it to others. Joining was quick and easy and all my questions and queries answered. The staff are friendly and approachable and work hard to find suitable work and hours. [...] — Melissa Bowler - Dec 10, 2020
2	 Redbox Teacher Recruitment ★★★★★★★★★★★★★★★★★★★★ 465 Ratings	Having been fortunate enough to have been with Redbox for nearly 4 years I am in a position to testify that all the positive reviews that appear on this website are entirely accurate. Redbox really is a wonderful agency and I am so glad that I found them. [...]

¹⁸ www.ratemyteachingagency.com

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

Don't see your agency here? Agencies must have at least 15 reviews before being ranked. See a complete alphabetical list of agencies here.

1 Forward Teaching
★★★★★
55 Ratings

I wouldn't hesitate to use Forward Teaching again or recommend it to others. Joining was quick and easy and all my questions and queries answered. The staff are friendly and approachable and work hard to find suitable work and hours. [...]
— Melissa Bowler - Dec 10, 2020

2 REDBOX Teacher Recruitment Limited
★★★★★
465 Ratings

Having been fortunate enough to have been with Redbox for nearly 4 years I am in a position to testify that all the positive reviews that appear on this website are entirely accurate. Redbox really is a wonderful agency and I am so glad that I found them. [...]
— Margaret C. - Feb 03, 2021

Ilustración 5: Opiniones de usuarios de agencias de contratación docente en el Reino Unido. Extraídas de www.ratemyteachingagency.com

3.3 Un recorrido por el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) de la LE en la Educación Secundaria (*KS4: year 10 and year 11*). Objetivos, contenidos y evaluación de cara a los exámenes fin de etapa

Como venimos hablando a lo largo de este trabajo, nuestro interés didáctico radica en mejorar la preparación de los exámenes, así como el aprendizaje significativo del español como LE al final del *Key Stage 4* mediante un canal de *YouTube*, creado *ad hoc*, a partir de nuestra experiencia docente en el Instituto St. Monica's High School RC, en Mánchester (Reino Unido) y, por este motivo, se hace necesario conocer los contenidos y objetivos del *British National Curriculum*.

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

El *British National Curriculum* (2014) es concluyente a la hora de definir claramente cuáles son los objetivos, los contenidos, las competencias y la evaluación en la recta final de la Educación Secundaria Obligatoria en el Reino Unido, cuyos alumnos tienen la edad de 15 años. El British Council publica un documento oficial en 2015 donde se recogen, específicamente, los objetivos y los contenidos de LE del examen *GCSE* (2015).

A continuación, resumiremos, brevemente, cuáles son las pautas dictadas por el British Council al respecto:

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

BRITISH COUNCIL	OBJETIVOS	CONTENIDOS	EVALUACIÓN
<p><i>Key Stage 4</i> (examen <i>GCSE</i>)</p>	<p>Desarrollar de manera eficaz su habilidad para comunicarse con hablantes nativos.</p> <p>Expresar de manera espontánea sus pensamientos.</p> <p>Entender expresiones estándares de la LE, articuladas a una velocidad adecuada.</p> <p>Desarrollar estrategias lingüísticas.</p>	<p>Vocabulario apropiado para la expresión personal, académica y laboral —en el documento oficial se enumeran, exactamente, cuáles son estas palabras y expresiones— (BRITISH COUNCIL, 2015: 19-24)</p> <p>Registro formal e informal.</p> <p>Diversos tipos de lengua oral, tales como grabaciones o conversaciones telefónicas, etc.</p> <p>Diferentes tipos de textos escritos, tales como poemas, narraciones, ensayos, anuncios, etc.</p>	<p>Entender y responder en la LE.</p> <p>Demostrar comprensión general y detallada en diferentes contextos.</p> <p>Comunicación e interacción eficaz.</p> <p>Involucrarse en una conversación, preguntando información y respondiendo.</p> <p>Intercambiar opiniones.</p> <p>Responder a preguntas imprevistas.</p> <p>Adecuada pronunciación y entonación.</p> <p>Entender diferentes tipos de textos escritos y responder a preguntas sobre el texto.</p> <p>Identificar las ideas clave.</p> <p>Traducir determinado texto escrito en la LM a la LE.</p>

Ilustración 6: British Council: objetivos, contenidos y evaluación

La *Assessment and Qualifications Alliance* —en adelante, AQA— es el organismo encargado de recopilar las especificaciones de los exámenes GCSE, así como de realizar los citados exámenes. En todas las materias los estudiantes pueden optar por la modalidad más *accesible*, denominada *Foundation Tier*, o bien, por aquella de más nivel, conocida como *Higher Tier*. Los contenidos que publica AQA en sus manuales se distribuyen de la siguiente manera:

Bloque I: Identidad y cultura	Bloque II: Áreas de interés local, nacional e internacional.	Bloque III: Estudios y empleo.
Tema 1: Mis amigos, mi familia y yo.	Tema 1: Mi casa, mi vecindario, mi ciudad y mi región.	Tema 1: Mis estudios.
Tema 2: La tecnología.	Tema 2: Temas sociales. Voluntariado. Vida social.	Tema 2: La vida en mi colegio/instituto.
Tema 3: Actividades y pasatiempos.	Tema 3: Temas globales. La pobreza y el medio ambiente.	Tema 3: Educación a partir de los 16.
		Tema 4: El mercado laboral.

Ilustración 7: Contenidos de español GCSE de los manuales de AQA

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

Ahora bien, ¿cómo se evalúan estos exámenes? Para que le quede más claro al lector, detallaremos la puntuación y la duración de las diferentes partes que conforman las pruebas, tanto la opción *Foundation* como la *Higher* del examen de español del GCSE:

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

LISTENING	SPEAKING	READING	WRITING
<p><i>Foundation tier:</i> 5min de lectura previa + 35min</p> <p><i>Higher tier:</i> 5min de lectura previa + 45min</p>	<p><i>Foundation tier:</i> 7-9min (más 2 min de preparación). 60 puntos.</p> <p><i>Higher tier:</i> 10-12min (más 4 min de preparación). 60 puntos.</p>	<p><i>Foundation tier:</i> 45min. 60 puntos.</p> <p><i>Higher tier:</i> 1 hora. 60 puntos.</p>	<p><i>Foundation tier:</i> 1 hora. 50 puntos.</p> <p><i>Higher tier:</i> 1 hora y 15min. 60 puntos.</p>
<p>25% del examen</p>	<p>25% del examen</p>	<p>25% del examen</p>	<p>25% del examen</p>
<p>Parte A: preguntas en inglés que se responden en inglés.</p> <p>Parte B: preguntas en español que se responden en español.</p>	<p>1. Role play</p> <p>2. Descripción de una foto</p> <p>3. Conversación general</p>	<p>Parte A: preguntas en inglés que se responden en inglés.</p> <p>Parte B: preguntas en español que se responden en español.</p> <p>Parte C: traducción de español a inglés, con un mínimo de 35 palabras en <i>Foundation</i> y 50 palabras en <i>Higher</i>)</p>	<p><i>Foundation tier:</i></p> <p>1. El estudiante elabora cuatro oraciones sobre lo que observa en una foto. 8 puntos.</p> <p>2. El estudiante redacta un pequeño ensayo de cuarenta palabras aprox. como respuesta a cuatro preguntas-guía. 16 puntos.</p>

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

			<p>3 Traducción de inglés a español. 35 palabras mínimo. 10 puntos.</p> <p>4. Texto estructurado en respuesta a cuatro preguntas. 90 palabras aprox. 16 puntos.</p> <p><i>Higher tier:</i></p> <p>1. Texto estructurado en respuesta a cuatro preguntas. 90 palabras aprox. 16 puntos.</p> <p>2. Texto estructurado en respuesta a dos preguntas. 150 palabras mín. 32 puntos.</p> <p>3. Traducción de inglés a español. 50 palabras mín. 12 puntos.</p>
--	--	--	--

Ilustración 8: Duración y puntuación de las diferentes partes del examen de español GCSE

De acuerdo con el documento publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018), en el período 2008-2018 se incrementó un tercio el número de alumnos que se presentaron al examen de español¹⁹ como LE en el Reino Unido en los exámenes *GCSE*. El español en el Reino Unido ha ido ganando protagonismo frente a las dos LEs más populares en el país: el francés y el alemán. Pese a este hecho, el francés sigue posicionado como la LE más demandada, pero el español se le acerca a un ritmo vertiginoso año tras año²⁰. Según el informe publicado por la Consejería de Educación española en el Reino Unido (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018), la razón por la cual el estudio del español como LE en los centros educativos británicos está aumentando en los últimos años radica en que el mercado laboral inglés ha incrementado la demanda de candidatos que hablen nuestra lengua. Asimismo, España se sitúa entre los destinos turísticos más solicitados por los británicos, lo que se traduce también en un mayor deseo por aprender nuestra lengua (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018).

¹⁹ Hasta el año 2004, el estudio de una LE era obligatorio desde los 11 hasta los 16 años —*Key Stage 3* y *Key Stage 4*—. A partir de 2004, solo es obligatorio desde los 11 hasta los 14 años —*Key Stage 3*— (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018).

²⁰ En 2017, se presentaron unos 91000 alumnos al examen de español como LE en los exámenes de fin de etapa frente 68000 que se presentaron en 2008. Por ejemplo, la primera LE más demandada cuenta con 130000 alumnos que se presentaron al examen de francés en 2017, cifra que dista notablemente de los más de 200000 que lo hicieron en 2008 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL, 2018).

3.3.1 Métodos, recursos y materiales didácticos en el aula de español como LE en el Instituto St Monica's High School de Mánchester

Llegados a este punto, conviene recordar al lector el punto de inicio que despertó nuestra inquietud investigadora para la realización de esta tesis. Durante el tiempo de docencia en el Instituto St Monica's High School, nos dimos cuenta de que los alumnos obtenían unos resultados académicos extraordinarios, pero, en realidad, no tenían adquiridas las competencias más básicas en nuestra lengua. Cuando nos percatamos de esa realidad, nos preguntamos el porqué de esa situación y cómo podríamos mejorarla.

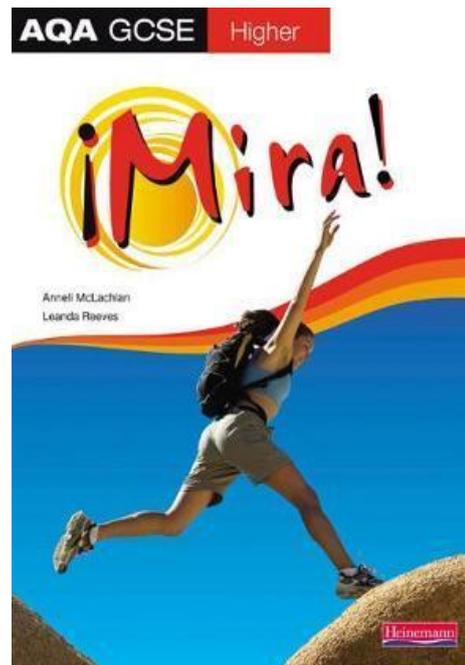
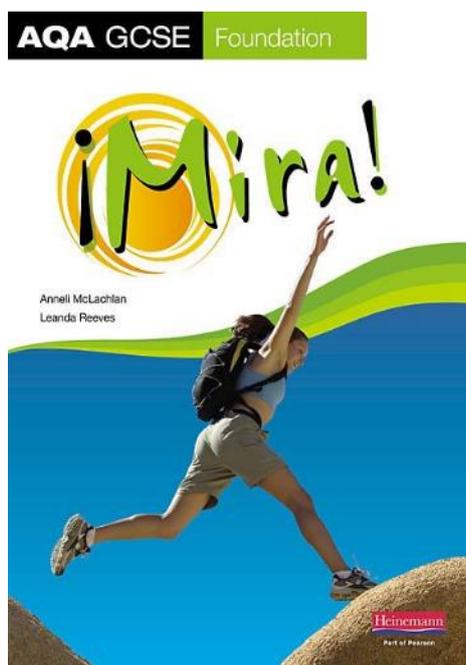
En el momento de analizar los métodos, recursos y materiales con los que contaba el alumnado, observamos ciertos aspectos metodológicos un tanto desfasados que carecían de bases pedagógicas eficaces. En este caso, identificamos una metodología conductista —véase el apartado 2.1 *Paradigmas lingüísticos* del presente trabajo—, cuyo objetivo principal radica en la automatización de los procesos lingüísticos en el aula de LE mediante la mera repetición de ejercicios facilitados por el profesor, práctica que no contempla la posibilidad de cometer errores. Las producciones escritas y orales de los estudiantes no son elaboraciones propias, ya que es el docente quien indica qué y cómo es lo que deben decir, provocando una total descontextualización y alejándose de los posibles puntos convergentes que el alumno pudiera encontrar con su entorno más cercano, convirtiéndose de

este modo en procesos totalmente manipulados —en el sentido lingüístico de la palabra—, a saber, limitando la capacidad innata del aprendiente para producir libremente su propio *output*. Las metodologías basadas en el modelo conductista adolecen de ciertas lagunas: en el caso de los sistemas educativos cuya base se sustenta en la repetición, en el momento en que cambiamos el contexto lingüístico, los alumnos no son capaces de responder adecuadamente. El profesor acostumbra a presentar los contenidos de manera automática, sin explicaciones previas y sin ahondar en los conocimientos previos de los alumnos para poder potenciar de manera eficaz su *zona de desarrollo próximo* (VYGOTSKY, 1978). Consideramos esencial indagar en los conocimientos previos que tiene el alumnado dentro del tema a tratar, pues esta es la mejor opción para potenciar las habilidades y conocimientos que pueden llegar a conseguir de una manera significativa. Advertimos que la mera repetición de ejercicios basados absolutamente en la memorización se traduce en un proceso que no resulta eficaz y, mucho menos, atrayente. El profesor, lejos de ejercer como guía, resulta un mero transmisor autómatas de conceptos, es decir, su tarea se basa en el dictado de listas de ejercicios y de sus respectivas respuestas para que todo el alumnado tenga las mismas respuestas y las aprenda de memoria. Ante esta situación, nos planteamos el hecho de intervenir pedagógicamente de un modo eficaz, ameno y fácil para evitar la frustración del alumnado y, de esta manera, favorecer el aprendizaje significativo.

Capítulo III

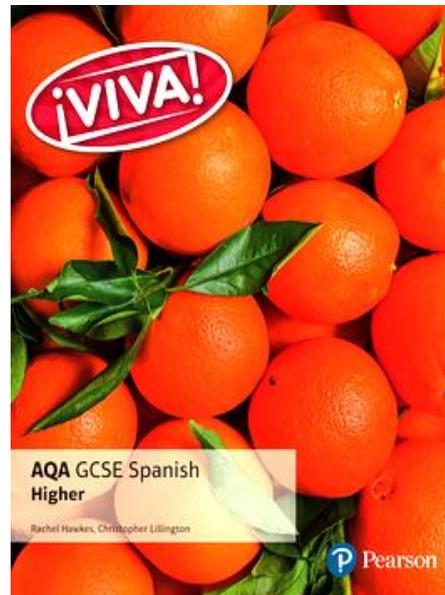
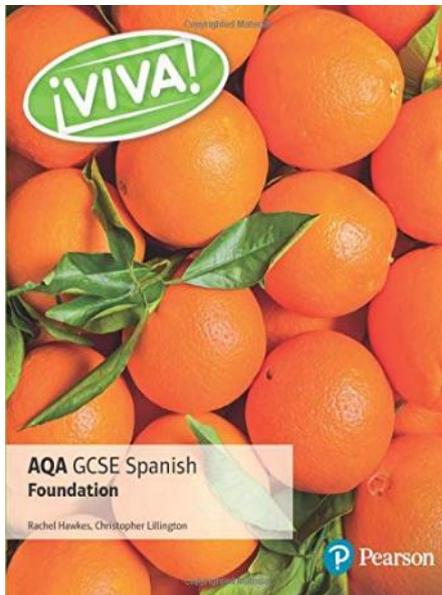
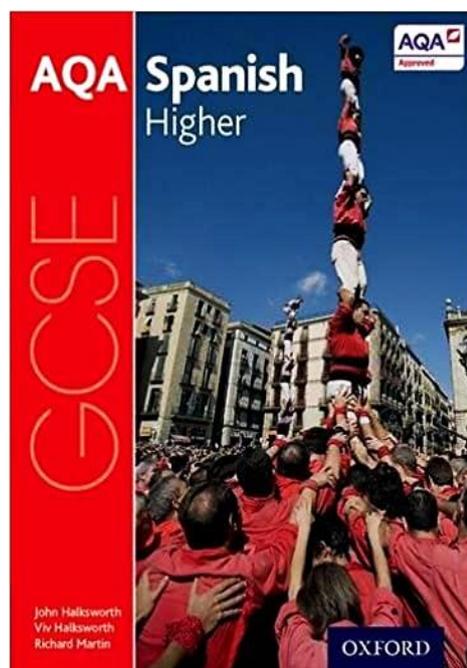
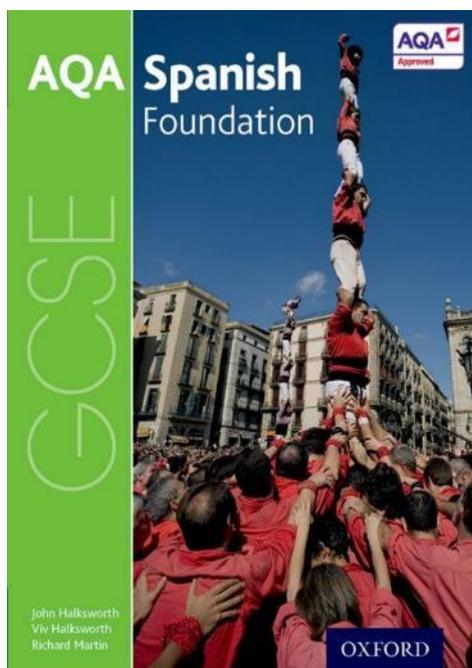
El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

Todos los libros que utilizan los alumnos en las clases tienen dos niveles —como mencionamos en el apartado 3.3 *Un recorrido por el proceso E-A de la LE en Educación Secundaria*—; por un lado, el nivel más asequible, el *Foundation Tier*; por otro lado, el nivel avanzado, el *Higher Tier*. A continuación, mostramos algunos de los libros más usados en el Reino Unido —en el *St Monica's High School Roman Catholic* utilizan el libro *Mira*, manual en el que hemos basado nuestro canal—:



Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido



Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

Como el lector puede observar, en todos los libros viene explicitado que es material para la preparación de los exámenes *GCSE* y que siguen las pautas publicadas por el organismo oficial, *AQA*, encargado de la elaboración de estas pruebas. Seguidamente presentamos los contenidos de cara al examen *GCSE* que se incluyen en el plan de estudios estatal (*BRITISH COUNCIL*, 2015):

SPANISH FOUNDATION TIER	SPANISH HIGHER TIER (Todas las formas del <i>Foundation Tier</i> más las siguientes)
Nouns: <ul style="list-style-type: none"> • gender; • singular and plural forms. 	
Articles: <ul style="list-style-type: none"> • definite and indefinite; • <i>lo</i> plus adjective. 	Articles: <ul style="list-style-type: none"> • <i>lo</i> + adjective.
Adjectives: <ul style="list-style-type: none"> • agreement; • position; • comparative and superlative: regular and <i>mayor, menor, mejor, peor</i>; • demonstrative (<i>este, ese, aquel</i>); • indefinite (<i>cada, otro, todo, mismo, alguno</i>); • possessive, short form (<i>mi</i>); • possessive, long form (<i>mío</i>); • interrogative (<i>cuánto, qué</i>). 	Adjectives: <ul style="list-style-type: none"> • comparative and superlative; • possessive, short and long forms (<i>mi, mío</i>); relative (<i>cuyo</i>).
Adverbs: <ul style="list-style-type: none"> • formation; • comparative and superlative: regular; • interrogative (<i>cómo, cuándo, dónde</i>); • adverbs of time and place (<i>aquí, allí, ahora, ya</i>); • common adverbial phrases. 	

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

<p>Quantifiers/intensifiers (<i>muy, bastante, demasiado, poco, mucho</i>)</p>	
<p>Pronouns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • subject; • object; • position and order of object pronouns; • reflexive; • relative: <i>que</i>; • relative: <i>quien, lo que</i> ; • disjunctive (<i>conmigo, para mí</i>); • demonstrative (<i>este, ese, aquel, esto, eso, aquello</i>); indefinite (<i>algo, alguien</i>); • interrogative (<i>cuál, qué, quién</i>). 	<p>Pronouns:</p> <ul style="list-style-type: none"> • object; • position and order of object pronouns; • relative: all other uses including <i>quien, lo que, el que, cual</i>; • possessive (<i>el mío, la mía</i>).
<p>Verbs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • regular and irregular verbs, including reflexive verbs; • all persons of the verb, singular and plural; • modes of address: <i>tú</i> and <i>usted</i>; • radical-changing verbs; • negative forms; • interrogative forms; • reflexive constructions (<i>se puede, se necesita, se habla</i>); • uses of <i>ser</i> and <i>estar</i>; • tenses; • present indicative; • present continuous; • preterite; • imperfect: in weather expressions with <i>estar, hacer</i>; • imperfect; • immediate future; • future; • perfect: most common verbs only; • conditional: <i>gustar</i> only in set phrases; • pluperfect; • gerund; • imperative: common forms including negative; • subjunctive, present: in certain exclamatory phrases (<i>¡Viva! ¡Dígame!</i>); 	<p>Verb tenses:</p> <ul style="list-style-type: none"> • future; • imperfect; • imperfect continuous; • perfect; • pluperfect; • conditional; • passive voice; • gerund; • present subjunctive: imperative, affirmation and negation, future after conjunctions of time; (<i>cuando</i>), after verbs of wishing, command, request, emotion, to express purpose (<i>para que</i>); • imperfect subjunctive.

Capítulo III

El contexto educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en la etapa de la educación secundaria en el Reino Unido

<ul style="list-style-type: none"> • subjunctive, imperfect: <i>quisiera</i>; • impersonal verbs: most common only. 	
Prepositions: <ul style="list-style-type: none"> • common, including personal <i>a</i>; • <i>por</i> and <i>para</i>. 	
Conjunctions: common, including <i>y</i> , <i>pero</i> , <i>o</i> , <i>porque</i> , <i>como</i> , <i>cuando</i> Number, quantity, dates.	
Time: <ul style="list-style-type: none"> • use of <i>desde hace</i> with present tense. 	Time: <ul style="list-style-type: none"> • use of <i>desde hace</i> with present tense; • use of <i>desde hace</i> with imperfect tense.

Tabla 2: Examen de español GCSE. Contenidos oficiales
 (BRITISH COUNCIL, Modern foreign languages. GCSE subject content, 2015)

Las clases se desarrollan en la lengua materna de los alumnos, el inglés, lengua vehicular durante el 95% del tiempo de la duración de cada sesión. El español apenas se usa: el profesor presenta los contenidos tal y como aparecen en sus libros de texto, sin dar pie a la participación colectiva y cooperativa, resultando un aprendizaje totalmente individual, hecho que da lugar a un aprendizaje pobre, carente de elementos fundamentales para el correcto desarrollo lingüístico —e interpersonal— global. Según Turrión Borralló, lo ideal sería conseguir combinar en justo equilibrio tres tipos diferentes de metodologías: la *cooperativa*, la *competitiva* y la *individualista* (2013: 91-98). Una forma de conseguirlo sería el siguiente ejemplo:

1. Distribuir a los alumnos en grupos heterogéneos equilibrados.
2. Asignar a cada miembro del grupo una tarea individual que debe conseguir en beneficio del grupo.
3. Establecer temas concretos que debe aprender cada grupo.
4. Los estudiantes realizarán una prueba individual de conocimientos cuyo resultado contará con un peso importante dentro de la nota final grupal — $\frac{x_1+x_2+x_3+x_n}{y}$, siendo x la nota obtenida por el alumno 1, alumno 2, alumno 3, etc. e y el número de integrantes que forman el grupo y cuya nota grupal se calculará como media aritmética de todas las notas logradas—.
5. Por último, sugerimos poner en marcha una *olimpiada* o *certamen* de conocimientos entre todos los grupos que conforman la clase y cuyo premio/recompensa se comunicará a los alumnos antes de comenzar el campeonato.

Para llevar a cabo los cinco puntos anteriormente citados, utilizaríamos el español como lengua vehicular, reduciendo al mínimo el uso del inglés. El docente será el encargado del diseño didáctico de la propuesta, trazando los objetivos, facilitando los materiales, actuando como mediador del aprendizaje y revisando el trabajo de los diferentes grupos, esperando de

este que aporte una retroalimentación necesaria y eficaz. Esta tarea tiene múltiples beneficios entre los que se encuentran los siguientes:

1. Mejora la motivación intrínseca —aquella que parte de la realización de la actividad propiamente dicha—.
2. Se observa una mejoría en las relaciones interpersonales del alumnado, hecho que repercute positivamente en la calidad del conocimiento que van generando ellos mismos.
3. Experimentan un alivio de la ansiedad.
4. Se desarrolla la habilidad de procesamiento de la información.
5. Progresan las destrezas orales impulsadas por el intercambio de información entre los integrantes del grupo (OVEJERO, 1990).

Llegados a este punto, queda demostrado que los métodos docentes seguidos en *St Monica's High School* no buscan desarrollar todas las competencias que conforman ese *Saber hacer* del que nos habla el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002: 114), persiguen un concepto mucho más simplificado del proceso de E-A, nos atreveríamos a decir, incluso, que adoptando una posición más simplista —o, quizá, más cómoda—, frente a un aprendizaje carente de naturalidad, espontaneidad y significado.

3.4. Ventajas y desventajas de las principales herramientas y recursos educativos: *MOOC*, *m-learning* y *YouTube*.

Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, como cualquier herramienta que analicemos en cualquier área del conocimiento, por extraordinario que parezca, también posee desventajas. Entre las ventajas podemos encontrar el alto nivel de interacción que ofrecen, facilitando la comunicación entre los usuarios que uticen tal herramienta o tal otra, sin olvidar los beneficios de la personalización de los materiales digitales que podemos crear *a medida* de las necesidades de nuestros alumnos. No obstante, somos conscientes de que el uso de estas tecnologías puede generar cierta distracción entre los estudiantes. Otro de los riesgos con los que cuentan este tipo de materiales es que no todo aquello que se *cuelga* en la red proviene de fuentes fiables; como docentes ayudaremos a nuestros alumnos para guiarles y conseguir que sean capaces de *filtrar* la información que utilizan para documentarse e instruirse.

A continuación, presentamos la siguiente tabla donde figuran las principales ventajas y desventajas que poseen las tres herramientas más utilizadas a nivel educativo: los cursos *MOOC*, el *m-learning* —*mobile learning*— y *YouTube* (RAMÍREZ OCHOA, 2016; KOPP & EBNER, 2017; MEJÍA, 2020):

	<i>Ventajas comunes a las tres plataformas</i>	<i>Inconvenientes comunes a las tres plataformas</i>
<i>MOOC</i> (KOPP & EBNER, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> -Eliminan las barreras espacio-temporales: accesibilidad desde cualquier lugar y en cualquier momento. -Tan solo con un teléfono inteligente puedes acceder a un sinnfín de contenidos educativos. -Contenidos de corta/muy corta duración. -Estas herramientas permiten tanto al docente como al discente la creación de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reduce la duración de la batería de los dispositivos móviles. -Pueden surgir problemas de derechos de autor. -Pequeño tamaño de la pantalla donde se visualizan los contenidos. -En muchas ocasiones, el teléfono inteligente se convierte en un elemento distractor significativo. -Es necesario contar con conexión a Internet para acceder a los contenidos.
<i>M-learning</i> (ACUÑA, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> -La pantalla táctil permite interacciones diferentes —incluso, con juegos— y atrayentes. Se pueden crear dinámicas que salen de la rutina común que conocen los alumnos (clases presenciales). -Aprendizaje autónomo y motivante. La motivación es un predictor de los resultados educativos (DÖRNYEI & USHIODA, 2013). -Admiten infinidad de formatos: PDF, <i>blog</i>, multimedia, etc. -Admiten la incorporación de recursos adicionales, complementarios, relevantes, personalizados y descargables (por ej., documentos en Word, JPG, PDF, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> -Resulta imprescindible poseer un cierto nivel de alfabetización digital para explorar los contenidos creados a partir de estas herramientas educativas. -A veces, resulta inevitable la descarga de contenidos lo que implica la imperiosa necesidad de contar con espacio en el teléfono inteligente (<i>Smartphone</i>).
<i>YouTube</i> (RAMÍREZ OCHOA, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> -Se pueden visualizar los contenidos las veces que se deseen. -Los <i>MOOC</i>, por ejemplo, permiten la entrega de <i>distintivos</i> para los participantes que alcancen ciertos logros/objetivos. También emiten un certificado final. -<i>YouTube</i> permite ralentizar o acelerar la velocidad de reproducción de los vídeos, característica muy útil en nuestra área de enseñanza de la LE. 	<ul style="list-style-type: none"> -<i>YouTube</i> no permite la entrega de <i>distintivos</i> a los usuarios del canal ni de un certificado final. -Pese a ser herramientas gratuitas, en los <i>MOOC</i> debes inscribirte para tener acceso a un determinado curso.

Tabla 3: Ventajas y desventajas de las tecnologías aplicadas a la educación

CAPÍTULO IV: DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN. METODOLOGÍA Y CORPUS DE DATOS

En las páginas que siguen, describiremos el proceso de investigación que hemos seguido y detallaremos cuáles son las características particulares de nuestra intervención pedagógica. Se trata de una intervención un tanto transdisciplinar dado que, para la utilización de nuestro canal, es necesario contar con las herramientas que nos ofrece nuestra era digital. Para todo este proceso ha resultado fundamental observar, con ojo crítico, la realidad que rodea a estos alumnos para poder entenderla e interpretarla.

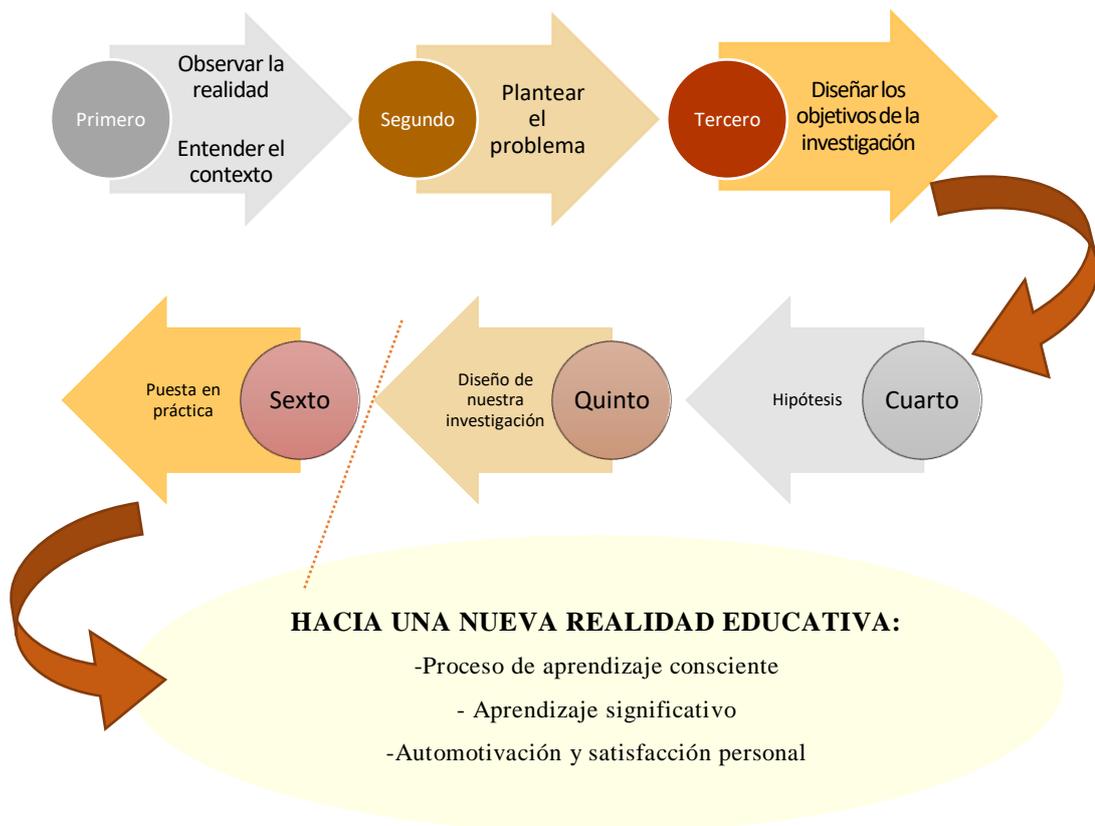


Ilustración 9: Fases de nuestra investigación

4.1. Introducción a la investigación

¿Cuál es la metodología que convendría utilizar en la situación que nos ocupa? En nuestro caso concreto, dado que se trata de un problema y un contexto muy específicos, llevaremos a cabo lo que Lewin denominó como *investigación-acción* (1946), término que comprende el estudio de una determinada realidad educativa con el fin de conseguir su transformación basándose en un modelo *ontoepistémico* que impulse el valor de los *actores* (en nuestro caso, alumnos) para la reflexión y la construcción conjunta de su propio conocimiento. Pretendemos conseguir una metodología colaborativa que consiga introducir cambios en el proceso de E-A y que permita una *reinterpretación* de la realidad educativa (KEMMIS & MCTAGGART, 1988; COHEN, MANION, & MORRISON, 2005). Según Burns y Richards (2009), el método *investigación-acción* en la enseñanza de lenguas es uno de los más eficaces a la hora de resolver problemas de una manera realmente práctica y eficiente.

Por nuestra parte, hemos optado por una investigación cualitativa, caracterizada por ser *holística*²¹ y *heurística*²² (LINCOLN & DENZIN, 1994) analizando la realidad educativa en todas sus manifestaciones, intentando aprehender los rasgos más destacados del contexto que nos atañe y, al mismo

²¹ Realidad considerada como un todo y no como la suma de las partes que la conforman, gestionando esa realidad de manera integral que, indudablemente, deriva en un cambio de comportamiento de dichas partes.

²² Entendida como el conjunto de estrategias utilizadas para resolver una determinada cuestión, abordando un problema general al que se intenta dar una solución y llegando, posteriormente, a la resolución de problemas concretos mediante la estimulación del pensamiento del individuo.

tiempo, tratando de diseñar una intervención pedagógica que cause en los *protagonistas* de este trabajo un impacto positivo y significativo, en tanto en cuanto sepan *qué* aprenden, *cómo* lo aprenden, *por qué* y *para qué* lo aprenden.

A continuación, presentamos una tabla a modo de síntesis de las principales diferencias entre una investigación *cualitativa* y una *cuantitativa*. Hoy en día ya no se consideran métodos opuestos, sino complementarios, puesto que las diferencias entre ambos no los excluyen mutuamente; más bien los completan recíprocamente: la investigación cuantitativa no tiene en cuenta una realidad singular y aislada, quizá más típica de las investigaciones cualitativas, sino una relación de variables cuantificadas (TÓJAR HURTADO, 2006). En la siguiente adaptación que mostramos, el lector podrá observar las diferencias entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa expuestas por Zacharias (2012):

	<i>CUALITATIVA</i>	<i>CUANTITATIVA</i>
1. OBJETIVO	Entender un fenómeno concreto	Mostrar causa-efecto, conseguir generalizaciones predecibles
2. PREGUNTA INICIAL (antes de comenzar la investigación)	Más cambiante y dinámica	Más estable
3. PARTICIPANTES	Muestra pequeña (o de un único individuo)	Muestras a gran escala
4. TIEMPO DE ESTUDIO	Más dilatado	Más breve
5. DATOS	Palabras (por ejemplo, historias)	Números (por ejemplo, tablas)
6. ESTILO DE LENGUA UTILIZADO	Descriptivo	Técnico
7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	Interpretación de los resultados	Análisis estadístico

Tabla 4: Diferencias entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa (ZACHARIAS, 2012)

Strauss y Corbin (1990:17) definirían la investigación cualitativa del siguiente modo: “[...] cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procesos estadísticos u otro tipo de cuantificación [...]”, dejando claro que, pese a no rechazar los métodos cuantitativos, resulta más oportuno el uso de métodos cualitativos cuando nos centramos en el *qué*, *cómo* y *cuándo* más que en el *cuánto*, en otras palabras, cuando no nos interesan los datos estadísticos en torno a un hecho, sino el hecho en sí mismo, habida cuenta de que no solo hablamos de datos, sino de producción de conocimiento (TESCH, 1990).

En virtud del contexto educativo multifactorial, la investigación que se ponga en marcha, la metodología que se aplique y los datos que se obtengan darán como resultado una serie de puntos pedagógicos que, analizados conjuntamente, nos permitirán interpretar la realidad educativa de una manera más amplia, valiosa y pormenorizada con el propósito de diseñar el modelo de intervención didáctica con exactitud, acierto y rigor:

“Desde un punto de vista práctico la investigación cualitativa debe mostrar su calidad científica mostrando sistematicidad y rigurosidad a lo largo de todo el proceso de investigación científica. Además, la investigación cualitativa dispone de procedimientos específicos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos” (COLÁS BRAVO, BUENDÍA EISMAN, & HERNÁNDEZ PINA, 2009: 107).

4.2. Contexto de esta investigación

El Instituto St Monica's High School de Prestwich (Mánchester, Reino Unido) es un centro cristiano católico que trabaja en colaboración con las familias, otras escuelas y parroquias para enseñar la fe católica como una forma de vida.

El contexto objeto de análisis en este trabajo fue primordial a la hora de decidir la forma de intervención directa que llevaríamos a cabo. Para este trabajo nos propusimos describir los fenómenos educativos reales que tienen lugar dentro del aula de español como LE en el Reino Unido, de una manera totalmente transparente, que permita hacer consciente al lector de que nuestra propuesta didáctica merece ciertamente un puesto de honor destacado dentro del proceso de E-A.

A medida que los alumnos estudian una LE (en nuestro caso particular, el español), irán adquiriendo vocabulario y aprendiendo las reglas gramaticales que rigen la LE para poder comunicarse con precisión. Además, desarrollarán una serie de destrezas extrapolables a otras materias que los transformarán en alumnos más eficaces y autónomos. Se pretende hacer a los alumnos conscientes de la existencia de otras culturas, de otras formas de vida y de otros idiomas, como no podía ser de otra manera hablando de la enseñanza de lenguas en nuestro proyecto digital, hecho que deriva en la curiosidad por vivir nuevas experiencias en combinación con otras culturas.

Entre los objetivos que plantea el Departamento de Lenguas Extranjeras podemos encontrar los siguientes (ST. MONICA'S HIGH SCHOOL, 2021):

1. “Que los estudiantes²³ apliquen los *modelos lingüísticos* aprendidos en clase, manejando varias habilidades al mismo tiempo, y que ejerciten su pensamiento lógico sobre la nueva lengua y la adquirida previamente, lo que permitirá el desarrollo del conocimiento gramatical y la ampliación de su vocabulario.
2. Que el alumnado sea capaz de resolver problemas a través de la expresión oral o escrita en la LE.
3. Que los alumnos desarrollen sus habilidades auditivas mediante la exposición a *inputs*²⁴ reales nativos, apreciando los detalles de la comunicación con precisión.
4. Facilitar el acceso al conocimiento a través de la utilización de las nuevas tecnologías.
5. Poner a disposición del alumnado la posibilidad de estudiar más de una LE —español y francés como LE²⁵—.”

²³ Estudiantes, alumnado, alumno, aprendiente/s y aprendices son utilizados como sinónimos en este trabajo.

²⁴ Caudal lingüístico en la lengua extranjera —o *lengua meta*— al que está expuesto un alumno durante su aprendizaje (WONG, 2005).

²⁵ Traducción propia. Fuente: <https://www.stmonicas.co.uk/departments/mfl-department/>

Pese a lo descrito en los puntos anteriores, durante las clases no se llevan a la práctica aprendizajes activos mediante metodologías dinámicas, sino más bien todo lo contrario: metodologías basadas en la pura memorización de datos, sin dar lugar a la reflexión y al autoaprendizaje, procesos que talan de raíz la posibilidad de ensayo-error por parte del alumno. El profesor se encarga de hacer llegar a los estudiantes los esquemas y patrones que deberán repetir en las cuatro destrezas lingüísticas. El profesor no tiene el papel de *guía*, en palabras de Vygotsky (1978), sino que tan solo se encarga de desempeñar el papel de *facilitador* de las respuestas esperables, es decir, el profesor tiene la tarea de proporcionar al alumnado los temas objeto de examen, así como las respuestas que se espera que den en los mismos, tanto en aquellos exámenes que se llevan a cabo en el instituto como, evidentemente, en aquellos exámenes finales de la etapa *GCSE*. Veamos un ejemplo concreto²⁶ para que el lector comprenda mejor lo explicado anteriormente.

²⁶ Al final de este trabajo, podrá encontrar todas las producciones escritas de uno de los ejercicios que practican para el examen final de *GCSE*. Tan solo adjuntamos las producciones de uno de los grupos de *Year 11* del instituto donde impartimos clase durante el curso 2015-2016.

✓ Fabienne Quomble
Health Coursework

Introduction:
Hoy es muy difícil llevar una vida sana porque todos estamos ocupados. La gente dice que no es fácil estar en forma y comer saludable porque hay muchas restaurantes de comida basura y no hay muchas gimnasios.

~~Paragraph 2:
Todos sabemos que la dieta es importante pero es difícil.~~

→ Paragraph 2:
Todos sabemos que la dieta es importante pero es difícil seguir una dieta sana? Para combatir la obesidad debemos educar la juventud para que tomen ^{cuatro (for example)} comidas al día. cuando era más joven, normalmente no

desayuno^{aba} porque no ^{TENÍA} tengo hambre
por la mañana. sé que es no ^o sería
saltarse^{las} comidas pero no ^{TENÍA} tengo el
tiempo.

Paragraph 3:
Es evidente que es importante
hacer ejercicio. si no haces ejercicio,
hay un riesgo de sufrir enfermeda-
des ~~es~~ del corazón. No es posible
estar en forma sin hacer ejercicio.
En mi opinión, creo que andar es
una buena manera de mantenerse
en forma. Entiendo que debo
cambiar mi estilo de vida. intenté
practicar patinaje el fin de
semana que viene.

INTENTARÉ

Paragraph 4: ^{PARA}
Fumar es malo ^{HE} la salud. Nunca
le fumado porque fumar puede
matar. El fumar pasivo nos afecta
a todos porque los ^{ve} consecuencias para
el corazón y los ^o pulmones ^{es} son
peligrosas. En mi opinión, tomar
drogas es estúpido y nocivo. Mi
padre fuma pero es difícil dejar
de fumar.

Paragraph 5:
Es necesario dormir ocho horas
^P porque una falta de sueño puede
conducir al estrés y a ~~estrés~~
enfermedades. Todos llevamos
vidas ^o digitales ~~por eso~~ por eso,
no dormimos bastante.

Paragraph 6:
En conclusión voy a intentar sana.
No es necesario tener una diet

Paragraph 6: ^{LLEVAR UNA VIDA}
En conclusión voy a intentar sana
MOVES
No es necesario tener una dieta
perfecta, sino una dieta equilibrada
Se debe dormir ocho horas, y hacer
ejercicio frecuentemente. ¡ que
aburrido! Fumar y tomar ^{DRUGAS} drugs es
muy peligroso, y es importante
relajarse porque el estrés puede
conducir a enfermedades serias.
He descubierto que los fines de
semana como demasiada comida
basura que es malsana para el
cuerpo. En el futuro, comeré menos
hamburguesas y más pescado los

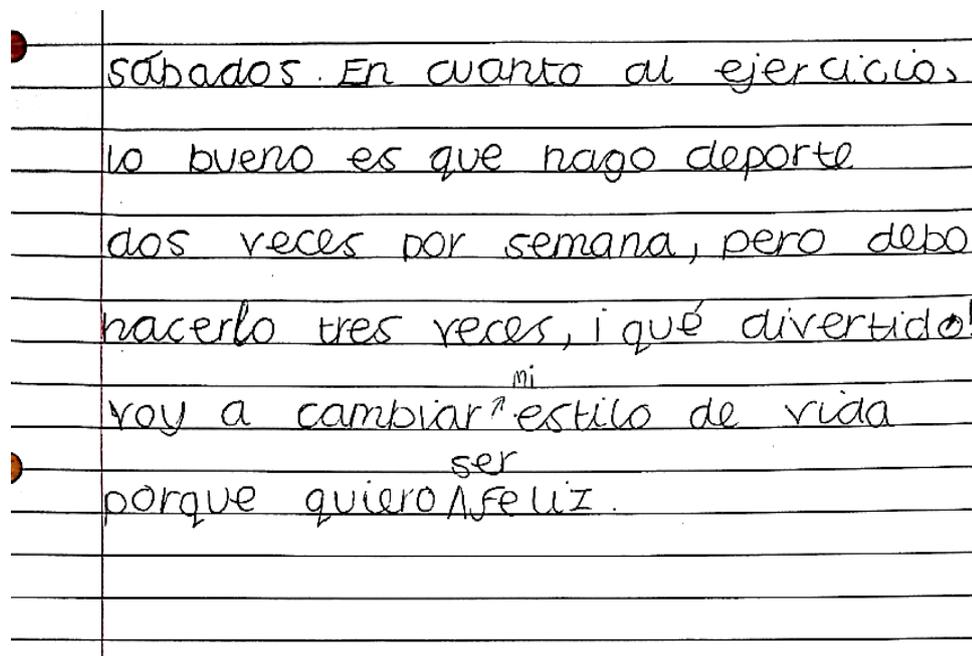


Ilustración 10: Muestra de expresión escrita, year 11

Las ilustraciones anteriores son un ejemplo de la repetición del patrón estipulado por el docente: no se trata de una expresión escrita libre, sino de una producción totalmente aprendida de memoria y aplicada en el momento en el que se les solicita. Todos los alumnos de *Year 10* y *Year 11* —adolescentes de 14-15 años— aprenden mecánicamente el contenido lingüístico correspondiente a cada una de las destrezas para, posteriormente, plasmarlo en sus exámenes; durante las clases —55 minutos cada una, tres veces a la semana— aprenden cómo se les va a preguntar, con las palabras exactas, hecho que provoca que en el momento en el que alteramos ligeramente el enunciado del ejercicio —en este caso concreto se les pedía que hablaran sobre hábitos de vida saludable—, ya no sepan responder correctamente: se derrumba su patrón mental.

El análisis del proceso de aprendizaje arroja el resultado fruto de la aplicación de una determinada metodología curricular, de los contenidos, de los procedimientos didácticos y de los materiales usados durante el desarrollo lingüístico de los estudiantes, sin olvidarnos de la influencia que ejercen las características personales de cada sujeto en sus respectivos procesos de aprendizaje: experiencias previas, madurez cognitiva, estrategias de aprendizaje, etc. etc. Los alumnos deberían ser los protagonistas de su propio aprendizaje; pero, en este contexto, no lo son; requieren de una manera de enseñar dinámica, activa y participativa, haciendo uso de materiales fáciles, asequibles, comprensibles y claros, mediante actividades comunicativas flexibles y adaptables a diferentes escenarios comunicativos, que les permitan reflexionar sobre sus puntos más fuertes y aquellos que no lo son tanto para posibilitar su evolución en un ambiente donde puedan sentirse los protagonistas de sus propios avances cognitivos.

El conocimiento y el progreso de cada estudiante se evalúan de forma completamente individual mediante exámenes o ejercicios entregados en clase, cuyas respuestas conocen de antemano, puesto que se les facilitan previamente para restringir la posibilidad de fracaso al mínimo²⁷. Durante los nueve meses de observación del contexto, advertimos comportamientos docentes²⁸ que, lejos de conseguir verdaderos

²⁷ Invitamos al lector a la reflexión: esta forma de proceder, ¿no es un fracaso igualmente?

²⁸ No consideramos procedente detallar por escrito en este trabajo tales comportamientos por estimarlos escasamente lícitos.

aprendizajes, tan solo sirven para mantener su posición en el *ranking* anual de centros docentes de la zona.

En este tiempo echamos de menos considerablemente que explotaran la posibilidad de tener una auxiliar de conversación nativa de español en el departamento con vistas a posibilitar una práctica oral mucho más enriquecedora, más motivadora y más innovadora en comparación con aquello que se lleva a cabo en el aula cuando esta no está presente. Mi figura como auxiliar estaba pensada para difundir mi lengua materna, el español, y mi cultura, pero sentimos que no emplean nuestra presencia en el centro para sacar de nosotros el máximo partido; en otras palabras, la presencia o ausencia de un auxiliar no marca ninguna diferencia relevante.

¿Cómo manejan los docentes de español como LE las variables afectivas durante las clases?

Partimos de la base de que los profesores no trabajan actividades improvisadas, sino tareas cerradas sin opción de intervención por parte de los alumnos. Deducimos de este comportamiento que, en general, tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado, existe un sentimiento de ansiedad y/o inseguridad a la hora de crear ambientes de aprendizaje más espontáneos, especialmente en actividades de expresión oral²⁹, hecho paradójico tratándose de la enseñanza de lenguas, pues así no consiguen

²⁹ Recordamos que las clases de español se imparten en la lengua materna de los aprendientes, es decir, en inglés.

trabajar satisfactoriamente ni aspectos afectivos ni aspectos cognitivos³⁰. Según Oxford (2000), el uso del humor rebaja notablemente los niveles de ansiedad a la hora de crear una atmósfera de aprendizaje más relajada e interesante que favorece el aprendizaje, pero, como el lector ya podrá imaginar después de todo lo leído hasta ahora, tampoco el humor es una de las herramientas utilizadas durante las clases de español como LE en el *St. Monica's High School Roman Catholic*.

Las palabras motivadoras utilizadas durante las clases o en la corrección de tareas no van más allá del “*Well done!*” o “*Good job!*” —en inglés, no en español—. Entonces, ¿cómo transforman los profesores de español como LE situaciones incómodas o difíciles para hacer de ellas un buen momento para el aprendizaje? ¿No utilizan el humor como herramienta de aprendizaje? ¿Y dónde quedan las palabras motivadoras? ¿Impulsan la creación de un buen ambiente donde reine la empatía y el diálogo, por ejemplo? ¿Existe la figura de la *tutoría personalizada*? Lamentamos responder que *no* a todas estas preguntas, de ahí nuestro deseo de intervención, por cuanto resulta fundamental una intervención pedagógica acuciante.

En este centro docente tiene mayor importancia el *fin* que los *medios* en sí mismos; no dan importancia al *cómo* se consigue el aprendizaje, sino al *qué*, es decir, lo verdaderamente esencial para el profesorado es que los alumnos memoricen los contenidos, mediante un método puramente

³⁰ Trabajados en equilibrio evitan interferencias negativas durante las clases y potencian el aprendizaje.

inductivo, pese a que no sepan cómo emplearlos en su día a día o aplicarlos en diferentes contextos.

Los alumnos consideran aburrida, monótona, ineficaz, desmotivadora y poco práctica esta metodología; esto provoca aversión al español, hecho que pretendemos transformar mediante la elaboración y puesta en práctica de nuestro proyecto digital.

Según Grossi (1993), el aprendizaje no debería estar nunca asociado al *sufrimiento* —entendido este como *dificultad*, de cualquier índole, a la hora de aprender e incorporar conocimientos—, sino a la sensación de *placer* —entendido como lo opuesto a la dificultad para aprender—, hecho que se logra promoviendo actitudes positivas. De este modo, podríamos convertir a nuestros estudiantes en verdaderos *amantes* del aprendizaje, de aquello que ahora aborrecen. Este hecho pone de manifiesto la relación intrínseca que existe entre los componentes cognitivos y los afectivos, elementos que deberían ser tratados de manera inseparable. Si el docente no es capaz de conseguir ese ansiado equilibrio, no va a lograr hacer desarrollar el aprendizaje de sus alumnos; el profesor³¹ tiene una tarea fundamental: crear un escenario ideal mediante la puesta en práctica de estrategias de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos docentes preestablecidos; en este sentido, podríamos afirmar que un alumno con buena inteligencia emocional y menos sentimientos negativos³² podría

³¹ Masculino genérico que incluye tanto el masculino como el femenino.

³² Cuando hablamos de *sentimientos negativos* nos referimos a aquellos que entorpecen el aprendizaje o lo bloquean de uno u otro modo.

llegar a tener mayor éxito a nivel cognitivo que aquel alumno que pudiera tener altas capacidades cognitivas, pero poseer menor nivel de inteligencia emocional.

Con respecto al uso de los canales de *YouTube* con fines educativos, ¿existen canales enfocados a la superación de los exámenes oficiales de LE en el Reino Unido? Si los hay, ¿cuáles han sido las estrategias de uso y los destinatarios de tales herramientas? ¿Satisfacen las necesidades reales de los alumnos, es decir, les hace progresar? Podemos decir que, tras una meticulosa búsqueda de recursos en *YouTube*³³, no hemos encontrado ninguno que satisfaga nuestras necesidades pedagógicas concretas. No obstante, hemos localizado algunos recursos que traemos a este trabajo para poner en valor sus puntos positivos y aquellos que no lo son tanto. Comenzaremos por “*Spanish GCSE 9-1 Topics: Last-minute Topics revision 2019*”³⁴. Este vídeo fue elaborado por una docente —a diferencia de otros vídeos realizados por personas ajenas al mundo de la enseñanza—; este hecho se nota en la calidad de sus explicaciones, en sus fundamentaciones y en su contenido. En este vídeo, Marta, la profesora, repasa el temario completo objeto de examen *GCSE*, con una duración de poco más de 3 horas y media. A su favor, podemos decir que es un recurso útil, visualmente atractivo, para un repaso de última hora, partiendo de la presuposición de que el alumno que lo utilice tiene una base de español como LE suficiente como para usar este vídeo tan solo para un rápido

³³ Solo mencionamos *YouTube* dado que es la plataforma que acogerá nuestro recurso didáctico.

³⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=WYgMCzWALIo>

repaso, no para un aprendizaje en sí mismo. Marta complementa sus explicaciones con unas fichas de trabajo escuetas y que cuelga en la caja de descripción³⁵ de la parte inferior de su vídeo. Como punto menos positivo, destacamos el hecho de que, pese a ser un recurso valioso, no serviría para aquellos alumnos a los que se les cueste el aprendizaje de nuestra lengua, pues no ofrece explicaciones suficientes como para que aquellos que no tienen éxito en el aula de español como LE superen los exámenes finales de etapa y, lo más importante, que consigan un aprendizaje verdaderamente significativo.

A continuación, pasaremos a analizar otro recurso audiovisual de *YouTube* que, pese a que no nos convence por completo, tampoco es de los que más nos desagradan. En “*How to get full marks in the 150 word higher writing—Spanish*”³⁶, podemos observar las explicaciones de la señora Steven —*Miss Steven*—, que son, por un lado, claras y concisas pero, por el otro, repetitivas³⁷ y limitadas. La señora Steven comienza su vídeo mostrando la tabla de puntuación del nivel *higher*. La señora Steven realiza lo que ella llama *checklist* —o lo que es lo mismo *una lista de comprobación*—. Esa lista es el patrón que siguen todos los profesores de

³⁵ Término utilizado en *YouTube* para denominar aquella parte que se localiza bajo el vídeo y que se utiliza para dar explicaciones adicionales, compartir enlaces, instrucciones, contraseñas, etc. que o bien son imprescindibles o bien son complementarias a la información ofrecida en el vídeo.

³⁶ www.youtube.com/watch?v=8C8BSCwwwRQ&ab_channel=WellingtonMFLChannel

³⁷ Cuando decimos “repetitivas”, nos referimos a que todos los profesores del Reino Unido preparan a sus alumnos de idéntica manera, utilizando las mismas palabras en sus producciones escritas y orales, por tanto, haciendo que su alumnado haga uso del mismo patrón que el profesorado se encarga de perpetuar en el tiempo.

español como LE en el Reino Unido, es decir, todos los alumnos aprenden exactamente las mismas palabras que muestra esta profesora en su vídeo; no existe margen de *maniobra didáctica*³⁸ en la medida en que los estudiantes deben ser capaces de memorizar las palabras idénticas, se encuentren en el punto geográfico que se encuentren, sin importar el tipo de centro docente que sea; sabemos que todos, absolutamente todos, se instruyen de manera análoga. Por ello, es importante nuestro trabajo; sentimos una apremiante necesidad de intervención, para evitar que la desmotivación y la repulsión hacia el español se fosilice en sus sentimientos hacia el español como LE.

Mención aparte merece el *podcast* para el aprendizaje ameno, intuitivo y natural del español creado por Óscar Pellus³⁹. Lo que diferencia este recurso didáctico *online* del resto de recursos de los que hablamos en este apartado es que, por un lado, no es gratuito; por otro, no ayuda a la superación de los exámenes *GCSE*. Sin embargo, lo consideramos un buen material para el aprendizaje del español como LE en vista de que muestra una *cara* del idioma que no siempre se manifiesta en la enseñanza-aprendizaje formal: la cultura entremezclada con multitud de expresiones coloquiales y colocaciones que en otros recursos en línea ni se aluden. Su autor, Óscar Pellus, pone a disposición de los visitantes de su página web

³⁸ Utilizamos estos términos para referirnos a la libertad propia que tiene un docente, por ejemplo, en España; donde existe un currículo educativo que debe impartirse, pero es el propio profesor quien decide su metodología, medios y evaluación para hacer cumplir los objetivos y contenidos promulgados por el Ministerio de Educación. En el Reino Unido no existe esa *libertad*, de ahí nuestros términos de “margen de maniobra didáctica”.

³⁹ <https://unlimitedspanish.com/>

una serie de MP3 y transcripciones en PDF a modo de prueba, todo ello listo para descargar. Propone que los alumnos escuchen el *podcast* en casa y, luego, en clase se establezca un debate a partir de varias cuestiones planteadas por Pellus. Asimismo, el autor invita a su alumnado a buscar en el diccionario diferentes palabras utilizadas en el *podcast* que los alumnos ya habrán escuchado en sus casas y que, nuevamente en clase, volverán a escuchar. Pellus deja claro que pretende distanciarse de cuatro métodos tradicionales:

1. Memorización, principalmente, de unas reglas gramaticales que poco se practican. Su máxima es aprender la LE de la misma manera que se aprende la lengua materna, es decir, sin memorizar reglas, tan solo exponiéndose a la LE de manera natural.
2. Uso de libros de texto, comúnmente tediosos, pesados y monótonos.
3. Utilización de listas de vocabulario interminables.
4. No se aprende el idioma real, entendido como el idioma que de verdad hablamos los nativos de la LE que estudian, sino uno artificial.

Haremos constar aquí que, pese a que el planteamiento de Pellus es óptimo, no nos serviría en nuestro caso concreto dado que tenemos como objetivo principal que los alumnos británicos superen los exámenes *GCSE*

al mismo tiempo que aprendan un español verdadero y no como una forma de memorización ajena a toda reflexión cognitiva y de aplicación real⁴⁰.

En las siguientes líneas hablaremos brevemente sobre el último recurso de *YouTube* que llamó nuestra atención⁴¹. En él aparecen el profesor y la alumna que está siendo examinada. Hemos seleccionado este ejemplo para poder mostrar al lector algunas de las actitudes que pretendemos evitar de cara a los exámenes GCSE: memorización irreflexiva y carente de significatividad, respuesta automática que llevan a cabo todos los alumnos que son examinados y pérdida de naturalidad en su expresión oral —en parte, por la falta de exposición a la propia lengua meta⁴²—.

Nuestro recurso didáctico está pensado para poder acompañar al alumno a lo largo del curso académico, con vídeos de relativa corta duración, que ayuden rápidamente a crear hábitos favorables para el aprendizaje y cuya lengua meta sea la lengua vehicular⁴³. En el ámbito de

⁴⁰ Por *aplicación real* entienda el lector que los alumnos desconocen cómo aplicar a situaciones reales de su vida diaria lo que memorizan.

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=VmCHe51zzIk>

⁴² Lengua meta: “lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural” (INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES).

⁴³ Lengua vehicular: aquella lengua que “[...] se emplea como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Dicho de otro modo, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos.” (INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES).

la didáctica de lenguas extranjeras, la propia lengua materna de los estudiantes puede utilizarse como lengua vehicular durante las clases.

Asimismo, el idioma objeto de estudio puede usarse como lengua vehicular durante todas las sesiones y durante el cien por cien del tiempo que dure la clase —o de manera parcial para ciertas actividades—; en otros casos, una tercera lengua, por ejemplo, el inglés, podría ser utilizada como lengua vehicular si los alumnos poseyeran diferentes lenguas maternas y los conocimientos de la lengua objeto de estudio aún fuesen escasos. A pesar de que nuestra voluntad es utilizar el español como lengua vehicular durante la totalidad del tiempo que dure el curso, somos conscientes de que, a veces, se hace necesario el uso de su lengua materna como soporte para la comprensión de diferentes mensajes con el fin de reforzar la *comunicación eficaz* —es lo que conocemos como *estrategia metacognitiva*— (INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES).

Es indudable que no vamos a prohibir el uso de su lengua materna durante las clases de español como LE, porque esta ejerce un papel fundamental como “vehículo de la expresión de la propia identidad y de la afectividad, en intercambios comunicativos en el aula [...] o bien, como expresión del lenguaje interior, que sirve de apoyo a la autorregulación del aprendizaje, así como para potenciar la disminución de la ansiedad y el bloqueo”. Es lo que se denomina “estrategia socioafectiva” (INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES).

4.3. Recogida de datos

Para el diseño de nuestra intervención pedagógica, tuvimos en cuenta las interacciones que llevamos a cabo con nuestros alumnos durante el curso 2015-2016. En el centro educativo *St Monica's High School RC* los auxiliares de conversación trabajan en estrecha colaboración con los profesores titulares. Estos se encargan de dar las pautas educativas que deben seguir los auxiliares para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas y la competencia cultural. La auxiliar de conversación se encarga de trabajar a nivel grupal (gran grupo o pequeño grupo) y a nivel individual una actividad de cada tipo dentro de cada unidad didáctica. A continuación, presentamos a modo de tabla resumen los datos que recogimos y que sirvieron para marcar el *camino* que debería tomar nuestra intervención pedagógica.

Competencia lingüística y descripción

Unidad 1

Comprensión oral

Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

La auxiliar de conversación lee un texto donde aparece una historia con los verbos de la actividad 1 de la página 8⁴⁴ en Pretérito Perfecto

Simple (*Descansé, nadé, hice yoga, patiné, etc.*).

Respuesta por parte del alumnado

Los alumnos reconocen los verbos que aparecen en la actividad y son capaces de indicar el orden en el que la auxiliar los ha mencionado en la historia. El 100%⁴⁵ del alumnado no presenta dificultades de comprensión ni una ansiedad destacable.



⁴⁴ Actividades basadas en el libro de texto que utilizan en el centro educativo *St Monica's High School* (*¡Mira!* de A. McLachlan y L. Reeves, 2009).

⁴⁵ Porcentajes tomados del total de alumnos de *Year 11* con los que trabajamos (50).

Unidad 1

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

La auxiliar de conversación trabaja el texto de la actividad 6 de la página 9 y, posteriormente, la actividad 7 de la página 9. En tales textos aparecen tres jóvenes que nos cuentan sus últimas vacaciones. Los alumnos deberán reconocer qué tipo de vacaciones nos han narrado de acuerdo con las opciones que se les ofrecen (*de la letra A a la letra E*).

Los alumnos son capaces de entender las ideas generales que aparecen en el texto, pese a que desconocen el significado de algunas palabras—normalmente, les indicamos que busquen las palabras en el diccionario o deduzcan su significado a partir del contexto—.

El 100% del alumnado responde correctamente a las preguntas de la actividad 7 de la página 9. No manifiestan ansiedad a la hora de responder.

Lee **6** los textos y escribe la letra correcta para cada texto.

A deportes de invierno
B deportes acuáticos
C vacaciones individuales
D actividades turísticas
E artes marciales

1 El verano pasado fui a cruzar por las Islas Griegas con mis padres. Lo pasé fenomenal. Hicimos natación y vela. También hice buceo y esquí acuático. Hizo mucho sol, excepto un día que hubo neblia. ¡Qué raro! Me gustó mucho, lo único malo fue que no pude hacer windsurf. ¡Qué pena! Juan

2 El año pasado fui a Argentina de vacaciones y lo pasé fenomenal. Hicimos esquí en Catedral, de allí vienen todos los campeones de esquí de Argentina. Hizo frío y un poco de viento. Nevó mucho, pero también hizo sol. Un día monté en moto de nieve y aunque tuve miedo, fue una experiencia inolvidable. Alicia

3 Hace tres años fui a Barcelona de vacaciones con mis amigos. Descansé y nadé en el mar. Un día dimos una vuelta en bicicleta por el puerto y otro día fuimos de excursión a Tierra Mítica. Saqué muchas fotos y vi monumentos típicos, pero me aburrí mucho en los museos. Hizo buen tiempo, hizo sol y calor. Carlos

Unidad 1

Expresión escrita

Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

La auxiliar de conversación indica a los alumnos que deben realizar una expresión escrita donde describan sus vacaciones del año anterior, siguiendo los ejemplos que aparecen en la actividad 5 de la página 11.



En el momento en que comienza el ejercicio de expresión escrita, los alumnos comienzan a sentir la ansiedad de *quedarse en blanco*, de *no saber cómo empezar, qué escribir...* El nerviosismo es mayor ante esta actividad, un nerviosismo que no apareció en las dos actividades anteriores. Los alumnos necesitan nuestra guía para poder comenzar su expresión, así como para poder continuar su redacción. De manera individual, respondemos a sus necesidades. La profesora titular nos hace saber que debemos darles el ejemplo que deben seguir (ejemplo completo que ellos copian y en el que pueden cambiar *alguna palabra* para adaptarlo, mínimamente, a su propia producción).

Unidad 1

Expresión oral

Nivel de dificultad: bajo

Actividad en pareja

La auxiliar de conversación explica las pautas para la actividad de expresión oral. Los alumnos deben responder a las preguntas que aparecen en la actividad 5 de la página 13. La actividad se desarrolla en forma de *entrevista*: primero, realiza las preguntas un compañero y el otro compañero responde; luego, se intercambian los papeles.

Para preparar esta actividad, los alumnos comienzan a hablar/preguntar/responder en inglés porque, de manera natural, no se sienten capaces de expresarse en español. El 95% de los alumnos muestra indicios de nerviosismo (sudoración, inquietud, etc.). Solo el 5% demuestra estar tranquilo y seguro de sí mismo.

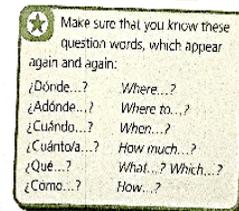
La profesora titular nos hace saber que debemos darles el ejemplo que deben seguir (ejemplo completo que ellos copian y en el que pueden cambiar *alguna palabra*, como hemos mencionado anteriormente).



Escucha y lee las preguntas. ¿Qué significan?

- 1 ¿Cuándo fuiste de vacaciones?.
- 2 ¿Adónde fuiste?
- 3 ¿Cuánto tiempo pasaste allí?
- 4 ¿Dónde te alojaste?
- 5 ¿Cómo era el hotel? .
- 6 ¿Qué había en el hotel? .
- 7 ¿Qué tiempo hizo?
- 8 ¿Qué hiciste durante tus vacaciones? .

LAS VISTAS = VIEWS



Unidad 2

Comprensión oral

Nivel de dificultad: bajo-medio

Actividad individual

En la actividad 2 de la página 26 nos encontramos una tabla donde figuran algunos medios de transporte y las razones por las cuales usarlos.

La auxiliar de conversación lee dos veces en voz alta cada una de las afirmaciones.

Escucha y lee. Copia y completa la tabla. (1-9)

	mode of transport	reason
1	taxi	not expensive

1) A veces cojo el autobús porque no es caro y porque puedo leer.	2) Prefiero ir a pie porque me gusta hacer ejercicio.	3) Normalmente cojo un taxi porque es lo más rápido.
4) Generalmente voy en monopatín porque me da independencia.	5) No me gusta nada viajar en autobús, especialmente porque la gente me molesta y odio esperar en la parada de autobús.	6) Voy siempre en moto porque llego rápidamente a todos los sitios.
7) Principalmente cojo la bici porque no contamina. Creo que hay demasiada contaminación.	8) Utilizo frecuentemente el transporte público, como el autobús y el metro, porque es barato, pero sobre todo porque hay que pensar en el medio ambiente.	9) Para distancias largas solamente cojo el avión.

★ When you use **en** (by) to say how you travel, e.g. Voy en autobús, it goes by bus, remember to leave out the definite article **el** or **la**.

Los alumnos no presentan dificultades a la hora de identificar cada una de las afirmaciones que leemos en voz alta.

La respuesta se solicita en inglés, no en español: los estudiantes deben identificar el medio de transporte del que estamos hablando y la razón que justifica su uso.

Unidad 2

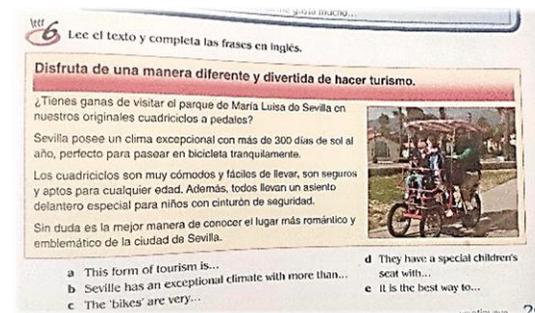
Comprensión escrita

Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

La actividad 6 de la página 29 consiste en una lectura individual en voz baja de un pequeño y sencillo texto sobre Sevilla. Pese a que la auxiliar sugiere que respondan a las preguntas del texto en español, la profesora titular rechaza la sugerencia.

Los alumnos desconocen algunas palabras del texto, pero esto no impide su comprensión y posterior respuesta en inglés (no en español). No experimentan dificultades ni muestran signos de ansiedad durante la actividad.



Unidad 2

Expresión escrita

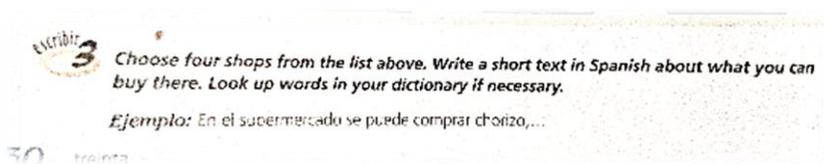
Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

Los alumnos se muestran intranquilos, comienzan a mirar a los lados (como si no supieran qué escribir). La profesora titular nos urge a que les entreguemos el modelo completo a seguir (y no solo algunos ejemplos).

Los alumnos están acostumbrados a recibir el ejemplo completo que ellos deben *imitar* (solo se les permite cambiar alguna palabra). Una vez

En la actividad 3 de la página 30, los alumnos deben elegir cuatro tipos de tiendas y elaborar un pequeño texto donde expliquen qué se puede comprar en ellas. Les facilitamos algún ejemplo.



que les entregamos dicho ejemplo, los alumnos se tranquilizan y comienzan su tarea.

Unidad 2

Expresión oral

Nivel de dificultad: bajo

Actividad en pareja

En la actividad 6 de la página 31, cada pareja de alumnos desempeñará dos papeles: por un lado, uno de ellos ejercerá el papel de un ciudadano que busca una determinada tienda (por ejemplo, una panadería).

Su pareja le dará las instrucciones para llegar a ella.

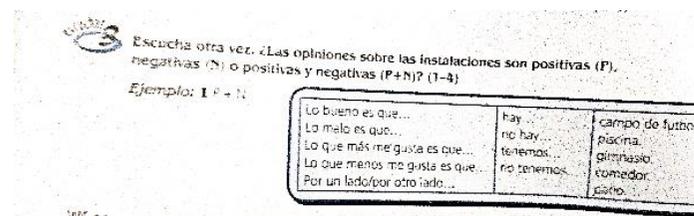
Los alumnos preparan sus respuestas en inglés; luego, las traducen al español. Nuevamente debemos facilitarles el ejemplo completo que deben copiar (se les sugiere que pueden cambiar algunas palabras, pero no se les permite, en cierto modo, crear libremente toda su expresión oral).

Si no se les facilita el ejemplo completo, el nivel de nerviosismo, inseguridad y risa nerviosa aumentan.

	
<p>Unidad 3</p> <p>Comprensión oral</p> <p>Nivel de dificultad: medio</p> <p>Actividad individual</p> <p>En este caso, la auxiliar de conversación acompaña fuera del aula a los alumnos que nos indica la profesora titular para poder trabajar mejor la</p>	<p>En esta actividad, el 50% de los alumnos no entendía si las opiniones eran positivas o negativas, por lo que tuvimos que reproducir el audio tres veces en lugar de dos. Los alumnos que no entendían bien lo que se decía en el audio presentaron síntomas de ansiedad (inseguridad, nerviosismo, intranquilidad, conversaciones con los compañeros de al lado para conseguir sus respuestas, etc.).</p>

Capítulo IV
Desarrollo de la investigación. Metodología y corpus de datos

comprensión oral. Realizamos la actividad 3 de la página 50, donde los alumnos deben escuchar las opiniones sobre las instalaciones que posee el instituto y deben diferenciar si son positivas o negativas.



Unidad 3

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: bajo-medio

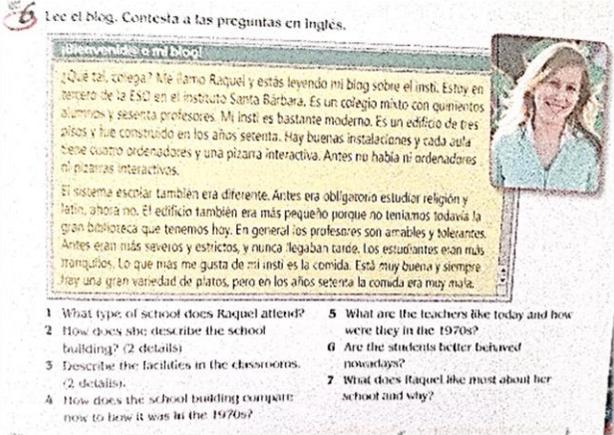
Actividad individual

En la actividad 6 de la página 51 los alumnos encuentran un texto donde aparece la descripción de un centro educativo. Tras la lectura, los alumnos deben responder unas preguntas en inglés.

La profesora titular no nos permite que los alumnos respondan en español.

En este texto aparecen muchas palabras cuyo significado desconocen nuestros alumnos. Les pedimos que utilicen sus diccionarios y anoten el significado junto a cada palabra. El 85% de los alumnos contesta con respuestas cortas (*una sola palabra*); por ello, les indicamos que deben redactar la oración completa (*Sujeto + verbo + predicado*).

Capítulo IV
Desarrollo de la investigación. Metodología y corpus de datos



6 Lee el blog. Contesta a las preguntas en inglés.

¡Preparados para el blog!

¿Qué tal, colega? Me llamo Raquel y estás leyendo mi blog sobre el insti. Estoy en tercero de la ESO en el instituto Santa Bárbara. Es un colegio mixto con quinientos alumnos y sesenta profesores. Mi insti es bastante moderno. Es un edificio de tres pisos y fue construido en los años setenta. Hay buenas instalaciones y cada aula tiene cuatro ordenadores y una pizarra interactiva. Antes no había ni ordenadores ni pizarras interactivas.

El sistema escolar también era diferente. Antes era obligatorio estudiar religión y latín, ahora no. El edificio también era más pequeño porque no teníamos todavía la gran biblioteca que tenemos hoy. En general los profesores son amables y tolerantes. Antes eran más severos y estrictos, y nunca llegaban tarde. Los estudiantes eran más tranquilos. Lo que más me gusta de mi insti es la comida. Está muy buena y siempre hay una gran variedad de platos, pero en los años setenta la comida era muy mala.

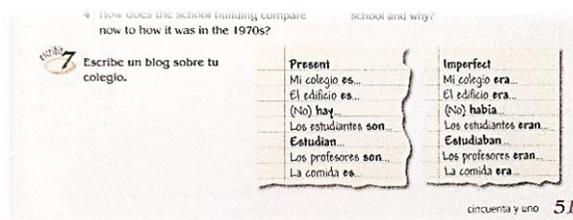
1 What type of school does Raquel attend?
2 How does she describe the school building? (2 details)
3 Describe the facilities in the classrooms. (2 details).
4 How does the school building compare now to how it was in the 1970s?

5 What are the teachers like today and how were they in the 1970s?
6 Are the students better behaved nowadays?
7 What does Raquel like most about her school and why?

Unidad 3
Expresión escrita
Nivel de dificultad: bajo
Actividad individual

Corregimos el texto de todos los alumnos.
El 75% de ellos ha utilizado los mismos adjetivos para la primera oración (la descripción de su colegio).
El 70% de los estudiantes utiliza los mismos adjetivos para describir el edificio.

En la actividad 7 de la página 51 los alumnos deben escribir un pequeño *blog* a partir de los ejemplos que aparecen en dicha actividad: *mi colegio es/era...; el edificio es/era...; (No) hay/había...; los profesores son/eran...; etc.*



Con respecto a los elementos que *hay* o *no hay*, encontramos más variedad: cada alumno ha utilizado sustantivos diferentes pese a que algunos de ellos se repiten en las redacciones de varios alumnos (*por ej.: piscina, gimnasio*).

Unidad 3

Expresión oral

Nivel de dificultad: medio

Actividad en parejas

Los estudiantes saben que deben aprenderse las respuestas de memoria.

Cuando la auxiliar de conversación les hace alguna pregunta que no aparece en su libro o que no forma parte de las respuestas memorizadas, el 95% de los alumnos no nos responden, se quedan completamente bloqueados.

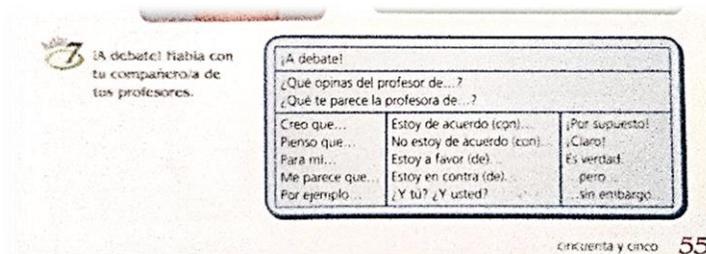
Tan solo hay un 5% de alumnos que es capaz de comprender nuestra pregunta y responder adecuadamente.

En este caso, para llevar a cabo la actividad 7 de la página 55, que consiste en hablar entre ellos sobre sus profesores, salen del aula los alumnos que la profesora titular nos indica. Así, podemos practicar la expresión oral de una manera más individual.

La profesora nos pide que los alumnos se aprendan sus respuestas de memoria.

Actividad cultural: la Navidad en España.

La auxiliar de conversación prepara una presentación cultural para exponer ante toda la clase. En principio, pensamos realizarla en español; en cambio, la profesora titular nos indicó que debíamos realizarla en inglés porque si no los alumnos no nos entenderían —procedimiento con el que estamos en profundo desacuerdo, pero que debimos respetar—.



Los alumnos escuchan en inglés la exposición oral que realiza la auxiliar de conversación sobre la Navidad en España. Sus preguntas también las formulan en inglés.

En algún momento puntual intentamos que nos hicieran alguna pregunta en español, lo cual dio lugar a una tentativa fracasada (su profesora afirma que no “merece la pena” porque no van a saber realizar preguntas en español).

Nosotros manifestamos nuestro descontento, pero debemos aceptar que no somos los profesores titulares y no poseemos la misma



Unidad 4

Comprensión oral

Nivel de dificultad: bajo-medio

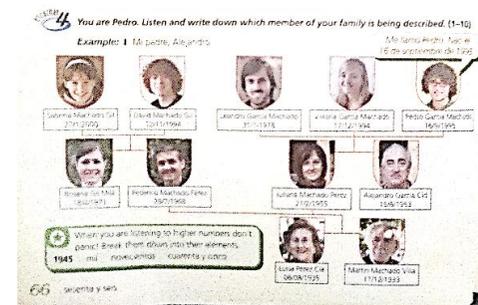
Actividad individual

Para trabajar las fechas en español, realizamos la actividad 4 de la página 66. En ella vemos un árbol genealógico. Leeremos las fechas de nacimiento de cada uno de los miembros que conforman el árbol y los alumnos deberán escribirlas en sus cuadernos. Leeremos las fechas dos veces.

libertad docente como para tomar ciertas decisiones.

Durante la actividad cultural el 100% de los alumnos se encuentran relajados y sin ningún tipo de estrés. No obstante, solo el 78% de ellos muestra interés en esta actividad.

En esta ocasión, los alumnos tienen dificultades para entender las fechas completas (día, mes y año). Solo el 50% del alumnado es capaz de completar el ejercicio con todas las respuestas correctas. El 20% de los alumnos solo es capaz de completar un dato en cada fecha (o día, o mes, o año). El 30% restante es capaz de completar dos de los datos en cada fecha.



Unidad 4

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: bajo-medio

Actividad individual

En la actividad 1 de la página 68 aparecen cinco personas hablando sobre sí mismas: describen su origen, su profesión, su carácter y sobre algún otro aspecto de su vida.

Catástrofe aérea
Una avión de pasajeros de la aerolínea Mundial se estrelló el jueves 15 de octubre en una isla desierta. No se conoce las causas del accidente y no se sabe si hay supervivientes...

Leonora Paredes
Soy española. Soy una persona creativa y paciente. Me pareció mucho a mi madre, que murió el año pasado. Antes del accidente era diseñadora gráfica. Me case cuando era demasiado joven. Tuve muchos problemas y me divorcié tres meses después.

Damaris Baralle
Soy colombiana. Antes del accidente era abogada. Soy una persona energética y honesta. Antes tenía una relación problemática con mi madre. Ahora que está jubilada nos llevamos mucho mejor. Estoy separada. Me separé de mi marido recientemente.

Eugenio Luna
Soy estadounidense, de Los Angeles. Antes era mecánico y me encantaba mi trabajo. Soy honesto y trabajador. No soy nada perezoso. Estoy casado con una mujer maravillosa. La quiero mucho y la echo de menos.

Benedicto Manzanal
Soy peruano. Antes del accidente era estudiante de medicina. Tengo mucho sentido del humor y soy tolerante y optimista. No soy nada serio. Vivía con mi mamá y mi hermana en Lima. Tenía una relación de amor y odio con mi mamá. Es una persona difícil porque es alcohólica. De momento estoy soltero, pero espero encontrar pronto a mi eterna ideal.

Alicia Manzanal
Soy peruana y soy la hermana menor de Benedicto. Antes estudiaba bachillerato y quería ir a la universidad. Aquí en la isla estudiar me da igual. Soy ambiciosa y alegre. Afortunadamente me llevo bien con mi hermano.

El 90% de los alumnos escribe respuestas cortas. Solo el 10% redacta la oración completa en sus respuestas.

Tan solo el 40% de ellos responde correctamente a las seis preguntas. Del 60% restante, el 50% responde correctamente entre tres y cinco y preguntas.

Pese a ser una actividad individual, los alumnos hablan entre ellos para comprobar sus respuestas con las de sus compañeros, mostrando cierta inseguridad.

Unidad 4

Expresión escrita

Nivel de dificultad: medio

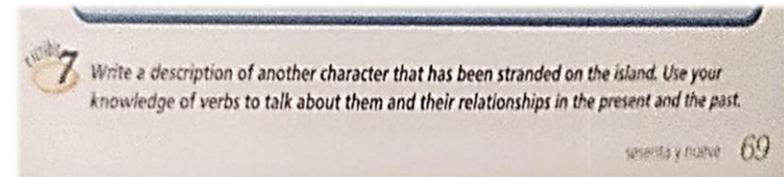
Actividad individual

La auxiliar de conversación explica las pautas de la siguiente actividad (número 7 de la página 69). Los alumnos deben describir a una persona que se encuentre atrapada en una isla desierta: deben imaginar cómo se encuentra, cómo llegó allí, qué relación tiene/tuvo con su familia, etc.

Comenzamos la actividad realizando algunas preguntas.

No tardaron en aparecer las primeras reacciones por parte de nuestros alumnos: solicitan el *patrón* que deben seguir, como de costumbre. No se sienten capaces de realizar una redacción sin haber recibido previamente el ejemplo completo para seguir (quizá, más que *seguir* deberíamos decir *copiar*).

Sin ese *patrón*, solo habían comenzado a redactar sus expresiones escritas un 5% de los alumnos.



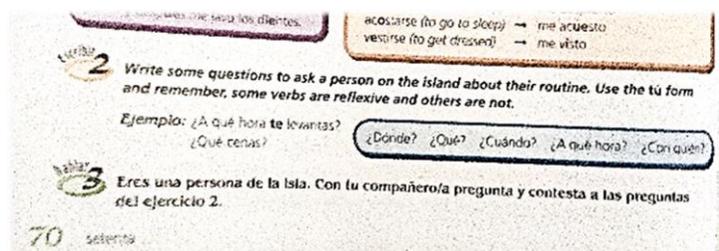
Unidad 4

Expresión oral

Nivel de dificultad: medio

Actividad por parejas

Cada pareja debe repartirse dos papeles: uno de ellos será el naufrago y el otro, el entrevistador. El entrevistador le preguntará la hora a la que se levanta, qué actividades desempeña en su día a día, qué come, con quién vive en la isla desierta, etc., es decir, su rutina diaria (actividad 2 y 3 página 70).



Durante esta actividad pudimos ver que el 85% del alumnado olvidaba el uso de los pronombres en los verbos reflexivos en sus exposiciones orales (o bien no los utilizaban de la forma correcta, por ejemplo, por falta de concordancia **Se levanto a las 7:00*).

A la hora de hablar delante de sus compañeros, necesitan tener frente a ellos los folios donde han escrito su discurso. Aun así, se muestran muy nerviosos, sentimientos que exteriorizan mediante risas y ocultando sus caras tras los folios que los acompañan durante la exposición ante el resto de la clase.

Unidad 5

Comprensión oral

Nivel de dificultad: bajo

Actividad individual

La actividad 1 de la página 90 es una práctica sencilla que no requiere de un gran conocimiento o esfuerzo por parte de los alumnos.

Deben numerar del 1 al 6 las intervenciones orales de cada uno de los actores que aparecen en dicha actividad.

Esta actividad no exige grandes conocimientos para poder realizarla. Los actores hablan muy lentamente, por lo que el 95% de los alumnos consigue escribir el nombre de los seis actores —en orden—, hablantes que leen en voz alta la pequeña descripción sobre su trabajo.



Unidad 5

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

El 97% del alumnado identifica los tiempos verbales que se solicitan. Sin embargo, no comprenden el significado del texto completo —aunque sí saben identificar las desinencias del Pretérito Perfecto Simple y del Imperfecto de Indicativo, tanto regulares como irregulares—.

No presentan signos de ansiedad durante el desarrollo de esta actividad.

En la actividad 5 de la página 91, los alumnos deben leer un pequeño texto e identificar los verbos que aparezcan en Pretérito Perfecto Simple y en Pretérito Imperfecto.

5 Lee e identifica los verbos en el pretérito y en el imperfecto.

preterite	imperfect
hice	se llamaba

Mi nombre es Ana Hernández de López. En junio del año pasado hice mis prácticas en un hospital y fue increíble. Trabajé con un equipo de enfermeros estupendos. Mi jefa se llamaba María y era buenisísima. Todos los días me levantaba muy temprano y cogía el metro para no llegar tarde. Me gusta ser puntual. Por las mañanas ayudaba a los enfermeros y hablaba con los pacientes. Los pacientes eran muy simpáticos. Por las tardes les servía té y hacía camas. El último día organicé una fiesta de cumpleaños para Teo, un niño enfermo de siete años.



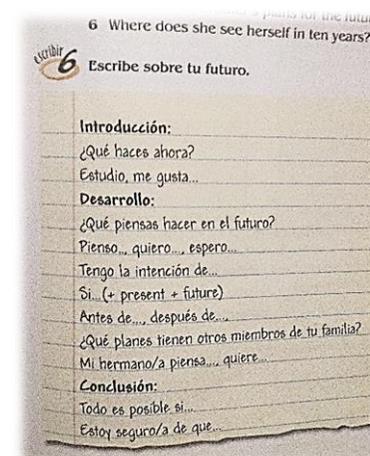
6 Read the text again. Which tense has been used with...

Unidad 5
Expresión escrita
Nivel de dificultad: medio-alto
Actividad individual

Los seis alumnos con los que trabajamos son algunos que presentan dificultades durante las clases de español como LE. El 100% de los estudiantes que salieron del aula con la auxiliar se bloqueó a la hora de comenzar su expresión escrita. Los estudiantes no saben cómo comenzar su redacción y, por ello, nos piden que les entreguemos un ejemplo completo —que ellos copiarán y en el que solo cambiarán algunas palabras para adaptarlo *ligeramente* a su situación personal y a sus planes de futuro—.

En esta ocasión, la profesora titular nos solicita que trabajemos la actividad 6 de la página 93 fuera del aula con seis alumnos que ella nos indica. Los alumnos deben escribir sobre su futuro. Para ello, utilizarán expresiones del tipo *Tengo la intención de...*, *Si + Presente + Futuro*, *antes de...*, *después de...*, *etc.*

Su profesora titular no nos permite intentar trabajar sin esos *ejemplos completos* para copiar. Su sistema educativo no lo permite.

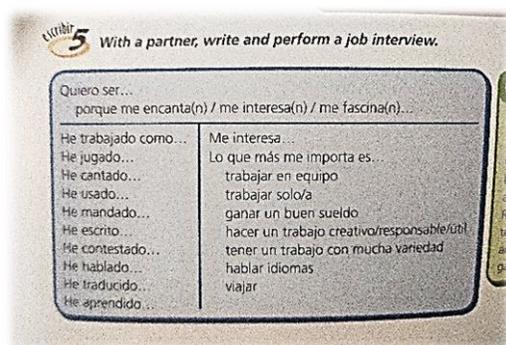


Unidad 5
Expresión oral
Nivel de dificultad: medio
Actividad en parejas

En esta actividad, comprobamos que el 70% de los alumnos que desempeñan el papel de entrevistador tienen dificultades para elaborar las preguntas de la entrevista (por ejemplo, no saben qué preguntar ni cómo preguntarlo).

Capítulo IV
Desarrollo de la investigación. Metodología y corpus de datos

Los alumnos preparan una entrevista de trabajo en donde uno de los miembros de la pareja es el entrevistador y el otro, el entrevistado (actividad 5, página 97). Deben utilizar estructuras del tipo *He trabajado como..., Quiero ser... porque me encantan/me fascinan..., etc.*



Sin embargo, el 70% de los alumnos que desempeñan el papel de entrevistado no muestran excesivas dificultades a la hora de responder.

Unidad 6

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: medio

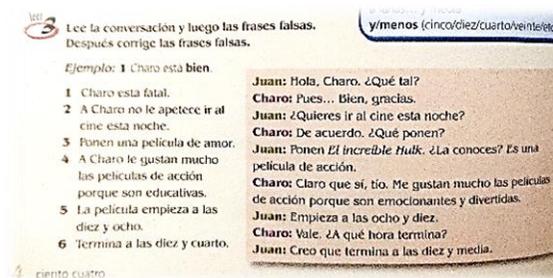
Actividad individual

El 75% de los alumnos corrigió los errores que aparecen en las oraciones 1-6 de manera adecuada. Sin embargo, hubo un 15% de alumnos que corrigió equivocadamente de 1 a 2 oraciones y un 10% lo

Capítulo IV
Desarrollo de la investigación. Metodología y corpus de datos

Trabajamos la actividad 3 de la página 104 con toda la clase. Cada alumno lee en silencio el diálogo que mantienen Juan y Charo. Posteriormente, leen las oraciones que aparecen a la izquierda del diálogo. En esas oraciones hay afirmaciones equivocadas que deben corregir de acuerdo a lo que hayan leído en el diálogo.

hizo en más de 3. El 80% de los alumnos que fallaron lo hicieron en la pregunta 5, lo que nos hace pensar que es un descuido a la hora de leer la hora que ahí se expresa (*Empieza a las ocho y diez versus Empieza a las diez y ocho*).



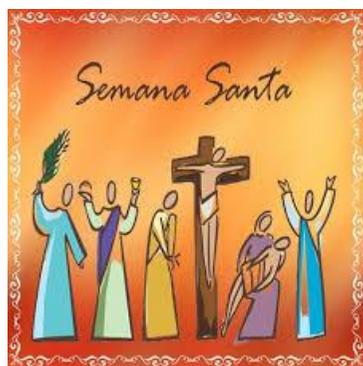
Actividad cultural en gran grupo: la Semana Santa en España

La auxiliar de conversación prepara una presentación cultural sobre la Semana Santa en España para exponer ante toda la clase.

En principio, pensamos en realizarla en español porque siempre intentamos que los alumnos se expongan a la LE el mayor tiempo posible; en cambio, la profesora titular nos indicó que debíamos realizarla en inglés porque si no

Los alumnos escuchan en inglés la exposición oral sobre la Semana Santa en España. Sus preguntas también las formulan en inglés. No obstante, también intentamos que nos hicieran alguna pregunta en español, hecho que no funcionó (su profesora afirma que los alumnos no son capaces de realizar preguntas “correctamente” en español). Teniendo en cuenta que nosotros no castigamos el error lingüístico, manifestamos

los alumnos no nos entenderían —procedimiento con el que estamos en profundo desacuerdo, como ya hemos repetido en varias ocasiones, pero que debimos respetar—.

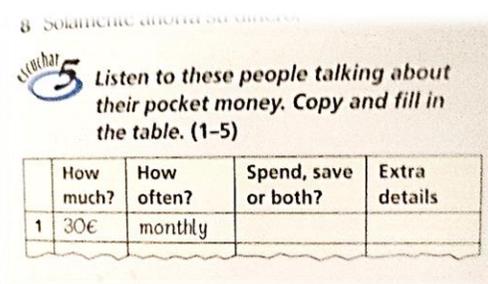


nuestro descontento, pero debemos aceptar que no somos los profesores titulares y no poseemos la misma *libertad docente* como para tomar ciertas decisiones. Durante la actividad cultural el 100% de los alumnos se encuentran relajados y sin ningún tipo de estrés.

Unidad 6
Comprensión oral
Nivel de dificultad: medio
Actividad individual.

Durante el desarrollo de esta actividad, los alumnos muestran intranquilidad. El 75% de los estudiantes observan las respuestas de sus compañeros, les preguntan qué han respondido ellos o, directamente, copian lo que su compañero de al lado ha respondido, actitudes que

En la actividad 5 de la página 107 intervienen cinco personas hablando sobre el dinero que reciben de propina, la frecuencia con la que la reciben, si gastan ese dinero o lo ahorran; los hablantes nos dan algunos detalles extra que los alumnos deben anotar.



muestran inseguridad en sus acciones. El 85% de los alumnos inseguros fallan entre 1 y 3 respuestas. El 15% restante fallan 4 o más respuestas.

Unidad 6

Expresión escrita

Nivel de dificultad: medio-alto

Actividad individual

El 50% de los estudiantes es capaz de comenzar su redacción con oraciones muy simples (hecho que no responde al nivel que exige esta actividad). El otro 50% muestra un bloqueo a la hora de comenzar su expresión escrita.

La profesora titular nos indica que trabajemos esta actividad fuera del aula principal con un pequeño grupo compuesto por cuatro estudiantes (diferente al último con el que trabajamos en pequeño grupo). En la actividad 6 de la página 107, los alumnos deben escribir sobre sus *hobbies*, utilizando las estructuras que hemos estudiado hasta esta unidad y a las que agregarán adverbios de frecuencia. Asimismo, hablan sobre la propina que recibían en el pasado en comparación con la que reciben ahora y los usos que le den a dicha propina.

Unidad 6

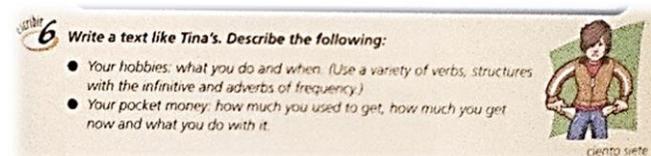
Expresión oral

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

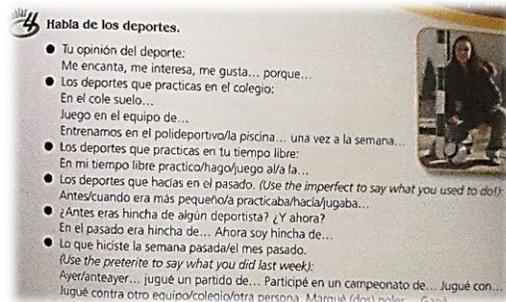
Para trabajar esta actividad (actividad 4, página 109), la profesora titular nos pide que trabajemos con seis alumnos que tienen ciertas dificultades a la

Por este motivo, los alumnos exigen, como habitualmente, el modelo a seguir (o más bien a copiar). De este modo, ellos cambian alguna palabra puntual, procedimiento que cuenta con la aprobación de la profesora titular.



El 83% de los alumnos con los que trabajamos esta actividad (5) solo es capaz de expresar la primera oración sobre la opinión que tienen con respecto a los deportes. Luego, se bloquean y tan solo el 17% de los alumnos (1) es capaz de continuar su redacción con cierta destreza. Nuevamente, debemos entregarles el modelo completo que responde al ejercicio íntegro que tienen que elaborar, modelo al que ellos están

hora de llevar a cabo la expresión oral. Los alumnos deben dar su opinión sobre el deporte en general (*Me encanta, me interesa... porque...*) y sobre los deportes que ellos practican (y que practicaban) en particular (*En el cole suelo... Juego en el equipo... etc.*). Valoramos muy positivamente el uso del Pretérito Imperfecto junto con el Presente de Indicativo.



acostumbrados en cada una de las actividades de expresión oral y de expresión escrita que ejecutan durante sus clases de español como LE.

Unidad 7

Comprensión oral y escrita

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

El 50% de los alumnos es capaz de expresar tres acciones de la vida pasada de Julio y tres sobre su vida actual en inglés (no en español). Un 40% de los alumnos son capaces de indicar dos ideas sobre su vida

Capítulo IV
Desarrollo de la investigación. Metodología y corpus de datos

La profesora titular nos sugiere que trabajemos esta actividad (actividad 5, página 131) con un pequeño grupo (el 25% de la clase). Los estudiantes escuchan un audio, el cual deberán leer al mismo tiempo. El audio está basado en una entrevista a una persona (Julio) de Sevilla (España). En ella el entrevistador realiza múltiples preguntas relacionadas con la vida pasada y presente del entrevistado.

anterior y dos sobre la actual. Solo el 10% de los alumnos no es capaz de escribir ni una acción sobre cada una de sus vidas tanto pasada como presente.

Escucha y lee. Apunta los datos siguientes en inglés.

● Julio's life in the past... ● Julio's life now...

UN ADOLESCENTE SEVILLANO EN 1939

Reportero: ¿En qué tipo de casa vivías?

Julio: Vivía en una casa pequeña y modesta. ¡No había edificios tan grandes como hoy en día! Ahora vivo en un piso moderno y grande.

Reportero: Cuando eras joven, ¿cuáles eran los pasatiempos preferidos de los adolescentes?

Julio: A ver..., hacíamos cosas más simples que los pasatiempos de hoy en día. Jugábamos en la calle a la pelota o a la goma. Solo había un cine y no había discotecas, ni tampoco polideportivos. La vida era más lenta. Hoy en día los jóvenes tienen más oportunidades que nosotros: viajar, practicar deportes de riesgo, etc...

Reportero: ¿Cuál era tu juego o tu juguete preferido cuando eras adolescente?

Julio: Después de la Guerra Civil no había mucho dinero para juguetes. ¡Éramos tan pobres! Yo iba en la bicicleta de mi padre, y ese era mi juguete favorito. Ahora, mi juguete favorito es mi motocicleta, je, je.

Reportero: ¿Cómo era Sevilla hace setenta años?

Julio: Era muy diferente. Las calles estaban más sucias que ahora y había más basura, pero el río no estaba tan contaminado. No había tanto tráfico, ni tantos coches como ahora porque solo los ricos tenían coches. Ahora hay mucho tráfico porque todo el mundo tiene coche.

Unidad 7

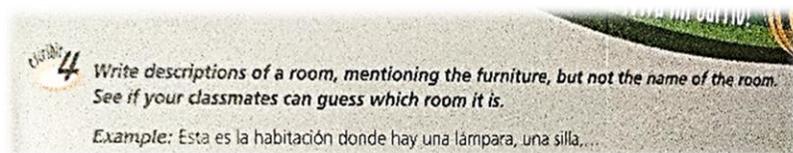
Expresión escrita

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

En la actividad 4 de la página 127, los estudiantes deben describir un lugar de su casa, mencionando los muebles y elementos que tiene, pero sin decir el nombre de la habitación en sí:

Este es el lugar donde hay una cama, una mesa, una silla y un armario, pero donde no hay ducha.



El 80% de los alumnos comienzan sus producciones independientemente, pero el 20% restante muestran signos de inseguridad a la hora de comenzar. Como de costumbre, debemos entregarles el modelo a seguir. Una vez entregado, los alumnos se sienten aliviados y más seguros de sí mismos.

Unidad 7

Expresión oral

Nivel de dificultad: medio

Actividad en pareja

En esta ocasión, trabajamos con la mitad de los alumnos, hecho que permite escuchar las expresiones orales de todas las parejas y dar el *feedback* correspondiente.

En la actividad 5 de la página 127 uno de los estudiantes de la pareja debe dar información sobre la posición que ocupa un objeto de esa habitación. El otro compañero debe preguntar si es tal elemento a partir de la foto que aparece en dicha actividad:

Alumno 1: *Está al lado de la mesa, a su izquierda. Tiene un sombrero encima y unas zapatillas de deporte debajo.*

Alumno 2: *¿Es el armario?*

Alumno 1: *¡Sí! ¡Es el armario!*

Los alumnos no manifiestan dificultades para elaborar oraciones simples que sirvan para ubicar un objeto en el espacio. Del mismo modo, son capaces de comprender tales oraciones y responder adecuadamente.

 **7** Use the questions in exercise 6 to write a description of your house. Try to extend your sentences as much as possible, using relative clauses with *donde* and a variety of prepositions.

Unidad 8

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

En la actividad 5 de la página 147 aparece un diálogo entre un tendero y un cliente que los alumnos deben leer. A la derecha se muestran unas imágenes (de la letra *a* a la letra *d*).

Deberán relacionar las imágenes con la imagen que identifique la compra que realiza el cliente.

En esta actividad aparecen números y oraciones adversativas, hecho que provocó gran confusión en el 60% alumnos. Veamos un ejemplo que dio lugar a confusión:

Cliente: *Deme tres barras de pan* (Número)

Tendero: *Lo siento, pero solo quedan dos barras* (Oración adversativa + un número).

Después de varias lecturas (3), consiguieron responder correctamente el 76% de los alumnos.

5 Lee la conversación. Escribe la letra correcta.

¿Cuánto es? / ¿Cuánto cuestan? / Medio kilo / Un kilo / Dos kilos de...
Son... euros con... en total. / Medida / Una docena de huevos.

- Buenas tardes. ¿En qué puedo servirte?
- Hola, buenas tardes. Deme tres barras de pan, por favor.
- Es cierto, pero solo quedan dos barras.
- De acuerdo, está bien.
- ¿Algo más?
- Sí, necesito una pastilla de mantequilla y tres latas de tomates.
- No quedan latas de tomates. Aquí tiene la mantequilla.
- Vale.
- ¿Es eso todo?
- No. Deme también dos cartones de leche, por favor. ¿Cuánto es?
- A ver... Las barras cuestan tres euros con setenta y cinco, más la mantequilla y la leche, son seis euros con setenta y cinco.
- Muy bien. Aquí tiene. ¡Gracias!
- Muchas gracias, ¡adiós!

a 6,75€

b 8,50€

c 5,80€

d 9,65€

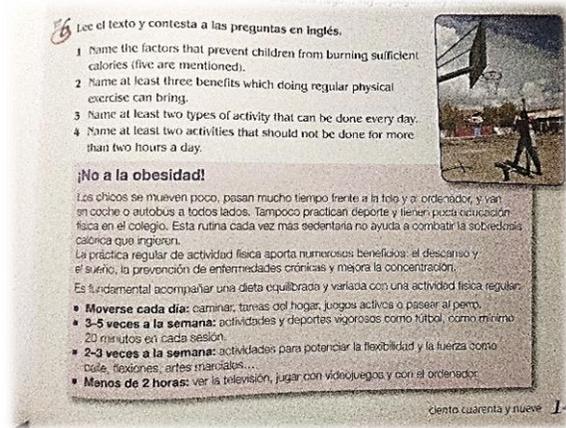
Unidad 8

Comprensión escrita

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

En la actividad 6 de la página 149 podemos observar un pequeño texto sobre la obesidad. Los alumnos deben responder en inglés a cuatro preguntas que están redactadas en el mismo idioma.



6 Lee el texto y contesta a las preguntas en inglés.

- 1 Name the factors that prevent children from burning sufficient calories (five are mentioned).
- 2 Name at least three benefits which doing regular physical exercise can bring.
- 3 Name at least two types of activity that can be done every day.
- 4 Name at least two activities that should not be done for more than two hours a day.

¡No a la obesidad!

Los chicos se mueven poco, pasan mucho tiempo frente a la teler y al ordenador, y van en coche o autobús a todos lados. Tampoco practican deporte y tienen poca educación física en el colegio. Esta rutina cada vez más sedentaria no ayuda a combatir la sobrepeso calórica que ingieren.

La práctica regular de actividad física aporta numerosos beneficios: el descanso y el sueño, la prevención de enfermedades crónicas y mejora la concentración.

Es fundamental acompañar una dieta equilibrada y variada con una actividad física regular.

- **Moverse cada día:** caminar, tareas del hogar, juegos activos o pasear al perro.
- **3-5 veces a la semana:** actividades y deportes vigorosos como fútbol, como mínimo 20 minutos en cada sesión.
- **2-3 veces a la semana:** actividades para potenciar la flexibilidad y la fuerza como baile, flexiones, artes marciales...
- **Menos de 2 horas:** ver la televisión, jugar con videojuegos y con el ordenador.

Ciento cuarenta y nueve 149

Al inicio de esta actividad, intentamos que los alumnos respondieran en español, dado que ya estamos finalizando el curso y deberían ser capaces de responder en español, pero, contrariamente, no son capaces. Tan solo el 5% de los alumnos son capaces de ejecutar el ejercicio en español.

Del 95% restante, el 50% de los alumnos presenta problemas de comprensión por desconocimiento del vocabulario que se utiliza en este texto.

Antes de darles la respuesta, como ya es habitual, les indicamos que usen sus diccionarios para que puedan llevar a cabo un autoaprendizaje eficaz.

Unidad 8

Comprensión oral

Nivel de dificultad: medio

Actividad individual

La profesora titular nos propone trabajar la actividad 1 de la página 148 con la mitad de la clase, hecho que facilita la intervención pedagógica a todos los niveles.

En esta actividad hablan cuatro personas famosas y nos cuentan qué han incluido en su cesta de la compra (imágenes de la letra *a* a la letra *e*; hay una imagen de más que los alumnos deben descartar).

El 65% de los alumnos respondió correctamente a la relación de las cestas de la compra que correspondían a cada uno de los famosos que habla durante el audio.

El 25% respondió correctamente a tres de ellas. Tan solo el 10% solo consiguió relacionar correctamente una o dos cestas con el famoso que la había comprado.



4.4. Diseño y desarrollo de la investigación

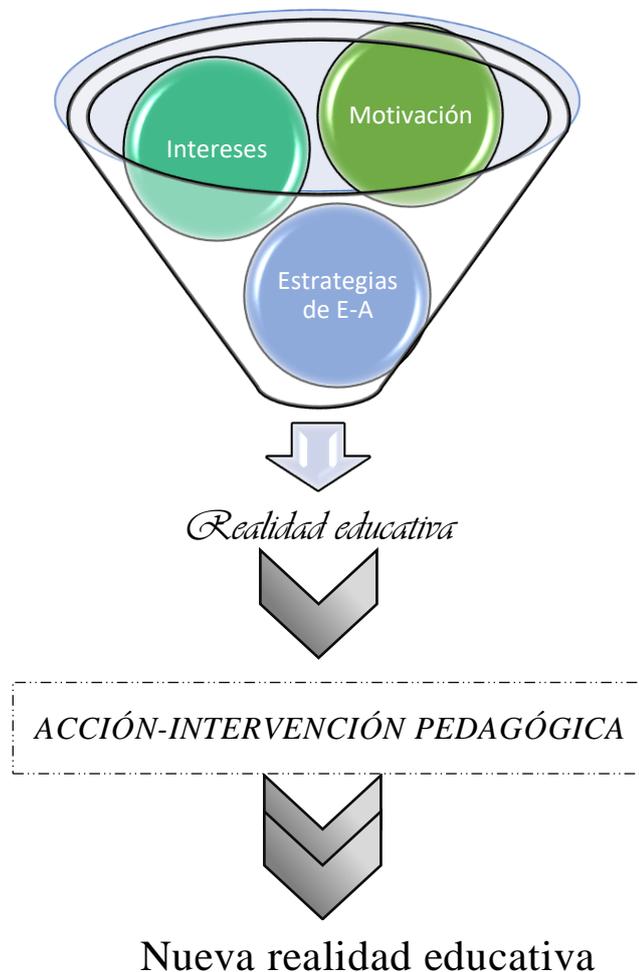
El diseño de la investigación es el plan de acciones que llevará a cabo el investigador con vista a dar respuesta a sus preguntas iniciales y, a partir de esto, plantear una *solución*, en nuestro caso concreto, una propuesta de intervención pedagógica.

La investigación cualitativa cuenta con la *flexibilidad* como una de sus características fundamentales, siendo permeable a los reajustes que puedan ser necesarios a medida que avanza el estudio con el objetivo de sacar partido de toda la información obtenida:

“(…) resulta complicado definir cómo se debe realizar un diseño de investigación cualitativa siguiendo simplemente unas reglas metodológicas, ya que una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado [...], es necesaria cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio.” (SALAMANCA CASTRO & MARTÍN CRESPO, 2007).

Las propias creencias del investigador juegan un papel esencial en la investigación cualitativa, ya que estas influyen, consciente o inconscientemente, en la manera de percibir la realidad y, por ende, en la manera de entender la propia investigación.

Según Gil Flores (1994: 28), la investigación educativa tiene como objeto de estudio “los procesos y productos educacionales, las conductas de clase, las actitudes, los rasgos de personalidad, la motivación, los intereses [...]”, propiedades de las Ciencias Sociales —Ciencias de la Educación— que hacen que la investigación cuantitativa no sea la más idónea, habida cuenta de la dificultad para cuantificar esos *parámetros*, *sentimientos* y *procesos*, sin perjuicio de las investigaciones sociales que se llevan a cabo de manera más *cuantativa*.



En cuanto al planteamiento propio de este estudio, lo hemos dividido en cuatro partes: observación de la realidad educativa —metodología, variables afectivas, estrategias de motivación y de automatización, formas de evaluación—, recogida de muestras escritas —*corpus*—, redacción de nuestro *diario de campo* —con los detalles de las actividades que llevamos a cabo con nuestros alumnos y las respuestas que registramos por su parte—, interpretación de los datos y diseño y puesta en marcha de la intervención pedagógica —canal didáctico⁴⁶ *GCSE* en *YouTube*—.

Este estudio tiene como objetivo principal el diseño del canal de *YouTube* creado *ad hoc*, que tanto puede ayudar a los alumnos que se preparan para superar el examen de fin de etapa *GCSE*. Es evidente e indudable que las TICs forman parte de nuestras vidas y todo gira en torno a ellas. Pensemos en lo que pensemos, las TICs están presentes de uno u otro modo, a veces, diríamos que hasta en exceso. La competencia digital se define según el Departamento de Proyectos Europeos como “el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de

⁴⁶ En el futuro, nos gustaría llevar a cabo un estudio que analice la afinidad entre nuestro *estilo de enseñanza* como docentes y los *estilos de aprendizaje* de nuestro alumnado —o *matching*, en palabras de Cuevas (2015)— a partir de la implementación de nuestro canal en el aula, puesto que eso nos permitiría introducir los *ajustes* necesarios con el fin de facilitar el proceso de E-A a nuestros alumnos, intentando *rentabilizar* al máximo sus esfuerzos tanto dentro como fuera del aula.

colaboración a través de Internet” (INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS, 2011).

La creación de un canal de *YouTube* específico no solo permite a los discentes la visualización de vídeos, sino también chatear con el docente (nativo) y otros nativos de lengua española del mundo que se encuentran en la misma situación académica que ellos. En cierto modo, se trata de traspasar esos límites del aula, aquellos que les impiden conectar con otros estudiantes del mundo y que, probablemente, sientan las mismas necesidades y a los cuales se les presenten los mismos problemas. El canal permite desarrollar todas las destrezas lingüísticas —comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita—, impulsando la automotivación y favoreciendo el aprendizaje colaborativo.

Ahora bien, el docente puede plantearse ciertas preguntas a la hora de implementar este canal —o bien otro recurso tecnológico que cree *a medida* de las necesidades específicas de sus alumnos—. Si el docente responde *sí* a estas preguntas, sin duda el uso de herramientas TIC como esta —o análoga— serían eficaces y provechosas en su aula:

1. *¿Estoy suficientemente preparado como para elaborar un recurso así o similar?*
2. *¿Sería capaz de explotar al máximo un recurso como este —ya preparado—, que se tome de Internet?*
3. *¿Mis alumnos van a sacar verdaderamente partido de este recurso en línea?*

4. *¿Realmente es necesario un recurso como este para facilitar su aprendizaje?*

A colación de estas preguntas traemos a este trabajo el *capítulo 2* del libro *Competencias digitales en el aula* de Juan-Lázaro y Alejaldre Biel (2020). En él se nos facilitan las herramientas y aquellas pautas necesarias que permiten al docente ser el *detonador* de esos cambios inapelables en plena *era tecnológica*, esas *tímidas transformaciones digitales* que, poco a poco, se consolidan como parte intrínseca e inseparable de los procesos de E-A dentro y fuera del aula.

Para poder esbozar el diseño de este canal, debemos tener en cuenta, indudablemente, las *variables del contexto* que

“[...] nos ayudarán a conocer las condiciones de trabajo del profesorado, las características sociales y sociolingüísticas de la comunidad, las características de la escuela (tamaño, recursos) el ambiente socio-cultural de los alumnos y del profesorado y su posible relación con los procesos didácticos.” (Madrid Fernández, 2004:28).

El espacio físico por el que estamos rodeados tanto docentes como discentes forma parte del *contexto*:

“La capacidad de todos los hablantes, especialmente de los alumnos, de poner en acción su competencia comunicativa depende en gran medida de las condiciones físicas en que tiene lugar la comunicación. La comprensión del discurso se dificulta por el ruido, las interferencias y las distorsiones.” (CONSEJO DE EUROPA, 2002:51).

Nuestro canal será la herramienta ideal y fiel compañera de los alumnos, pues les dará la posibilidad de estudiar el temario de su examen fin de etapa en el lugar que ellos elijan, aquel lugar que mejor cumpla con los requisitos de inexistencia de distractores y de ruido: el ambiente es un factor clave, uno de los tantos que forman parte del proceso de E-A.

4.5. Creación de nuestro canal de YouTube

Es indudable que la creación de un canal así requiere un tiempo y unos conocimientos técnicos que no todos los profesores tienen por qué poseer —ni por qué querer poseer—: grabación/edición de audio, grabación/edición de vídeo, video-montaje, creación de avatares, sincronización de las imágenes con el audio, etc.

Primeramente, partimos de la necesidad de planificación del contenido que los alumnos deben trabajar —en nuestro caso, el contenido viene estrictamente determinado por el *British Council*—. Asimismo, utilizaremos el libro de texto⁴⁷ que usan los alumnos en sus clases a modo de apoyo de cara a plantear el diseño de los vídeos correspondientes a cada una de las unidades didácticas que conforman la preparación del examen *GCSE*.

Posteriormente, pasaremos a la producción del canal en sí mismo: grabaremos las imágenes y, para armonizarlas, las editaremos con *Power Director* y *KineMaster*. Para crear los subtítulos utilizaremos

⁴⁷ Mc LACHLAN & REEVES (2009). *Mira*. Edimburgo: Heinemann.

*Autosub_gui*⁴⁸. También será necesario el uso de *Power Point* y *Zepeto* (este último para la creación de nuestro avatar y todas sus interacciones).

Power Director

“es un programa de edición de vídeo digital para crear películas y presentaciones de diapositivas de fotografías con una apariencia profesional que puede enviar a sus amigos por correo electrónico, grabar en un disco o cargar en Internet. *Power Director* ofrece tres modos de edición para sus contenidos multimedia: Editor de funciones completas, Editor fácil y Creador de presentación de diapositivas.”⁴⁹

KineMaster, por su parte, es una aplicación para Android que permite:

“Crear y editar vídeos, utilizar fotos, vídeos, audio y voz, trabajar con diferentes capas, agregando paralelamente efectos, imágenes, stickers, texto y escritura a mano, modificar elementos variados como tamaño, orientación, color, tipografía, sombra y brillo, volumen, entre muchos otros, trabajar sin necesidad de conexión a Internet, descargar el vídeo en la galería en *Full HD*, alta definición o calidad media y compartir el vídeo en las redes sociales utilizando conexión”⁵⁰

⁴⁸ <https://pcmac.download/es/app/1323090213/autosub>

⁴⁹ <https://support.hp.com/es-es/document/c04338875#:~:text=CyberLink%20PowerDirector%20es%20un%20programa,disco%20o%20cargar%20en%20Internet.>

⁵⁰ <https://www.kinemaster.com/>



Zepeto es una herramienta muy divertida que permite crear tu propio avatar para introducirlo en vídeos y en fotografías.⁵¹

Para grabar el audio, utilizamos un micrófono que permita una grabación de calidad —o, en su defecto, el micrófono de un *smartphone*—. Pese a la buena calidad del mismo, editaremos el audio grabado con el programa *Audacity* que



“es un software de edición de audio gratuito para Windows que también está disponible para equipos MacOS y la mayoría de distribuciones Linux. Se trata de una completa suite de edición y grabación de audio que permite trabajar con muchos formatos distintos, así como mejorar la calidad de sonido, recortar, agregar efectos, conversión entre formatos y un largo etcétera de funcionalidades adicionales. *Audacity* es un programa muy utilizado en el sector musical, sobre todo de una forma amateur. También se utiliza mucho para grabar y editar podcasts de todo tipo. [...] *Audacity* se ha convertido en uno de los editores de audio más completos del mercado.”⁵²

⁵¹ <https://zepeto.me/>

⁵² <https://audacity.softonic.com/>

Una vez que el audio esté filtrado y libre de ruidos de fondo indeseados, lo *incrustaremos* con las imágenes en formato vídeo. Tras el montaje, procederemos a subirlo a la red. A partir de ese momento, los alumnos ya podrán disfrutar de este canal dedicado especialmente a ellos, concebido para cubrir sus necesidades más importantes y menos tomadas en cuenta en la enseñanza británica tradicional.

CAPÍTULO V: PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO⁵³. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus Certificado General de Educación Secundaria

Llegados a este punto de la investigación, ya advertimos el escenario educativo ante el cual nos encontramos: pretendemos que los alumnos no solo aprendan español para superar el examen fin de etapa, sino que anhelamos despertar en ellos el aprecio por la lengua española y por su cultura a medida que descienden sus niveles de ansiedad y aumentan sus niveles de satisfacción e independencia. Captar la atención de los estudiantes mediante la utilización de contenidos que les sean próximos a su propia realidad, permitiéndoles crear vínculos entre esta y los contenidos que deben conocer para poder superar con éxito los exámenes finales de etapa, conforman nuestra máxima.

Uno de los principales objetivos de la enseñanza del español como LE entrelaza los puntos más positivos de diferentes corrientes con el fin de potenciar todas las competencias lingüísticas —expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita, pragmática y sociocultural— manteniendo una enseñanza de calidad a través de la

⁵³ https://www.youtube.com/channel/UCdKldQ_VS7g7sxCyPIP6FHA

combinación del aprendizaje invertido y posterior práctica durante las clases en el instituto (MEI, 2021).

5.1. Implementación de nuestro canal en el aula de español como LE

Resulta innegable que las nuevas tecnologías forman parte inherente de nuestro día a día; estemos de acuerdo o no, las TIC dominan nuestra forma de entender el mundo, de manejarlo, desde nuestras tareas más sencillas hasta las más complicadas. La competencia digital viene definida como "el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el ocio y la comunicación se sustenta [...] en el uso de las mismas para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y comunicarse y participar en redes sociales de colaboración a través de Internet" (INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS, 2011:2).

Al contrario de lo que gran parte de la población opina, ser competente digital no significa utilizar *WhatsApp* para enviar y recibir mensajes, *YouTube* para escuchar música o *Instagram* y *Facebook* para subir fotos o *stories*. Ser competente digital es mucho más que eso: "el desarrollo de la competencia digital no se logra de manera automática al hacer posible la utilización de herramientas de Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC), sino que es necesario alcanzar habilidades relacionadas con tales herramientas, además de una actitud

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

crítica en la creación y utilización de contenido, privacidad y seguridad, así como uso ético y legal” (INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS, 2011:3).

En la sociedad actual asistimos a un uso masivo, e incluso indiscriminado, de las TIC en las aulas, pese a que no siempre procede su uso o, inclusive, no tiene un verdadero fin didáctico, sino más bien de entretenimiento. Sin embargo, sería necesario tener en cuenta los objetivos del recurso en sí, sus contenidos, así como las aptitudes tanto del alumnado como las nuestras propias en el manejo de las TICs.

En este sentido, podríamos estar ante dos tipos de profesores, dependiendo de su predisposición para el uso de recursos didácticos tecnológicos: por un lado, los profesores tradicionales; por otro lado, los profesores tecnológicos. En algunas ocasiones, el profesor se mantiene en un limbo entre ambos: aquellos a los que les gustaría utilizar ciertos recursos tecnológicos, pero su miedo al *¿Qué hago si algo falla? ¿Sabré gestionar la situación? ¿Y si me preguntan algo que no sé?*, todas ellas inquietudes que les mantienen en el lado de aquellos más tradicionales.

Llevar al aula un canal como el nuestro —a disposición de cualquier miembro de la comunidad educativa; accesible desde <https://cutt.ly/T0oYSKH>— tiene como objetivo principal no solo enseñar la lengua, sino que, además, el alumno la haga suya, como una característica de su identidad, al igual que los hablantes nativos.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

Llevaremos a la clase esta herramienta cuyo uso permite a los estudiantes recibir un *input* en la lengua meta, hecho que no sucede en las aulas de ELE en el Reino Unido; gracias al uso de esta herramienta, los alumnos reciben un *input* con una dicción esmerada, con un ritmo muy sosegado —cuya velocidad de reproducción pueden ajustar los alumnos manualmente, seleccionando *0.25*, *0.50*, *0.75*, *1*⁵⁴, *1.25*, *1.50*, *1.75* o *2X* dentro del propio vídeo— y entonación natural, todo ello conjugado con el uso de las pausas estratégicas, el uso de preguntas que inviten a la reflexión y al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, particularidades estas que quedan lejos de las características observadas en los materiales destinados a la enseñanza del español como LE en el Reino Unido disponibles en la *red*. Pese a todo lo expuesto en estas líneas sobre herramientas tecnológicas, el profesor continúa siendo la pieza clave en el aula durante el proceso de E-A.

La implementación de nuestra herramienta pedagógica promoverá la mejora de la comprensión auditiva de los alumnos de *KS3*⁵⁵, de la comprensión escrita —a partir de lo que leen en los subtítulos—, les permitirá potenciar la expresión escrita libre en la parte que figura bajo el vídeo, zona destinada a los comentarios y a suscitar, por qué no, cierto debate que puede ser llevado al aula para desencadenar esa eterna olvidada expresión oral, actividad a la que no están acostumbrados estos alumnos.

⁵⁴ Siendo *1* la velocidad a la que se grabó el audio: hacia la izquierda, la velocidad de reproducción se ralentiza —*0.75*, *0.50*, *0.25X*—; hacia la derecha, se acelera —*1.25*, *1.5*, *2X*—.

⁵⁵ Curso académico que equivale, aproximadamente, a tercero de Educación Secundaria Obligatoria.

CAPÍTULO V
PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

El acceso a este canal se puede realizar en cualquier momento y desde cualquier lugar, tantas veces como se desee o se necesite.

La implantación de este canal se produciría al inicio del año académico, tiempo más que suficiente para ver resultados favorables a medida que el curso escolar avanza. El inicio del curso escolar es un buen momento para incorporar nuevos hábitos de aprendizaje en nuestro alumnado. Aprovecharemos esta fecha tan señalada para mostrarles el uso y funcionamiento de nuestro canal. Esta presentación simbolizará el escenario ideal para el despertar de su curiosidad, así como una especie de ruptura con la rutina que ellos conocen dentro del sistema educativo británico.

Siguiendo los consejos de Cebeci y Tekdal (2006), por un lado, los primeros capítulos de nuestro canal deberían ser más largos, pero menos densos, es decir, los contenidos más complejos deberían presentarse más adelante, a medida que avanzan los capítulos —o sesiones didácticas—. Por otro lado, estos autores sostienen que la conexión que los alumnos establecen con los contenidos audiovisuales es mayor si conocen la voz de la persona que los elabora (CEBECI & TEKDAL, 2006). En palabras de Campbell (2005: 37), los *podcast* (en nuestro caso, el canal pedagógico) debe ser una “voz que guíe al oyente a través de un viaje de cognición y metacognición”.

CAPÍTULO V
PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

En cada capítulo mostraremos la guía de contenidos; así, introduciremos el tema y el contenido del capítulo en cuestión; posteriormente, pasaremos a abordar la parte teórico-práctica; y, por último, resumiremos los aspectos clave tratados en esa sesión.

Según Lee & Chan (2007) e Istanto (2011), el uso de este tipo de herramientas audiovisuales constituyen todo un reto dentro de las aulas tradicionales de LE de cara a la mejora de la comprensión y expresión orales, así como de la comprensión y expresión escritas e, indudablemente, de la competencia metalingüística⁵⁶. Estos materiales digitales deberían utilizarse como medida de apoyo al resto de materiales típicamente utilizados hasta ahora. Estos autores concluyen que implementar este tipo de herramientas en el aula fomenta la atención de los aprendientes en el contenido. No debemos olvidar que la actitud positiva es, indudablemente, el factor más decisivo durante todo el proceso (O'BRIAN & HEGELHEIMER, 2007).

Pretendemos impulsar equilibradamente todas las competencias y áreas lingüísticas que conforman una lengua, de una manera sencilla, divertida y eficaz: adecuación gramatical, sintáctica, morfológica, semántica, etc., así como afirma Villayandre Llamazares en su artículo

⁵⁶ Según el grupo interdisciplinario de investigación *Cognición y lenguaje en la infancia*, del Departamento de Lingüística, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, se define como “aquella capacidad del hablante para analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos.” (FLÓREZ ROMERO, y otros, 2005).

Algunas aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza del léxico en la clase de ELE: el caso de mano y tardeo,

“[...] no siempre se explota toda esa riqueza en el aula de ELE. Y es que conocer una palabra implica, por lo menos (cf. Nation 2001), poseer información sobre su denotación, propiedades gramaticales, estructuras sintácticas en las que se integra, pronunciación, ortografía, relaciones paradigmáticas, relaciones semánticas, combinatoria, registros o valores discursivos, usos metafóricos, etc. Así pues, debemos tener en cuenta no solo la cantidad de unidades léxicas que un estudiante reconoce y emplea, sino también la calidad o profundidad de ese conocimiento.” (VILLAYANDRE LLAMAZARES, 2017: 81).

A continuación, veremos cómo vamos a evaluar el uso del canal y el desempeño lingüístico en todas esas vertientes de las que nos habla Villayandre Llamazares.

5.2. Guía detallada de nuestro canal pedagógico

En este apartado, mostraremos las partes que conforman cada uno de los vídeos, tanto las secciones que son comunes a todos ellos como aquellas que los diferencian.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

Nuestro canal didáctico *¡Mira!* está compuesto por nueve unidades didácticas, más una unidad que hemos denominado *Bonus track*: consejos + evaluación final. Cada capítulo está estructurado de la siguiente manera:

1. Una parte común para todos los vídeos: la cabecera, en donde aparece el avatar creado para esta canal, con el instituto como escenario de fondo, todo ello acompañado de una música muy rítmica que invita a adentrarse de lleno en cada uno de los vídeos que componen esta herramienta pedagógica.



¡Mira!

Tu canal de clases de español

Examen de español *GCSE*

2. La siguiente parte común para todos los vídeos se encuentra en la *caja de descripción*. En ella me presento como su profesora de español como LE. Asimismo, se explica la finalidad de este canal, la opción de activar/desactivar los subtítulos y la posibilidad de escribir las dudas que tengan los estudiantes relativas al contenido del

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

vídeo que hayan visualizado. La profesora puede responder directamente a tales comentarios media la opción “Responder”:

Unidad 6: mi tiempo libre

 **Miriam Pérez**
2 suscriptores

[Estadísticas](#) [Editar vídeo](#)

 0  [Compartir](#) [Descargar](#) [Guardar](#) ...

9 visualizaciones 2 jun 2022

▶ Hola a todos. Soy Miriam, vuestra profe de español como lengua extranjera. Este canal pretende ser un apoyo fundamental en vuestro aprendizaje, como una manera de complementar y/o profundizar en aquello que estudiamos en clase.

▶ Tendréis la opción de activar los subtítulos en español para que podáis seguir el discurso sin problema. Recordad utilizar vuestro diccionario para las palabras que desconozcáis. También podréis acelerar la velocidad de reproducción del vídeo si consideráis que podéis seguirlo aunque vaya más rápido. ¡Decidid por vosotros mismos!

▶ Aquí me podéis dejar escritas vuestras dudas. También podéis compartir enlaces de documentos que hayáis subido a la nube. Así, todos podremos leer vuestras producciones. Tanto vuestros compañeros como yo estaremos encantados de responderos 😊.

▶ Enlace para descargar este vídeo: <https://bit.ly/3wMR73x>
▶ Enlace para descargar los subtítulos: <https://bit.ly/3lO4gTE>

▶ Enlaces útiles que aparecen en esta unidad:
▶▶ Juego interactivo (las horas en español): <https://bit.ly/3yZqSlz>

▶▶ Complemento directo: <https://bit.ly/3wE9KVS>

▶▶ Complemento directo (2): <https://bit.ly/3LJpCMt>

3. Dentro de la caja de descripción, nos encontramos una parte que es diferente en cada vídeo. En dicha parte, el alumno puede descargarse el vídeo, los subtítulos y todos los ejercicios que se tratan dentro del propio vídeo. Los hipervínculos figuran tal y como se muestra en esta imagen:

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

- Enlace para descargar este vídeo: <https://bit.ly/3FagBdR>
 - Enlace para descargar los subtítulos: <https://bit.ly/3F6EH98>

 - Enlaces útiles que aparecen en esta unidad:

 - Acentuación en español: <https://www.inmsol.com/spanish-gramma...>
 - Determinantes posesivos: <https://espanol.lingolia.com/es/grama...>
 - Teoría: uso de la C, Z, QU y K: <http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/o...>
 - Practicamos: ca, que, qui, co cu: <http://reglasdeortografia.com/cacocu0...>
 - Teoría: ga, gue, gui, go, gu: <http://www.icarito.cl/2009/12/52-8740...>
 - ¿J y G?: <https://www.youtube.com/watch?v=mk5Cq...>
 - Practicamos: ¿Se escribe ga, gue, gui, go o gu?: <https://quizlet.com/598916140/spell>
 - Uso de los acentos ortográficos en español: <http://adigital.pntic.mec.es/~aramo/o...>
 - Conectores discursivos, secuenciadores y expresión de la opinión: <https://bit.ly/384Heof>
- ¡Os espero!

4. En la última parte de la caja de descripción, podemos encontrar los enlaces a todos los vídeos que conforman nuestro canal:

Enlaces a todas las unidades de este canal:

- Unidad 1: <https://bit.ly/3mdjbHj>
- Unidad 2: <https://bit.ly/3GVxpG7>
- Unidad 3: <https://bit.ly/3x5Diw8>
- Unidad 4: <https://bit.ly/3GTZ7Tz>
- Unidad 5: <https://bit.ly/3auURxG>
- Unidad 6: <https://bit.ly/3zhhFLM>
- Unidad 7: <https://bit.ly/3Mlh4eU>
- Unidad 8: <https://bit.ly/3NT39xP>
- Unidad 9: <https://bit.ly/3xct9xo>
- Bonus track-consejos + examen final: <https://bit.ly/3No99ie>

5. En el primer vídeo —unidad 1—, aparecen explicitados los objetivos de este canal:

Objetivos de este canal

1. Encontrar un lugar de debate para exponer vuestras dudas y obtener respuestas.
2. Recibir el *input* del contenido del curso en la lengua meta (español).
3. Poder acceder a estos contenidos en cualquier momento y desde cualquier lugar.
4. Complementar lo visto en clase.

¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 3

6. Cada vídeo cuenta con el índice de la unidad que vamos a estudiar:

<p>Unidad 1: ¿Qué tal tus vacaciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre las vacaciones y sobre el tiempo atmosférico • Usar verbos irregulares en pretérito <p>1: De vacaciones</p> <p>Repaso: ¿A dónde fuiste?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre dónde fuiste • Usar el pretérito • Mejorar la oraciones con secuenciadores 	<p>Unidad 2: ¿Qué tal el hotel?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir el alojamiento • Usar el imperfecto para la descripción • Dar tu opinión <p>Unidad 3: buenas vacaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hablar sobre las actividades durante las vacaciones • Usar el imperfecto y el pretérito juntos • Usar pronombres y adverbios interrogativos <p>Unidad 4: en el hotel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reservar un alojamiento • Utilizar el pronombre personal <i>usted</i> <p>Unidad 5: reclamaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una reclamación en un hotel • Utilizar <i>Me hace falta</i> • Unir ideas con <i>conectores discursivos</i> <p>+ Vocabulario págs. 22 y 23</p>
---	--



¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 4

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

7. Cada unidad didáctica contiene imágenes del avatar realizando actividades relacionadas con el tema objeto de estudio que aparece en el vídeo. Asimismo, el avatar aparece al inicio de cada unidad explicando lo que van a ver los alumnos en el vídeo en cuestión:



Unidad 1: De vacaciones



Unidad 2: De paseo por Sevilla

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*



Unidad 6: Mi tiempo libre



Unidad 7: ¡Viva mi barrio!

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*



Unidad 8: La salud

8. Cada unidad cuenta con explicaciones —e imágenes tomadas de su libro de texto— y ejercicios de refuerzo —que no aparecen en su libro de texto—. Aparecen en forma de hipervínculo y se pueden descargar desde el enlace que podrán encontrar en la caja de descripción:

Vivo en un pueblo/una ciudad...
histórica, moderna, pequeña
turística, grande, importante, industrial

Mi barrio/pueblo/ciudad es...
bonito/a, conocido/a, feo/a, ruidoso/a, tranquilo/a

Hay...
un centro comercial parques
un polideportivo salas de juego
una biblioteca restaurantes
un cine discotecas
una pista de tenis bares
muchas cosas que hacer
mucho que hacer
muchos lugares de interés
mucha contaminación

No hay...
polideportivo centro com
mucha contaminación mucho que h
(No) Está sucio/a, limpio/a, aislado/a.

2. Mi barrio

(Libro, pág. 130)

G1 So..., so much..., so many...

tan + adjective	so + adjective
tan barato/a	so cheap
tanto/a + noun	so much + noun
tanto tráfico	so much traffic
tantos/as + noun	so many + noun
tantos coches	so many cars

Ahora	En el pasado
Vivo en...	Vivía en...
Es...	Mi abuelo dice que antes era...
Está...	Estaba...
(No) Hay...	(No) Había...
Lo bueno/malo es que...	Lo bueno/malo era que...
Juego/voy/tengo...	Jugaba/iba/tenía...

Ejemplos:

Hay tantos centros comerciales como parques.
No hay tanta contaminación como antes.
Mi ciudad tiene tantas discotecas como bares.

En el pueblo no conduzco tan rápido (rápidamente) como en el pueblo.

¿Tan, tanto/a, tantos/as?

G2 As you have seen, the imperfect tense is used for descriptions in the past. It can translate as used to. In the introview with Julio there are many examples of this. Look out for verbs like these. What do they mean? habla; vivía, vivias; hacía, hacíamos; iba, íbamos; jugábamos, jugabais; era, eras, éramos, erais; teníamos, tenían; comíamos

Julio also uses the present tense to talk about what things are like now. Can you find four examples of this?

In order to target the higher grades you need to use a variety of tenses and complex structures in your writing:

- examples of tan and tanto: no había tantos turistas
- examples of comparatives: era más/menos... que hoy en día
- examples of sentences using the imperfect and present tenses: cuando era joven habla... pero ahora hay...

Unidad 7: ¡Viva mi barrio!

Repaso 2: ¿Cuánto es? (Libro, págs. 146 y 147)

¿Cuánto cuesta? / ¿Cuánto vale?

¿En qué puedo servirle?	100 cien	} gramos de...
Deme..., por favor.	200 doscientos	
Lo siento, no queda(n)...	300 trescientos	
Aquí tiene. ¿Algo más?	400 cuatrocientos	
No, nada más.	500 quinientos	
¿Cuánto es?/¿Cuánto cuesta(n)?	Medio kilo / Un kilo / Dos kilos de...	
Son... euros con... en total.	Media/Una docena de huevos.	



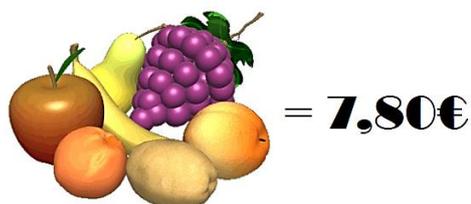
Cantidades

[Números del 0 al 100](#)

[Números del 100 en adelante](#)

[Números: un poquito de práctica](#)

[157563461](#)



★ It is very important to learn numbers carefully, as they crop up in almost every topic area. Prices sometimes include the word **con**, which separates euros and cents. Cents tend to be in multiples of five, but not exclusively.

Unidad 8: la salud

9. Casi al final de cada vídeo — común a todos ellos—, aparece el avatar comunicando un recordatorio —“Recuerda anotar todas las dudas en tu cuaderno”—:



CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

10. Tras el recordatorio. Encontramos esta imagen propia de cada unidad —tomada de su libro de texto—. En ella podrán ver qué contenidos deben conocer y utilizar para poder alcanzar un grado C, B, A o A estrella —siguiendo la nomenclatura de las calificaciones de los exámenes en el Reino Unido—:

GradeStudio

To reach Grade C you need to be able to use a variety of structures.

- Use a **range of tenses**. Jamie uses the preterite tense and present tenses in answer to the first two questions. Look through the questions and plan how you could answer them.
- Use **connectives** to extend your sentences such as *porque, pero, y* and *también*.
- Use **adjectives** to describe people and situations. Jamie uses these in the first three questions: *tranquila, incómodo, difícil*. Can you remember what he used them to describe?

To aim higher than Grade C, you need to use a wider variety of language.

- Jamie uses the **imperfect tense** to describe how his life used to be. Can you incorporate the imperfect tense into your own interview?
- Use **adverbs of frequency** and **time expressions** to add more detail to what you say. Which does Jamie use in exercise 3?
- Refer to **other people** as well as yourself so that you use a range of verb forms. Which other people does Jamie refer to in the course of his interview?

To really impress the examiner and aim for an A* grade:

- Use **complex sentences** that contain more than one tense. In part 3 Jamie uses the present tense and the imperfect tense, '*Cuando no vivía en la calle hacía mucho deporte, pero ahora no es posible.*'
- Use phrases like *ojala* with the **subjunctive**, '*Ojala pueda dejar de tomar drogas.*'
- Use **relative pronouns** to link ideas in a sentence, such as *donde* (where), *cuando* (when) and *que* (which/who) to add information to sentences. Can you find examples of these in exercise 3?

11. Tras informales de los contenidos que deben conocer y utilizar para alcanzar cada una de las calificaciones, les damos un aviso importante: “Las comprensiones escritas y las expresiones orales de cada unidad las realizaremos durante las clases presenciales en el instituto. No obstante, puedes realizar una primera lectura en casa [...]”.



AVISO IMPORTANTE

Recuerda

Las comprensiones escritas y las expresiones orales de cada unidad las realizaremos durante las clases presenciales en el instituto.

No obstante, puedes realizar una primera lectura en casa y buscar las palabras que no conozcas en el diccionario.

Recuerda repasar bien todo el vocabulario que estudiamos durante las clases presenciales y las páginas finales de cada unidad (Unidad 8, páginas 160 y 161).

12. Para cerrar cada vídeo, hemos optado por elegir unos mensajes motivadores —”¡Bien hecho! ¡Sigue así!”—, que es común a todas las unidades—; luego, hemos añadido un GIF diferente en la parte superior derecha de cada vídeo:



¡Bien hecho!

¡Sigue así!





¡Bien hecho!
¡Sigue así!

¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 16

13. En el vídeo titulado “*Bonus track: consejos + evaluación final*”, resumimos los consejos más importantes que deben tener nuestros alumnos de cara al examen fin de etapa *GCSE*:

Consejos finales para vuestro examen GCSE

1. Mientras preparáis el examen, tened siempre un diccionario a mano (físico o en línea).
2. Asegúrate de usar marcadores/conectores del discurso y adverbios (En primer lugar, en segundo lugar...; luego...; por un lado... por otro...; también, tampoco, sin embargo, pero, etc. etc.).
3. Trata de usar sinónimos para no repetir siempre las mismas palabras o expresiones.
4. Siempre que expreses una opinión recuerda justificarla con *porque*.
5. Utiliza las oraciones del tipo *Lo mejor es/era que...; lo peor es/era que...; lo importante es/era que...; lo que más/menos me gusta/gustó...; etc.*
6. Para ganar tiempo, puedes utilizar frases como *a ver...; pues...; un momento...*
7. Cuidado con los falsos amigos.
8. Intenta extender las oraciones con conjunciones, pronombres relativos o adverbios relativos como *...que ...; ... donde ...; ... cuando ...*

¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 2

Consejos finales para vuestro examen GCSE

9. Estudia muy bien los verbos irregulares en todos los tiempos verbales que hemos estudiado: Presente de Indicativo, Pret. Perf. Simple, Pret. Imperfecto de Indicativo, Pret. Perf. Compuesto, Futuro Simple, Condicional Simple, Presente de Subjuntivo (hacer, poner, ir, ser, etc.).
10. Presta atención a las palabras que contienen una *z-*, *ci-*, *ce*, *ll-*, *j-*.
11. Cuidado con la pronunciación de ME GUSTA (no decimos **mi* gusta).
12. Para responder a una pregunta, fíjate en el tiempo verbal en que se formula y utiliza el mismo tiempo para tu respuesta.
13. Revisa siempre la concordancia en género y número entre el artículo, el sustantivo y el adjetivo que lo acompaña.
14. Utiliza expresiones del tipo *¡Qué bien!*; *¡Qué guay!*; *¡Qué horror!*, etc.
15. Tened en cuenta los pronombres cuando son verbos pronominales: *despertarse*, *levantarse*, *bañarse*, etc.
16. Localiza las ideas clave del texto hablado/escrito. No extraigas conclusiones demasiado pronto.

¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 3

14. En ese mismo vídeo aparece la evaluación final, formulario que hemos creado a través de un formulario de *Google*. Está compuesto por 26 preguntas. Una vez finalizado este, los alumnos recibirán una copia de sus respuestas y podrán consultar las respuestas una vez que las hayan enviado. La profesora también recibirá las respuestas para poder corregir aquellas preguntas que son de redacción libre y darles la retroalimentación para que conozcan, por un lado, lo que han respondido correctamente y, por otro, lo que deben mejorar. Este formulario de evaluación incluye preguntas sobre los contenidos de todo el curso. Entregaremos las calificaciones a los alumnos en la escala de la *A estrella* a la *D* reconocida por la institución *AQA* —entidad que elabora los exámenes fin de etapa—:

Examen global de repaso (formulario de Google)



Google Forms

¡Mira! ¡Clases de español! Examen de español GCSE 5



Examen

Examen global final - repaso. Recuerda aplicar todo lo que has estudiado. ¡Demuestra que lo sabes!

mpere401@ec.sitel.com [Switch account](#)



* Required

Email *

Your email

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

Preguntas del test de autoevaluación

El año pasado... *

1 point

- tenemos calor.
- hace calor.
- hicimos calor.
- hizo calor.

El hotel donde fuimos en el centro de la ciudad. *

1 point

- está
- estuvo
- estaba
- estaba



Examen

Se ha registrado tu respuesta.

[Ver puntuación](#)

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Términos del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

5.3. Evaluación del uso de este canal

La evaluación es la valoración de un sujeto, de un hecho o de un proceso gracias a la cual se obtienen informaciones importantes que permitan elaborar un juicio racional que facilite la introducción de mejoras de cara al progreso de los mismos; en nuestro caso concreto, la evaluación de cualquier proceso educativo forma parte de este de una manera casi ineludible. Mediante la evaluación se observan los logros conseguidos con el fin de poder reflexionar sobre la evolución del aprendizaje de nuestros estudiantes y, a partir de esta, conseguimos los datos necesarios para poder introducir los ajustes necesarios para su progreso.

Desde nuestro punto de vista, la evaluación debe ser un proceso continuo, flexible —que tenga en cuenta los límites y capacidades de cada estudiante— e integral —involucrando las vertientes actitudinal, procedimental y conceptual del alumno⁵⁷—. Tenemos que considerar el nivel del que partimos para apreciar el verdadero avance. Para ello, utilizaremos la prueba de nivel que el Instituto Cervantes Virtual pone a

⁵⁷ Vertiente actitudinal, valorando la disposición que manifiesta el alumno hacia el español en el aula de español como LE.

Vertiente procedimental, apreciando las estrategias y hábitos de estudio que pone en funcionamiento el alumno para alcanzar el máximo aprendizaje posible.

Vertiente conceptual, evaluando los conceptos que el alumno es capaz de interiorizar y demostrar que conoce y sabe utilizar.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

nuestra disposición⁵⁸, la cual permite la valoración del conocimiento que los estudiantes poseen en gramática, vocabulario y estructuras, comprensión lectora y comprensión auditiva en español. El correcto seguimiento del alumnado durante todo el proceso posibilita la detección tanto de problemas como de logros académicos.

En nuestro caso concreto, diremos que la evaluación del uso del canal no se realizará de manera tradicional, es decir, no tendrán que realizar un examen en clase —en formato papel—: será una evaluación que realizarán en el capítulo final denominado *Bonus track: consejos y evaluación final (formulario de Google)*. El alumno responderá a las 26 preguntas que incluyen tanto preguntas de tipo test como de desarrollo —comprensión y expresión escritas—. Para la evaluación oral, tendremos en cuenta las intervenciones de los alumnos durante las clases y los ejercicios orales que los alumnos entreguen —según se les solicita en cada vídeo donde aparecen las actividades orales—. Para la evaluación, contaremos con la siguiente rúbrica:

⁵⁸ <http://pruebadenivel.cervantes.es/exam.php?id=17>

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO.

LA ALIANZA YOUTUBE versus GCSE

Nombre del alumno: Clase: Fecha:

Unidad	Grado A*	Grado A	Grado B	Grado C	No evaluable
1	<p>Oraciones negativas con <i>tampoco, ni... ni...</i> para hablar de sus vacaciones.</p> <p>Oraciones complejas para unir varias ideas en una misma oración: <i>para + infinitivo; por eso, ...; por lo menos...</i></p> <p>Oraciones con los adverbios relativos <i>donde y cuando</i> para hablar de sus vacaciones.</p> <p>Uso de <i>usted</i> como forma de cortesía.</p>	<p>Uso del Pretérito Perf. Simple y del Imperfecto para hablar de sus vacaciones.</p> <p>Uso de expresiones tales como <i>Lo mejor/peor era...; No me gustó porque...</i></p> <p>Utilización de expresiones simples junto con marcadores del discurso: <i>Por un lado, considero que... porque...; Por otro lado, no creo que... ya que...</i></p>	<p>Utilización de expresiones simples de opinión para hablar de sus vacaciones + nexos: <i>Creo que... porque...; Pienso que...pero también...</i></p> <p>Uso de verbos irregulares en Pret. Perf. Simple para hablar sobre sus vacaciones (ej.: <i>tuve, hice, vi, etc.</i>).</p> <p>Uso del Pret. Imperf. de Indic. para describir algún lugar de vacaciones (ej.: <i>estaba, era, había, etc.</i>).</p>	<p>Utilización de a expresiones simples de opinión en Presente de Indicativo: <i>Creo que...; Pienso que...</i> para hablar sobre las vacaciones.</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.</p>
2	<p>Expresión de sus puntos de vista sobre algún viaje, justificándolos en detalle (cuantos más detalles, mejor): <i>Lo que más me gusto fue... porque...; Lo que menos me gustó fue... dado que...</i></p> <p>Uso de diversos conectores discursivos para enlazar ideas sobre sus viajes.</p>	<p>Uso del Pretérito Perf. Simple y del Imperfecto para hablar de sus viajes.</p> <p>Uso de expresiones tales como <i>Lo que más/menos me gustó fue...</i></p>	<p>Uso de estructuras del tipo <i>Quiero + inf; Voy a + inf.; Me gustaría + inf.</i> para hablar de sus viajes.</p> <p>Uso de <i>(No) Me gusta/n + artículo + elemento.</i></p>	<p>Uso de algún tiempo verbal (Pretérito Perf. Simple, Imperfecto, Presente de Indicativo o perífrasis de futuro próximo) para hablar de sus viajes.</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.</p>
3	<p>Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre su colegio.</p>	<p>Uso de comparativos y superlativos para hablar sobre su colegio.</p>	<p>Uso de cuantificadores (ej.: <i>bastante, demasiado, un poco</i>) para hablar sobre su colegio.</p>	<p>Uso de algún tiempo verbal (Pretérito Perf. Simple, Imperfecto, Presente de Indicativo o perífrasis de</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos</p>

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO.

LA ALIANZA YOUTUBE versus GCSE

	Utilización de negativas con <i>tampoco, ni...ni...</i> Uso de expresiones coloquiales (ej.: <i>¡Qué rollo!, ¡Qué horror!, etc.</i>)	Uso de la expresión como <i>Para mí que...</i>	Expresión de la prohibición (ej.: <i>no se debe..., está prohibido...</i>)	futuro próximo, Futuro Simple de Ind.) para hablar sobre su colegio.	expuestos anteriormente.
4	Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre su familia. Uso de oraciones tipo <i>La verdad es que...; Lo cierto es que...</i>	Uso de comparativos y superlativos para hablar sobre su familia. Uso de adverbios como <i>nunca y nada</i> . Uso de verbos reflexivos para hablar sobre las relaciones con la familia y los amigos.	Uso del Pret. Perf. Simple y del Imperfecto de Indicativo para hablar sobre sí mismos y sobre sus familias en el pasado. Estructuras del tipo <i>Me gustaría + inf.; Quiero + inf.</i> Expresiones de tiempo (ej.: <i>ahora, antes, en el futuro</i>)	Uso de adjetivos para describirse a sí mismos y a su familia (ej.: <i>egoísta, inmaduro, serio, etc.</i>). Uso de los conectores y, <i>también, pero</i> . Uso del Presente para describirte a ti y a tu familia.	No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.
5	Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre los trabajos (ej.: <i>Esperar + inf.; Tener a intención de + inf.; Me gustaría + inf.</i>). Oraciones condicionales: <i>Si + Presente + Futuro</i> .	Oraciones con adverbios relativos para extender oraciones (ej.: <i>donde, cuando</i>) para hablar sobre los trabajos.	Uso del Pret. Perf. Compuesto para hablar sobre un trabajo que has realizado. Uso del Imperfecto de Ind. para describir lo que hacías en el pasado en un trabajo particular.	Utilización de, al menos, un tiempo verbal para hablar sobre un trabajo. Uso de los adverbios <i>normalmente</i> y <i>desafortunadamente</i> , por ejemplo.	No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.
6	Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre su tiempo de ocio y tiempo libre. Uso de pronombres para reemplazar el Objeto Directo. Uso del superlativo absoluto (ej.: <i>buenísimo, divertidísimo, etc.</i>).	Expresión de puntos de vista para hablar sobre el ocio y tiempo libre y su respectiva justificación. Uso de <i>más...que; menos...que; tan...como; mejor que...; peor que...</i> para hablar sobre el ocio y tiempo libre.	Uso del Pret. Perf. Compuesto y del Imperf. para hablar sobre el ocio y tiempo libre en el pasado. Utilización de <i>Acabar de + inf.</i>	Opiniones simples. Uso de un único tiempo verbal de los estudiados hasta esta unidad. Uso de adjetivos para describir la programación de la televisión.	No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO.

LA ALIANZA YOUTUBE versus GCSE

7	<p>Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre su casa y su barrio.</p> <p>Uso de pronombres para reemplazar el Objeto Indirecto.</p> <p>Uso del Condicional Simple.</p>	<p>Uso de <i>Hay...; No hay...</i></p> <p>Uso de pronombres para reemplazar el Objeto Directo.</p> <p>Uso de los demostrativos (ej.: <i>este, ese, aquel, esta, esa, aquella, etc.</i>).</p>	<p>Uso de <i>más...que; menos...que; tan...como; mejor que...; peor que...</i> para hablar sobre su casa y su barrio.</p>	<p>Uso del Presente o del Futuro Simple para hablar sobre su casa y su barrio.</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.</p>
8	<p>Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre la salud.</p> <p>Utilización del <i>Ojalá</i>.</p> <p>Consejos mediante expresiones del tipo <i>Si fuera tú, dormiría más horas/comería menos comida basura, No deberías..., Yo en tu lugar, etc.</i></p> <p>Uso de expresiones del tipo <i>Me da igual...; Me temo que..., etc.</i></p>	<p>Oraciones con adverbios relativos para extender oraciones (ej.: <i>donde, cuando</i>) para hablar sobre la salud.</p> <p>Uso del Condicional Simple para hablar sobre la salud.</p>	<p>Uso de adjetivos básicos para hablar sobre su salud (ej.: <i>sano, perjudicial, peligroso, saludabe, etc.</i>).</p>	<p>Uso del Pret. Imperf. De Indicativo para halar sobre sus hábitos de salud en el pasado.</p> <p>Uso de adverbios de frecuencia (ej.: <i>raramente, a menudo, de vez en cuando, etc.</i>).</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.</p>
9	<p>Oraciones complejas —que incluyan más de una oración— para hablar sobre nuestro planeta.</p> <p>Uso del Subjuntivo en oraciones tales como <i>Es esencial que luchemos; Es necesario que lo cuidemos, etc.</i></p> <p>Uso del Pret. Pluscuamperfecto para hablar sobre nuestro planeta.</p>	<p>Uso de pronombres para reemplazar el Objeto Directo y el Objeto Indirecto a la vez.</p> <p>Uso de <i>Si + Presente+ Futuro</i>.</p>	<p>Uso del Condicional Simple para hablar sobre hábitos de salud.</p>	<p>Uso del Pret. Imperfecto de indicativo para hablar sobre hábitos de salud en el pasado.</p>	<p>No utiliza ninguno de los puntos expuestos anteriormente.</p>

Ilustración 11: Rúbrica de evaluación (adaptado de las tablas que hay al final de cada unidad del libro de texto ¡Mira!

CAPÍTULO V

PROPUESTA DIDÁCTICA. LA CREACIÓN DE UN CANAL DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE ABIERTO AL MUNDO. LA ALIANZA *YOUTUBE* versus *GCSE*

No obstante, tenemos que tomar en consideración que el alumno va a ser el primer sujeto en darse cuenta de su propia progresión dado que la implementación de este canal se producirá en el último curso de la educación secundaria obligatoria, *KS4*, tras haber experimentado la enseñanza de idiomas en *KS3* —*year 7, year 8 and year 9*⁵⁹— al más puro estilo británico. El alumno va a ser consciente de sus avances, va a experimentar la mejora en sus competencias lingüísticas, tanto escritas como orales, acrecentando su corrección en el uso del español como LE, la coherencia, la cohesión en sus producciones y su sentimiento de seguridad y compromiso con la tarea frente al empleo de la lengua extranjera.

En otras palabras, no vamos a imponer una *evaluación al uso*. No se trata de que el profesor valore su empleo correcto en una escala del 0 al 10 —como se realiza tradicionalmente en España—, sino de que el propio alumno disfrute y aprenda gracias a la utilización de esta herramienta cuyo fin es ya sobradamente conocido por el lector: la superación de los exámenes fin de etapa *GCSE*, a la par que la potenciación de la motivación intrínseca que consiga suscitar nuestro canal.

⁵⁹ *Year 7*: 11 años.

Year 8: 12 años.

Year 9: 13 años.

Conclusiones

El interés por renovar el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fin de lograr el máximo rendimiento en nuestros alumnos se ha convertido en un punto importante en los últimos treinta años en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Pese a ello, no todos los países llevan a cabo la misma política de intervención, como ha quedado demostrado en nuestro trabajo⁶⁰.

El estudio de cualquier realidad educativa lleva consigo la necesidad de conocer el contexto que la circunda. El sistema educativo británico presenta un contexto mucho más lineal, inconsistentemente rígido y tedioso mientras que el sistema educativo español se muestra mucho más flexible, ameno y motivador, confluyendo todo ello en un sistema más firme y exitoso, pese a lo que muchos puedan opinar al respecto. Nuestra cultura escolar invita abiertamente a la implementación de nuevas iniciativas que siempre tengan como objetivo la mejora del proceso didáctico, no siendo así en el sistema educativo británico en relación con la enseñanza de lenguas. Si bien es cierto que los centros británicos cuentan con independencia económica y administrativa, esto no supone una mayor ventaja con respecto a los que no la tienen pues esto no se traduce en una independencia curricular: todos y cada uno de los colegios e institutos británicos deben respetar fielmente los contenidos

⁶⁰ España y el Reino Unido ponen en marcha diferentes acciones educativas para conseguir un mismo propósito: la enseñanza de una lengua extranjera.

conceptuales y procedimentales pautado en el *English National Curriculum*.

Como ya ha podido figurarse el lector, el sistema educativo británico solo crea una falsa ilusión de éxito académico, alimentada por una comunidad educativa que defiende ese sistema que lleva a todos los alumnos a obtener buenas o muy buenas notas en español como LE a lo largo de su vida académica, hecho que dista notablemente del dominio real de la lengua extranjera.

Como aspecto de fondo del modelo educativo británico nos encontramos, básicamente, los procedimientos memorísticos desprovistos de fundamento pedagógico en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, lo que nos hace replantearnos la implementación de mecanismos, estrategias y herramientas que transformen su repetitiva realidad docente en un proceso mucho más *significativo*. Enlazando esta circunstancia con las políticas que impulsan el aprendizaje de la LE, obtenemos un *caldo de cultivo* que propicia un desarrollo tardío de las competencias lingüísticas en otros idiomas, a la par que se genera ese sentimiento de *desafección* por nuestra lengua, en gran parte ocasionado por el dislate educativo que el gobierno británico se obstina a perpetuar.

El Reino Unido, a diferencia de España, ve mermado su *margen de maniobra* pues, como ya hemos expuesto en este trabajo, el *National British Curriculum* se presenta como un currículo menos flexible que el currículo español, alentando, en menor medida, el poder de decisión del profesorado en el desarrollo de sus funciones. Aunque, si bien es cierto,

siempre es factible la introducción de pequeños aportes que reviertan en el incremento del rendimiento académico real, falsamente representado en los informes anuales del *ranking* de los centros educativos nacionales de acuerdo con las notas obtenidas en sus exámenes *GCSE*.

El Reino Unido, a diferencia de España, no cuenta con políticas de aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, por lo que la carga lectiva es inexistente hasta *Year 7* —alumnos/as de 11 años— y, posteriormente, la carga lectiva es insuficiente —2 horas semanales—. La lengua extranjera solo es obligatoria desde los 11 hasta los 14 años⁶¹.

Como hemos explicado a lo largo de este trabajo, el país británico cuenta con un sistema educativo homogéneo, por tanto, da lugar a resultados educativos homogéneos: todos los alumnos utilizan las mismas palabras, en las mismas oraciones, tal y como puede comprobar el lector en las producciones escritas anexas a este trabajo.

Sería conveniente reconsiderar los procedimientos que se llevan a cabo para la enseñanza de idiomas en el Reino Unido —y más concretamente, en el Instituto *St Monica's* de Mánchester—, circunstancia de la que partíamos al comienzo de este trabajo. Si aproximamos nuestra mirada crítica hacia la formación que posee el personal docente en lengua extranjera, resulta innegable que el papel que desempeña el profesor durante el proceso de E-A es totalmente determinante, pero ¿el profesorado

⁶¹ *El mundo estudia español* (Ministerio de Educación y Formación Profesional): <https://bit.ly/3LcOMnA>

está realmente cualificado para la puesta en marcha de otro tipo de actividades o procedimientos? ¿Y para los que llevan a cabo de manera habitual?

La hipótesis general de la que partíamos al inicio de este trabajo era que gracias al diseño, elaboración y puesta en práctica de nuestro canal de *YouTube* (accesible desde www.youtube.com/channel/UCdKldQ_VS7g7sxCyPIP6FHA), los alumnos serían capaces de superar sus dificultades lingüísticas, en especial, aquellas de tipo psicológico, sin olvidar aquellas de tipo cognitivo. Nuestro principal propósito es hacer que nuestro alumnado sea el verdadero *actor principal* de su aprendizaje: confiamos plenamente en el buen uso de la herramienta creada para tales alumnos, hecho que repercutirá positivamente en su rendimiento académico.

Planteamos este trabajo como una manera de invitar al lector a la reflexión y para exhortar al aprovechamiento de esta y otras herramientas que, junto con los materiales ya utilizados en las clases tradicionales, hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje un escenario que invita al uso y a la máxima explotación posible de la mente y de los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes.

Limitaciones de esta investigación

Esta investigación ha tenido que hacer frente a ciertas limitaciones y dificultades; unas, más de tipo personal; otras, de tipo educativo y social.

Partimos del supuesto de que la investigación e interpretación de cualquier realidad es un hecho complicado de describir en su totalidad. Si a esto le agregamos la dificultad de articular todos los elementos, procesos, técnicas y estrategias que intervienen durante el aprendizaje de una lengua extranjera, la investigación/descripción se torna aún más compleja.

Haber priorizado ciertas variables para explicar la realidad educativa concreta que nos atañe ha provocado que dejemos de atender otros aspectos cuya incidencia, quizá, habría resultado también interesante considerar como elemento explicativo del rendimiento de los estudiantes.

El hecho de que la capacidad lingüística sea innata no exime de su práctica o ejercicio, situación que parece no encajar en los patrones educativos del Reino Unido. Parece claro que el escenario ante el cual nos encontramos ni siquiera se ha planteado nunca la reflexión sobre el procesamiento que están llevando a cabo los alumnos sobre la información que reciben y memorizan, ni la ejercitación de las competencias lingüísticas de las que hemos hablado en este trabajo, ni tampoco la escucha activa y posterior imitación de la entonación y pronunciación. Por todo ello, sabemos que introducir esta herramienta en el aula no es tarea

fácil, teniendo en cuenta que supone romper con toda una tradición educativa de la cual parecen no querer salir; aquí entraríamos de lleno en el ámbito de la ética, en el más extenso sentido de la palabra, pues “referirnos a ética significa hablar de toma de decisiones y las decisiones importantes plantean dilemas” (RODRÍGUEZ LIFANTE, 2022); eso, precisamente, es lo que nosotros debemos hacer: sopesar *pros* y *contras*, para poco a poco *destronar* esa metodología tradicional que tan poco aporta a nuestro ámbito de investigación, todo ello con el fin de dar paso a corrientes de *aire fresco* que renueven la pedagogía británica.

Otra de las limitaciones que nos encontramos fue la imposibilidad de poner en marcha esta propuesta didáctica en un grupo de estudiantes de *Year 11* en el Reino Unido, cuya causa, principalmente, fue el cambio de rumbo laboral que tomé y que aún mantengo. Pretendemos poner en práctica esta herramienta en el momento en que retomemos la docencia en el Reino Unido, hecho que desconocemos cuándo ocurrirá; por ello, dejamos abierta la línea para futuras investigaciones relativas al uso *real* del canal y el posterior *feedback* de los usuarios del mismo.

Consideramos que los obstáculos manifestados no conforman un inconveniente que invalide nuestras aportaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje del español como LE en el Reino Unido y, más concretamente, en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

Futuras líneas de investigación

A partir de la elaboración de este trabajo, podemos esbozar futuras líneas de investigación que podrían resultar ciertamente explotables y provechosas de cara a la constante introducción de mejoras en el proceso de E-A. A continuación, presentamos las citadas líneas:

1. Si el uso de este canal fuese realmente útil, interesante y provechoso para nuestros alumnos, podríamos plantear esta idea a profesores de *Year 11* de otras áreas del conocimiento en las que los profesores adviertan dificultades similares a aquellas que nosotros reparamos en nuestro alumnado de español como LE.
2. A largo plazo, podríamos plantear la necesidad de realizar un estudio comparativo entre grupos que estén expuestos al contenido de nuestro canal frente a aquellos que no lo estén o no lo hayan estado a lo largo del curso y, así, poder comprobar si nuestras hipótesis se cumplen.
3. Si nuestras hipótesis se cumplieran, iríamos un paso más allá: los alumnos serían quienes elaborasen su propio material para compartirlo con sus compañeros, es decir, los convertiríamos en *actores* de su propio aprendizaje, hecho que trascendería en una mejora de sus destrezas tanto lingüísticas como extralingüísticas (KUKULSKA-HULME, FOSTER-JONES, JELFS, MALLETT, & HOLLAND, 2004).

4. Una vez constatados y evaluados los beneficios de esta implementación para los alumnos que han de superar los exámenes GCSE, podríamos aumentar nuestro radio de acción e implementarlo en cursos anteriores, con el principal objetivo de que los estudiantes llegasen a los exámenes oficiales *GCSE* suficientemente preparados y seguros de sí mismos.

5. Quizá, como futura línea de investigación también podríamos incluir aquella que analice los inconvenientes y limitaciones que se desprenden del uso de los canales de *YouTube* con fines didácticos en la etapa de educación secundaria. En línea con lo expuesto por Mennen y O’Keefe (2005), coincidimos con su trabajo en que, si ansiamos ser eficaces en nuestras tareas docentes, deberíamos adaptarnos al uso de las *pantallas*, es decir, hacer uso de las nuevas tecnologías a diario, incorporarlas de manera natural como una herramienta más para los docentes, una herramienta en línea que no solo es accesible desde un ordenador, sino también desde cualquier *tablet* o cualquier dispositivo móvil —*m-learning* o aprendizaje a través del móvil, (HERNÁN GALVIS, 2019)—. Podríamos casi afirmar con rotundidad que todo aquel que no se adapte y se habitúe a este tipo de prácticas estará ciertamente condenado al fracaso dentro de esta nuestra *era digital 3.0*.

6. Nos gustaría poder ampliar nuestro canal con vídeos cuyo contenido no esté explícitamente recogido en el temario objeto del examen *GCSE*. Por ejemplo, sería realmente interesante tratar un contenido relacionado con la fraseología en el aula de español como LE, tal y como defiende Mendizábal en “*Estar en el candelero*”. *la enseñanza de la fraseología española como segunda lengua*:

“[...] la fuerte conexión entre fraseología y componente cultural, supone para el estudiante de ELE una ampliación del conocimiento sociocultural que va unido a la época y circunstancias de uso de la lengua. Las locuciones también evolucionan y las que se utilizaban hace años se han podido quedar obsoletas por lo que hay que estar en constante revisión de estas fórmulas.” (MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, 2016).

Podríamos atender este campo desde el punto de vista sintáctico —sintagmas adverbiales, nominales, adjetivos, etc.—, desde el punto de vista semántico, creando *esferas de significado*, pues cuantas más asociaciones mentales establezcan los alumnos, mayor posibilidad de retención de tales expresiones existe, expresiones tan utilizadas en nuestro día a día como son las conocidas coloquialmente como *frases hechas*; no nos olvidaríamos del punto de vista pragmático, por supuesto, observando cómo las usan y las practican en los contextos y situaciones adecuados (MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, 2016).

7. Una vez presentada esta Tesis ofreceremos a los profesores del Instituto *St. Monica's High School RC* de Mánchester la herramienta que hemos creado, para que ellos puedan probarla con sus alumnos, hecho que dará lugar al *germen* de un futuro artículo colaborativo con dicho profesorado y en donde se mostrarán los resultados obtenidos en las otras clases donde tales profesores imparten el español como LE, recogiendo, asimismo, las dificultades que hayan experimentado durante el proceso y las posibles sugerencias de mejora que sería conveniente introducir, con el objetivo de *optimizar* y *maximizar* los usos de nuestro *canal*.

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

ABOU, S. (1981). *L'identité culturelle*. Paris: Anthropos.

ACUÑA, M. (2019). M-Learning: educación móvil en el aula. Obtenido de https://www.evirtualplus.com/m-learning-educacion-movil/#Cuales_son_las_caracteristicas_basicas_del_M-Learning

AJZEN, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behavior*. Nueva York: McGraw-Hill International.

ALCARAZ VARÓ, E. (1990). *3 Paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Editorial Marfil.

ALMEIDA FILHO, J. (2001). O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista brasileira de Lingüística Aplicada*, 1 (1), pp. 15-29.

ALONSO TAPIA, J., & CARTULA FITA, E. (2003). *A motivação em sala de aula: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola.

ANDRÉS, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.

- ANZAI, Y. (2009). Digital trends among Japanese university students: Podcasting and wikis as tools for learning. *International Journal on E-learning*, 8(4), pp. 453-467.
- ARNOLD, J., & BROWN, D. (2000). Mapa del terreno. En D. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- AUSUBEL, D. (1960). *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*. Universty of Arizona: Journal of Educational Psychology.
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- BALAS, J. (2005). Blogging Is So Last Year-Now Podcasting Is Hot. *Online Treasures. Computers in Libraries* , 25 (10), pp. 29-32.
- BELL, T., COCKBURN, A., WINGKVIST, A., & GREEN, R. (2007). Podcasts as a supplement in tertiary education: An experiment with two Computer Science courses. Presentation to the Conference on Mobile Learning Technologies and Applications. Auckland, New Zealand.
- BENSON, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Londres: Pearson Education.

BERGMANN, J., & SAMS, A. (2014). *Flip your classroom: reach every student in every class everyday*. Madrid: SM.

BESSE, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français aujourd'hui*, 78, pp. 9-15.

BESTARD MONROIG, J., & PÉREZ MARTÍN, M. (1992). *La didáctica de la lengua inglesa. Fundamentos lingüísticos y metodológicos*. Madrid: Editorial Síntesis.

Boletín Oficial del Estado nº 191 de 13 julio. (2020). España.

BOPP, F. (1816). *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenen der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache*. Frankfurt: Fráncfort del Meno.

BOPP, F. (1833-1852). *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Griechischen, Lateinischen, Litthauischen, Gothischen und Deutschen*. Berlín, 6 vols., 2.^a ed., 1857-1861; 3.^a ed., pp. 1866-1870.

BORDENAVE, J., & PEREIRA, A. (2004). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

BRITISH COUNCIL. (s.f.). Recuperado el 2 de octubre de 2019, de <https://www.gov.uk/national-curriculum/overview>.

BRITISH COUNCIL. (s.f.). Recuperado el 8 de Octubre de 2020, de www.britishcouncil.es/en/teach

BRITISH COUNCIL. (s.f.). Recuperado el 6 de Septiembre de 2020, de <https://www.britishcouncil.es/>

BRITISH COUNCIL. (2014). *The national curriculum in England (framework document)*. Londres: Department for Education.

BRITISH COUNCIL. (2015). *Modern foreign languages. GCSE subject content*. Londres: Department for Education.

BROWN, A., & GREEN, T. (2007). Video podcasting in perspective: The history, technology, aesthetics, and instructional uses of a new medium. *Journal of educational technology systems*, 36 (1), pp. 3-17.

BURNS, A., & RICHARDS, J. (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAMPBELL, G. (2005). There's something in the air: podcasting in education. *Educause Review*, 40, pp. 33–46.

CASTELLOTTI, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. París: Clé International.

- CEBECI, Z., & TEKDAL, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects* (2), pp. 7-57.
- CHEN, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35 (5), pp. 647-656.
- CHEN, Y. (2005). Barriers to acquiring listening strategies for EFL learners and their pedagogical implications. *Teaching English as a Foreign or Second Language*, 8 (4), pp. 1-21.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structures*. Berlín: Walter de Gruyter.
- CLARK, S., WESTCOTT, M., & TAYLOR, L. (2007). *Using short podcasts to reinforce lectures*. Sydney: University of Sydney.
- COHEN, L., MANION, L., & MORRISON, K. (2005). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge Taylor and Francis group.
- COLÁS BRAVO, M., BUENDÍA EISMAN, L., & HERNÁNDEZ PINA, F. (2009). Competencias científico-técnicas para acometer una investigación cualitativa. En *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

Recuperado el 12 de mayo de 2020, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

COPLEY, J. (2007). Audio and video podcasts of lectures for campus-based students: production and evaluation of student use. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (4), pp. 387-399.

CORDER, S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5 (4), pp. 161-170.

CORDER, S. P. (1974). Error Analysis. En J. ALLEN, & S. CORDER, *The Edinburg Course in Applied Linguistics*, Vol. 3, pp. 122-154. Londres: Oxford University Press.

CROOKALL, D., & OXFORD, R. (1988). Review essay: social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. En *Language learning*, pp. 127-140. University of Michigan: Language Learning Research Club.

CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of the Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUEVAS, J. (2015). Is learning styles-based instruction effective? A comprehensive analysis of recent research on learning styles. *Theory and Research in Education*, 13 (3), pp. 308-333.

CURRAN, C. (1976). *Counseling-learning in second languages*. Chicago: Apple River Press.

DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. París: Hachette.

DE LA TORRE, S. (2004). *Aprender de los errores: El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

DE LA TORRE, S. (2004). *El tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

DÖRNYEI, Z., & USHIODA, E. (2013). *Teaching and researching motivation (2ª ed.)*. Nueva York: Routledge.

DURBRIDGE, N. (1984). Media in course design, nº. 9, audio cassettes. *The role of technology in distance education*, pp. 99-108.

EGIDO, I. (2012). La innovación educativa en Europa. En IFIIE (ed.), *La innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

ELKHAFIFI, H. (2005). Listening comprehension an anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), pp. 206-220.

ESTRADA-ROCA, A. (2011). Las actitudes hacia las Matemáticas: Análisis descriptivo de un estudio de caso exploratorio centrado en la Educación Matemática de familiares . *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), pp. 116-132.

EURYDICE. (2006). *La Red Europea de Información sobre Educación. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo.* Obtenido de <https://clil.files.wordpress.com/2009/04/clil-en-europa.pdf>

FLÓREZ ROMERO, R., TORRADO PACHECHO, M., ARÉVALO RODRÍGUEZ, I., MESA GÜECHÁ, C., MONDRAGÓN BOHÓRQUEZ, S., & PÉREZ VANEGAS, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura:. *Forma y Función* (18), pp. 15-44.

FLÓREZ, O. (2002). Currículo y Pedagogía: Nuevas tendencias. V *Reunión Nacional de Currículo: Escenarios para la Universidad del Siglo XXI* , pp. 19-22. Caracas.

FOMINYKH, M., SHIKHOVA, E., SOULE, M., PERIFANAU, M., & ZHUKOVA, D. (2021). Digital Competence Assessment Survey for Language Teachers. (P. ZAPHIRIS, & A. IOANNOU, Edits.) *Learning and Collaboration Technologies: New Challenges and Learning Experiences. HCII 2021, 12784.*

FUERTES GUTIÉRREZ, M., & FLORIANO RAMOS, C. (2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE Ejemplar dedicado a: La creación de materiales y la enseñanza del español en las universidades del Reino Unido / coord. por Paula Cerdeira Núñez. *Doblele: revista de lengua y literatura* (7), pp. 31-49.

GALISSON, R. (1979). *Lexicologie et enseignement de langues*. París: Hachette.

GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. París: Clé International.

GALISSON, R., & PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. París: Clé International.

GARCÍA MONTERO, L. (2022). Reflexiones precavidadas sobre la inteligencia artificial. En C. PASTOR VILLALBA, *El español en el mundo 2022. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Prodigioso Volcán.

GARDNER, H. (1994). *Estructuras da mente: a teoria das intelligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teorina na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARDNER, H. (2001). *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and second language learning: the roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

GARRETT, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

GASS, S. (1988). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. En S. FLYNN, & W. O'NEIL, *Linguistic Theory and Second Language Acquisition*, pp. 384-403. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

GIACOBBE, J. (1990). Le recours a la langue première: Une approche cognitive. *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*(Numéro spécial Février-Mars), pp. 115-123.

GIL FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPC.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- GOODWIN, B., & MILLER, K. (2013). Research Says / Evidence on Flipped Classrooms Is Still Coming In. *Technology-Rich Learning*, 70 (6).
- GREGERSEN, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36 (1), pp. 25-32.
- GROSSI, E. (1993). *Aspectos pedagógicos do construtivismo pos-piagetiano – um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2005). Conceptualización e implicaciones didácticas de la otredad para el área de inglés como lengua extranjera (EFL). *Miscelánea: a journal of English and American studies*, 31, pp. 65-88.
- GUIJARRO OJEDA, J. R. (2007). Análisis de los elementos axiológicos en la normativa española para el inglés como lengua extranjera. *Cauce, Revista Internacional de Filología y sus Didácticas* (30), pp. 147-164.
- HEATH, P. (1988). *On Language: the Diversity of Human Language structure and its Influence on the Mental Development of Mankind*. Cambridge: Cambridge University Press.

HEILESEN, S. (2010). What is the academic efficacy of podcasting?
Computers y Education , 55 (3), pp. 1063-1068.

HERNÁN GALVIS, Á. (2019). *Direccionamiento estratégico de la modalidad híbrida en educación superior*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

HEW, K. F. (2009). Use of audio podcast in K-12 and higher education: a review of research topics and methodologies. *Educational Technology Research and Development*, 57 (3), pp. 333-357.

HILGARD, E. (1963). Motivation in learning theory. En S. KOCH, *Psychology: a study of a science* (págs. 253-283). New York: McGraw Hill Book Company.

HORWITZ, E. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety. *Scale TESOL Quarterly* 20, pp. 559-562.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B., & COPE, J. A. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp. 125-132.

HORWITZ, E. K., HORWITZ, M., & COPE, J. (1991). Foreign Language Classroom Anxiety. En E. HORWITZ, D. YOUNG, E. HORWITZ, & D. YOUNG (Edits.), *Language Anxiety. From Theory and*

Research to Classroom Implications, pp. 27-36. Nueva Jersey: Prentice Hall.

INFORMACIÓN, I. D. (Marzo de 2011). *Departamento de Proyectos Europeos*. Recuperado el 10 de diciembre de 2021, de Red 2000: http://www.red2001.com/docs/europa_congreso/competencia_digital_europa_marzo_2011.pdf.

INSTITUTO CERVANTES. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

INSTITUTO CERVANTES. (s.f.). Recuperado el Octubre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

INSTITUTO CERVANTES. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Recuperado el 14 de mayo de 2020, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado el 10 de septiembre de 2020, de http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/

INSTITUTO CERVANTES. (Octubre de 2022). Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm

INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS. (Marzo de 2011). *Competencia digital. [on line], Red2000*. Recuperado el 15 de septiembre de 2021, de http://www.red2001.com/docs/europa_congreso/competencia_digital_europa_marzo_2011.pdf

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2004-2013). *Encuestas sobre equipamiento y uso de las TIC en los hogares*. Madrid: Servicio de Publicaciones del INE.

INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES. (s.f.). *Lengua meta*. Recuperado el 01 de Diciembre de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm

INSTITUTO VIRTUAL CERVANTES. (s.f.). *Lengua vehicular*. Recuperado el 01 de diciembre de 2021, de

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm

ISTANTO, J. (2011). *Processes and Process-Oriented in Foreign Language Teaching and Learning*. Berlín: De Gruyter Mouton.

JONES, N., & SAVILLE, N. (2009). European Language Policy. Assessment, learning and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics* (29), pp. 51-63.

JUAN-LÁZARO, O., & ALEJALDRE BIEL, L. (2020). *Competencias digitales en el aula. Estrategias y modelos de implementación en la enseñanza de idiomas*. Madrid: enCLAVE-ELE.

KEMMIS, S., & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

KOBA, N., OGAWA, N., & WILKINSON, D. (2000). Using the Community Language Learning approach to cope with language anxiety. *The Internet TESL Journal*, 6(11). Recuperado el 15 de enero de 2021, de <http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>.

KOPP, M., & EBNER, M. (2017). La certificación de los MOOC. Ventajas, desafíos y experiencias prácticas. *Revista Española de Pedagogía* (266), pp. 83-100.

KRASHEN, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice-Hall International.

KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. Londres: Prentice Hall International.

KRASHEN, S., & TERRELL, T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

KROSKRITY, P., & FIELD, M. (2009). *Native American Language Ideologies: Beliefs, Practices, and Struggles in Indian Country*. Tucson: The University of Arizona Press.

KUKULSA-HULME, A., PETTIT, J., BRADLEY, L., CARVALHO, A., HERRINGTON, A., KENNEDY, D., & WALKER, A. (2011). Mature students using mobile devices in life and learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 3 (1), pp. 18–52.

KUKULSKA-HULME, A., FOSTER-JONES, J., JELFS, A., MALLETT, E., & HOLLAND, D. (2004). Investigating digital video applications in distance learning. *Journal of Educational Media*, 29 (2), pp. 125–137.

LAING, C., & WOOTTON, A. (2007). Using podcasts in higher education. *Health Information on the Internet* (60), pp. 7-9.

- LANCELOT, C. (2012). *Nouvelle Méthode pour Apprendre Facilement et en Peu de Temps la Langue Latine (original de 1644)*. París: Hachette.
- LEE, M., & CHAN, A. (2007). Pervasive, lifestyle-integrated mobile learning for distance learners: An analysis and unexpected results from a podcasting study. *Open Learning. The Journal of Open and Distance Learning*, 22 (3), p. 201.
- LENT, R., BROWN, S., & GORE, P. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44 (3), pp. 307–315.
- LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. En *Resolving Social Conflicts* (págs. 201-216). Nueva York: Harper & Row.
- LINCOLN, Y., & DENZIN, N. (1994). The Fith Moment. En Y. LINCOLN, & N. DENZIN, *Handbook of Qualitative Research*, pp. 575-586. London: Sage Publications.
- LITTLE, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublín: Authentik.
- LITTLE, D. (1999). Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications. En P.

EVANGELISTI, & C. ARGONDZZO, *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*, pp. 17-30. Soveria Manelli: Rubbettino.

LITTLE, D. (2002). Learner autonomy and autonomous language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications. En P. EVANGELISTI, & C. ARGONDIZZO, *L'apprendimento autonomo delle lingue straniere*, pp. 17-30. Soveria Manelli: Rubbettino.

LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

LOZANOV, G. (1979). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Nueva York: Gordon.

MAAG, M. (2006). An emerging technology in nursing education. *Studies in health technology and informatics* (122), pp. 835-836.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (2004). *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

MAKIHARA, M., & SCHIEFFELIN, B. (2007). *Consequences of contact: language ideologies and sociocultural transformations in Pacific societies*. Oxford: Oxford University Press.

- MANGA, D., & RAMOS, F. (2000). Congreso Mundial de Lecto-escritura. *El sistema funcional de la lectoescritura en la neuropsicología de Luria*. Valencia.
- MARTÍN ÁLVAREZ, F. (2014). El podcasting en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MAYER, R. (2002). Multimedia learning. *Psychology of Learning and Motivation*, 41, pp. 85-139.
- MAYER, R., & MORENO, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational psychologist*, 38 (1), pp. 43-52.
- Mc LACHLAN, A., & REEVES, L. (2009). *Mira*. Edimburgo: Heinemann.
- MEI, S. (2021). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y su incidencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE en aprendientes sinohablantes. Nuevas perspectivas y propuestas (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- MEJÍA, M. (2020). M-Learning: Uso, características, ventajas y desventajas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8 (1), pp. 50-52.

- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. (2004). Los errores espontáneos en la producción lingüística. *Artifara: Revista de lenguas y literaturas ibéricas y latinoamericanas* (4).
- MENDIZÁBAL DE LA CRUZ, N. (2016). “Estar en el candelero”. la enseñanza de la fraseología española como segunda lengua. *Marco ELE: revista didáctica de español como lengua extranjera* (23).
- MENNEN, F., & O'KEEFE, M. (2005). Informed decisions in child welfare: The use of attachment theory. *Children and Youth Services Review* , 27 (6), pp. 577–593.
- MENZIES, R. (2005). *Empowered for Witness*. New York: T & T Clark International.
- MERISUO-STORM, T., & SOININEN, M. (2014). The interdependence between young students reading attitudes, reading skills, and self-esteem. *Journal of Educational and Social Research*, 4 (2), pp. 122-130.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. (2018). *La enseñanza del español en el Reino Unido. Una tendencia al alza*. Londres: Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- MONTERO, Y., PEDROZA, M., ASTIZ, M., & VILANOVA, S. (2015). *Revista Electrónica de Investigación Educativa. Caracterización de las actitudes de estudiantes*, 17 (1), pp. 88-99.
- MORA TERUEL, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MORGADO BERNAL, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar*. Barcelona: Ariel.
- NUSSBAUM CAPDEVILA, L. (1994). Tradición e innovación en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura. Enseñar lengua*, 1 (1), pp. 85-93.
- O'BRIAN, A., & HEGELHEIMER, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19 (2), p. 162.
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (1992). Transferability and linguistic substrates. *Second Language Research*, 8 (3), pp. 171-202.

- O'MALLEY, J., & CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'REILLY, T. (2009). *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Obtenido de <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- OXFORD, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas. En J. ARNOLD, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge.
- PARKINSON DE SAZ, S. (1984). *La enseñanza del inglés: concepto, metodología y programación*. Madrid: Editorial Empeño 14.
- PASTOR, S. (1996). Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE, Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994. En S. Montesa Peydró, & P. Gomis Blanco (Ed.), *El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español*, pp. 247-252 . Málaga: ASELE.

PASTOR, S. (2005). Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE: Sevilla 22-25 de septiembre de 2004. En M. A. Castillo Carballo (Ed.). (págs. 638-645). Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

PETERS, T. (1998). Pense em automotivação. *O círculo da inovação*.

POSTIGO, R. (1998). Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto. En A. MENDOZA FILLOLA, *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, pp. 265-274. Barcelona.

PRENSKY, M. (2005). Engage me or enrage me! *Educause*, 25, pp. 60-64.

PRIETO, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.

RAHIMI, M., & YADOLLAHI, S. (2010). ICT Integration into English Classes: Investigating EFL. *The Second International Conference on E-Learning and E-Teaching (ICELET 2010)*, pp. 26-32.

RAMÍREZ OCHOA, M. I. (2016). POSIBILIDADES DEL USO EDUCATIVO DE YOUTUBE. *Ra Ximhai*, pp. 537-546.

RAUSCHER, F., SHAW, G., & KY, K. (1993). Music and spatial task performance. *Nature* 365, p. 611.

- RICHARDS, J., & RODGERS, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., PLATT, J., & PLATT, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- ROBINS, R. (1997). *A Short History of Linguistics*. Londres: Longman.
- ROBLES ÁVILA, S. (2019). A vueltas con el enfoque orientado a la acción: leyendo las nuevas aportaciones desde el volumen complementario del MCER. *Álabe. Revista de la red de universidades lectoras* (Enero - junio 2019).
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2015). Motivación y actitudes como variables afectivas en aprendices griegos de español como lengua extranjera (tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- RODRÍGUEZ LIFANTE, A. (2022). La ética de la investigación. En I. SANTOS GARGALLO, & S. PASTOR CESTEROS, *Metodología de la investigación en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 285-308. Madrid: Arco Libros-La Muralla.
- RODRÍGUEZ, M. (1995). Foreign language classroom anxiety and students' success in EFL classes. *Revista Venezolana de Lingüística Aplicada*, 1 (1), pp. 23-32.

- RODRÍGUEZ, M., & ABREU, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87 (3), pp. 356-374.
- ROSELL-AGUILAR, F. (2007). Changing tutor roles in online tutorial support for Open Distance Learning through audio-graphic SCMC. *JALT CALL Journal*, 3 (1-2), pp. 81-94.
- RUBIN, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. En A. WENDEN, & J. RUBIN, *Learner Strategies in Language Learning*, pp. 15-30. Nueva York: Prentice Hall.
- RYAN, R., & DECI, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la. *American Psychologist*, 55 (1), pp. 68-78.
- SAITO, Y., & SAMIMY, K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29 (2), pp. 239-251.
- SAITO, Y., HORWITZ, E., & GARZA, T. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83 (2), pp. 202-218.

- SAKS, A. (1994). Moderating Effects of Self-Efficacy for the Relationship between Training Method and Anxiety and Stress Reactions of Newcomers. *Journal of Organizational Behavior* (15), pp. 639-654.
- SALAMANCA CASTRO, A., & MARTÍN CRESPO, C. (2007). El diseño de la investigación cualitativa. *Nure Investigación* (26), pp. 1-6.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SANDER, P., & SANDERS, L. (2006). Understanding Academic Confidence. *Psychology Teaching Review* , 12 (1), pp. 29-42.
- SANTIAGO GUERVÓS, J., & FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). En *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*, pp. 667-672. Madrid: Arco Libros-La Muralla S.L.
- SELINKER, L. (1980). Interlanguage. En J. RICHARDS, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, pp. 31-54. Londres: Longman.
- SIGUÁN, M., & MACKEY, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: UNESCO-Santillana.

SINCLAIR, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses*, pp. 237-266.

ST. MONICA'S HIGH SCHOOL, *Curso 2020/2021*. (2021). Recuperado el 3 de Septiembre de 2021, de <https://www.stmonicas.co.uk/>

STEPHENSON WILSON, J. (2006). *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Tesis doctoral, Granada.

STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1990). *Basics of qualitative research*. California: Sage.

SWAIN, M. (1993). The output hypothesis: just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50 (1), pp. 158-164.

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montreal: Les éditions logiques.

TERRELL, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*, 61, pp. 325-337.

- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research. Analyses types and software tools* . Londres: The falmer press.
- TOHILL, K. (2008). I podcast, you podcast, together we podcast: podcasting as a learning tool in second language classrooms. *Actas del congreso internacional Society for Information Technology y Teacher Education*. Waynesville, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- TÓJAR HURTADO, J. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TRÉVILLE, M., & DUQUETTE, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- TRUJILLO SÁEZ, F., SALVADORES MERINO, C., & GABARRÓN PÉREZ, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1).
- TURRIÓN BORRALLO, P. (2013). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria (tesis doctoral)*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- TYNAN, B., & COLBRAN, S. (2006). Podcasting, student learning and expectations. *Actas de la ASCILITE 2006: 23rd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Sydney University Press*. Sydney: University of Sydney.
- VAN ZANTEN, R. (2008). The value of lecture podcasting for distance and on-campus students. *Actas del congreso de la ASCILITE*. Melbourne.
- VILLAYANDRE LLAMAZARES, M. (2017). Algunas aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza del léxico en la clase de ELE: el caso de mano y tardeo. *Palabras Vocabulario Léxico: La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía / coord. por Florencio del Barrio de la Rosa*, pp. 79-98.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WENDEN, A. (1987). Conceptual Background and Utility. En A. WENDEN, & J. RUBIN, *Learner Strategies in Language Learning* (págs. 3-14). Nueva York: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, J., & FARDON, M. (2007). 'Perpetual Connectivity': Lecture Recordings and Portable Media Players. En C. Montgomerie, & J. Seale, *Proceedings of ED-MEDIA 2007-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (págs. 3083-3091). Vancouver, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

WONG, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. Nueva York: McGraw-Hill.

YOUNG, K., & FLÜGEL, J. (1967). *Psicología de las actitudes*. Buenos Aires: Paidós.

ZABALA, A., & ARNAU, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, pp. 40-46.

ZACHARIAS, N. T. (2012). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

ANEXOS

Producciones escritas. Year 11

Pollyanna.

Introduction

Hoy es muy difícil llevar una vida sana porque la gente

está ^e estresada con ^{el} trabajo. La gente en Inglaterra es

poco sana porque ^{van a} ^{son} muchas ^{de comida} restaurantes ^{basuras} y no hay

muchos ^o gimnasios. Voy a ^{descubrir} descubrir...

① Se debe comer frutas todos los días porque contienen

vitaminas. Suelo comer yogur porque contiene ^{ei} proteínas

esenciales para una vida sana. No se debe beber

bebidas gaseosas porque contienen mucha ^o azúcar. No

malo es que, a mi juicio, es difícil seguir una dieta

sana. Normalmente, ^o comer bien pero a veces como

mal, particularmente los fines de semana. ¡Qué delicioso!

② Es necesario hacer ejercicio pero no me gusta porque

me cansa. Los chicos se mueven poco porque son muy

vagos. A la mayoría de las chicas les encantaría

parecerse a las modelos pero ^a los modelos ^{se} saltan ^{algunas} comidas.

Cuando era más joven, jugaba en ^{la} ~~el~~ calle todos

los días con mis amigas, pero ahora no porque ~~prefiero~~

jugar ^{con} ~~en~~ el móvil. ¡Qué vaga! ^{me he vuelto = (How lazy I became!!)}

③ Nunca tomaría drogas, no es saludable. Me molesta
¡qué estúpido!

que mi padre fuma^e. Nunca he fumado porque

los cigarrillos causan muchos problemas de salud.

Estoy de acuerdo con los periódicos que dicen que

el fumar pasivo nos afecta a todos. En mi opinión,

Not to repeat again the same word. ^{un mal hábito}
tomar drogas es ^(estúpido) porque es malo para

la salud.

④ Es muy importante dormir ~~para~~ ocho horas por la

noche porque una falta de sueño puede conducir

al estrés. Cuando iba a la escuela, me acostaba

a las ocho pero ahora me acuesto a las diez.

Durante la semana me levanto a las ^{seis} ~~seis~~ y

los fines de semana me levanto a las once.

¡Estoy cansada todos los días!

267

Ellie Sturt Coursework.

Introduction:

No es fácil llevar una vida sana.

Se puede decir que es importante

llevar una vida ^{* equilibrada} (sana), y estoy de

acuerdo. Es necesario comer comida

saudable para estar en forma.

Para combatir la obesidad, debemos

educar a la juventud para que

tomen comidas sanas.

Paragraph 2:

Todos sabemos que la dieta es

importantísima. El gobierno dice

que hay que comer cinco

raciones de fruta y verduras por

día. Estoy de acuerdo con el

gobierno. Cuando era más joven,

comía patatas fritas y hamburguesas. Normalmente, como bien, pero a veces como mal particularmente cuando voy a un autoservicio o a un fast food.

La salud es importante y es

^{FUNDAMENTAL}
(importante) tener una dieta

equilibrada. Uno no debería

comer demasiado para cenar. El

pescado es preferible para la salud

junto con ^{la} fruta y ^{el} agua.

Paragraph 3:

Es evidente que es importante

hacer ejercicio. Dar un paseo

tres veces a la semana es un

buen ejercicio. Los chicos se

le sturt

mueven poco. Pasan mucho tiempo frente a la tele. No es posible estar en forma sin hacer ejercicio. Entiendo que debo cambiar mi estilo de vida.

Intenaré practicar patinaje el fin de semana que viene, ya que me encanta.

Paragraph 4:

Fumar es malo ^{PARA} la salud. El fumar pasivo nos afecta a todos porque las consecuencias para el corazón y los pulmones son peligrosas. Mi tía fuma pero es difícil dejar de fumar.

Paragraph 5:

Es necesario dormir ~~para~~ ocho

horas por ^{la} noche porque una falta

de sueño puede conducir a ^{AL} el

estrés. Cuando iba a la escuela,

me acostaba a las ocho pero

ahora tengo demasiados deberes

entonces me acuesto tarde. Todas

llevamos vidas agitadas, por eso,

no dormimos bastante.

Conclusion:

~~Es~~ ^{HE} descubierto que es importante

comer bien. Una ventaja ^{son las buenas} es ~~bien~~

~~Las~~ costumbres. Por ejemplo, dormir

~~para~~ ocho horas. No comer nada

no es saludable. ^{PARA} Estar en forma

es ^{ESENCIAL} (unimportantísimo) ser activo. En el

NOT TO REPEAT

-the start.

futuro, comeré menos caramelos
y más fruta y pescado. Voy a
hacerme socia de un gimnasio y

320 (haré footing) después del
instituto.

We have different ways to say this
in Spanish such as:

- 1 - ~~iré~~ voy a caminar
- 2 - ~~iré~~ voy a pasear
- 3 - ~~caminaré~~
- 4 - ~~pasearé~~

¡Muy BIEN!

Shannon
Simms
10W
(342
words)

1) Todos sabemos que en la sociedad más y más gente se está volviendo perezosa y lleva una vida malsana. En segundo lugar, la gente pasa mucho tiempo frente a la televisión. Tampoco practican deporte ¿pero cómo llevar una vida sana? Voy a investigar cómo, ya que normalmente se siguen dietas hipercalóricas. (51)

2) seguir una dieta sana es importantísima. El gobierno dice que hay que comer cinco raciones de fruta y verduras por día. me encanta comer plátanos y uvas porque son deliciosas. No obstante me gusta ~~también~~ también la comida rápida pero contiene sal y mucha grasa. A mi juicio

CON EL FIN DE

1) combatir la obesidad, debemos educar a la juventud para que tomen comidas sanas porque cuando yo era más joven, comía muy poco, ^{estaba tan} no ~~era~~ sana (68) _↓ como ahora
(I wasn't as healthy as I am now)

3) se debe hacer ejercicio para llevar una vida sana. Los chicos se mueven poco y tienen poca educación física en ^{el} colegio. Sin embargo admito que no me gusta el ejercicio porque soy perezosa. Te pueden resultar divertidos los deportes, por ejemplo, ^e al tenis ó el patinaje. Voy un paseo todos los días pero entiendo que debo cambiar mi estilo de vida. (69)

4) Nunca tomaría drogas, porque no es saludable y necesitamos una prohibición total. ~~También~~ ^{TAMPOCO} fumo, el olor es ~~de~~ ^{de} ~~queroso~~ ^{de} queroso y los cigarrillos causan muchos problemas de salud.

mi padre fuma pero es difícil dejar de fumar. En mi opinión, tomar drogas y fumar cigarrillos es estúpido porque es malo para la salud. (52)

5) Todos llevamos vidas agitadas. Es necesario dormir ocho horas porque una falta de sueño puede conducir al estrés. cuando iba a la escuela, me acostaba a las nueve, pero ahora tengo demasiados deberes

entonces me acuesto tarde. Los
fines de semana no duermo
mucho. (44)

b) Al fin y al cabo sé que llevo una
vida bastante sana; como mucha
fruta y ensalada. mi dieta es
equilibrada pero en el futuro comeré
menos caramelos y beberé más
agua. Ahora comeré más mariscos.
En cuanto al ejercicio, la buena
es que hago deporte tres veces
por semana. ¡Qué aburrido! voy a
hacerme socia de un gimnasio y
nunca voy a fumar cigarrillos & ni a
tomar drogas. (67)

(342 words) Well done!! Amazing!! 😊

No es posible mantenerme en forma sin hacer ejercicio. Si
veces que no tienes tiempo para ir al gimnasio, entonces, se debes
cominar en lugar de conducir un coche o podrías utilizar la escalera
en vez del ascensor. Es bastante fácil, llevar una vida sana si
haces ejercicio al menos tres veces a la semana, todo lo que
necesitas hacer es deporte como baloncesto, fútbol o tenis. ¡Puede ser
divertido! Me he dado cuenta de que es necesario.

Ya he dicho que, a mi modo de ver, fumar, tomar drogas y
beber alcohol son arriesgados. Lo odio. Mi padre fumaba pero que
era antes la gente sabía el peligro. Conozco compañeros de mi
colegio que han fumado, pero espero que en el futuro lo dejen porque es
un hábito malo y nos afecta a todos. Me parece que tomar
drogas es lo peor, las consecuencias para la salud son serias.
Nunca he querido fumar ni tomar drogas y no beberé alcohol
jamás. No vale la pena.

Misting O'Hare

Hoy en día, la sociedad es vaga. ^{SOMOS} Estamos perezosos.

La gente no hace ejercicio, no come bien y a causa de eso hay un riesgo de ^{sufrir} muchas enfermedades serias. Admite que puede ser difícil pero dicen que necesitamos estar más saludables en el futuro. Me pone de los nervios que la gente ~~sea~~ sea un peligro ^{para} a otros y ^{para} sí mismos por fumar, beber alcohol y tomar drogas.

72 ¡Eso es una verdadera estupidez!

Todos sabemos que es importante tener una dieta equilibrada.

Para hacer eso, uno debe comer mucha fruta y verduras y también se debe siempre desayunar incluso si no se tiene hambre por la mañana - es importantísimo. Cuando era más pequeña, no comía

nada bien. Prefería comer comida con grasas o azúcares - cosas que sabía mejor. Cuando los niños ^{comen} ~~comen~~ demasiada comida

rápida puede llevar a la obesidad de los niños y otros

problemas serios. Hay una razón ^{la} por la que el gobierno dice que se

debe comer bien: si nos mantenemos sanos, iremos menos al médico (It's to complete this sentence, just an idea)

87

Nicklas O'Hare

A mi juicio, es imprescindible dormir bien. Sin dormir no se puede rendir en el colegio ni en el trabajo. Además el estrés está relacionado con la falta de sueño. Todo el mundo se ^{siente} hace estresado pero acostarse tarde es peor para la salud. Siempre deberías acostarse temprano. - no utilizar ^{dispositivos (devices)} electrónicos por la noche.

es una buena idea para relajarse. En el pasado, ~~estaba~~ ^{estaba} estresado ~~antes~~ ^{antes} pero ahora suelo leer un libro o pintar algo y entonces estoy bien.

Al escribir esto he descubierto la importancia de la salud para el cuerpo. He reconocido que uno no se debe nunca ^{saltarse} saltarse

las comidas y que entre comidas no deberías picar. Al fin y al cabo necesitas cuidarte - en otras palabras, dormir ^{al menos} ~~esta hora~~ otras horas, comer sano, nunca tomar drogas y no fumar cigarrillos también suelo hacer bastante ejercicio.

He analizado mi vida y mi dieta. Tengo unos hábitos malos y en el futuro voy a intentar estar más sano. Esto significa

que haré más ejercicio, voy a empezar a correr y a dar más

paseos! Comeré más frutas y verduras porque contienen muchas

vitaminas. Si, puedo hacer todo eso, entonces viviré una vida

prolongada y tendré menos problemas de salud. Como resultado ^{ESTARÉ} seré

más contenta.

BRILLIANT!!

Very complex sentences, accurate tenses.

GREAT!!

Fabienne Ouomble
Health Coursework

Introduction:

Hoy es muy difícil llevar una vida sana porque todos estamos ocupados. La gente dice que no es fácil estar en forma y

→ comer saludable porque hay muchos restaurantes de comida basura y no hay muchas gimnasios.

~~Paragraph 2:~~
Todas sabemos que la dieta es importante pero es difícil.

→ Paragraph 2:

Todos sabemos que la dieta es importante pero ¿es difícil seguir una dieta sana? Para combatir la obesidad debemos educar a la juventud para que tomen ^{CUATRO (for example)} comidas al día. Cuando

→ era más joven, normalmente no

desayun^{aba} porque no ^{TENÍA} tengo hambre
por la mañana. sé que es no san^o
saltarse ^{las} comidas pero no ^{TENÍA} tengo el
tiempo.

Paragraph 3:

Es evidente que es importante
hacer ejercicio. si no haces ejercicio,
hay un riesgo de sufrir enfermeda-
des ~~es~~ del corazón. No es posible
estar en forma sin hacer ejercicio.
En mi opinión, creo que andar es
una buena manera de mantenerse
en forma. Entiendo que debo
cambiar mi estilo de vida. Intenté
practicar patinaje el fin de
semana que viene.

INTENTARÉ

Fabienne

Paragraph 4:

Fumar es malo ^{PARA} la salud. Nunca

HE

le fumado porque fumar puede

matar. El fumar pasivo nos afecta

a todos porque los consecuencias ^{ve} para

el corazón y los pulmones ^{es} son

peligrosas. En mi opinión, tomar

drogas es estúpido y nocivo. Mi

padre fuma pero es difícil dejar

de fumar.

Paragraph 5:

Es necesario dormir ocho horas

☞

porque una falta de sueño puede

conducir al estrés y a ~~enfermedades~~

enfermedades. Todos llevamos

vidas agitadas ~~por eso~~ por eso,

no dormimos bastante.

Paragraph 6:

En conclusión voy a intentar sana.
No es necesario tener una dieta

Paragraph 6:

En conclusión voy a intentar sana
MOVES

No es necesario tener una dieta

perfecta, sino una dieta equilibrada

Se debe dormir ocho horas, y hacer

ejercicio frecuentemente. ¡ qué

aburrido! Fumar y tomar ^{PROGAS} drugs es

muy peligroso, y es importante

relajarse porque el estrés puede

conducir a enfermedades serias.

He descubierto que los fines de

semana como demasiada comida

basura que es malsana para el

cuerpo. En el futuro, comeré menos

hamburguesas y más pescado los

Fabienne

sábados. En cuanto al ejercicio,

lo bueno es que hago deporte

dos veces por semana, pero debo

hacerlo tres veces, ¡qué divertido!

voy a cambiar ^{mi} estilo de vida

porque quiero ^{ser} feliz.

Kyra Mulready.

Sé que es importante llevar una vida

sana. Si no hay un riesgo de muchas

enfermedades por ejemplo el cáncer. Los

médicos siempre dicen que no estamos

en forma. ¿Es fácil llevar una vida

sana?

Para 2 Se debe comer cinco raciones de fruta

al día. Sin embargo, demasiados niños

comen ~~la~~ comida rápida. Para combatir

la obesidad, debemos educar a la juventud

para que tomen comidas sanas. Cuando era

pequeña, comía muchas patatas fritas.

Ahora es muy diferente. Evito los comidas

con grasa y bebo mucha agua.

Para 3 El ejercicio es importante si quieres

estar en forma. Una falta de ejercicio puede

Llevar a enfermedades del Corazón. En

mi Opinión, Ser Activo es estimulante

ADemás,
pero merece la pena. Cuando era ^{MÁS JUVEN} ~~pequeño~~

Jugaba al voleibol. Sin embargo ahora

tengo demasiados deberes.

Para 4 Yo creo que fumar y tomar drogas

es estúpido porque puede llevar a

Problemas serias con los pulmones. Mi

Padre fumaba ahora no fuma porque no

es saludable. Entiendo que es difícil

dejar de fumar. Nunca fumaré porque

los cigarillos hacen daño y el olor

es asqueroso.

Para 5 Es necesario dormir ocho horas porque una

Falta de Sueño puede conducir al estrés.

Todos llevamos vidas agitadas por eso,

Kyra Mulready
no dormimos bastante. Los fines de

Semana me acuesto a las nueve.

Cuando iba a la escuela, me acostaba

a los siete, pero ahora me acuesto

tarde porque salgo con mis amigos.

277
para 6 Al fin y al cabo, mantenerse en forma

~~es~~ no es fácil, no es necesario tener
~~una~~

una dieta perfecta, sino una dieta

equilibrada. En el futuro, comeré menos

chocolate, y beberé menos bebidas

gaseosas. pienso que, en general, estoy

en forma porque voy a ir al gimnasio

cuatro veces por semana. Sin embargo,

voy a jugar al tenis y (hacer

footing) también.

↳ Spanish word: ANDAR

Lauren Wheeler
10 F

Hoy en día, en la sociedad,
la obesidad es cada vez más común.

Todos sabemos que se debe estar en
forma y tener una dieta equilibrada.

¿Pero cómo? Voy a descubrir cómo

44 llevar una vida muy sana, sabiendo
qué comer o qué no comer.

Para combatir la obesidad,
debemos ^{Tomar} comidas sanas. Debemos
evitar la comida con grasa, que
te hace engordar y con sal o
con azúcar, por ejemplo, ^{las} hamburguesas
y ^{los} ~~barros~~ ^{barros} de chocolate. ~~barros~~

Para llevar una vida sana, el gobierno
dice que hay que comer cinco
raciones de fruta y verduras por
día.

Normalmente, no desayuno porque
no tengo hambre por la mañana
pero uno no debe saltarse el desayuno

81 Porque es malo para la salud.

en adelante,
De ahora [↑] voy a desayunar cada
día.

Es importante ser activo.

para una vida muy sana
necesitas practicar deporte tres
veces a la semana. una falta de
ejercicio puede llevar a ^{la} obesidad o
en casos extremos, a enfermedades

crónicas. Cuando era joven, jugaba al

42 fútbol pero ahora tengo demasiados
deberes.

Lauren Wheeler
10F

* Las drogas y fumar causan problemas sociales. También, puede llevar a problemas serios con el corazón y los pulmones. Aunque no fumo, el fumar pasivo nos afecta a todos. ~~Sabo~~ ^{SÉ} que nunca fumaré y nunca tomaré drogas porque ^{te} ~~haces~~ ^{haces} daño.

Es importante dormir ocho horas por ^{la} noche porque una falta de sueño puede conducir a estrés y a enfermedades. Cuando iba a la escuela, me acostaba a las ocho pero ahora me gusta ver la televisión. entonces me acuesto tarde. ^{La TV y los móviles son} ~~ser~~ un problema para los jóvenes.

46.

La TV y los móviles son un problema para los jóvenes.

Para conducir, he descubierto
que para llevar una vida sana,
se debe comer bien y dormir bien
y no tomar drogas ^o fumar. He
analizado mi vida y voy a
intentar comer más sanamente.
Comeré menos comida rápida. Voy
a jugar ~~fútbol~~ al fútbol con mis
amigos. Al fin y al cabo es no
fácil mantenerse en forma pero todo
el mundo tiene el mismo problema.

313 words.

Para 1 En mi opinión, la gente es ~~un~~ poco vaga y gorda.
(cinco)

Algunas personas dicen que es a causa de la popularidad de la comida basura pero creo que es porque no hacemos bastante ejercicio, voy a escribir sobre

Para 3 cómo llevar una vida sana. 43

Para 3 Para evitar la obesidad es importante hacer ejercicio porque no es posible estar saludable sin hacer

ejercicio. Sé que no hago bastante ejercicio también para evitar la sensación de hambre no debe
32

beber mucha agua 35

Para 2 Me gusta comer de todo excepto mariscos porque lo encuentro malo, es que me aburre pero me gustaba

cuando era pequeño. // Debido al hecho de que los niños hoy en día
ANOTHER PARAGRAPH

se mueven poco y comen demasiado (a menudo, sufren obesidad).

Comida rápida, se debe beber zumo de fruta porque es saludable, bueno para la salud y sabe muy rico

Clon Hedson Lok

Para 4 Ye creo que fumar y tomar drogas ^{es} estúpido porque puede llevar a problemas serios con el corazón y los de pulmones. También las drogas ^{CAUSAN} ~~causan~~ problemas sociales. Pero lo que es ^{aún} ~~es~~ más serio es el cáncer. Mi padre fumaba ~~pero tiene~~ ^{PERO} ~~había~~ dejado de fumar. Yo nunca he fumado porque entiendo que es muy peligroso. En el futuro... FINISH THIS

Para 5 Es importante dormir para ocho horas por noche porque una falta de sueño puede conducir a malos hábitos y estrés. ^{→ ANTES} Me asociaba a temprano pero ahora tengo demasiados deberes entonces me acuesto tarde. No obstante, duermo mucho los fines de semana. A veces me gusta jugar ^{a los} con video juegos. (We usually say: ME GUSTA JUGAR A LA CONSOLA)

cin Hudson lolo

YA QUE (since)

Para 6
(conclusion) 0

He descubierto que se debe beber mucha agua es bueno
APRENDIDO
para la salud y he aprendido que se debe evitar la
comida con grasa, que te hace engordar. (con sal
y con azúcar). En el futuro comeré menos hamburguesas
y más pescado los sábados. Voy a hacerme socio de
gimnasio y haré footing después del instituto.

44

Thomas
Sharratt

344 Words

Hoy los médicos y el gobierno siempre dicen que no estamos en forma porque hacemos menos ejercicio y comemos mucho. También es difícil llevar una vida sana porque todos estamos ocupados con el trabajo. Voy a descubrir si estoy sano.

Para empezar creo que muchos ^A personas comen demasiada comida rápida y poca comida sana. Normalmente como bien pero a veces ^{como mal} también la

~~salud es importante porque es importante tener particularmente cuando como~~

~~la~~ comida rápida pero como fruta también. La salud es importante porque

es importante tener una dieta equilibrada. Uno debe comer cinco

raciones de fruta al día para gozar de buena ^A salud. De pequeño,

comía más comida rápida pero ahora como más fruta y verduras.

Diría que hoy en día pasamos muchas horas enfrente de la

televisión en lugar de hacer ejercicio tres veces a la semana. De

pequeño, jugaba al fútbol pero ahora juego ~~la~~ balacón ^A cuatro veces

a la semana ^{en el} al gimnasio. Practicamos ejercicio porque una falta de ejercicio puede llevar a problemas con el corazón en futuro.

↳ el

Fumar ~~es~~ es malo para la salud porque puede conducir a conse-
cuencias ^{SERIAS} ~~serias~~ para el corazón y los pulmones. Voy a intentar no fumar
porque afect^A ~~la~~ ^A salud en el futuro, por ejemplo, el cáncer. En mi

opinión, es mejor no empezar porque entiendo que es difícil dejarlo.

Todos llevamos vidas agitadas pero es necesario dormir ^{horas} para ^{cada} ocho ^{horas} por

noche porque una falta de sueño puede conducir a estrés y a

enfermedades. De pequeño, dormía para ocho horas pero ahora duermo

~~para~~ siete horas porque tengo demasiados deberes, ~~pero~~ ~~en~~ ~~el~~ ~~futuro~~
^{DEBERÉ}

~~te~~ ~~veré~~ dormir ~~para~~ ocho horas, porque me siento cansado con ^{SOLO} ~~trabajo~~

~~Siento ocho horas dormir.~~ SIETE HORAS DE SUEÑO.

Para terminar, siento que en el futuro ^{COMERÉ} ~~tiendo~~ como menos comida ^{COMIDA} ~~basura~~

porque he aprendido que ^{la} ~~comida~~ rápida ^{ES} ~~estar~~ muy gras^A así que

^{COMERÉ} ~~tiendo~~ ~~comeré~~ más fruta y verduras. También, de ^{recho} ~~recho~~, ahora ^{duermo} ~~duermo~~

^{DORMIRÉ} ~~para~~ ~~siete~~ horas así que en el futuro ~~testamento~~ ~~dormiré~~ ~~para~~ ocho
^{TENDRÉ QUE} (I will have to)

horas. Proximo ~~siento~~ hacer más ejercicio en el futuro ^{NO} ~~como~~ ~~hacer~~
^{ANDAR O CORRER}

~~footing~~ porque yo ~~hacer~~ ~~no~~ ~~hacer~~ ~~mucho~~ ~~ejercicio~~.
^{NO HAGO MUCHO EJERCICIO,}

Don't repeat it

He decidido escribir sobre la salud porque entiendo si la

Don't repeat it

salud porque entiendo que es muy importante. Llevar una

vida sana En mi opinión, es bastante difícil estar sano hoy

en día. Voy a decidir si es posible.

Entiendo que la dieta es muy importante. No

obstante ^{la} comida ^A ~~hacer~~ es deliciosa ~~es~~ es muy difícil

evitar ^{la} ~~ser~~ que es ^{COMPLICADO} llevar una vida sana.

Hay que desayunar ^{AR}. Uno debe comer mucha fruta y

verdura. Para ^{AR} gozar de buena salud, para evitar

la sensación de hambre, uno debe beber mucha agua.

Hoy en día, mucha gente ^{HACE EJERCICIO} ~~es~~ ^{no} físico, mucha gente

tiene miedo pero no se debe ^{SER} vago. El año pasado, ^{JUGABA} jugar

^A el fútbol ^{PERO} ^{PRACTICO} ahora [↑] jugar [↑] el boxeo. Odio jugar

^A el boxeo porque en invierno [↑] hace de frío pero

es necesario llevar un vida sana.

No fumo y no ^e me gusta el tabaco porque

Tomar.

es olor es asqueroso lo que es más

importante es que los cigarillos causan muchos problemas de salud El tabaco no es saludable

es porque necesitamos una prohibición total.

Don't repeat it

porque El fumar pasivo nos afecta en

A todas

tabacos; ^{ANTES, TOMABA} ~~fumar~~ drogas pero ahora ^{YA} no tomar porque

creo que tomar drogas es un hábito malo. En

el futuro, No beberé alcohol. Porque ~~no~~ no sané

Es importante dormir ~~para~~ ocho horas por noche

porque ^{LLEVAMOS} ^{AGITADAS} ~~↑~~ videos ~~ag. tus~~. Cuando era joven, me

acostaba temprano porque estaba de en cama? De

pequeño, dormía ~~para~~ ocho horas pero

ahora ^{duermo} ~~8~~ siete horas

They aren't well linked

le a perdido que voy a comer bien - Gi m nudo

porque me encanta el helado sobre todo el helado

HELADO

REPEATED

Sobre todo el helado de vainilla y chocolate pero

ahora sé que se debe comer ~~Scary~~ 261.

Chuvia
Aimed 106

Chuvia Aimed 106

Entiendo que la salud es muy importante. Hoy en día muchos personas son perezosas. También hoy en día hay muchos problemas que afectan a los jóvenes por ejemplo, la obesidad y la anorexia. Voy a escribir sobre la salud en nuestra sociedad.

Se debe comer fruta y verduras como pears, manzanas y lechuga porque son saludables. De preferencia, comida comida rápida sin embargo, ahora como cinco raciones de fruta y verduras por día. Lo bueno es que he hablado con mi médico que dice que se puede comer en forma y comer pastas frías y carnes una vez por semana.

En nuestra sociedad, muchos personas pasan demasiado tiempo viendo la televisión en lugar de hacer ejercicio. Tenemos que hacer ejercicio porque es bueno para la salud. ~~problemas de~~ Una falta de ejercicio puede llevar a problemas de salud y problemas con el corazón. Cuando era más joven, era más activo pero ahora ~~juego a los videojuegos~~ juego a los videojuegos.

Yo creo que fumar y tomar drogas es estúpido porque puede llevar a problemas serios con el corazón y los pulmones. Fumar cigarrillos es malo para la salud y las drogas causan problemas serios. ~~Por~~ Al otro lado, es difícil dejar de fumar. En el futuro, no beberé alcohol porque es tóxico.

Todos tenemos vidas muy ocupadas pero es importante dormir por ocho horas por noche porque una falta de sueño puede conducir a estrés y a enfermedades. Duramos mucho los fines de semana y ~~volvamos~~ volvamos como la semana. En el futuro voy a acostarme a las ocho en vez de las doce. De preferencia, dormir diez horas.

Para comer, ~~mejor~~ en forma es fácil, no es necesario tener una dieta perfecta. He aprendido que se debe hacer ejercicio frecuentemente. En el futuro, ~~comeré~~ comeré comida rápida. He descubierto que voy a comer más comida sana. (En el futuro comeré menos comida rápida.) En cuanto al ejercicio, lo bueno es que hago deporte dos veces por semana, pero debo hacerlo tres veces ¡Qué absurdo!

REPEATED ->

318 words

Modelo de examen *Higher GCSE*

Listening



Please write clearly in block capitals.

Centre number

Candidate number

Surname

Forename(s)

Candidate signature

GCSE SPANISH

ANSWERS

H

Higher Tier Unit 1 Listening

A Friday 20 May 2016 Morning Time allowed: 40 minutes approximately
+ 5 minutes reading time before the test

Materials

You will need no other materials

- The pauses are pre-recorded for this test.

Instructions

- Use black ink or black ball-point pen.
- Fill in the boxes at the top of this page.
- Do not open this book until you are told to do so.

This is what you should do for each item.

- After the question number is announced, there will be a pause to allow you to read the instructions and questions.
- Listen carefully to the recording and read the questions again.
- Listen to the recording again and then answer the questions.
- When the next question is about to start you will hear a bleep like this (*).
- You may write at any time during the test.
- Answer **all** questions in **English**.
- You must answer the questions in the spaces provided. Do not write outside the box around each page or on blank pages.
- Write neatly and put down **all** the information you are asked to give.
- Ask any questions now. **You must not ask questions or interrupt during the test.**
- You now have five minutes to read through the question paper. You may make notes during this time. You may open your answer book now.
- **The test starts now.**

Information

- The marks for questions are shown in brackets.
- The maximum mark for this paper is 40.
- You must **not** use a dictionary during this test.



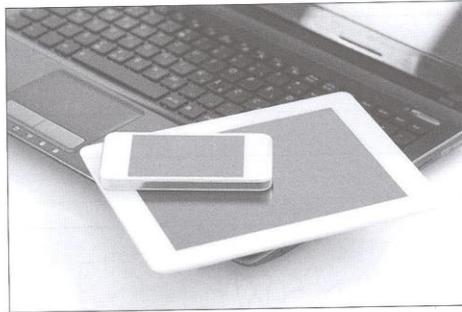
JUN1646951H01

LY/Jun16/E4

46951H

Answer **all** questions in **English** in the spaces provided.

1 **New technology**



1 (a) What annoys Beatriz most about her new phone?

Write the correct letter in the box.

A	The keys are too small for texting.
B	The screen is cracked.
C	It needs charging so often.

C

[1 mark]

1 (b) What impact has new technology had?

Write the correct letter in the box.

A	People are changing their shopping habits.
B	Everyone wants new gadgets for Christmas.
C	The fast check-out systems speed up the weekly shop.

A

[1 mark]

2



2 Problems at school

Who should each person speak to?

Write the correct letter in each box.

A

Señora Armero

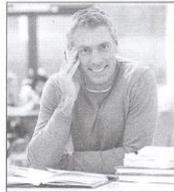


In charge of:

- school discipline
- attendance.

B

Señor Blanes



In charge of:

- revision
- exams.

C

Señorita Castillo



In charge of:

- counselling
- personal problems.

2 (a)

A

[1 mark]

2 (b)

C

[1 mark]

2 (c)

B

[1 mark]

2 (d)

A

[1 mark]

Turn over ►

4



3 Environmental problems



What problems and solutions are being discussed?

Complete the table. Give full details.

3 (a)

Problem	Solution
We are running out of natural resources to produce energy.	TO FIND ALTERNATIVES TO FOSSIL FUELS.

[1 mark]

3 (b)

Problem	Solution
PLANET TEMPERATURE IS INCREASING.	All countries have to limit their CO ₂ emissions.

[1 mark]

3 (c)

Problem	Solution
OIL SLICK ARRIVING TO THE COAST	A LOT OF VOLUNTEERS ARE CLEANING THE BEACHES.

[2 marks]

4



4 Reviews for a hotel in Mijas



Which **disadvantage** and **advantage** does each person mention?

Write the correct letter in each box.

A	Cleanliness
B	Night club
C	Grounds
D	Hotel location
E	Food
F	Staff

4 (a) **Disadvantage** **Advantage**

[2 marks]

4 (b) **Disadvantage** **Advantage**

[2 marks]

4

Turn over ►



5 Job adverts on Radio Galicia



What does the ideal candidate need for each job? Give full details.

Example A degree in English translation.

5 (a) TO BE CONFIDENT TO ^{GIVE} ~~300~~ PRESENTATIONS [1 mark]

5 (b) KNOWLEDGE OF DESIGN AND TECHNOLOGY [1 mark]

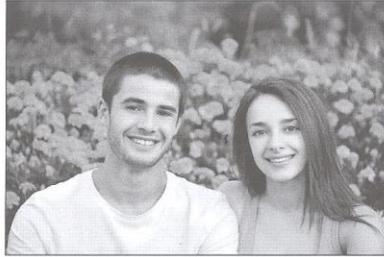
5 (c) TO KNOW HOW TO BE FRIENDLY WITH ^{CLIENTS / CUSTOMERS} [1 mark]

5 (d) TO HAVE WORK EXPERIENCE WITH SICK ^{PEOPLE} [1 mark]

4



7 First date



How do these people feel about their first date?

Write **P** (Positive)

N (Negative)

P + N (Positive + Negative)

7 (a)

P

[1 mark]

7 (b)

P + N

[1 mark]

7 (c)

N

[1 mark]

7 (d)

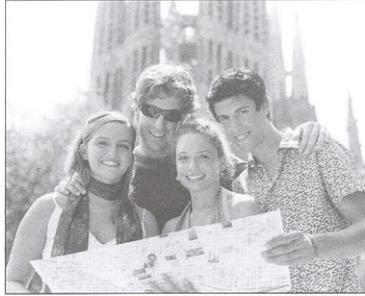
P + N

[1 mark]

4



6 Sightseeing in Barcelona



Some friends are discussing their plans for the day.

Which statements are correct?

Write **A** (if only statement A is correct)

B (if only statement B is correct)

A + B (if both statement A and statement B are correct)

6 (a)

A	Lunch is included in the cost of the boat trip.
B	They need to get a leaflet about the boat trip.

A [1 mark]

6 (b)

A	They plan to set off later to avoid rush hour.
B	Many places are packed in high season.

B [1 mark]

6 (c)

A	They do not agree about where to eat.
B	The girl speaking wants to try the local specialities.

A + B [1 mark]

6 (d)

A	The museum is shut in the afternoon.
B	The weather is going to change.

A + B [1 mark]

Turn over ►

4



8 Victoria talks about the people in her life



Who is Victoria talking about?

Example boyfriend

8 (a) SISTER

[1 mark]

8 (b) FRIEND

[1 mark]

8 (c) TEACHER

[1 mark]

8 (d) GRAND FATHER

[1 mark]

4

Turn over ►



9 School charity and environmental projects



Which **two** statements are correct?

Write the correct letter in each box.

9 (a)

A	In November they organised a cake sale.
B	The dance competition had to be cancelled.
C	The disco raised 150 euros.
D	The Christmas concert was for the elderly.
E	Next year they plan to raise money for animal welfare.
F	In summer they will take presents to an orphanage.

D

F

[2 marks]

9 (b)

A	In April they were involved in a reforestation project.
B	They went litter-picking at the river in spring.
C	At the weekend they are selling cloth bags at the shopping centre.
D	They have been cleaning up chewing gum in school.
E	Next month they are promoting a clean air initiative.
F	Last month they had a 'Bike to School' day.

A

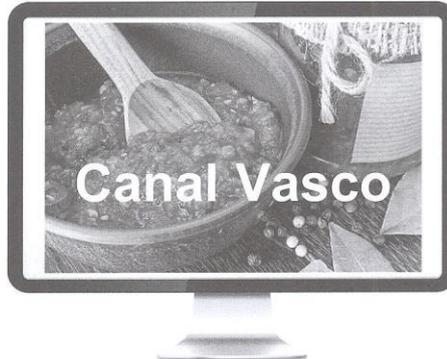
E

[2 marks]

4



10 Cookery programmes on Canal Vasco TV



What is the **most** appropriate title for each TV programme described?

Write the correct letter in each box.

10 (a)

A	Delightful desserts
B	Make more of fish
C	Meat treats

B

[1 mark]

10 (b)

A	Summer salads
B	Vegetarian dishes
C	Healthy ways to cook

C

[1 mark]

10 (c)

A	Healthy drinks for kids
B	Making fruit puddings
C	Party cocktails for grown-ups

A

[1 mark]

3

Turn over ►



11 Ana gets advice in her new job in Salamanca



Who should Ana speak to in each situation?

Write the correct letter in each box.

A	Andrés
B	Beatriz
C	Carlos
D	Daniela
E	Eduardo

11 (i) If she needs first aid at work.

B

[1 mark]

11 (ii) If she has a query about her wages.

C

[1 mark]

11 (iii) If she wants to send out for something to eat.

E

[1 mark]

END OF QUESTIONS

3



There are no questions printed on this page

**DO NOT WRITE ON THIS PAGE
ANSWER IN THE SPACES PROVIDED**



Reading



Please write clearly in block capitals.

Centre number

Candidate number

Surname

Forename(s)

Candidate signature

GCSE SPANISH

ANSWERS

H

Higher Tier

Unit 2 Reading

A Friday 20 May 2016 Morning Time allowed: 50 minutes

Materials

You will need no other materials

Instructions

- Use black ink or black ball-point pen.
- Fill in the boxes at the top of this page.
- Answer **all** questions.
- You must answer the questions in the spaces provided. Do not write outside the box around each page or on blank pages.
- Answer the questions in **English**.
- Do all rough work in this book. Cross through any work you do not want to be marked.

Information

- The marks for questions are shown in brackets.
- The maximum mark for this paper is 45.
- You must **not** use a dictionary.



J U N 1 6 4 6 9 5 2 H 0 1

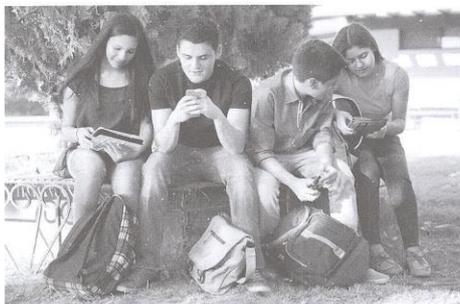
LY/Jun16/E4

46952H

Answer **all** questions in **English** in the spaces provided.

1 Spanish people living in London give their opinions about the 2012 Olympic Games

How do these people describe their experience of the 2012 Olympic Games?



Write **P** (Positive)
 N (Negative)
 P + N (Positive + Negative)

- 1 (a) Durante los Juegos Olímpicos del 2012 los turistas gastaron dinero en la capital. Esto ayudó la economía de Inglaterra y me alegró mucho. P [1 mark]
- 1 (b) Tuve la suerte de encontrar trabajo durante los Juegos Olímpicos. Lo que me decepcionó fue que trabajé muchas horas y recibí un salario bajo. P + N [1 mark]
- 1 (c) En mi opinión, hubo un número excesivo de personas en Londres. Hacían mucho ruido y tiraban mucha basura. Creo que fue una experiencia poco favorable para el medio ambiente. N [1 mark]
- 1 (d) Ver los Juegos Olímpicos fue uno de los mejores momentos de mi vida. Vi toda la acción en una pantalla enorme en el parque. Emocionante, ¿no? P [1 mark]

4



2 Alba's problems

Todo el mundo tiene móvil y no se utilizan las cabinas telefónicas. En mi caso, he tenido que dejar de usar mi móvil después de quedarme sin empleo.

Uso los teléfonos públicos para llamar a mi hermana en Argentina. Me he dado cuenta de dos cosas: hay muy pocas cabinas en las afueras de la ciudad y prácticamente ninguna funciona.

España tiene muchos problemas: la inmigración, los sin techo y la pobreza. Pero desde mi punto de vista estar desempleada es lo que ha causado la mayoría de mis problemas.

Alba

Write the correct letter in each box.

2 (a) Why is Alba using public telephone boxes?

A	Her mobile is not working.
B	She cannot afford to use her mobile.
C	Her home phone does not work.

B

[1 mark]

2 (b) What **two** complaints does Alba make about the telephone boxes in Spain?

A	She cannot get through to her brother in Argentina.
B	There are very few in the suburbs of the cities.
C	Calls cost twice as much.
D	Hardly any of them work.

B

D

[2 marks]

2 (c) What is the **biggest** problem for Alba?

TO BE UNEMPLOYED

[1 mark]

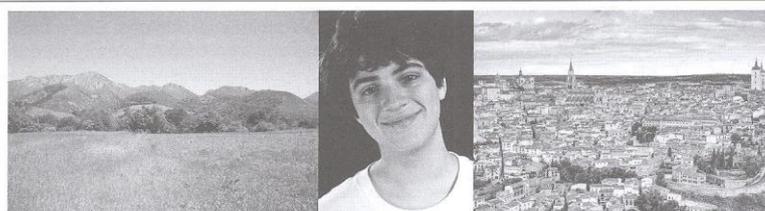
4

Turn over ►



03

3 Víctor compares the countryside and the city



Mi padre y yo vivíamos en la paz y tranquilidad del campo. Yo iba al instituto andando. Mi padre pasaba el día trabajando en nuestra granja. Dormíamos bien porque los únicos sonidos venían de los pájaros y los ríos.

3 (a) How many of the statements below are **true**?

Victor's father drove him to school.
Victor's father was a farmer.
It was too quiet for Víctor to sleep.

A	One of them
B	Two of them
C	All of them
D	None of them

Write the correct letter in the box.

A

[1 mark]



Ahora vivimos en la ciudad. Mucha gente dice que la vida aquí es mejor porque hay más diversiones. No obstante, suelo quedarme en casa porque son carísimas. Además, me falta el espacio privado.

3 (b) What is Victor's opinion of life in the city?

Write **P** (Positive)
N (Negative)
P + N (Positive + Negative)

P+N

[1 mark]

En la ciudad mis nuevos vecinos no me saludan y sólo se ocupan de lo suyo. Me siento muy aislado. Mis vecinos en el campo no eran tan maleducados.

3 (c) What difference does Victor notice about life in the city?

HIS NEIGHBOURS DON'T GREET HIM. HOWEVER, [1 mark]
HIS NEIGHBOURS IN THE COUNTRYSIDE WERE NOT
SO RUDE.

3

Turn over ►



0 5

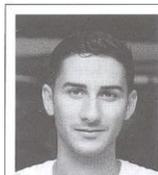
LY/Jun16/46952H

4 Ali and Juanito discuss their lifestyle

Identify the people.

Write **A** Ali
 J Juanito
 A + J Ali + Juanito

4 (a)



Ali

Me molesta cuando mi padre come patatas fritas y hamburguesas porque pienso que son poco saludables y muy desagradables. Yo no las como; mi dieta es sana y variada.



Juanito

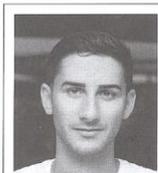
No quiero obsesionarme con la comida. Para mí, comer sano no es difícil. Me limito a sólo tres comidas al día y nunca como entre comidas.

4 (a) Who eats healthily?

A+J

[1 mark]

4 (b)



Ali

Empecé los estudios para ser médico, pero tuve que dejarlos el año pasado cuando decidí hacerme deportista profesional.



Juanito

En la universidad tenía que entrenar y estudiar al mismo tiempo. Casi no terminé mis estudios, pero el julio pasado lo hice.

4 (b) Who completed his university studies?

J

[1 mark]



0 6

LY/Jun16/46952H

4 (c)



Ali

Aunque dedico mucho tiempo al deporte, también me relajo con mi familia y mis amigos. Sin embargo, mi novia es la persona más importante para mí y la quiero mucho.



Juanito

Tengo muchos amigos, entre ellos chicas, pero nadie en especial. Me gustaría casarme, pero de momento no tengo tiempo para novias.

4 (c) Who is in a relationship?

A

[1 mark]

4 (d)



Ali

Mis profesores me han ayudado mucho y por eso en el futuro, si no puedo competir, voy a estudiar para ser profesor de educación física.



Juanito

No puedo imaginar una vida sin competiciones deportivas. ¿Quién sabe lo que haré en el futuro?

4 (d) Who has clear plans for when he stops competing in sport?

A

[1 mark]

4

Turn over ►



0 7

LYJun16/46952H

5 Technology and sport

Tecnología y deporte

Este año, por primera vez, unos deportistas con dificultades físicas tomarán parte en un 'Cybathlon'.

Los deportistas usarán nuevas tecnologías, por ejemplo, piernas artificiales, para ayudarles a participar en una de las seis pruebas organizadas.

Habrà dos premios: uno para el atleta que gana y otro para el equipo responsable de la tecnología utilizada.

Antes, muchas personas decían que algunas tecnologías no eran ni prácticas ni fáciles de usar.

Los científicos y los ingenieros trabajan juntos para saber cómo usar la tecnología para apoyar a los deportistas. También piensan que otras personas con problemas físicos van a aprovechar la nueva tecnología en su propia casa.

According to the article, which **three** of the following statements are true?

Write the correct letter in each box.

A	The Cybathlon was first held last year.
B	Athletes compete in one of six events.
C	There are only prizes for the athletes.
D	Some technology has been difficult to use in the past.
E	Doctors and engineers have been working together on this project.
F	The new technology may help disabled people in their own homes.

5

B

E

F

[3 marks]

3



6 Francisco and environmental problems

Choose the correct option to complete each sentence.

Write the correct letter in each box.

A	me afecta
B	me gustan
C	me inquieta
D	me hacen
E	me pone
F	me apetecen
G	me parece
H	me dañan

Example Quiero ser miembro de un grupo ecologista porque **C** la salud del planeta.

6 (a) Como vivo en la costa, la deforestación no **A** directamente. [1 mark]

6 (b) Tengo asma. Por eso, los gases de escape en mi pueblo **H** los pulmones. [1 mark]

6 (c) Como soy ecologista, **G** muy importante reciclar todo lo posible. [1 mark]

6 (d) Los desastres naturales **D** pensar en el futuro de los animales en peligro de extinción. [1 mark]

4

Turn over ►



09

LY/Jun16/46952H

7 Alejandra

De pequeña, Alejandra quería ser veterinaria y, por eso, en su familia la llaman 'Pez'.

Tiene un hermano, David. Generalmente se lleva bien con él, pero le molesta...

8 Pedro and his friends discuss their future plans regarding marriage

Choose the correct ending for each of these statements.

Write the correct letter in each box.

8 (a)



Linda



Está muy de moda casarse en el extranjero. Para mí, sin embargo, es importante casarme en la iglesia de mi barrio y ...

C

[1 mark]

8 (b)



Pedro

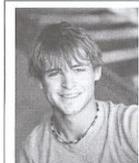


Cuando me case, será para toda la vida. Es imposible pensar en separarme y ...

E

[1 mark]

8 (c)



Guillermo



Vivo con mi pareja. Estoy muy contento. Viviremos juntos para siempre, pero no pensamos casarnos y ...

D

[1 mark]

A	... opino que los divorcios no son malos. A veces son necesarios.
B	... no me gusta la idea de estar con la misma persona para toda la vida.
C	... estoy en contra de una ceremonia en otro país.
D	... yo creo que el matrimonio no es necesario para ser feliz.
E	... nunca quiero divorciarme.

3

Turn over ►



1 1

LY/Jun16/46952H

9 Francisco has filled in this questionnaire about shopping, money, fashion and trends

Example ¿Haces las compras en Internet?



A	Si, de vez en cuando	
B	Si, muy a menudo	X
C	Si, a veces	

9 (a) ¿En qué gastas la mayoría de tu dinero?

A	En zapatos y complementos	
B	En revistas y videojuegos	X
C	En productos de belleza y colonia	

9 (b) ¿Llevas ropa de diseño?

A	Si es de segunda mano	X
B	Si es rebajada	
C	Si me la compra mi novia	

9 (c) ¿Qué te parece que las chicas usen mucho maquillaje?

A	Me gusta	
B	No me importa	
C	Lo odio	X

9 (d) ¿Quién te da los mejores consejos sobre la moda?

A	Mi padre	
B	Mi hermana	X
C	Mi madre	



Complete the boxes.

What **exactly** does Francisco say about ...

Example

... his shopping habits?

He very often shops online.

9 (a)

... his spending habits?

HE SPENDS MOST OF HIS
MONEY ON MAGAZINES AND
VIDEOGAMES.

[1 mark]

9 (b)

... his style?

design clothes if they are
HE WEARS SECOND HAND
CLOTHES.

[1 mark]

9 (c)

... girls?

HE HATES GIRLS WEARING
A LOT OF MAKE-UP.

[1 mark]

9 (d)

... his family?

HE RECEIVES THE BEST
ADVICES FROM HIS SISTER.

[1 mark]

4

Turn over ►



10 Social issues

What are these people concerned about?

Write the correct letter in each box.

A	Health services	D	Infant deaths
B	Hunger	E	Equal rights for men and women
C	Environment	F	Wars

10 (a)



Alejandro El 95% de los casos de tuberculosis entre los menores se produce en los países más pobres. Otras tres enfermedades fueron la causa del 43% de muertes de niños menores de 5 años en 2015.

10 (b)



José Luis La Organización Mundial de la Salud dice que cada año mueren 150.000 personas como consecuencia del calentamiento global. El número de víctimas de catástrofes naturales ha aumentado en un promedio de 90%.

10 (c)



Andrés En 2015, 90 millones de personas más pasaron a vivir en situación de pobreza y por primera vez en la historia la falta de alimentación afectó a más de mil millones de personas. Quiero erradicar la pobreza por esta razón.

10 (a)

Alejandro

D

[1 mark]

10 (b)

José Luis

C

[1 mark]

10 (c)

Andrés

B

[1 mark]

3



1 4

LY/Jun16/46952H

11 Adrián

'La generación ni-ni' son jóvenes españoles que ni estudian ni trabajan, pero hay también un grupo de jóvenes españoles que se llama 'La generación sí-sí' porque estos jóvenes sí estudian y sí trabajan.

Un joven 'sí-sí' es Adrián, jefe de varias discotecas 'light' en Madrid. Gracias a él, muchos menores de edad van a discotecas donde lo bueno es que tomar alcohol está prohibido.

Las razones de su éxito han sido muchas: por ejemplo, contesta a la multitud de llamadas de móvil que recibe de sus clientes. Pero se debe sobre todo a la publicidad en la red.

Este trabajo no influye negativamente en sus estudios y, por eso, sus padres están encantados. Además, con algo ahorrado, ya no tiene que pedirles dinero.

No es que en el futuro quiera tener su propia discoteca, pues le gustaría hacer un aprendizaje en comercio en los Estados Unidos.

- 11 (a) What **two** things do young Spaniards in the 'generación sí-sí' do?
THEY STUDY AND WORK. [1 mark]
- 11 (b) What is the good thing about a 'discoteca light'?
DRINKING ALCOHOL IS FORBIDDEN [1 mark]
- 11 (c) What has been the **main** reason for Adrián's success?
ADVERTISING ON THE NET. (internet) [1 mark]
- 11 (d) Mention **two** reasons why his parents are delighted with what Adrián is doing.
 1 THIS WORK DOESN'T AFFECT TO HIS STUDIES
 [1 mark]
 2 HE DOESN'T HAVE TO ASK FOR MONEY
SINCE HE HAS SAVED MONEY. [1 mark]
- 11 (e) What does Adrián want to do in the future? Give full details.
HE WANTS TO STUDY BUSINESS IN THE USA. [1 mark]

6

Turn over ►



1 5

LY/Jun16/46952H

12 Holidays

Choose the correct option to complete each sentence.

Write the correct letter in each box.

Example Me gusta ir de vacaciones a lugares tranquilos. Por eso **B** visitar las grandes ciudades.

A	no me importa
B	detesto
C	prefiero

12 (a) Normalmente voy en avión, pero **C** esperando tanto tiempo en los aeropuertos.

A	lo paso bien
B	lo paso estupendo
C	lo paso mal

[1 mark]

12 (b) Las galerías de arte son muy entretenidas. **A** el dibujo y la pintura.

A	Me encantan
B	Me aburren
C	Me fastidian

[1 mark]

2

END OF QUESTIONS



There are no questions printed on this page

**DO NOT WRITE ON THIS PAGE
ANSWER IN THE SPACES PROVIDED**



Documento de actividades del doctorado
(DAPI)



DOCUMENTO DE ACTIVIDADES DEL DOCTORANDO

MIRIAM PEREZ PEREZ

Programa de Doctorado: Doctorado en Español: Lingüística, Literatura y Comunicación (Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, mediante el cual se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado)

Director/a de tesis:

Nombre	Departamento	Entidad
SERRANO VAZQUEZ, MARIA DEL CARMEN	Lengua Española	Universidad de Valladolid

Tutor/a: MARIA DEL CARMEN SERRANO VAZQUEZ

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Curso de formación metodológica: Métodos mixtos de investigación en Educación y Ciencias Sociales
Curso académico	2016/17
Fechas:	26/06/2017 - 27/06/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Curso útil para mi investigación, la cual versará sobre temas lingüísticos analizados desde la vertiente educativa.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Jornada sobre Italia e italianidad organizada por el Departamento de Lengua Española y la Cátedra de Estudios sobre la Tradición de la Universidad
Curso académico	2016/17
Fechas:	26/04/2017 - 26/04/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Actividad formativa de carácter transversal: INTRODUCCIÓN A LA PROTECCIÓN DEL CONOCIMIENTO (2017). Prof.: José Luis Velasco
Curso académico	2016/17
Fechas:	16/06/2017 - 16/06/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Actividad formativa de carácter transversal: "Movilidad del investigador (2017)". EsDUVa
Curso académico	2016/17
Fechas:	22/05/2017 - 25/05/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada

Actividad: OTROS ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE EVALUACION

Descripción:	III Jornadas del español. Las vidas de las palabras. Organizadas por el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Filosofía y Letras de la Uni
Curso académico	2016/17
Fechas:	28/03/2017 - 29/03/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Ciclo de ocho conferencias

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Aspectos metodológicos de la tesis doctoral (2017).Actividad formativa organizada por la Escuela de Doctorado de la UVa
Curso académico	2016/17
Fechas:	29/05/2017 - 31/05/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Aspectos metodológicos de la tesis doctoral (2017)

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Seminario doctoral "La memoria retórico-argumental" impartido por la doctora María Alejandra Vitale (Universidad de Buenos Aires)
Curso académico	2016/17
Fechas:	09/01/2017 - 10/01/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Técnicas lingüísticas (función persuasiva) observadas en textos escritos durante los 6 intentos de golpe de Estado en Argentina (1930-1976)

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Certificado de asistencia al acto inaugural del curso 2016-2017 de la Escuela de Doctorado
Curso académico	2016/17
Fechas:	13/12/2016 - 13/12/2016
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad formativa, de carácter voluntario y transversal

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Conferencia-seminario "Construcción de narrativas y storytelling [...]". Prof. D. Orlando D'Adamo.Conferencia-seminario "El papel de los medios de c
Curso académico	2016/17
Fechas:	16/03/2017 - 16/03/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Bibliometría en la evaluación de los resultados en investigación (marzo 17). Actividad formativa de carácter transversal
Curso académico	2016/17
Fechas:	15/03/2017 - 24/03/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Tema 1: Introduccción a la BibliometríaTema 2: Indicadores bibliométricosTema 3: HerramientasTema 4: Estrategias para publicar.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Taller de Filosofía de la Ciencia (2017).Actividad formativa de carácter transversal organizada por la Escuela de Doctorado de la UVa
Curso académico	2016/17
Fechas:	25/04/2017 - 11/05/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada

Observaciones:	Taller de Filosofía de la Ciencia (2017)
-----------------------	--

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Conferencia impartida por el profesor Antonio Briz: "Estrategias pragmáticas: la atenuación".
Curso académico	2016/17
Fechas:	10/11/2016 - 11/11/2016
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Conferencia muy interesante.

Actividad: PARTICIPACIÓN EN CONGRESOS DE INVESTIGACION NACIONALES Y EXTRANJEROS

Descripción:	I CONGRESO INTERNACIONAL HUMANIDADES DIGITALES
Curso académico	2017/18
Fechas:	17/04/2018 - 19/04/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Asistencia al Congreso internacional en Humanidades Digitales. Retos, recursos y nuevas propuestas (duración: 20 horas), organizado por la Unidad de Investigación Consolidada "Literatura Española y Humanidades Digitales" de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid.

Actividad: BECAS Y AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN

Descripción:	Certificado oficial sellado BECA ERASMUS+ Prácticas
Curso académico	2017/18
Fechas:	15/09/2017 - 15/03/2018
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Certificado oficial de prácticas ERASMUS+, firmado por el Vicerrector de Internacionalización y Política Lingüística de la Universidad de Valladolid y por la Universidad de acogida (Université Clermont-Auvergne; Francia).

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Jomada inaugural EsDUVa 2017/2018
Curso académico	2017/18
Fechas:	31/01/2018 - 31/01/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Jomada inaugural del curso 2017/2018 organizada por la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid.

Actividad: PUBLICACIONES EN REVISTAS

Descripción:	Artículo publicado en REVISTA TRASLACIONES (Argentina)
Curso académico	2017/18
Fechas:	18/12/2017 - 19/12/2017
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Artículo publicado en la revista Traslaciones (Univ. de Cuyo, Argentina). "Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura [] (CATEDRA UNESCO MECEAL). [..]. Publica artículos originales, [..]. Los artículos son evaluados por especialistas disciplinares, mediante arbitraje doble ciego. Catálogo Latindex" (revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/index)

Actividad: OTROS ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE EVALUACION

Descripción:	Lectorado Univ. de Valladolid - Université Clermont Auvergne
Curso académico	2017/18
Fechas:	15/09/2017 - 15/06/2018
Universidad o Entidad:	LECTORA DE ESPAÑOL. Departamento de Español, Université Clermont-Auvergne
Pais:	Francia
Estado:	Validada
Observaciones:	Lectorado en la Université Clermont Auvergne bajo el convenio bilateral entre la Universidad de Valladolid y la citada universidad francesa. Duración: 9 meses. Docencia en materias relativas al desarrollo de la competencia oral y escrita de alumnado universitario (de grado y de máster) tanto especialistas en Filología Hispánica como no especialistas en ella.

Actividad: ESTANCIAS EN CENTROS DE INVESTIGACION NACIONALES O EXTRANJEROS

Descripción:	Estancia ERASMUS+ prácticas (Université Clermont-Auvergne, Francia)
Curso académico	2017/18
Fechas:	15/09/2017 - 15/03/2018
Universidad o Entidad:	Departamento de Español, Université Clermont-Auvergne (Clermont-Fd, Francia)
País:	Francia
Estado:	Validada
Observaciones:	Estancia en la Universidad Clermont-Auvergne con becas ERASMUS+ prácticas para doctorandos. Departamento de Estudios Hispánicos -docencia e investigación-, alumnos de la carrera de Estudios Hispánicos y ramas afines así como alumnos de otras ramas. Adjunto documento acreditativo firmado tras la finalización de la estancia (6 meses).

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	CURSO: DISEÑA TUS PRESENTACIONES CON PREZI NEXT (30 horas)
Curso académico	2017/18
Fechas:	04/06/2018 - 04/07/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Investigación 2.0: posibilidades de la red para la difusión de la investigación (20 horas)
Curso académico	2017/18
Fechas:	04/06/2018 - 07/06/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Burgos
Estado:	Validada

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	SUMMER SCHOOL IN LINGUISTICS (LISBOA)
Curso académico	2017/18
Fechas:	02/07/2018 - 06/07/2018
Universidad o Entidad:	UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Estado:	Validada
Observaciones:	SUMMER SCHOOL IN LINGUISTICS 2018:Curso de formación pedagógica (15 horas), titulado: La linguistique textuelle et son application didactique (por la profesora Lita Lundquist, Copenhague), en la Faculdade de Ciências Sociais e Políticas de la Universidade NOVA de Lisboa.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN: GESTORES BIBLIOGRÁFICOS Y BIBLIOGRAFÍA 12,5h
Curso académico	2017/18
Fechas:	14/05/2018 - 23/05/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad transversal organizada por la EsDUVa: GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN: GESTORES BIBLIOGRÁFICOS Y BIBLIOGRAFÍA 12,5h.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Actividad transversas EsDUVa_RECursos DE INFORMACIÓN PARA DOCTORANDOS_40h
Curso académico	2017/18
Fechas:	05/02/2018 - 02/03/2018
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad formativa de carácter transversal, organizada por la EsDUVa RECURSOS DE INFORMACIÓN PARA DOCTORANDOS (duración: 40 horas).

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Información bibliográfica y de autores_Actividad transversal_Escuela de Doctorado de la Univ. de Burgos
Curso académico	2017/18
Fechas:	19/03/2018 - 25/03/2018

Universidad o Entidad:	Universidad de Burgos
Estado:	Validada
Observaciones:	Título: "Información bibliográfica y de autores. Bases de datos. Índices de calidad de revistas y publicaciones. Publicación en abierto", del 19 al 25 de marzo de 2018, duración: 20 horas.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Seminario Dietética_digital
Curso académico	2017/18
Fechas:	14/03/2018 - 14/03/2018
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Seminario Dietética digital. Hacia una tecnología orientada al bien común impartida por el profesor Víctor Sampedro (Universidad Rey Juan Carlos) y organizada por el citado Programa de Doctorado, el día 14 de marzo de 2018, con una duración total de 2 horas

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Actividad formativa CRITICAL YOUH RESEARCH
Curso académico	2017/18
Fechas:	11/01/2018 - 11/01/2018
Universidad o Entidad:	
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad formativa impartida por la profera Shirley Steinberg "Critical youth research".

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Normativa europea aplicable en el campo profesional. 12 horas.
Curso académico	2019/20
Fechas:	15/06/2020 - 17/06/2020
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Normativa europea aplicable en el campo profesional. Duración: 12 horas.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	IMFAHE QC2- Innovation Leadership and Entrepreneurship
Curso académico	2019/20
Fechas:	09/01/2020 - 20/02/2020
Universidad o Entidad:	IMFAHE
Estado:	Validada
Observaciones:	Participación en el curso impartido por IMFAHE: Innovation, Entrepreneurship and Leadership (30 horas).

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Seminario "Introducción al método de investigación basado en el diseño (Design_Based_Research)"
Curso académico	2019/20
Fechas:	11/06/2020 - 11/06/2020
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Seminario "Introducción al método de investigación basado en el diseño (Design_Based_Research)", 2 horas, junio de 2020.

Actividad: PUBLICACIONES EN REVISTAS

Descripción:	Artículo publicado en revista Signo y seña: "Los mecanismos léxico-sintácticos en el español de España: un estudio de casos".
Curso académico	2019/20
Fechas:	01/10/2019 - 13/12/2019
Universidad o Entidad:	UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
Estado:	Validada
Observaciones:	Artículo publicado en la revista argentina Signo y seña: "Los mecanismos léxico-sintácticos en el español de España: un estudio de casos", vol. 34, pp. 93-115. ISSN 2314-2189.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Sustainable development: health, environment, society and education
Curso académico	2020/21
Fechas:	06/07/2020 - 06/07/2020
Universidad o Entidad:	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Estado:	Validada

Actividad: BECAS Y AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN

Descripción:	Como orientar tu carrera académica
Curso académico	2020/21
Fechas:	26/05/2021 - 27/05/2021
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad de carácter transversal: Como orientar tu carrera académica, 8 horas, 26 y 27 de mayo de 2021.

Actividad: BECAS Y AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN

Descripción:	Valorización de resultados de investigación y creación de EBTs
Curso académico	2020/21
Fechas:	28/04/2021 - 29/04/2021
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Actividad formativa de carácter transversal: Valorización de resultados de investigación y creación de EBTs (Artes y Humanidades y Ciencias Sociales). Duración: 6 horas.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Seminario
Curso académico	2020/21
Fechas:	01/02/2021 - 01/02/2021
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Seminario "Así se acaba una tesis. El proceso de finalización de una investigación doctoral". 2,5 horas.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Seminario Design thinking
Curso académico	2020/21
Fechas:	19/05/2021 - 19/05/2021
Universidad o Entidad:	Universidad de Valladolid
Estado:	Validada
Observaciones:	Seminario titulado «Design thinking. El pensamiento de diseño aplicado a las Ciencias Sociales y a Humanidades» que se impartió en la Facultad de Filosofía y Letras, por videoconferencia, el 19 de mayo de 2021, dentro de los Seminarios Internacionales de Investigación en Comunicación (SIDIC) en el Programa de Doctorado ELLCOM.

Actividad: CURSOS Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Descripción:	Búsqueda de información área CCSS y Humanidades
Curso académico	2020/21
Fechas:	24/05/2021 - 28/05/2021
Universidad o Entidad:	Universidad de León
Estado:	Validada
Observaciones:	Búsqueda de información en el área de CCSS y Humanidades (10 horas), del 24 al 28 de mayo de 2021.

Actividad: BECAS Y AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN

Descripción:	Curso sobre cómo aplicar la metodología AICLE/CLIL en el aula. 25 horas. Instituto Cervantes
Curso académico	2020/21
Fechas:	15/09/2020 - 27/10/2020
Universidad o Entidad:	Instituto Cervantes
País:	España

Estado:	Validada
Observaciones:	Curso realizado gracias a la beca otorgada por la UVa (ayuda para la asistencia a cursos).

15/07/2022

