



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

DISEÑO DE MATERIALES CURRICULARES PARA UNA SECCIÓN BILINGÜE

**TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA: María José Mejías García

TUTORA: Mar San Miguel Blanco



Junio 2014, Palencia.

RESUMEN

El objetivo de este Trabajo de Fin de Grado consiste en mostrar las posibilidades que nosotros, como profesores, tenemos para diseñar una unidad didáctica que nos permita adaptar los contenidos curriculares a nuestros alumnos lo que evitará, también, las desventajas de utilizar un libro de texto como recurso principal. El trabajo consta de cuatro partes. En la primera se analiza el sistema educativo español actual en el que se establece una clara diferenciación entre las secciones lingüísticas y los centros *British*. En la segunda parte se analiza la definición del término «material curricular». En la tercera parte examinamos las metodologías más importantes aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Por último, en la cuarta parte, proponemos una unidad didáctica para una clase de Conocimiento del Medio (*Science*) para niños de Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this work is to show the possibilities that we, as teachers, have to design a learning unit which is adapted to the pupils' specific needs and interests. This will also avoid the disadvantages of using a textbook as the main resource in the class. The organization of the work is as follows. The first part deals with the current Spanish education system establishing a clear distinction between those schools involved in the Bilingual Education Project which follows the agreement between the Ministry of Education and the British Council and those which joined the bilingual education system designed by the autonomous governments. The second part analyzes the definition of 'curricular material'. In the third part we examine the most important methodologies which have been used in the teaching-learning process of a second language. Finally, in the fourth part, we propose a Science unit for children in Primary Education.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza, aprendizaje, material curricular, metodología, propuesta didáctica.

KEY WORDS

Teaching, learning, curricular material, methodology, didactic proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. OBJETIVOS	7
3. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	8
3.1. Educación bilingüe	8
3.2. Del Programa <i>British</i> a la Sección lingüística en Castilla y León	9
3.2.1 Centros <i>British</i>	9
3.2.2 Profesorado	11
3.2.3 Contenido curricular /Desarrollo del Proyecto	12
3.2.4 Futuro de los centros <i>British</i>	13
3.2.5 La Sección Lingüística	16
4. MATERIAL CURRICULAR	20
4.1. Definición	20
4.2. Características	25
4.3. Clasificación de los materiales curriculares	26
5. METODOLOGÍA.....	30
5.1. Breve recorrido histórico en la enseñanza de idiomas	30
5.2. El enfoque comunicativo.....	35
6. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	39
6.1. Marco legal.....	40
6.2. Agrupamientos, metodología y atención a la diversidad.....	43
6.3. Distribución temporal y espacial.....	44
6.4. Recursos y Materiales	46
6.5. Evaluación	46
6.6. Esquema de la propuesta didáctica	48
6.7. Desarrollo de la propuesta	49
1ª SESIÓN: <i>Healthy habits</i>	49
2ª SESIÓN: <i>How much sleep do I need?</i>	55
3ª SESIÓN: <i>Let's do exercise</i>	61
4ª SESIÓN: <i>The food pyramid (webquest)</i>	65
5ª SESIÓN: <i>Let's do a recipe</i>	67
6ª SESIÓN: <i>Small project</i>	70
7. CONCLUSIONES	71
8. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación entre hablantes de distintos idiomas resulta imprescindible y está motivada, en muchas ocasiones, por razones tanto comerciales como culturales. Esta necesidad de comunicación se ha resuelto a lo largo de la Historia mediante el uso de una lengua común. Es bien conocido el papel desempeñado por el latín en el ámbito cultural europeo medieval y en parte del Renacimiento, o la creación de lenguas artificiales como el esperanto en tiempos más recientes. Sin embargo, el motivo por el que se acaba imponiendo un idioma concreto para la comunicación entre hablantes de diversas procedencias lingüísticas suele responder a razones de dominio cultural o económico, como el alcanzado por Estados Unidos y Gran Bretaña después de la Segunda Guerra Mundial que ha convertido a la lengua hablada en estos países en un lenguaje universal.

Esta situación, unida al hecho de que en la actualidad los medios de transporte y de comunicación permiten poner en contacto a personas de cualquier parte del mundo como nunca antes había sucedido, hace que el inglés sea la llave que puede abrir puertas o cerrarlas al desarrollo tanto individual como colectivo, de tal manera que ni siquiera países como España, con un idioma utilizado por una población muy extensa distribuida por diferentes países, puedan prescindir de un uso fluido del inglés para poder participar de la cultura, la economía, el ocio, etc.

El sistema educativo debe ofrecer la posibilidad de adquirir un adecuado conocimiento del lenguaje internacional actual y en nuestro país se ha considerado que para lograr este objetivo no es suficiente ofrecer al alumnado una asignatura de inglés (como venía siendo habitual) sino que ha de establecerse una educación bilingüe que, desde las primeras etapas escolares, ponga en contacto a los niños con la lengua inglesa de forma continua.

La puesta en funcionamiento de este nuevo sistema constituye todo un reto, tanto desde el punto de vista del personal que ha de llevarlo a cabo (profesorado) como desde

el punto de vista de los objetivos que se pretenden conseguir en la formación del alumnado. Así, en este último caso, se ha de cuidar que la introducción de un sistema de educación bilingüe no suponga que los alumnos vean mermado el nivel de conocimiento adquirido en las materias impartidas en inglés porque, si fuera así, se estaría dando más importancia a la preparación en el idioma extranjero que a la materia aprendida en ese idioma.

Para que el alumno pueda enfrentarse al aprendizaje de materias en lengua inglesa ha de contar con un profesorado capacitado que le vaya introduciendo desde las primeras etapas en el uso del inglés y luego, en etapas posteriores, le pueda transmitir adecuadamente los conocimientos de otras materias en dicha lengua estableciendo en todo momento un control y equilibrio entre idioma y contenidos. Pero para llevar a cabo esta función es necesario que tanto el profesor como el alumno cuenten con un material curricular que les sirva de referencia para fijar nociones y reforzar conocimientos. Por tanto es fundamental prestar atención a aquello que va a constituir una de las principales herramientas que el alumno tendrá a su disposición durante el proceso de aprendizaje. En buena medida, el interés, el rendimiento y la motivación del alumno en una determinada disciplina dependerán de la calidad de ese material.

Como se sabe, muchas editoriales ofrecen cada año cantidad y variedad de recursos para ayudar a alumnos y profesores a desempeñar su labor, pero se ha de tener presente que una de las funciones del profesor es ofrecer alternativas a tales recursos pues su experiencia le permite saber qué puede ayudar a sus alumnos a adquirir unos conocimientos determinados y por tanto él mismo puede crear un material más adecuado a la realidad de sus clases. Todo ello sin perder de vista que su aportación ha de ajustarse siempre tanto a los objetivos como a los contenidos que marca la ley.

Esta posibilidad que tiene el profesor de intervenir en la elaboración de parte del material utilizado durante el curso es la motivación que me ha llevado a elegir el tema “Diseño de materiales curriculares para una sección bilingüe” para la realización de este Trabajo Fin de Grado. Considero que si esta labor es importante en cualquier ámbito docente, lo es más en este nuevo sistema educativo bilingüe en el que resulta prioritario

poner a disposición de los alumnos cualquier medio adecuado que pueda facilitarle un sólido aprendizaje del inglés y conseguir así más fácilmente su formación bilingüe. Además, como profesional de la enseñanza que soy, considero que la tarea de realizar cualquier material curricular no puede ser producto de la improvisación sino que requiere de la búsqueda de información y su posterior análisis y reflexión que permita ofrecer como resultado una propuesta didáctica orientada a una situación de enseñanza-aprendizaje en la que se aplique una secuenciación metodológica. La labor realizada en este Trabajo me servirá para desarrollar en el futuro este aspecto de mi profesión con mayor seguridad así como la posibilidad de introducir propuestas de mejora en mi labor diaria como docente.

2. OBJETIVOS

- Conocer los distintos sistemas de enseñanza de la lengua inglesa que actualmente existen en nuestro país y reflexionar sobre cuál puede ser el futuro de los mismos.
- Identificar, definir y clasificar el concepto «material curricular» y estudiar su evolución.
- Analizar y determinar las características básicas de las diferentes metodologías utilizadas a lo largo de la historia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma.
- Diseñar una unidad didáctica alternativa (con sus correspondientes materiales curriculares) a la propuesta por las editoriales.
- Desarrollar actitudes de innovación y creatividad en el alumno a través del material elaborado.

3. EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

3.1. EDUCACIÓN BILINGÜE

El ingreso de España en la Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986 trajo consigo cambios tanto de tipo económico como cultural. Los cambios culturales estuvieron motivados, en parte, por el hecho de tener que participar en un grupo de naciones con idiomas diferentes.

La CEE desde sus orígenes dio gran importancia a la promoción de las lenguas de cada uno de los países miembros. En este sentido, Fernández Vítors (Fernández Vítors, 2011) señala que «ya en 1966 la Comisión alentaba a los Estados miembros a que tomaran medidas para garantizar que sus ciudadanos aprendieran al menos una lengua extranjera» (pág.5) y añade que en 1984 «recomendaban promover todas las medidas necesarias para que un máximo de alumnos adquiriera, antes de finalizar la escolaridad obligatoria, un conocimiento práctico de dos lenguas, además de su propia lengua materna» (pág.5).

Este mismo autor advierte que algunos vieron en este paso de una a dos lenguas extranjeras una forma de evitar que el inglés llegara a convertirse en la lengua franca de la Unión Europea. Sin embargo, nada impidió que con el transcurso del tiempo se acabara imponiendo lo que él denomina «un claro monopolio del inglés» (pág.2).

Así pues, parece natural pensar que fue tras el ingreso de España en la CEE cuando surgió en nuestro país la necesidad de poner en marcha un sistema orientado a cumplir las recomendaciones que en materia lingüística venía haciendo esta organización y, sin duda, el aprendizaje de la lengua inglesa fue el objetivo principal.

Como se sabe, el sistema educativo español ya ofrecía la enseñanza de la asignatura de inglés, pero quizás los resultados no eran suficientemente sólidos. Como alternativa se optó por un cambio radical basado en la implantación de la educación bilingüe español-inglés en las etapas de infantil y primaria en centros públicos con el fin

de mejorar el aprendizaje de ese idioma. Este proyecto se hizo realidad finalmente en 1996.

Antes de esa fecha la educación bilingüe español-inglés sólo se venía impartiendo en colegios extranjeros o en centros internacionales, siendo la *British Council School* (que comenzó sus actividades en 1940) la más antigua y prestigiosa de estas instituciones. Pero, como se sabe, este centro y otros afines tienen un marcado carácter elitista con elevados precios de matrícula. Por ejemplo, en el artículo *Colegios extranjeros ¿sí o no?* se indica que la matrícula en ellos oscila entre los 4.000 y 12.000 euros. (Sandri, 2012)

Por tanto, implantar este tipo de enseñanza en el sistema público de educación significaba poner al alcance de toda la sociedad la adquisición de un buen conocimiento de la lengua inglesa y de la cultura de los países donde se habla. Además, resulta sorprendente observar, como veremos a continuación, que el *British Council* sigue tomando parte en el desarrollo de este programa.

3.2. DEL PROGRAMA *BRITISH* A LA SECCIÓN LINGÜÍSTICA EN CASTILLA Y LEÓN

Al hablar de la educación bilingüe español-inglés en los niveles de primaria y secundaria en España debemos distinguir dos modalidades: centros *British* y secciones bilingües. A continuación veremos cada una de estas variantes.

3.2.1 Centros *British*

Se denominan centros *British* a aquellas escuelas públicas que siguen las directrices marcadas por el convenio establecido entre el Ministerio de Educación y el *British Council* para el desarrollo de una educación bilingüe en las etapas de infantil y primaria. Este convenio comienza con la firma de un Memorando el 15 de junio de 1987, por el que se establece una colaboración en materia educativa siendo uno de sus proyectos el desarrollo curricular, lo que puede considerarse como el origen de estos centros.

Este proyecto se materializó posteriormente con la firma de un convenio de colaboración el 1 de febrero de 1996 (Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council, 1996) cuyo principal objetivo era: «establecer un marco de cooperación dentro del cual sea posible desarrollar proyectos curriculares integrados que conduzcan a la obtención simultánea de los títulos académicos de ambos países en el ámbito de la educación obligatoria».

A partir de ese momento cuarenta y cuatro escuelas se sumaron al proyecto llegando a setenta y cuatro de primaria y cuarenta de secundaria en el curso 2008-2009, de las cuales en Castilla y León había diecinueve de un tipo y diez de otro, manteniéndose todas ellas en la actualidad como podemos observar en la Tabla 1 (Portal Educación de la Junta de Castilla y León, 2013).

PROVINCIA	ETAPA	IDIOMA BRITISH	CENTRO		LOCALIDAD	TITULAR.	CONCERT.	CURSO INICIO BRITISH	
AVILA	Primaria	Inglés	05000361	CP INF-PRI	LA MORANA	AREVALO	Público	No	2005/2006
			05005565	CP INF-PRI	COMUNEROS DE CASTILLA	AVILA	Público	No	1996/1997
BURGOS	Primaria	Inglés	05000737	IES	VASCO DE LA ZARZA	AVILA	Público	No	2004/2005
			09007945	CP INF-PRI	JUECES DE CASTILLA	BURGOS	Público	No	1996/1997
LEON	Primaria	Inglés	09008068	CP INF-PRI	DOÑA MENCIA DE VELASCO	BRIVIESCA	Público	No	2005/2006
			09007741	IES	COMUNEROS DE CASTILLA	BURGOS	Público	No	2004/2005
PALENCIA	Primaria	Inglés	24000485	CP INF-PRI	SANTA MARTA	ASTORGA	Público	No	2005/2006
			24005811	CP INF-PRI	QUEVEDO	LEON	Público	No	1996/1997
SALAMANCA	Primaria	Inglés	24017904	IES	ERAS DE RENUENA	LEON	Público	No	2005/2006
			34000980	CP INF-PRI	VEGARREDONDA	GUARDO	Público	No	2005/2006
SEGOVIA	Primaria	Inglés	34001455	CP INF-PRI	TELLO TELLEZ DE MENESES	PALENCIA	Público	No	1996/1997
			34001911	IES	ALONSO BERRUGUETE	PALENCIA	Público	No	2005/2006
SORIA	Primaria	Inglés	37005381	CP INF-PRI	SAN MATEO	SALAMANCA	Público	No	1996/1997
			37008761	CP INF-PRI	MIROBRIGA	CIUDAD RODRIGO	Público	No	2005/2006
VALLADOLID	Primaria	Inglés	37009271	IES	FRANCISCO SALINAS	SALAMANCA	Público	No	2005/2006
			40000975	CP INF-PRI	SANTA CLARA	CUELLAR	Público	No	2006/2007
ZAMORA	Primaria	Inglés	40003290	CP INF-PRI	EL PEÑASCAL	SEGOVIA	Público	No	1996/1997
			40003666	IES	MARÍA MOLINER	SEGOVIA	Público	No	2004/2005
ZAMORA	Primaria	Inglés	42002574	CP INF-PRI	LOS DOCE LINAJES	SORIA	Público	No	1996/1997
			42003451	CP INF-PRI	INFANTES DE LARA	SORIA	Público	No	2005/2006
ZAMORA	Primaria	Inglés	42002744	IES	VIRGEN DEL ESPINO	SORIA	Público	No	2004/2005
			47004871	CP INF-PRI	MIGUEL DELIBES	VALLADOLID	Público	No	1996/1997
ZAMORA	Primaria	Inglés	47005917	CP INF-PRI	NARCISO ALONSO CORTÉS	VALLADOLID	Público	No	1996/1997
			47006600	CP INF-PRI	CLEMENTE FERNÁNDEZ DE LA DEVESA	MEDINA DEL CAMPO	Público	No	2005/2006
ZAMORA	Primaria	Inglés	47004585	IES	EMILIO FERRARI	VALLADOLID	Público	No	2005/2006
			47004986	IES	GALILEO	VALLADOLID	Público	No	2005/2006
ZAMORA	Primaria	Inglés	49006512	CP INF-PRI	BUENOS AIRES	BENAVENTE	Público	No	2005/2006
			49006627	CP INF-PRI	RIOMANZANAS	ZAMORA	Público	No	1996/1997
ZAMORA	Secundaria	Inglés	49005994	IES	CLAUDIO MOYANO	ZAMORA	Público	No	2005/2006

Tabla 1: Centros acogidos al convenio MEC-*British Council* en Castilla y León.

Además de Castilla y León, forman parte de este convenio las Comunidades de Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y Melilla.

3.2.2 Profesorado

Uno de los principales rasgos distintivos de los centros *British* es el referente al profesorado. En la cláusula séptima del convenio de colaboración suscrito entre el Ministerio de Educación y el *British Council*, en septiembre de 2008, se habla de la incorporación de «profesores seleccionados y contratados específicamente para desarrollar dicho currículo» aclarando que esto no debe afectar a la plantilla de profesores españoles del centro. Y en la cláusula octava se dice que la selección y formación del profesorado correrá a cargo de los firmantes de dicho convenio. (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008)

Desde la implantación de este sistema educativo se observó la necesidad de reforzar el profesorado, contratando asesores lingüísticos que deberían ser profesores hablantes nativos o casi nativos de la lengua inglesa. El número de asesores lingüísticos sería de entre tres y cinco, dependiendo del tamaño de la escuela.

Se ofrecieron medidas de apoyo a todos los centros participantes como, por ejemplo, la designación de dos personas de contacto entre el Ministerio y el *British Council* que supervisarán conjuntamente la marcha del programa, visitarán los centros y ofrecerán formación tanto inicial como continua a los docentes.

Ha de señalarse también que la Comisión designada para llevar a cabo este proyecto considera que, como norma general, es necesario un profesor especialista de inglés para cada dos grupos de alumnos, y respecto al conjunto de la plantilla de los centros proponen la siguiente composición:

Centros de E.P de una línea:	4 profesores especialistas
Centros de E.P. de dos líneas:	9 profesores especialistas
Centros de E.P de tres líneas:	13 profesores especialistas

Tabla 2: Ratio profesores especialistas

De este conjunto de profesores, la Comisión estima que un número adecuado de ellos debería ser profesorado británico; más concretamente, en los centros de una línea debería haber dos profesores británicos y cuatro en los de dos o tres líneas (uno por cada ciclo) (Comisión Hispano Británica de seguimiento del Convenio MEC/ British Council, 2000) .

Otra medida de apoyo consiste en la designación de un equipo en el *British Council* cuya misión es la de servir de enlace con los centros, diseña la página web del PEB (Proyecto de Educación Bilingüe), y publica una revista del Programa titulada *Hand in Hand* que puede consultarse en la web del *British Council* (www.Britishcouncil.es)

3.2.3 Contenido curricular /Desarrollo del Proyecto

El MEC y el *British Council* elaboraron, conjuntamente, los currículos integrados de Educación Infantil y de Educación Primaria. Por parte española el fundamento legal curricular fueron los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Infantil (Boletín Oficial del Estado núm. 215, pág. 23893, 1991) y Primaria (Boletín Oficial del Estado, núm. 152, pág. 21191, 1991) de ámbito estatal a los que se incorporaron los correspondientes contenidos curriculares del *National Curriculum*. Por parte británica se impartirá el *National Curriculum* en el que quedan incorporados, a su vez, los contenidos correspondientes del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria.

En el programa *British* se considera que el número mínimo de horas lectivas semanales que deben impartirse en lengua inglesa son las siguientes:

Educación Infantil	10 horas
Educación Primaria, 1er Ciclo	10 horas
Educación Primaria, 2º Ciclo	11 horas
Educación Primaria, 3 ^{er} Ciclo	12 horas

Tabla 3: Horas semanales impartidas de lengua inglesa en función del ciclo

Conviene señalar que de la distribución temporal mencionada en la Tabla 3, se dedican al área de Lengua Inglesa (curricular) cinco horas y las restantes a las áreas de Conocimiento del Medio, Educación Artística y/o Educación Física.

Otro de los aspectos relevantes que tiene en cuenta la Comisión Hispano-Británica de Seguimiento del Convenio MEC/British Council es el relativo a la evaluación del alumnado para lo cual propone el siguiente tipo de pruebas:

Educación Primaria Primer Ciclo	Prueba interna realizada por los profesores de cada centro al finalizar el ciclo.
Educación Primaria Segundo Ciclo	Prueba diseñada por la Comisión de Seguimiento, realizada por profesores del centro y especialistas propuestos por la Comisión, al terminar el ciclo.
Educación Primaria Tercer Ciclo	Prueba externa, diseñada, realizada y evaluada por una comisión mixta hispano-británica al finalizar el ciclo.

Tabla 4: Pruebas de evaluación final de ciclo

3.2.4 Futuro de los centros *British*

En 2010 se publicó un informe realizado por un grupo de expertos para valorar los resultados obtenidos hasta el momento por el Proyecto de Educación Bilingüe MEC/*British Council*. De este informe se desprende que los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros *British* muestran un funcionamiento positivo lo que sugiere la conveniencia de seguir adelante con este sistema de educación.

Sin embargo, a pesar de estos datos, parece que los centros en los que se aplica el Proyecto MEC/*British Council* están encontrando muchas dificultades para continuar en funcionamiento. Así, M^a Luz Martínez Seijo (Martínez Seijo, 2013), en su artículo *En pro de los centros bilingües British*, pone en duda su continuidad mencionado dos razones fundamentales como posibles causas de su desaparición. En primer lugar, apunta a razones de tipo político, concretamente al anteproyecto de la Reforma de la

Ley de Educación en el que el Gobierno establece las bases para un modelo plurilingüe único y, en segundo lugar, razones de tipo económico pues el modelo *British Council* resulta más costoso.

Por otra parte, en la revista mensual que elabora el CSI-F, en su número 220, (Pérez del Río, Lojo Elcid, & Carro Álvarez, 2013) se dice:

No sabemos cuál va a ser el futuro de este convenio por muy bien que resulte, ni por haber conseguido una evaluación excelente. Afortunadamente, la comunidad educativa se ha unido y se ha organizado en una línea con un único objetivo: salvar el convenio, insistiendo en conservar los pilares básicos que han demostrado ser tan efectivos: enseñanza desde los 3 años, desarrollo del currículo integrado y docencia impartida por asesores lingüísticos. (Págs. 16-17)

De esto se desprende que, si bien la evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros bilingües *British* están ofreciendo buenos resultados que permitirían apostar por su continuidad, este aspecto puramente educativo no tiene mucho peso cuando intervienen decisiones políticas o económicas.

Como dato relevante podemos señalar que en 2009 se observó una cierta disminución en el número de Institutos de Educación Secundaria participantes en el Proyecto Educativo *British*. Pero, lo que en principio podía interpretarse como un fallo en este sistema de educación bilingüe era, en realidad, consecuencia de que varias Comunidades autónomas habían comenzado a desarrollar su propio programa, y algunos de los Institutos de Enseñanza Secundaria se habían integrado en estos nuevos programas regionales surgidos a partir del traspaso de las competencias educativas a cada una de las Comunidades autónomas tras la aprobación de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Esta Ley en su artículo 66 (Boletín Oficial del Estado, núm. 307, pág. 45188, 2002), establece la posibilidad de que los centros docentes, de acuerdo con el procedimiento que establezcan las Administraciones educativas puedan ofrecer proyectos docentes que refuercen y amplíen determinados aspectos del currículo, con especial mención al ámbito lingüístico. Así, por ejemplo, la

Junta de Castilla y León según la Orden Edu /6/2006 de 4 de enero, y modificada posteriormente según la Orden Edu /1847/2007, de 19 de noviembre (Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 228, pág. 21969, 2007) y Orden EDU /392/2012, de 30 de mayo (Boletín Oficial de Castilla y León, núm.109, pág. 38047, 2012), por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, establece los requisitos que han de reunir tales centros con el fin de garantizar la calidad de estas enseñanzas y su adecuación a la normativa vigente, generalizando la impartición de la lengua extranjera --inglés-- desde los tres años en todos los centros públicos y promoviendo la participación en programas de bilingüismo español-inglés.

En este nuevo contexto, procede reordenar la aplicación del Convenio de 1 de febrero de 1996, de modo que sus beneficios puedan expandirse a centros de todas las comunidades autónomas y procede hacerlo, además, respetando las competencias que, en materia de currículo del sistema educativo español, tienen las administraciones educativas.

La creación de las Secciones Bilingües por parte de las comunidades autónomas ha supuesto la aparición de un claro competidor para los centros *British*. Una consecuencia de esta situación es el periodo de incertidumbre que en los últimos años se viene produciendo cada vez que se ha de renovar el convenio y la tensión que esta duda produce en educadores y padres de alumnos. Como ejemplo significativo cabe señalar que, ante la noticia de la no renovación del Convenio de colaboración MECD-*British Council* (que vencía en el curso escolar 2012-2013) la plataforma nacional AMPA *British* de Castilla y León, que representa a los centros adscritos a este programa educativo bilingüe en España, puso en marcha una campaña de recogida de firmas a través de la cual manifestaba su deseo de mantener dicho Programa (britishcyl.blogspot.com.es, 2013). Por ello las AMPAs de los Centros *British* de Castilla y León (como hemos citado anteriormente, veintinueve en la comunidad) fijaron una reunión con el Consejero de Educación en la que se les informó que la renovación del Convenio se estaba negociando en ese momento y el futuro del Programa estaba «casi» asegurado (noticiascastillayleon.com, 2013). Y de hecho, la

renovación se materializó a nivel nacional el 18 de abril de 2013 garantizando así su continuidad para el curso 2013-2014 que podrá ser ampliada por voluntad de ambas partes mediante una Adenda anual (Educacyl, portal de educación).

Aunque hay fervientes defensores de los centros *British*, quienes los consideran el mejor modelo, la opinión generalizada en lo que se refiere a su evolución es que serán sustituidos por las actuales secciones lingüísticas, sujetas a las competencias educativas de las comunidades autónomas, las cuales también. están apostando fuerte introduciendo modificaciones en lo que se refiere al nivel exigido al profesorado, pues cuando se aprobó la creación de estas secciones bilingües, el nivel de competencia lingüística que se les exigía dentro del MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) era un nivel B1 según Orden Edu/6/2006, de 4 de enero, mientras que por Orden Edu/392/2012, de 30 de Mayo, este requisito fue modificado, siendo ahora necesario acreditar un nivel B2 o superior para la enseñanza del inglés tanto para Primaria como para Secundaria en dichas Secciones bilingües.

3.2.5 La Sección Lingüística

Como hemos visto en el apartado 3.2.4, las secciones lingüísticas surgieron a raíz de la transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas. En Castilla y León es la Orden Edu/6/2006, de 4 de enero, la que, a través de los distintos artículos que la componen, define y sienta las bases de lo que serán estos centros bilingües.

Así, según esta Orden, las secciones bilingües se definen como «aquellos centros que una vez autorizados, utilicen un idioma extranjero para la enseñanza de contenidos de determinadas áreas o materias no lingüísticas» (pág.781). Otra de las características distintivas es que el idioma de la sección es obligatorio para los alumnos pertenecientes a la misma. Además podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres.

Otro aspecto importante que queda regulado es el que se refiere al número total de horas impartidas en el idioma específico (que no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos).

Con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la sección, los centros podrán modificar su horario semanal, ampliándolo hasta veintisiete horas semanales en el caso de centros que impartan Educación Primaria, o hasta las treinta y dos horas semanales, en el caso de centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria.

También se apunta a las funciones específicas que tendrá el profesorado de las áreas no lingüísticas, como son:

- la elaboración de las programaciones y memorias de cada curso escolar
- participar en proyectos relacionados con la sección bilingüe
- creación de materiales curriculares específicos

Este último punto es fundamental para llevar a cabo una labor docente que permita adecuar el material curricular a las necesidades y circunstancias de cada grupo de alumnos.

La evaluación del alumnado es otro de los aspectos que quedan regulados. Entre otras cosas se señala que en los documentos de evaluación se hará constar que el alumno ha cursado sus estudios en una sección bilingüe y el idioma de la misma.

Los equipos directivos de los centros autorizados incluirán en la memoria anual de fin de curso una evaluación de la experiencia bilingüe, en la que analizarán varios aspectos referentes al alumnado y profesorado participante, grado de consecución de objetivos y contenidos programados, criterios de evaluación, aspectos organizativos (horario semanal, número de sesiones, agrupamientos de alumnos, etc.). Además, la Inspección Educativa provincial elevará un informe-resumen al Director Provincial de Educación, con singular incidencia en los aspectos positivos de la misma y de aquellos otros susceptibles de mejorar.

Para poder observar con mayor claridad las características tanto del modelo *British* como de la Sección bilingüe hemos elaborado una Tabla (Tabla 5) en la que se muestran los aspectos más relevantes de cada una de ellas.

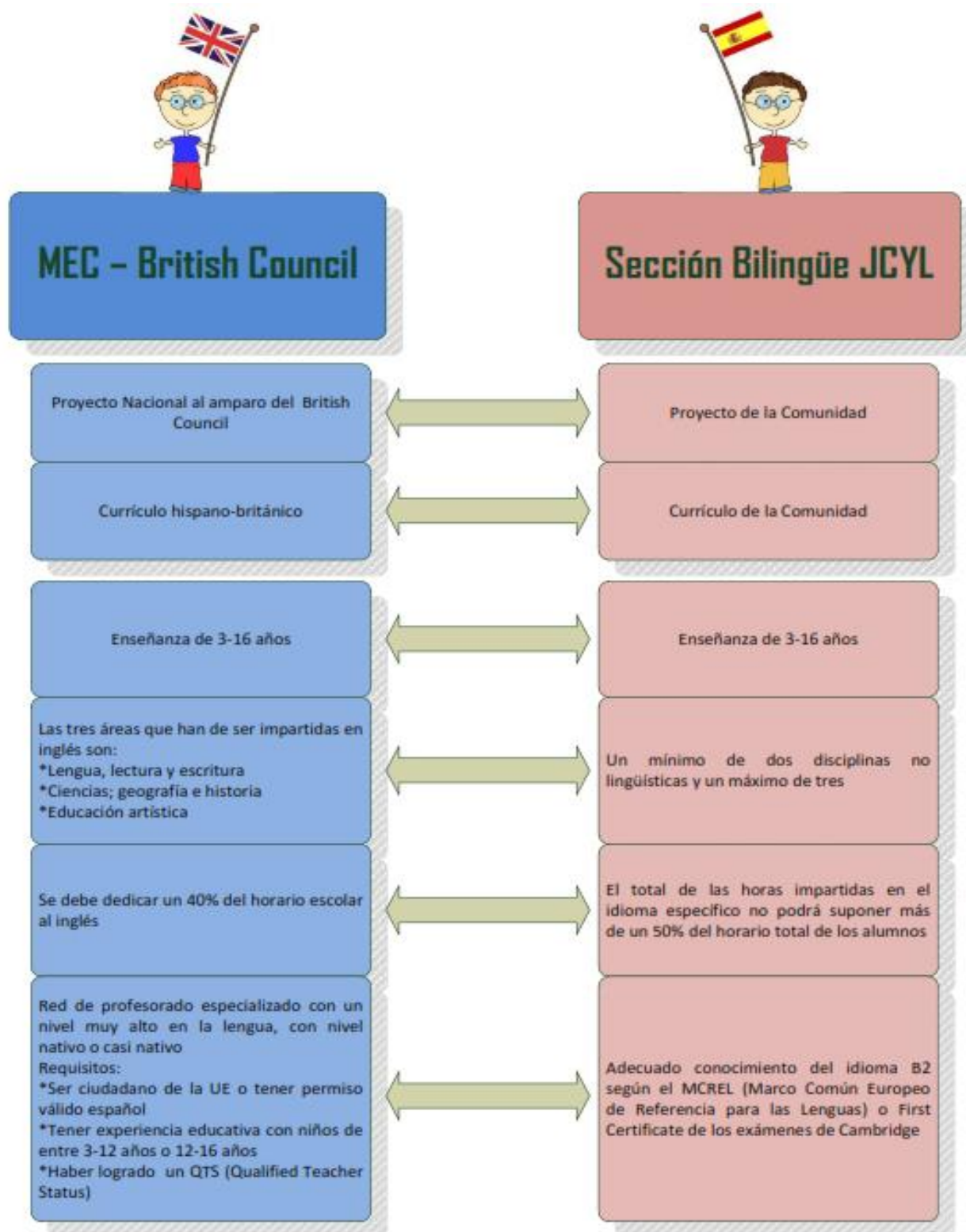


Tabla 5: Comparativa Centros British / Sección Bilingüe

4. MATERIAL CURRICULAR

Como hemos visto en el capítulo anterior, el sistema educativo bilingüe implantado en España en los últimos años ha introducido una serie de cambios en varios aspectos asociados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas, uno de los más significativos es el referente al material curricular que profesores y alumnos han de utilizar a lo largo de este proceso debido al uso de un idioma diferente al español para exponer los contenidos. A esto se añade que el profesor, concretamente el de áreas no lingüísticas, ha de intervenir en la elaboración de dicho material pues, como hemos visto, ahora esta labor forma parte de sus funciones. Por tanto, se necesita establecer con precisión la definición de material curricular, su clasificación y funciones.

4.1. DEFINICIÓN

Aunque el término «material curricular», ya sea en singular o en plural, es ahora un término asentado en el ámbito de la educación primaria, sin embargo, en el estudio de Molina, Devís y Peiró (Pere Molina, Devís, & Peiró, 2008) se dice que empezó a utilizarse en la década de los 90 del siglo pasado con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Además, los autores señalan que la introducción de esta expresión desplazó al término «materiales didácticos» que tradicionalmente se había venido utilizando en España y establecen la siguiente diferenciación entre ambos términos:

Por una parte, la utilización de materiales curriculares está directamente vinculada con la tradición pedagógica anglosajona de la teoría del currículum, más preocupado por los fines y los contenidos de la enseñanza, es decir, el qué enseñar. Y, por otra, la utilización del término materiales didácticos es más propio de la tradición didáctica centroeuropea más orientada hacia los aspectos metodológicos. (págs. 184-185)

Dos años después de promulgarse la LOGSE se publicó el Real Decreto 388/1992 de 15 de abril por el que se regulaba la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares en el que se incluye la siguiente definición:

son materiales curriculares aquellos libros de texto y otros materiales editados que Profesores y alumnos utilicen en los Centros docentes, públicos y privados, para el desarrollo y aplicación del currículo de las enseñanzas de Régimen General, establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Pág. 13726)

Queda clara en esta definición la importancia que se da al libro texto. Pero además al calificar a los otros materiales como «editados» hace pensar que, estos últimos, al igual que los libros de texto, son también elaborados por empresas editoriales, con lo cual el profesor no interviene en su elaboración convirtiéndose en un usuario más de estos recursos.

Es necesario señalar que la definición oficial que aparece en el BOE en la que se identifica material curricular con libro de texto y otros materiales editados resulta más restrictiva que la dada por algunos expertos de la didáctica en aquellos años. Así, por ejemplo, José Gimeno en 1991 entendía como materiales curriculares, «cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, . . . » (citado en Molina, Devís y Peiró, pág.185), e incluso otros, como Javier Ballesta (Ballesta Pagán, 1995), mostraban su desacuerdo en identificar el material curricular con libro de texto, indicando ya en ese momento la necesidad de añadir otros recursos que las nuevas tecnologías ofrecían. (Pág.1)

En contra de las definiciones propuestas por los expertos, en el Real Decreto 1744/1998 de 31 de julio (sobre el uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular) aún se continuaba utilizando la misma definición dada seis años antes, (cambiando sólo las mayúsculas en las palabras «profesores» y «centros») lo que muestra que un concepto fundamental en la educación primaria como es el de material

curricular no estaba aún bien establecido. Mientras que unos seguían insistiendo en limitar los materiales a dos tipos de productos, muchos educadores empezaban a ver un sin fin de posibilidades en otros recursos que surgían con el avance de la informática y las telecomunicaciones.

Así, por ejemplo, en el artículo de Ángeles Llorente (Llorente Cortés, 2003) se muestra el potencial de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza lo que puede hacer pensar en el final del papel hegemónico que el libro de texto había mantenido hasta el momento. Llorente dice:

Con un ordenador, una impresora y un *software* de autoedición, cualquier grupo educativo local puede producir materiales propios impresos de gran calidad. Con una conexión a Internet y una página Web, cualquier organización educativa puede publicar contenidos derivados del conocimiento y la experiencia local. (Pág.10)

Los únicos inconvenientes que observa la autora son, por un lado, que en aquellos momentos dichos recursos no estaban aún al alcance de todo el mundo y, por otro, que había pocos educadores preparados para utilizarlos.

Sin embargo, como sabemos, los cambios en todo lo relacionado con las tecnologías son muy rápidos y si en 2003 Llorente veía dificultades en su uso, tan solo tres años después ya empezaron a adueñarse del espacio educativo como vemos en el artículo de Feito (Feito, 2005) donde, al hablar de la innovación educativa aplicada a los materiales curriculares llevada a cabo en un centro público de Educación Infantil y Primaria, dice:

Los materiales curriculares que se utilizan en este centro proceden de fuentes diversas: libros de todo tipo – algunos de ellos libros de texto –, enciclopedias, información y ejercicios bajados de Internet, la sala de informática, folletos diversos, algunos de los escritos de los propios alumnos y un largo etcétera constituyen el material curricular con el que se

trabaja. En definitiva, aquí no se sigue el dictado de los libros de texto.

(Pág. 1148)

Y añade en otra parte de su trabajo: «El componente lúdico de los ejercicios *online* se convierte en un poderoso estímulo para atraer incluso a los alumnos más recalcitrantes [...]. Lo que queda claro es que Internet es un hervidero de recursos de todo tipo: juegos didácticos, enciclopedias *online* contacto con niños y niñas de otros colegios.» (Pág. 1167).

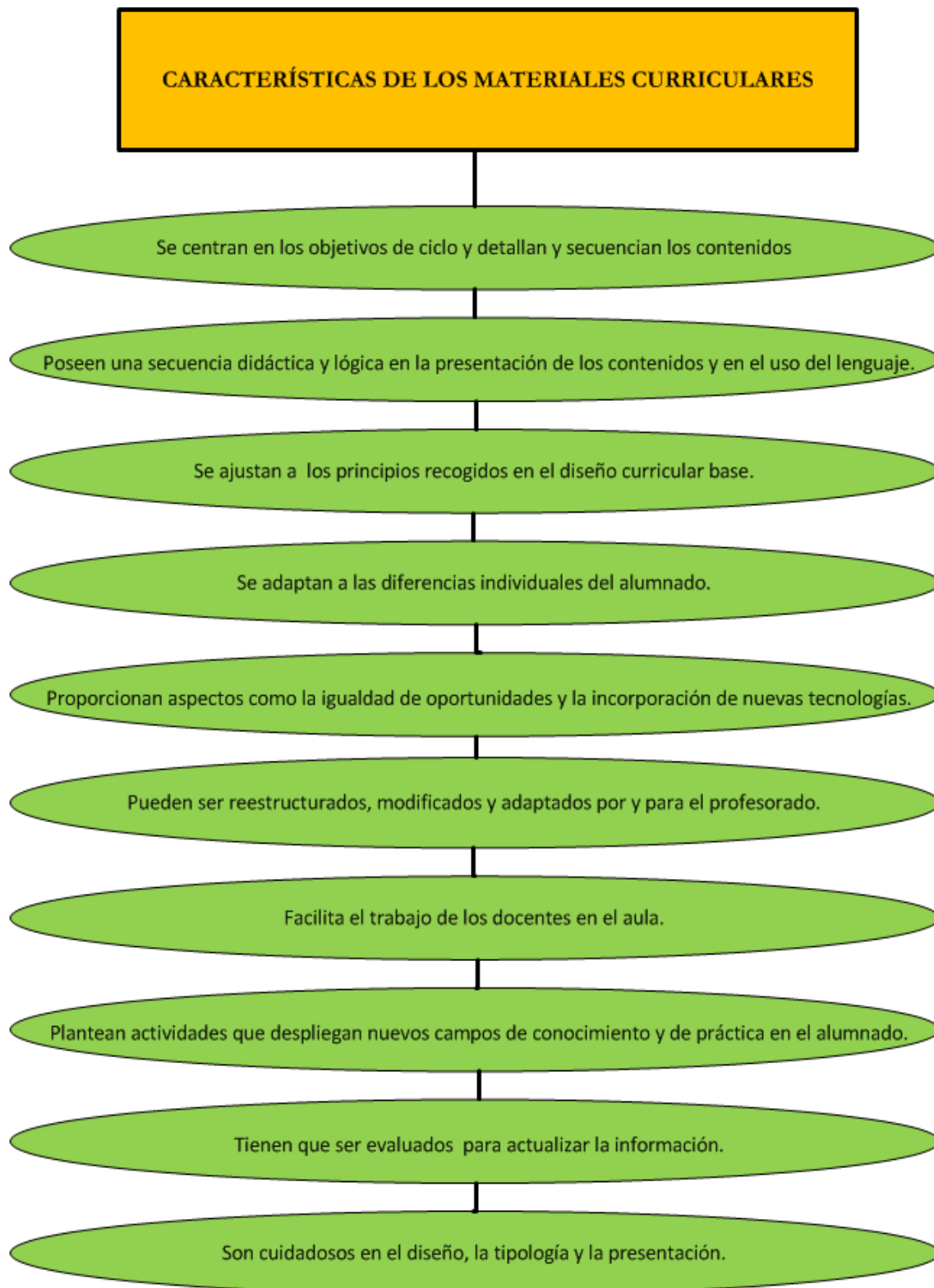
Vemos, por tanto, que a partir de ese momento el profesor no es ya un simple consumidor de material curricular sino que también participa en su elaboración. Esta participación es de gran importancia en las materias impartidas en inglés dentro de la educación bilingüe, pues en estas materias los profesores deberán diseñar, seleccionar y elaborar los materiales que permitan a su alumnado acceder a un conocimiento expuesto en un idioma que solo utilizan en la escuela y que en la mayoría de los casos se reduce únicamente a la actividad dentro del aula. Así pues, todo diseño que se lleve a cabo debe tener como objetivo motivar al alumno tanto en el aprendizaje de los contenidos de la materia específica como en el uso del inglés en el proceso de aprendizaje. Por tanto, es en este momento cuando nuestro rol de docentes cobra una gran relevancia, pues debemos ofrecer a los alumnos unos materiales conectados con la realidad, que pueden estar a su alcance y que sean significativos para ellos.

Existen distintos niveles de intervención del profesor en la elaboración de los materiales curriculares. Así unos profesores decidirán utilizar solo su propio material, otros preferirán seguir un libro de texto y otros optarán por una vía intermedia, es decir, utilizar un libro publicado por una editorial y añadir diferentes tipos de recursos adaptados a las características del alumnado, lo que supone un perfeccionamiento de la metodología utilizada.

Por ello cuando ahora hablamos de materiales curriculares nos estamos refiriendo a todos los recursos ya sean publicados por una editorial o elaborados por el profesor que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para la elaboración de materiales alternativos, significativos e innovadores se requiere una dedicación de tiempo, tanto personal como profesional, tan elevada que hace que sea complicado en algunas ocasiones conseguir este objetivo. Pero es un reto personal y profesional que muestra un afán de superación día a día.

4.2. CARACTERÍSTICAS



4.3. CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES CURRICULARES

De la misma forma que resulta complicado encontrar una definición única de material curricular, ocurre algo similar a la hora de clasificarlos. Son varios los autores que han ofrecido su propia clasificación en la que resaltan los aspectos que consideran más relevantes. Por ello solamente mencionaremos algunas de ellas.

Marchesi y Martín (Marchesi & Martín, 1991) los dividen en dos categorías:

1) Orientados a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro
2) Orientados a la práctica en el aula

Tabla 6: Clasificación del material curricular según Marchesi y Martín

La primera clasificación obedece a aquellos materiales que incluyen información y propuestas para facilitar el trabajo de los equipos docentes, mientras que la segunda se refiere a los que están centrados en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido tanto al profesor como a los de uso directo del alumno.

Zabala, (Zabala Vidiella, 1995) experto en psicología de la educación, divide los materiales curriculares en cuatro tipos:

1) Según el ámbito de intervención
2) Según su intencionalidad o función
3) Según los contenidos y la manera de organizarlos
4) Según el tipo de soporte

Tabla 7: Clasificación del material curricular según Zabala

El primer grupo de la Tabla 7 incluye los que van desde lo más general, como es todo lo relacionado con el sistema educativo, hasta lo más particular, como es la planificación escolar que abarca desde los proyectos curriculares hasta la intervención en el aula.

El segundo grupo comprende los materiales que guían, orientan, proponen e ilustran experiencias educativas.

El tercer grupo (que atiende a los contenidos) distingue, por ejemplo, materiales con pretensiones integradoras o globalizadoras, otros con enfoques disciplinares y otros vinculados específicamente a contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal.

El cuarto y último grupo está basado en el tipo de soporte utilizado e incluye materiales que emplean desde el papel (fungible o perdurable), pasando por aquellos que hacen uso de los medios audiovisuales, informáticos y multimedia.

Por otra parte, Cabero, (citado por Parcerisa (Parcerisa Aran, Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos, 1996) clasifica los materiales curriculares atendiendo a los criterios que hayan sido utilizados en su realización.

1) Sensorialista: en relación con los sentidos
2) Grado de realismo
3) Lenguaje y códigos utilizados
4) Relación con el profesorado
5) Histórico: el momento en que apareció
6) Administrativo: centrado en sistemas de ordenación y catalogación en el centro
7) Instruccional: las funciones didácticas que puede cumplir

Tabla 8: Clasificación del material curricular según Cabero

Todos ellos deberán emplearse teniendo en cuenta el tipo de aprendizaje, unos pueden ser de repetición verbal, otros de aprendizaje de conceptos para trabajar actividades complejas. Pero lo más importante es que a través de ellos consigamos un aprendizaje significativo

Finalmente, otra clasificación más general es aquella que varios autores establecen apuntando al tipo de soporte utilizado, es decir si emplean el papel como soporte u otros materiales diferentes al papel.

Todas estas clasificaciones son muy interesantes a la hora de profundizar en todos y cada uno de los materiales curriculares que podemos encontrar o incluso

elaborar. Sin embargo, puede decirse que el aprendizaje de un idioma requiere de una clasificación específica pues, como queda reflejado en el MCERL (Consejo de Europa, 2002) para conocer un idioma debemos ser capaces de manejar correctamente las cuatro destrezas básicas de la comunicación, lo que implica: hablar, oír, leer y escribir.

Una última clasificación es la que agrupa los distintos recursos utilizados en la elaboración de los materiales curriculares basada en el denominado «Cono de la experiencia» (Wikipedia) que propuso el pedagogo estadounidense Edgar Dale (1900-1985) en el que se representa la profundidad y el grado de adquisición de conocimientos teniendo en cuenta el medio utilizado. Aunque nunca se basó en cifras concretas, fue en 1967, un empleado de Mobil Oil Company quien publicó una versión del cono de la experiencia añadiendo cifras aunque sin base científica. Sin embargo, hoy en día cobra gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues tal y como señala el gráfico (véase página siguiente) aprendemos y recordamos más lo que hacemos que lo que decimos. Es decir prevalece lo experimentado a lo narrado. Es lo que se conoce técnicamente en inglés como *learning by doing*.

Medios visuales: <i>flashcards</i> , pizarra, posters, realia, libro de texto, periódicos
Medios orales: reproductor cd, voz, radio
Medios audiovisuales: televisión y vídeo
Medios informáticos: ordenador, internet

Tabla 9: Recursos para la elaboración de materiales curriculares

Estos medios atienden a las diferentes destrezas con las que deseamos trabajar en la propuesta de unidad didáctica alternativa que elaboraremos para este Trabajo Fin de Grado.

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



Tabla 10: Cono del aprendizaje de Edgar Dale. Obtenido de <http://asesoria-ciencias.blogspot.com/es/>

5. METODOLOGÍA

5.1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Siempre ha existido una inquietud y necesidad por poner en práctica una metodología que sirviera para el aprendizaje eficaz de las lenguas extranjeras (en un primer momento clásicas y posteriormente lenguas modernas) lo que ha llevado a la aparición y puesta en práctica de diversos métodos que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo tratando cada uno de ellos mejorar los fallos de los anteriores con el objetivo de favorecer un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera.

Cualquier diseño de materiales curriculares, como el que nos proponemos llevar a cabo en este Trabajo, no puede realizarse sin tener en cuenta las metodologías del pasado y las que están poniéndose en práctica en estos momentos para saber lo que puede resultar más conveniente en nuestra propuesta. Por tanto, a continuación realizaremos un breve repaso a las metodologías más importantes que han surgido hasta nuestros días lo que nos permitirá observar su relación con el momento histórico en el que surgieron y con las corrientes lingüísticas que les han servido de base teórica.

Para llevar a cabo este breve recorrido histórico nos basamos en el trabajo de Miguel. A. Martín Sánchez (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2009) sobre la Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras.

En el siglo XV y XVI se abre un camino para la cultura, el arte y la ciencia. Dándose una estrecha relación entre educación y humanismo, ya que este último constituyó un auténtico movimiento de renovación pedagógica y fueron muchos los que se dedicaron al estudio y enseñanza de la lengua. Prueba de ello es el gran estudio que se llevó a cabo en lo relativo a la enseñanza de las lenguas clásicas como son el latín y

el griego. Además las lenguas maternas emergen forjándose así los primeros eslabones de las lenguas modernas.

A pesar del interés y de los grandes logros alcanzados en esta materia, no todo fueron aspectos positivos en la enseñanza de lenguas en el Renacimiento, ya que cayeron en una enseñanza demasiado estructurada y formal que provocaba una excesiva repetición y ejercicios de memorística carentes de originalidad que los alumnos acababan aborreciendo.

En el siglo XVII se produjo un gran avance en la enseñanza de las lenguas extranjeras, que hoy lo conocemos como realismo pedagógico, con lo que se pretende no solo enseñar una lengua sino también sus posibilidades y utilidades. Es decir, encontrarle un sentido práctico a lo que aprendemos.

Ya durante el siglo XVIII surgió en Europa, especialmente en Inglaterra, Francia, Alemania y España, la Ilustración que se basó en una crítica a la educación tradicional. Es entonces cuando la enseñanza del latín continúa su auge pero también es la primera vez que la enseñanza de las lenguas extranjeras empezó a formar parte del currículo académico, evidentemente empleando las mismas técnicas de aprendizaje que se habían utilizado para el latín y que constituyeron las primeras bases de los métodos de enseñanzas de lenguas extranjeras.

Es, por tanto, en el siglo XVIII cuando se puede decir que surge el primer método de enseñanza de una lengua extranjera y con él iniciamos el recorrido por los más destacados que han sido empleados hasta nuestros días:

- **Método Clásico o Gramática-traducción (a partir de 1845)**

Como el mismo nombre indica, posee cierto parecido a la enseñanza de las lenguas clásicas.

Prevalece el modelo escrito sobre el hablado.

Aprendizaje repetitivo de grandes listas de vocabulario así como de las reglas gramaticales.

La traducción tanto directa como inversa, a nivel escrito, es la única actividad relevante.

Por lo que aprender y conocer una lengua bajo la concepción de dicho método consiste básicamente en poder leer (aunque no se hable).

- **Método directo (1900-1925)**

A finales del siglo XIX surge la primera escuela de Berlitz (1878) como alternativa al fracaso que había provocado el método clásico y su correspondiente rechazo debido a que las expectativas y las necesidades sociales estaban cambiando.

En este nuevo sistema de aprendizaje resulta importante destacar el hecho de que los alumnos debían aprender diálogos y vocabulario que no estaban basados en la vida real. Además, la ausencia de todo tipo de corrección hacía posible que los errores fijados desde un momento inicial del aprendizaje resultaran difíciles de corregir posteriormente. Es con este método cuando se pretende enfatizar la comunicación oral de los estudiantes frente a la comunicación escrita que tanto trabajaba el método de gramática-traducción. Es a partir de este momento entonces, cuando la enseñanza de la gramática pasa a un segundo plano, pues se consideraba mucho más importante aprender diferente vocabulario y diálogos.

- **Método Audio-Oral**

Surge a mediados del siglo XX y se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista, que tiene dos vertientes una americana y otra europea.

Se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera debe entenderse como una forma de expresión oral y no escrita, a su vez, este aprendizaje debe producirse de

forma automática, es decir, de la misma manera que un alumno aprende su lengua materna. Centrándose en la práctica de modelos y/o estructuras, así como del vocabulario que se presenta y la práctica en forma de diálogo que irá aumentando su grado de complejidad. Con todo ello, el alumno consigue un hábito lingüístico al que sorprendentemente dará respuesta sin haber recibido ningún tipo de explicación.

No cabe duda que la gran aportación de este método es la focalización en el trabajo de las destrezas auditivas y orales, así como trabajar en las estructuras en un contexto determinado, con la consiguiente realización de ejercicios repetitivos para la fijación de las estructuras gramaticales que se pretenden.

Como aspecto negativo cabe destacar que el lenguaje está descontextualizado y no atiende a la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos además de no conseguir una comunicación fluida.

- **Método Situacional (1930-1960)**

Se desarrolla principalmente en Gran Bretaña, y está basado en la psicología conductista. La gramática se considera como gran centro de interés y por ello se exige gran corrección. Se enseña de forma progresiva y de forma inductiva, es decir, son los alumnos quienes deben deducir las reglas gramaticales atendiendo también a la situación dada. Uno de los recursos más utilizados son los ejercicios de sustitución y repetición de estructuras gramaticales.

Después de todos los métodos mencionados anteriormente aparece lo que se denomina la revolución cognitiva (opuesta al conductismo), aportando nuevas teorías, e ideas para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y así poder superar las deficiencias y dificultades aún existentes. Surgen así en la década de 1970-1980 cuatro nuevos métodos basados en el innatismo, constructivismo y generativismo que tuvieron un gran impacto.

- **Total Physical Response (TPR)**

Se desarrolló en Estados Unidos por James Asher, psicólogo especialista en metodología de lenguas extranjeras. Es un método natural ya que considera que el aprendizaje de una segunda lengua se produce de forma similar al de la lengua materna. Además, está basado en los principios constructivistas de Piaget, estímulo-respuesta, donde se trabaja la comprensión auditiva pero también se centra en el aprendizaje inductivo de la gramática.

Algunos critican el TPR señalando que esta forma de enseñar quizá solo sea apropiada para alumnos principiantes y se cuestiona cómo el TPR se ajusta a las necesidades reales. Sin embargo Asher apuntó que no debe utilizarse como un método único sino junto a otros métodos.

- **El enfoque natural**

La fundamentación teórica de este método fue llevada a cabo por Terrel y Krashen (1983) y consideran que hay una clara distinción entre adquisición y aprendizaje, siendo siempre el objetivo fundamental la comprensión de significados. Por lo que consideran mucho más relevante la exposición a la lengua objeto de estudio que la producción escrita. Esta teoría de adquisición está basada en el innatismo, el cual concede un papel activo y central a los alumnos. La gramática se reduce al mínimo.

- **Suggestopedia**

Elaborada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov, quien apunta como posibles problemas para aprender una lengua nueva las dificultades así como la ansiedad que pueden mostrar los alumnos al enfrentarse ante algo desconocido y nuevo para ellos. Debido a ello, sostiene que la relajación y concentración son esenciales para poder retener gran cantidad de vocabulario así como de estructuras gramaticales y poder hacer un uso de la lengua.

Considera el entorno físico y la atmósfera que se crea en clase de vital importancia ya que si nos aseguramos que los alumnos están cómodos, seguros y relajados, el filtro afectivo baja provocando de esta forma aprendizaje.

Establece tres partes principales: en la primera se hace una revisión oral en la cual han aprendido cosas que se utilizan para el debate. A continuación se hace la presentación y debate con un nuevo material de diálogo y finalmente una representación acompañada de música para relajarse.

5.2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO

Los enfoques comunicativos tienen su origen en los primeros años de la década de los 70 del siglo XX y surgen en Europa en contraposición a los métodos estructurales anteriores: el audiolingual (en EE.UU) y el situacional (en Europa). Aquí debemos observar que ya no se habla de método sino de enfoque

Si tomamos como referencia el libro *The Practice of English Language Teaching* (Harmer, 2007), vemos que allí se menciona cómo las teorías han sido llevadas a cabo como una práctica metodológica y también se señala que junto al término general de metodología se habla de enfoques, métodos y técnicas.

Los enfoques, según este autor, son las teorías sobre la naturaleza y aprendizaje del lenguaje y sirven como fuente de prácticas y principios en su enseñanza. Por otra parte, método es la realización práctica de un enfoque y, por último, la técnica son los procedimientos típicos que sirven como guía para la enseñanza. Señalando finalmente que todos ellos han contribuido a la actual enseñanza del inglés y están interrelacionados entre sí.

Para clarificar algo más estos dos conceptos (enfoque y método) nos basamos en el trabajo de Vega y Sotolongo (Vega Reyes & Sotolongo Vergara, 2011) donde se dice que el método implica un punto de vista particular en relación con el idioma, ciertos objetivos a alcanzar y un concepto de enseñanza-aprendizaje donde se acentúan una

serie de factores relevantes para la consecución de unos objetivos planteados. Mientras que un enfoque tiene más que ver con una serie de concepciones que se tienen respecto a la naturaleza del aprendizaje y a la enseñanza de idiomas y sirve como fuente para la práctica y los principios.

El enfoque comunicativo se caracteriza principalmente por conseguir lo que Hymes denominó «Competencia comunicativa» (Pilleux, 2001), es decir, un concepto de enseñanza de una lengua basada en una visión comunicativa del lenguaje. Todo ello puede resumirse en el hecho de que el proceso de enseñanza–aprendizaje de una lengua extranjera resulta exitoso cuando es posible emplear la lengua objeto de estudio en una situación de la vida real que implique comunicación. Además presta más atención al fondo que a la forma, es decir, interesa más saber qué decir que cómo decirlo ya que con el tiempo se irá corrigiendo la forma, pues es un proceso de ensayo-error. El profesor en el aula toma un rol activo en tanto en cuanto es un facilitador del aprendizaje y ayuda a una exposición del mismo sin embargo no debemos olvidar que los verdaderos protagonistas de ese aprendizaje son los alumnos, que interactúan unos con otros, dando lugar a numerosas situaciones en las que, por ejemplo, se llevan a cabo tareas en grupo y por parejas.

El principio en el que se basa este enfoque es el uso de las formas apropiadas del lenguaje en variedad de contextos y propósitos mediante una exposición constante al propio lenguaje.

Las actividades implican a los alumnos en situaciones reales, una de las más utilizadas es el *role-play* y la simulación. Realmente lo que importa en este tipo de actividades es que los alumnos sientan la necesidad de comunicar algo, centrándose más en el contenido de lo que están diciendo o escribiendo que en la precisión de cómo lo dicen. En otras palabras, estas actividades deben intentar ser una réplica de una situación de la vida real. Por todo ello podemos afirmar que una actividad comunicativa es aquella que hace que el alumno sienta la necesidad de comunicarse; se centra más en el fondo que en la forma; emplea una gran variedad de lenguajes y en ella el profesor interviene como facilitador de la tarea por lo que su intervención es menor.

El enfoque comunicativo también incluye fragmentos de actividades repetitivas y centradas en el lenguaje a pesar de que no son actividades comunicativas ya que también considera necesario el fijar algunas estructuras o vocabulario para que puedan darse situaciones comunicativas. Sin embargo, aunque incluya este tipo de actividades, algunos consideran que ha erosionado la enseñanza explícita de la gramática con la consiguiente pérdida de precisión en el lenguaje.

A pesar de las críticas, el enfoque comunicativo dejó ver una nueva perspectiva centrada en la acción. Es necesario recordar que el MCERL propuso un uso social de las tareas comunicativas donde establece como tareas fundamentales que hacen posible la adquisición y puesta en práctica de la competencia comunicativa: la expresión (oral y escrita), la interacción (oral y escrita), la comprensión (oral, escrita y audiovisual) y la mediación. Considera, además, que cuando un estudiante ha alcanzado todas estas destrezas es cuando puede afirmar que conoce y sabe una lengua. Y cuando se refiere a dominar las destrezas de la comunicación, no se refiere a tener un control de ellas de manera aislada sino, más bien, todas a la vez de forma integrada.

Vemos, entonces, que el enfoque comunicativo propone una secuencia completa para trabajar los contenidos en cada sesión. Por ello nuestra propuesta didáctica estará basada en esta secuenciación. Llegados a este punto es necesario recordar también las tres técnicas didácticas que acompañan a este método: el primero será el trabajo por tareas, el segundo será el trabajo por proyectos ya que ofrece la oportunidad al alumno de buscar información, elaboración de mapas, cuestionarios, etc. y el tercero que será una simulación global

Con tantos enfoques y métodos que tenemos a nuestra disposición muchas veces podemos sentirnos dudosos sobre cuál elegir, sin embargo hay una serie de características que deben cumplirse:

- Exposición al lenguaje objeto de estudio ya que es uno de los puntos esenciales para la adquisición del lenguaje.

- *Input*: debemos facilitar una información y un lenguaje adaptado al nivel de nuestros alumnos para que ellos puedan ser capaces de comprender lo que escuchan o leen.
- Actividades comunicativas basadas en situaciones comunes que nos ofrecen un aprendizaje real de la lengua
- Las variables afectivas han de ser tenidas en consideración, es decir cuanto más relajados y seguros se sientan los alumnos mayores oportunidades de aprendizaje tendremos
- Los estudiantes deben realizar un aprendizaje por descubrimiento.
- El vocabulario es tan importante como la gramática, por ello debemos también mostrarles cómo las palabras se combinan entre sí y cómo se comportan tanto léxica como gramaticalmente.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez que tenemos una visión general sobre los distintos métodos y enfoques que han sido utilizados para la enseñanza de las lenguas, nuestro objetivo principal es ser capaces de diseñar materiales curriculares adaptados a las características y circunstancias de los alumnos y empleando siempre aquellos que resulten más eficaces para el aprendizaje. Conviene distinguir entre método didáctico y técnica didáctica, entendiéndose por el primero la planificación de estrategias para llevar a cabo el proceso educativo mientras que el segundo son aquellas reglas y pasos secuenciados que permiten que a través de la actividad consigamos los objetivos didácticos.

Partiremos de una situación hipotética en la que en nuestro libro de texto de *Science* (Conocimiento del Medio) presenta una unidad didáctica relativa a la Vida Saludable con unas actividades que queremos modificar para adaptarlas a nuestros alumnos.

Siempre que se programa hay que tener en cuenta las características del Centro, y nuestra hipótesis se llevará a cabo en una ciudad pequeña con un nivel económico medio. Sin embargo el nivel socio-cultural de los padres, según los datos recogidos, es medio-bajo y demuestran su preocupación por la formación de sus hijos, debido a la escasa oportunidad de encontrar trabajo en su zona.

La escuela se inauguró en el curso escolar 1990-91, y no fue hasta el año 2008 cuando se implanta la sección bilingüe en él. En la actualidad cuenta con cuatrocientos alumnos y en cada nivel hay dos clases, es decir seis unidades de educación infantil y doce unidades de educación primaria. Algunos estudiantes presentan algún tipo de problemática y en concreto, en mi clase de cuarto de Educación Primaria, dos de los veinticuatro alumnos presentan problemas específicos: un niño con déficit visual bajo, pero no es un ANEAE (Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) y una niña inmigrante sin barrera idiomática.

Nuestra tarea en este apartado será llevar a cabo el diseño de una unidad didáctica para cuarto curso de Educación Primaria basada en el método comunicativo para lo cual será necesario tener presentes los siguientes puntos:

6.1. MARCO LEGAL

Consideramos necesario señalar la existencia de referencias legales en las que debe basarse esta programación y, concretamente, aquí tomaremos como base la LOE 2/2006 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pág. 17158, 2006) que establece el actual sistema educativo y que existen también el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (Boletín Oficial del Estado, núm. 293, pág. 43053, 2006) que establece los contenidos mínimos para Primaria y el Decreto 40/2007 (Boletín Oficial de Castilla y León, 2007) que fija el currículum en la comunidad de Castilla y León.

- Objetivos y contenidos generales de etapa (RD 1513/2006, de 7 de diciembre):

Objetivos:

- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.

Contenidos:

- Identificación y adopción de hábitos de higiene, de descanso y de alimentación sana. Dietas equilibradas. Prevención y detección de riesgos para la salud.

- Planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio, individuales y colectivas.
- Objetivos y contenidos generales de área (D 40 /2007, de 3 de mayo):

Objetivos:

- Los alimentos. Clasificación de los alimentos según las funciones que cumplen en una dieta sana y equilibrada.
- Salud y enfermedad. Hábitos saludables (alimentación, higiene, ejercicio físico, descanso, utilización del tiempo libre). Detección de riesgos para la salud. Crítica de las prácticas no saludables.
- El desarrollo personal. Las actividades propias y la participación en las de índole colectiva. La responsabilidad individual.

Contenidos:

- Los alimentos. Clasificación de los alimentos según la función que cumplen en una dieta sana y equilibrada.
- Salud y enfermedad. Hábitos saludables (alimentación, higiene, ejercicio físico, descanso, utilización del tiempo libre). Prevención y detección de riesgos para la salud. Crítica de las prácticas no saludables.
- El desarrollo personal. Las actividades propias y la participación en las de índole colectiva.

- Objetivos y contenidos específicos de la unidad:

Objetivos:

- Utilizar con corrección léxica el vocabulario clave de la unidad en contextos tanto orales como escritos.
- Desarrollar la competencia comunicativa para expresar opiniones personales sobre diferentes aspectos de la unidad.

- Mostrar respeto hacia las reglas básicas de grupo en intercambio de opiniones y de información.

Contenidos:

- Identificar buenos y malos hábitos en su vida
- Recordar vocabulario básico que ya han aprendido y descubrir nuevas palabras y frases
- Planificar una semana saludable
- Escribir pequeños textos o información sobre la vida sana.

- Criterios de Evaluación (RD 40/2007, de 3 de mayo):

En relación con los objetivos que los alumnos deben de alcanzar al finalizar el segundo ciclo:

- Identificar y explicar las consecuencias para la salud y el desarrollo personal de determinados hábitos de la alimentación, higiene, ejercicio físico y descanso.
- Producir un texto breve de forma ordenada, recogiendo las ideas principales a partir de fuentes escritas adaptado a la situación comunicativa
- Extraer información global y específica de pequeños textos. Estructuras y vocabulario relacionado con el tema que se trata.

6.2. AGRUPAMIENTOS, METODOLOGÍA Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- Agrupamientos

Utilizaremos los agrupamientos que en su libro propone M^a Esther Uría (Uría Rodríguez, 2001). En función del tipo de actividad, la elección de un tipo de grupo u otro favorecerá los intercambios comunicativos

- Gran grupo: para actividades informativas (presentación de la unidad)
- Grupo mediano: para actividades que requieren intercambio de información (diálogos, debates)
- Grupo pequeño: grupos de trabajo para resolver actividades, resolver problemas.
- Trabajo por parejas: idóneo para la práctica de la expresión y comprensión oral así como para su consolidación.
- Trabajo individual: es necesario para comprobar el aprendizaje del alumno.
-

- Metodología

Como hemos citado anteriormente nuestra unidad se llevará a cabo siguiendo el enfoque comunicativo.

- Tratamiento a la diversidad

Según el artículo 71 de la LOE (Boletín Oficial del Estado núm.106, pág.17158, 2006), debemos respetar los distintos ritmos de aprendizajes de los alumnos, ya que siempre será complicado encontrar una clase homogénea, para ello tendremos preparadas actividades de refuerzo y adecuadas a las características de los alumnos que

así lo requieran. Sin embargo, en el caso que planteamos para este trabajo estas actividades de refuerzo no son necesarias ya que solamente tenemos un alumno con un déficit visual pequeño y una alumna inmigrante que no presenta barrera idiomática. Sin embargo, aunque en este supuesto no existan alumnos con dificultades de aprendizaje, siempre que surja algún caso en el que sí exista un desfase curricular de más de dos años debemos realizar una adaptación curricular significativa.

6.3. DISTRIBUCIÓN TEMPORAL Y ESPACIAL

Partiendo de la Orden Edu /6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, se establecen cuatro horas semanales para *Science* (Conocimiento del Medio)

Se llevará a cabo una distribución diacrónica, estableciendo la duración de la unidad didáctica en función de los contenidos que en este caso comprende seis sesiones así como también una distribución sincrónica, adecuando el tiempo de cada sesión en función del método comunicativo

Distribución diacrónica (seis sesiones)		
1. <i>Healthy habits</i>	2. <i>How much sleep do I need?</i>	3. <i>Let´s do exercise</i>
4. <i>The food pyramid</i>	5. <i>Let´s do a recipe!</i>	6. <i>Performance</i>
Distribución sincrónica de cada sesión		
1. Fase de presentación	2. Fase comprensiva	3. Fase expresiva

Tabla 11: Distribución diacrónica/sincrónica

En este centro hay un aula específica para idiomas, por ello debemos aprovechar al máximo las diferentes zonas y rincones.

- Zona de audiciones: para televisión, radio casete y equipo de música. Aquí se llevará a cabo las presentaciones de la unidad así como las audiciones.
- Zona de biblioteca: zona iluminada que emplearemos como área de documentación y lectura.
- Zona de trabajo cooperativo / autónomo: donde desarrollaremos el trabajo de aprendizaje y practica de los conceptos básicos de la unidad.
- Zona de expresión artística: donde los alumnos llevarán a cabo la aplicación práctica de sus aprendizajes.
- Zona de paso libre: es necesaria para poder acceder al resto de las zonas del aula.

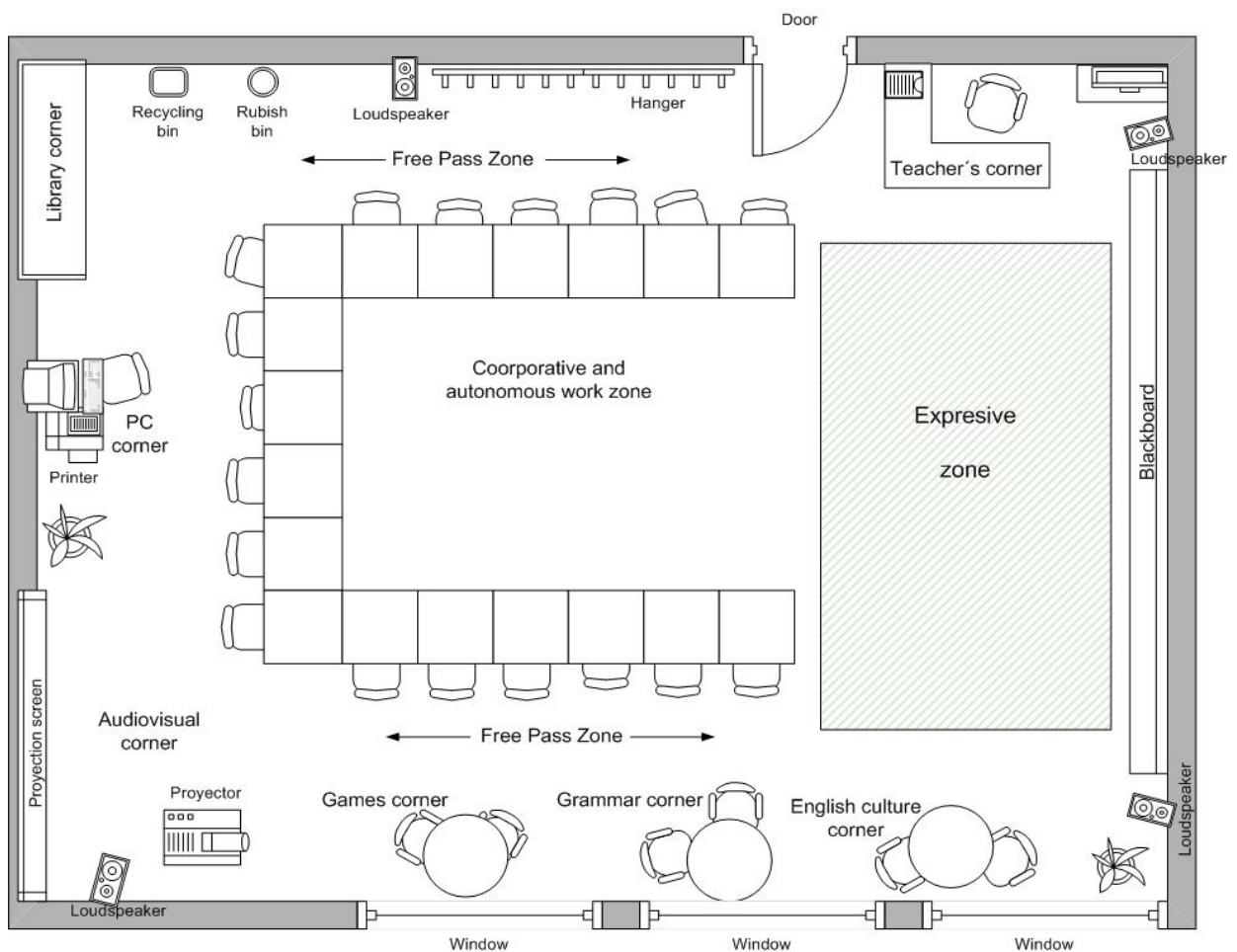


Ilustración 1: Distribución espacial de un aula de idiomas

6.4. RECURSOS Y MATERIALES

Ha de realizarse una selección previa de recursos y materiales didácticos para llevar a cabo cada sesión de la unidad didáctica.

Consideramos fundamental tener en cuenta los siguientes materiales:

- Libro de texto: constituye un material curricular importante, pero no el único. Debemos seleccionarlo cuidadosamente de acuerdo a principios pedagógicos y criterios didácticos. Junto a ello es esencial el uso de técnicas didácticas que implementan al libro de texto, como separación, complementación, omisiones y adaptaciones metodológicas.
- Material bibliográfico: revistas, periódicos, historias, novelas, folletos en el idioma objeto de estudio.
- Material audiovisual: videos, programas de televisión, presentaciones, internet.
- Creación de un blog donde colgaremos todas las actividades realizadas en el aula. De esta manera los alumnos podrán revisar en casa lo trabajado en clase. Sirve de refuerzo para el aprendizaje del idioma y para que ellos vean una continuidad.

6.5. EVALUACIÓN

En función del currículum oficial y de los criterios de evaluación (Decreto 40/2007 de 3 de mayo), establecemos una evaluación continua que facilita la valoración de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma. La evaluación continua nos permite guiar el proceso de enseñanza y modificar, si fuera necesario, aquellos aspectos que forman parte de la programación.

Consideramos importante llevar a cabo las siguientes actividades de evaluación:

- 1) Autoevaluación: partiendo de un cuestionario el alumno ofrecerá una opinión personal de su trabajo. Es importante que los estudiantes valoren y mediten sus aprendizajes. Aquí debemos insistir en el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas, pues como especifica en “Mi primer Portfolio” (Alario Trigueros, 2004), es un documento personalizado que cada alumno tendrá para favorecer una rutina de registro de sus avances en la adquisición de una lengua así como de los aspectos culturales de la misma. Es interesante que lo vayan adquiriendo desde la educación infantil para incorporarlo como un hábito en las etapas posteriores.
- 2) Co-evaluación: el profesor y los alumnos de forma conjunta valoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando los objetivos alcanzados, expresando dificultades y problemas que han encontrado y adoptando decisiones para mejorar el proceso.
- 3) Evaluación final: el profesor evalúa de forma individual a cada alumno teniendo en cuenta su participación y los objetivos logrados.

Con el fin de recopilar toda la información necesaria para poder evaluar bien a los alumnos sería conveniente emplear algunas técnicas de evaluación como: observación sistemática, valoración de lo que cada alumno es capaz de hacer, cuestionarios y actividades con resultados objetivos.

6.6. ESQUEMA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

1ª SESIÓN	2ª SESIÓN	3ª SESIÓN	4ª SESIÓN	5ª SESIÓN	6ª SESIÓN
RECURSO: VIDEO Healthy habits	RECURSO: TEXTO/COMIC How much sleep do I need?	RECURSO: MÚSICA Let's do exercise!	RECURSO: WEBQUEST The food pyramid	RECURSO: RECETA Let's do a recipe	RECURSO: PERFORMANCE Small-project
PRESENTACIÓN Let's talk about healthy habits	PRESENTACIÓN How much sleep do I need?	PRESENTACIÓN Take me out to the ball game	PRESENTACIÓN Presentation of the webquest	PRESENTACIÓN Let's do a healthy recipe!	PERFORMANCE of the small-project
COMPRENSIÓN Read a text Fill in the gaps activity Sentences 'you have to...'	COMPRENSIÓN Read a text After reading questions Activities: infinitives	COMPRENSIÓN Put verses in the correct order Sing the song Activities	COMPRENSIÓN The food guide pyramid text After reading questions searchword	COMPRENSIÓN Cooking equipment, Ingredients, Unscrambled step, Parallel writing	AUTO-EVALUACIÓN PORTFOLIO
PRÁCTICA Short dialogue: Advices to carry out a healthy life style	PRÁCTICA Dialogue: giving instructions	PRÁCTICA Make up another verse for the song	PRÁCTICA Short dialogue	PRÁCTICA Game in pairs	CO-EVALUACIÓN
EXPRESIÓN Small project Create groups Write about some healthy habits	EXPRESIÓN Small-project They have to talk about their sleeping habits	EXPRESIÓN Small-project Make up a song to practice exercise	EXPRESIÓN Small-project Create the food pyramid	EXPRESIÓN Small-project Healthier recipes Ingredients, equipment etc.	EVALUACIÓN TRIVIAL

Tabla 12: Esquema propuesta didáctica

6.7. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

1ª SESIÓN: *Healthy habits*

- **Fase de Presentación:**



Mediante el uso de la técnica del *silent viewing*, presentamos varios videos de duración corta que contienen imágenes de personas llevando a cabo hábitos saludables como son, por ejemplo, hacer ejercicio, beber agua o llevar una dieta sana. Así desarrollamos aquellos aspectos con los que queremos trabajar: vocabulario, estructuras, frases hechas, etc.

http://www.sesamestreet.org/play#media/video_86133943-56e4-4cae-a8df-8a45369a8bd7

http://www.sesamestreet.org/play#media/video_37a47199-9f2a-4c19-8704-54f7469dd6a7

http://www.sesamestreet.org/play#media/video_ab1141fe-154e-11dd-8ea8-a3d2ac25b65b

http://www.sesamestreet.org/play#media/video_ab44cf69-1560-11dd-a62f-919b98326687

- **Fase comprensiva:**

Aquí tendremos preparadas tres actividades, la última de ellas servirá de ampliación y refuerzo.

- **Actividad 1**

Los alumnos escucharán una breve grabación en inglés sobre los hábitos saludables. A continuación volveremos a escucharla al tiempo que irán leyendo el texto que previamente les hemos proporcionado en el que hay algunos huecos (*fill in the gap activity*) que irán rellenando a la vez que escuchan.

Se trabajará de forma individual y las destrezas que deseamos profundizar son escuchar y leer.

Healthy lifestyle

To carry out a _____ life you can start your day with 10 minutes of cardio in the morning.



Drinking two glasses of _____ before meals is a good way to help fill your stomach up which makes you eat less



You have to _____ at least eight glasses of water a day. Your body is almost all water and it needs plenty of it.



You have to get yourself organized- for example making a list of the things you have to do is a good way of reducing _____ and it makes Low Blood Pressure

_____ helps to strengthen heart muscles and lower blood pressure that's why exercise is a good way to help prevent heart attacks.

Good sources of fibre include oat bran; beans citrus _____ and broccoli prevent constipation.



_____ is vital to maintaining strong bones and teeth. Milk is a good source of calcium. You have to drink milk every day.

Complex carbohydrates are not high in _____, they are high in fibre and rich in a wide variety of nutrients.



Regular aerobic exercise conditions the cardiovascular system which helps lower your blood _____. You have to do exercise regularly. Jogging is a good example of an aerobic exercise.

Keep fit but be careful, over exercising can cause serious injuries to the body!



Healthy - water - drink – stress – Exercise - fruits - Calcium - calories - pressure

• **Actividad 2**

Les daremos una ficha con la estructura “ *You have to...*” descolocada que hemos seleccionado del texto anterior.

De esta manera los alumnos deberán colocarlo de forma correcta

Ejemplos:

- You have to drink at least eight glasses of water a day
- You have to drink milk everyday
- You have to do exercise regularly

Unscramble the following sentences talking about things that you have to do to carry out a healthy life style:

exercise to do have You regularly

.....

at You drink water have to least glasses of a eight day.

.....

everyday drink to You have milk

.....

get yourself to have You organized

.....

hours day sleep You have to eight a

.....

you have to eat vegetables and fruit everyday

.....



- **Actividad 3 (ampliación)**

Consiste en unir dibujos que reflejan hábitos saludables con su correspondiente oración (*matching game*)

Se trabajará en pequeño grupo (parejas) y las destrezas que favorecerá son la lectura y la escritura.

Healthy habits

to eat less sugar - to drink water - to exercise regularly

to eat vegetables - to sleep eight hours - to eat fibre to drink milk - to keep fit



- **Fase Expresiva:**

- Actividad 1

Es aquí donde los alumnos por parejas o en grupos de cuatro tienen que crear oraciones siguiendo la estructura trabajada *You have to...* para sugerir a sus compañeros consejos para llevar a cabo una vida sana.

- Actividad 2

Comienzan a elaborar un pequeño proyecto (*small project*) de cómo sería un plan saludable para una semana y que deberán presentar al final de la unidad junto al resto de trabajos que irán elaborando en cada una de las sesiones correspondiente a la fase expresiva.

2ª SESIÓN: *How much sleep do I need?*

- **Fase de presentación**

En gran grupo, es decir, toda la clase, trabajaremos algunas cuestiones relacionadas con la vida saludable como pueden ser: las horas que necesitan dormir cada uno o si tienen problemas para conciliar el sueño.

Nosotros introducimos el tema y hacemos preguntas a los alumnos, de esta manera ellos ya saben sobre lo que tratará la sesión

- **Fase Comprensiva**

En esta parte hemos diseñado cuatro actividades, la última de ellas de ampliación

Actividad 1

Es una tarea individual centrada en la lectura, para ello les ofreceremos a los alumnos un texto escrito en el que les indicamos las horas que deben dormir así como algunos consejos que les ayuden a dormir mejor. Por tanto ellos tendrán que llevar a cabo una lectura comprensiva del texto y responder de forma oral a una serie de preguntas que nosotros les formularemos.

How much sleep do I need?



Most teens need about 8 to more than 9 hours of sleep each night. The right amount of sleep is essential for anyone who wants to do well on a test play sports without tripping over their feet. This sleep deficit impacts everything from a person's ability to pay attention in class to his or her mood. Unfortunately, though, many teens don't get enough sleep.

Here are some tips to help you catch all the ZZZ you need:

- Try to go to bed at the same time every night; this helps your body get into a routine.
- Follow a bedtime routine that is calming, such as taking a warm bath or reading.
- Limit foods and drinks that contain caffeine. These include some sodas and other drinks, like ice tea.
- Don't have a TV in your room. Research shows that kids who have one in their rooms sleep less. If you have a TV, turn it off when it's time to sleep.
- Don't watch scary TV shows or movies close to bedtime because these can sometimes make it hard to fall asleep.
- Don't exercise just before going to bed. Do exercise earlier in the day - it helps a person sleep better.
- Use your bed just for sleeping - not doing homework, reading, playing games, or talking on the phone. That way, you'll train your body to associate your bed with sleep.

Actividad 2

Con esta tarea lo que pretendemos profundizar es la lectura y la escritura, para ello les daremos una ficha con un ejemplo de una forma de infinitivo extraída del texto que han trabajado en la actividad anterior:

Follow a bedtime routine. Los alumnos deben encontrar otras tres más y escribir las oraciones completas en la ficha.

After reading questions

1- How many hours do most teens need of sleep each day?

.....

2- Have you heard any of these tips before?

.....

3- Do you agree with them? why?

.....

4- Why is important to use the bed just for sleeping?

.....

5- What helps your body to get into a routine?

.....



Actividad 3

Es una actividad individual donde enfatizaremos la lectura y la escritura. Los alumnos deberán escribir una instrucción utilizando el infinitivo para determinadas situaciones dadas.

Imperative



1. - Find 3 imperatives sentences in the text

Example: Follow a bedtime routine

1. _____
2. _____
3. _____

2- Write an instruction for each situation. Use a verb from the box

close come stop open sit lend take turn off

1. A girl is reading in bed late at night. Her father says to her:

2. A man's dog is running away. The man shouts at the dog:

3. You are talking to your friend in class. Your teacher says:

4. The front door of the house is open. The mother says to her son:

5. The students have their books on the table. The teacher says:

6. You need to borrow a pencil. You say to your classmate:

7. Lots of students are standing up in a class. The teacher says:

Actividad 4

Esta actividad está enfocada a reforzar los contenidos trabajados. En ella los alumnos pondrán en orden correcto las letras para formar palabras correctas que se han trabajado en la sesión.

Ejemplo: ETBDMEI → BEDTIME

Sleeping vocabulary

TROINUE
~~ETBDMEI~~ SNLEPIEG FCANFEIE
EASLEP HGNIT EBD
DYBO RADEM

S

BEDTIME

- **Fase expresiva**

Los alumnos por parejas tienen que elaborar un pequeño diálogo en el que tendrán que dar ciertas órdenes a sus compañeros.

Posteriormente hablarán todos sobre sus hábitos de sueño y hablarán sobre aquellos cambios que deben llevar a cabo para mejorar su plan saludable semanal e incluirlos en su pequeño proyecto.

3ª SESIÓN: *Let's do exercise*

- **Fase de Presentación:**

Actividad 1

Les ofreceremos a los alumnos el título de la canción «Take Me Out To The Ball Game», a la vez que realizaremos preguntas sobre cómo podemos hacer ejercicio así como qué tipo de deportes practican ellos.

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=940655>

<http://kids.niehs.nih.gov/games/songs/childrens/ballgamemid.htm>

- **Fase Comprensiva**

Actividad 1

Básicamente, lo que deseamos trabajar en esta parte es la comprensión auditiva y la escritura, pues primeramente pondremos a los alumnos la audición de la canción para que ellos la escuchen una vez, y, a continuación, les ofreceremos una segunda audición con una ficha donde las estrofas de la canción están desordenadas para que ellos las ordenen numerando cada estrofa en el orden correcto. Una vez realizada esta parte de la actividad, escucharemos de nuevo la canción y la cantan todos juntos.

Take me out to the ball game!



"Take me out to the **ball game**;
Take me out with the **crowd**.
Buy me some **peanuts** and Cracker Jack,
I don't care if I never get back,
Let me root, root, root for the **home team**,
If they don't **win** it's a shame.
For it's one, two, three **strikes, you're out**,
At the old **ball game**."

Number:

Nelly Kelly loved **baseball games**
Knew the **players**, knew all their names,
You could see her there every day,
Shout "Hurray" when they'd **play**.
Her boyfriend by the name of Joe
Said, "To Coney Isle, dear, let's go,"
Then Nelly started to fret and pout,
and to him I heard her **shout**.

Number:

Nelly Kelly was sure some **fan**,
She would root just like any man,
Told the umpire he was wrong,
All along, good and strong.
When the **score** was just **two to two**,
Nelly Kelly knew what to do,
just to cheer up the boys she knew,
she made the game sing this song.

Number:

"Take me out to the **ball game**,
Take me out with the **crowd**.
Buy me some **peanuts** and Cracker Jack,
I don't care if I never get back,
Let me root, root, root for the **home team**,
If they don't win it's a shame.
For it's one, two, three **strikes, you're out**,
At the old ball game."

Number:

Actividad 2

Una vez que ya tienen ordenadas las estrofas de la canción y la han cantado todos juntos, les pediremos que copien las palabras que aparecen en negrita y deberán unir las con su significado correspondiente.

1- Ball game	5-	9-
2- Crowd	6-	10-
3- Peanuts	7-	11-
4- Home team	8-	

- a field game played with a ball (especially baseball)
- a large number of things or people considered together
- underground pod of the peanut vine
- a cooperative unit of players that play at home
- a victory (as in a race or other competition)
- a pitch that is in the strike zone and that the batter does not hit
- a ball game played with a bat and ball between two teams of 9 players
- a person who participates in or is skilled at some game
- To engage in sport or games
- an enthusiastic devotee of sports
- number that expresses the accomplishment of a team or an individual in a game



- **Fase expresiva**

Los alumnos deben elaborar una pequeña estrofa con las palabras que han trabajado anteriormente, y posteriormente lo cantarán para toda la clase.

Ellos incluirán esta canción como himno para su pequeño proyecto.

4ª SESIÓN: *The food pyramid (webquest)*

- **Fase de presentación**

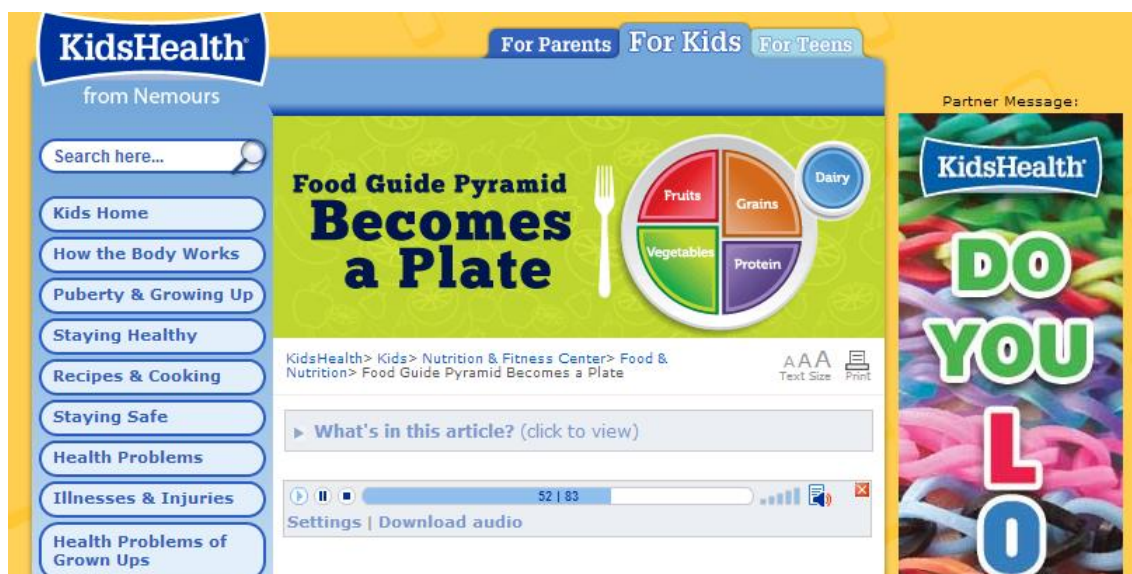
Actividad 1

Explicamos a toda la clase que vamos a trabajar con la *webquest*. Todos juntos veremos la estructura de la web y los pasos que deben seguir.

- **Fase comprensiva**

Actividad 1

Primeramente los alumnos deben leer y escuchar en la web una breve descripción sobre la pirámide de la alimentación, a la vez que deberán poner atención en los detalles. A continuación deberán responder a unos ejercicios propuestos y podrán consultar de nuevo las webs si fuera necesario.



<http://kidshealth.org/kid/nutrition/food/pyramid.html>

Explanation of Pyramid food listening.

http://kidshealth.org/teen/food_fitness/dieting/myplate.html#

Explica los grupos y listening

<http://www.primaryresources.co.uk/science/pdfs/14food.pdf>

Ejercicio
http://www.primaryresources.co.uk/science/pdfs/15pyramid.pdf
Ejercicio
http://www.cspinet.org/smartmouth/index1.html
Receta página principal
http://www.cspinet.org/smartmouth/recipes_articles/index.html
Receta
http://www.cspinet.org/smartmouth/recipes_articles/index.htm

- **Fase expresiva**

Tenemos un juego preparado que realizarán por grupos y deberán incluirlo en su plan de semana saludable

Elaborarán una pirámide de alimentación o plato saludable teniendo en cuenta todo lo que han trabajado en la sesión.

http://www.primaryresources.co.uk/science/pdfs/pileitonmyplate.pdf
Juego para el final

5ª SESIÓN: *Let's do a recipe*

- **Fase de Presentación**

Actividad 1

Pondremos una presentación *power point* con las recetas más conocidas del mundo.

<http://www.primaryresources.co.uk/topic/topic.htm>

Recetas del mundo (formato Powerpoint)

- **Fase comprensiva**

Actividad 1

Los alumnos identificarán los elementos que necesitamos para preparar una receta y ordenarán los pasos a seguir para su elaboración.

Let's cook a healthy recipe

1- Find and circle the cooking equipment:



cooker wok pan frying pan juicer whisk knife spoon bowl

2- Complete the ingredients and the equipment for boiling an egg:

INGREDIENTS	EQUIPMENT
e _ _	a p _ _
w _ _ _ _	the c _ _ k _ _
a little s _ _	an e _ _ c _ _
	a s _ _ _ _
	a k _ _ _ _

3- Now put in the correct order the recipe:

Then cut off the top of the egg with a **knife**.

First, put some oil into a **pan**.

Next, add **an egg**.

Put the pan on **the cooker** and boil the water

Add a little **salt** and eat!

Cook the egg for 3 minutes

Take the egg out of the water with a **spoon** and put it in **an egg cup**.



4- Finally in pairs you have to write the steps to cook a healthy recipe.

Example: a salad, a vegetable sandwich . . . **RECIPES:**

- **Ingredients:**

- **Equipment:**

- **Steps:**

Also, you have to talk about the ingredients, the time and the equipment.

- **Fase expresiva**

Posteriormente para trabajar la destreza de expresión escrita, en parejas trabajarán sobre la elaboración de una receta saludable que luego ofrecerán al resto de sus compañeros y en la deberán identificar principalmente:

Ingredientes, utensilios y pasos a seguir en la elaboración.

Podemos darles ideas, y no necesariamente debe ser algo complejo, puede ser desde un sándwich vegetal hasta un simple puré.

Una vez elaborada lo incluirán en su plan.

6ª SESIÓN: *Small project*

Para este día seguiremos los siguientes pasos:

- **Fase de presentación:**

Consiste en el *small project* o *performance*.

Aquí los alumnos recopilarán todos los trabajos que han llevado a cabo cada uno de los días en la fase expresiva, así pues, se distribuirá y la clase, dividida en grupos, presentará una actividad:

El primer día→ breve descripción de hábitos saludables.

El segundo día→ diversas anotaciones sobre consejos para dormir bien.

El tercer día→ la estrofa que han compuesto basada en la canción trabajada.

El cuarto día→ dibujo sobre el plato o pirámide de la alimentación.

El quinto día→ propuesta de una receta elaborada por ellos mismos.

- **Fase de comprensión:**

Les entregaremos una hoja de autoevaluación donde analizarán sus logros y su necesidad de mejorar en determinados aspectos y tendremos la posibilidad de acceder al Portfolio de las lenguas para la valoración de su dominio y control sobre el tema en cuestión seguido todo ello por una co-evaluación.

- **Fase expresiva:**

Tendremos preparado un trivial para reforzar y asentar los contenidos trabajados en la unidad de una forma lúdica, donde trabajaremos las cuatro destrezas: escuchar, leer, hablar, escribir.

Además contaremos con un blog donde alumno y profesor establecen un *feed-back* para ampliar y reforzar lo trabajado en el aula.

7. CONCLUSIONES

Este Trabajo Fin de Grado sobre el diseño de materiales curriculares para una sección bilingüe permite establecer las siguientes conclusiones:

1. Que la continuidad de un sistema de educación (como es el caso de los centros *British*) debe basarse exclusivamente en los resultados obtenidos por dicho sistema y se debe favorecer su continuidad siempre que tales resultados sean satisfactorios.
2. Que la coexistencia de dos sistemas educativos bilingües español-inglés, con distintos requisitos en materia de profesorado u horas de inglés impartidas, puede llevar a un desequilibrio en la preparación de los alumnos que cursan un sistema u otro.
3. Que el concepto de material curricular ha ido modificándose en los últimos años, haciéndose más flexible al no quedar limitado ya al libro de texto e incluir otros recursos que la realidad actual ha puesto al alcance de los profesores.
4. Que el profesorado ha dejado de ser sólo un usuario del material curricular proporcionado por las editoriales y ha pasado a ser parte activa en la elaboración del mismo.
5. Que es necesario atender a las distintas metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras siempre que se emprenda la elaboración de materiales curriculares.
6. Que la eficacia del material curricular elaborado por el profesor depende de un conjunto de variables como son la metodología aplicada, el contexto en el que se aplica y la propia formación del profesor que lo ha elaborado.

8. LISTADO DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alario Trigueros, C. (2004). Mi primer portfolio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica.

Ballesta Pagán, J. (1995). Recuperado el 23 de julio de 2013, de Revista Pixel-Bit: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n5/n5art/art53.htm>

Boletín Oficial Castilla y León núm. 8. (12 de enero de 2006). Castilla y León, España.

Boletín Oficial de Castilla y León, n. (3 de mayo de 2007). Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Castilla y León, España.

Boletín Oficial de Castilla y León, núm 89, pág.9852. (s.f.). Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Castilla y León, España.

Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 228, pág. 21969. (23 de Noviembre de 2007). Orden Edu/1847/2007, de 19 de noviembre, por la que se modifica la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de Castilla y León. Castilla y León, España.

Boletín Oficial de Castilla y León, núm.109, pág. 38047. (8 de Junio de 2012). *Orden Edu/392/2012, de 30 de mayo, por la que se modifica la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.* Castilla y León, España.

Boletín Oficial del Estado núm. 215, pág. 23893. (7 de septiembre de 1991). Real Decreto 1330/1991 de 6 de septiembre. España.

Boletín Oficial del Estado núm.106, pág.17158. (4 de Mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.

Boletín Oficial del Estado, núm .293, pág. 43053. (8 de diciembre de 2006). Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. 43053. España.

Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pág. 17158. (4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. España.

- Boletín Oficial del Estado, núm. 152, pág. 21191. (26 de junio de 1991). Real Decreto 1006/1991, de 14 junio, dónde se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. España.
- Boletín Oficial del Estado, núm. 307, pág. 45188. (24 de diciembre de 2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. España.
- Boletín Oficial del Estado, núm.212, pág.30006. (4 de septiembre de 1998). Real Decreto 1744/1998, de 4 de septiembre, sobre uso y supervisión de libros de texto y demás material curricular correspondientes a las enseñanzas de Régimen General. España.
- Boletín Oficial del Estado, núm.98,pág.13726. (23 de abril de 1992). Real Decreto 388/1992, por el que se regula la supervisión de libros de texto y otros materiales curriculares para las enseñanzas de régimen genera y su uso en los Centros dcentes. España.
- britishcouncil.org, Spain. (2013). *Educación bilingüe*. Obtenido de <http://www.britishcouncil.org/spain/bilingual-schools-project-0>
- britishcouncil.org, Spain. (s.f.). *Educación bilingüe*. Obtenido de <http://www.britishcouncil.org/spain/bilingual-schools-project-0>
- britishcyl.blogspot.com.es. (10 de junio de 2013). *British: noticias y actualidad*. Obtenido de <http://britishcyl.blogspot.com.es/>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa, Diseño y Utilización de Medios para la Enseñanza*. España: Paidós.
- Comisión Hispano Británica de seguimiento del Convenio MEC/ British Council. (17 de Febrero de 2000). *Documento técnico de mínimos necesarios para el adecuado desarrollo de la experiencia de educación bilingüe que se realiza en los centros educativos adscritos al convenio entre el ministerio de educación y cultura y el british concil de España*. Recuperado el 22 de enero de 2013, de [http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/convenio-mecd-the-british-council/normativa.ficheros/404921-DOC%20M%C3%8DNIMOS%20\(1.a\).pdf](http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/convenio-mecd-the-british-council/normativa.ficheros/404921-DOC%20M%C3%8DNIMOS%20(1.a).pdf)
- Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura. (junio de 2009). *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura.Nº5-Año II-Junio 2009*. Recuperado el 22 de junio de 2013, de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista5.htm>
- Consejo de Europa. (junio de 2002). *Instituto Cervantes*. Recuperado el 25 de mayo de 2013, de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

- Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. (1 de febrero de 1996). Recuperado el 20 de mayo de 2014, de Ampa CPEIP Parque de Lisboa:
<https://www.dropbox.com/sh/tnvhpu0hwpzk1i5/AAAmXvFiLJa7qaDH1VcOMrRya>
- Educacyl, portal de educación. (s.f.). *Normativa convenio MECD-The British Council*. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/convenio-mecd-the-british-council/normativa>
- Feito, R. (14 de julio de 2005). *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_42.pdf
- Fernández Vitores, D. (2011). *“El Español en el Mundo”, Anuario 2010-2011*. Recuperado el 15 de enero de 2013, de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/default.htm
- Fundación Dialnet. (2001). (Fundación Dialnet) Recuperado el 6 de junio de 2013, de Dialnet:
<http://dialnet.unirioja.es/>
- Fundación Dialnet. (s.f.). *Dialnet*. Recuperado el 30 de mayo de 2013, de
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=3964>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. Longman (Pearson).
- Jeremy, H. (2001). *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited. Longman.
- Llorente Cortés, M. Á. (2003). *Revista Pedagógica Tabanque*. Recuperado el 26 de abril de 2014, de <http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm>
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1991). *Dialnet (Cuadernos de pedagogía)*. Recuperado el 18 de junio de 2013, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=378>
- Martínez Seijo, M. (4 de abril de 2013). *En pro de los centros bilingües british council*. Recuperado el 25 de abril de 2013, de
http://www.stecyl.es/Opinion/2013/130406_pro_centros_council.pdf
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (30 de septiembre de 2008). *Convenio colaboración suscrito entre el ministerio de educación, política social y deporte y el British Concil para realizar proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas*. Recuperado el 18 de enero de 2013, de
<http://cplamorana.com/datos/Convenio.pdf>
- noticiascastillayleon.com. (25 de enero de 2013). *Satisfacción de las AMPAS con el compromiso de la Junta con el British Council*. Obtenido de

<http://www.noticiascastillayleon.com/noticia/?d=Satisfaccion-de-las-AMPAS-con-el-compromiso-de-la-Junta-con-el-British-Council¬icia=34890&seccion=7>

Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.

Pere Molina, J., Devís, J., & Peiró, C. (julio de 2008). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Recuperado el 26 de mayo de 2013, de https://roderic.uv.es:8443/jspui/bitstream/10550/2172/1/1.Molina_PixelBit_33_2008.pdf

Pérez del Río, I., Lojo Elcid, B., & Carro Álvarez, V. (2013). El proyecto bilingüe que sí funciona: Proyecto British. *Debate Profesional Febrero 2013*, 16-17.

Pérez, R., Hidalgo, J., García, F., & Márquez, E. (27 de noviembre de 2006). *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía. ISSN 1870-1477*. Recuperado el 25 de febrero de 2013, de <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/materiales-curriculares>

Pilleux, M. (2001). *Competencia comunicativa y análisis del discurso. Estud. filol. (online)*. Recuperado el 17 de julio de 2013, de <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>

Portal Educación de la Junta de Castilla y León. (2013). *educacyl*. Recuperado el 17 de enero de 2013, de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas/convenio-mecd-the-british-council/centros-acogidos-convenio-mecd-the-british-council>

Sandri, P. M. (30 de abril de 2012). Colegios extranjeros ¿sí o no? *La Vanguardia*.

SIGNOS. Revista de teoría y práctica de la educación. (2003). *Quaderns digitals.net*. (Signos, Editor) Recuperado el 3 de mayo de 2013, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=41

Uría Rodríguez, M. E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Narcea.

Vega Reyes, N. M., & Sotolongo Vergara, M. X. (2011). *Ilustrados.com*. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <http://www.ilustrados.com/tema/11231/Enfoques-metodos-para-desarrollo-competencia-comunicativa.html>

Wikipedia. (s.f.). Recuperado el 17 de junio de 2013, de
http://es.wikipedia.org/wiki/Edgar_Dale

Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. España: Grao.

