

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2019-20



**ANÁLISIS COMPARATIVO EN LA DIDÁCTICA DE
LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPAÑOLA, ITALIANA Y EN EL BACHILLERATO
INTERNACIONAL**

ALEJANDRO TOSTADO DÍAZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2019-20



**ANÁLISIS COMPARATIVO EN LA DIDÁCTICA DE
LENGUAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
ESPAÑOLA, ITALIANA Y EN EL BACHILLERATO
INTERNACIONAL**

ALEJANDRO TOSTADO DÍAZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

*A mis padres, por haberme forjado como la
persona que soy y por ser mis pilares más
sólidos.*

AGRADECIMIENTOS

Antes de presentar esta tesis, me gustaría dirigir unos cuantos agradecimientos en esta página para reconocer la ayuda, el apoyo, la paciencia, el compañerismo y la amistad de aquellas personas que han influido en mí a lo largo de la realización de este doctorado, que para mí ha sido una etapa muy importante de superación y descubrimiento, sin las cuales esta tesis jamás habría podido ver la luz.

En primer lugar, a mi director de tesis, el Profesor Doctor D. Salvatore Bartolotta, por su paciencia, su apoyo, su ayuda y por haber confiado en mí desde el primer día y a lo largo de la elaboración de la investigación.

En segundo lugar, a la Profesora D^a. Anna Grazia Russu, compañera y amiga mía, que me ayudó a realizar una Estancia Profesional en Olbia (Italia) y a organizar parte de mi investigación en el Instituto

Técnico Dionigi Panedda junto al director del centro, D. Gianni Mutzu y a mi tutora D^a. Gigliola Pistidda.

A todos los que de algún modo han aportado su granito de arena a mi tesis, en especial, a los profesores y alumnos de secundaria que han colaborado en mi investigación (y los que lo han intentado) y han tenido la amabilidad de compartir conmigo todo su conocimiento y experiencia. Me gustaría destacar, de manera especial a mis compañeros de trabajo y amigos en SEK Qatar International School, a los profesores del Instituto Técnico Dionigi Panedda y a los compañeros y amigos del I.E.S. Rodríguez Moñino de Badajoz, sin cuya ayuda y cooperación desinteresadas no habría podido terminar mi estudio de campo.

Y, para finalizar, evidentemente, a mi familia, sobre todo a mis padres, a mis hermanas, a mi sobrino Jaime y a todos los que forman parte de mi vida por su cariño y

*su apoyo incondicionales, por darme fuerza
y haber creído en mí en todo momento.*

*You think you know your possibilities. Then
other people come into your life and
suddenly there are so many more.*

David Levithan, *The Realm of Possibility*.

ÍNDICE.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.	
1. Introducción.	Pág. 15
2. Justificación.	Pág. 15
3. Antecedentes del estudio.	Pág. 17
4. El problema de la investigación.	Pág. 17
5. Objetivos del estudio.	Pág. 18
6. Preguntas de investigación.	Pág. 19

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.	
1. Introducción.	Pág. 29
2. Tendencias metodológicas más importantes.	Pág. 33
3. Nuevas tendencias metodológicas.	Pág. 81
4. Las destrezas lingüísticas.	Pág. 110
5. Conceptualización de la Competencia Comunicativa.	Pág. 142
6. El uso de las nuevas tecnologías.	Pág. 145

TERCERA PARTE: DIDÁCTICA DE LENGUAS EN DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

CAPÍTULO III: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA.	
1. Introducción.	Pág. 157
2. Objetivos.	Pág. 164
3. Secciones bilingües.	Pág. 178
4. Propuestas de las Administraciones Educativas.	Pág. 184
5. Auxiliares de conversación.	Pág. 190
6. Evaluación.	Pág. 193

CAPÍTULO IV: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ITALIANA.	
1. Introducción.	Pág. 199
2. Objetivos y competencias.	Pág. 202
3. Evaluación en las Escuelas de Secundaria y en los Institutos Técnicos.	Pág. 207

CAPÍTULO V: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL P.A.I.¹ DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL.	
1. Introducción.	Pág. 211
2. Objetivos.	Pág. 212
3. Competencias.	Pág. 217
4. Evaluación.	Pág. 217

CUARTA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	
1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en España.	Pág. 233
2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en Italia.	Pág. 267
3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en Catar.	Pág. 289

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.	
1. Conclusiones.	Pág. 325
2. Limitaciones.	Pág. 338
3. Prospectiva.	Pág. 338

BIBLIOGRAFÍA.	Pág. 341
----------------------	----------

ABSTRACTS AND KEYWORDS.	Pág. 353
--------------------------------	----------

ANEXOS.	Pág. 359
----------------	----------

¹ Programa de los Años Intermedios.

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Hacer una tesis significa divertirse y la tesis es como el cerdo, en ella todo tiene provecho.

Umberto Eco

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción.

Esta tesis surge de la necesidad personal de dar respuesta a algunas de las preguntas que desde hace tiempo me vengo preguntado como docente de lenguas modernas: ¿a qué se debe la escasa competencia comunicativa en otros idiomas por parte de españoles e italianos en comparación con nuestros vecinos del norte de Europa? Tras varias décadas dedicado a la enseñanza de idiomas (inglés, francés y español) tanto en España como en Estados Unidos, Reino Unido y Catar, me planteo hacer un análisis de la didáctica de lenguas en distintos sistemas educativos con el fin de reflexionar sobre algunas cuestiones que me preocupan y espero poder aportar algunas conclusiones que ayuden a mejorar (en parte) la calidad de la enseñanza de idiomas.

1.2. Justificación.

Numerosos estudios se centran en las múltiples ventajas de aprender otros idiomas. En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado en el que nos resulta fácil la conexión con cualquier persona esté donde esté. Por este motivo aprender idiomas es fundamental a la hora de progresar tanto a nivel académico como profesional. La habilidad de aprender una segunda lengua se puede desarrollar a cualquier edad, aunque

es recomendable empezar desde la infancia.

Hoy en día resulta imprescindible aprender otra lengua puesto que en la mayoría de las áreas del conocimiento y desarrollo humano se utilizan otros idiomas. El aprendizaje de distintas lenguas para los estudiantes de Secundaria es una necesidad primordial porque aumenta las posibilidades de conseguir un mejor trabajo en el futuro y de enriquecer la vida social y cultural de los estudiantes.

Las nuevas sociedades han alcanzado un alto índice de desarrollo gracias a la integración económica y cultural que, por otro lado, exige de manera inexorable el aprendizaje y dominio de varias lenguas. Los estudiantes tienen que enfrentarse a grandes desafíos a la hora de estar en comunicación permanente con hablantes de lenguas diferentes.

El aprendizaje de otros idiomas permite ejercitar la mente, experimentar nuevas ideas, enriquecer la vida, beneficiarse de la diversidad cultural mundial, ser capaz de expresarse con otras personas de un modo comprensible, aumentando así las relaciones sociales.

Según indica Sánchez (2009), aprender lenguas, especialmente inglés, ya ha dejado de ser un capricho: se ha convertido en una necesidad para millones de personas que se mueven por todo el mundo y deben entrar en contacto con otras gentes y culturas. Si cambian las razones para tomar la decisión de aprender una lengua extranjera, este hecho afecta también a la selección de lo que hay que aprender e incluso a cómo aprenderlo.

En definitiva, dada la importancia y relevancia de aprender otros idiomas por las razones anteriormente mencionadas, pretendo analizar, por un lado, las bondades de cada uno de los sistemas educativos objeto de estudio y, por otro, las metodologías aplicadas para la didáctica de lenguas.

1.3. Antecedentes del estudio.

Para la realización de este estudio se ha procedido a revisar las bibliotecas de las principales universidades de España e Italia. Así mismo, se han consultado bases de datos con importante valor científico, como Dialnet, EBSCO, Recolecta, Wiley, informes, revistas, artículos publicaciones de la UNESCO, y otras fuentes documentales en Internet con relación al tema de estudio. Existen numerosas publicaciones relacionadas con la didáctica de lenguas en general o con algunos aspectos de la enseñanza de idiomas, pero no se ha encontrado ningún estudio previo en el que se analice y compare la didáctica de lenguas en estos tres sistemas educativos tan diferentes.

1.4. El problema de la investigación.

Uno de los mayores problemas que hemos encontrado a la hora de realizar esta investigación ha sido tener que seleccionar la bibliografía para mi estudio, puesto que, como se comentaba previamente, hay numerosos estudios sobre la didáctica de lenguas en general y seleccionar fuentes fiables y actualizadas no siempre resulta tarea fácil.

Otro de los problemas que también nos encontramos fue el de realizar un cuestionario inicial demasiado extenso, que pocos compañeros y alumnos estaban

dispuestos a responder; por lo tanto, tuve que reducir el número de preguntas por cuestionario y tratar de centrarme en aquellas que eran objeto de estudio para esta tesis doctoral. No obstante, encontrar a profesores y a alumnos dispuestos a responder a las preguntas de los cuestionarios ha supuesto un verdadero reto.

1.5. Objetivos del estudio.

A continuación, se plantean los objetivos generales y los objetivos más específicos que han guiado este estudio.

1.5.1. Objetivos generales.

- 1) Determinar de qué manera se enseñan las lenguas en los tres sistemas educativos que propongo: el español, el italiano y el Bachillerato Internacional, utilizando datos concretos de centros situados en Badajoz (España), Olbia (Italia), y Doha (Catar).
- 2) Analizar el grado de satisfacción de alumnos y profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5.2. Objetivos específicos.

- 1) Comparar las metodologías aplicadas en la didáctica de lenguas en centros de España, Italia y Catar respectivamente.
- 2) Analizar los recursos que se utilizan en los centros de Secundaria de cada país.
- 3) Comparar y analizar los instrumentos de evaluación en los distintos sistemas educativos.
- 4) Crear gráficas comparativas de la didáctica de lenguas en los tres

centros escolares objeto de estudio y analizar los resultados.

1.6. Preguntas de investigación.

Para responder a los objetivos generales pretendemos desarrollar los objetivos específicos 1, 2, y 3 que responden a las siguientes preguntas:

Sobre la metodología en la didáctica de lenguas:

- *¿Utiliza libros de textos para sus clases?* Se plantea esta pregunta, porque en la mayoría de los centros educativos que imparten el Bachillerato Internacional no se utilizan manuales o libros de textos, al contrario de lo que sucede en España e Italia, donde los departamentos de idiomas eligen un manual que el profesorado suele seguir a rajatabla.
- *¿Crea sus propios materiales y recursos?* Crear y elaborar materiales y recursos propios pensando en los alumnos tiene como ventajas principales el grado de implicación del profesorado y la adaptación de los contenidos a las necesidades reales de los alumnos, pero supone un verdadero reto para muchos profesores, ya que no disponen de mucho tiempo para ello.
- *¿Qué destrezas enfatiza más en sus clases o a cuáles les da mayor importancia?*
A lo largo de mi experiencia docente he observado cómo en las reuniones de departamento los profesores solían dar más importancia a unas destrezas que a otras y cómo tenían distintos criterios de evaluación de las mismas. A través de esta pregunta, pretendo comprobar si sigue ocurriendo en los centros educativos objeto de estudio y analizar las causas.
- *De la lista de abajo, ¿qué es lo que utiliza en sus clases?*

- Lecturas graduadas
- Nuevas tecnologías
- Humor
- Vídeos
- Teatro
- Juegos
- Canciones

Con esta pregunta intento saber si, además del libro de texto, el profesorado utiliza alguna de esas herramientas con el fin de aumentar el grado de motivación del alumnado.

Sobre la planificación de las clases:

Según el Diccionario de términos clave de ELE, se denomina planificación de clases al proceso de especificación de la secuencia de actividades prevista para un período temporal limitado, mediante las cuales se pretende conseguir los objetivos de enseñanza fijados en la planificación global para un curso. Así pues, la planificación de clases queda incluida en un proceso mayor: la planificación del currículo, en el que se han de tomar decisiones acerca un conjunto de elementos: la especificación de los fines y los objetivos, la de los contenidos, la determinación de los procedimientos metodológicos de enseñanza y de los de evaluación; todos ellos servirán de base para organizar el plan pedagógico que corresponda a cada grupo concreto de alumnos. Una vez establecidos estos principios generales para el diseño de un curso, el profesor debe proceder a la planificación de clases, esto es, elaboración de la planificación parcial de cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje.

Tradicionalmente en la planificación de clases se ha hecho una distinción entre elaboración de programas (selección y gradación de contenidos) y metodología (la

selección y secuencia de actividades). Así en las metodologías tradicionales el responsable de la elaboración de programas debía definir en primer lugar los fines y objetivos, a continuación, detallar el contenido, después especificar cuáles serían las experiencias o actividades de aprendizaje y, finalmente, establecer los medios para evaluar al alumnado y al currículo. Sin embargo, con el desarrollo de la enseñanza comunicativa, la distinción entre diseño de programas y metodología es difícil de sostener, ya que es necesario no solo especificar el objetivo de enseñanza y las actividades, sino también las tareas o medios para alcanzarlos.

La planificación de clases tal como se entiende en la actualidad ha de incluir:

1. Los objetivos de aprendizaje, en términos de aquello que serán capaces de hacer los alumnos al terminar la sesión y lo que no eran capaces de hacer antes; qué aspectos nuevos lingüísticos, socioculturales, discursivos, etc. conocerán y cómo se sentirán.
2. Los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos: acciones que se realizarán a lo largo de la sesión (leer un texto, escuchar una audición, ver un vídeo, etc.); destrezas lingüísticas sobre las que se trabajará, tipo de prácticas (actividad de respuesta abierta, cerrada, etc.) y agrupamientos de los alumnos (en pequeño grupo, en parejas, individual, etc.), unidades lingüísticas (nocional funcionales, gramaticales, léxicas, etc.), tipos de texto y temas sobre los que versarán.
3. Secuencia y temporalización: organización de las diferentes actividades según sus características (actividades de presentación, de práctica controlada o de precisión, de práctica libre o de fluidez), previsión del tiempo necesario para su realización, etc.

4. Previsión de problemas: Actividades complementarias previstas por si el ritmo de la clase no es el previsto, actividades paralelas para alumnos con dificultades específicas o para otros que terminen antes que sus compañeros, etc.

En la planificación de clases se han de tener en cuenta los siguientes principios:

1. Variedad en las actividades que se programen, con el fin de favorecer el interés y la motivación de los alumnos.
2. Flexibilidad de adaptación a las características del grupo y a las diferentes situaciones.
3. Las secuencias de actividades programadas han de perseguir un objetivo común.
4. El objetivo de cada una de las actividades ha de ser transparentes para el aprendiente.
5. Combinación equilibrada entre las diferentes técnicas, actividades y materiales.

Además, en la planificación de clases el profesor ha de considerar el contexto de enseñanza, las características del grupo de aprendientes, sus necesidades, sus estilos de aprendizaje, etc.

La planificación de clases en muchas ocasiones viene dada por el manual seleccionado y en ese caso el plan de clase se corresponde con la lección del manual; pero cada vez son más los profesores que programan de forma personal y autónoma sus clases, reorganizando con su propio criterio el material que el manual les proporciona y adaptándolo así a su particular contexto de enseñanza.

- *¿Trabaja de manera colaborativa en su centro?*

Una de las claves del éxito en la enseñanza de idiomas es tener criterios comunes y seguir una línea de trabajo con las propuestas y el apoyo de todos los miembros del departamento de idiomas. En muchas ocasiones ocurre que cada profesor hace lo que considera oportuno en sus clases sin saber lo que están haciendo los compañeros que imparten docencia en los mismos niveles educativos. Esto es algo típico de muchos centros públicos de España e Italia, ya que el profesorado no debe someterse a ningún tipo de seguimiento o evaluación. En los centros privados, sin embargo, se exige que haya una mayor coordinación entre los miembros del departamento y hay un seguimiento por parte de los jefes de departamento y del equipo directivo.

- *¿Conoce la planificación regresiva o Backward Planning?*

La planificación regresiva es un método para diseñar un plan de estudios educativo mediante el establecimiento de objetivos antes de elegir métodos de instrucción y formas de evaluación. Los autores Wiggins and McTighe (2012) proponen tres etapas para este método: (1) definir los resultados deseados, (2) definir el nivel de desempeño que constituiría evidencia aceptable de que los estudiantes han alcanzado tales resultados, para partir de ahí (3) planear las experiencias de aprendizaje conducentes a lograr esos resultados deseados. La planificación regresiva propone que el profesor por un momento tome el papel de un evaluador y deje de lado la perspectiva de profesor, con el propósito de buscar claramente resultados o establecer la evidencia deseada y no pensar en evaluaciones que simplemente generen calificaciones. En definitiva, con la planificación regresiva se comienza con el final en mente; se alinean los objetivos, la evaluación y las actividades; se identifican los contenidos para cada

unidad; y se flexibiliza la elección de actividades siempre y cuando se cumplan los objetivos.

Sobre diferenciación:

- *¿Hace diferenciación en sus clases de idiomas?*

La diferenciación es una estrategia que permite crear aulas agradables, atractivas y motivadoras, considerando los retos individuales de los estudiantes buscando su crecimiento académico y personal y parte de la idea central de que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni tienen los mismos intereses. Aplicar estrategias de instrucción diferenciada supone un verdadero reto para muchos profesores, ya que se encuentran con aulas masificadas y todo se ve reducido a la misma clase para todos sin tener en cuenta esas “diferencias” en el alumnado.

- *¿Utiliza alguna de las siguientes estrategias de instrucción diferenciada?*
 - Choice boards
 - RAFTs
 - Learning stations
 - Entry / exit cards
 - Choices
 - Traffic light
 - Think / Pair / Share

- *¿Qué desafíos o dificultades suele encontrarse en sus clases de idiomas?*

La profesión docente se encuentra ante una paradoja. Por un lado, muchas investigaciones indican que la calidad de la educación depende en gran medida de la calidad del profesorado. Por otro lado, los gobiernos toman decisiones políticas que provocan la precariedad laboral y profesional del colectivo docente; se aplican medidas que debilitan los saberes profesionales y se hacen manifestaciones públicas por parte de los responsables políticos que desmoralizan al profesorado, intensificando el corporativismo y desprestigiándole ante la sociedad. En muchos países del mundo, España no es ajena a esta tendencia, se está produciendo una proletarización de la profesión docente. El caso español es ilustrativo: en la actualidad gran parte del empleo docente público está ocupado por personal interino y el número de funcionarios de carrera ha disminuido. A esta situación hay que sumar los recortes salariales, el empeoramiento de las condiciones laborales y la pérdida de derechos sociales. Las investigaciones disponibles muestran que hay un gran malestar docente relacionado con algunos factores importantes:

- El exceso de alumnos y alumnas por escuela y aula.
- Los recortes de plantillas y la falta de perfiles profesionales de apoyo a la docencia.
- La falta de recursos para abordar situaciones personales o sociales complejas.
- La gran diversidad en las aulas, y la distribución segregada por origen social y según el nivel de aptitud.

- *¿Qué cree que necesita para tener más éxito en sus clases?*

Con esta pregunta espero que el profesorado haga una reflexión de su situación laboral con el fin de aportar posibles soluciones.

Sobre la evaluación:

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo del ámbito educativo, y no porque se trate de un tema nuevo en absoluto, sino porque administradores, educadores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto, son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor consciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones también es mayor. Quizá uno de los factores más importantes que explican que la evaluación ocupe actualmente en educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de la educación de que lo que en realidad prescribe y decide *de facto* el "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar" es la evaluación, es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". A continuación, se presentan las preguntas del cuestionario relacionadas con la evaluación con el fin de valorar de qué manera se evalúa en los centros educativos objeto de estudio y qué herramientas de evaluación utiliza el profesorado.

- *¿Hace alguna de las siguientes en sus clases?*
 - Pruebas de nivel
 - Tareas formativas
 - Tareas sumativas

- *¿Está familiarizado/a con GRASP?*
- *¿Utiliza alguna de las siguientes para evaluar a sus alumnos?*
 - Exámenes
 - Deberes
 - Proyectos
 - Participación en clase
 - Actitud
- *¿Cómo prefiere evaluar a sus alumnos: individualmente, en parejas, o en grupo?*
- *¿Utiliza rúbricas?*
- *¿Suele hacer comentarios constructivos sobre el trabajo de sus alumnos/as?*
- *¿Sus alumnos se autoevalúan para reflexionar sobre su trabajo global?*
- *¿Sus alumnos evalúan a sus compañeros?*

Sobre motivación:

La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta de la persona hacia metas o fines determinados; es el impulso que mueve a la persona a realizar determinadas acciones y persistir en ellas para su culminación. La motivación es lo que le da energía y dirección a la conducta, es la causa del comportamiento.

La motivación es un proceso que pasa por varias fases. Inicialmente la persona anticipa que se va a sentir bien (o va a dejar de sentirse mal) si consigue una meta. En un segundo tiempo, se activa y empieza a hacer cosas para conseguir dicha meta. Mientras vaya caminado hacia ella, irá evaluando si va por buen camino o no, es decir, hará una retroalimentación del rendimiento. Y, por último, disfrutará del resultado. Las

preguntas que se formulan a continuación pretenden valorar el grado de motivación de los alumnos en el aula de idiomas según la percepción del profesorado.

- *¿Cuál cree que es el grado de motivación de sus alumnos en sus clases? (1-10)*
- *¿Cuál cree que es su grado de motivación? (1-10)*
- *¿Cuál cree que es el nivel académico de sus alumnos? (Elemental – Dominio)*

Es importante mencionar que estas preguntas de investigación serán respondidas en el apartado de análisis, interpretación y elaboración de resultados, con lo que confirmaríamos si se ha dado o no respuesta a lo planteado en este capítulo. A continuación, el siguiente capítulo hace referencia al marco teórico en la enseñanza de idiomas y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas modernas.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.

Quien no conoce lenguas extranjeras,

nada sabe de la suya propia.

Johann Wolfgang von Goethe

CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

2.1. Introducción.

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado que nos exige estar bien preparados y que nos permite la posibilidad de viajar y comunicarnos con personas de otras lenguas y culturas. La Unión Europea cuenta con veinticuatro lenguas oficiales en las que están redactados sus Tratados y se usan también como lenguas de trabajo. La política lingüística de la Unión Europea es animar a todos sus ciudadanos a ser capaces de hablar dos lenguas además de su lengua materna.

La enseñanza de idiomas ha cambiado considerablemente con el paso de los años no sólo a nivel metodológico, sino también a través de la edad establecida para comenzar el aprendizaje. Actualmente, la edad en la que se empieza a aprender inglés en los centros de enseñanza españoles es de tres años. Aquilino Sánchez (2009) señala la importancia de dos elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesores y alumnos:

El escenario en el que se lleva a cabo la docencia y la discencia sí que sufre cambios, sobre todo en complejidad. La presentación de cada cambio suele ir acompañada de cierta euforia, a menudo basada en la ingenuidad y en la falta de perspectiva histórica. Entre otras cosas, se suele apoyar en visiones parciales de experiencias pasadas y suele

olvidar uno de los ingredientes principales y con mayor incidencia en la eficacia del proceso: alumnos y profesores. Los nuevos métodos sólo se aplicarán bien si cambia, parcialmente al menos, la actitud del alumno que aprende y, sobre todo, la práctica del profesor que enseña. Cambiar la manera de aprender o de enseñar exige un gran esfuerzo e inversión de tiempo. (Sánchez, 2009: 11)

Algunos de los cambios que ha sufrido la enseñanza de idiomas en las últimas décadas tienen que ver con:

- 1) **La metodología:** más centrada en el desarrollo y la adquisición de la competencia comunicativa, en contraste con la metodología empleada en las aulas hace unas décadas, en las que, casi de manera exclusiva, se fomentaba el desarrollo de las destrezas escritas, dejando de lado la práctica de las destrezas orales. De ahí que muchos españoles de mediana edad se lamenten siempre de su falta de seguridad a la hora de expresarse en otro idioma oralmente, sobretodo en inglés o en francés, puesto que o no tuvieron o fueron contadas las ocasiones en las que se les exigía hablar en el aula de idiomas. En su artículo, “*The Teaching of English as Communication*”, Widdowson (1972), señala que los estudiantes de lenguas extranjeras, en particular, quienes han recibido varios años de instrucción formal de la lengua inglesa, frecuentemente presentan un déficit en la habilidad para usar la lengua en forma efectiva en situaciones de comunicación real, ya sea en sus modalidades escrita u oral. Agrega que el origen de esta situación puede encontrarse en los enfoques y métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 2) **La sociedad y el perfil del alumnado:** el ritmo de la sociedad actual ha

marcado también el ritmo y la forma de enseñar segundas lenguas. Todo es más inmediato: tenemos el mundo en nuestras manos gracias a internet. Por ejemplo, podemos acceder a la prensa de cualquier país, comunicarnos con cualquier persona del mundo a través de aplicaciones como Whatsapp o Skype, ver series y películas en versión original a través de plataformas como Netflix o HBO, por mencionar algunas. En definitiva, el profesor deja de ser la principal fuente de conocimientos. Por otro lado, el perfil del alumnado también ha cambiado. Los alumnos que actualmente cursan sus estudios de secundaria y Bachillerato nacieron en la era de internet. Montserrat Gomendio (2015) afirma que la era digital ha revolucionado nuestra forma de comunicarnos, de relacionarnos con amigos y personas de nuestro entorno laboral, de obtener información, ha generado nuevas vías y formatos de buscar noticias, y ha creado nuevas formas de ocio. Además, Gomendio (2015) añade que los alumnos, por su parte, dejan de ser sujetos pasivos, pues pasan a tener un protagonismo y una responsabilidad importantes en la definición y consecución de sus metas educativas; en la búsqueda y valoración de las fuentes de información. El proceso de aprendizaje pasa, por tanto, a ser más individualizado, interactivo y apasionante.

- 3) **La formación del profesorado:** gracias a Internet, la formación del profesorado se ha visto beneficiada, ya que hay multitud de cursos interesantes en línea. Según Gomendio (2015), internet ha transformado el modelo de enseñanza-aprendizaje tanto para profesores como para alumnos y ha potenciado el papel del profesor:

La universalización del acceso a internet de alta velocidad no sólo es un

beneficio y una herramienta para los estudiantes. Maestros y profesores tienen también mucho que ganar con ella. La incorporación de las aulas a la era digital permite una revolución en la metodología de la enseñanza, que requiere de un cambio tanto en el papel del profesor como en el del alumno. El profesor deja de ser un mero transmisor unilateral de conocimientos, para pasar a ser un supervisor del desarrollo individual de cada alumno, y un promotor del trabajo en equipo, la creatividad, y la aplicación del conocimiento a la resolución de problemas complejos. Las tecnologías de la información no son ni mucho menos un sustituto del profesorado sino -al contrario- un potenciador de su papel. (Gomendio, 2015)

- 4) **Recursos e infraestructuras de los centros educativos:** de igual modo que la sociedad, las aulas de secundaria han ido evolucionando en los últimos años también. En un breve espacio de tiempo, hemos pasado de disponer tan sólo de una pizarra de tiza y un mayor número de pupitres por clase a una pizarra digital y un menor número de alumnos por clase. En Extremadura, – donde realizaremos un estudio de caso – por ejemplo, todas las aulas de todos los centros públicos disponen pizarra digital y proyector, lo cual ha supuesto, aparte de una enorme inversión económica para la administración, un gran avance no sólo en la metodología de idiomas, sino en la de todas las materias en general.

Son múltiples las razones por las que uno puede decidir aprender un idioma: estudios, trabajo, familia, viajes, música, etc. Sería erróneo afirmar que hay lenguas más importantes que otras, pero podríamos aseverar que en la actualidad se hace imprescindible el dominio del inglés como lengua global y de comunicación internacional. Para Aquilino Sánchez (2009), aprender lenguas, especialmente inglés, ya ha dejado de ser un capricho: se ha convertido en una necesidad para millones de personas que se mueven por todo el mundo y deben entrar en contacto con otras gentes

y culturas. Si cambian las razones para tomar la decisión de aprender una lengua extranjera, este hecho afecta también a la selección de lo que hay que aprender e incluso a cómo aprenderlo.

2.2. Tendencias metodológicas más importantes.

Antes de proceder a analizar las tendencias metodológicas más relevantes, es conveniente hacer una definición del concepto “método”. Según la RAE, en su primera acepción, un método es “un modo de decir o hacer con orden” y en su cuarta acepción aclara que también puede ser “un procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla” y esta última es precisamente la que más se ajusta al concepto de método en la enseñanza de idiomas.

La historia de la enseñanza de lenguas ha estado marcada por los constantes cambios metodológicos derivados de la búsqueda del método de enseñanza ideal y de las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas imperantes en el tiempo en que se producían. En los últimos años, destaca en este ámbito la enseñanza de lenguas basada en tareas, las cuales proporcionan las oportunidades idóneas para el desarrollo de la competencia comunicativa y un aprendizaje eficaz en los estudiantes.

Muñoz (2010) afirma que las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado a lo largo de la historia, principalmente, a partir de teorías lingüísticas y psicológicas. Los avances en dichas disciplinas también se reflejan en las prácticas pedagógicas y en los currículos de enseñanza de idiomas. Por lo tanto, es importante para los docentes, diseñadores de currículos e incluso estudiantes, conocer los conceptos que subyacen en la enseñanza y aprendizaje de un idioma. Esta

información es útil no sólo para determinar cuál podría ser la metodología más apropiada, sino también para reflexionar sobre la adecuación de las metodologías, el currículo de lenguas extranjeras y el deber ser del docente de idiomas.

A continuación, exponemos los tres principales paradigmas que se han dado en la historia de la enseñanza de lenguas: método tradicional o método gramática-traducción; paradigma conductista, basado en la teoría psicológica del conductismo y la lingüística del estructuralismo americano y paradigma cognitivista, asentado en la teoría lingüística del generativismo y en las teorías psicológicas del cognitivismo y constructivismo.

2.2.1. Método tradicional o método gramática-traducción.

El siglo XX empieza con ciertas inquietudes metodológicas iniciadas a finales del XIX, pero sobresale especialmente la presencia de dos métodos, representativos, a su vez, de dos grandes tendencias metodológicas, perceptibles a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas: el *método tradicional* y el *método directo*, el primero alineado con la enseñanza formal de la lengua y el segundo centrado en la enseñanza de la lengua ‘de manera natural’, es decir, siguiendo el modelo de adquisición de la lengua materna en la niñez (Sánchez, 1997^a: 31 y ss.).

En la actualidad, cuando hablamos de *método tradicional*, solemos incluir un determinado elenco de características fácilmente identificables (Sánchez, 2009: 33). Los rasgos definitorios son:

- La elaboración del currículo sobre el eje de una descripción gramatical de la

lengua.

- El predominio de la gramática normativa en el conjunto de objetivos que deben alcanzarse. Todo ello suele concretarse en el aprendizaje de reglas.
- La memorización de listas de vocabulario.
- La presencia en cada lección de temas de traducción directa e inversa.
- El lenguaje literario y formal propuesto como modelo de aprendizaje.
- El uso preponderante de la lengua materna del alumno en clase.

2.2.2. Paradigma conductista.

Según Muñoz (2010), en un modelo pedagógico basado en teorías conductistas, el alumno es visto como un ser pasivo, receptivo, a quien hay que transmitirle conocimientos. Se fomenta un conocimiento memorista, verbalista y repetitivo, manejado y controlado por el profesor. Así, pues, se enseña una materia sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes ni las características propias de su desarrollo intelectual. La educación es, entonces, la acción que el maestro ejerce sobre el estudiante y está sujeta al control, al condicionamiento y al refuerzo. El refuerzo del aprendizaje puede ser negativo (castigos, notas bajas, llamadas a los padres, etc.) o positivo (notas altas, estímulos verbales, caritas felices, etc.).

2.2.2.1. Método natural

- **Método directo**

Según Sánchez (2009: 61), la llegada del *método directo* marcó una nueva manera de conducir la clase. En comparación con la clase tradicional, la del *método directo* es dinámica, ágil y aparentemente desorganizada (puesto que no se atiene a la

secuencia consolidada en el método de gramática y traducción.

Hay que tener presente que el método directo hizo grandes cambios y así abrió el camino hacia la didáctica de lenguas extranjeras; pero en este método no se menciona la confrontación de los dos sistemas lingüísticos (el primero del alumno y el segundo de la LE); también, el mismo método puede funcionar sólo en clases particulares, con alumnos altamente motivados y donde sea fácil encontrar docentes nativos y es difícil su implantación en escuelas públicas o grupos numerosos.

- **Método Berlitz²**

La popularidad que el método directo tuvo en Europa llevó a que especialistas en lenguas extranjeras en Estados Unidos pronto lo aplicaran a sus escuelas. M. Berlitz, proveniente de Alemania, fundó la primera escuela basada en este método en Rhode Island en 1878 (Sánchez, 2009: 56-58). Al llegar a Estados Unidos, descubrió que el profesor de francés N. Joly enseñaba esta lengua sin recurrir al inglés, sin duda basándose en las ideas de L. Sauveur. M. Berlitz aprovechó, entonces, este método y lo aplicó a otras muchas lenguas e inauguró más escuelas por toda América, fundamentadas en lo que pronto se conocería como método Berlitz.

En cuanto al método promovido por L. Sauveur, introducía pocas novedades, a excepción de la organización de los materiales de forma más racional y ordenada. El método era así más accesible para profesores menos preparados en el tema, que generalmente se dedicaban a otros campos (Sánchez, 2009: 57).

² Para más información sobre este método, puede verse la página oficial de la organización que lo promueve: <http://www.berlitz.es/es>

Siguiendo la línea del método directo, en el que se negaba todo lo propuesto por el método gramática-traducción para la enseñanza de idiomas, los rasgos más destacables de éste podrían ser (Sánchez, 2009: 57):

- Énfasis en la lengua oral.
- Rechazo total de la traducción.
- Rechazo de las explicaciones gramaticales, al menos hasta haber alcanzado un mínimo grado de dominio del idioma.
- Preeminencia de la conversación y técnica de pregunta-respuesta.
- Los profesores debían ser todos hablantes nativos del idioma que enseñaban.

2.2.2.2. Enfoques estructuralistas

Estos enfoques se basan en las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, es decir, en las hipótesis de que las lenguas son un sistema de estructuras que pueden aprenderse a través de conductas y repetición. Se incluyen aquí los métodos desarrollados a partir de mediados de siglo XX en distintos países: el audio-oral (y posteriormente audio-lingüístico) en Estados Unidos, la enseñanza situacional de la lengua en Inglaterra y el método SGAV o global-estructural en Francia.

- **El método audio-oral y el método audio-lingüístico**

Como consecuencia de la entrada de su país en la Segunda Guerra Mundial, los estadounidenses vieron la necesidad de aprender lenguas de una forma rápida y eficaz y para ello era preciso “crear” otro método de enseñanza de lenguas, pues no veían ni en el método tradicional ni en el método directo una solución a las exigencias que el momento les reclamaba. Este cambio de metodología vino de la mano de lingüistas

como L. Bloomfield (1933), cuyas teorías sobre el aprendizaje de las nuevas lenguas que estaban estudiando influyeron en el desarrollo del Programa para la Formación Especializada del Ejército³ (Richards y Rodgers, 2003: 58).

Este programa tuvo bastante éxito durante unos años, pero fuera del ámbito militar los especialistas en enseñanza de lenguas vieron la necesidad de hacer algunos cambios en él para que tuviera efecto en un ámbito más general. Así, el lingüista C.C. Fries (1945), en colaboración con otros investigadores de la Universidad de Michigan, desarrolló el método audio-oral, que se basaba en el análisis contrastivo de las estructuras de las lenguas. El objetivo principal de este método sería, por tanto, la enseñanza de la lengua a partir de la repetición sistemática de las estructuras básicas de las oraciones, prestando especial atención a la pronunciación.

A finales de los años 50 se produjo otro cambio metodológico en la enseñanza de lenguas debido a una necesidad cada vez mayor de aprender idiomas por parte de la sociedad. Por un lado, estaba el esfuerzo estadounidense por no quedarse atrás en los avances tecnológicos que se estaban llevando a cabo en otros países, sobre todo en Rusia, lo cual le llevaba a tener que aprender idiomas y de forma rápida, y, por otro lado, la expansión del inglés por el mundo hacía que la sociedad tuviera que aprenderlo. Nació, así, el método audio-lingüístico o audio-lingüe, patentado por N. Brooks en 1964. Este nuevo método no partía de cero, sino que a las teorías estructuralistas y de análisis contrastivo de las lenguas que promovía el método audio-oral, se le añadieron las ideas sobre el aprendizaje a través de hábitos del Conductismo (Richards y Rodgers, 2003: 60).

³ Conocido normalmente como ASTP, las siglas en inglés de *Army Specialized Training Program*.

Las características básicas de este método pueden resumirse en (Sánchez, 2009: 73-75; Richards y Rodgers, 2003: 69-71):

- Prevalece la lengua oral sobre la escrita.
- El profesor es el protagonista de la clase, controla el contenido, el ritmo y el estilo del aprendizaje.
- La gramática no se enseña, sino que se adquiere de modo inductivo, es decir, debe surgir de la práctica.
- Rechazo de la lengua materna y, por tanto, de la traducción para evitar interferencias.
- El contenido de la clase está fijado de antemano, pero es aconsejable alternar diversos tipos de actividades para evitar la desmotivación en los alumnos.
- El vocabulario y las estructuras que se aprenden son los más frecuentes y debe hacerse siempre dentro de un contexto.
- Los errores se corrigen de inmediato, pues su repetición haría que se consolidasen como tales.

Muñoz (2010) argumenta que este método proviene de una perspectiva estructural del lenguaje donde las estructuras gramaticales son las unidades subyacentes del lenguaje, gobernadas por reglas específicas. El método *Audiolingual* busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo de la lengua. En la clase de lenguas *Audiolingual* se utilizan ejercicios

controlados, especialmente de sustitución, para evitar al máximo los errores por parte del alumno y para promover la mecanización de estructuras, vocabulario y pronunciación.

Según Brown (1994: 57), las características principales de este método son las siguientes:

- El material nuevo se presenta en forma de diálogos.
- Se desarrolla con base en mímica y memorización de patrones.
- Las estructuras se enseñan mediante ejercicios repetitivos.
- Hay poca o ninguna explicación gramatical. Esta se aprende mediante analogías inductivas.
- Se da mucha importancia a la pronunciación.
- No se permite el uso de la lengua materna.
- Las respuestas exitosas se refuerzan inmediatamente.
- Se trata de evitar los errores por parte del estudiante.

El método audio-lingüístico alcanzó su máxima popularidad en Estados Unidos en los años sesenta y pronto se expandió a otros lugares a causa de la influencia que el país tenía en aquel momento. En Europa, en cambio, tardaría un poco más en fijarse, pues había un gran número de expertos que seguían confiando en el método natural y el método directo. Más tarde se descubriría, por otro lado, que este nuevo método no era la esperada solución definitiva para la enseñanza de lenguas.

Las dos principales críticas realizadas a este método radican, por una parte, en lo referente a la teoría de la lengua y su aprendizaje que promueve y, por otro lado, en la decepción por los resultados esperados (Richards y Rodgers, 2003: 72-73). Así, en cuanto a lo primero, la teoría lingüística americana sufrió un cambio en los años sesenta a raíz de la teoría de la Gramática transformacional de Noam Chomsky (1957)⁴. Este lingüista rechazó tanto la teoría estructuralista sobre el lenguaje como la conductista para el aprendizaje. Según Chomsky, la lengua no es un sistema de estructuras, sino que, de forma innata, somos capaces de crear, a partir de unas reglas, combinaciones infinitas de oraciones en cualquier lengua. En cuanto a la teoría del aprendizaje, rechazó de pleno los postulados del conductismo, pues este consideraba que el aprendizaje de una lengua puede hacerse como cualquier otro y las lenguas no se aprenden por imitación y repetición, sino que, como decíamos, surgen a partir de unas reglas que tenemos integradas en nuestro cerebro de forma innata.

La segunda crítica importante hecha a este método se basa en la falta de resultados satisfactorios que los que usaban este método esperaban. Veían que muchos de sus alumnos no eran capaces de utilizar la lengua que habían aprendido de forma autónoma fuera del aula y muchos estudiantes consideraban, también, esta forma de enseñanza aburrida e ineficaz.

- **Enseñanza situacional de la lengua**

La enseñanza situacional de la lengua es un método de enseñanza que surgió en Gran Bretaña como producto de la evolución del enfoque oral. Se basa en

⁴ Citamos aquí su primera obra, aunque en los años sucesivos elaboró varios modelos de su gramática generativa.

procedimientos orales y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral y controlada de estructuras lingüísticas a través de situaciones concebidas para ello.

La teoría de la lengua que subyace en este método considera el conocimiento de la estructura como algo esencial para poder hablar una lengua y da prioridad a los usos orales frente a los escritos. Una de las características distintivas del método es que a su base estructuralista añade la noción de situación, por influencia de los lingüistas británicos de orientación funcional (J. R. Firth y M.A.K. Halliday, entre otros), quienes insistían en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua.

En cuanto a la teoría psicológica de aprendizaje, la **Enseñanza Situacional de la Lengua** se basa en los modelos conductistas y adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. Parte del supuesto de que los procesos que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera son equiparables a los implicados en el aprendizaje de la primera lengua y, en consecuencia, espera que el significado de las palabras o de las estructuras sea deducido por el aprendiente a partir de la situación en la que se presentan.

En cuanto a la práctica de aula, este método propone una metodología de aprendizaje basada en la creación de situaciones de uso en la clase con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos que permitan entender el significado de los nuevos elementos. El vocabulario y la gramática son presentados de manera gradual. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las

estructuras lingüísticas y se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de los errores de pronunciación y de gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la teoría conductista de aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.

A finales del siglo XIX, la aparición método directo había provocado una revolución en el paradigma metodológico de la enseñanza de segundas lenguas, relegando en numerosas escuelas al tradicional enfoque de la gramática-traducción.

Durante las primeras décadas del siglo XX, un grupo de lingüistas británicos se centró en establecer las bases teóricas de la enseñanza de lenguas extranjeras, en parte debido a esa necesidad de dar al método directo una solidez metodológica de la que carecía. Los lingüistas más importantes dentro de este movimiento de reforma, que se condensó en el llamado enfoque oral o, posteriormente, el método situacional de la lengua, fueron Harold Palmer y A.S Horby.

Sus teorías sostenían que el **vocabulario** era uno de los aspectos más importantes en la enseñanza, por lo que se desarrollaron principios sobre el control del vocabulario; así se estableció una guía con el vocabulario necesario para aprender a hablar inglés como lengua extranjera, luego este tipo de iniciativas mostraron el interés por establecer, por primera vez en la historia, las bases para la elaboración de programas en la enseñanza de lenguas.

La **gramática** también fue otro aspecto relevante dentro del método situacional. No obstante, esta concepción gramatical nada tenía que ver con la del

método gramática-traducción, ya que este último se basaba en una especie de gramática universal válida para el estudio de todas las lenguas. Como en el caso del vocabulario, estos lingüistas elaboraron un estudio sistemático de aquellas estructuras gramaticales más importantes de la lengua inglesa y, que, posteriormente, en 1953, fueron incorporadas al primer diccionario para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

La teoría en la que se apoya este enfoque, sobre todo a partir de los años 50 cuando adquiere la nomenclatura de enseñanza situacional de la lengua, es la conductista de formación de hábitos, ya que el significado de las palabras y las estructuras gramaticales es inferido o deducido de la forma en que es utilizado en una situación dada. De hecho, se establecieron una serie de principios sistemáticos de tres tipos diferentes: de selección, por los que se elegía el léxico y la gramática; de gradación, es decir, aquellos principios a través de los cuales se establecía la organización y secuenciación del contenido; y, por último, de presentación, esto es, las técnicas utilizadas para la presentación y puesta en práctica de determinados elementos.

De esta manera, durante los años cincuenta y sesenta el **enfoque situacional de la lengua** se extendió por muchos países y consideró las siguientes características:

- La enseñanza tenía que empezar con la lengua oral, ya que se considera el habla como la base de la lengua.
- La lengua de expresión en la clase tenía que ser la extranjera.
- Los aspectos lingüísticos nuevos se practicaban y se adquirían en situaciones.

- Para asegurar el aprendizaje del vocabulario, se recurría a procedimientos de selección de palabras.
- La lectura y la escritura se introducían después de establecer una base léxica y gramatical.

A continuación, veremos los roles del profesor y de los alumnos, así como la presencia de la gramática en el método situacional junto a un ejemplo de actividad:

Rol del profesor: Sirve de modelo. Plantea situaciones en las que se crea la necesidad de la estructura de objeto. Debe ser un hábil manipulador para conseguir enunciados por parte de los alumnos y está siempre al asecho de errores gramaticales, por lo cual, debe organizar revisiones.

Rol del estudiante: Escucha y repite lo que el profesor dice. Responde a las preguntas que el profesor le dirige. El alumno no tiene control sobre el contenido. Puede tomar iniciativa en respuestas y preguntas.

Presencia de la gramática: La gramática constituye un elemento central dentro de este tipo de enseñanza, ya que es la estructura subyacente de cualquier oración en la lengua oral. Esta se gradúa siguiendo el principio de que los elementos gramaticales más simples deben ser introducidos antes que los más complejos.

Ejemplo de actividad – MÉTODO SITUACIONAL
--

Tema: Prendas de vestir

Nivel: A1	
Objetivo general: Reconocer el vocabulario relacionado con la ropa.	
Objetivos específicos: Asociar prendas de ropa con sus respectivos nombres.	
Actividades:	El profesor muestra a la clase, diferentes imágenes de prendas con sus respectivos nombres. Mientras las enseña, pide a sus estudiantes que las repitan. Puede hacer este ejercicio más de una vez, para favorecer el aprendizaje.
	Para facilitar la memorización del vocabulario, el profesor va a pasar de uno en uno a sus estudiantes a la pizarra. Les pondrá a escoger una de las tarjetas sobre la mesa. Si les sale la palabra de la prenda, deberán dibujarla en la pizarra y si les corresponde la imagen de esta, deberán escribir el nombre de la prenda en la pizarra. Si alguno no sabe el nombre de la prenda correspondiente a la imagen, deberá decirle a sus compañeros (nunca mostrar la imagen) para que estos le pregunten sobre la prenda: ¿Cómo es? ¿Dónde se usa? ¿Es de hombre?...y así poder ayudar con el término. Si fuera lo contrario, es decir, si el estudiante saca la palabra y la desconoce, la mostrará a la clase y él será en este caso, quien haga las preguntas a sus compañeros (el profesor los corregirá de ser necesario).
	Finalmente, se les pedirá a los estudiantes que escriban un párrafo en el que incorporen como mínimo, cinco prendas de vestir estudiadas. El párrafo deberá ser corregido por el docente, para que el alumno lo lea frente a sus compañeros.

Este enfoque evolucionó, a partir de los 50 en el mismo país, hacia la enseñanza situacional de la lengua. A las teorías estructuralistas sobre la lengua, este nuevo método añadió, por influjo de las teorías funcionalistas de lingüistas como J. Firth (1975) y M.A.K. Halliday (1970), el concepto de situación. Según estas teorías la lengua es una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real y todos los contenidos de aprendizaje del aula deberán aparecer en un contexto, con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de usar la lengua en situaciones reales fuera del aula. (Richards y Rodgers, 2003: 47-49).

Así, podemos resumir los rasgos principales de este método en los siguientes puntos (Diccionario de términos clave de ELE, Enseñanza situacional de la lengua; Richards y Rodgers, 2003: 50-55):

- Como en los anteriores, predominio de la lengua oral sobre la escrita.
- Se desaconsejan las explicaciones, pues se espera que el alumno deduzca las estructuras y los significados a partir de la situación en la que esté inserta.
- Los errores se corrigen de inmediato para no consolidar malos hábitos, como es natural en los métodos de corte conductista.
- El profesor es el protagonista de la clase y en una fase más avanzada del curso los alumnos adquieren un papel un poco más activo al poder controlar las preguntas y respuestas con sus compañeros.
- La clase se basa en el modelo P-P-P: presentación de la unidad objeto de aprendizaje en su contexto, práctica de esa unidad y producción de otras unidades de forma más libre.

Hacia mediados de los sesenta se empezaron a poner en duda la visión del lenguaje y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que promovía la enseñanza situacional, en favor de la enseñanza comunicativa de la lengua (Richards y Rodgers, 2003: 56).

- **Método SGAV o global-estructural**

El método estructuro-global-audiovisual (SGAV, del francés *Structuro-Globale Audio-Visuelle*) o global-estructural nace en Francia a mediados de los años 50 de la combinación del método audiovisual y el verbo-tonal (*Diccionario de términos clave de ELE*, Método SGAV). Por otro lado, este método es heredero del método directo y comparte algunas características con los dos métodos anteriores.

Dos contribuciones destacan de este sistema de enseñanza: la utilización de un libro del profesor, que le sirve de guía para la preparación de las clases, y la instalación de laboratorios de idiomas para la práctica de las lenguas. Las características principales de este método serían, además las siguientes (*Diccionario de términos clave de ELE*, Método SGAV; Sánchez, 2009: 88-91):

- El objetivo es el dominio de ciertas estructuras gramaticales, base para la comunicación en una lengua extranjera.
- Los sentidos (oído y vista) son el filtro por el cual aprehendemos las lenguas.
- Uso de materiales audiovisuales (dibujos, películas, diapositivas, etc.) para evitar el uso de la lengua materna y asociar directamente las palabras con su referente.

- El aprendizaje se hace de forma global, procesando primero los elementos aislados y después se unen en un todo superior (global).
- El profesor es el modelo que los alumnos deben conseguir reproducir a través de la imitación y la repetición. Tras unos años de esplendor el método SGAV pierde fuerza ante las críticas, entre otras cosas, hacia sus teorías de aprendizaje basadas en la repetición y la visión estereotipada que aportan sus diálogos (*Diccionario de términos clave de ELE, Método SGAV*). Por otro lado, van ganando terreno los métodos de corte nocio-funcional y cognitivo en detrimento de los anteriores métodos estructuralistas y conductistas, base para la futura enseñanza comunicativa de la lengua.

2.2.3. Paradigma cognitivista y constructivista.

A partir de la segunda mitad del s. XX las teorías conductistas y estructuralistas dejaron de tener el efecto del que habían disfrutado anteriormente. Esto fue debido, principalmente, a dos razones: por parte de la lingüística, a la aparición del generativismo, encabezado por N. Chomsky y, por parte de la psicología, la emergencia del cognitivismo y su interés por el procesamiento mental de la información. Ambas corrientes, además, apostaban por el estudio del significado, al contrario que el estructuralismo, que se centraba más en la forma (*Diccionario de términos clave de ELE, Cognitivismo*).

Muñoz (2010) afirma que, avanzada la segunda parte del siglo XX, se desarrolló una teoría que cuestiona al conductismo y a su concepción de que la persona es una mera respuesta a un estímulo. Dicha teoría hace énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje, cómo ingresa la información, cómo se

transforma en el individuo y cómo se reproduce. Tales procesos cognitivos implican el reconocimiento de la forma, la percepción del significado, las generalizaciones y particularizaciones, la síntesis, etc. Los procesos cognitivos también promueven el desarrollo de capacidades estratégicas del estudiante para que aprenda a solucionar problemas y para que aprenda significativamente.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos se relacionan con lo que el alumno ya sabe. Es decir, cuando las ideas que se presentan se conectan con algún aspecto existente, específicamente relevante, de la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1983).

Las novedades de la teoría cognitivista intervinieron en las investigaciones de diversas ciencias. Nos centramos aquí en los dos ámbitos que más nos afectan: su aplicación a la psicología del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Así, por un lado, a partir de los ideales cognitivistas, surgió el Constructivismo, de la mano del psicólogo J. Piaget (1965). Según esta teoría, el aprendizaje surge de la construcción de nuevos conocimientos a partir de los ya conocidos (*Diccionario de términos clave de ELE, Constructivismo*). El nuevo conocimiento será asimilado por su relación con las ideas previas que posee el individuo. Este será, pues, un modelo de enseñanza caracterizado por los siguientes rasgos:

- Una participación activa del alumno.
- Se tienen en cuenta los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, así como el uso de distintas estrategias para reorganizar los contenidos.

- Se reconoce que cada persona posee unos procedimientos propios para el aprendizaje, por lo que habrá que potenciar el desarrollo de los recursos propios de cada alumno.
- Fomento de la autoestima del aprendiente, pues es necesario que muestre confianza hacia lo que es capaz de hacer y esté preparado para resolver problemas, comunicarse y aprenda a aprender.

En didáctica de idiomas, esta teoría sirve de base a los enfoques humanísticos y la enseñanza comunicativa de la lengua, que analizaremos a continuación. Además, dio lugar a un cambio de perspectiva en esta disciplina en el cual el centro de interés será el alumno y su aprendizaje y estará orientado hacia los procesos, no hacia los productos, como veremos en el apartado 2.3, correspondiente a las nuevas tendencias metodológicas.

2.2.3.1. Enfoques humanísticos.

Los enfoques humanísticos son un conjunto de métodos surgidos en torno a los años 70, que, a diferencia de los métodos anteriores —que se basaban en aspectos relacionados con la lengua y su naturaleza—, se centran en otros aspectos no-lingüísticos como el aprendizaje, las características de los alumnos, la motivación como factor de aprendizaje, etc. (Sánchez, 2009: 205-206). En esta base teórica cabe señalar las ideas de la escuela humanística de la psicología educativa y a la cual debe su nombre (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoques humanísticos).

Así, entre tales métodos destacan: la *sugestopedia*, el aprendizaje de la lengua en comunidad o comunitario, la respuesta física total y el método silencioso.⁵ Las principales características de estos son las siguientes (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Enfoques humanísticos):

- Se apoyan principalmente en la Psicología, más que en la Lingüística.
- Se tienen en cuenta los factores afectivos y emocionales de los alumnos.
- Promueven un entorno de aprendizaje en el que se reduzca la ansiedad y aumente la confianza personal.
- Defienden el aprendizaje basado en la experiencia: el estudiante sólo aprende lo que percibe como relevante y forma parte activa de él. Este aprendizaje será además duradero.
- Consideran que la autoevaluación por parte de los aprendientes fomenta en ellos la independencia, la motivación y la confianza.

A pesar de la novedad de sus planteamientos, estos métodos no encontraron el recibimiento esperado. No obstante, no quedaron en la nada, sino que muchos de sus ideales han influido positivamente en diversas perspectivas metodológicas, destacando: el sentimiento de pertenencia al grupo que promueven, la estimulación de la autoestima, apelación a la creatividad, estimulación de la iniciativa del aprendiente, etc. Por otro lado, por no tener en cuenta muchos aspectos lingüísticos y dar prioridad a la personalidad de los estudiantes, estos métodos son conocidos también como experimentales, alternativos o afectivos (Moure y Palacios, 1996: 77).

⁵ En los últimos años, además, se han añadido otros métodos como la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples (Richards y Rodgers, 2003: 75-76).

A continuación, pasaremos a comentar con mayor detenimiento la relevancia de otros métodos como la sugestopedia, el aprendizaje comunitario, la respuesta física total y el método silencioso.

- **Sugestopedia**

Conocida también como método sugestopédico, fue introducida en 1978 por el psiquiatra búlgaro G. Lozanov (1978). Este se basa en las ideas de la Sugestología para el control mental de las influencias irracionales e inconscientes y reconducirlas para un correcto aprendizaje (Richards y Rodgers, 2003: 101). Por otro lado, se da especial importancia al entorno de aprendizaje, en el cual el mobiliario, la decoración, la iluminación y el uso de música son elementos que contribuyen a crear un clima adecuado para el aprendizaje. La música, además, tiene varias funciones: contribuye al establecimiento de relaciones personales, aumenta la autoestima y el ritmo ayuda a aumentar la energía y conseguir orden (Gaston, 1968; cit. en Richards y Rodgers, 2003: 101).

Por otro lado, este método no expone una teoría de la lengua concreta, sino que se centra en la memorización de pares de palabras y diálogos creados para practicar en el aula. Pone, por tanto, mayor énfasis en el vocabulario y su traducción que en el contexto lingüístico. Propone, además, una teoría de aprendizaje basada en un proceso de “desugestión” y posterior “sugestión”: primero se crean unas reservas (datos de la memoria) mediante un proceso de “psico-relajación concentrada”, en la que se dejan atrás todos los recuerdos no deseados o bloqueadores, y, mediante la sugestión, se atraen los recuerdos deseados o facilitadores (*Diccionario de términos clave de ELE, Sugestopedia*). Asimismo, estos dos procedimientos acceden a la memoria a través de

una serie de elementos (*Diccionario de términos clave de ELE*, Sugestopedia; Richards y Rodgers, 2003: 102- 103):

- **Autoridad de la institución educativa y del profesor.** El uso de tecnicismos y de datos empíricos por parte de los profesores, convencidos de las bondades del método, despierta el interés de los aprendices y los predispone a una mayor receptividad.
- **Proceso de “infantilización”.** Un método de estas características despierta en los estudiantes la confianza en sí mismos y la espontaneidad para participar en simulaciones, juegos y canciones.
- **Doble plano.** El entorno en el que tiene lugar la enseñanza adquiere tanta importancia como los propios contenidos de aprendizaje.
- **Entonación y ritmo.** Variar ambos contribuye a crear en los alumnos un estado de “pseudopasividad de concierto” en el que se dan las condiciones óptimas para el aprendizaje, gracias a la liberación de la ansiedad y la tensión por parte de ellos.

El papel de los profesores es de mediador y guía en el aprendizaje para crear un clima de confianza y relajación en clase mediante la creación de situaciones que lo favorezcan. Por su parte, los alumnos deben dejarse “envolver” por los materiales, sin intentar manipularlos o estudiarlos.

Las principales críticas que ha recibido este método se deben a la falta de rigor científico de sus teorías y procedimientos de actuación. A pesar de ello, diversos métodos posteriores mejor fundamentados han sabido aprovechar algunas de sus técnicas para llevarlas a cabo de forma efectiva (Richards y Rodgers, 2003: 107).

- **Aprendizaje comunitario**

El aprendizaje comunitario o aprendizaje de la lengua en comunidad es una propuesta didáctica nacida a partir de las aportaciones del psicólogo C.A. Curran (1976)

y sus discípulos. Debe su nombre a su concepción del aprendizaje como un proceso en el que la colaboración de los miembros del grupo contribuye a su consecución. Profesor y alumnos constituyen, así, una comunidad en la que cooperan para lograr sus objetivos (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Aprendizaje de la lengua en comunidad).

Curran no especificó ninguna teoría sobre la lengua en la que basarse, pero sí lo intentó su discípulo La Forge, al definir la comunicación como: [algo] “más que la simple transmisión de un mensaje desde el emisor al receptor [...] supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes” (La Forge, 1983: 3; Richards y Rodgers, 2003: 94). Este autor se refiere también al aspecto interactivo de las lenguas, estudiando tanto las interacciones que se dan entre los aprendientes como las que se dan entre estos y los profesores.

Por otro lado, los contenidos de clase no están fijados de antemano, sino que la clase sigue un desarrollo temático en el que los alumnos deciden qué temas quieren tratar y qué mensajes usarán para transmitirlos a otros compañeros. El papel del profesor consistirá en ofrecer el medio de expresión adecuado para esos mensajes. Una clase típica del aprendizaje comunitario comienza, así, con los estudiantes formando un círculo y uno de ellos presenta un mensaje en la L1 al profesor, quien lo traducirá a la LE y se lo volverá a transmitir al aprendiente y este lo repetirá dirigiéndose a un compañero. El profesor escribe ahora el diálogo en la lengua meta y los alumnos lo traducen y copian para usarlos como referencia para futuras actividades (*Diccionario de términos clave de ELE, Aprendizaje de la lengua en comunidad*).

Este método considera, además, que el aprendizaje tiene lugar en cinco etapas, siguiendo el proceso de un niño (Sánchez, 2009: 237; Richards y Rodgers, 2003: 95): una etapa inicial o infantil, en la que el alumno depende de quien sabe; en la segunda etapa, de “afirmación del yo”, el aprendiente adquiere autonomía, a medida que aumentan sus conocimientos; en la tercera etapa, de “preadolescencia”, autoafirma sus conocimientos y rechaza los consejos que no solicita; en la cuarta etapa (“adolescencia”) el discente es consciente de sus errores y acepta las críticas y en la última etapa, “de autonomía”, el alumno ya ha adquirido todos los conocimientos necesarios y es totalmente autónomo, pudiendo ser profesor de otros estudiantes.

Las críticas a este método se centran en varios aspectos controvertidos: dudas sobre la eficacia de los supuestos psicológicos sobre el aprendizaje en los que se apoya, los profesores deberían tener una preparación especial para llevar a cabo muchas de sus propuestas, falta de un programa definido, etc. (Richards y Rodgers, 2003: 100). Por otro lado, su nueva y diferente visión sobre la enseñanza de lo que están acostumbrados muchos profesores y alumnos y la realidad sobre los programas educativos vigentes hacen muy difícil su implantación en las aulas.

- **Respuesta física total**

La respuesta física total es un método de enseñanza de lenguas propuesto por J. Asher (1977), profesor de psicología de la Universidad Estatal de San José (California). Este autor se basa en diversas propuestas anteriores sobre el aprendizaje y añade que una nueva lengua puede aprenderse junto con la actividad física (*Diccionario de términos clave de ELE*, Respuesta Física Total).

J. Asher (1977) se basa, así, en tres hipótesis derivadas de los supuestos naturales sobre el aprendizaje en las que define los elementos que lo facilitan o dificultan (Richards y Rodgers, 2003: 78-79):

- Poseemos un bioprograma innato que define la forma óptima en la que se adquirirán la primera y la segunda lengua. Así, al igual que los niños comprenden antes que hablan gracias a los movimientos físicos que deben realizar para cumplir las órdenes que reciben de sus padres, los adultos realizarán ejercicios de comprensión oral combinados con actividades dinámicas. Las habilidades productivas vendrán después.
- Existe una lateralización de los hemisferios del cerebro que hace que tengan funciones distintas. De esta forma, paralelamente a lo que decíamos antes, una vez que se haya desarrollado lo suficiente la comprensión lingüística a través de actividades físicas y de lo cual se encarga el hemisferio derecho, el hemisferio izquierdo se activará para dar lugar a la producción lingüística.
- Un aprendizaje pleno tendrá lugar de mejor forma en un contexto libre de estrés. La adquisición de la primera lengua se da en un ambiente libre de presiones, mientras que en el aprendizaje de una segunda lengua se dan situaciones de tensión y ansiedad, por lo que habrá que promover actividades relajantes y agradables para los aprendientes.

Por otra parte, este autor toma la teoría conductista del estímulo-respuesta para el aprendizaje y la “teoría del rastro” o “de la huella” de la psicología, que afirma que la retención en la memoria será mayor cuanto más intensa y frecuente sea la huella o rastro que deje en la mente una asociación memorística determinada. Así, la repetición de las conductas verbales en combinación con movimientos físicos asegurará una correcta memorización (Sánchez, 2009: 216).

En cuanto a los objetivos, este método se centra en el desarrollo de la competencia oral por parte de los alumnos y con relación a los contenidos lingüísticos,

se basa en componentes léxicos y gramaticales. Sin embargo, a diferencia de los enfoques estructuralistas, este método pone mayor énfasis en el contenido, en el significado, que en la forma. (Richards y Rodgers, 2003: 79).

En lo relativo a los papeles de profesores y alumnos, el papel principal de estos últimos será el de escuchar las instrucciones de su profesor y llevarlos a la práctica. Podrán, además, elaborar combinaciones de estímulo-respuesta propias y controlar su propio progreso. El papel del profesor, por su parte, será activo y directo; es él quien decide qué se enseña y presenta y organiza los materiales. J. Asher considera, además, que el profesor será el encargado de dar las oportunidades de aprendizaje, más que de enseñar directamente. De forma similar a como aprende un niño con sus padres, al principio corregirá muy poco los errores de los estudiantes, puesto que esto les inhibe, para ir controlando más sus producciones según vayan progresando sus capacidades (Richards y Rodgers, 2003: 80).

La respuesta física total ha tenido cierto éxito entre los defensores del papel de la comprensión en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, se ha puesto en duda la validez de los enunciados que propone para practicar en clase en relación con las necesidades reales de los aprendices. El propio autor del método propone su utilización en combinación con otros (*Diccionario de términos clave de ELE*, Respuesta Física Total).

- **Método silencioso**

Conocido también como la vía silenciosa o método del silencio, este es un método de enseñanza de lenguas propuesto por C. Gattegno (1972). Este se basa en la

idea de que el profesor debe guardar silencio, interfiriendo lo menos posible en las actuaciones de los alumnos y animándole a producir tantos enunciados como sea posible (Sánchez, 2009: 222).

Al igual que el método anterior, este se apoya en diversas teorías del aprendizaje, que podríamos resumir en cuatro (Richards y Rodgers, 2003: 85-86):

- De Bruner toma la teoría del “aprendizaje por descubrimiento”, que defiende que el aprendizaje tiene lugar de mejor forma si el alumno descubre o crea lo que tiene que aprender, en lugar de recordarlo o repetirlo.
- Retoma las regletas y cuadros de colores de Cuisenaire para la enseñanza de la pronunciación, pues estos recursos visuales crean asociaciones mentales que facilitan su memorización.
- Se sigue un enfoque de resolución de problemas que ayudan al aprendizaje, representado por las palabras de Benjamin Franklin: “Si me lo dices, lo olvido, si me lo enseñas, lo recuerdo, si me haces participar, aprendo”.
- Niega el enfoque natural del aprendizaje de lenguas y propone un “enfoque artificial”. Según este, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es totalmente distinto al de la primera, pues requiere un compromiso personal por parte del alumno en su desarrollo.

Por otro lado, C. Gattegno adopta un punto de vista estructuralista de la lengua, a la que concibe como un conjunto de sonidos que, mediante determinadas reglas gramaticales, se organizan en oraciones o unidades significativas (*Diccionario de términos clave de ELE, Método silencioso*).

El profesor es el mediador o guía del aprendizaje, pero no el modelo. El alumno, por su parte, adquiere un papel activo en el proceso de enseñanza, pues es el responsable de controlar y corregir su propia producción. Deberá fomentarse, por tanto,

el desarrollo de la independencia, la autonomía y la responsabilidad, en definitiva, de la capacidad de “aprender a aprender” (Richards y Rodgers, 2003: 87).

La puesta en práctica de este método no resultó muy novedosa; sin embargo, sí lo fueron estos nuevos papeles que empiezan a desempeñar profesores y alumnos, así como la presentación y organización de las actividades de clase (*Diccionario de términos clave de ELE, Método silencioso*).

2.2.3.2. Enseñanza cognitiva de la lengua.

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua están en los cambios producidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña desde finales de los sesenta. Hasta esos años, el método principal usado era la enseñanza situacional de la lengua, pero tan pronto como se puso en duda el método audio-lingüístico en Estados Unidos, este método también perdió fuerza (Richards y Rodgers, 2003: 153).

Lo que se necesitaba era un estudio más minucioso de la lengua y promover un retorno al concepto tradicional de que los enunciados tenían significado por sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y de los autores que los creaban (Howatt, 1984: 280).

Como dijimos anteriormente, esto fue debido, en gran parte, a las críticas de Noam Chomsky (1957) a la teoría estructural de la lengua. Según él, estas teorías no podían explicar cuestiones como la singularidad y la creatividad de las oraciones. Además, desde la enseñanza situacional de la lengua, se destacó el potencial funcional y comunicativo de la lengua, poniéndose mayor énfasis en la competencia comunicativa que en el conocimiento de las propias estructuras lingüísticas, siguiendo las teorías de

lingüistas y psicólogos como M.A.K. Halliday, J. Firth, D. Hymes, J. Austin, J. Searle, etc. (Richards y Rodgers, 2003: 153).

Dentro de la enseñanza comunicativa de la lengua incluimos el programa nocio-funcional, los enfoques comunicativos, el enfoque por tareas, el enfoque natural, el enfoque léxico, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) y los enfoques interculturales. Estos enfoques se caracterizan, en general, por poner énfasis en (Melero, 2004: 702):

- El uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- La enseñanza centrada en el alumno.
- El desarrollo de la competencia comunicativa.
- La simulación de situaciones de la vida real.

Analizaremos dichos enfoques con detenimiento en el apartado 2.4.

A continuación, nos centraremos en otros enfoques que también tuvieron (y siguen teniendo) cierta importancia en el paradigma de las didácticas de lenguas:

- **El programa nocio-funcional**

En 1971, un grupo de expertos comenzó a estudiar el desarrollo de cursos de idiomas basados en un sistema de unidades y créditos, en el que las tareas se dividen en una serie de unidades interrelacionadas que se corresponden con las distintas necesidades de los aprendientes. Estos estudios se basaron en las propuestas de D.A. Wilkins (1972) sobre el aspecto funcional o comunicativo de la lengua y el análisis de los significados comunicativos que necesita un usuario al aprender una lengua para comprender y expresarse. Estos significados se clasifican en dos: categorías nocionales (e.g. tiempo, cantidad, lugar, frecuencia, etc.) y categorías de función comunicativa (e.g.

pedir, rechazar u ofrecer). Wilkins amplió estas ideas en su posterior obra de 1976 *Notional Syllabuses* (Richards y Rodgers, 2003: 154).

Este autor los llamó también “programas analíticos” para marcar el cambio producido en la enseñanza frente a los anteriores programas, que denominó “sintéticos”. Así, mientras que estos partían del estudio de las formas lingüísticas para ponerlas después en práctica mediante diversas actividades, el programa analítico sigue el proceso inverso: parte de la realización de determinados ejercicios que llevarán al alumno a inferir las distintas formas lingüísticas (*Diccionario de términos clave de ELE*, Programa nocio-funcional).

Las unidades de aprendizaje se agruparán, por otro lado, según su frecuencia de uso en las diversas situaciones comunicativas posibles y no por su afinidad formal (tiempo verbal, tipo de oración, pronombres, etc.). Estas unidades, llamadas exponentes, tendrán una gran riqueza lingüística al combinar varios elementos e irán variando según avance el curso y según los distintos niveles (*Diccionario de términos clave de ELE*).

Posteriormente a esta propuesta, en el ámbito de la enseñanza comunicativa de la lengua, surgieron otros programas de enseñanza que van más allá de los contenidos necesarios para la comunicación y que incluyen también los procesos que la componen. A. Sánchez (2009), además, considera que el programa nocio-funcional, aunque introdujo muchas novedades beneficiosas para la enseñanza de lenguas, no constituye un método por sí mismo, pues se limita a dar un listado de nociones y funciones y de las estructuras y unidades lingüísticas presentes en ella, sin tratar otros aspectos propios de la metodología.

- **Enfoques comunicativos**

Derivados del método anterior y siguiendo las pautas que marcaba la nueva realidad social y educativa, estos enfoques incluyen la noción de competencia comunicativa, tal y como la había definido D. Hymes (1972). Se considera, así, que el aprendizaje de una lengua extranjera no es sólo adquirir una competencia lingüística, sino también comunicativa (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Enfoque comunicativo). Chomsky había descrito esta competencia, refiriéndose a un hablante/oyente ideal, como el conocimiento de las reglas gramaticales de las lenguas con el fin de producir oraciones (gramaticalmente) correctas. D. Hymes, por su parte, critica esta concepción de competencia comunicativa, defendiendo una teoría lingüística que incluya tanto la comunicación como la cultura. Para él, esta competencia es la habilidad de una persona para saber (Hymes 1972: 281, cit. en Richards y Rodgers 2003: 159):

- si (y en qué medida) algo es formalmente posible.
- si (y en qué medida) algo es factible, según los medios que se posean.
- si (y en qué medida) lo dicho es apropiado al contexto.
- si (y en qué medida) algo es usado realmente en la comunidad de habla de la que se trate.

Deducimos, por tanto, que para D. Hymes la competencia comunicativa no es sólo el conocimiento formal de la lengua, sino también su uso efectivo. Es saber cuándo, de qué, con quién, dónde y en qué forma hablar, es decir, formar enunciados,

además de lingüísticamente correctos, socialmente adecuados (*Diccionario de términos clave de ELE*, Competencia comunicativa).

Según el enfoque comunicativo, el aprendizaje de una lengua es exitoso cuando los estudiantes enfrentan situaciones de la vida que necesitan comunicación. En consecuencia, las clases se desarrollan con base en contextos y funciones del lenguaje, es decir, lo que se puede hacer con el idioma: pedir información, quejarse, invitar, argumentar, excusarse, etc. Esta concepción hace énfasis, también en diferentes habilidades (escucha, habla, lectura y escritura) que se presentan de una manera integrada; así, las clases son más centradas en los alumnos y hay uso de materiales auténticos (Muñoz, 2010: 76).

Según Howatt (1984), hay dos versiones del enfoque comunicativo: una fuerte y otra flexible. La primera enfatiza en los aspectos comunicativos del lenguaje mientras la versión flexible sugiere la integración de las prácticas estructurales con elementos comunicativos. En otras palabras, la versión fuerte destaca la fluidez y la segunda hace énfasis tanto en la fluidez como en la precisión del lenguaje.

De la enseñanza comunicativa se derivan metodologías contemporáneas como la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en la solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos, el enfoque por proyectos, entre otros (Nunan, 2003: 10).

Para estos enfoques, por tanto, la función principal de la lengua será la comunicación, tal como indica su nombre. Están, además, centrado en el proceso, no en

el producto, como habían hecho los anteriores métodos; es decir, que considera la lengua como un medio para conseguir algo, no como un fin en sí mismo (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque comunicativo). Las actividades de interacción serán, por ello, comunes, con el objetivo de que los alumnos aprendan a negociar el significado. Para ello, deberán realizar tareas significativas y reales, aquellas en las que se practique el uso efectivo de la lengua y no el aprendizaje mecánico de las estructuras lingüísticas (Richards y Rodgers, 2003: 161). Por otro lado, las explicaciones gramaticales no son muy comunes, por lo que las reglas gramaticales deberán ser inducidas por los alumnos a partir de los ejercicios realizados en clase.

Profesores y alumnos adquieren, asimismo, nuevos papeles, como ya habíamos adelantado. Por una parte, los profesores cumplen multitud de funciones, de entre las que destacan, según M. Breen y C.N. Candlin (1980), dos: el de mediador entre los alumnos del grupo, facilitando su comunicación y entre los alumnos y los materiales y el de participante del grupo, donde desarrolla otras funciones colaterales (organiza los materiales y las actividades, contribuye con sus conocimientos al aprendizaje, etc.) (Breen y Candlin 1980: 99, Richards y Rodgers 2003: 166). Por otro lado, este es un enfoque centrado en el alumno, es él el protagonista de la clase, al dar más énfasis a los procesos de comunicación que al conocimiento de las estructuras lingüísticas.

Los enfoques comunicativos disfrutaron de cierta popularidad durante los años 80 y 90, pero recientemente han ido cediendo terreno al enfoque por tareas, su heredero (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque comunicativo).

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo. Readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y los recoge optimizándolos de manera ecléctica.

Actualmente no existe un libro, una revista o un documento vinculado a la enseñanza de la lengua que no aborde directa o indirectamente el enfoque comunicativo por la mayor repercusión que ha cobrado en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

- **Enfoque por tareas⁶**

Este enfoque surge en el ámbito de la didáctica de lenguas anglosajón en torno a los años 90. Siguiendo la línea del método anterior, su objetivo será definir la lengua como un objeto de comunicación y en el desarrollo de la consecvente competencia comunicativa por parte de los aprendientes mediante el uso real de la lengua. La novedad reside en el procedimiento usado para alcanzar tal fin: la realización de tareas.

Las definiciones dadas de tarea son muy variadas y no siempre coincidentes. Sánchez (2009: 149) llega a la conclusión de que una tarea es “un conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje”. De este modo, serán consideradas un medio para alcanzar un fin, el de aprender una lengua determinada y no un fin en sí mismas. Asimismo, un conjunto de tareas bien articuladas y entrelazadas constituirá un proyecto.

⁶ En un intento de definir el método de enseñanza de lenguas ideal, Sánchez (2009) se refiere a éste como el *método integral*, que posee, sin embargo, según el *Diccionario de términos de clave de ELE*, las mismas características que el enfoque por tareas.

Este enfoque se basa, además, en las ideas del análisis del discurso de que la comunicación no es una simple codificación y descodificación del mensaje y que es necesario tener en cuenta el contexto en el que este tiene lugar para su correcta interpretación. Además, se apoya en la hipótesis de la psicología del aprendizaje y de los estudios de enseñanza de lenguas en la que se afirma que para adquirir la capacidad de uso de una lengua es necesario ejercitar tal uso (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque por tareas).

Además de las coincidencias ya señaladas en lo referente a la teoría de la lengua sobre la que se apoya este enfoque respecto al resto de enfoques basados en la comunicación, la teoría del aprendizaje en la que este se basa presenta algunas novedades (Richards y Rodgers, 2003: 224-225): en primer lugar, las tareas proporcionan tanto el input como el output necesario en el aprendizaje de una lengua, pues al mismo tiempo que reciben la información lingüística, los aprendientes tienen la oportunidad de ponerla en práctica; por otro lado, estas también aumentan la motivación e impulsan el aprendizaje de los alumnos debido a que promueven un uso auténtico de la lengua, están bien definidas, son variadas y normalmente requieren cierta actividad física por parte de ellos y, por último, las tareas pueden ser usadas para el desarrollo de determinados aspectos del lenguaje. Skehan (1998: 97, Richards y Rodgers, 2003: 225) propone, en este sentido, distribuir las tareas según el grado de dificultad que presenten para un correcto desarrollo tanto de la fluidez como de la consciencia de la forma lingüística. Los papeles de profesores y alumnos, por su parte, coinciden también con los enfoques anteriores; al estar insertados en el mismo enfoque global.

El enfoque por tareas es, como veremos más adelante, junto con su variante el aprendizaje basado en proyectos, el modelo educativo más seguido hoy día en la enseñanza de lenguas debido a los beneficios que proporciona la utilización de tareas para el fomento de la comunicación y el uso de un “lenguaje” auténtico en las aulas (Richards y Rodgers, 2003: 236).

La enseñanza de la lengua basada en tareas se inserta en el paradigma de enseñanza cognitivista y constructivista, que ya definimos en su momento y, en consecuencia, en los actuales enfoques orientados hacia la comunicación. La nueva visión que aporta este nuevo paradigma y estos enfoques, en los que la comunicación tiene un papel primordial y en los que el aprendizaje tiene lugar a partir de la reestructuración de los que los conocimientos previos que el alumno posee hacen que tanto el alumno como el proceso de aprendizaje adquieran un nuevo estatus en este ámbito.

Es éste, pues, un **enfoque centrado en el proceso y en el aprendizaje** y no en el producto y la enseñanza, como eran los enfoques y métodos anteriores (propios del paradigma conductista). Así, mientras que estos últimos se orientan hacia los contenidos de aprendizaje sin tener en cuenta las características individuales de los alumnos y los procesos por los cuales se aprende una lengua (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque centrado en el producto), el enfoque centrado en el proceso y en el aprendizaje, tal y como indica su nombre, pondrá el énfasis en el aprendizaje eficaz de la lengua, en el cual la selección de contenidos se hará mediante la negociación entre profesores y alumnos, teniendo en cuenta en todo momento las necesidades y capacidades de estos últimos (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque centrado en el proceso). Es

por esto por lo que éste es un modelo de enseñanza centrado en el alumno, ya que es éste el protagonista del proceso de aprendizaje y el papel de los profesores será el de facilitadores de este proceso, es decir, que deberán poner en práctica todas aquellas estrategias que consideren necesarias para ayudar a aprender a los alumnos y asegurarse de que este aprendizaje tiene lugar de la forma más óptima posible (Morales, 2006: 3-4). El alumno deberá desarrollar el autoaprendizaje, en consonancia con las competencias clave expuestas por el Consejo de Europa (2006) para el aprendizaje permanente, según el cual, este no acaba nunca, sino que sigue desarrollándose a lo largo de toda su vida.

Por otro lado, esto lleva a que en la actualidad exista una tendencia a distinguir entre alumno, aprendiz y aprendiente. Aunque suelen usarse como sinónimos, remiten, en realidad, a conceptos diferentes. En primer lugar, alumno es usado junto con estudiante y discente para referirse a aquella persona que aprende la lengua en un contexto institucional, es decir, que requiere de la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, unos profesores, etc. Por otro lado, el término aprendiz es usado normalmente para describir a aquella persona iniciada en un arte o profesión manual, por lo que tiene una connotación de principiante y de pertenencia a un nivel inferior en la escala profesional. El aprendiente, por su parte es todo aquel que aprende una lengua en un contexto natural, en contacto con los usos reales de la lengua y cuyo aprendizaje llega a desarrollarse de forma autónoma y durante el resto de su vida.

Asimismo, la enseñanza de lenguas basada en tareas coincide con las directrices del enfoque adoptado por el MCER, el llamado **enfoque orientado a la acción** (2001: 9). Esta propuesta

considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. [...] Hablamos de “tareas” en la medida en que las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. (MCER, 2001)

De esta forma, a través de las tareas los alumnos serán capaces de cumplir sus objetivos: comunicarse de forma fluida y eficaz en diferentes contextos y situaciones y continuar su aprendizaje durante el resto de su vida. En conclusión, las tareas generan las siguientes condiciones para que este enfoque sea el más seguido en la actualidad (Candlin, 1990: 37):

- Exploración y crítica del lenguaje y su aprendizaje por parte del alumno.
- Negociación en el proceso de aprendizaje por parte del aprendiz.
- Interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, por una parte, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua, por otra.
- Creación de listados para la evaluación y valoración de las directrices del programa.
- Provisión de input comprensible y medios para utilizarlo.
- Adaptación a las diferencias entre los aprendientes.
- Posibilidad de formular problemas en torno a la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula.
- Gestión del aprendizaje de una lengua.

La enseñanza de lenguas basada en tareas supone, como ya adelantábamos, la concreción de dos enfoques: el **enfoque por tareas** y el **aprendizaje basado en proyectos**. El enfoque por tareas, como veíamos, centra sus clases en la realización de una tarea final como escribir la biografía de un personaje famoso, preparar un plato,

realizar un cartel sobre un tema, etc.). El aprendizaje por proyectos, en cambio, gira en torno a un conjunto de tareas bien organizadas y enlazadas, a través de las cuales los estudiantes practicarán la lengua meta y que, al poseer una mayor extensión, requerirán una mayor participación y esfuerzo por su parte. Son ejemplos de proyecto la elaboración de una revista, la preparación de un viaje, etc. (Melero, 2004: 704).

Así, según C.N. Candlin (1990: 40-41), la definición de toda tarea deberá girar en torno a los siguientes criterios:

- Input, es decir, aquellos datos con los que trabajen los aprendices y que estén relacionados con su experiencia personal.
- Papeles o funciones de los aprendientes en la realización de las tareas y entre ellos.
- Escenarios, es decir, la disposición del aula según lo requiera la tarea.
- Acciones que deben seguirse para la comprensión, ejecución y finalización de la tarea.
- Corrección en cuanto a la selección del input, el desarrollo de la tarea, etc.
- Resultados de la tarea (¿deben fijarse o deben configurarse durante la tarea?, ¿será posible llegar a resultados diversos?, etc.).
- *Feedback*, es decir, la evaluación de la tarea (¿quién la proporciona y en qué momento?, ¿debe adecuarse al momento de la tarea y la respuesta de los aprendientes?, etc.).

Por otro lado, existen diversos tipos de tareas según dónde esté puesto el énfasis: en la formación del aprendiz, en el intercambio de información, en la investigación y experimentación o en las estrategias del alumno (Candlin, 1990: 44-45). Sin embargo, las tres tareas que habrá que tener en cuenta para la puesta en práctica de este enfoque en las aulas serán, principalmente (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoque por tareas; Estaire, 2011: 6):

- Tareas comunicativas, que constituyen el objetivo y eje vertebrador de la clase y son aquellas en las que los alumnos usan la lengua en situaciones reales de comunicación y en cualquiera de las destrezas (orales y escritas).
- Tareas posibilitadoras o capacitadoras, denominadas también de apoyo lingüístico o intermedias, que hacen posible las anteriores, aportando a los alumnos los contenidos lingüísticos necesarios para realizarlas.
- Tareas finales, aquellas que definen las actividades de uso en las que se concreta la tarea.

Por último, la secuenciación del programa basado en tareas tendrá lugar a partir de nueve pasos principales (Melero, 2004: 705; Fernández, 2001: 26-34):

1. Elección del tema o centro de interés en torno al que girará la tarea, teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los aprendientes. Sería conveniente para ello realizar una puesta en común de los conocimientos, experiencias, ideas, etc. previos que tienen los alumnos al principio del curso o de la clase.
2. Planificación de la tarea final o de un conjunto de tareas para el final de la unidad. Aunque los profesores tengan ya pensado algún objetivo, los propios alumnos pueden proponer ideas para la tarea final que realizarán.
3. Determinación de los pasos o tareas intermedias que posibilitarán llevar a cabo la tarea final, con sus objetivos, contenidos y la previsión de su duración.
4. Delimitación de los objetivos comunicativos, que deberán incluir todas las destrezas y en la cual los alumnos tendrán un papel progresivamente más activo.
5. Especificación de los contenidos implicados en la unidad (funcionales, léxicos, gramaticales, fonológicos, etc.), cuya selección dependerá de la complejidad y tipo del proyecto.
6. Creación de las actividades posibilitadoras para la consecución de los objetivos y de los contenidos programados.
7. Previsión de los materiales que serán necesarios para la consecución de la tarea final, para lo cual es bueno que los aprendientes se valgan de todos los recursos de los que dispongan para la búsqueda de más materiales junto con los que aporte el profesor.
8. Secuenciación y organización de todo el proceso, teniendo en cuenta los posibles

cambios que podrán darse a lo largo de su avance.

9. Evaluación y autoevaluación de la realización de la tarea final, la elaboración de las tareas intermedias, lo que se ha aprendido a hacer con la lengua, cómo se ha aprendido, etc.

Ante lo expuesto, queda poner en práctica este nuevo enfoque. Para ello, la enseñanza de lenguas basada en tareas se apoya, esencialmente, en tres técnicas didácticas: el **aprendizaje cooperativo**, la **simulación global** y las **exposiciones orales**, las cuales describimos a continuación.

- **Enfoque natural**

Este enfoque representa la última de las propuestas basadas en las teorías naturalistas que propugnaba el método natural (vid. Diccionario de términos clave de ELE, Método natural). Fue propuesto por T. Terrel en 1977 a raíz de su experiencia como profesora de español en California y, en 1983, publica junto con S.D. Krashen, *The Natural Approach*, un libro en el que sintetizan las características de este nuevo enfoque. Ambos sitúan este enfoque dentro de lo que denominan enfoques tradicionales, es decir, aquellos en los que la lengua extranjera se usa sin recurrir a la materna y a un análisis gramatical, a la práctica de la gramática o a una teoría gramatical concreta (Richards y Rodgers, 2003: 175).

En lo referente a la teoría de la lengua en la que se apoyan, sería la común a la de los enfoques de la enseñanza comunicativa de la lengua, aunque le dan menos importancia. Se basan, además, principalmente en el significado y el léxico de las lenguas, argumentando que estas se definen básicamente a partir de su léxico y, secundariamente, de la gramática (cf. Richards y Rodgers, 2003: 177).

En cuanto a la teoría del aprendizaje, se siguen las cinco hipótesis de S.D. Krashen sobre este proceso (cf. Diccionario de términos clave de ELE, Enfoque natural):

- **Hipótesis de adquisición/aprendizaje.** Este autor hace una distinción entre dos conceptos basándose en el modo en el que se aprende una lengua. Así, la adquisición es aquel proceso a través del cual una lengua se aprende de forma natural e inconsciente por parte del aprendiz; mientras que el aprendizaje se da en un entorno formal y de forma consciente⁷.

- **Hipótesis del monitor.** Según esta hipótesis lo aprendido (de forma consciente) funciona como guía o monitor de nuestras producciones lingüísticas, es decir, que nuestros conocimientos aprendidos nos permiten autocorregirnos cuando nos comunicamos. Para un buen funcionamiento de este monitor es necesario tener en cuenta el tiempo en el que el alumno selecciona y aplica una regla, el énfasis dado a la corrección o la forma de la producción lingüística y el conocimiento de las reglas por parte de los alumnos, que estará determinado por su complejidad.

- **Hipótesis del orden natural.** Para este autor la adquisición de las estructuras y reglas gramaticales se produce en un orden predecible. De esta forma, el aprendizaje de una segunda lengua podrá hacerse también siguiendo un orden determinado, independientemente de la primera lengua del alumno.

⁷ Hoy en día esta distinción ya no se considera necesaria y ambos suelen usarse como sinónimos en el campo de la didáctica de lenguas.

- **Hipótesis del input comprensible.** Esta hipótesis defiende que la adquisición de una segunda lengua solo tiene lugar cuando el alumno es capaz de comprender un aducto o input de un nivel superior al suyo, a lo que Krashen llamó $I (input) + 1$. Además, la fluidez emergerá en él de forma natural, ya que esta no puede enseñarse.

- **Hipótesis del filtro afectivo.** Según esta hipótesis la actitud y estado anímico del aprendiente influyen negativa o positivamente en su aprendizaje, esto es, que funciona como un filtro que posibilita o bloquea la entrada de nuevos conocimientos. Así, los alumnos con un filtro afectivo bajo buscan y reciben más input, muestran más confianza hacia los demás y son más receptivos a la información que reciben.

De esta forma, podríamos resumir los puntos clave de este enfoque (Richards y Rodgers, 2003: 180) en que debe presentarse la mayor cantidad posible de aducto a los aprendientes; hay mayor preferencia por el estudio del vocabulario que en las estructuras sintácticas; los alumnos empezarán a producir mensajes en la lengua meta cuando se sientan preparados para ello y se centra en la transmisión de significados más que en el aprendizaje de las estructuras, con el fin de reducir el filtro afectivo.

Por otro lado, el papel de los alumnos irá cambiando según su nivel de desarrollo lingüístico y tendrán cuatro tipos principales de responsabilidades (*Diccionario de términos clave de ELE*): aportar la información oportuna para que las actividades se adecuen a sus objetivos y necesidades; adoptar un papel activo, al usar

técnicas de control del input; decidir cuándo empiezan a usar la lengua objeto de aprendizaje y concertar con el profesor el tiempo que les dedicarán a los ejercicios.

En cuanto a los papeles de los profesores, este enfoque será mucho más exigente con ellos que otros métodos y serán, principalmente, tres (Richards y Rodgers, 2003: 184-185): deberá aportar la información necesaria a sus alumnos, siendo está constante y variada en contenido extralingüístico, de modo que se facilite su interpretación; deberá garantizar un filtro afectivo bajo, creando en la clase un clima de trabajo interesante y relajado que facilite el aprendizaje y seleccionará y organizará actividades variadas, de acuerdo con las necesidades y objetivos de los aprendientes.

Este enfoque es ventajoso por la originalidad con la que emplea las técnicas de enseñanza que propone, centradas más en el significado y la comprensión que en la producción de oraciones gramaticalmente correctas, así como en el énfasis que da a los alumnos y sus necesidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.

- **Enfoque léxico**

Este es un enfoque propuesto por M. Lewis (1993) y algunos compañeros, que proponen una forma de enseñanza de lengua basada en el estudio del léxico y las combinaciones de las palabras (Richards y Rodgers, 2003: 133). Se centran, principalmente, en las unidades fraseológicas, aquel grupo de palabras que se caracteriza por presentar un cierto grado de fijación, es decir, que su significado no se deduce necesariamente de la división de las partes que la componen, sino del conjunto, y no aceptan cambios en su estructura. Este tipo de léxico despierta la curiosidad de los alumnos por la espontaneidad que aporta al discurso y se hace necesario en

determinados niveles (los más altos), en los que las explicaciones gramaticales son accesorias e innecesarias (Forment, 1997: 339).

La teoría lingüística de la que parte este enfoque, por tanto, es aquella que asume que este tipo de unidades léxicas tienen un papel fundamental en el aprendizaje y la enseñanza de nuevas lenguas, al formar parte de la comunicación cotidiana entre los hablantes de una comunidad lingüística determinada (Richards y Rodgers, 2003: 134).

En lo referente a la teoría del aprendizaje en la que se apoya, parte de las ideas de S.D. Krashen expuestas anteriormente sobre la exposición constante a la lengua extranjera para un aprendizaje óptimo y del uso de un lenguaje auténtico mediante la presentación de materiales en los que la lengua esté inserta en un contexto comunicativo (Sánchez, 2009: 278).

Por otro lado, el enfoque léxico tiene también unos papeles específicos reservados para profesores y alumnos (cf. Richards y Rodgers, 2003: 136-137). En cuanto a los primeros, al igual que en el enfoque natural, son la fuente principal de información para los alumnos, siendo modelos para el uso correcto de las diferentes unidades léxicas en las diversas situaciones comunicativas en las que podrán darse. Además, deberán crear un entorno en el que se fomente el aprendizaje autónomo del alumno. En palabras de G. Woolard (2000: 35; cit. en Richards y Rodgers, 2003: 138):

El aprendizaje de las distribuciones es un aspecto del desarrollo lingüístico que se ajusta de manera ideal al aprendizaje independiente de un idioma. [...] La distribución es más que nada cuestión de observar y registrar y los

alumnos avezados tienen que ser capaces de explorar textos por sí mismos. No sólo tienen que reparar en las distribuciones corrientes que aparecen en los textos con que se enfrentan, sino que, lo que es más importante, tienen que elegir las distribuciones que sean fundamentales para sus necesidades particulares.

El alumno, por su parte, debe ser capaz de elaborar sus propias generalizaciones lingüísticas a partir del input que recibe, en relación con lo expuesto anteriormente.

Este tipo de enfoque se ha visto favorecido en los últimos años, además, por los avances producidos en la Lingüística y su relación con los medios informáticos, siendo los corpus una herramienta básica para un enfoque de estas características. Por otra parte, J.C. Richards y T.S. Rodgers (2003) consideran que a esta metodología le faltan determinados componentes de lo que ellos han definido como enfoque, sobre todo en lo referente a los niveles de diseño y procedimiento.

- **Enfoques interculturales**

El nuevo contexto social en el que vivimos —del que ya hemos hablado— ha hecho evolucionar el enfoque comunicativo, que ponía énfasis en la competencia comunicativa, hacia un enfoque en el que lengua y cultura están al mismo nivel. Así, lo que se promueve aquí es el desarrollo por parte de los alumnos de una competencia intercultural; mejor dicho, de una competencia comunicativa intercultural, pues en la comunicación intervienen otros factores, además de los puramente lingüísticos (Paricio, 2014: 216).

La unión entre lengua y cultura no es, sin embargo, nada nuevo en la historia, como tampoco lo es su aplicación al ámbito de la enseñanza de lenguas (Sánchez, 2009: 307). No obstante, esta relación no ha sido presentada siempre de la misma forma. En los enfoques tradicionales la concepción de cultura que se tenía era de Cultura con “c” mayúscula; es decir, que se tenía un concepto elitista de ella al estar asociada a la historia, la literatura y las bellas artes de un pueblo (Paricio, 2014: 216). Hoy en día, en cambio, la cultura es definida, con “c” minúscula, según A. Sánchez (2009: 308) como “el conjunto de conocimientos, creencias, actitudes y expresiones de la actividad o quehacer de una sociedad o grupo determinados”. Estos elementos suelen pasar desapercibidos para los miembros de un mismo grupo, pero sobresalen cuando entran en contacto dos grupos de culturas diferentes (Sánchez, 2009).

Por otro lado, el objetivo de esta enseñanza no es conocimiento sin más de la otra cultura, sino que se persigue que los aprendientes relacionen esta con la suya propia (u otras), adoptando un punto de vista crítico respecto a ellas y promoviendo un modelo de respeto y tolerancia, al dejar atrás los tópicos y estereotipos (García, 2008: 495).

La teoría de la lengua que sostienen estos enfoques, por su parte, puede definirse en dos principios principales: la lengua es uno de los componentes de la cultura de comunidad determinada y lengua y cultura son dos elementos inseparables. En cuanto a la teoría del aprendizaje, no se especifica nada nuevo respecto a lo ya expuesto para los enfoques comunicativos en general (Sánchez, 2009: 321-322).

Respecto a los papeles de profesores y alumnos en estos enfoques, podríamos resumirlos de la siguiente forma (vid. Paricio, 2014: 219; García, 2008: 497-498):

- El profesor debe implicarse en el proceso de “interculturización”, al convertirse en un mediador entre la propia la cultura y aquella que es objeto de aprendizaje.
- Ha de fomentarse el trabajo autónomo de los estudiantes, promoviendo en ellos la reflexión y el contraste de ideas.
- Los profesores deberán tener amplios conocimientos tanto de su cultura como de la que enseña.
- Estos deberán poseer, también, destrezas necesarias para la comunicación internacional.

Dentro de los enfoques interculturales destacan, en los últimos años, dos (*Diccionario de términos clave de ELE*, Enfoques culturales): el **enfoque de las destrezas sociales** y el **enfoque holístico**. El primero pone el énfasis en la comunicación no verbal y su objetivo es que los aprendientes adquieran un nivel de competencia comunicativa lo más cercana posible a un hablante nativo. Además, considera que la lengua es un obstáculo para la comunicación entre culturas diferentes. En cuanto al segundo, su objetivo es convertir a los estudiantes en mediadores interculturales, reduciendo al máximo el choque cultural que da lugar a los malentendidos y fomentando en ellos la sensibilidad y la empatía hacia otras culturas. A diferencia del anterior, para el enfoque holístico la lengua forma parte de la cultura y son elementos inseparables. Asimismo, mientras que el enfoque de las destrezas sociales se basa en la cultura meta, en este enfoque se consideran tanto esta como la propia.

Este es uno de los enfoques más seguidos hoy en día, al igual que el anterior, por su actualidad en cuanto a las exigencias sociales que requiere nuestro mundo. Sin embargo, el Instituto Cervantes señala en su Diccionario de términos clave de ELE que no podrían considerarse nuevos estos enfoques, pues suponen, más bien, una profundización de la competencia comunicativa.

2.3. Nuevas tendencias metodológicas.

En el manual *Introducción a la didáctica del italiano* (Bartolotta *et alii*, 2010:

9) analizan los aspectos más relevantes en la didáctica actual de idiomas:

El texto oral, escrito, visual o mediático, ocupa un lugar central en esta nueva didáctica, considerado unidad básica de la comunicación, arrebatando el lugar que antes ocupaba la frase aislada como pieza clave. La organización, coherencia y conexión entre las diferentes partes del texto se colocan en el mismo plano que la situación en la que el texto se produce y el medio de comunicación en el que se transmite, considerando que éstos son elementos interrelacionados, inseparable e imprescindibles para la comprensión del mismo texto. La perspectiva textual tiene en cuenta la variedad de textos: la transversalidad lingüística nos conduce a una triple perspectiva del método didáctico, que se ocupa de la misma forma de los usos funcionales, usos expresivos y usos literarios.

En los últimos años, además del desarrollo de los distintos enfoques que forma la enseñanza comunicativa de la lengua, el enfoque que más ha prosperado y que se emplea con más frecuencia es el **enfoque por tareas**, como vimos anteriormente en las páginas 45-46. Asimismo, de la fusión de este enfoque con su variante, el aprendizaje basado en proyectos, ha surgido la enseñanza de la lengua basada en tareas⁸. Este nuevo

⁸ En la web del Instituto Cervantes se puede comprobar la importancia que ha cobrado el **Enfoque por tareas** en los últimos tiempos. Le dedican dos apartados independientes en su “Antología de textos de

tipo de enseñanza, por tanto, dirige su programa hacia la realización de tareas y proyectos para alcanzar el éxito en la adquisición de la competencia comunicativa y el desarrollo de un aprendizaje eficaz y permanente en los alumnos. Para ello, se valdrá de tres técnicas principales: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y las exposiciones o presentaciones orales, que definiremos a continuación. Finalmente, ante la falta de estudios que avalen la aplicación de estas técnicas a diversas lenguas, nos centraremos en la que ha recibido mayor atención en los últimos tiempos, la **simulación global**, especialmente en la enseñanza de lenguas de especialidad, como veremos con detenimiento en el apartado 2.3.2.2.

Existen diversas técnicas a través de las cuales esta nueva tendencia de enseñanza de lenguas puede ser llevada a la práctica. Destacan, sin embargo, como ya adelantábamos, tres en la actualidad: el aprendizaje cooperativo, la simulación global y el uso de exposiciones orales (Rodríguez-Piñero y García Antuña 2009, 2012 y Rodríguez Piñero, 2013).

2.3.1. Aprendizaje cooperativo.

El Aprendizaje cooperativo, en colaboración o en cooperación es una técnica didáctica que deriva del enfoque centrado en el alumno y que, como tal, su objetivo es la realización de actividades a través de pequeños grupos organizados por el profesor (Bará et al., 2011: 48).

Mediante el **aprendizaje cooperativo**, los alumnos, divididos en pequeños grupos heterogéneos, deben coordinarse entre sí para resolver tareas y construir su propio aprendizaje. Esto supone el desarrollo de la competencia social y de las habilidades y destrezas interpersonales que se consiguen a través de la interacción, elemento clave en esta metodología, de los diferentes componentes de un mismo grupo. El alumno sólo conseguirá sus objetivos si todos los miembros del grupo los consiguen, lo que los llevará a comprender la necesidad de crear una comunidad de aprendizaje y convivencia en que cada uno aportará unas destrezas y conocimientos y aprenderá de una forma distinta. Una metodología que puede ser enlazada y enriquecida con la del aprendizaje-servicio.

Así, a diferencia de otros tipos de aprendizaje como el competitivo o el individualista, el aprendizaje cooperativo no busca que un grupo o alumno obtenga ventaja respecto al otro (u otros) ni que los alumnos trabajen de forma individual. Su objetivo es que estos aprendan a trabajar en equipo, en el que cada miembro del grupo contribuye con su participación para la consecución del objetivo global (Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008: 5).

Se suele pensar que fue el profesor norteamericano J. Dewey (1938) el primero en promover la incorporación de actividades cooperativas a las aulas, pues se pensaba que los modelos tradicionales se basaban únicamente en la clase magistral, en la que el profesor habla y los alumnos escuchan; fomentaban la competencia en lugar de la cooperación y beneficiaban a los estudiantes vinculados a una mayoría (Richards y Rodgers, 2003: 189).

Existen, por otra parte, tres formas principales de aprendizaje cooperativo: **formal**, **informal** y **base** (Bará y Domingo, 2005: 8-14). En primer lugar, el **aprendizaje cooperativo formal** puede durar entre una clase y varias semanas, hasta completar la tarea. Está formado por grupos pequeños (de dos a cuatro miembros) y el objetivo es que los aprendientes optimicen su propio aprendizaje, a la vez que contribuyen a alcanzar los logros del grupo. La forma de llevarlo a cabo será: primero, el profesor da las instrucciones y explica los objetivos de la tarea; después, crea los grupos, a menudo al azar, y distribuye los materiales entre los grupos; en tercer lugar, el profesor explica la tarea; en cuarto lugar, el profesor observa el funcionamiento de los grupos de aprendizaje y proporciona ayuda cuando lo considera necesario y, finalmente, este evalúa, individualmente, la calidad y cantidad de cada tarea con miras a la reflexión sobre su aprendizaje por parte de los estudiantes.

En cuanto al **aprendizaje cooperativo informal**, consiste en la formación de grupos específicos para la duración de una clase concreta. Su objetivo es centrar la atención de los alumnos en los materiales que se van a presentar, fomentando un clima de aprendizaje y el procesamiento mental de esa información en ellos. Suele usarse, además, en combinación con la sesión expositiva para evitar que la atención de los estudiantes decaiga, junto con el uso de discusiones dirigidas con los compañeros de al lado, antes, mientras y después de la exposición.

Por último, el **aprendizaje cooperativo base** está compuesto de grupos heterogéneos de larga duración (todo el curso, toda la carrera, etc.). El objetivo, en este caso, es que los estudiantes desarrollen la capacidad de trabajar en equipo, verificando y ayudando a un aprendizaje completo por todos los miembros del grupo. También se

fomenta el apoyo mutuo cuando alguno tenga problemas personales, académicos, etc., para lo que deberán conocerse bien. El profesor podrá repartir una plantilla con los datos personales de cada uno para hacer esto posible. Una reunión típica de un grupo base comenzaría con los saludos y dos preguntas: cómo va todo y si están preparados para la clase de hoy. A continuación, cada miembro aporta la información recogida para la realización de la tarea encargada. Se completa, después, la plantilla de los datos personales y suelen tratarse también, brevemente, temas actuales y personales (la universidad, la familia, etc.).

Por otro lado, estas tres formas de aprendizaje cooperativo tienen cinco características en común (Johnson et al., 1999, Servicio de Innovación Educativa (UPM), 2008: 8-9):

- Interdependencia positiva. Desde esta perspectiva se considera que el trabajo eficaz de cada uno de los miembros del grupo contribuye a la realización adecuada de la tarea global, es decir, que si todos colaboran la tarea final grupal tendrá éxito.
- Interacción “cara a cara” o simultánea. En el Aprendizaje cooperativo se fomenta el apoyo mutuo de todos los miembros, ayudándose entre ellos cuando lo crean necesario.
- Responsabilidad individual. Esta característica complementa a la primera y viene a decir que cada uno de los integrantes del grupo se compromete a cumplir las tareas que se le han asignado, para el consecuente bien del conjunto.
- Habilidades sociales. Estas deben ser desarrolladas correctamente por los alumnos para un buen funcionamiento del grupo (ayuda, comprensión, gestión de conflictos, etc.).
- Autoevaluación del grupo. Guiados por el profesor, los estudiantes pueden evaluar su propio trabajo para aprender de ellos mismos y tenerlo en cuenta para futuras actividades.

Como podremos comprobar, el **aprendizaje cooperativo** presenta multitud de virtudes para su aplicación a las aulas. Sin embargo, se ha reparado, también, en la necesidad de preparar a los estudiantes para llevar a cabo esta técnica de forma adecuada. Para ello suelen emplearse actividades significativas y motivadoras para ellos, junto con la reflexión sobre el trabajo en grupo y su implicación tanto en el trabajo individual como en grupo (*Diccionario de términos clave de ELE, Aprendizaje en cooperación*).

El aprendizaje cooperativo ha sido, por otro lado, considerado por muchos autores como un método de enseñanza; sin embargo, y como podemos deducir de sus características, no posee las necesarias para ser denominado como tal, pues en él no se definen el programa, los objetivos, los contenidos, etc. del enfoque —como podría esperarse de un método—, sino que constituye, más bien, una de las múltiples formas de llevarlo a la práctica (una técnica didáctica, por tanto).

El **trabajo por proyectos** comparte multitud de similitudes con el enfoque por tareas, pudiéndose combinar muy bien entre ellos, ya que un aprendizaje por proyectos supone la realización de un conjunto de tareas organizadas, con la finalidad de construir un producto final. Un ejemplo sería la consecución de un póster, o la investigación y redacción sobre un monumento histórico, un escritor o un artista, la preparación de un plato, la elaboración de una revista o la planificación y preparación de un viaje. Para poder llevar a cabo estas metodologías es imprescindible recurrir a otras, como puede ser el trabajo cooperativo.

2.3.2. Simulación global.

Según el Diccionario de términos clave de ELE, la simulación es una técnica didáctica en la que se propone a los alumnos que representen un papel con el fin de reproducir la situación comunicativa en la que se inserta. En los años 80 un grupo de investigadores de París desarrollaron una nueva técnica de simulación en la que los estudiantes realizan una serie de actividades a partir de un tema central.

La simulación global se inscribe, además, dentro de las llamadas simulaciones sociales, pues tiene en cuenta las responsabilidades de los participantes (profesores y alumnos) en el transcurso de esa representación y en donde las variables de comportamiento pueden llegar a ser múltiples (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 91).

Por sus características, ha sido a menudo confundida e identificada como sinónimo de los *role play*, juegos de rol o juegos teatrales. Sin embargo, la mayoría de autores coincide en que son dos conceptos diferentes. Así, mientras que los juegos de rol son breves, simples y flexibles y se pueden incorporar en cualquier momento al aula sin que las actividades estén relacionadas entre sí, la simulación global requiere que los estudiantes trabajen en las tareas durante un periodo largo de tiempo y girarán siempre en torno a única temática (Lecumberri y Suárez, 2013:67). Otra diferencia fundamental que se ha señalado entre ambas técnicas es su carácter ficticio o real. Así, mientras que en el *role play* el alumno desarrolla un papel ficticio, en la simulación global el alumno sigue manteniendo su papel real en la situación comunicativa que está representando (*Diccionario de términos clave de ELE*, Juego teatral).

Por otro lado, K. Jones (1984: 4; cit. en Coca et al., 2011: 22) define las características que debe cumplir una simulación global como las siguientes:

- debe ser realista, es decir, que, aunque los estudiantes trabajen en torno a una situación ficticia, esta debe basarse en alguna de la vida real.
- debe insertarse en un entorno seguro, que no tenga efectos reales.
- requieren de una estructura clara, similar a la que tendría la situación en un contexto real.

En 2004, G.S. Levine (cit. en Coca et al., 2011: 22) añade otros dos requisitos: debe adoptarse un enfoque por tareas en el que la simulación global se convierta en la realidad misma y la comunicación debe estar basada en el uso de la lengua meta, con el objetivo de generar situaciones más naturales y auténticas en el aula.

M.T. Cabré y J. Gómez de Enterría (2006: 97-99) definen, por otra parte, la estructura que debe seguir la programación de toda simulación global. A saber:

1. Una vez elegido el tema, es necesario establecer el marco en el que se insertará la simulación.
2. Creación de un corpus a partir de documentos auténticos con el fin de facilitar la comprensión lingüística y servir de fuente de información.
3. Establecer una cronología del desarrollo de la simulación en la que se incluyan los acontecimientos, las actitudes, las acciones y las tareas y actividades que la conforman.
4. Valorar la duración que tendrá la simulación.
5. Aplicar un análisis de necesidades previo teniendo en cuenta la demanda de los alumnos y sus motivaciones, el tipo de curso y las técnicas de animación de las que dispone el profesor.
6. Definir los perfiles de los participantes en la simulación, según el papel que representen y teniendo en cuenta el número de estudiantes y la posibilidad de que puedan desempeñar varios papeles cada uno.
7. Implicar a los alumnos en la dimensión comunicativa del tema.
8. Valorar las interacciones que tendrán lugar entre los estudiantes.
9. Fomentar el trabajo cooperativo y no la competitividad.

10. Realización de una autoevaluación de la simulación por parte de los alumnos.

En los últimos años, la **simulación global** es muy empleada en los cursos de **lenguas para fines específicos** por su eficacia a la hora de proporcionar a los aprendientes las destrezas comunicativas necesarias en un ámbito especializado (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 81).

2.3.3. Exposiciones orales.

Actualmente el desarrollo de las destrezas orales y la capacidad de hablar en público son dos características indispensables en nuestra sociedad y, evidentemente, requieren una preparación y la puesta en práctica de una serie de técnicas para dominarlas. Asimismo, las exigencias de este nuevo mundo (rápida inserción al mundo laboral, mayor contacto con otras lenguas y entre países en Europa, etc.) han hecho incluir aspectos orales en las clases de idiomas que antes se pasaban por alto (Sanz, 2001: 133).

Así, los aspectos principales en los que debe centrarse una exposición o presentación oral son (Sanz, 2001: 134-140):

- **Lenguaje corporal.** El cuerpo es un sistema de comunicación y, como tal, es algo que debemos controlar para evitar dar una mala impresión en los demás, mostrar nerviosismo, etc.; teniendo en cuenta, también, las diferencias culturales de los interlocutores. Para ello deberá mostrarse seguridad, manteniendo la cabeza alta y el contacto visual con los miembros de la audiencia, lo que hará que parezca que el ponente se dirige a ellos directamente. Knapp (1999, cit. en. Sanz, 2001: 135) habla de los siete elementos que pueden interferir en la comunicación: los movimientos del cuerpo o kinésicos (gestos, miradas, expresiones faciales, etc.),

las características físicas de la persona, la conducta táctil (caricias, golpes, sostener algo, etc.), el paralenguaje (voz, ritmo...), la proxémica, los “artefectos” (ropa, joyas, maquillaje, etc.) y los factores del entorno (muebles, luz, decorado, etc.).

- **Pánico escénico.** Hay personas que, por su naturaleza, se sienten intimidadas al hacer algo en público, lo que les impide ser naturales. Para evitarlo, es bueno pensar positivamente y practicar todo lo que sea necesario para ir adquiriendo mayor soltura cada vez.
- **Análisis de la audiencia.** Es importante conocer (o al menos predecir) las características de las personas a las que nos dirigimos para hacer de nuestra intervención algo ameno y comunicativo, captando la máxima atención posible.
- **Ayudas visuales.** Durante la presentación es aconsejable ayudarse de objetos, fotografías, vídeos, etc. que nos permitan llevarla a cabo de forma eficaz. Pero debemos tener también cuidado, porque si estas ayudas no funcionan como queríamos tendrán un efecto contraproducente.
- **Estructura de la presentación.** Esta suele constar de tres partes introducción, desarrollo y conclusiones, pero puede variar según sus características y los objetivos del discurso. Una exposición oral bien organizada ayudará a mantener la atención de los oyentes, así como a dirigir mejor la disertación.
- **Evaluación.** Uno de los criterios para la obtención del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), dentro del apartado de expresión oral, es la realización de una exposición sobre un tema de interés para el alumno, por lo que será necesario realizar una evaluación de ella.

Esta técnica didáctica puede emplearse sola o inserta en cualquiera de los enfoques que hemos visto y los estudiantes pueden realizar las exposiciones de forma individual o en grupo. Una de sus ventajas es que pone en práctica todas las destrezas de los aprendientes al tener que buscar ellos mismos la información, procesarla y transmitirla a sus compañeros, etc. De igual modo fomenta el desarrollo del **pensamiento crítico** y la aplicación de **procesos cognitivos superiores** como analizar, evaluar, sintetizar, etc. (Rodríguez-Piñero, 2013: 81).

En la actualidad, muchos centros escolares emplean métodos más motivadores y atractivos para los estudiantes que las tradicionales clases magistrales o dependientes de un libro de texto. La figura del profesor ha dejado de ser la de transmisor de la información y ha pasado a ser la de acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ha permitido poner el foco en el propio alumno, quien a partir de ahora será el protagonista en la construcción de su conocimiento. Este modelo de enseñanza no solo fomenta el desarrollo de las competencias y habilidades, sino que también tiene en cuenta las capacidades y necesidades de los estudiantes y da sentido a la diversidad del alumnado en las aulas. En el caso de las lenguas, hay una superación del mero aprendizaje de gramática y vocabulario, abriendo el abanico hacia la cultura de otros países, el fomento de la autonomía y la autoevaluación, así como el desarrollo del espíritu crítico y de la curiosidad en los alumnos, dotando a los estudiantes de estrategias que le ayuden en su proceso de aprendizaje y en su comunicación en la vida real. En consecuencia, cuando hablamos de tendencias actuales en la enseñanza de lenguas es inevitable referirse a enfoques comunicativos, en que la gramática queda relegada a un segundo plano y la lengua y la interacción cobran importancia.

En la actualidad, las metodologías se entrelazan, dando lugar a clases que responden a diferentes estilos de aprendizaje y distintas inteligencias, conjugando el aprendizaje de todas las destrezas de la L2.

2.3.4. Aprendizaje basado en problemas.

Otra de las metodologías actuales es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Si bien tradicionalmente se ha expuesto primero la información y después se ha buscado y visto su aplicación, con esta metodología sucede al revés. El ABP permite

presentar un problema, identificar cuáles son las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a partir de ahí trabajar para buscar la información necesaria. Como en los casos anteriores, también se lleva a cabo en pequeños grupos y se pretende estimular la curiosidad y el aprendizaje de los estudiantes, haciendo especial énfasis en el desarrollo de las estrategias, las destrezas y las capacidades necesarias para la vida adulta. De nuevo, conectado con las metodologías anteriormente citadas, así como con otras, como el aprendizaje por descubrimiento o el *learning by doing*, entre otras.

2.3.5. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Hay una tendencia en la enseñanza de lenguas que sobresale en la actualidad sobre el resto: AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, que supone la impartición de otras materias del currículo en lengua inglesa, u otra lengua extranjera, dando lugar a la implantación de la **enseñanza bilingüe** en muchos centros.

El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE, *CLIL* en inglés) hace referencia a una metodología para el aprendizaje de lenguas que traspasa las fronteras del aula de la propia asignatura, ya que supone que otras materias, o al menos parte de ellas, sean enseñadas en una lengua extranjera con dos objetivos: el aprendizaje del contenido y el de la lengua involucrada. Desde el punto de vista de David Marsh, uno de sus fundadores, esta metodología solo tiene ventajas.

Su objetivo, como podemos deducir de su nombre, es la enseñanza de una lengua en combinación con la de otros campos del conocimiento (ciencias, matemáticas, música, etc.), sin que haya predominio de una sobre otra, y que fue desarrollada a

mediados de los 90 a partir de la colaboración de una serie de universidades europeas encabezadas por la de Jyväskylä (Finlandia).

Este tipo de enseñanza, conocida también por las siglas *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*) o *EMILE* (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*), nació como programas de inmersión, es decir, en situaciones en las que los alumnos tenían unas necesidades lingüísticas determinadas derivadas del contexto (países con lenguas minoritarias, segundas lenguas, etc.) y que responde, por tanto, a las necesidades actuales del aprendizaje de lenguas extranjeras (Comisión Europea, 2006: 7).

Por otro lado, no se enseñan en otra lengua todas las asignaturas sino, normalmente, las relacionadas con las Ciencias Sociales y las Artes y las Ciencias Naturales y la lengua que se enseña no tiene por qué ser mayoritaria (inglés, francés, alemán, etc.), sino que la enseñanza tiene también lugar en las lenguas cooficiales o lenguas minoritarias del país en cuestión: catalán, en el caso de España, por ejemplo; bretón, en Francia... (Wolff, 2007).

La teoría de la lengua en la que se apoya esta metodología es la ya presente en un enfoque orientado hacia la comunicación, como podemos suponer: debe centrarse en la comunicación real y en el intercambio de información y, además, destaca que el contenido de aprendizaje es una materia externa a la lengua (cf. Richards y Rodgers, 2003: 202). Esto último se ve reflejado en los principios que subyacen a la teoría del aprendizaje de este enfoque: se aprende mejor una lengua extranjera cuando se da prioridad al contenido en lugar de a la lengua en sí; esto es posible, también, cuando lo que se aprende es considerado útil y necesario por parte de los aprendientes y la

enseñanza no parte de cero, sino que debe basarse en los conocimientos previos de estos (vid. Richards y Rodgers 2003: 206-208).

En cuanto al papel de los alumnos, por otra parte, una enseñanza de estas características posee varias ventajas para ellos (Pavesi et al., 2001: 118; Wolff: 2007):

1. A diferencia de las clases de idiomas usuales, se aumenta su motivación y el aprendizaje a largo plazo al tratar temas reales y de interés general.
2. Se fomenta la interacción y el trabajo en grupo, por lo que aumenta la autoestima del alumno y su capacidad de organización y aprendizaje autónomo.
3. Contribuye a un mayor dominio de idiomas.
4. Favorece los procesos creativos a través de actividades que requieran esfuerzos cognitivos por su parte.

Los profesores, por su parte, además de tener un buen conocimiento de la lengua que enseñan y las estrategias adecuadas para hacerlo, deben ser expertos en el dominio científico del que se trate. Por ello, deben hacer un doble esfuerzo para controlar el correcto aprendizaje de sus alumnos tanto en lo referido a la lengua extranjera como a la materia que enseñan (Pavesi et al., 2001: 119-120).

Este enfoque ha tenido una mayor difusión en los últimos años debido, en gran parte, al impulso dado al aprendizaje de idiomas en los últimos años por la Unión Europea y a las necesidades reales de la sociedad multilingüe y multicultural en la que vivimos.

El funcionamiento de AICLE se basa en que los contenidos enseñados a los alumnos sean presentados en una lengua diferente a la materna. De esta manera, el

conocimiento del idioma se fusiona con el conocimiento del contenido y la lengua ve aumentada su presencia en el currículum de una forma muy amplia. AICLE está basado en la adquisición de un idioma de manera natural. Esta metodología no muestra sus beneficios de forma inmediata. Es un proceso largo que requiere dedicación: para convertirse en un alumno con conocimientos de inglés muy altos se requieren una media de cinco a siete años formando parte de una educación bilingüe.

Dos factores son muy importantes a la hora de adquirir las habilidades necesarias para defenderse en dos idiomas de la misma forma. El primero es la lectura, que debe transformarse en un hábito saludable y en una actividad que no conlleve un esfuerzo extra. Cuando se lee por placer se aprende mejor. El segundo factor, pero no por eso menos importante, es la fluidez oral. Es importante equivocarse a la hora de hablar para así aprender de los errores. A la hora de aprender una lengua, se puede pronunciar incorrectamente o utilizar un vocabulario no adecuado, formando, todo ello, parte del aprendizaje. Así, los estudiantes desarrollan una fluidez en inglés para conseguir comunicarse con gran variedad de fines y en contextos muy diferentes.

La mayoría de las ventajas tienen relación con la lengua que se pretende emplear en las asignaturas, ya que, si se decide utilizar el método AICLE, los alumnos aprenderán el idioma a la vez que nuevos conocimientos acerca de la cultura propia de esa lengua. De esta forma, se crea un nuevo conocimiento multicultural y los alumnos desarrollan habilidades para tener una comunicación intercultural más fluida. También hay un incremento de la motivación de los alumnos, de su capacidad oral y de su capacidad escrita. Aparte de esto, el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo en un contexto significativo. Por último y siguiendo en la línea de las ventajas, los alumnos

desarrollan una mayor capacidad de concentración y una enorme espontaneidad a la hora de usar la lengua.

A pesar de las ventajas presentadas por Marsh, y las señaladas en el párrafo anterior, es indudable que la implementación de AICLE en el aula reporta ciertas dificultades que no pueden, ni deben, ser obviadas. Así, el profesor de las materias que van a ser impartidas en otra lengua debe tener suficiente dominio en ese idioma, al igual que deben tenerlo los alumnos, para no tener que disminuir el nivel de la asignatura. Esto sólo se producirá, según destacan muchos expertos, si el bilingüismo en el aula se impone desde la educación infantil, y no hace una aparición repentina en etapas posteriores, sin que los alumnos hayan tenido el suficiente contacto con la lengua que se pretende emplear como vehicular.

2.3.5.1. Ventajas del AICLE.

Esta metodología ofrece muchas ventajas tanto a profesores como a alumnos:

- La principal ventaja es la **interactividad**. Se trata de una enseñanza interactiva, donde los alumnos tienen más oportunidades de hacer intervenciones orales en la lengua vehicular tanto con otros compañeros como con el profesor. Además, es una buena forma de aumentar sus recursos lingüísticos, negociar el significado, aprender expresiones y vocabulario nuevo, etc.
- La **motivación** es otro factor clave. Al estar en contacto con contenidos auténticos del mundo real, los alumnos se implican más y su motivación aumenta. Los profesores, por su parte, tienen la oportunidad de colaborar con

docentes de otros departamentos de forma interdisciplinar. Esto ofrece la ventaja de poder compartir sus conocimientos y beneficiarse mutuamente. Además, se ven implicados directamente en el desarrollo del currículum, lo que ocasiona que se creen programas más flexibles y dinámicos.

- Los alumnos ganan **autoestima y confianza** en sí mismos gracias al trabajo cooperativo. Debido al uso de estrategias de aprendizaje comunes, los alumnos se organizan mejor y aprenden de forma diferente.

- La metodología AICLE, al estar estrechamente relacionada con los contenidos de las materias y la lengua extranjera, desarrolla de forma natural **contenidos culturales y sociales**. Los alumnos entenderán mejor la cultura extranjera y apreciarán mejor la relación entre lengua y sociedad.

- Muchas de las habilidades desarrolladas a través de esta metodología se pueden aprovechar en la **vida cotidiana** de los alumnos, incluso traspasarlas a otras materias donde la metodología AICLE no está implementada. Habilidades como recoger información, completar tareas, clasificar, resumir, evaluar, etc. se pueden aplicar a otras áreas de la vida de los alumnos.

- La **creatividad** y el **liderazgo** se potencian mediante la colaboración y los proyectos en común.

2.3.5.2. Dificultades.

Una de las dificultades o cuestiones que plantea la enseñanza bilingüe es si se están dedicando demasiadas horas a la enseñanza de los idiomas que componen el eje de las secciones bilingües en detrimento de los contenidos de las materias que se imparten en dichos idiomas. Hay voces críticas que señalan que los alumnos a veces saben recitar

en la lengua de Shakespeare todas las partes del sistema óseo, pero no conocen su denominación equivalente en español y, por lo tanto, la educación bilingüe puede ralentizar el aprendizaje de otras asignaturas.

Eso mismo se ha preguntado la Fundación de Estudios de Economía Aplicada (Fedea), que ha presentado una investigación que concluye que sí hay costes en Conocimiento del Medio, una asignatura de Primaria que engloba Ciencias Naturales, Geografía e Historia. A cambio, la educación bilingüe no afecta a Matemáticas y Lectura, según este estudio, que también detecta que el efecto es peor si los padres tienen pocos estudios.

Pero los investigadores de Fedea, que no discuten que conocer una segunda lengua es "esencial", hacen notar, por un lado, el "coste financiero" que supone "contratar, formar y reciclar a los profesores". Y por otro, señalan otro coste: el hecho de que "el tiempo es finito". En otras palabras: las horas que se dedican al inglés no pueden dedicarse a otras asignaturas.

"Nada es gratis", subrayan los autores de Fedea, "o el aprendizaje de las asignaturas enseñadas en inglés se ve perjudicado, o el aprendizaje del idioma inglés no es suficiente".

Cabe preguntarse, finalmente, si la inclusión de esta metodología se está llevando a cabo de forma adecuada en nuestras aulas y qué se podría hacer para mejorar la situación, tanto en relación a los docentes como a los alumnos y a los contenidos de las asignaturas.

En todo caso, no se debe renegar de una idea por el hecho de ser complicada en su aplicación. Dados los múltiples beneficios que esta metodología puede aportarnos, como profesores debemos observar y analizar el proceso para intentar mejorar los resultados, implementando las medidas necesarias durante el propio desarrollo de la docencia.

2.3.6. Dogma.

El enfoque Dogma en la enseñanza de lenguas se considera tanto un método como un movimiento. Dogma es un enfoque comunicativo a la enseñanza de lenguas que propugna la enseñanza sin libros de texto y, por el contrario, se centra en la conversación entre los alumnos y el profesor. El enfoque Dogma también se conoce, en inglés, como Dogma ELT (siglas en inglés de *English language teaching*) por su origen en este sector de la enseñanza. Aunque toma su nombre del movimiento cinematográfico Dogma 95 (iniciado por Lars von Trier), ambos movimientos no tienen los mismos planteamientos.

Los diez principios del enfoque Dogma son los siguientes:

1. **Interacción.** El camino más directo hacia el aprendizaje es la interacción entre profesores y estudiantes y entre los mismos estudiantes.
2. **Compromiso.** Los alumnos están más comprometidos cuando los contenidos didácticos son creados por ellos mismos.
3. **Principio dialógico.** El aprendizaje es un proceso social y dialógico a través del cual se co-construye el conocimiento.

4. **Andamiaje.** El aprendizaje tiene lugar a través de conversaciones en las que el alumno y el profesor co-construyen el conocimiento y desarrollan sus habilidades.
5. **Emergencia.** El lenguaje y la gramática emergen en el proceso de aprendizaje. Esto es una visión diferente de la que se plantea en las teorías sobre la “adquisición” del lenguaje.
6. **Affordances.** El papel del profesor es optimizar las oportunidades de aprendizaje (*affordances*) de la lengua focalizando la atención en el lenguaje emergente.
7. **La identidad del alumno.** La identidad del alumno es reconocida junto a sus creencias y conocimientos previos.
8. **Empoderamiento.** Los estudiantes y el profesor se empoderan liberándose de los libros de texto y los materiales publicados.
9. **Relevancia.** Los materiales (por ejemplo, textos, audios, vídeos) deben ser relevantes para los alumnos.
10. **Pensamiento crítico.** Los profesores y estudiantes deben usar los materiales publicados y libros de texto con un sentido crítico para descubrir sus premisas culturales e ideológicas.

2.3.7. Critical & Visual Thinking.

2.3.7.1. Critical Thinking.

Desde hace años, se viene indicando la necesidad de que los alumnos aprendan a aprender, hace ya mucho tiempo que la información está en la red, disponible para todos y, por lo tanto, no resulta tan importante el contenido cómo la forma de acceder a él y la capacidad de distinguir lo fundamental de lo accesorio, lo real de lo inventado o

las fuentes fiables de las no fiables. Es decir, el estudiante tiene toda la información en internet, pero debe saber buscarla, discernir y decidir sobre su relevancia, para ser capaz de escoger la adecuada, de un modo crítico.

El *Critical Thinking*, o pensamiento crítico, supone el desarrollo de diferentes habilidades en los alumnos, entre otras, ser capaz de: analizar, reflexionar, formular preguntas, discernir la fiabilidad de las fuentes, definir, explicar, decidir.

En este sentido, algunas indicaciones al respecto suponen que el profesor debe:

- Promover la reflexión con preguntas abiertas y hacer que los alumnos se cuestionen el contenido. No hay que creer todo lo que se lee y no todo lo que se nos explica tiene que ser blanco o negro, existen tonos intermedios. Mediante actividades de búsqueda de contenido, por ejemplo, se les puede ayudar a distinguir entre la objetividad y la subjetividad en las informaciones, así como a discernir su relevancia y la fiabilidad de las fuentes.
- Crear un ambiente motivador en el que el alumno desee aprender, despertando su interés e incentivando su curiosidad, al mismo tiempo que se fomenta su creatividad e imaginación.
- Conducir a los alumnos hacia su propio aprendizaje, favoreciendo su autonomía y actuando como intermediarios y no como transmisores de contenido, como guías hacia la construcción de su propio conocimiento.
- Colaborar en el autoconocimiento de los alumnos, ayudándoles a aprender a aprender y a aprender a pensar. No todos los estudiantes tienen los

mismos estilos de aprendizaje ni las mismas estrategias o técnicas. Debemos ayudarles a encontrar su propio camino hacia el aprendizaje. Al mismo tiempo, desarrollarán los sentimientos de empatía y tolerancia, implementando la colaboración y la cooperación entre los estudiantes, así como su capacidad de superación de la frustración y del estrés, mediante el autoconocimiento, destacando la importancia de ser positivo y abierto ante nuevos retos y dificultades que se les presenten en la vida, tanto personales como laborales.

Como ejemplos concretos para el aula, se aportan, entre otras, ideas como:

- Contrastar noticias actuales procedentes de diversos medios, viendo distintos programas de televisión o escuchando diferentes programas de radio para comparar puntos de vista y enfoques.
- Establecer debates sobre temas de actualidad e interés para los alumnos para promover la tolerancia, la empatía, el debate, la escucha activa y el respeto por opiniones diferentes a las propias.
- Analizar páginas web y otras fuentes – comparando referencias, siendo capaces de valorar su importancia y credibilidad.
- Definir términos y presentar contenidos oralmente por parte de los alumnos para crear y construir un contenido propio de calidad, aportando ideas, redactando y explicando de forma adecuada, sea por escrito o de forma oral.
- Preparar preguntas de examen por parte de los estudiantes para involucrarlos en su propio aprendizaje, haciéndolos partícipes del mismo,

promoviendo la autoevaluación y la valoración del contenido proporcionado, distinguiendo lo principal de lo secundario.

- Analizar imágenes, fotos o lenguaje no verbal para desarrollar diferentes estilos de aprendizaje y conocer diferentes estrategias de estudio, acercándoles el arte y haciéndoles conscientes de que el aprendizaje no solo se produce a través de la palabra.
- Usar metodologías como el aprendizaje cooperativo, la clase invertida, la resolución de problemas o el aprendizaje por proyectos para fomentar el diálogo, el debate, el aprendizaje por descubrimiento y la autonomía.

2.3.7.2. Visual Thinking.

Se dice que un 60% de lo que aprendemos, al menos, “nos entra por los ojos”, por lo tanto, este estilo de aprendizaje visual debería estar en las aulas, no como un todo, pero como parte de una perspectiva multimetodológica que tenga en consideración las inteligencias múltiples.

2.3.8. Gamificación y *Flipped Learning*.

2.3.8.1. Gamificación.

La *gamificación* o *ludificación* es un enfoque de enseñanza que adopta la mecánica de los juegos al ámbito educativo a fin de ayudar al alumno a interiorizar conocimientos, mejorar habilidades o destrezas y aprender significativamente gracias a la motivación que proporciona el contexto lúdico.

Cuando se habla de gamificación hay que tener muy claro que gamificar el aula no es lo mismo que emplear juegos. Existen diferencias significativas entre la gamificación y el uso de juegos.

Ejemplos de gamificación:

- Empleo de mecánicas del juego para hacer del proceso de aprendizaje algo ameno y motivador.
- Simulación de contextos reales en el aula.
- Competición y colaboración para la resolución de problemas o retos.

NO es gamificación:

- Emplear juegos puntuales.
- Emplear un sistema de gratificación basado exclusivamente en puntos.
- Premios para todos.
- Uso exclusivo de videojuegos.

Los beneficios de gamificar el proceso de aprendizaje son múltiples. Algunas de las principales razones por las que resulta necesario gamificar o *ludificar* en la clase de L2 atienden a cuestiones *didácticas, emocionales y sociales*.

Didácticas:

- Involucra al individuo en el proceso de aprendizaje.
- Potencia la creatividad.
- Ayuda a la resolución de problemas reales.

Emocionales:

- Motiva la participación en el aula.
- Promueve la autonomía.
- Divierte.

Sociales:

- Crea vínculos afectivos.
- Estimula las neuronas espejo, responsables de la empatía.
- Propicia la cooperación y el trabajo en equipo.

El alumno consigue que el aprendizaje sea significativo, es decir, que los contenidos que va viendo en el aula permanezcan en el recuerdo y se conviertan en base sobre la que se irán asentando nuevos contenidos, habilidades y destrezas.

2.3.8.2. Flipped Learning.

El modelo *Flipped Classroom* (instrucción inversa) es una estrategia de instrucción para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje que se ha ido abriendo paso en los últimos años de manera decisiva y con excelentes resultados, sin embargo, no parece ser muy empleada todavía en nuestro país (**Tourón, Santiago y Díez, 2014**). La *Flipped Classroom* en palabras de **Tourón et. al.** (2014), forma parte de un ciclo de instrucción más amplio, ya que se solapa con otras herramientas de enseñanza como la instrucción inversa, el aprendizaje basado en la investigación, el *Blended Learning*, la instrucción *on line* mediante *podcasting* o *screencasting* y los recursos de la Web 2.0.

Antes de continuar, conviene remarcar la diferencia entre *Flipped Learning* and *Flipped Classroom*, pues en varias ocasiones estos términos se utilizan como sinónimos de forma errónea. Según *The Flipped Learning Network*⁹ (2014) los términos no son intercambiables, puesto que una *Flipping Class* (modelo explicado anteriormente) no necesariamente conlleva un Flipped Learning. La definición del término *Flipped Learning* hace alusión a “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza del espacio del aprendizaje en grupo al espacio del aprendizaje individual, como resultado de ello, el espacio del grupo se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo, en el que el educador guía a los estudiantes mientras éstos aplican los conceptos y se implican creativamente en la materia” (*The Flipped Learning Network*, 2014, p.1).

2.3.9. *MLearning*.

En todo caso, no se debe olvidar la necesaria incorporación de las **nuevas tecnologías** e internet, que suponen una motivación extra para los estudiantes y una gran oportunidad para la práctica autónoma de la lengua. En este sentido, el ***mlearning*** sobresale por su conexión y relación directa con la realidad de los jóvenes.

Durante los últimos años, la tecnología ha irrumpido con fuerza en las aulas. Los profesores han encontrado en los teléfonos móviles un gran aliado para despertar el interés de las nuevas generaciones, aunque también supone, en muchas ocasiones, un elemento disruptivo difícil de controlar. En todo caso, los docentes no pueden vivir

⁹ La Flipped Learning Network (FLN) es una organización sin ánimo de lucro, con la misión de dar apoyo a los educadores en conocimientos, habilidades y recursos para implementar el aprendizaje invertido con éxito. Disponible en <http://www.flippedlearning.org>

ajenos a una realidad en la que más de 22 millones de personas usan de forma activa el móvil, tomando, únicamente, datos de España en el año 2017. El dominio que los estudiantes tienen de estos dispositivos facilita su introducción en el aula. Por lo tanto, el empleo educativo de aplicaciones puede suponer una motivación para los alumnos, así como el desarrollo de unas competencias necesarias para su futuro laboral, además de implicar un aumento de la autonomía y el control de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. El *mlearning* o aprendizaje móvil parece haber llegado para quedarse.

En el caso de la L2, usar aplicaciones que ayuden a los estudiantes a mejorar su vocabulario será de gran utilidad, puesto que un léxico variado influirá de forma positiva en las cuatro destrezas de la lengua, mejorando tanto la expresión oral como la escrita, junto a la comprensión lectora y auditiva. Existe un número ingente de aplicaciones relacionadas con el aprendizaje de L2, pero centrando nuestra atención en las referidas al vocabulario, vamos a destacar siete aplicaciones gratuitas para dispositivos *Android*, que pueden descargarse desde *Google Play*, adecuadas para ejemplificar la utilidad de estas con fines académicos:

- **Word Reference:** Aprender vocabulario también debe implicar conocer cómo usarlo y cómo pronunciarlo, y este diccionario incluye la opción de escuchar las palabras, además de poder ver su transcripción fonética y de ofrecer ejemplos de su uso en oraciones. Un diccionario debe ser imprescindible en el móvil de nuestros estudiantes, ya que les aporta autonomía a la hora de conocer más palabras y buscar significados y pronunciaciones. En

este sentido, Word Reference es uno de los más extendidos. Se recomienda permitir su uso en el aula para buscar palabras o pronunciaciones, incluso pudiendo practicar por medio de juegos de rapidez o concursos. Para casa, se pueden plantear búsquedas de familias de vocabulario o significados, las posibilidades son infinitas, dependiendo de nuestra creatividad, o la de los propios alumnos.

- ***Spelling City***: Esta aplicación está creada especialmente como herramienta de aprendizaje en la escuela. Los docentes introducen las distintas listas de vocabulario estudiadas en clase y la aplicación crea distintos juegos para que los estudiantes puedan repasar de manera dinámica y divertida. Se podría hacer que los alumnos creasen juegos para sus compañeros. Válida para trabajar en el aula y fuera del centro educativo, de forma autónoma.

- ***LearnMatch***: Este juego permite a los estudiantes competir entre ellos para ver quién contesta más preguntas correctamente en el menor tiempo. Existen distintos tipos de preguntas, incluyendo usar palabras en contexto, traducir al español, seleccionar la palabra correcta o escribir la palabra que escuchan, mejorando así su comprensión oral. Válido para el aula y para fuera de la misma, para trabajar en grupos o de forma individual.

- ***Pictoword***: Esta es una aplicación especialmente diseñada para los alumnos con una mayor inteligencia visual, o para propiciar el desarrollo de la misma. En esta, los estudiantes deben leer una serie de imágenes para poder crear una palabra o expresión. Además, es una oportunidad para incentivar actividades en pareja, ya que la aplicación permite jugar individualmente o con un compañero.

- **Words with Friends:** Permite a los alumnos jugar y competir entre ellos mejorando sus habilidades lingüísticas. El juego consiste en una versión moderna del conocido juego *Scrabble* en el que los estudiantes deben crear palabras en inglés mediante las letras que la aplicación proporciona. El juego puede motivarles, suponiendo la continuación del aprendizaje más allá del aula.

- **Aprende vocabulario en inglés:** Esta aplicación permite mejorar el vocabulario de los alumnos integrando las cuatro habilidades lingüísticas. El juego propone un punto de partida básico, para ir progresando hacia niveles más avanzados. Además, se puede usar como un diccionario portátil, ya que todas las palabras quedan registradas en listas temáticas e imágenes. Es importante recalcar que el uso de esta aplicación no requiere internet, lo que puede ser un plus en algunos contextos educativos.

- **Aprende palabras en inglés:** Aplicación con más de diez mil palabras en *flashcards* (fichas), con diferentes niveles de dificultad. Con imágenes y audio. Ofrece la posibilidad de emplear solo el audio, para poder escuchar las lecciones mientras se corre o se conduce, es decir, mientras se realiza otra actividad. No presenta necesidad de conexión a internet, como la anterior. Se basa en la teoría de aprender mientras se duerme.

Estos ejemplos no son más que una mínima parte de todas las aplicaciones relacionadas con la L2 que se pueden encontrar, de forma gratuita, para nuestros móviles, en este caso, centrándonos en el vocabulario.

En resumen, hoy en día se buscan métodos atractivos y motivadores para despertar el interés en el alumnado. Asimismo, se deja de lado la figura autoritaria del profesor para dar protagonismo al estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Actualmente, las metodologías requieren la cooperación e interacción de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de competencias imprescindibles para la vida adulta y dando pie a una educación personalizada que tiene en cuenta las habilidades y destrezas de cada uno de los componentes del grupo-clase, formando alumnos que sean capaces de construir su propio conocimiento y aprendizaje de un modo autónomo y crítico.

2.4. Las destrezas lingüísticas.

Según el Centro Virtual Cervantes, con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptoras). Así, las ha establecido en número de cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (para estas dos últimas se usan a veces también los términos de comprensión oral y escrita). Más recientemente, en congruencia con los estudios del análisis del discurso y de la lingüística del texto, se tiende a considerar como una destreza distinta la de la interacción oral, puesto que en la conversación se activan simultáneamente y de forma indisoluble la expresión y la audición.

Cada una de estas destrezas incluye a su vez un conjunto de microdestrezas; así, por ejemplo, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y

segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que, sin embargo, en el texto escrito el lector encuentra ya aisladas.

De manera análoga, los enfoques comunicativos y discursivos, que reconocen la primacía del significado en el proceso de comunicación, han puesto destacado otras habilidades complementarias de las que integraban tradicionalmente las destrezas. En el caso de la comprensión, por ejemplo, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que se posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto. Los diferentes géneros discursivos y tipos de texto requieren a su vez habilidades o destrezas comunicativas particulares. Así, en la comprensión del discurso académico hay que ser capaz de distinguir digresiones o bromas del profesor, de reconocer los ejemplos o casos particulares como tales, etc.

Autores como H.G. Widdowson (1978) distinguen entre destrezas aplicadas al sistema de la lengua y destrezas aplicadas al uso de la lengua. En la expresión oral, por ejemplo, el dominio del sistema de la lengua equivale al de la fonética (pronunciación de sonidos particulares, de los distintos patrones de entonación, etc.) y el dominio del uso de la lengua, a la transmisión efectiva y adecuada del mensaje. Para lograr esta transmisión del mensaje, al hablante no le basta con el dominio de la pronunciación y la entonación; necesita recurrir al uso de estructuras morfosintácticas, léxicas y textuales particulares de la lengua oral frente a la escrita, así como también a la aplicación de una serie de procedimientos, derivados de las características del contexto de comunicación, de la identidad de los interlocutores o destinatarios, de los conocimientos acerca del mundo que el hablante supone en ellos, etc. Por lo tanto, las

destrezas lingüísticas aplicadas al uso de la lengua requieren la activación de las estrategias comunicativas.

2.4.1. Expresión oral

La expresión oral, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua meta, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

Tradicionalmente, como mencionamos anteriormente, se viene hablando de cuatro destrezas lingüísticas, dos propias de la lengua oral, que son la comprensión auditiva y la expresión oral, y otras dos propias de la lengua escrita, que son la comprensión lectora y la expresión escrita. Las dos destrezas de comprensión están correlacionadas entre sí, y lo mismo ocurre con las dos de expresión; sin embargo, en uno y otro caso se trata de destrezas tan distintas como distintas son entre sí la lengua oral y la lengua escrita. El Marco Europeo de Referencia menciona, por una parte, la comprensión auditiva y la comprensión lectora como actividades lingüísticas de recepción y, por otra, la expresión oral y la expresión escrita como actividades lingüísticas de producción. No obstante, el Marco supera el planteamiento tradicional, al incluir dos nuevos conceptos, a saber, las actividades lingüísticas de interacción y las de mediación. El documento trata las actividades de expresión oral (transmitir información

o instrucciones a un público, dar una conferencia, etc.), enumera los diferentes tipos de expresión oral (leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas, hablar espontáneamente, etc.), describe las estrategias principales de expresión (planificación del discurso, reajuste del mensaje, autocorrección, etc.) y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

Durante el primer tercio del siglo XX, la enseñanza de idiomas se centra en el estudio de la lengua escrita, en especial de la literatura. Ciertamente, se lanzan propuestas de aumentar la atención a la lengua oral, por ejemplo, desde la Asociación Fonética Internacional (fundada en 1886), que recomienda aplicar los conocimientos de fonética y fonología a la práctica docente, es decir, instruir a los alumnos en la pronunciación de la LE. Sin embargo, la mayor parte de esas propuestas no llegan a cuajar, aunque sí quedan en estado latente. Ahora bien, a partir de la Segunda Guerra Mundial la enseñanza de lenguas vivas experimenta un cambio drástico, desplazándose el foco de atención hacia la lengua oral, sin desatender por ello la lengua escrita. En las últimas décadas se han producido cambios no menos relevantes, al empezarse a utilizar en el aula de LE una variedad de textos orales auténticos (diálogos, conferencias, entrevistas, narraciones, cuentos, noticias, conversaciones telefónicas, etc.) grabados en vídeo, CD, DVD y demás soportes magnéticos.

Para numerosos estudiantes la expresión oral resulta la destreza más difícil en el aprendizaje de la lengua meta. De hecho, a muchos nativos les resulta difícil transmitir información en turnos de palabra largos, por ejemplo, dar un discurso en público sobre un tema de actualidad; siendo así, es de esperar que los aprendientes

extranjeros experimenten tantas o más dificultades que los propios nativos en ese tipo de discurso.

En la enseñanza tradicional existen discrepancias sensibles entre la expresión oral de los nativos y el tratamiento de la destreza en el aula de LE; las diferencias atañen a la forma, al contenido, al motivo, a la finalidad, a los participantes y al modo de comunicación. Los enunciados de los nativos no siempre se componen de frases completas y gramaticales, sino que contienen lapsos y elipsis, hecho que contrasta con la estructuración tan perfeccionista de la lengua presentada tradicionalmente en los manuales de LE. Habitualmente, los hablantes nativos expresan sus propias ideas, deseos, etc., centrándose más en el contenido que en la forma del mensaje; son plenamente conscientes del significado que desean transmitir; tienen un motivo y un interés real en el discurso, por ejemplo, pedir un favor. En contraste con esas circunstancias, en el aula tradicional de LE el tema y el contenido de la comunicación con frecuencia dependen más del profesor y de los materiales didácticos que de los propios alumnos; éstos hablan porque deben practicar, porque el profesor los insta a ello, porque desean obtener una buena calificación, etc. No obstante, la situación cambia considerablemente cuando empiezan a aplicarse modelos didácticos como el **enfoque comunicativo** o el **enfoque por tareas**, en los que se procura llevar al aula la realidad externa; de ese modo, la expresión oral de los alumnos empieza a reflejar las características de la de los nativos.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen estos cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral:

- a. **Según la técnica:** diálogos dirigidos (para practicar determinadas formas y funciones lingüísticas), juegos teatrales, juegos lingüísticos (por ejemplo, adivinanzas), trabajos en equipo, etc.
- b. **Según el tipo de respuesta:** ejercicios de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones (por ejemplo, recetas de cocina), debate para solucionar un problema, actividades de vacío de información, etc.
- c. **Según los recursos materiales:** textos escritos (por ejemplo, completar una historia), sonido (por ejemplo, cantar una canción), imagen (por ejemplo, ordenar las viñetas de una historieta), objetos (por ejemplo, adivinar objetos a partir del tacto, del olor...), etc.
- d. **Comunicaciones específicas:** exposición de un tema preparado de antemano, improvisación (por ejemplo, descripción de un objeto tomado al azar), conversación telefónica, lectura en voz alta, debates sobre temas de actualidad, etc.

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión oral puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. organizar y estructurar el discurso de modo coherente (por ejemplo, por orden cronológico);
2. adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.);
3. transmitir un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de los alumnos) de complejidad;
4. dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
5. dejar claro qué es opinión, qué es conjetura y qué es información verificada o verificable;

6. aclarar, matizar, ampliar, resumir, etc., según la retroalimentación que van recibiendo de los oyentes;
7. hacer uso de las implicaturas;
8. manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias;
9. transmitir el estado de ánimo y la actitud;
10. conseguir el objetivo del discurso, por ejemplo, transmitir las emociones experimentadas en una aventura.

2.4.2. Expresión escrita.

La expresión escrita, según el Diccionario de términos clave de ELE, es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc. Una de las funciones de la lengua escrita es dejar constancia de hechos que han ocurrido, por ejemplo, la historia de un pueblo; o bien no olvidar hechos que van a ocurrir, por ejemplo, el cumpleaños de un amigo.

Para las comunidades de cazadores y recolectores basta con la lengua oral. Por el contrario, con la práctica de la agricultura, nacen una serie de fenómenos, como el aumento de la población, la división del trabajo, el comercio de artículos, la aparición del concepto herencia, etc. que propician la gestación de la lengua escrita. Ciertamente, los primeros usos de la lengua escrita corresponden a facturas, recibos, listados de contribuyentes, inventarios de propiedades, leyes, registros astronómicos y calendarios.

Posteriormente, también recurren a la lengua escrita la literatura, la religión y la oratoria.

A pesar de las diferencias entre unas y otras lenguas, a lo largo de los siglos se han ido desarrollando unas tendencias, en cierta medida, universales en el ámbito de la puntuación, tales como la separación de palabras mediante espacios en blanco, la utilización del punto o de los signos de interrogación y de admiración para separar y caracterizar frases, etc.

Mientras que en la expresión oral se acepta la diversidad, por ejemplo, la dialectal, en la expresión escrita se tiende a la unificación, e incluso a una regulación estricta con normas, que emanan de los textos literarios, religiosos, administrativos, etc., y que se refuerzan a través de la enseñanza. Generalmente, en la lengua escrita se pierde información relativa a determinados recursos prosódicos, paralingüísticos, cinéticos, etc. empleados en la comunicación: el ritmo, las pausas, la entonación, la intensidad y el timbre de voz, los gestos, las expresiones faciales, etc.

Para el desarrollo de la expresión escrita, tanto en la L1 como en una LE, es tan importante para algunos expertos, incluso más importante, leer como escribir. En efecto, a través de las lecturas adecuadas, el aprendiente recibe un aducto rico en modelos, debidamente contextualizados, sobre las múltiples facetas de esta destreza: organización del texto, recursos de coherencia y cohesión, estilo, registro, léxico, estructuras gramaticales, etc.

En el proceso de composición escrita, se pueden establecer las siguientes etapas:

1. análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.);
2. producción de ideas;
3. organización de las ideas, por ejemplo, en un esquema;
4. búsqueda de información;
5. redacción de un borrador;
6. revisión, reestructuración y corrección;
7. redacción definitiva;
8. últimos retoques.

Dichas etapas se contemplan desde diversas ópticas complementarias, en función del modelo didáctico de la expresión escrita que se adopte. Así, por ejemplo, en los denominados **Modelos por Etapas** la escritura se concibe como un proceso que consta de tres etapas: la preescritura (planificación, esquema), la escritura (desarrollo de las ideas del esquema) y la reescritura (revisión y corrección). Estos modelos ofrecen una visión interesante, pero simplificada del proceso de escritura: por una parte, las etapas no son compartimentos estancos, sino que suelen solaparse entre sí; por otra parte, el proceso no es perfectamente lineal, sino que generalmente es bidireccional o recursivo, avanzando hacia la etapa siguiente, pero retrocediendo hacia etapas anteriores cuando conviene. Un segundo ejemplo puede ser el **Modelo de Procesos Cognitivos**, que distingue las siguientes fases: planificación, ideación, desarrollo, expresión, análisis gramatical, linealización y adyacencia.

Frente al tratamiento tradicional del texto escrito como un producto que el alumno entrega al profesor y que éste corrige exhaustivamente, han ido surgiendo alternativas en las que la enseñanza de la escritura se concibe como un proceso, en el que participan, a su debido tiempo, el propio aprendiente, sus compañeros y el profesor. Un primer ejemplo es la técnica que propone M. Chimombo (1986): seleccionar frases con errores comunes de los alumnos y escribir cada una de ellas en una hoja de papel aparte, distribuirlas entre los alumnos para que en grupos comenten los errores y los corrijan, escribir las frases corregidas en la pizarra y pulirlas entre todos. Un segundo ejemplo es la técnica que proponen Cassany, Luna y Sanz (1994): una redacción colectiva entre profesor y alumnos, de modo que éstos tengan la oportunidad de seguir de cerca «cómo se va gestando el proceso de composición. En la vida real el alumno no ve nunca en acción a los escritores competentes: no sabe cómo trabajan, enmiendan los errores que cometen».

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la expresión escrita puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. Planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, por ejemplo, por orden cronológico.
2. Emplear debidamente elementos de cohesión.
3. Escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de LE) de complejidad.
4. Escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel.

5. Observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.).
6. Emplear el registro (familiar, estándar, académico, etc.) adecuado en cada situación.
7. Dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias.
8. Dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable.
9. Manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias.

Sean cuales sean los criterios de evaluación, conviene que ésta atienda al conjunto de aspectos que intervienen a lo largo de todo el proceso de producción textual, en lugar de limitarse a la corrección del producto final.

El Marco Europeo de Referencia incluye la expresión escrita entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades, desde las más pautadas, como informes y redacciones, hasta las más creativas, como textos sobre historias imaginarias y estrategias de expresión escrita, por ejemplo, la planificación de un texto previendo el efecto que previsiblemente producirá en el lector. Asimismo, ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza, por ejemplo, en el nivel superior (C2) cabe esperar que el alumno sea capaz de escribir “textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas”.

2.4.3. Comprensión auditiva.

La comprensión auditiva, según el Diccionario de términos clave de ELE, es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente. La imagen mental que tiene el hablante en el momento de transmitir una determinada información y la que se va formando el oyente, a medida que va procesando el mensaje pueden parecerse bastante, pero difícilmente llegan a coincidir plenamente. La comprensión auditiva está correlacionada con la comprensión lectora; sin embargo, se trata de dos destrezas tan distintas como distintas son la lengua oral y la lengua escrita.

Los procesos de comprensión auditiva se han concebido tradicionalmente desde una perspectiva de procesamiento sintético (*bottom-up*); un ejemplo sencillo es la teoría de Koster (1991): una vez desechados los ruidos y los sonidos no lingüísticos que percibimos continuamente y seleccionados exclusivamente los sonidos del habla (nivel fonético), éstos los clasificamos en fonemas (nivel fonológico); con los fonemas formamos palabras (nivel léxico); con éstas establecemos relaciones morfosintácticas y formamos frases (nivel morfosintáctico); a esas palabras y frases les atribuimos un significado determinado (nivel semántico); y con las frases formamos un texto coherente que interpretamos en función de la situación (nivel pragmático).

Posteriormente surgen modelos de interpretación del discurso y de enseñanza de la comprensión auditiva basados en un procesamiento analítico (*top down*), en los que el proceso de comprensión auditiva comienza, precisamente, por los aspectos más generales del discurso (el tipo de texto, el conocimiento de la situación, la idea general de cada párrafo oral, etc.), y sólo posteriormente el oyente entra en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores. En un procesamiento de carácter analítico el oyente se sirve de su conocimiento del mundo y del contexto discursivo específico para predecir, formular hipótesis e inferir, no sólo durante la audición, sino incluso antes o después de ella. Cuanto mejor conoce al hablante y el tema, tanto más fácil le resulta pronosticar lo que va a decir a continuación.

Los dos modelos lineales anteriores, procesamiento sintético y procesamiento analítico, son perfectamente compatibles, ya que pueden funcionar de forma coordinada y simultánea; así es como se conciben en el modelo interactivo. Dado que los procesamientos cerebrales no son sólo secuenciales, sino también en paralelo, es precisamente el modelo interactivo el que parece más apropiado para dar cuenta de los procesos de comprensión auditiva. Ilustremos con un ejemplo el modelo interactivo (en este caso, se comienza por un procesamiento analítico): a partir del título de una canción, los aprendientes imaginan el tema; tras escuchar la primera estrofa, ya tienen una idea general del contenido; estrofa tras estrofa, van construyendo una imagen auditiva y mental cada vez más detallada; (en ese momento se pasa a un procesamiento sintético) para esclarecer algunos puntos confusos, consultan diccionarios, gramáticas, al profesor, etc., reconstruyendo el valor de cada estrofa, hasta recomponer íntegramente la canción.

Una cuestión importante en el desarrollo de la comprensión auditiva son las características de los materiales didácticos que se emplean: el formato (tipo de soporte, extensión, calidad acústica, etc.), el contenido (tema, tratamiento, etc.), el nivel (léxico, gramatical, cultural, etc.) y el uso que se haga de ellos, esto es, las tareas que los alumnos realicen con ellos. Por regla general, los textos orales que se ofrecen a los aprendientes de una lengua meta se caracterizan por unos rasgos que los diferencian de los que oyen los nativos; éstas son algunas de las características habituales: pronunciación estándar (no dialectal), vocalización forzada, ritmo discursivo lento y uniforme, entonación con oscilaciones exageradas; vocabulario controlado (calibrado al nivel concreto de los alumnos); oraciones completas y adecuadas a su nivel de gramática; repeticiones abusivas de determinadas formas lingüísticas (por ejemplo, de las estructuras que se acaban de presentar); lengua estándar, formal o culta, evitando el registro coloquial, el vulgar, etc. Si bien es cierto que con todo ello se facilita la comprensión auditiva del aprendiente extranjero, el discurso se impregna de una cierta artificialidad. He aquí algunos ejemplos de actividades en las que interviene la comprensión auditiva (integrada con otras destrezas), encaminadas al desarrollo de procesos distintos (consignados entre paréntesis) (v. Richards, 1985): escuchar una historia y ordenar unas imágenes (asociar y distinguir), escuchar una conversación sobre una casa y dibujarla (transferir), inventar el desenlace de una tragicomedia (ampliar), tomar notas en clase (resumir), escuchar el principio de un cuento, imaginar y narrar el resto (predecir).

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la comprensión auditiva puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. captar el objetivo del discurso;
2. discriminar las ideas principales de las complementarias;
3. discriminar las palabras importantes de las secundarias;
4. anticipar la continuación del discurso;
5. inferir aquello que no se explicita, captar las implicaturas;
6. detectar e interpretar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor, en general, las falacias;
7. captar el estado de ánimo y la actitud del emisor.

El Marco Europeo de Referencia incluye la comprensión auditiva entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades de comprensión auditiva: escuchar la radio, una conferencia, una conversación, etc.; enumera los diferentes tipos de escucha, relacionados con el propósito concreto: para captar la esencia de lo que se dice, para conseguir una comprensión detallada, etc.; y explica cómo el interlocutor se sirve de las estrategias de comprensión para predecir, en cierta medida, la organización y el contenido del discurso, y cómo sus marcos de conocimiento del mundo y del contexto discursivo específico le facilitan la comprensión auditiva y le ayudan a subsanar sobre la marcha las dificultades que puedan ir surgiendo. El documento ofrece asimismo pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

Tradicionalmente, en las clases de LE la comprensión auditiva se viene centrando más en la comprobación de la comprensión de unos textos orales que en la enseñanza y desarrollo de la destreza en cuestión; las respuestas que dan los alumnos en los ejercicios se consideran correctas o incorrectas, según el caso, y poco margen queda

para la opinión y argumentación personal. Sin embargo, dada la complejidad de la comprensión auditiva, parece preferible un tratamiento más flexible de las tareas relacionadas con esta destreza; tal como señala E. Martín Peris (1991), “entender no es dar con la respuesta correcta, eliminando las falsas; entender es hacer una interpretación razonable [...] lo importante es ‘entender algo’ (lo que interesa, lo que se busca), no necesariamente ‘entenderlo todo’”.

2.4.4. Comprensión lectora.

La comprensión lectora, según el Diccionario de términos clave de ELE, es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita. Tal como elucida Grellet (1981), «la lectura es un proceso de adivinación constante y lo que el lector aporta al texto es, a menudo, más importante que lo que encuentra en él».

El Marco Europeo de Referencia incluye la comprensión lectora entre las actividades comunicativas de la lengua. El documento trata las actividades y estrategias de comprensión lectora y ofrece pautas para la fijación de objetivos y evaluación de esta destreza.

Tradicionalmente, en didáctica de la LE (igual que en la lingüística teórica) se emplea un **enfoque sintético** (*bottom up*), lo que en la actividad de la lectura implica comenzar el proceso de comprensión por las palabras (su pronunciación, valor semántico, morfología, etc.), para después ir accediendo a unidades más extensas (sintagmas, oraciones, frases, párrafos) y finalmente llegar a interpretar el texto; luego, el mensaje global del texto se considera la suma de la información contenida en cada párrafo; la interpretación de éste viene determinada por la interpretación previa de cada frase; y así sucesivamente. Como alternativa diametralmente opuesta a este modelo, se plantea un **enfoque analítico** (*top down*) que sostiene la conveniencia de comenzar el proceso de comprensión, precisamente, por los aspectos más generales del texto (el título, la idea básica de cada párrafo, etc.) y sólo posteriormente (incluso en una segunda lectura) adentrarse en los pormenores y matices de las unidades lingüísticas menores. Por último, cabe mencionar un tercer modelo, el **modelo interactivo**, que reconcilia los dos modelos lineales anteriores, al considerar que uno y otro no son mutuamente excluyentes, sino perfectamente compatibles, y que actúan de forma coordinada y simultánea.

Como punto de partida para la didáctica de la comprensión lectora se plantean estas tres cuestiones: ¿qué leemos?, ¿para qué leemos? y ¿cómo leemos? Existe una clara interrelación entre las tres preguntas: lo que leemos viene determinado por el para qué de la lectura, y ambos condicionan también el cómo. Veámoslo con un par de ejemplos. Leemos literatura para cultivarnos y deleitar el intelecto; empezamos por la primera página y vamos leyendo página por página, la lectura de una obra completa suele durar horas; si, por ejemplo, se trata de una novela, a medida que leemos, vamos

reflexionando sobre la posible evolución de los personajes. Leemos un manual de instrucciones de un aparato de DVD para informarnos de sus características y actuar en consecuencia; del índice seleccionamos los apartados que nos interesan y al tiempo que leemos vamos manipulando el aparato y comprobando las funciones básicas, dejamos para otra ocasión las secciones reservadas a usuarios avanzados.

En realidad, antes de empezar a leer, el lector ya ha empezado a formarse una idea sobre el texto, sirviéndose, por una parte, de las características del mismo (tipografía, formato, lugar en que se halla el texto, etc.) y, por otra, de sus conocimientos del mundo, muy en especial, del tema que aborda el texto. Así, por una parte, los esquemas mentales de conocimiento condicionan la percepción y procesamiento de la información contenida en el texto (conceptos, actitudes, valores éticos, etc.) y, por otra, el contenido del texto va remodelando y actualizando dichos esquemas.

Éstos son algunos tipos de lectura:

1. **Lectura globalizada (*skimming*):** pasar la vista por un texto, conformándose con captar la esencia; generalmente, es así como uno lee el diario.
2. **Lectura focalizada (*scanning*):** buscar uno o varios datos incluidos en un texto, sin atender a la totalidad de la información, por ejemplo, cuando alguien busca en su agenda el teléfono de un amigo.
3. **Lectura extensiva:** leer textos largos, buscando una comprensión global, por ejemplo, cuando se lee una novela en la L1. Este tipo se suele emplear en la LM para desarrollar la fluidez.

4. **Lectura intensiva:** leer textos para extraer información específica, por ejemplo, cuando se lee el libro de texto. Este tipo se suele emplear en la LM para aumentar la corrección.

5. **Lectura crítica:** leer con el propósito de evaluar el texto, analizando la calidad literaria, la actitud del autor, etc. Un ejemplo sería cuando el profesor lee un ejercicio escrito por los alumnos.

Éstos son algunos de los principios que proponen F. Grellet (1981) y R. Williams (1986) para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula:

1. Tomar el párrafo o el texto (no la frase) como unidad de trabajo.
2. Usar textos auténticos, en la medida de lo posible.
3. El texto debe ser interesante para el aprendiente y, a ser posible, también para el profesor, ya que así se aumenta la motivación.
4. Partir de la comprensión global e ir avanzando hacia los pormenores, lo que ayuda a desarrollar la comprensión de la organización del texto, así como la capacidad de anticipar, inferir, etc.
5. La labor en el aula debe ser un reflejo de la naturaleza de la lectura real: con un propósito determinado e interactiva, es decir, reconstruyendo el mensaje del autor.
6. En la clase de lectura la actividad fundamental debe ser la lectura de unos textos determinados, no escuchar al profesor, ni hablar sobre el texto.
7. Las actividades deben ser flexibles y variadas; la variedad fomenta la motivación.
8. La lectura intensiva debe compaginarse con la lectura extensiva, adaptada al nivel del aprendiente.

9. La función del profesor no es tanto explicar el texto y dar información, como organizar y asesorar.
10. Explicarles a unos alumnos el significado de un texto no equivale a desarrollar su comprensión lectora; para esto es preciso ayudarles a desarrollar las estrategias cognitivas que les permitan reconstruir el mensaje original del autor, interpretarlo y valorarlo. Por ejemplo, antes de leer una factura, un lector competente identifica el tipo de texto y activa unos esquemas de conocimiento relativos a la organización e información que caracteriza el texto en cuestión: NIF de la empresa y del cliente, lista de artículos, precios, importe total, fecha, sello de la empresa, etc.
11. Integrar la comprensión lectora con las demás destrezas.

Como ejercicios típicos para el desarrollo de la comprensión lectora, se pueden citar: contestar preguntas sobre el texto, rellenar huecos, emparejar palabras o fragmentos de frases, recomponer textos, comparar textos, poner un título a un texto, resumirlo, etc.

En función del nivel de los alumnos y de los objetivos específicos del curso, la evaluación de la comprensión lectora puede centrarse en algunas de las siguientes microdestrezas:

1. leer con fluidez y a una velocidad acorde con su nivel;
2. deducir el significado y uso de unidades léxicas poco frecuentes;
3. entender información implícita;
4. captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc.;

5. distinguir la idea principal de los detalles secundarios;
6. discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado;
7. transcodificar información, por ejemplo, de un texto a un gráfico;
8. captar el estado de ánimo y la actitud del autor

2.4.5. Interacción.

Según el Diccionario de términos clave de ELE, en la teoría de la comunicación se entiende por interacción un tipo de actividad comunicativa realizada por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales. El uso interaccional de la lengua, orientado a las relaciones sociales, se complementa con el uso lingüístico transaccional, orientado al intercambio de ideas. Una conversación cotidiana, una reunión de trabajo, una clase, un saludo o una partida de cartas, por ejemplo, son interacciones.

En las ciencias humanas y sociales, la interacción ha sido objeto de estudio de disciplinas como la sociología, la lingüística y la psicología educativa. En los años 50 y 60 del siglo XX, E. Goffman reivindica la interacción como objeto de estudio de la sociología. Este autor estudia la interacción realizada cara a cara (frente a las interacciones a distancia o diferidas), definida como la influencia recíproca que ejercen los participantes de un acto comunicativo sobre sus acciones respectivas al compartir tiempo y espacio en el contexto inmediato; entiende así la interacción como un encuentro comunicativo.

La noción sociológica de interacción ha sido después trasladada a la lingüística y a la psicología educativa. En lingüística, los estudios de la etnografía de la

comunicación, el análisis del discurso, el análisis de la conversación, la enunciación y la pragmática se basan en la idea de que hablar es interactuar, y, por lo tanto, en una conversación los papeles de hablante y oyente se intercambian constantemente, es decir, no se da una acción de un solo lado, sino una interacción. Aunque existen interacciones no verbales a través de gestos o posturas, por ejemplo, a distancia, como la interacción entre un lector y el texto que lee, y en cualquier forma de discurso oral, escrito, audiovisual, etc., el enfoque interaccionista pone el acento en el análisis de los usos orales espontáneos cotidianos, pues la conversación coloquial es la actividad comunicativa más representativa en cuanto a mecanismos lingüísticos propios de la interacción.

Los analistas de la conversación distinguen en la interacción entre los actos de habla en turnos **iniciativos**, por un lado, y los actos de habla en turnos **reactivos**, por otro. Son actos iniciativos los que buscan una reacción verbal o no verbal por parte del interlocutor, como las preguntas, solicitudes, mandatos e informaciones (relatos, juicios, actos expresivos); son actos de habla reactivos los que se producen como reacción a un acto de habla anterior, como las respuestas, asentimientos o rechazos. Cuando en los turnos reactivos se cumple el acto esperado en el turno iniciativo, se lo considera una **respuesta preferida** (por ejemplo [*Son las cuatro*] se considera una respuesta preferida a [*¿Tiene hora?*]); cuando no se cumple, se trata de una *respuesta no preferida* (a la pregunta [*¿Tiene hora?*] una respuesta no preferida sería contestar con un simple [*Sí*]). El estudio de la interacción ha permitido también abordar fenómenos lingüísticos no contemplados en trabajos anteriores, como la alternancia de los turnos de habla, las reformulaciones, el valor de los solapamientos o interrupciones en la conversación. Otros aspectos de la interacción, que veremos a continuación, como el

paralenguaje, la cinésica y la proxémica, enriquecen el estudio y la interpretación de los intercambios verbales.

En la adquisición y aprendizaje de lenguas, las corrientes psicológicas interaccionistas defienden, frente a planteamientos conductistas e innatistas, que las estructuras lingüísticas que posee un hablante no son innatas, sino que resultan de la interacción entre un cierto nivel de desarrollo cognitivo y un determinado entorno lingüístico y social. En este marco, el denominado interaccionismo social otorga una gran importancia al estudio del desarrollo pragmático y de las funciones de la comunicación, al estudio de la relación que establece el niño con el entorno y a las formas específicas de lenguaje que se dirigen al niño. Es la interacción del niño con estos elementos la actividad clave que garantiza su desarrollo lingüístico y social.

La consideración de la interacción en la didáctica de las lenguas ha supuesto plantear el aprendizaje lingüístico como un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las acciones y reacciones que realizan. El aprendizaje, desde esta perspectiva, es concebido como una construcción colectiva, donde los aprendientes elaboran su propio conocimiento y comprensión de la lengua. Además, la psicología social interaccionista ha puesto de manifiesto la dimensión relacional y afectiva del aprendizaje, que no puede reducirse a una mera transacción de información; la empatía, la cooperación y la reciprocidad entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen tres postulados básicos del enfoque interaccionista.

2.4.5.1. Paralenguaje.

El paralenguaje contiene todos aquellos aspectos no verbales de la voz, por ejemplo, el acento, volumen, silencios, pausas, tonalidad, ritmo, etc, que matizan el significado de lo que se dice.

El comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código y el contenido que se pretende comunicar. Sin embargo, estos dos factores no constituyen la totalidad del comportamiento ni verbal ni comunicativo. Existen variaciones lingüísticas, entre las que se puede citar la elección del idioma, la utilización de un lenguaje simple o elaborado, la elección de los tiempos verbales, etc., y existen, por otro lado, variaciones no lingüísticas como el ritmo, el tono y el volumen de la voz. Al estudio de las variaciones no lingüísticas se dedica la paralingüística.

2.4.5.2. Cinésica.

La cinésica (también kinésica o quinésica) según el *Diccionario de términos clave de ELE*, estudia los movimientos corporales conscientes e inconscientes que poseen un valor comunicativo intencionado o no. El comportamiento cinésico puede percibirse de cuatro maneras diferentes y de forma independiente o conjunta: visualmente (la dirección y duración de la mirada), audiblemente (un aplauso), táctilmente, (un beso) y cinestésicamente, es decir, a través de un objeto que actúa como transmisor (por ejemplo, el jugueteo con el pelo). La conducta cinésica puede transmitirse a través del tiempo, hasta el punto de que sus efectos pueden permanecer y revelarnos la acción que ha tenido lugar; imaginemos, por ejemplo, un cenicero lleno de colillas: esta imagen puede llevarnos a pensar que alguien estuvo fumando

nerviosamente. Según Poyatos (1994) podemos distinguir entre gestos, maneras y posturas.

El estudio científico de los comportamientos cinésicos se desarrolló enormemente a partir de los años sesenta del siglo XX gracias a disciplinas como la psicología social y clínica, la etología, la antropología cultural, la etnología o la semiótica, entre otras. No obstante, las observaciones acerca de las expresiones emocionales que en 1872 realizó Darwin fueron muy importantes para el desarrollo de dichos estudios. Actualmente, parece existir un acuerdo por el que se reconoce a R. Birdwhistel el papel de verdadero fundador de la cinésica como campo de estudio.

Se han realizado variadas clasificaciones de los elementos cinésicos, la más sencilla es la que diseñan P. Ekman y W. V. Friesen (1969), recogida en Knapp (1980):

a. **Emblemas.** Son actos no verbales que admiten una trasposición oral directa; por ejemplo, los gestos con los que alguien manifiesta estar de acuerdo con su interlocutor). La mayoría de los emblemas son específicos de una cultura, pero existen algunos que describen acciones humanas que parecen trascender la barrera cultural, por ejemplo, el gesto de comer (llevarse la mano hacia la boca). Normalmente, se utilizan para ayudar a la comunicación cuando los canales verbales están bloqueados o no existen.

b. **Ilustradores.** Se trata de actos no verbales que aparecen directamente unidos al habla o acompañándola y que sirven para ilustrar lo que se dice. Estos movimientos pueden enfatizar una palabra, señalar un objeto presente, representar una acción corporal, etc. Aparecen normalmente en situaciones en

que la comunicación es difícil, por ejemplo, cuando no se conoce la palabra exacta que designa un objeto.

c. **Reguladores.** Hay actos no verbales que mantienen y regulan el intercambio comunicativo. Indican al hablante que continúe, repita, se apresure, termine, etc. Un ejemplo de comportamiento cinésico regulador son las diversas conductas no verbales que aplicamos durante las transiciones de los turnos de habla. Parece que la mayoría de los reguladores están tan interiorizados que no somos conscientes de realizarlos; sin embargo, somos muy conscientes cuando los producen otros.

d. **Expresivo-afectivos.** Son, principalmente, gestos faciales que expresan estados afectivos, aunque también el cuerpo puede transmitir muestras de afecto. Estas muestras de afecto pueden repetir las producciones lingüísticas orales, contradecirlas o no guardar relación con ellas.

e. **Adaptadores.** Se cree que estos actos se desarrollan durante la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer las necesidades o cumplir distintas funciones sociales. Por ejemplo, el acto de cubrirse los ojos como muestra de vergüenza.

Todo profesor de lengua extranjera debe reconocer la interrelación y a veces dependencia del lenguaje verbal con la cinésica y el paralenguaje. Es imprescindible enseñar a los estudiantes a interpretar los comportamientos cinésicos propios de los grupos sociales donde se habla dicha lengua ya que, de otra manera, estaríamos enseñándoles un lenguaje mutilado y les privaríamos de su derecho a integrarse en una cultura nueva.

2.4.5.3. Proxémica.

Se conoce como proxémica, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, la parte de la semiótica (ciencia que estudia el sistema de signos empleado en la comunicación) dedicada al estudio de la organización del espacio en la comunicación lingüística; más concretamente, la proxémica estudia las relaciones -de proximidad, de alejamiento, etc.- entre las personas y los objetos durante la interacción, las posturas adoptadas y la existencia o ausencia de contacto físico. Asimismo, pretende estudiar el significado que se desprende de dichos comportamientos.

La competencia proxémica permite a las personas crear un marco de interacción acorde con unas coordenadas espaciotemporales que expresan determinados significados y que, en ocasiones, obedecen a un complejo sistema de restricciones sociales que pueden observarse en relación con el sexo, la edad y la procedencia social y cultural de las personas. A veces, la distribución del espacio está establecida de antemano, por ejemplo, en la sala de un juicio o en una ceremonia religiosa.

El origen de la proxémica está relacionado con los estudios que los etólogos habían realizado acerca de la importancia de la distribución espacial en las interacciones entre animales. En los años sesenta del siglo XX, un grupo de estudiosos de las ciencias sociales, entre ellos el antropólogo Edward T. Hall, aplicaron el modelo que etólogos como Huxley o Lorenz habían diseñado para el mundo animal al estudio de la comunicación en las sociedades humanas. Hall identificó varios tipos de espacio, entre ellos el denominado espacio personal o informal. Este espacio no es otro que el creado por los participantes de una interacción y que varía en función del tipo de encuentro, la

relación entre los interlocutores, sus personalidades y otros factores. Diseña un modelo en el que clasifica el espacio personal en cuatro subcategorías:

1. **Espacio íntimo**, que va desde el contacto físico hasta aproximadamente 45 cm. Esta distancia podría subdividirse en dos intervalos distintos: entre 0 y 15 cm, distancia que presupone el contacto físico y que tendría lugar en situaciones comunicativas de máxima intimidad (por ejemplo, durante el mantenimiento de relaciones afectivas); y entre 15 y 45 cm, que se corresponde con una distancia menos íntima pero inserta en un marco de privacidad.

2. **Espacio casual-personal**, que se extiende desde 45 cm a 120 cm. Es la distancia habitual en las relaciones interpersonales y permite el contacto físico con la otra persona.

3. **Espacio social-consultivo**, que abarca desde los 120 cm hasta los 364 cm y aparece en situaciones donde se intercambian cuestiones no personales.

4. **Espacio público**, que va desde esta última hasta el límite de lo visible o lo audible. A esta distancia los participantes tienen que amplificar recursos como la voz para posibilitar la comunicación. Por ejemplo, durante una conferencia.

El propio E. T. Hall señala que este modelo está basado en sus observaciones de una muestra particular de adultos y por tanto, no es generalizable a todas las sociedades.

Es evidente que existen normas diferentes en cada cultura para el lugar y la distancia que se deben mantener en determinadas situaciones y que transmiten

información sobre la relación social entre los participantes. Existe una distancia adecuada para cada situación de acuerdo con unas reglas establecidas por la comunidad que los participantes conocen, o deben aprender, para moverse con éxito en las relaciones interpersonales y evitar conflictos o interpretaciones erróneas.

Es, por tanto, necesario que los aprendientes reconozcan y utilicen los diferentes códigos proxémicos utilizados en la cultura de la lengua que aprenden para evitar conflictos durante los intercambios comunicativos. Puede resultar interesante presentar visualmente modelos de comportamiento proxémico en diversos grupos sociales y durante diferentes situaciones comunicativas en sociedades donde se habla español. Estrategias comunicativas

2.4.6. Estrategias comunicativas.

Las estrategias comunicativas, según el Diccionario de términos clave de ELE, consisten en todos aquellos mecanismos de los que se sirven los aprendientes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Estas estrategias permiten al aprendiente mantener la comunicación en lugar de abandonarla ante dificultades imprevistas, proporcionándole así un mayor contacto con la L2 y más ocasiones de práctica y aprendizaje.

En las estrategias de los aprendientes, los autores distinguen entre las **estrategias de evitación** y las de **compensación**. Las primeras conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse

problemas en el uso de la lengua o de cometer errores, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje. Las segundas consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.

Desde el punto de vista de las aplicaciones didácticas, las más importantes son las estrategias de compensación. Muchas de ellas son comunes a los procesos de comunicación entre nativos competentes: recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales, pedir aclaraciones al interlocutor, etc., para asegurarse de la recta comprensión de los mensajes; paradójicamente, estas estrategias que el aprendiente aplica espontáneamente en su propia lengua quedan bloqueadas en el uso de una L2, especialmente en contextos de aprendizaje escolarizado. Las actuales propuestas didácticas introducen en los programas el reconocimiento de las estrategias comunicativas por parte de los aprendientes y la práctica de su aplicación.

2.4.6.1. Estrategias cognitivas.

Las estrategias cognitivas, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, consisten en actividades y procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente; con ellas mejoran la comprensión del lenguaje, su asimilación, su almacenamiento en la memoria, su recuperación y su posterior utilización. El estudio de este tipo de estrategias nace del interés de la psicología cognitiva por la forma en que las personas comprenden el mundo que les rodea, aprenden de su experiencia y resuelven problemas.

En el aprendizaje de una nueva lengua el aprendiente tiene que llegar a comprender, por un lado, el contenido de los mensajes que recibe y los textos que lee y, por otro, nuevas reglas y nuevos patrones lingüísticos. En ambos casos la mente del aprendiente realiza una actividad y experimenta unos procesos muy similares de procesamiento y almacenamiento de la información obtenida; además, en el primer caso, la aplicación de estrategias cognitivas se combina eficazmente con la de estrategias comunicativas. R. Oxford (1990) señala que las estrategias cognitivas “siendo muy diversas, comparten todas una misma función: la manipulación de la lengua meta, o su transformación, por parte del aprendiente”. Ejemplos de estrategias cognitivas pueden ser:

- la comparación entre una estructura de la nueva lengua y la equivalente en la lengua propia;
- la elaboración de un esquema de lo que se ha aprendido;
- el subrayado de los pasajes principales de un texto.

2.4.6.2. Estrategias metacognitivas.

Las estrategias metacognitivas, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten al aprendiente observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de

aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes.

Ejemplos de estrategias metacognitivas pueden ser:

- el detenerse a reconocer el objetivo y finalidad de un ejercicio o tarea que se vaya a realizar (distinguiendo, por ejemplo, entre uno que sirve para el enriquecimiento del vocabulario mediante la lectura de un texto y otro que sirve para el perfeccionamiento de la comprensión lectora).
- la autoevaluación de una actividad ya realizada.
- la búsqueda de ocasiones de práctica para consolidar lo aprendido en la clase.

2.4.6.3. Estrategias socioafectivas

Las estrategias socioafectivas, según el *Diccionario de términos clave de ELE*, consisten en aquellas decisiones que los aprendientes toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

La importancia de estas estrategias radica en el hecho de que el aprendizaje se desarrolla no sólo a partir de procesos cognitivos, sino que, entre éstos y las emociones, actitudes, etc. del aprendiente, se establecen fuertes vínculos de interdependencia. Por otra parte, en su vertiente social, mediante estas estrategias se incrementa el contacto del aprendiente con la lengua y se potencian sus efectos positivos en el aprendizaje.

Ejemplos de estrategias socioafectivas pueden ser:

- realizar actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua.
- cooperar con otros aprendientes o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la nueva lengua.
- desarrollar actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la de la nueva lengua.

2.5. Conceptualización de la Competencia Comunicativa.

La competencia comunicativa es, según el Diccionario de términos clave de ELE, la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.

En palabras de D. Hymes, la competencia comunicativa se relaciona con saber “cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma”; es decir, se trata de la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados. Es este autor quien formula la primera definición del concepto, en los años 70 del siglo XX, en sus estudios de sociolingüística y de etnografía de la comunicación en EE. UU. En un conocido artículo (Hymes, 1971) cuestiona el concepto de competencia lingüística desarrollado por la gramática generativa, por cuanto en él se hace abstracción de los rasgos

socioculturales de la situación de uso. Con el propósito de desarrollar una teoría adecuada del uso de la lengua, y de integrar la teoría lingüística y una teoría de la comunicación y la cultura, propone cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta:

- es **formalmente posible** (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es **factible** (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es **apropiada** (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecua a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;
- **se da en la realidad** (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada, es efectivamente usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, “puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir”.

De ese modo, la competencia gramatical (primero de los cuatro criterios) queda integrada en una competencia más amplia.

En la didáctica de segundas lenguas, S. Savignon (1972) utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad de los aprendientes de lengua

para comunicarse con otros compañeros de clase; distinguía así esta capacidad, que les permite un uso significativo de la lengua, de aquella otra que les permite, por ejemplo, repetir los diálogos de las lecciones o responder correctamente a una prueba de opciones múltiples.

Posteriormente, otros autores dedicados al estudio de la metodología y la didáctica de segundas lenguas han profundizado en el concepto. M. Canale (1983) describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística
- La competencia sociolingüística
- La competencia discursiva
- La competencia estratégica

A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas habla de las competencias comunicativas de la lengua, que incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que, a su vez, se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: **el saber** (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); **el saber hacer** (las destrezas y las habilidades); **el saber ser** (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, etc.) y **el saber aprender**.

El modelo de L. Bachman (1990) es, hasta el momento, el último que ha sido propuesto en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Toma muchos de los conceptos de los modelos anteriores, pero presenta de manera diferente los componentes de la competencia comunicativa, que se organizan en una estructura jerárquica de distintos rangos. La diferencia más notable de este modelo frente a los otros es que no considera la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino como una capacidad más general de las personas para desarrollar determinados comportamientos; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos; tales mecanismos, junto a la competencia estratégica, confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa (llamada en su modelo competencia lingüística) para producir interacción y comunicación.

En la enseñanza de lenguas, el concepto de competencia comunicativa ha tenido una influencia muy amplia y muy profunda, tanto en lo que atañe a la fijación de objetivos de los programas como a las prácticas de enseñanza en el aula, así como en la concepción y elaboración de exámenes

2.6. El uso de las nuevas tecnologías.

En pleno siglo XXI, la tecnología ha avanzado tanto que resulta hoy día casi imposible vivir sin estar conectado a la red o utilizarla para fines tanto profesionales como de ocio. Por supuesto, al ser internet la herramienta más utilizada en el mundo es empleada también para todas las ramas de la sociedad, como la sanidad, la seguridad, la política, el comercio y, por supuesto, la educación.

Con el fin de adaptarse a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento, la enseñanza obligatoria y, por extensión, todos los centros escolares, debe desarrollar formas de integrar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en su práctica docente diaria, y en todas sus áreas y materias.

Internet se ha convertido en una nueva plataforma en la que es muy sencillo crear, subir o compartir información con la tecnología Web 2.0, es decir, con software que permite el registro de libros o el almacenaje de información, lo que a su vez facilita la creatividad, la colaboración y la participación entre los usuarios. De hecho, esta tecnología es cada vez más popular entre los alumnos: ellos escriben en diferentes blogs, suben fotos y videos, construyen perfiles personales e interaccionan mutuamente todos los días.

Algunas de las principales razones por las que usar la Web 2.0 en nuestra clase:

- **Incrementa la creatividad:** cualquier alumno puede escribir, así como filmar y publicar un video o un audio -los estudiantes usan YouTube y Google a diario.
- **Es colaborativa:** podemos fácilmente crear redes sociales y comunidades de intereses, un buen ejemplo lo constituirían Wikipedia o Google Tools.
- **Promueve el aprendizaje centrado en el estudiante:** permite a los usuarios convertirse en los productores del conocimiento y a nosotros nos facilita compartir nuestro trabajo con otras personas, un buen ejemplo serían los proyectos *E-pals*.

- **Promueve muchas oportunidades para la práctica del idioma extranjero:** los estudiantes pueden jugar con el idioma y en un contexto más informal.
- **Engancha a los alumnos:** también ayuda a motivar a los alumnos más tímidos a la hora de participar más en clase.
- **Crea libertad e independencia en el aprendizaje:** Internet es un recurso que está disponible las 24 horas del día, los 7 días de la semana, y esto anima a los alumnos a compartir información a un nivel al que las clases tradicionales no pueden llegar.
- **Podemos encontrar una audiencia más auténtica:** cuando los alumnos hacen alguna tarea, los profesores o incluso otros alumnos pueden verla; si está disponible en línea mucha gente puede leer, comentar, o contribuir.

Todas estas aplicaciones tecnológicas no son la panacea y la solución para todos los problemas educativos. Sin embargo, bien es cierto que abren caminos perdurables a nuevas formas de intervención anteriores a cualquier otra hecha previamente.

El uso de las TICs es un concepto nuevo nacido como contramedida al formato web tradicional, o incluso a los usos comunes y tradicionales de Internet. Por tanto, es muy importante tener claro que se trata de un concepto más que de un producto.

Visto desde una amplia perspectiva, las principales contribuciones de las TICs al ámbito educativo se pueden resumir en los siguientes 7 puntos:

1. **Producción individual de contenidos.** Se refiere a la creciente cantidad de contenido generado por el usuario individual. Promueve el papel del profesor y los alumnos como creadores activos.
2. **Beneficio del efecto comunitario.** Podemos aprender de y con otros usuarios, compartiendo nuestro conocimiento.
3. **Beneficio de la amplia participación de los servicios ofrecidos por las nuevas tecnologías.**
4. **Uso de herramientas** fáciles e intuitivas sin ningún requisito técnico.
5. **Uso de contenidos abiertos y software gratuito.** Implica una mezcla de información y espíritu libre de innovación.
6. **La creación de comunidades de aprendizaje** caracterizadas por un tema o interés común.
7. **El efecto Web.** Se traslada del estudio individual a la cooperación entre pares.

El Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria dice lo siguiente sobre la competencia básica “Tratamiento de la información y competencia digital”:

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la

información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). [...]

En definitiva, la competencia digital comporta hacer uso habitual de los recursos tecnológicos disponibles para resolver problemas reales de modo eficiente. Al mismo tiempo, posibilita evaluar y seleccionar nuevas fuentes de información e innovaciones tecnológicas a medida que van apareciendo, en función de su utilidad para acometer tareas u objetivos específicos.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; [...]

Una TIC dentro del aula es aquella tecnología que permite transmitir, procesar y difundir información de manera instantánea a través de la red y con contenido multimedia. Dentro del aula de secundaria, puede haber TICs tradicionales o nuevas. Cuando hablamos de nuevas tecnologías, hablamos de los últimos avances tecnológicos aplicados al aula, como la pizarra digital interactiva, el proyector, el uso de internet, los nuevos miniordenadores (netbooks), el uso de blogs, las redes sociales, webquests, wikis, Skype, Google Docs, Hot Potatoes, etc., y cuando hablamos de tecnologías tradicionales, lo hacemos como aquellas herramientas con ya años de uso pero aún así tecnológicas, como la televisión, el DVD y el radiocasete con CD.

No se puede negar que cuanto más avanzada sea una TIC, más partido se le puede sacar dentro del aula, pues gozará de mayor popularidad dentro del alumnado. Y en una sociedad tan tecnológica y dependiente de los últimos avances como la que estamos viviendo, los alumnos acogerán cualquier información mucho más fácilmente y de manera óptima si se trata a través de una TIC, que en una clásica y simple pizarra verde.

En este sentido, Martínez Sánchez y Pérez Espinosa (2007:16) señalan el papel diferenciador de las nuevas tecnologías respecto a las tradicionales:

“A diferencia de las TIC que podríamos considerar como tradicionales: televisión, cine, prensa, radio..., las de última generación, principalmente las telemáticas, nos permiten por sus características de digitalización, interactividad y conectividad, la creación de nuevas modalidades comunicativas y nuevos entornos para el intercambio de información, como no había ocurrido con las anteriores.”

Las TICs en el aula de secundaria permiten mucho más que una simple mejora en cuanto a la visualización de contenidos y facilidad de trabajo tanto individual como en grupo. Las principales funciones que cumplen las TICs son:

- Canal de comunicación presencial (pizarra digital) donde los alumnos participan más en clase y tienen la propiedad de escribir digitalmente.
- Canal de comunicación virtual que facilita trabajos de colaboración e interactividad entre los propios alumnos para realizar trabajos (Google Docs).
- Carácter motivador.
- Carácter multimedia.
- Capacidad de eliminar barreras de distancia profesor/alumno (Skype).
- Facilitamiento de acceso a información para trabajos de investigación.

- Favorecimiento del aprendizaje colaborativo y el propio auto aprendizaje.
- Textos en hipermedia para mejor comprensión y expresión (Cuentos online, presentaciones PPT, etc.)

Las TIC nos ayudan a adquirir un conocimiento más directo y más cercano de los países en los que se habla la L2 mediante documentos audiovisuales (fotos, videos, audios) que recogen su cultura, sus personajes más ilustres, su manera de vivir, sus leyes, etc. Por otro lado, también nos ayudan a incluir en nuestras aulas una mayor diversificación de recursos que contribuyen a motivar e incentivar a los alumnos respecto a otras culturas y países diferentes al nuestro. Además de este efecto motivador, las TICs juegan un papel importantísimo en el proceso de aprendizaje, basado en metodologías activas y por descubrimiento, es decir, el **aprendizaje significativo**. Es importante destacar que las nuevas tecnologías dan acceso a una gran cantidad de información, pero el alumno debe saber utilizarlas para construir sus propios conocimientos.

En España, la utilización de las TICs está muy por debajo del uso que de ellas hacen los países más avanzados en Educación. La incorporación de estos recursos en el ámbito educativo español es lenta, y de hecho, muchos son los centros que no cuentan con los recursos necesarios para dicha tecnología, sin embargo su incorporación no conlleva el éxito pero sí puede aumentar su calidad.

“Es cierto que una enseñanza que moviliza diferentes medios no tiene por qué asociarse a una enseñanza de calidad, pero una enseñanza que moviliza más medios, por tanto, más recursos simbólicos, tiene características potenciales de convertirse en

una enseñanza de calidad al ofrecer diferentes formas de codificar la realidad”
Martínez Sánchez y Prendes Espinosa (2007:18)

Centrándonos en cuáles son las ventajas para el alumno del uso de las TICs
podríamos indicar las siguientes:

- **Interés:** El interés de los alumnos por la materia a impartir nos puede costar a los docentes mucho más esfuerzo del deseado. Según mi propia experiencia, la lengua extranjera (inglés), si el docente comenta en clase al principio de la asignatura el uso de medios informáticos o bien otras herramientas comunicativas puede provocar en el alumno un sentimiento de interés y no de rechazo como sucede en muchas ocasiones. El deseo de visualizar esos cambios ya supone un punto de motivación extra con que cuenta el alumno sobre las futuras clases a recibir.

- **Motivación:** Si la materia a impartir es atractiva, amena, divertida, interesante y se aprende con juegos puede ser una ventaja para el docente con los alumnos. Si el docente no es un buen comunicador puede provocar rechazo por mucha tecnología e innovación motivadora que utilice.

- **Interactividad y cooperación:** La interacción del alumno con sus propios compañeros del aula, o por qué no, de otros centros o incluso países puede enriquecerle en gran medida su aprendizaje. Cooperar mediante las TICs posibilita la relación de experiencias, trabajos y proyectos en común.

- **Retroalimentación:** Resulta muy interesante la herramienta del auto corrector en diversos programas de ofimática para realizar trabajos. No es necesario ahora entregar el documento al profesor para que éste lo corrija, automáticamente el programa corrige el error, el alumno aprende y puede

seguir trabajando sin necesidad de que el profesor esté atento, con esto, además, el alumno descubre por sí mismo por qué se ha equivocado.

- **Iniciativa y creatividad:** El desarrollo de la iniciativa, el desarrollo de su imaginación y el aprendizaje por sí mismo también es una ventaja de estos recursos.

- **Comunicación:** Por supuesto, todo lo anteriormente expuesto se basa en la relación entre el alumno y el profesor. Siempre se ha tenido una relación estrecha de los alumnos y el docente dentro del aula, pero ahora se incrementa y permite mayor libertad a ambas partes con las herramientas online. La comunicación ya no es tan formal, sino mucho más amena y naturalmente necesaria. Por supuesto, se añade que es mucho más fácil explicar ciertos conceptos con la ayuda de herramientas online que simplemente con el libro.

- **Autonomía:** Hasta hace muy pocos años, la información era suministrada por el profesor. Las fuentes de búsqueda de información eran más escasas sólo con enciclopedias, hoy día esto ha cambiado radicalmente. Con la llegada de las nuevas tecnologías y la ayuda de Internet, el alumno dispone de un amplio abanico donde buscar información. Con esto, el discente puede ser más autónomo a la hora de recopilar información de distintos sitios, cómo distribuirlo y cómo mencionarlo. La labor del docente aquí no pasa a ser secundaria, sigue siendo la clave para la enseñanza, pero ahora con una ayuda extra para los alumnos.

Hasta aquí las ventajas que poseen las TICs para el alumnado, pero también existen una serie de desventajas que veremos a continuación:

- **Tiempo:** Aunque parezca una gran ventaja, que en cierto modo lo es, la amplia información que existe en Internet y el número ilimitado de sitios donde encontrarla puede provocar a veces una pérdida de tiempo para los alumnos si estamos realizando un ejercicio en clase. El docente debe enseñar, si nos referimos al aula de lengua extranjera, dónde buscar y cómo buscarlo.

- **Distracción:** Es difícil controlar a los alumnos en un aula de informática. La distracción aquí es uno de los patrones principales a evitar por el profesor. No se puede permitir que se confunda el aprendizaje con el juego. Un profesor explicando una tarea y muchos de los alumnos utilizando el acceso a Internet para un uso incorrecto, como por ejemplo mirar su cuenta personal de diversas redes sociales tan común hoy día debe evitarse. Para este tipo de problemas existen ya programas informáticos para controlar cada ordenador desde el principal del docente.

- **Fiabilidad:** Mucha de la información que aparece en Internet no es fiable y para ello el docente debe, una vez más, enseñar qué sitios son los más adecuados para extraer información.

- **Saturación:** Dada la cantidad de datos que existe en Internet, cabe la posibilidad de que el alumno apenas se moleste en leer, tomar notas, interpretar y escribir un buen trabajo, sino que más bien “corte” y “pegue” por pereza a no saber interpretar los contenidos.

Las ventajas y desventajas citadas anteriormente están referidas al alumno, el eje principal de este estudio, pero ¿qué hay de los profesores? El uso de la tecnología

afecta tanto a los que estudian como a los que enseñan, por lo tanto, los profesores también sufren sus ventajas e inconvenientes que pasamos a analizar a continuación.

2.6.1. Ventajas para el profesorado:

- **Interdisciplinaridad:** El docente tiene que estar informado en todo momento de las nuevas tecnologías, desde el punto de vista instrumental y operacional (conexión de equipos de audio, video, etc.) manejo y actualización de software, diseño de páginas web, elaboración de documentos, etc.

- **Aprovechamiento de recursos:** Hay fenómenos que pueden ser estudiados sin necesidad de ser reproducidos en el aula. Muchas veces con la proyección de un video o el uso de una buena simulación, pueden ser suficientes para el aprendizaje. Por otro lado, el uso del papel se puede reducir a su mínima expresión reemplazándolo por el formato digital. En estos momentos, una enciclopedia, libros e informes entre otros, pueden ser almacenados en un CD o *pen drive* y pueden ser transferidos vía web a cualquier lugar donde la tecnología lo permita.

- **Aprendizaje cooperativo:** Aquí sucede uno de los cambios más significativos con el uso de la tecnología, los alumnos aprenden del profesor, pero este también puede aprender de ellos. Los alumnos, por decirlo de alguna manera, se han criado con las nuevas tecnologías y apenas tienen secretos para ellos. Por otro lado, entre docentes también puede haber herramientas desconocidas y ayudarse entre ellos.

2.6.2. Desventajas para el profesorado:

- Baja o inadecuada dotación en los centros de materiales informáticos necesarios para la enseñanza tecnológica, por lo tanto, el profesorado no puede hacer uso de algo que no posee.
- Bajo nivel de preparación del profesorado en la utilización de las nuevas tecnologías y del material informático.
- Desconfianza del profesorado en general hacia las posibilidades de las TIC como recursos educativos válidos al nivel de los tradicionales.
- Obstáculos propios de la organización de los espacios y tiempos en los centros educativos, más orientados a metodologías tradicionales de transmisión de conocimientos.

TERCERA PARTE: DIDÁCTICA DE LENGUAS EN DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

*El lenguaje nos ayuda a capturar el mundo, y cuanto
menos lenguaje tengamos, menos mundo
capturamos.*

Fernando Lázaro Carreter

CAPÍTULO III: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA.

3.1. Introducción.

En un contexto global en el que la movilidad de nuestros estudiantes y de nuestros jóvenes talentos es cada vez mayor, ha sido imprescindible establecer como una de nuestras prioridades que la juventud española domine una primera lengua extranjera y, al menos, conozca otra (objetivo de la Unión Europea dentro de la Estrategia Europa 2020).

Así lo han hecho las Administraciones educativas españolas y, en consecuencia, están realizando un gran esfuerzo para abordar una asignatura pendiente en nuestra sociedad y en nuestro sistema educativo: el aprendizaje de las Lenguas extranjeras. Gracias a él, la competencia lingüística del alumnado ha mejorado en los últimos años, pero también se pone de manifiesto que queda mucho camino por recorrer.

Las leyes orgánicas de educación aprobadas desde los años 90 han supuesto grandes avances respecto al tratamiento de las Lenguas extranjeras. Las vigentes en la actualidad, la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013 que la modifica, establecen como una de las competencias clave a adquirir por el alumnado la «comunicación lingüística» referida a las lenguas oficiales y a las extranjeras; incluyen como uno de los principios del sistema educativo el impulso del plurilingüismo, y como objetivo del mismo la capacitación en, al menos, una lengua extranjera y su fomento desde el segundo ciclo de Educación Infantil.

El proceso de implantación de la LOMCE iniciado en el curso 2014/15 implica una serie de medidas al respecto:

1. Se han actualizado los currículos de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, evitando la reiteración de contenidos a lo largo de una misma etapa que provocaba que los alumnos de lenguas extranjeras tuvieran la sensación de que siempre estudiaban lo mismo.

2. Se prioriza la expresión y la comprensión oral, destrezas en las que España no obtuvo buenos resultados en el último estudio internacional sobre lenguas extranjeras. En este sentido «la lengua castellana o cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral».

Hay además otras medidas, en parte consecuencia de la implantación de la LOMCE: un mayor número de horas lectivas de lengua extranjera; la creciente implantación de programas bilingües y plurilingües; un profundo cambio metodológico,

más centrado en todas las destrezas comunicativas y acompañado de la incorporación de las TIC y las herramientas web 2.0; la formación inicial y permanente del profesorado, pieza clave en el diseño y desarrollo de un proceso de enseñanza exitoso; y, por último, la implantación de pruebas externas estandarizadas al terminar cada ciclo, que incluyen tanto la comprensión y la expresión escrita como la comprensión y la expresión oral.

En los últimos años se han multiplicado los esfuerzos de los sistemas educativos por contribuir al objetivo establecido en el Consejo Europeo de Lisboa en 2000, desarrollar una sociedad basada en el conocimiento. Para que las personas que llegan al mercado laboral puedan actuar en la economía del conocimiento, es necesario que su nivel de formación sea suficientemente elevado. Como la relación inversa entre el nivel de estudios y la tasa de desempleo tiende a acentuarse, es necesario que Europa aumente el nivel de instrucción al término de los estudios.

Para alcanzar este objetivo, todas las propuestas europeas en torno a la educación y la formación recogen la importancia de incluir dentro del grupo de competencias básicas cinco nuevas cualificaciones: tecnología de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu emprendedor y habilidades para la socialización. De esta forma, los ciudadanos europeos y las empresas tendrán, entre otras, las aptitudes interculturales y lingüísticas necesarias para ser eficaces en un mercado global.

Las Administraciones educativas españolas siguen considerando prioritaria la mejora de la competencia en lengua extranjera de su alumnado. La reciente promulgación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la

Calidad Educativa (LOMCE), incluye entre sus principios impulsar el plurilingüismo.

Así, en dicho texto se señala:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

Además, la LOMCE incorpora a los principios pedagógicos en Educación Primaria, ESO y Bachillerato establecidos por la LOE que “la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera”. En dichas etapas “se priorizarán la comprensión y expresión oral”, competencias en las que, según el estudio citado, los alumnos españoles presentan mayores dificultades.

En el caso de España, las Administraciones educativas están propiciando el desarrollo de experiencias que profundizan en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluida la introducción de las lenguas extranjeras como lengua vehicular de otras materias curriculares.

Las leyes orgánicas de educación aprobadas desde los años 90 han supuesto grandes avances respecto al tratamiento de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 su enseñanza se extiende desde la Educación Primaria hasta el Bachillerato; la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, establece como una de las competencias clave a adquirir por el alumnado la “comunicación lingüística”, que se refiere tanto a las lenguas oficiales como a las extranjeras. Además, establece como objetivo del sistema educativo la capacitación en, al menos, una lengua extranjera y su fomento desde el segundo ciclo de Educación Infantil. Finalmente, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), de 2013, incluye como uno de sus principios el impulso del plurilingüismo.

Dichas normas también recogen la regulación de las Enseñanzas de Régimen Especial, entre las que se incluyen las enseñanzas de idiomas que imparten las Escuelas Oficiales de Idiomas. Su finalidad es capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera del sistema educativo ordinario.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y las Administraciones educativas autonómicas han desarrollado conjuntamente el Programa integral de aprendizaje de lenguas extranjeras (2010-2020) y el Programa para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras (2012). Por su parte, las Comunidades Autónomas han contribuido de manera muy significativa a la fuerte y rápida expansión de los denominados programas de aprendizaje integrado de contenidos y de lenguas extranjeras, cuyo precursor fue el Programa Bilingüe MECD/British Council, primer

proyecto escolar de currículo integrado español-inglés que se puso en marcha en España en el curso 1996/97.

En el ámbito de las competencias educativas que ejercen las Comunidades Autónomas, se observa una gran diversidad en la regulación de la enseñanza de lenguas extranjeras. Respecto a la enseñanza de la lengua extranjera como materia existe un patrón común: no suele regularse de forma específica, sino que se integra en la regulación del currículo o en planes e iniciativas más generales. Sin embargo, las enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras se regulan, generalmente, de forma específica. También existe gran variedad en las Consejerías y Departamentos respecto a los responsables de organizar estas enseñanzas.

En más de la mitad de las Administraciones educativas se establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como instrumento que define el dominio que se ha de alcanzar en cada fase del aprendizaje, y prácticamente todas las Administraciones educativas establecen el uso del Porfolio Europeo de las Lenguas en los centros educativos y en las distintas etapas educativas.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que reestructuró y reformó el sistema educativo español, contemplaba el aprendizaje de la lengua extranjera a partir de la Educación Primaria, etapa en la que se estableció el objetivo de «comprender y expresar mensajes sencillos en lengua extranjera». Esta normativa regulaba la impartición del área de lengua extranjera a partir del segundo ciclo de esta etapa y se requería que los maestros,

además de cumplir los requisitos establecidos para el resto de profesionales en este nivel educativo, fuesen especialistas.

En Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se planteó como objetivo «comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada», integrándose como un área propia de este nivel, presente tanto en el primer como en el segundo ciclo siendo una de las áreas con mayor número de horas. A diferencia de la etapa anterior, en esta etapa se recogía la posibilidad de ofrecer una segunda lengua extranjera.

En el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente hasta 2013 y modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). La LOE encomienda al Gobierno la inclusión, por primera vez, de las competencias básicas (definidas a escala europea) entre los componentes de las enseñanzas mínimas. La primera de las competencias es la competencia en «comunicación lingüística», que hace referencia tanto a las lenguas oficiales como a las extranjeras. Así, la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras se recoge a lo largo de todo el documento normativo y en todos los niveles educativos.

En cuanto a la ESO, el objetivo adquiere un mayor grado de complejidad y consiste en comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Se integra en todos los cursos, siendo obligatoria la enseñanza de la primera lengua extranjera de primero a tercero, y de oferta obligatoria por parte de los centros, pero optativa por parte del alumnado, la segunda lengua extranjera. En cuarto de ESO es obligatorio cursar la primera lengua extranjera y la segunda lengua extranjera forma parte del bloque de materias de entre las cuales el alumnado debe elegir al menos tres.

En la enseñanza secundaria se reducen las diferencias entre Administraciones Educativas. En todos los cursos de la ESO el horario semanal está entre las tres y cuatro horas. En Bachillerato se imparten tres horas semanales en todos los casos, excepto en el primer curso de Bachillerato en Canarias donde se imparten cuatro horas.

3.2. Objetivos.

La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de

- cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
 - f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.
 - g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
 - h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
 - i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.
 - j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
 - k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el

consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

- 1) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

3.2.1. Competencias clave: Perfiles competenciales.

Las orientaciones de la Unión Europea insisten en la necesidad de la adquisición de las competencias clave por parte de la ciudadanía como condición indispensable para lograr que los individuos alcancen un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado y haga posible el desarrollo económico, vinculado al conocimiento.

Las competencias clave son esenciales para el bienestar de las sociedades europeas, el crecimiento económico y la innovación, y se describen los conocimientos, las capacidades y las actitudes esenciales vinculadas a cada una de ellas.

La propuesta de aprendizaje por competencias favorecerá, por tanto, la vinculación entre la formación y el desarrollo profesional y además facilita la movilidad de estudiantes y profesionales.

Las competencias clave en el Sistema Educativo Español son las siguientes:

1. Comunicación lingüística
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
3. Competencia digital
4. Aprender a aprender
5. Competencias sociales y cívicas
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

7. Conciencia y expresiones culturales

En cada materia se incluyen referencias explícitas acerca de su contribución a aquellas competencias clave a las que se orienta en mayor medida. Por otro lado, tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. Los criterios de evaluación sirven de referencia para valorar el grado progresivo de adquisición.

3.2.1.1. Comunicación lingüística.

Esta competencia, que puede considerarse como fundamental para la adquisición de lenguas extranjeras, hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Con distinto nivel de dominio y formalización, especialmente en lengua escrita, esta competencia significa, en el caso de las lenguas extranjeras, poder comunicarse en algunas de ellas y, con ello, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos al propio. Asimismo, se favorece el acceso a más y diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje.

En resumen, para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar el análisis y la consideración de los distintos aspectos que intervienen en ella, debido a su complejidad. Para ello, se debe atender a los cinco componentes que la constituyen y a las dimensiones en las que se concretan:

- **El componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica (la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua).

- **El componente pragmático-discursivo** contempla tres dimensiones: la **sociolingüística** (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la **pragmática** (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la **discursiva** (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).

- **El componente sociocultural** incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la dimensión intercultural.

- **El componente estratégico** permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- **El componente personal** que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

3.2.1.2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

La competencia matemática implica la aplicación del razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Esta competencia requiere de conocimientos sobre los números, las medidas y las estructuras, las operaciones y las representaciones matemáticas, y la comprensión de los términos y conceptos matemáticos.

El uso de herramientas matemáticas implica una serie de destrezas que requieren la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos. Se trata de la importancia de las matemáticas en el mundo y utilizar los conceptos, procedimientos y herramientas para aplicarlos en la resolución de los problemas que puedan surgir en una situación determinada a lo largo de la vida.

La competencia matemática incluye una serie de actitudes y valores que se basan en el rigor, el respeto a los datos y la veracidad. Así pues, para el adecuado desarrollo de la competencia matemática resulta necesario abordar cuatro áreas relativas a los números, el álgebra, la geometría y la estadística, interrelacionadas de formas diversas a través de la cantidad, el espacio y la forma, el cambio y las relaciones, y la incertidumbre y los datos.

Las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él para la conservación y mejora del medio natural, la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos. Estas competencias contribuyen al desarrollo del pensamiento científico y capacitan a ciudadanos responsables y respetuosos que desarrollan juicios

críticos sobre los hechos científicos y tecnológicos que se suceden a lo largo de los tiempos, pasados y actuales. Estas competencias han de capacitar para identificar, plantear y resolver situaciones de la vida cotidiana, igual que se actúa frente a los retos y problemas propios de las actividades científicas y tecnológicas.

Para el adecuado desarrollo de las competencias en ciencia y tecnología resultan necesarios conocimientos científicos relativos a la física, la química, la biología, la geología, las matemáticas y la tecnología. Asimismo, han de fomentarse las destrezas para utilizar y manipular herramientas y máquinas tecnológicas, y utilizar datos y procesos científicos para alcanzar un objetivo.

Han de incluirse actitudes y valores relacionados con la asunción de criterios éticos asociados a la ciencia y a la tecnología, el interés por la ciencia, el apoyo a la investigación científica, la valoración del conocimiento científico, y el sentido de la responsabilidad con relación a la conservación de los recursos naturales y a las cuestiones medioambientales y a la adopción de una actitud adecuada para lograr una vida física y mental saludable en un entorno natural y social.

Los ámbitos que deben abordarse para la adquisición de las competencias en ciencias y tecnología son los sistemas físicos, los sistemas biológicos, los sistemas de la Tierra y del Espacio, y los sistemas tecnológicos.

Por último, la adquisición de las competencias en ciencia y tecnología requiere la formación y práctica en la investigación científica y la comunicación de la ciencia.

3.2.1.3. Competencia digital.

Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Implica ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también, tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta socialmente acordadas para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes.

Para el adecuado desarrollo de la competencia digital resulta necesario abordar la información, el análisis y la interpretación de la misma, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas, tanto teóricos como técnicos.

3.2.1.4. Aprender a aprender.

Aprender a aprender supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades.

Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas.

3.2.1.5. Competencias sociales y cívicas.

Estas competencias implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados, elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.

En concreto, la competencia social se relaciona con el bienestar personal y colectivo. Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen el desarrollo de ciertas destrezas como la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos sociales y culturales, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza y sentir empatía.

Asimismo, esta competencia incluye actitudes y valores como una forma de colaboración, la seguridad en uno mismo y la integridad y honestidad.

La competencia cívica se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles, así como de su formulación en la Constitución española, la Carta de los Derechos Fundamentales de la

Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional.

Las actitudes y valores inherentes a esta competencia son aquellos que se dirigen al pleno respeto de los derechos humanos y a la voluntad de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles, e implica manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, basándose en el respeto de los principios democráticos.

Por tanto, para el adecuado desarrollo de estas competencias es necesario comprender el mundo en el que se vive, en todos los aspectos sociales, culturales y humanos del mismo. Pero también incorporan formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en sociedad.

3.2.1.6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

La competencia “sentido de iniciativa y espíritu emprendedor” implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

La adquisición de esta competencia es determinante en la formación de futuros ciudadanos emprendedores, contribuyendo así a la cultura del emprendimiento.

Entre los conocimientos que requiere la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se incluye la capacidad de reconocer las oportunidades existentes para las actividades personales, profesionales y comerciales.

Para el adecuado desarrollo de esta competencia resulta necesario abordar la capacidad creadora y de innovación, la capacidad proactiva para gestionar proyectos, la capacidad de asunción y gestión de riesgos y manejo de la incertidumbre, las cualidades de liderazgo y trabajo individual y en equipo, y por último, el sentido crítico y de la responsabilidad.

3.2.1.7. Conciencia y expresiones culturales.

Esta competencia implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

Incorpora también un componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal. Implica igualmente manifestar interés por la participación en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad como de otras comunidades.

Por lo tanto, requiere de conocimientos que permitan acceder a las distintas manifestaciones sobre la herencia cultural a escala local, nacional y europea y su lugar

en el mundo. Comprende la concreción de la cultura en diferentes autores y obras, géneros y estilos, tanto de las bellas artes como de otras manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana.

Para el adecuado desarrollo de la competencia para la conciencia y expresión cultural resulta necesario abordar el conocimiento, estudio y comprensión de distintos estilos y géneros artísticos y de las principales obras y producciones culturales y artísticas; el aprendizaje de las técnicas y recursos; el desarrollo de la capacidad e intención de expresarse y comunicar ideas, experiencias y emociones propias; la potenciación de la iniciativa, la creatividad y la imaginación propias de cada individuo de cara a la expresión de las propias ideas y sentimientos; el interés, aprecio, respeto, disfrute y valoración crítica de las obras artísticas y culturales; la promoción de la participación en la vida y la actividad cultural de la sociedad en que se vive; y por último, el desarrollo de la capacidad de esfuerzo, constancia y disciplina para la creación de cualquier producción artística de calidad.

3.2.2. Elementos transversales.

Dentro de las posibilidades que ofrece la enseñanza de una lengua extranjera, los manuales de lenguas extranjeras deberían ofrecer a través de su contenido, la selección de sus temas, textos y situaciones de interacción entre alumnos oportunidades para introducir aspectos de los elementos transversales a lo largo del proyecto. Los elementos transversales que se mencionan a continuación se aprecian de forma integrada en los textos, ilustraciones y actividades de muchos manuales de L2.

3.2.2.1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajan en todas las materias.

3.2.2.2. Las Administraciones educativas fomentan el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentan el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia. La programación docente debe comprender en todo caso la prevención de la violencia de género, de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia, incluido el estudio del Holocausto judío como hecho histórico. Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporan elementos curriculares relacionados con

el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, el abuso y maltrato a las personas con discapacidad, las situaciones de riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes.

3.2.2.3. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporan elementos curriculares orientados al desarrollo y afianzamiento del espíritu emprendedor, a la adquisición de competencias para la creación y desarrollo de los diversos modelos de empresas y al fomento de la igualdad de oportunidades y del respeto al emprendedor y al empresario, así como a la ética empresarial. Las Administraciones educativas fomentan las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico.

3.2.2.4. Las Administraciones educativas están adoptando medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promueven la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el

centro educativo son asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

3.2.2.5. En el ámbito de la educación y la seguridad vial, las Administraciones educativas están incorporando elementos curriculares y promoviendo acciones para la mejora de la convivencia y la prevención de los accidentes de tráfico, con el fin de que el alumnado conozca sus derechos y deberes como usuario de las vías, en calidad de peatón, viajero y conductor de bicicletas o vehículos a motor, respete las normas y señales, y se favorezca la convivencia, la tolerancia, la prudencia, el autocontrol, el diálogo y la empatía con actuaciones adecuadas tendentes a evitar los accidentes de tráfico y sus secuelas.

3.3. Secciones bilingües.

El primer proyecto escolar de currículo integrado español-inglés se puso en marcha en España en colaboración con el British Council en el curso 1996/97. El Programa Bilingüe MECD/British Council plantea como objetivo proporcionar a niños desde los 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bicultural a través de un currículo integrado español/inglés, basado en el currículo español y en el *national curriculum* para Inglaterra y Gales. Posteriormente, las Administraciones educativas han ido desarrollando programas y actuaciones dirigidas a ofertar enseñanzas integradas de contenidos y lenguas extranjeras en los centros.

Los programas de enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras se han generalizado en los últimos años, actualmente todas las

Administraciones educativas ofertan este tipo de enseñanzas en sus ámbitos de gestión. Todas ellas han implementado actuaciones propias y algunas, además, ofertan programas impulsados por entidades o instituciones de ámbito estatal o internacional, como el Programa Bilingüe MECD/British Council y el Programa de doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat (Bachibac).

Por etapas educativas, un mayor número de programas se implementa en Educación Primaria y en la ESO, seguidas del Bachillerato y de la Educación Infantil. El alemán, el francés, el inglés, el italiano y el portugués son las lenguas extranjeras en las que se imparten estas enseñanzas, siendo el inglés la lengua extranjera más frecuente.

Los centros docentes que imparten estas enseñanzas deben disponer del profesorado cualificado. Además, han de contar con un proyecto para la implementación de dichas enseñanzas y con la aprobación de los órganos de participación de la comunidad educativa. En el proceso de selección de centros las Administraciones educativas aplican una serie de criterios referidos, generalmente, al número de alumnos matriculados, a la disponibilidad de profesorado acreditado y a las características del proyecto y del centro. Se suele tener en cuenta también la aprobación de la comunidad educativa y la demanda existente o no de una oferta educativa similar en el entorno. No obstante, existe gran variedad entre los requisitos y los criterios de selección que aplican las Administraciones educativas.

Respecto a la organización de estas enseñanzas, en la mayor parte de las actuaciones implementadas no se establecen requisitos específicos de acceso del

alumnado ni un número mínimo de alumnos, aunque existen algunas excepciones. En estos casos, los requisitos de acceso establecidos se refieren principalmente al conocimiento de la lengua extranjera en la que se imparten dichas enseñanzas. Para comprobar el cumplimiento de dicho requisito se suele realizar una prueba para determinar la competencia lingüística del alumnado o se solicita una acreditación del nivel de idioma exigido. El mínimo de alumnos exigido puede oscilar entre 10 y 25.

3.3.1. Atención a la diversidad.

Los centros docentes que imparten enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras, o cuentan con secciones, disponen de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad que incorporan a su proyecto educativo, dentro de las establecidas por la Administración educativa correspondiente. En general, estas medidas no parecen diferir significativamente de las aplicadas en las enseñanzas generales.

En la ESO, los grupos flexibles y los de refuerzo son las dos medidas más utilizadas, seguidas del apoyo individualizado dentro del aula, las estrategias metodológicas, la flexibilidad en la permanencia en el nivel o etapa y las adaptaciones curriculares, significativas y no significativas.

En toda la educación básica y obligatoria, las medidas menos utilizadas son la coordinación sistemática y las reuniones de seguimiento del equipo docente.

Las medidas de atención a la diversidad más frecuentes no difieren mucho de unas etapas educativas a otras:

El apoyo individualizado dentro del aula es la más utilizada en Educación Infantil y Educación Primaria, y una de las más aplicadas en la ESO y Bachillerato. Le sigue la organización flexible de espacios y tiempos.

Entre las relacionadas con el agrupamiento de los alumnos, una de las más aplicadas es la organización flexible de los grupos, seguida de los grupos de refuerzo. Algo menos común es la realización de desdobles.

Dentro de las medidas relacionadas con el currículum, las adaptaciones curriculares, significativas y no significativas, son una de las medidas más señaladas por las Administraciones educativas. Con menor frecuencia se mencionan las adaptaciones de acceso al currículum. Por último, algunas Administraciones educativas también mencionan programas de enriquecimiento curricular.

Una de las medidas más frecuentemente mencionadas es la flexibilidad de permanencia en la etapa. Lo menos frecuente es la permanencia extraordinaria en la etapa, que solo se aplica en Educación Primaria y en la ESO, a excepción de una Administración educativa que también la aplica en Educación Infantil.

También hay otras medidas relacionadas con la metodología de trabajo dentro del aula, como la adaptación de las estrategias metodológicas o la diversificación de materiales y recursos para los alumnos que lo necesiten. Son medidas algo menos frecuentes que las anteriormente mencionadas.

Las medidas relacionadas con la opcionalidad de las materias son comunes en la ESO, pero no así en el resto de las etapas. Solo algunas Administraciones las aplican también en la etapa de Bachillerato.

3.3.2. Medidas para mejorar la competencia en lengua extranjera.

Las Administraciones educativas también ofrecen sus consideraciones acerca de las medidas organizativas y curriculares que podrían contribuir a mejorar la competencia en lengua extranjera del alumnado:

- El Auxiliar de conversación: extensión de esta figura a todos los centros educativos.
- Flexibilización de los grupos clase: formación de grupos homogéneos en el nivel de idioma dentro de un mismo curso para favorecer así una progresión real desde el nivel inicial de cada alumno.
- Aumento de la interacción oral en el aula: favorecer los desdobles semanales, aumentar el tiempo de dedicación a la comunicación real por parte del alumnado, aumentar los modelos de oralidad de calidad contrastada en todos los centros.
- Coordinación y trabajo en equipo del profesorado y con la comunidad educativa: tener momentos de encuentro dentro del horario lectivo entre los profesores de área y los de lengua extranjera, propiciando el trabajo coordinado de manera sistemática; mayor coordinación entre el profesorado en lengua extranjera y el de lengua extranjera; contar con tiempos de coordinación y con una mayor coordinación entre profesores que dan clase en los mismos niveles

dentro de un mismo centro, facilitándoles horas de reuniones; y ejercer tutorías compartidas.

- Mayor autonomía y flexibilidad en la organización del centro y del horario escolar: autonomía para optimizar los recursos y para utilizar las medidas a su disposición para la atención a la diversidad; apoyos y reducción del número de alumnos.

- Evaluación de los centros: Evaluación interna, externa y autoevaluación: planes de mejora institucional.

- Requisitos lingüísticos en el acceso a la función docente, estabilidad de los claustros, autogestión de la plantilla de especialistas y formación del profesorado: incremento del nivel lingüístico mínimo del profesorado para impartir lengua extranjera. Selección de acceso a la función docente con exigencias mínimas de competencia lingüística B2 y C1. Formación obligatoria dentro del horario de trabajo.

- Movilidad: favorecer la movilidad de los alumnos, realizando proyectos temáticos en distintos países. Internacionalización de los centros.

- Garantizar la continuidad de la enseñanza de la LE2 en la etapa de educación secundaria, de tal forma que el alumnado pueda obtener plaza en el centro de secundaria más cercano que dé continuidad al aprendizaje de la LE2 cursada en el centro de primaria.

- Apoyo y supervisión por la Administración educativa.

- Aumento de la presencia de la lengua extranjera en las actividades extraescolares y complementarias de los centros, así como en las bibliotecas escolares.

- Educación integral y dimensión afectiva.

En general, las medidas organizativas más aludidas tienen que ver con la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado, haciendo una referencia explícita a su existencia entre el profesorado y la comunidad educativa, y entre el profesorado de área y el de lenguas extranjeras. A continuación, se encuentran las que sugieren una mayor autonomía y flexibilidad en la organización del centro y de los horarios lectivos, pudiendo así atender adecuadamente a la diversidad de su alumnado. En tercer lugar, están las que solicitan el aumento de los Auxiliares de conversación y de los requisitos lingüísticos exigidos al profesorado que accede a la función docente. Al mismo nivel se encuentran las que optan por el aumento de la flexibilidad en la organización del grupo clase para poder favorecer la interacción oral, competencia destacada por distintas Administraciones educativas.

3.4. Propuestas de las Administraciones educativas relacionadas con la enseñanza de la lengua extranjera como materia.

- **Evaluación del alumnado:** revisión de los sistemas de evaluación, especificando la evaluación de cada destreza y que la superación de un curso a partir de 1º de ESO implique la superación de cada una de las destrezas; adopción de fórmulas que propicien la evaluación no sólo del producto lingüístico, sino también del proceso de aprendizaje; evaluación de lo oral; participación del alumnado en su evaluación, proporcionándole información sobre el momento del proceso de aprendizaje en que se encuentra.

- **Trabajo por competencias y tareas:** elaboración colectiva de los contenidos y hermanamiento de las áreas y materias de modo que formen un todo coherente. Trabajo por competencias y tareas, con producto final, lo que requiere la interconexión de las disciplinas en un contexto globalizador. Las medidas curriculares ya no funcionan como un compartimento estanco clasificadas por áreas/ materias, sino que desde una perspectiva global consisten en un abanico de competencias necesarias que se han de trabajar desde todas ellas para que tengan sentido.

- **Metodología didáctica:** basada en la competencia comunicativa, con más horas de exposición a la lengua extranjera y con menos contenidos gramaticales; actualización metodológica de los profesores de materias curriculares con aprendizajes suplementarios de lenguas extranjeras; cambios metodológicos en la enseñanza de las lenguas (basado en proyectos, proyectos de comunicación, etc.; proyectos de coordinación e intercambio de actuaciones de investigación metodológica, evaluación de resultado y pilotaje de nuevas iniciativas innovadoras, con reconocimiento explícito de la innovación realizada (con universidades, instituciones internacionales, centros educativos de otros países).

- **Reconocimiento de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (pruebas estandarizadas):** normativa común para todas las CC.AA. sobre la enseñanza de lenguas extranjeras según los niveles de MCERL en relación a las etapas educativas; adaptación de los niveles lingüísticos al MCERL.

- **Incorporación de las TIC. Proyectos curriculares de centro. Planes lectores. Integración del arte y la literatura.**

- **Mejorar la calidad de la práctica docente.**

En cuanto a las medidas curriculares, las más citadas tienen que ver con la metodología didáctica empleada por el profesorado, en la que se vuelve a destacar la necesidad de atender especialmente a la competencia comunicativa. La organización del currículo también es objeto de reflexión, solicitando una mayor relación entre ésta y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Después se incide en la evaluación del alumnado, que ha de atender a las distintas destrezas y al proceso de aprendizaje que realiza el alumnado.

Para finalizar, respecto a las enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras, las Administraciones educativas sugieren las siguientes propuestas dirigidas a la mejora de la competencia en lengua extranjera del alumnado. En este apartado se han incorporado sugerencias que las Administraciones han respondido en relación a la enseñanza de la lengua extranjera como materia, pero que aluden a este tipo de enseñanzas.

3.4.1. Medidas organizativas.

- Promover la coordinación Primaria-Secundaria para la transferencia de conocimiento.
- Coordinación y trabajo en equipo del profesorado y con la comunidad educativa: El Proyecto Lingüístico de Centro, el Portfolio Europeo de Lenguas y la aplicación de enfoques metodológicos que ayuden al equipo de profesorado a coordinar competencias y contenidos, de forma que se lleve a cabo un proyecto integrado de las lenguas con los contenidos no lingüísticos.

El centro educativo debe favorecer las medidas organizativas adecuadas para la constitución de equipos, organización de horarios, etc., que permitan reuniones y otras actividades necesarias creando espacios para compartir y tomar decisiones conjuntamente. Favorecer la coordinación interdepartamental entre el de lenguas extranjeras y los de áreas/materias cuyos contenidos se imparten en un idioma extranjero. Promover el trabajo colaborativo entre departamentos que permita el diseño de proyectos interdisciplinarios. Tener momentos de encuentro dentro del horario lectivo entre los profesores de área y los de lengua extranjera, propiciando el trabajo coordinado de manera sistemática. Mayor coordinación entre los profesores implicados. Generar espacios de discusión entre los equipos educativos, reconocidos en los horarios. Tutorías compartidas. Coordinación interna en los centros, con la comunidad educativa.

- Requisitos lingüísticos en el acceso a la función docente, estabilidad de los claustros, autogestión de la plantilla y formación del profesorado: Incremento del nivel lingüístico mínimo del profesorado. Convocar oposiciones para puestos en los que un área/materia/módulo se imparte en inglés. Incentivos horarios para este profesorado, que debería dedicar una posible reducción horaria a la gestión y preparación de sus clases en lengua extranjera. Participación del profesorado en distintos modelos de desarrollo profesional. Arbitrar algún tipo de reconocimiento o prioridad para el profesorado que haya vehiculado su materia o área en lengua extranjera. Más formación obligatoria. Organización de la formación del centro desde las demandas del propio centro en función de sus necesidades en el ámbito de las lenguas extranjeras. Incidir en la formación inicial y continua del profesorado

que debe vehicular contenidos en lengua extranjera de manera que mejore su competencia lingüística y metodológica.

- Mayor autonomía y flexibilidad en la organización del centro para optimizar los recursos y para utilizar las medidas a su disposición para la atención a la diversidad. Grupos no muy numerosos de alumnos. Reducción del número de alumnos por aula. Ratios reducidas.

- El Auxiliar de conversación como personal de apoyo.
- Promover la colaboración en red de centros que imparten docencia AICLE, con la finalidad de compartir materiales, experiencias, criterios de evaluación.

- Empezar el aprendizaje de lenguas con enfoque AICLE lo antes posible.

Las medidas organizativas aludidas por más Comunidades Autónomas son, de nuevo, las que tienen que ver con la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado, haciendo una referencia explícita a su existencia entre el profesorado y la comunidad educativa, entre el profesorado de área y el de lenguas extranjeras y entre la Educación Primaria y Secundaria. A continuación, se encuentran las que se refieren al aumento de los requisitos lingüísticos mínimos exigidos al profesorado, a su participación en actividades de formación y al reconocimiento de la docencia ejercida en este tipo de enseñanzas. En tercer y cuarto lugar destaca la necesidad de flexibilización, tanto en la organización de los centros educativos como de los grupos de alumnos.

3.4.2. Medidas curriculares.

- Normativa estatal consensuada con las CC.AA. que establezca las bases de todos los programas de educación bilingüe desarrollados en las mismas, para homologar criterios mínimos organizativos.
- Programa bilingüe como modalidad de enseñanza generalizada.
- Tratamiento integrado de la lengua en todas las áreas. Implantar el Currículo Integrado de las Lenguas.
- Mayor carga horaria de asignaturas impartidas en inglés o en una lengua extranjera.
- Regulación definitiva de las enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras.
- Correspondencia entre etapas educativas y los niveles de competencia lingüística según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Educación Primaria: A2; ESO: B1; Bachillerato: B2. Incluir claramente en los currículos de lenguas los niveles del MCERL adquiridos por el alumnado una vez que terminan los diferentes ciclos. Reconocimiento de los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (pruebas estandarizadas). Elaboración de materiales y programaciones competenciales. Adaptación de los niveles lingüísticos al MCERL.
- Diseño de un proyecto lingüístico de centro: Currículo integrado de las lenguas. Diseñar un guión claro para su elaboración.
- La programación del área de lengua extranjera debe ir muy ligada a la de las áreas que imparten contenidos en esa lengua, de tal modo que el alumno trabaje con antelación en el horario de lengua extranjera el vocabulario necesario para seguir los contenidos. Para conseguir esto se debería flexibilizar

el currículo de la lengua extranjera. Más coordinación entre los contenidos que se transmiten en inglés y los contenidos lingüísticos y gramaticales que aprenden los alumnos en clase de inglés para poder transmitir y entender lo que aprenden en otras asignaturas.

- Nuevas fórmulas que posibiliten la evaluación de lo que realmente se trabaja en las aulas. Los progresos en la lengua extranjera también deberían evaluarse en las asignaturas no lingüísticas.
- Incorporación de las TIC. Proyectos curriculares de centro. Planes lectores. Integración del arte y la literatura.
- Mejorar la calidad de la práctica docente.

Al igual que en todos los apartados anteriores, resulta de interés identificar las medidas curriculares sobre las que más Comunidades Autónomas se han pronunciado. En general, el avance o la generalización de este modelo de enseñanza es lo más propuesto por las Administraciones educativas, ya sea consensuando su organización a nivel estatal como generalizándolo a todas las áreas de enseñanza. En segundo lugar, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas vuelve a tomarse como referencia para articular el aprendizaje lingüístico, también en este tipo de enseñanzas; y para terminar, la necesidad de adoptar un proyecto lingüístico de centro y de coordinar la enseñanza de la lengua extranjera como materia como apoyo a las enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras que se imparten en el mismo.

3.5. Auxiliares de conversación

Un elemento que, sin duda, contribuye de manera privilegiada a mejorar la competencia idiomática en una lengua extranjera es la figura del auxiliar de

conversación, un colaborador lingüístico nativo que ayuda a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos comunicativos, en especial, las destrezas orales del idioma. Los auxiliares de conversación constituyen, además, un punto de unión con la cultura y forma de vida de sus países de origen, estimulando así la motivación para el aprendizaje de lenguas extranjeras a la vez que sirve de referente contrastivo para mejor comprender nuestra cultura.

A través del Programa de Auxiliares de Conversación, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) selecciona candidatos de distintos países para poder destinarlos a centros educativos de las diferentes comunidades autónomas.

Según la instrucción nº 14/2018, de la Secretaría General de Educación, por la que se regulan la estancia y actuación de los auxiliares de conversación gestionados por la Consejería de Educación y Empleo en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura para el curso académico 2018/2019, las obligaciones y funciones del auxiliar de conversación son las siguientes:

1. El auxiliar de conversación formará parte del equipo educativo o del departamento de coordinación didáctica del idioma correspondiente, el cual deberá facilitarle información relativa a la programación didáctica y a los objetivos y estándares mínimos de aprendizaje de cada curso. Asimismo, se informará al auxiliar sobre todo lo relativo a la utilización de espacios, instalaciones, material y equipamiento con que cuente el centro. La persona titular de la jefatura del departamento de coordinación didáctica del idioma de referencia se encargará de supervisar las actividades que el resto de profesores titulares encarguen al auxiliar de conversación.
2. El auxiliar de conversación compartirá las horas lectivas con el profesorado implicado en la docencia de la lengua extranjera correspondiente y con el de las

materias no lingüísticas impartidas en idioma extranjero. El auxiliar estará siempre acompañado por el profesorado referido en los espacios donde se desarrolle la actividad docente, y en ningún caso podrá sustituir al profesor titular en sus responsabilidades lectivas. Será en todo momento el profesor titular el único responsable del alumnado durante los períodos lectivos, por lo que en ningún caso el auxiliar deberá permanecer a solas con el alumnado en el desempeño de sus tareas, si bien se podrán establecer distintos espacios para realizar actividades diferentes.

3. Los auxiliares de conversación aceptarán el horario que les sea fijado en los centros de destino, asistirán al profesor titular y desempeñarán las siguientes funciones:
 - a) Asistir al profesorado que imparte el área, materia o módulo profesional de Lengua Extranjera en los aspectos más funcionales y comunicativos del idioma, procurando el perfeccionamiento lingüístico del alumnado y del profesorado, especialmente en lo relativo al refuerzo de las destrezas orales en la lengua extranjera objeto de estudio del alumnado. Sus funciones se ajustarán, preferentemente, al desarrollo de actividades relacionadas con el proyecto bilingüe, asistiendo al profesorado que imparte las áreas, materias o módulos profesionales en la lengua objeto del programa.
 - b) Colaborar con el profesorado del centro en la elaboración y adecuación de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente.
 - c) Proporcionar la información sobre la evolución del aprendizaje del alumnado que le sea solicitada por el profesorado responsable del área, materia o módulo profesional implicado [...].
 - d) Colaborar en la creación de un ambiente plurilingüe e intercultural en el centro.
 - e) Desarrollar actividades culturales y/o lúdicas que faciliten el conocimiento de aspectos tales como la geografía, economía, costumbres, estilos de vida y temas de actualidad de sus países de origen.
 - f) Con carácter voluntario, podrán participar en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro al que estén asignados, sin que ello implique responsabilidad alguna del auxiliar sobre el alumnado participante ni sobre la actividad que se lleve a cabo. Dado que el auxiliar no puede tener responsabilidad directa alguna sobre el alumnado, en ningún momento ejercerá la labor correspondiente al profesor acompañante ni sustituirá a este. Teniendo en

cuenta que estas actividades pueden resultar muy formativas para el auxiliar, se recomienda que participe en ellas.

- g) Asistir a las actividades de orientación y formativas que, para el mejor desempeño de sus funciones, organice la Secretaría General de Educación [...].
- 4. No serán competencia del auxiliar de conversación las siguientes tareas y actividades:
 - a) Docencia con responsabilidad completa en el desarrollo de la programación didáctica y en la calificación de los procesos de aprendizaje del alumnado.
 - b) Redacción de la programación didáctica de las enseñanzas adscritas al departamento de coordinación didáctica de la lengua extranjera o áreas no lingüísticas de referencia.
 - c) Preparación, aplicación o corrección de exámenes, pruebas, controles, redacciones o ejercicios afines.

3.6. Evaluación.

Los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos y estándares de la etapa en las evaluaciones continua y final de las materias de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

La evaluación será:

- **Continua**, ya que cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del curso, tan pronto como se detecten las dificultades y estarán dirigidas a garantizar la adquisición de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo.

- **Formativa**, por lo que será un instrumento para la mejora tanto de los procesos de enseñanza como de los procesos de aprendizaje.

- **Integradora**, debiendo tenerse en cuenta desde todas y cada una de las asignaturas la consecución de los objetivos establecidos para la etapa y del desarrollo de las competencias correspondientes. El carácter integrador de la evaluación no impedirá que el profesorado realice de manera diferenciada la evaluación de la L2 teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables específicos de la misma.

Se promocionará al curso siguiente cuando se hayan superado los objetivos de las materias cursadas o se tenga evaluación negativa en dos materias como máximo, y se repetirá curso con evaluación negativa en tres o más materias, o en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea

Con el fin de facilitar al alumnado la recuperación de las materias con evaluación negativa, se organizarán pruebas extraordinarias en cada uno de los cursos.

El alumno/a podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa.

a) Procedimientos y sistemas de evaluación

Es necesario llevar a cabo varios tipos de evaluación: individual, formativa, sumativa, autoevaluación, etc.

La **evaluación individual** permite averiguar los conocimientos de L2 que tienen los alumnos/as. Se hace un examen de diagnóstico al principio del curso y se

utilizan hojas de autoevaluación para seguir el progreso de cada uno en el idioma, cómo ha aprendido, su experiencia anterior, etc.

Si se tienen demasiados alumnos/as, en lugar de recoger las hojas de autoevaluación y leerlas una por una, se les puede pedir que comparen sus respuestas en pequeños grupos para posteriormente preguntar por ellas a mano alzada. De esta manera podremos tener una visión general de la clase.

La evaluación de los conocimientos previos se puede realizar antes de comenzar las unidades, pidiendo a los alumnos/as que adivinen de qué trata cada una a partir del título y las imágenes, y mirando los objetivos detallados al principio de cada unidad, a los cuales se les puede remitir cuando vayan a repasar para un examen.

También se debe evaluar el progreso de los alumnos/as en un período de tiempo, es decir, hacer una **evaluación formativa**. Si un alumno/a que tiene un nivel bajo ve cómo progresa y que su esfuerzo es tenido en cuenta a pesar de no llegar al aprobado, se sentirá más motivado para continuar trabajando y tratar de conseguirlo. Esto se hace aún más patente en clases heterogéneas donde los alumnos/as de más bajo nivel siempre obtienen notas bajas, especialmente si se les compara constantemente con alumnos/as más aventajados. Si la nota final incluye un componente de progreso, será un factor especialmente motivador.

Las **herramientas de evaluación formativa** pueden ser las tareas, la participación, el comportamiento y la actitud en general, el trabajo colaborativo, en parejas y en grupos, el cuaderno y el progreso en las cinco destrezas básicas: producción

oral, producción escrita, comprensión oral, comprensión lectora e interacción. Se recomienda comparar los resultados de la evaluación formativa con la autoevaluación que los alumnos/as han hecho en las hojas de *English and Me* antes de rellenar la hoja de **evaluación sumativa** de cada uno, para registrar cómo han progresado durante el año.

También podemos hacer uso de los exámenes de cada unidad para observar cómo progresan de una unidad a la siguiente y también para evaluar su actitud hacia la lengua. Siempre se debe decir cuánto y de qué manera va a contar en sus notas cada criterio de evaluación.

La **autoevaluación** es un buen modo de que el alumno/a sea consciente tanto de su progreso como de sus carencias o necesidades, contribuyendo así a desarrollar su autonomía y la responsabilidad de su aprendizaje. También es aconsejable que se autoevalúen en otros aspectos importantes de su aprendizaje como las actividades de comprensión oral, su grado de cumplimiento de las normas y cualquier otro aspecto que se considere importante.

Hoy en día se tiende cada vez más a animar a los alumnos/as a preparar un *portfolio* de su trabajo, un documento en el que se recogen su estilo de aprendizaje, sus objetivos para mejorar, las pruebas de sus progresos y un registro de sus contactos con hablantes nativos o sus intercambios culturales. El Marco Común de Referencia Europeo proporciona una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en toda Europa y, sobre todo, mejorará la capacidad de autoevaluación del alumnado.

Con alumnos/as de esta edad, las hojas de evaluación deben ser planificadas con cuidado y discutidas en clase antes de que las rellenen, pues deben saber por qué y cómo hacerlas de forma correcta, es decir, se trata de que sean responsables y sinceros. También hay que tratar de evitar darles hojas de autoevaluación con excesiva frecuencia y que éstas sean demasiado largas, pues los alumnos/as se cansarán rápidamente.

Su interés por la autoevaluación decaerá si no ven su utilidad. Es necesario que aprendan a reflexionar y saquen conclusiones de su propia valoración, pero no la realizarán seriamente si el profesor/a no la toma en cuenta. Es éste quien tiene la última palabra sobre la nota, pero puede pactar con ellos una forma de incluir su propia valoración en la evaluación global. Si conseguimos que se la tomen en serio, la autoevaluación puede ser un elemento muy motivador.

CAPÍTULO IV: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ITALIANA.

Cada idioma es un modo diferente de ver la vida.

Federico Fellini

4.1. Introducción

En estos momentos de cambios en el sistema educativo italiano, en su apuesta por la digitalización de los marcos educativos, la internacionalización de la escuela, con el fortalecimiento de la presencia de las lenguas extranjeras con proyectos de metodología AICLE en los centros educativos de enseñanza secundaria y el refuerzo en la formación de profesores de los distintos niveles educativos, además de las mejores estructurales del tejido escolar italiano y la revalorización de la carrera docente, las líneas de reforma muestran un país consciente de los retos a los que se enfrenta.

El sistema educativo italiano se organiza desde el *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*, y se estructura en las regiones a través de las Oficinas Escolares Regionales (*Uffici Scolastici Regionali* o *USR*), donde, entre otras funciones de monitorización, organización escolar e inspección de la oferta formativa y su desarrollo, también se establecen las relaciones con los diferentes niveles administrativos implicados en la educación en Italia (Estado, Región y Administración Local).

La *Scuola Secondaria di Primo grado* se desarrolla a lo largo de tres cursos y los alumnos tienen entre 11 y 14 años. Los centros se pueden agrupar en centros integrados (*Istituti comprensivi*) de infantil, primaria y secundaria de primer grado, bajo la dirección de un único director, para garantizar el proceso de continuidad didáctica. Las asignaturas que tienen que cursar los alumnos, siguiendo las *Indicazioni nazionali per il curricolo 2012*, son: italiano, inglés y segunda lengua comunitaria, historia, geografía, matemáticas, ciencias, música, arte e imagen, educación física, y tecnología.

Idiomas	Horas semanales	Horas anuales
Inglés	3	99
2ª lengua comunitaria	2	66

Figura 1: Número de horas semanales y anuales dedicadas a la enseñanza de idiomas en las Escuelas de Secundaria.

A petición de las familias, y de manera compatible con la organización de cada centro, se podrían asignar 5 horas semanales a la enseñanza del inglés, utilizando, además de las 3 horas programadas, las 2 horas semanales dedicadas a la enseñanza de un segundo idioma. Esas dos horas semanales también se pueden utilizar para enseñar italiano como segunda lengua a estudiantes extranjeros.

Al finalizar esta etapa, los alumnos hacen un examen general (*Esame di Stato*), por el que obtienen un diploma que les permite el acceso al segundo ciclo de Secundaria. A los catorce años y tras el *Esame di Stato*, el alumno puede elegir entre una formación de tipo general o profesional. Siendo la educación obligatoria hasta los 16 años, los alumnos deben decidir seguir sus estudios entre los centros que se encargan

de la Enseñanza Secundaria de Segundo Grado (*Istruzione Secondaria di Secondo Grado*): liceos, institutos técnicos e institutos profesionales; o bien seguir su formación en centros de formación profesional regionales.

Recientemente reformada, la *Istruzione Secondaria di Secondo Grado* de tipo general tiene una duración de cinco años y se desarrolla en seis tipos de liceos: **Artístico**, que tras los dos años comunes pueden escoger la opción de Artes Figurativas, Arquitectura y Ambiente, Diseño, Audiovisual y Multimedia, Artes gráficas y Escenografía; **Clásico**; **Lingüístico**; **Musical y Coreútico**; **Científico**, en el que tras los dos años comunes, existe la posibilidad de una opción general y otra de ciencias aplicadas; y **Ciencias Humanas**, donde tras los dos años comunes, tienen la posibilidad de la opción económico-social. En el último año de escolarización, los alumnos deben superar un examen general (*Esame di Stato*), que, tras diversas pruebas escritas y orales, les permiten acceder a un diploma final.

Etapa		Duración / Cursos	Edad
Educación Infantil	<i>Scuola dell'Infanzia per i bambini</i>		3 3 - 6
Educación Primaria	<i>Primo</i>	<i>Scuola Primaria</i>	5 6 - 11
	<i>Ciclo di Istruzione</i>	<i>Scuola Secondaria di Primo Grado</i>	3 11 - 14
Educación Secundaria	<i>Secondo</i>	<i>Scuola Secondaria di Secondo Grado</i>	5 14 - 19
	<i>ciclo di</i>	<i>Istruzione e Formazione Professionale</i>	3 / 4

	<i>Istruzione</i>		
Educación Superior Universitaria	<i>Primo Ciclo (triennale, 180 créditos). Laurea.</i>	3	19 - 22
	<i>Secondo Ciclo (biennale, 120 créditos). Laurea magistrale.</i>	2	22 - 24
	<i>Terzo Ciclo. Doctorado. Dottore di Ricerca.</i>		

Figura 2: Sistema educativo de Italia.

4.2. Objetivos y competencias.

En Italia, al igual que en España, la enseñanza de lenguas extranjeras estuvo asociada a la difusión de la lengua y la cultura francesas hasta mediados del siglo XX. Posteriormente, la enseñanza de inglés fue ganándole terreno a la enseñanza del francés y terminó convirtiéndose en la primera lengua extranjera estudiada en ambos países. Otros idiomas con una fuerte presencia en el sistema educativo italiano son el alemán, presente sobre todo en algunas regiones del norte, y el español, que cada vez tiene más fuerza y peso en el sistema escolar italiano.

Tras la firma del Tratado de Maastricht (7 febrero 1992), Italia ha prestado una especial atención al multilingüismo en su sistema educativo. Generalizando – con éxitos diferentes – la enseñanza de las lenguas extranjeras, en todo el país ha emprendido varios caminos para la investigación y la experimentación de nuevas modalidades de estudio de cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, español y alemán (Atzori Chiara, 2007: 15).

En el sistema educativo italiano, se está haciendo una importante apuesta por la enseñanza de lenguas extranjeras: la obligatoriedad del aprendizaje del inglés desde primaria, la posibilidad de ampliar el horario de esa materia a través del programa de “inglés potenciado” – como comentábamos anteriormente – la opción en los diferentes tipos de liceos de estudiar una segunda y una tercera lengua extranjera (francés, alemán,

español), esta oferta se amplía con la existencia de secciones francesas, que ofrecen la posibilidad de conseguir la doble titulación, con el programa ESABAC, secciones alemanas y la introducción de secciones experimentales de chino y ruso.

Por otro lado, y desde la reciente reforma de la *Scuola Secondaria di Secondo Grado*, que se inició en el 2010, se ha ido introduciendo la enseñanza de materias no lingüísticas en otros idiomas. La legislación recoge que su introducción se produzca en los tres últimos años de los liceos lingüísticos, mientras en el resto de los liceos y en los institutos técnicos esta enseñanza se produciría en el último año del liceo.

En la Escuela Secundaria de Primer Grado, incluida legislativamente en las “*Indicazioni Nazionali per il curricolo*”, el estudio del inglés continúa como obligatorio durante los tres años de formación con una carga horaria de tres horas a la semana, como vimos en la figura 1, a la que se unen dos horas de una segunda lengua comunitaria (español, francés, alemán). Las cinco horas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras se pueden unir en la materia de “Inglés potenciado” (*Inglese Potenziato*) si el alumno así lo solicita, pudiendo también dedicar las dos horas de la segunda lengua comunitaria al refuerzo del italiano con una perspectiva de lengua extranjera para los alumnos extranjeros.

In quasi tutti i paesi europei l'inglese è la lingua straniera più insegnata durante l'istruzione primaria e secondaria. A livello UE, quasi tutti gli alunni (il 97,3%), studiavano inglese durante l'istruzione secondaria inferiore nel 2014. Inoltre, la percentuale di alunni che imparano l'inglese a livello primario è aumentata a livello UE di 18,7 punti percentuali dal 2005, raggiungendo il

79,4%. (Eurydice: Key Data on Teaching Languages at School in Europe, 2017 Edition).

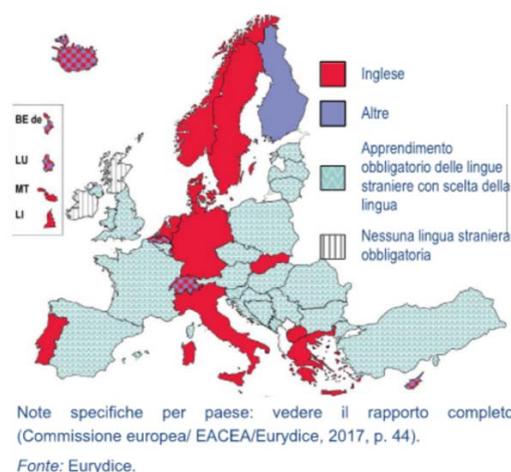


Figura 3: Lenguas extranjeras obligatorias en la enseñanza obligatoria.

En la Escuela Secundaria de Segundo Grado, según las “*Indicazioni Nazionali per i percorsi liceali*” de 2010, se imparte en todos los liceos Lengua y cultura extranjera, con una carga horaria similar, siendo en el Liceo Lingüístico donde, además, se pueden estudiar dos lenguas extranjeras más. El estudio de las lenguas se ve reforzado no sólo por la diversidad de lenguas que se pueden estudiar (inglés, francés, alemán, español, chino, ruso), sino, porque, además, ven sus horarios incrementados en noventa y nueve horas anuales, en varios de los cursos con treinta y tres horas anuales de conversación.

Lo studio della lingua e della cultura straniera deve procedere lungo due assi fondamentali tra loro interrelati: lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative e lo sviluppo di conoscenze relative all’universo culturale legato alla lingua di riferimento. Come traguardo dell’intero percorso liceale si pone il raggiungimento di un livello di padronanza riconducibile almeno al livello B2 del Quadro Comune

Europeo di Riferimento per le lingue. (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, 2010: n. 89).

También el Liceo de Ciencias Humanas, en la línea de Económico-Social, es posible estudiar una segunda lengua extranjera (francés, alemán, español) con una carga horaria similar a la lengua extranjera que se estudia en primer lugar (noventa y nueve horas), aunque en este caso sin refuerzo de conversación como sucede en Liceo Lingüístico.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es que, en todos los liceos, en el quinto año es obligatoria la enseñanza CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), el aprendizaje de una disciplina no lingüística en una lengua extranjera. En el liceo lingüístico, el CLIL es obligatorio a partir del tercer curso y en una segunda lengua extranjera a partir de cuarto curso.

Las escuelas de todos los niveles han activado experimentos de contenidos transmitidos en una lengua extranjera basada en la autonomía didáctica. La enseñanza de una disciplina en un idioma extranjero es obligatoria en el último año de las escuelas secundarias e institutos técnicos. En las escuelas secundarias lingüísticas, la enseñanza se imparte desde el tercer curso académico en una lengua extranjera y desde el cuarto en otra lengua extranjera.

El término CLIL es el acrónimo del inglés *Content and Language Integrated Learning*. Esta es una metodología que incluye la enseñanza de contenidos en idiomas

extranjeros. Esto favorece tanto la adquisición de contenido disciplinario como el aprendizaje de la lengua extranjera.

4.2.1. Legislación vigente.

La Ley 53 de 2003 reorganizó la Escuela Secundaria Superior y el Reglamento de Implementación de 2010 introdujo la enseñanza de una disciplina no lingüística (DNL) en una lengua extranjera en el último año de las Escuelas secundarias e institutos técnicos y de dos disciplinas no lingüísticas en idiomas extranjeros en los Liceos Lingüísticos a partir del tercer y cuarto año.

La Ley 107 de 2015, en su artículo 7, define como objetivos educativos prioritarios "la mejora y el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas, con especial referencia al italiano, así como al inglés y otros idiomas de la Unión Europea, también mediante el uso de la metodología AICLE". El Plan de formación del profesorado 2016-2019, en el punto 4.4, competencias en idiomas extranjeros, destaca que la metodología CLIL (o AICLE) son fundamentales:

- Para implementar plenamente los requisitos del Reglamento 2010.
- Para ampliar la oferta educativa a través de contenidos transmitidos en un idioma extranjero en todas las clases de Escuelas de Primaria y Secundaria de primer y segundo grado.

CLIL es una metodología de enseñanza que se ha desarrollado en varios países europeos desde mediados de la década de los 90, cuando en Italia, gracias al desarrollo de proyectos europeos, organizados por varias instituciones y universidades, algunas

escuelas ya habían experimentado con la enseñanza de contenidos curriculares en una lengua extranjera. Italia fue primer país de la Unión Europea en introducir la metodología CLIL de manera regular en la Escuela Secundaria Superior.

4.2.2. El perfil del docente CLIL.

El perfil del profesor de secundaria de CLIL se caracteriza por:

- Habilidades de comunicación lingüística en el idioma vehicular con un nivel C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).
- Habilidades metodológicas y didácticas adquiridas al final de un curso de especialización universitaria de 60 ECTS para docentes en la formación inicial de 20 ECTS para docentes en servicio.

El Ministerio de Educación promueve y promociona la introducción de la metodología de enseñanza CLIL a través de una serie de iniciativas, acciones y planes, que incluyen cursos de capacitación en servicio para profesores de disciplina no lingüística (DNL) de escuelas secundarias con el fin de adquirir habilidades metodológicas, didácticas y lingüísticas para alcanzar el nivel C1 (MCER).

4.3. Evaluación en las Escuelas de Secundaria y en los Institutos Técnicos.

Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, evaluar se convierte, según la RAE, en “estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”. Por tanto, la evaluación debería entenderse como una actividad educativa que consiste

en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna.

Novara (2018) comenta que la evaluación puede tener consecuencias negativas, como acabar con el deseo de aprender de los alumnos:

Il giudizio scolastico incide in modo pesante, e l'impostazione della valutazione può atrofizzare le possibilità prima ancora che i ragazzi riescano a giocare, come una cappa che ricopre le risorse e spegne il desiderio di imparare. Novara (2018: 187)

Novara (2018) también propone un sistema de evaluación, que denomina “la evaluación evolutiva” y que consiste en la observación y en la medida de los progresos que se van realizando en vez de centrarse en los errores:

La valutazione evolutiva si pone in un'altra logica, fa riferimento a un altro paradigma. Si basa sull'osservazione e la misurazione dei progressi e non degli errori. Il focus si sposta, e per questo la valutazione si definisce <<evolutiva>> mentre l'altra si può definire <<assoluta>>. Novara (2018: 193)

<p><i>Usare l'errore per valutare</i></p> <p>↓</p> <p><i>Valutazione assoluta</i></p> <p>↓</p> <p><i>C'è uno standard, un'asticella, e il voto si stabilisce scalando dal massimo. Il quantitativo di errori è la misura del voto</i></p>	<p><i>Usare i progressi per valutare</i></p> <p>↓</p> <p><i>Valutazione evolutiva</i></p> <p>↓</p> <p><i>Misura il cambiamento e il progresso. Si basa sulla necessità di registrare il punto di partenza e di documentare i passi avanti che vengono fatti.</i></p>
--	---

↓	↓
<i>Risulta spesso mortificante e demotivante</i>	<i>Stimola a dare il più possibile</i>
Figura 4: Evaluación absoluta y evaluación evolutiva (Novara, 2018: 194).	

Según las *Indicazioni Nazionali per il Curricolo*, la evaluación del aprendizaje y del comportamiento en la *Scuola Secondaria di Primo Grado*, ha de ser periódica y anual. Se realiza a través de una nota numérica, siendo el 10 la nota más alta. Se necesita obtener, como mínimo un 6 para aprobar.

Al finalizar el tercer año de la *Scuola Secondaria di Primo Grado*, los alumnos deben realizar el llamado “*Esame di Stato*”. El examen incluye una prueba escrita de carácter nacional elaborada por el INVALSI (*Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione*) y cuatro pruebas escritas sobre las siguientes materias: italiano, matemáticas y elementos de ciencia y tecnología, las dos lenguas extranjeras estudiadas. Además de las cuatro pruebas escritas y de la prueba escrita de carácter nacional, los estudiantes deben mantener un coloquio oral sobre todas las materias del último curso académico.

Por otro lado, la evaluación en la Secundaria Superior se hace de manera periódica al final de cada trimestre o cuatrimestre, según la organización del año académico que establece cada centro. Además, al finalizar el segundo y el quinto año, los alumnos deben realizar una prueba de evaluación externa organizada por el INVALSI y funciona de manera similar al de las Escuelas Secundarias de Primer Grado.

El llamado “*esame di Stato*” incluye tres exámenes escritos y una entrevista. La primera prueba escrita tiene como objetivo determinar el dominio de la lengua italiana o de la lengua en la que se lleva a cabo la enseñanza, así como las capacidades expresivas, lógico-lingüísticas y críticas del candidato. La segunda prueba, que también puede ser gráfica o escrita, tiene como objeto una de las asignaturas que caracterizan el curso de estudio. La tercera prueba es una expresión de la autonomía didáctico-metodológica y organizativa de las instituciones escolares y está estrechamente relacionada con el *POF* (*piano dell’offerta formativa*) utilizado por cada una de ellas.

CAPÍTULO V: LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL PAI¹⁰ DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL.

*Vives una nueva vida por cada idioma nuevo
que hablas. Si conoces sólo un idioma, sólo
vives una vez.*

Proverbio checo

5.1. Introducción.

El Programa de Años Intermedios (PAI) es un programa educativo internacional diseñado para alumnos de edades comprendidas entre los 11 y 16 años, un periodo fundamental en el desarrollo personal e intelectual de los jóvenes. El programa tiene como objetivo formar a jóvenes curiosos, cultos y solidarios, y dotarlos de los conocimientos, la capacidad de comprensión, las actitudes y las competencias necesarias para participar activa y responsablemente en un mundo interrelacionado, complejo y cambiante. Aprender a aprender y a examinar la información con un espíritu crítico es tan importante como estudiar los datos. El PAI se basa en el trabajo de la Escuela Primaria (el Programa de la Escuela Primaria del BI) y prepara a los alumnos para su ingreso en el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional (Diploma 1 y Diploma 2), un riguroso plan académico reconocido universalmente, que permite a los alumnos acceder a universidades y centros de enseñanza superior de todo el mundo.

La declaración de principios reconoce lo esencial que es ayudar a los alumnos a comprender la naturaleza del mundo que habitamos y, lo que es más importante aún, a

¹⁰ Programa de los Años Intermedios.

que construyan un sistema de valores personales que les permitirá vivir como miembros activos de la comunidad local y del resto del mundo.

5.2. Objetivos.

El PAI tiene como objetivo fomentar las actitudes y acciones de los ciudadanos del mundo, fomentar las habilidades de aprendizaje permanente y, en combinación con un programa académico riguroso, dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para adaptarse a los retos de un mundo cada vez más complejo. Tres conceptos fundamentales sustentan el marco curricular del PAI: aprendizaje holístico, conciencia intercultural y comunicación.

Plan curricular de Adquisición de Lenguas La enseñanza y el aprendizaje de Adquisición de Lenguas se organizan en seis fases. Las fases representan el proceso continuo que caracteriza la adquisición de un nuevo idioma. Los alumnos pueden comenzar el curso Adquisición de Lenguas en cualquier fase del continuo y salir del programa en cualquier fase del continuo. No obstante, los profesores deben tomar nota de las siguientes condiciones:

- Aquellos alumnos sin conocimientos previos de la lengua a estudiar en el marco del programa de Adquisición de Lenguas del PAI deberán comenzar el curso en la fase.
- Se entiende que los alumnos que salgan del programa en la fase 4 habrán cursado el equivalente a, como mínimo, 4 años de adquisición de lengua extranjera.

- Las fases 5 y 6 pueden ser consideradas como fases de transición a la asignatura de Lengua y Literatura del PAI.

Es importante señalar que estas fases no se organizan por grupos de edad ni por años académicos del PAI, sino en función de la experiencia y el nivel de cada alumno. Las fases 4, 5 y 6 permiten una transición fluida del programa de Adquisición de Lenguas del PAI a las asignaturas de nivel superior del grupo 2 del Programa del Diploma, y la fase 6, a las asignaturas del grupo 1 del Diploma. En el PAI, el marco de trabajo de Adquisición de Lenguas busca consolidar los conceptos y habilidades que se dan por adquiridos en las asignaturas del Programa de Diploma.

5.2.1. Objetivos generales:

- Desarrollar la capacidad de comunicación del alumno necesaria para el estudio, el trabajo y el ocio en una variedad de contextos, destinatarios y propósitos.
- Capacitar al alumno para que desarrolle múltiples habilidades de lectoescritura a través de distintas herramientas de aprendizaje, tales como la utilización de medios audiovisuales, en las distintas modalidades de comunicación.
- Capacitar al alumno para que sepa apreciar una variedad de textos literarios y no literarios, y de desarrollar técnicas creativas y de análisis crítico con vistas a comprender e interpretar los contenidos.
- Equipar al alumno con los conocimientos necesarios para que reconozca y utilice la lengua como vehículo de pensamiento, reflexión y expresión, y

para el aprendizaje de otras materias, y como una herramienta para reforzar sus competencias comunicativas.

- Capacitar al alumno para que entienda la naturaleza del lenguaje y el proceso de aprendizaje de la lengua, que abarca la integración de los componentes lingüísticos, culturales y sociales.
- Dar a conocer las características culturales de las comunidades en las que se habla el idioma de estudio.
- Fomentar el conocimiento y la comprensión de la cultura propia y de otras culturas, lo que conduce a la participación y a la acción en la propia comunidad y en otras.
- Cultivar la curiosidad, las ganas de investigar y un interés y disfrute del aprendizaje que duren toda la vida.

El objetivo principal del curso de Adquisición de Lenguas es animar a los alumnos a que adquieran un nivel de competencia elevado en esa lengua, con el objetivo a largo plazo de lograr un bilingüismo equilibrado. El dominio de un segundo idioma brinda a los alumnos acceso a toda una serie de variables, experiencias y perspectivas, y se considera que mejora el rendimiento en otras materias además de permitir al alumno disfrutar de la capacidad de comunicarse en un idioma distinto del materno. La asignatura Adquisición de Lenguas tiene como objetivo promover en el alumno el respeto y la comprensión de uno de los idiomas globales más importantes, y sentar una base de competencias que facilite el aprendizaje de otros idiomas. Dado que el aprendizaje de idiomas es un continuo, se suele contar con diversos itinerarios que se adaptan a los alumnos en las distintas etapas de su camino hacia la plena competencia

en lengua inglesa. A medida que los alumnos superan cada una de las seis fases, se espera que perfeccionen las competencias necesarias para comunicarse de manera adecuada y efectiva en una creciente variedad de contextos sociales, culturales y académicos, y para un mayor abanico de destinatarios y propósitos. La progresión se inicia en las fases 1 y 2, en las que los alumnos reciben la consideración de “comunicadores emergentes” en el idioma que están aprendiendo, y culmina con las fases 5 y 6, en las que se considera que son competentes para comunicarse en todos los aspectos de la lengua.

5.2.2. Objetivos Principales.

Los objetivos, que se alcanzan en los diferentes niveles conforme a los criterios para cada alumno, son la capacidad para comunicar información, ideas y opiniones, y demostrar la comprensión de los contenidos, tanto verbalmente como por escrito. Además, los alumnos deben ser capaces de identificar las ideas principales y los detalles, y sacar conclusiones utilizando las estructuras y el vocabulario adecuados. En el contexto oral, esto debe hacerse con una pronunciación y una entonación comprensibles. Deben ser capaces de solicitar y proporcionar información en intercambios formales e informales relacionados con los contextos globales y con cuestiones culturales e internacionales. De este modo, los alumnos adquieren las macro-competencias del lenguaje: comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita y comprensión visual; y progresan por niveles de dificultad creciente, desde el nivel de principiante hasta el de casi nativo. Las competencias van de la propia expresión en cuanto que individuo a la redacción de cartas formales y trabajos de análisis literario. El manejo de textos es un componente importante en todos los niveles. En el plan de estudios del PAI correspondiente al departamento de Adquisición de

Lenguas se indican los textos correspondientes a cada curso e idioma. Los objetivos de Adquisición de Lenguas se organizan en cuatro procesos de comunicación:

A) Comprensión de textos orales y visuales. En el grado de competencia que corresponde a cada fase, se espera que el alumno sea capaz de:

- Escuchar con fines concretos y responder para mostrar que ha comprendido el texto.
- Interpretar el texto visual que se presenta con el texto oral.
- Conectar con el contenido del texto, y respaldar la opinión y la respuesta personal con pruebas y ejemplos extraídos del texto.

B) Comprensión de textos escritos y visuales. En el grado de competencia que corresponde a cada fase, se espera que el alumno sea capaz de:

- Leer con fines concretos y responder para mostrar que ha comprendido el texto.
- Interpretar el texto visual que se presenta junto con el texto escrito.
- Conectar con el contenido del texto, y respaldar su opinión y respuesta personal con pruebas y ejemplos extraídos del texto.

C) Comunicación en respuesta a un texto oral, escrito y visual. En el grado de competencia que corresponde a cada fase, se espera que el alumno sea capaz de:

- Interactuar y comunicarse en situaciones diversas.
- Expresar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones e información verbalmente y por escrito.
- Hablar y escribir con fines específicos.

D) Uso del lenguaje en forma oral y escrita. En el grado de competencia que corresponde a cada fase, se espera que el alumno sea capaz de:

- Interactuar y comunicarse en situaciones diversas.
- Organizar pensamientos, sentimientos, ideas, opiniones e información verbalmente y por escrito.
- Desarrollar la precisión necesaria para hablar o escribir en el lenguaje de destino.

5.3. Competencias.

El alumno es el centro del modelo del programa del PAI. Esto subraya la convicción de que hay que educar a la persona en su conjunto, concediendo importancia a la investigación por parte del alumno. Los grupos de asignaturas del PAI son: 1. Lengua y Literatura (Inglés, Español, Francés, Árabe, etc.) 2. Adquisición de Lenguas (Inglés, Español, Francés, Árabe, etc.) 3. Individuos y Sociedades (Economía, Geografía e Historia) 4. Matemáticas 5. Ciencias (Biología, Química y Física) 6. Arte (Teatro, Música, Artes Visuales, Estudios cinematográficos) 7. Diseño (Diseño Digital, Ciencias de la Informática) 8. Educación Física y para la Salud. Es un requisito del PAI el estudio de al menos dos idiomas (lengua de instrucción e idioma adicional de elección) para apoyar a los estudiantes en la comprensión de su propia cultura y la de otros. Los alumnos también tienen la oportunidad de aprender un idioma adicional del grupo de asignaturas de Adquisición de Lenguas (Español, Francés o Alemán).

5.4. Evaluación.

El objetivo de las evaluaciones del PAI consiste en respaldar e intensificar el aprendizaje de los alumnos. Se trata de un proceso colaborativo, variado y continuo. Se

utiliza para recibir información sobre el proceso de aprendizaje y para determinar la efectividad de la enseñanza y del aprendizaje. Los profesores organizan la evaluación continua a lo largo del programa, atendiendo a los criterios de evaluación especificados que corresponden a los objetivos de cada grupo de asignaturas. El modelo de evaluación del PAI se construye en torno a criterios o baremos de aprendizaje, es decir, que se valoran los resultados de los alumnos en función del desempeño logrado con respecto a unos baremos preestablecidos, y no según su posición en una clasificación general. Las estrategias de evaluación, de tipo formativo y sumativo, proporcionan información sobre los procesos de pensamiento y sobre el trabajo acabado. La evaluación formativa consiste en evaluar a los alumnos mediante la corrección y el comentario de su trabajo, dándoles la oportunidad de analizar su propio aprendizaje y reconocer en qué áreas necesitan mejorar. Los alumnos participan activamente en este tipo de evaluación, con ejercicios frecuentes en los que evalúan a sus compañeros y a sí mismos. Por el contrario, en evaluaciones sumativas, el profesor es quien diseña la evaluación con vistas a obtener evidencias que le permitan valorar el rendimiento del alumno utilizando los criterios de evaluación específicos a cada grupo de materias impuestos por el PAI. Los profesores preparan tareas de evaluación variadas y genuinas, pensadas para que los alumnos demuestren sus logros respecto de los objetivos especificados de cada grupo de materias. Algunas de estas tareas son actividades e investigaciones de resolución de problemáticas no concluyentes, debates, experimentos prácticos, análisis, reflexión, controles y exámenes. Las estrategias y herramientas de evaluación (instrucciones impresas en exámenes, registros de resultados, listas de comprobación, carpetas de trabajos) están diseñadas para que los alumnos demuestren haber comprendido verdaderamente los contenidos, mediante su transposición flexible y adecuada a nuevos contextos. El registro y comunicación de resultados proporcionan a los alumnos

información detallada sobre su nivel de logros respecto de los criterios de cada asignatura.

5.4.1. Calificaciones en el PAI.

Las notas finales de asignaturas del PAI se presentan en la escala del 1 al 7 utilizada en todos los programas del Bachillerato Internacional. La nota refleja el rendimiento y el nivel general alcanzado por el alumno en esa asignatura al término del periodo de aprendizaje. Al finalizar el Programa de Años Intermedios, los estudiantes reciben, como reconocimiento global, un Certificado del PAI con los Resultados Académicos en el que se indica una nota para cada asignatura. La evaluación interna aplica un enfoque en el que los profesores seleccionan los niveles que mejor describen el logro del alumno en cada uno de los criterios enmarcados en los distintos grupos de materias (*best fit*). La nota final de 1 a 7 se calcula a partir de las puntuaciones obtenidas por el alumno en cada uno de los criterios de cada asignatura que, sumadas, arrojan un total del máximo posible establecido para la asignatura. El Bachillerato Internacional publica, para cada asignatura, los criterios de evaluación y las bandas de calificación de cada nota, y los niveles de logro de los alumnos se miden con respecto a esas bandas con el fin de obtener la nota final de la asignatura, de 1 a 7. Las notas 1 y 2 se consideran suspensos.

5.4.2. Criterios de Evaluación en el PAI.

Según la guía *El programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (2014), la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el PAI, requiere que los profesores evalúen los objetivos específicos prescritos de los grupos de asignaturas utilizando los criterios establecidos para cada uno de ellos en cada

año del programa. A fin de ofrecer a los alumnos la oportunidad de alcanzar los niveles más altos, los docentes preparan tareas rigurosas en las que aplican diversas estrategias de evaluación.

En el PAI, los profesores toman decisiones sobre los logros de los alumnos usando su juicio profesional, guiándose por criterios obligatorios que son públicos, precisos y se conocen con antelación, para garantizar que la evaluación sea transparente. Se utilizan los descriptores en una variedad de tareas de evaluación (desempeños de comprensión auténticos) para determinar los niveles de logro de los alumnos en relación con los criterios de evaluación establecidos. En la evaluación interna (realizada en los colegios) se utiliza un enfoque donde los niveles otorgados son los que mejor describen el trabajo del alumno, y los profesores trabajan en colaboración para establecer estándares comunes con respecto a los cuales evalúan los logros de cada alumno de forma holística.

El Bachillerato Internacional describe este enfoque como “basado en criterios”, una filosofía de evaluación que no es “normativa” (en la que no se compara el desempeño de los alumnos en relación con otros y con una distribución esperada del logro), ni “criterial” (en la que los alumnos deben dominar todos los aspectos de criterios específicos en los niveles de logro más bajos antes de que se pueda considerar que han alcanzado el nivel siguiente).

En el PAI, los propósitos de la evaluación son los siguientes:

- Apoyar y estimular el aprendizaje de los alumnos ofreciéndoles comentarios sobre el proceso de aprendizaje.
- Ofrecer información que sirva de base al proceso de enseñanza, para favorecerlo y mejorarlo.
- Ofrecer a los alumnos la oportunidad de mostrar transferencias de habilidades entre las disciplinas, por ejemplo, en el Proyecto Personal y en las tareas de evaluación de las unidades interdisciplinarias.
- Fomentar entre los alumnos actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- Promover una comprensión profunda de los contenidos de las asignaturas apoyando a los alumnos en sus indagaciones dentro de contextos del mundo real.
- Promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Reflejar la mentalidad internacional del programa al permitir que la evaluación se realice en contextos culturales y lingüísticos diversos.
- Favorecer la naturaleza holística del programa mediante la inclusión de principios que tengan en cuenta el desarrollo integral del alumno.

Las prácticas de evaluación del PAI a veces pueden representar importantes desafíos para los colegios. Algunas de sus características principales son:

- La distinción entre la evaluación interna sumativa y los procesos formativos que sirven de apoyo.
- La atención a la demostración más exacta del desempeño de los alumnos, en lugar de calcular de manera poco crítica y mecánica la puntuación media obtenida a lo largo de un período determinado.

- La evaluación de la comprensión del alumno al final del curso, tomando el curso en su totalidad y no componentes individuales del mismo.

Los alumnos han de ser capaces de recordar, adaptar y aplicar los conocimientos y las habilidades a nuevas preguntas y contextos. Deben comprender las expectativas, las normas y las prácticas de evaluación, las cuales serán presentadas por los profesores de manera natural al inicio de la enseñanza, así como en actividades de clase y tareas para realizar en casa.

En el PAI, el propósito de la evaluación es apoyar y estimular el aprendizaje del alumno. El programa considera importante que se apliquen procesos de evaluación que permitan obtener y analizar información sobre el desempeño del alumno, y ofrecerle comentarios oportunos. La evaluación desempeña un papel importante en el desarrollo de las habilidades de **Enfoques del aprendizaje**, especialmente aquellas relacionadas estrechamente con los objetivos específicos de los grupos de asignaturas. El enfoque aplicado en el programa reconoce la importancia de evaluar no solo los productos sino también el proceso de aprendizaje.

La evaluación interna del PAI comprende tareas, estrategias y herramientas que son diseñadas, elaboradas y aplicadas por los profesores en colaboración con los alumnos en los colegios. Los docentes son quienes están bien preparados para evaluar el trabajo de los alumnos; por lo tanto, el modelo de evaluación se basa en el juicio profesional de los profesores para determinar los niveles de logro de cada alumno.

La evaluación permite a los docentes hacer un seguimiento de las capacidades y la comprensión que van desarrollando los alumnos a lo largo del programa. Mediante la evaluación formativa eficaz, los profesores obtienen, analizan, interpretan y utilizan una variedad de datos que emplean para mejorar el aprendizaje de los alumnos y ayudarlos a alcanzar su potencial. La evaluación entre compañeros y la autoevaluación son elementos importantes de la evaluación formativa.

La evaluación sumativa interna (realizada en el colegio) forma parte de todas las unidades del PAI. Las evaluaciones sumativas se diseñan con el fin de obtener pruebas que permitan evaluar los logros de los alumnos utilizando los criterios de evaluación obligatorios específicos para los distintos grupos de asignaturas.

Las evaluaciones sumativas y formativas están estrechamente relacionadas, y los docentes deben utilizar sus conocimientos sobre las expectativas y las prácticas de evaluación del Bachillerato Internacional para ayudar a los alumnos a mejorar su desempeño ofreciéndoles comentarios oportunos y significativos de manera sistemática.

Al evaluar a los alumnos mientras desarrollan la comprensión disciplinaria e interdisciplinaria, los profesores determinan las necesidades de aprendizaje a fin de fundamentar mejor el proceso de aprendizaje. La evaluación en el PAI no se limita a la parte final de un período de aprendizaje, por ejemplo, el final de una unidad. La evaluación formativa puede planificarse desde el inicio de una unidad, aunque podrá estar sujeta a modificaciones a medida que los profesores interactúen con los alumnos para determinar los pasos siguientes en el proceso de aprendizaje.

En resumen, al elaborar las unidades del PAI, los profesores deben procurar que las evaluaciones:

- Sean parte integral del proceso de aprendizaje.
- Sean coherentes con los objetivos específicos de los grupos de asignaturas.
- Permitan obtener información desde diversas perspectivas, utilizando una variedad de tareas en función de las necesidades de la asignatura y la naturaleza de los conocimientos, las habilidades y la comprensión que se están evaluando.
- Sean adecuadas para las edades de que se trata y reflejen el desarrollo de los alumnos en el marco de la asignatura.
- Ofrezcan pruebas de la comprensión de los alumnos mediante desempeños auténticos (que no impliquen simplemente recordar conocimientos fácticos).

Según la *Guía de Adquisición de Lenguas* (2014), en el PAI, la evaluación se corresponde estrechamente con el currículo escrito y enseñado. Cada aspecto de los objetivos específicos de Adquisición de Lenguas del PAI se corresponde con un aspecto de los criterios de evaluación de este grupo de asignaturas. La figura 1 ilustra esta correspondencia y la creciente complejidad de los requisitos que deben cumplir los alumnos en los niveles de logro superiores.

D Uso de la lengua de forma oral o escrita

Al final de la fase 3, el alumno deberá ser capaz de:

- i. Hablar y escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones; al hablar, su pronunciación y entonación son claras
- ii. Organizar información e ideas y usar una gama de recursos de cohesión elementales
- iii. Usar un lenguaje adecuado al contexto

Nivel de logro	Descriptor de nivel
0	El alumno no alcanza ninguno de los niveles especificados por los descriptores que figuran a continuación.
1-2	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> i. Tiene dificultad para hablar/escribir usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete numerosos errores en la pronunciación y entonación, lo que dificulta la comprensión ii. Organiza información e ideas limitadas y no usa recursos de cohesión elementales iii. Usa mínimamente un lenguaje adecuado al contexto
3-4	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe usando una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales, con algunas elecciones inapropiadas; al hablar, comete algunos errores en la pronunciación y entonación, y algunos de estos errores dificultan la comprensión ii. Organiza alguna información e ideas y usa una gama limitada de recursos de cohesión elementales, no siempre adecuadamente iii. Usa hasta cierto punto un lenguaje adecuado al contexto
5-6	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe haciendo un buen uso, generalmente preciso, de una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales; al hablar, comete algunos errores en la pronunciación y entonación, pero estos no dificultan la comprensión ii. Organiza bien información e ideas y usa con precisión una gama limitada de recursos de cohesión elementales iii. Usa generalmente un lenguaje adecuado al contexto
7-8	El alumno: <ul style="list-style-type: none"> i. Habla/escribe eficazmente, usando con precisión una variedad de vocabulario, estructuras gramaticales y convenciones elementales, y los escasos errores no dificultan la comunicación; al hablar, su pronunciación es clara y su entonación es excelente, lo que facilita la comunicación ii. Organiza claramente información e ideas y usa con precisión una gama de recursos de cohesión elementales; utiliza una estructura lógica y los recursos de cohesión aportan claridad al mensaje iii. Usa eficazmente un lenguaje adecuado al contexto

Figura 1. Correspondencia entre los objetivos específicos y los criterios de evaluación de Adquisición de Lenguas. De Guía de Adquisición de Lenguas (2014).

La evaluación de los cursos de Adquisición de Lenguas en todos los años del programa se basa en cuatro criterios que tienen la misma ponderación:

Criterio A	Comprensión de textos orales y visuales	Máximo 8
Criterio B	Comprensión de textos escritos y visuales	Máximo 8
Criterio C	Comunicación en respuesta a textos orales, escritos o visuales	Máximo 8
Criterio D	Uso de la lengua en forma oral o escrita	Máximo 8

Tabla 1. Criterios de evaluación y puntuación máxima. De Guía de Adquisición de Lenguas (2014).

Según la guía *El programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (2014), en el PAI, los objetivos específicos de los grupos de asignaturas se corresponden con los criterios de evaluación. Cada criterio tiene ocho niveles de logro posibles (1–8), divididos en cuatro bandas que generalmente representan un desempeño limitado (1–2), adecuado (3–4), considerable (5–6) y excelente (7–8). Cada banda tiene su propio descriptor, y los profesores utilizan su juicio profesional para determinar cuál de los descriptores refleja más adecuadamente los progresos y logros de los alumnos.

5.4.3. Estrategias de evaluación.

En el PAI se valora el uso de una variedad de estrategias de evaluación en el transcurso del programa. La siguiente lista de estrategias no es exhaustiva, y las estrategias no son mutuamente excluyentes; de hecho, se recomienda combinarlas a fin de lograr una visión más equilibrada del desempeño de los alumnos.

5.4.3.1. Observación.

Los profesores pueden observar a todos los alumnos con regularidad y de manera frecuente, adoptando un punto de vista global (por ejemplo, cuando observan a toda la clase) o específico (por ejemplo, cuando observan a un solo alumno o una sola actividad). También pueden adoptar el punto de vista de un observador no participante (observando desde fuera de la tarea) o participante (observando mientras trabajan en la tarea con el alumno). La observación es especialmente útil cuando se evalúan determinadas conductas y habilidades.

5.4.3.2. Respuestas seleccionadas.

Los ejemplos más conocidos de esta forma de evaluación son las pruebas y los ejercicios de preguntas y respuestas, donde los profesores formulan preguntas generales o específicas para obtener respuestas de los alumnos que indiquen lo que estos comprenden y, posiblemente, pongan de relieve errores de comprensión. Esta estrategia es de particular utilidad durante el desarrollo de una unidad, como parte de la evaluación formativa, ya que generalmente se realiza de manera rápida y directa y permite a profesores y alumnos obtener información inmediata.

5.4.3.3. Tareas abiertas.

Mediante esta estrategia se presenta un estímulo a los alumnos y se les pide que comuniquen una respuesta original. La respuesta puede plantearse de diversas formas, por ejemplo, como una presentación, un ensayo, un diagrama o una solución a un problema. Estas tareas pueden combinarse con otras estrategias, como puede ser la evaluación del desempeño.

5.4.3.4. Evaluación del desempeño.

El modelo de evaluación del PAI brinda a los profesores la posibilidad de elaborar tareas de evaluación que permitan a los alumnos demostrar los diferentes conocimientos, habilidades, comprensión y actitudes que han desarrollado en el aula. A través de la evaluación del desempeño, los alumnos aplican las habilidades adquiridas y demuestran su comprensión en contextos del mundo real.

Los desempeños de comprensión diseñados por los profesores pueden consistir en composiciones, informes de investigaciones, presentaciones o propuestas de

soluciones, y cumplen dos funciones: contribuir a la comprensión y demostrarla de forma visible para permitir su evaluación. Los profesores pueden usar la información para decidir cómo brindar más apoyo a los alumnos (evaluación formativa) y determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje de la unidad (evaluación sumativa).

Los docentes deben tener en cuenta la diferencia entre las actividades o tareas y los desempeños de comprensión, que favorecen más eficazmente la comprensión profunda. Los desempeños de comprensión permiten a los alumnos lograr y demostrar la comprensión de las distintas asignaturas y de las relaciones entre ellas. Se basan en la teoría de que la comprensión no es algo que tenemos (como si poseyéramos un conjunto de datos), sino algo que podemos hacer. En los diseños de unidades, los desempeños de comprensión adoptan formas diferentes en función del momento de la unidad en que se den (al principio, en la mitad o al final) y de si apuntan a una comprensión disciplinaria o interdisciplinaria.

En el PAI, la expresión “evaluación del desempeño” se emplea en su sentido más amplio para describir todas las formas de evaluación donde se valora la capacidad de los alumnos para demostrar la medida en que han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje predeterminados.

5.4.3.5. Diarios de trabajo.

La reflexión es un elemento esencial para lograr un aprendizaje eficaz. Los objetivos específicos de todos los grupos de asignaturas del PAI exigen que los alumnos desarrollen una comprensión conceptual y habilidades de pensamiento de orden superior. La reflexión y la metacognición son aspectos fundamentales de dicho proceso.

A través de **Enfoques del aprendizaje**, todos los docentes son responsables de lograr la participación activa de sus alumnos en todas las etapas del proceso de aprendizaje. El uso de diarios de trabajo (que es obligatorio en algunos grupos de asignaturas, por ejemplo, Artes y Diseño) posibilita la comunicación entre el docente y los alumnos sobre los procesos de aprendizaje y favorece una reflexión significativa orientada a un fin determinado. Además, la comprensión de los conceptos por parte de los alumnos mejora cuando anotan sus reflexiones sobre cuestiones o actividades importantes con regularidad. Por ejemplo, los diarios de trabajo pueden ayudarlos a detallar sus actividades de acción y servicio, y a reflexionar sobre su impacto.

5.4.3.6. Carpetas de trabajos.

Alumnos y profesores pueden utilizar carpetas de trabajos para registrar los logros en el proceso de aprendizaje y expresar su identidad. Seleccionarán trabajos o incluirán observaciones o pruebas obtenidas mediante otras estrategias de evaluación que demuestren los conocimientos, la comprensión, las habilidades y las actitudes desarrolladas. Las carpetas constituyen una forma muy útil de involucrar a los alumnos en su propio aprendizaje y la evaluación del mismo.

El personal docente y de dirección puede estudiar diferentes modelos para utilizar en el colegio y elegir distintos formatos (por ejemplo, si será una carpeta propiamente dicha o una carpeta virtual en el sitio web de la institución). Independientemente del formato, se deberá tener en cuenta cómo se guardará el material, entre otros aspectos.

Al contrario de lo que ocurre en el sistema educativo español, en el Bachillerato Internacional, las siguientes prácticas para determinar las calificaciones son inadecuadas y contrarias a los principios del PAI:

- Determinar las calificaciones como una proporción de las puntuaciones correspondientes a trabajo de clase, tareas realizadas en casa y pruebas de examen.
- Determinar las calificaciones mediante el cálculo de la media entre las puntuaciones obtenidas por el alumno en la evaluación sumativa a lo largo del año.
- Utilizar un solo trabajo para determinar las calificaciones finales.

5.4.4. Descriptores generales de calificaciones finales.

Para determinar la puntuación total obtenida por cada alumno en una asignatura, los profesores suman los niveles de logro finales en todos los criterios del grupo de asignaturas.

Si el colegio utiliza la escala del 1 al 7 del PAI, deberá emplear la tabla de bandas de calificación que aparece a continuación para determinar las calificaciones finales en cada año del programa. La tabla ofrece un modo de convertir la puntuación total para cada asignatura en una calificación final basada en la escala del 1 al 7.

Calificación final	Banda	Descriptor
1	1-5	El alumno produce trabajos de muy escasa calidad. Transmite muchos errores de comprensión importantes o no comprende la

		mayoría de los conceptos y contextos. Muy pocas veces demuestra un pensamiento crítico o creativo. Es muy inflexible, pocas veces utiliza conocimientos o habilidades.
2	6-9	El alumno produce trabajos de escasa calidad. Expresa errores de comprensión o presenta importantes carencias en la comprensión de muchos conceptos y contextos. Pocas veces demuestra un pensamiento crítico o creativo. Generalmente es inflexible en el uso de conocimientos y habilidades, que aplica con poca frecuencia.
3	10-14	El alumno produce trabajos de una calidad aceptable. Comunica una comprensión básica de muchos conceptos y contextos, con algunas carencias o errores de comprensión importantes. Comienza a demostrar en cierta medida un pensamiento crítico y creativo básico. A menudo es inflexible en el uso de conocimientos y habilidades, y necesita apoyo incluso en situaciones conocidas en el aula.
4	15-18	El alumno produce trabajos de buena calidad. Comunica una comprensión básica de la mayoría de los conceptos y contextos, con pocos errores de comprensión y carencias de comprensión menores. A menudo demuestra un pensamiento crítico y creativo básico. Utiliza conocimientos y habilidades con cierta flexibilidad en situaciones conocidas en el aula, pero necesita apoyo en las situaciones desconocidas.
5	19-23	El alumno produce trabajos que generalmente son de elevada calidad. Comunica una comprensión sólida de los conceptos y contextos. Demuestra un pensamiento crítico y creativo, a veces con sofisticación. Utiliza conocimientos y habilidades en situaciones conocidas en el aula y el mundo real y, con apoyo, en algunas situaciones desconocidas en el mundo real.
6	24-27	El alumno produce trabajos de elevada calidad, y a veces innovadores. Comunica una comprensión amplia de los conceptos y contextos. Demuestra un pensamiento crítico y creativo, frecuentemente con sofisticación. Utiliza conocimientos y habilidades en situaciones conocidas y desconocidas en el aula y el mundo real, a menudo con independencia.
7	28-32	El alumno produce trabajos de elevada calidad, y con frecuencia innovadores. Comunica una comprensión exhaustiva y profunda de los conceptos y contextos. Demuestra en todo momento un pensamiento crítico y creativo sofisticado. Con frecuencia transfiere conocimientos y habilidades con independencia y destreza en diversas situaciones complejas en el aula y el mundo real.

Tabla 2. Descriptores generales de calificaciones finales. De *El Programa de los Años Intermedios: de los principios a la práctica* (2014).

5.4.5. Certificado del PAI.

El certificado del PAI es el estándar de logro más alto en el programa y conlleva el reconocimiento oficial y la validación de las calificaciones finales por parte del IB. Para obtenerlo es necesario cursar el último año del programa (el IB recomienda que los alumnos cursen dos años) y lograr resultados satisfactorios en:

- Cinco exámenes en pantalla (uno de cada uno de los cuatro grupos de asignaturas requeridos, más una evaluación interdisciplinaria).
- Una carpeta electrónica de un curso de Adquisición de Lenguas.
- Una carpeta electrónica de un curso de Educación Física y para la Salud, Artes o Diseño.
- El Proyecto Personal.

Para poder obtener el certificado del PAI, los alumnos deben cumplir con las expectativas establecidas por el colegio en relación con el servicio comunitario.

El certificado bilingüe requiere además la obtención de resultados satisfactorios en:

- El examen en pantalla de un segundo curso de Lengua y Literatura (en lugar de un curso de Adquisición de Lenguas).
- Un examen (o más) en pantalla de Ciencias, Individuos y Sociedades o interdisciplinario en una lengua que no sea la misma que el alumno elija para el curso de Lengua y Literatura.

CUARTA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

*El mundo exige resultados. No le cuentes a
otros tus dolores del parto. Muéstrales al
niño.*

Indira Ghandi

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

6.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en España: I.E.S. Rodríguez Moñino.

El Instituto I.E.S. Rodríguez Moñino es un centro público dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura que tiene como misión:

1. Satisfacer las necesidades y demandas en el ámbito de la E.S.O. y el Bachillerato.
2. Educar al alumnado teniendo en cuenta la diversidad de sus características personales.
3. Proporcionar al alumnado, mediante su esfuerzo y la ayuda de los docentes, una buena formación, tanto académica como humana, que los prepare bien para las etapas posteriores de su vida.
4. Impartir una educación de calidad, atenta a los cambios que genera la evolución social.
5. Proyectar la labor educativa y cultural en la vida de la comarca.

El Instituto Rodríguez-Moñino está situado en la ciudad de Badajoz en los límites de las barriadas de La Paz y Valdepasillas, junto al centro de salud, muy cerca de los márgenes del río que la atraviesa, el Guadiana.



Figura 1: Ubicación del centro en Badajoz.

La ciudad es la capital de la misma provincia y cabecera de la comarca denominada “Tierras de Badajoz”. Es la ciudad más poblada de la Comunidad Autónoma de Extremadura ya que en la actualidad cuenta con unos 150.000 habitantes.

El desarrollo de los tratados de la Unión Europea la han dotado de una ubicación estratégica en el eje Madrid/Lisboa y la eliminación de las fronteras han permitido que se convierta en cabecera de una extensa comarca natural que incluyen gran parte de las tierras del Alentejo portugués, y en el mayor centro comercial y de servicios de esta zona.

El instituto Rodríguez Moñino vino a atender la demanda de una de las barriadas que surgieron allá por los años sesenta/setenta de la anterior centuria, La Paz,

fruto del desarrollo económico y demográfico que se produjo en la España de aquella época, a la que se sumó posteriormente la de una barriada más moderna, la de Valdepasillas. En el límite de ambas zonas se asentó nuestro Instituto, como una necesidad que venía a cubrir las necesidades de educación Secundaria que produjo la generación del “*baby-boom*”. Y se fundamentaba en la nueva regulación de las enseñanzas que estableció la Ley General de Educación de 1970 o Ley Villar Palasí.

En sus primeros años, ocupó las instalaciones del hoy Centro Concertado “Santa Teresa”, y posteriormente algunas de sus aulas estuvieron ubicadas en “Los Hogares de Hernán Cortés”.

En el año 81 se inauguró un nuevo edificio que nacía de un proyecto del 1979 y reproducía los mismos planos que se repitieron en todas las provincias españolas para dar respuestas a la creciente demanda de la Escolarización Secundaria que produjo la implantación de la Educación General Básica y posteriormente la elevación de la Escolaridad Obligatoria hasta los 16 años, a partir de la promulgación de la LOGSE en 1990.

Estas necesidades de escolarización hicieron que se construyeran edificios eminentemente funcionales donde se obviaron la construcción de la mayoría de las instalaciones de calidad: despachos, salas de reuniones, clases de apoyo, salón de actos, aulas específicas, instalaciones deportivas cubiertas suficientes...

6.1.1. Encuesta dirigida al profesorado de idiomas del I.E.S. Rodríguez Moñino (Badajoz, España).

La siguiente encuesta la realizaron seis profesores del Departamento de Inglés del centro, de los cuales dos eran profesores (33%) y cuatro profesoras (67%), como podemos observar en la Figura 2.

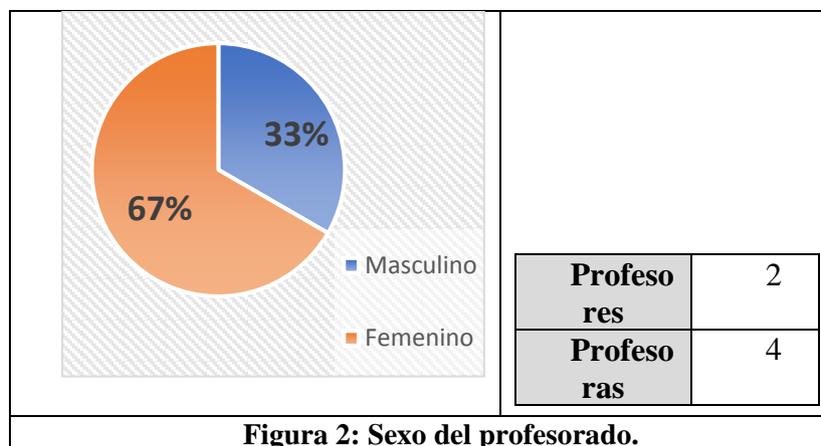


Figura 2: Sexo del profesorado.

Todos ellos cuentan con una amplia experiencia docente que va desde los trece años hasta los 32 años de los dos profesores con mayor experiencia del centro. Véase la figura 3 para comprobar los años de labor docente de los profesores encuestados.

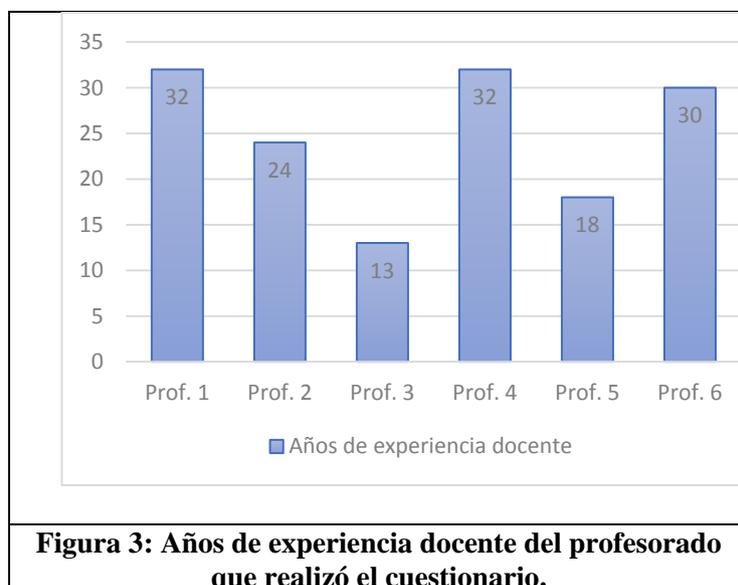
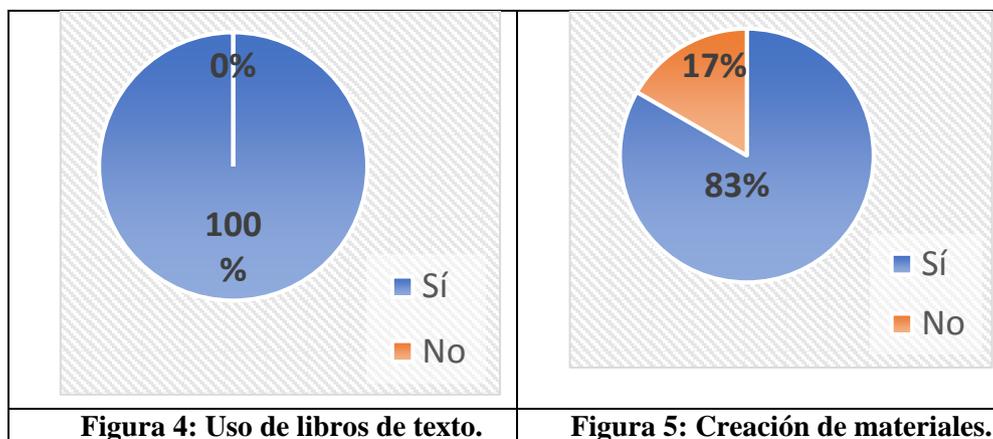


Figura 3: Años de experiencia docente del profesorado que realizó el cuestionario.

Las nacionalidades del alumnado del I.E.S. Rodríguez Moñino son fundamentalmente las siguientes: españoles (90%), sudamericanos, portugueses, magrebíes, chinos (10%).

Las figuras 4 y 5 nos indican el porcentaje de profesores que usan el libro de texto en sus clases y el porcentaje de los que elaboran y crean sus propios materiales. Hay que tener en cuenta que ninguna de las opciones es excluyente, puesto que la mayoría combina el uso del libro de texto con otros materiales.

6.1.1.1. Metodología:



Como podemos observar en la Figura 5, es reducido el número de profesores que no se aventuran a la creación de sus propios materiales, a pesar del tiempo que eso les pueda conllevar.

La siguiente tabla muestra cuáles son las destrezas a las que suele dar más importancia el profesorado que respondió amablemente a las preguntas del cuestionario. A la pregunta “¿Qué destrezas enfatizas más en tus clases o a cuáles sueles dar más

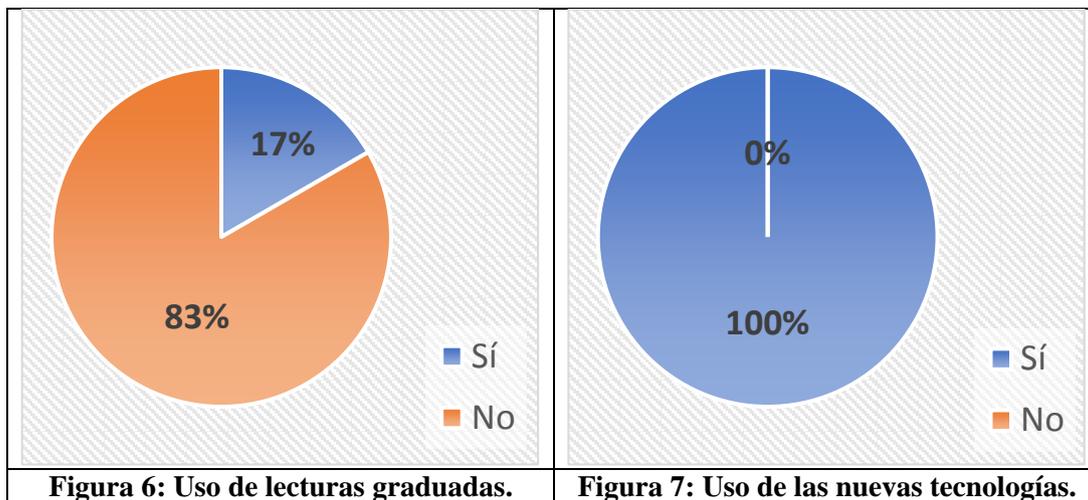
importancia?”, la interacción fue elegida por el 100% de los encuestados, siendo ésta la destreza a la que mayor importancia le dan, seguida de las destrezas orales, que fueron seleccionadas por un 50%. Las destrezas a las que les dan menos importancia o un menor énfasis son la comprensión lectora y la producción escrita, seleccionadas tan solo por un 17% de los encuestados.

	Comprensión oral	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita	Interacción
Prof. 1					
Prof. 2					
Prof. 3					
Prof. 4					
Prof. 5					
Prof. 6					

Tabla 1: Énfasis de destrezas en las clases de idiomas.

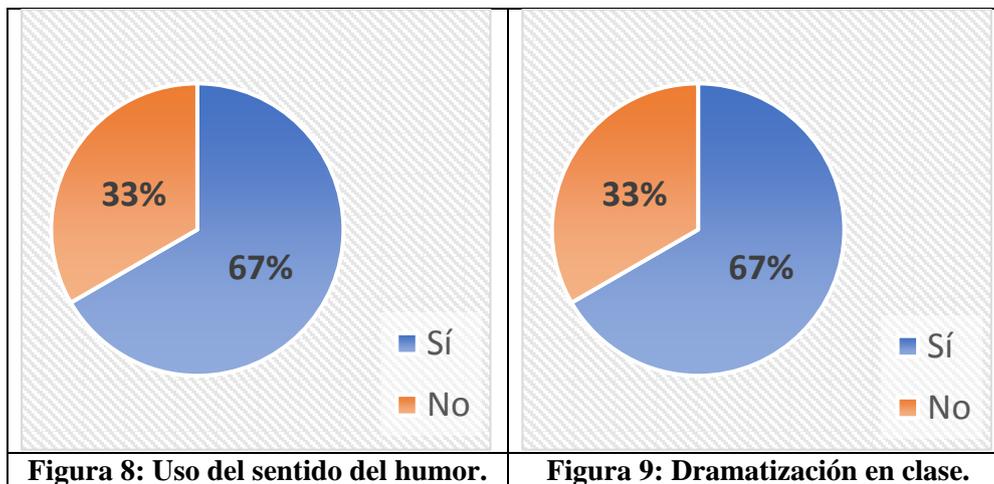
La interpretación que hacemos sobre el uso de las lecturas graduadas y de las nuevas tecnologías es la siguiente:

- 1) Como podemos comprobar en la figura 6, un 83% de los profesores encuestados no las utiliza y, por lo tanto, el uso de la lectura extensiva se vería reducido a un 17% del profesorado que sí las usa en sus clases de idiomas.
- 2) Todos los profesores encuestados respondieron afirmativamente a la pregunta de si usaban las nuevas tecnologías en sus clases. Todas las aulas de los Institutos públicos de Extremadura están dotadas de pizarras digitales, por lo tanto, se podría afirmar que el uso de las nuevas tecnologías es prácticamente obligatorio.

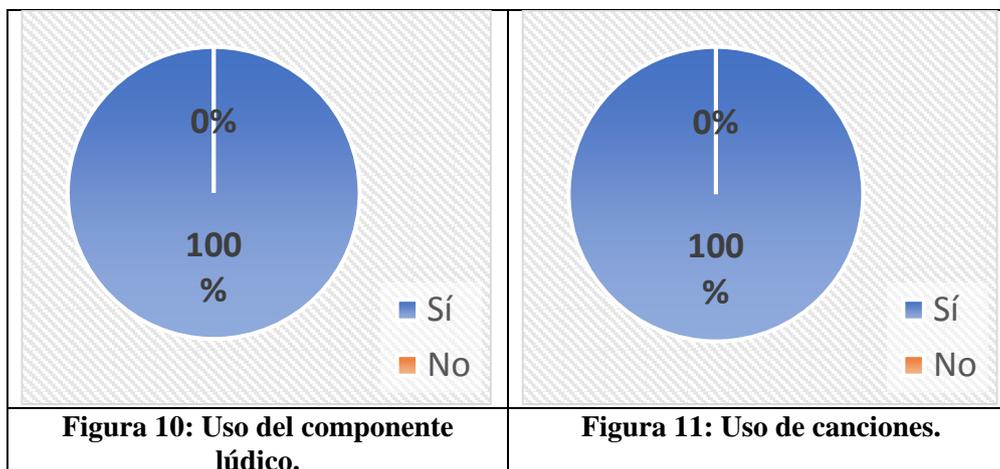


Además de las pizarras digitales, los profesores de idiomas del I.E.S. Rodríguez Moñino también utilizan recursos como YouTube, Kahoot, PowerPoint, teléfonos móviles, libros digitales y otros recursos en línea.

A continuación, analizaremos las respuestas concernientes al uso del sentido del humor y la dramatización en la clase de idiomas. Por un lado, observamos que un 67% sí que utiliza el sentido del humor en sus clases con el fin de crear un buen ambiente a través de comentarios jocosos, viñetas de tebeos o anuncios de televisión, frente a un 33% que responde negativamente a la pregunta. Por otro lado, los porcentajes coinciden en lo referente al uso de la dramatización en la clase de idiomas. Los que responden afirmativamente, lo hacen a través de *role plays* o diálogos del libro de texto interpretados por los alumnos.



Donde sí que observamos unanimidad es en las respuestas referentes al uso del componente lúdico y de las canciones. El 100% de los profesores que realizaron el cuestionario respondió que sí a ambas y lo suelen hacer con juegos interactivos y juegos de mesa en internet. Podemos comprobar dicha unanimidad en las figuras 10 y 11.

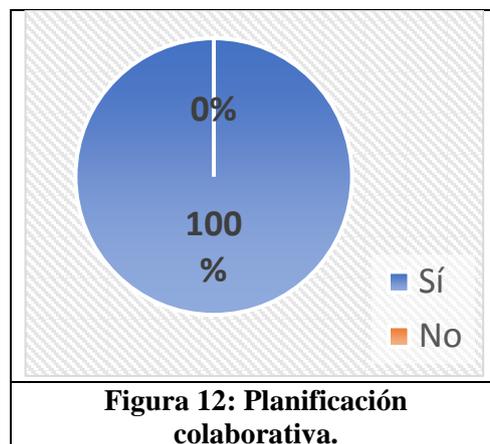


Con respecto al uso de las canciones en clase, el profesorado comenta que se hace para cumplir distintos objetivos:

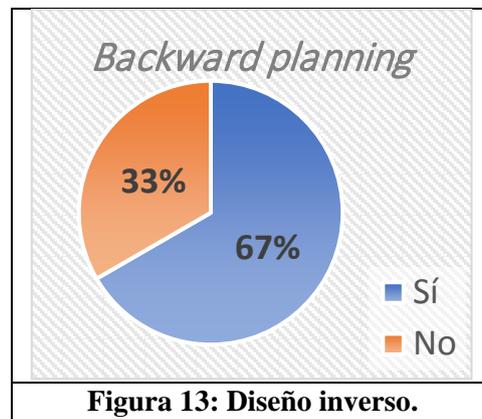
- Comprensión oral: rellenando huecos.
- Para introducir vocabulario nuevo.
- Para tratar distintos aspectos culturales.
- Para practicar la pronunciación a través de las canciones.

6.1.1.2. Planificación.

A la pregunta sobre si había planificación colaborativa en el centro el 100% respondió que sí. En principio, se utilizan las reuniones de departamento y las charlas informales en la sala de profesores para seguir las mismas líneas de actuación a la hora de planificar las clases de idiomas, aunque en la mayoría de las ocasiones la libertad de cátedra hace que cada uno siga su propio criterio y dicha planificación colaborativa pase a un segundo plano. Observamos la unanimidad en la respuesta en la figura 12.



Donde efectivamente notamos mayor diversidad de opiniones es en la pregunta referente al diseño inverso. Comprobamos en la figura 13 que hay un 67% del profesorado encuestado que sí que lo tiene en cuenta a la hora de preparar sus clases, frente a un 33% que no.



Lo que busca el diseño de clase invertida descrito por Wiggins y McTighe (2012), es cambiar la forma en que estructuramos el proceso educativo. Bajo este enfoque, el docente debería preguntarse ¿qué es lo que espero de mis estudiantes? ¿qué aceptaría como evidencia de logro? y ¿qué actividades voy a realizar para que esto se logre. Este tipo de diseño nos permite explorar en mayor profundidad el significado de ideas claves, tales como la definición de preguntas esenciales y la elaboración de tareas de transferencia de aprendizaje.

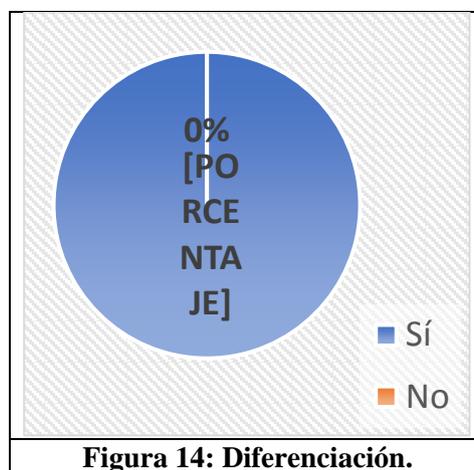
Además, nos permite repensar nuestro rol docente, avanzando desde un enfoque basado en la cobertura curricular a un enfoque basado en la promoción de aprendizajes a partir de la reflexión pedagógica, lo que genera muy buenos resultados en los estudiantes.

6.1.1.3. Diferenciación.

La diferenciación educativa es la acción de conocer y comprender las habilidades de cada estudiante para responder con una acción educativa acorde a sus necesidades y potencialidades. La unidad de acción es el individuo.

La finalidad de una acción educativa diferenciada es conseguir el mayor rendimiento posible de cada estudiante con referencia al estándar de conocimientos y habilidades del nivel o curso, pero adaptado siempre a sus características personales. El análisis constante de las necesidades, intereses, nivel de desarrollo, que realiza el profesorado, permite mantener un ajuste permanente entre la actividad que realiza el alumno y las exigencias de la unidad curricular.

La figura 14 nos indica que el total del profesorado que respondió a las preguntas del cuestionario, efectivamente, hace uso de diferentes estrategias de instrucción diferenciada y en la tabla 2 podemos observar las estrategias más utilizadas por los mismos.



Estrategias	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Perfil del estudiante						
Por niveles						
Fichas con diferentes opciones						
Relojes de aprendiz						
RAFT (rol, audiencia, formato, tema)						
Estaciones de aprendizaje						
Tarjetas de entrada/salida						
Opciones						
Semáforo						
Think, Pair, Share (Solo,						

Parejas, Todos)						
Tabla 2: Estrategias de instrucción diferenciada.						

En las clases en las que existe la presencia de la instrucción diferenciadas podemos observar los siguientes rasgos organizativos:

- Grupos de trabajo cambiantes, responsabilidad de los estudiantes sobre sus aprendizajes.
- Autonomía y menos dependencia alumno-profesor.
- Prescripción individual de la actividad para el alumnado, adaptada a las necesidades específicas.
- Trabajo interactivo alumno-profesor.
- Actividades variadas en cada unidad curricular.
- Expectativas elevadas hacia todos los alumnos.

A la hora de desarrollar los aprendizajes, se pueden adaptar los contenidos, los procesos y los resultados de la enseñanza para ajustarlos a las capacidades específicas del alumno.

A nivel práctico para el desarrollo de actividades diferenciadas, el tamaño de las clases es un asunto de extrema importancia. Está suficientemente demostrado que a menos tamaño de clase aumenta el rendimiento del alumnado. Reducir el tamaño de las clases también permite lo siguiente:

- Un clima de clase confortable, que crea relaciones interpersonales positivas, y un ambiente familiar y relajado.

- En clases de menor tamaño el profesorado tiene la posibilidad de emplear menos tiempo en el control y más en las actividades de enseñanza, permitiéndose también un entorno de trabajo más informal.
- Más tiempo para actividades significa mayor profundidad de aprendizajes y, por tanto, mayor coherencia curricular.
- La posición más próxima al alumnado permite al profesor dar orientaciones en el aprendizaje más precisas, también mayor claridad expositiva y una participación más activa del alumnado.
- El control sobre el aprendizaje de los alumnos es continuo y esto permite la acción correctiva inmediata.

A continuación, veremos precisamente que uno de los desafíos a los que se enfrentan actualmente los profesores de idiomas en los institutos públicos españoles en general y en el I.E.S. Rodríguez Moñino en particular es al número de alumnos por clase, que ronda los 30 alumnos en la mayoría de los casos. Se puede observar en la tabla 3 que el mayor desafío al que se enfrentan los docentes de idiomas es al elevado número de alumnos por clase junto a la falta de motivación del alumnado.

Prof. 1	Demasiados estudiantes.
Prof. 2	Demasiados estudiantes y planificar actividades de expresión para tantos.
Prof. 3	La motivación.
Prof. 4	El alumnado.
Prof. 5	El número de alumnos por clase.
Prof. 6	Involucrar a todos los alumnos en clase.
Tabla 3: Desafíos en la clase de idiomas.	

Por otro lado, como podemos observar en la tabla 4, a la pregunta de “¿qué necesitan para tener más éxito en sus clases?” tres de ellos respondieron, de nuevo, que

un menor número de estudiantes, además de más paciencia, más tiempo y más actividades variadas para poder diferenciar en sus clases.

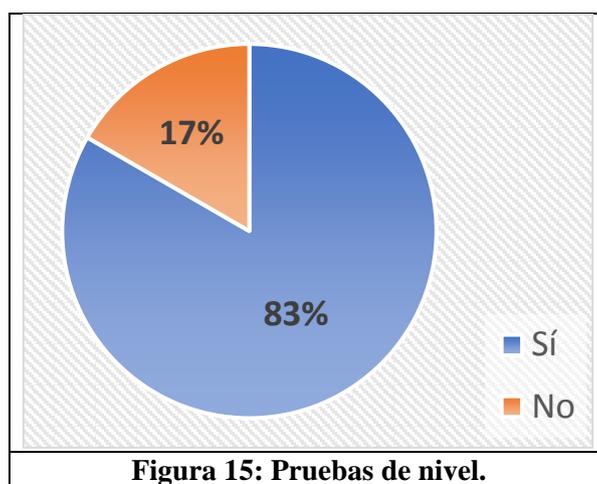
Prof. 1	Menos estudiantes por clase.
Prof. 2	Tener menos alumnos en clase.
Prof. 3	Paciencia.
Prof. 4	Más tiempo.
Prof. 5	Utilizar más actividades variadas para poder diferenciar.
Prof. 6	Tener menos alumnos en clase.
Tabla 4: Necesidades del profesorado para tener más éxito en sus clases.	

6.1.1.4. Evaluación.

La evaluación es un tema crítico de la educación. Desde hace años, nuestro sistema educativo está sujeto regularmente a evaluaciones promovidas por organismos internacionales, como son, por ejemplo, las pruebas PISA.¹¹ Además, está sometido a estadísticas censales como las que realizan Eurostat o Eurydice, entre otras. A esto hay que añadir las pruebas “diagnósticas” que llevan años realizando cada administración regional. La LOMCE además había añadido tres pruebas más de base censal para todos los alumnos, no solo de carácter diagnóstico sino también formativo y con implicaciones académicas (las llamadas reválidas). A esta pruebas, estadísticas e informes tenemos que añadir toda la evaluación que tiene lugar en los propios centros educativos y en las aulas. Es, sin duda, la parte más importante. Cada día, los profesores utilizan una infinidad de instrumentos de evaluación para mejorar el aprendizaje de sus alumnos, para certificar conocimiento y niveles y para dar repuesta a las demandas de la legislación educativa.

¹¹ Programme for International Student Assessment.

Una de las preguntas de nuestro cuestionario tenía que ver con la realización de las pruebas de nivel y, como podemos comprobar en la figura 15, la mayoría del profesorado que respondió a las preguntas del cuestionario, un 83%, sí realiza dichas pruebas.



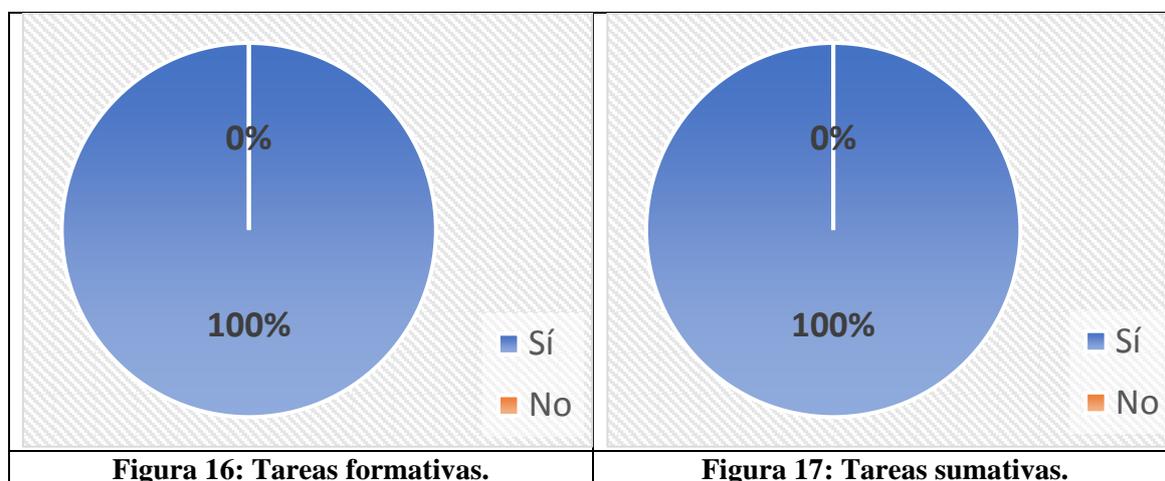
Al comienzo de cada curso académico, la evaluación inicial a través de pruebas de nivel nos da una visión general sobre lo que los alumnos ya saben (y lo que no). También nos informa sobre aquellos conceptos que no han sido bien asimilados en cursos anteriores.

Sin embargo, como se puede observar en las figuras 16 y 17, nos encontramos con unanimidad en las respuestas a las siguientes preguntas relacionadas con el uso de las tareas formativas y sumativas respectivamente. El total de profesores encuestados afirma usar ambas en sus clases.

La evaluación formativa es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con

estos objetivos. Esto se hace con el propósito de determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de cada curso.

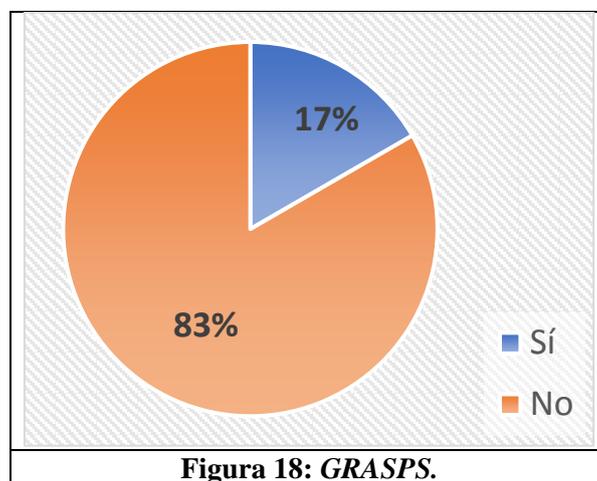
La evaluación sumativa es aquella que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede estar referida al finalizar un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o de un trimestre, semestre, etc.



La siguiente pregunta estaba relacionada con una de las llamadas “tareas de rendimiento”: la técnica GRASPS¹². Las tareas de rendimiento proporcionan oportunidades para que los estudiantes utilicen y aumenten sus habilidades 4C: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad. Muchas de las tareas se establecen en un contexto global para preparar a los estudiantes para vivir en un mundo cada vez más interconectado.

¹² Siglas en inglés: *Goal, Role, Audience, Situation, Product, Standards and Criteria*.

Como apreciamos en la figura 18, la mayoría de los profesores (un 83%) no están familiarizados con dicha tarea de rendimiento frente a un 17% que sí que lo está.



Las tareas de rendimiento ponen a los estudiantes en el papel de una carrera STEM específica y les pide que realicen una tarea de rendimiento que siga el modelo *GRASP* (objetivo, rol, audiencia, situación y producto).

GOAL (OBJETIVO): el profesorado comienza el proyecto presentando el objetivo (o idea principal) del proyecto.

ROLE (ROL): a continuación, los estudiantes reciben un rol en una tarea específica que refleja el objetivo en la vida real.

AUDIENCE (AUDIENCIA): luego se les dice quién es la audiencia para la que trabajarán.

SITUATION (SITUACIÓN): se les da una situación que deben resolver.

PRODUCT (PRODUCTO): por último, eligen el producto que van a crear (como un folleto, un anuncio, un vídeo, etc.) que resuelva el problema y demuestre su comprensión.

A la hora de evaluar a los alumnos, se puede afirmar que el profesorado de idiomas del I.E.S. Rodríguez Moñino utiliza diferentes pruebas y técnicas de evaluación, como exámenes, deberes, proyectos, participación en clase y actitud entre otras. La tabla 5 nos indica que en todos utilizan diversas pruebas de evaluación con el fin de obtener una nota final teniendo en cuenta diferentes aspectos curriculares.

Evaluación	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Exámenes						
Deberes						
Proyectos						
Participación						
Actitud						
Otras						

Tabla 5: Pruebas de evaluación.

La tabla 6 nos muestra la forma de evaluar que cuenta con un mayor grado de aceptación entre el profesorado de lenguas: la evaluación individual.

Formas de evaluar	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Individualmente						
En parejas						
En grupos de tres o más						

Tabla 6: Preferencias a la hora de evaluar.

Según Alonso y Palacios (2005):

La evaluación constituye una de las áreas más controvertidas en la enseñanza de segundas lenguas. Tradicionalmente se ha venido identificando con el grado de éxito o fracaso de los alumnos a la hora de superar unas pruebas determinadas cuyo propósito consistía en medir el conocimiento adquirido al final de un curso académico. Es fácilmente deducible que esta visión de la evaluación se interesaba únicamente por el producto final. Sin embargo, las perspectivas actuales sobre esta cuestión inciden en dos aspectos fundamentales, por un lado, la evaluación cumple también el papel de informar a los profesores sobre la marcha del aprendizaje del alumno, es decir, la

evaluación del alumno. Adquieren especial relevancia en este proceso las técnicas de evaluación; por otra parte, ha de valorarse no sólo al alumno sino también a los demás elementos del proceso de aprendizaje, tales como los materiales empleados y el rol del profesor, se trata pues de la evaluación de los demás elementos del proceso de aprendizaje.

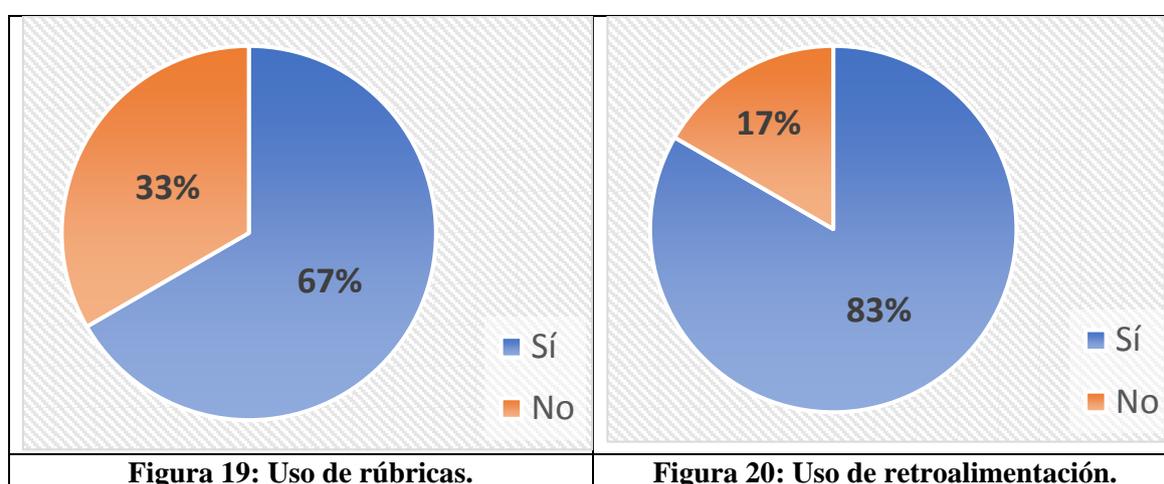
Los criterios de evaluación que reconocen utilizar son los siguientes:

- Los del libro de texto.
- La capacidad de mejora.
- Nivel de rendimiento en diferentes tareas.
- Exámenes, proyectos, redacciones, interacción oral.
- Los que establece el departamento.

La figura 17 pone de manifiesto el uso de las rúbricas por parte del profesorado de idiomas en el I.E.S. Rodríguez Moñino. Como podemos comprobar, más de la mitad del profesorado que rellenó el cuestionario (67%) admite usar rúbricas como instrumento de evaluación frente a un 33% que reconoce no utilizarlas.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define rúbrica como “Rasgo o conjunto de rasgos de forma determinada, que como parte de la firma pone cada cual después de su nombre o título, y que a veces va sola, esto es, no precedida del nombre o título de la persona que rubrica”; como “Epígrafe o rótulo” (de hecho procede etimológicamente del latín *ruber*, rojo, porque en los libros antiguos solía escribirse con tinta roja) o como “Cada una de las reglas que enseñan la ejecución y práctica de las ceremonias y ritos de la Iglesia católica en los libros litúrgicos”. Por su parte, en el Collins Dictionary, las acepciones son las mismas, pero se añade una cuarta

definición: “*instructions to a candidate at the head of the examination paper*”. Probablemente de ahí derive su empleo. Una rúbrica es, como se ha indicado, un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño.



La figura 20 muestra los porcentajes del profesorado que da retroalimentación o *feedback* a sus estudiantes. Como vemos, una mayoría de un 83% sí lo hace frente a un 17% que no. Las formas en las que afirman hacerlo difieren:

- Por escrito con los aspectos positivos y los aspectos que tienen que modificar o evitar.
- Motivando y animando a los estudiantes.
- Haciéndolos ser conscientes del proceso de aprendizaje.

La retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

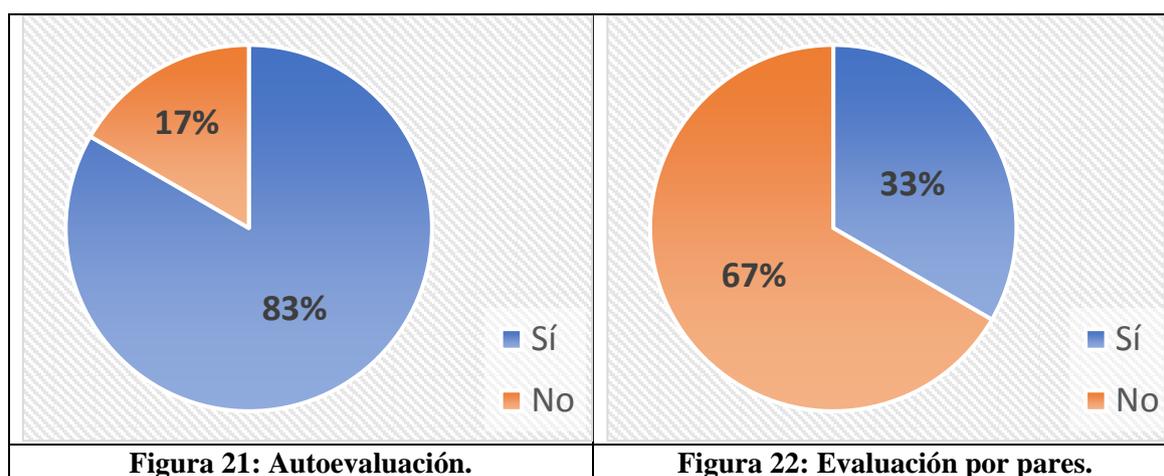
En nuestra práctica pedagógica, día a día tenemos que interactuar con nuestros estudiantes realizando diversas actividades que permitan desarrollar sus capacidades, explorar y generar conocimientos y con ello formar personas competentes para enfrentar diversas situaciones de su vida.

Durante este proceso, uno de los elementos de mayor atención es sin duda la evaluación. Ella responde a la necesidad de saber cómo van evolucionando nuestros estudiantes y cuánto están aprendiendo a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos variados. Muchas veces la evaluación está solamente concebida con la intención de cuantificar y medir los conocimientos que han sido adquiridos por los estudiantes para poder acreditar sus progresos al final de una etapa de estudios.

Lo valioso en una evaluación es que el estudiante sepa qué es lo que está logrando y qué no ha logrado todavía. A partir de esta afirmación, el docente debe conducir al estudiante hasta conseguir que él mismo supere las dificultades que tenía y construya de manera autónoma su propio aprendizaje. A este proceso le llamamos “retroalimentación”, y es muy importante para conseguir aprendizajes significativos y de calidad. Las evaluaciones no retroalimentan si se comunica con solo una calificación. La retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Como afirman Ramaprasad (1983) y Roos (2004), “retroalimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De esta manera, la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado”.

Las figuras 21 y 22 muestran los porcentajes de profesores que promueven diversas formas de evaluar: la autoevaluación de sus alumnos y la evaluación por pares o por parte de los compañeros de clase. De esa forma, se involucra al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se le hace responsable de su propio aprendizaje y no toda la responsabilidad recae en el profesorado, que pasa a ser facilitador de aprendizajes en vez de la única fuente de información.



En lo referente a la autoevaluación, Alonso y Palacios (2005) proponen lo siguiente:

El papel del profesor en esta forma de evaluar consiste en facilitar la tarea al alumno; sin embargo, formar a los alumnos para que se encuentren en condiciones de autoevaluarse requiere tiempo, al igual que la negociación de los criterios que se van a utilizar en el proceso evaluador. Esto puede realizarse de distintas maneras: se presenta una tarea al alumno y se evalúa si ha sido capaz de llevarla a cabo en solitario y si ha cumplido los criterios que se requerían, o bien se puede evaluar el grado de corrección con el que ha realizado la actividad. Una tercera posibilidad consiste en proporcionar la hoja de respuestas al alumno con el propósito de que corrija su propia tarea.

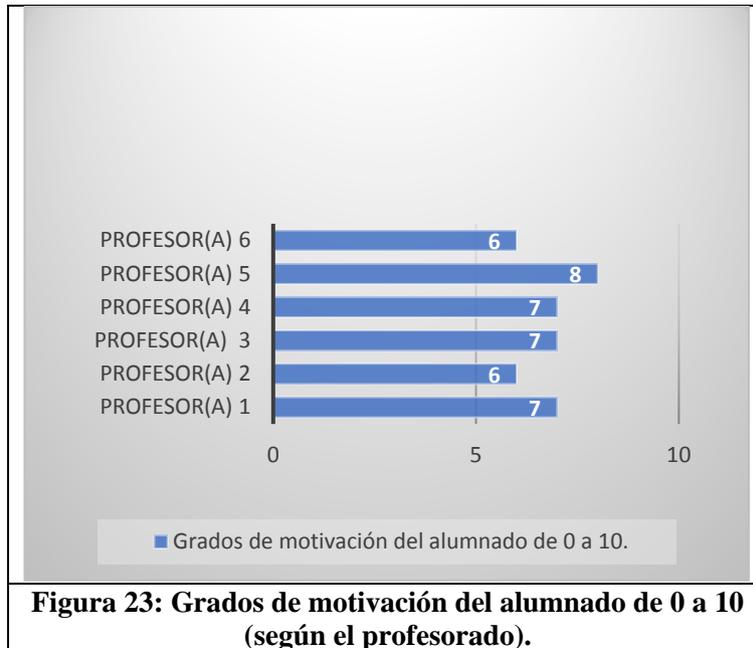
En cuanto a la evaluación por pares, Alonso y Palacios (2005) afirman:

Este tipo resulta especialmente adecuado para la evaluación formativa ya que permite al alumno ser consciente de sus limitaciones de una manera informal. La corrección por parte de compañeros produce menos ansiedad y en numerosas ocasiones las explicaciones de un compañero usando sus propias palabras resultan muy aclaradoras. Un ejemplo de este tipo de tarea sería enseñar un mapa a uno de los alumnos, éste ha de explicar la dirección a otro, quien a su vez le dirá si ha entendido o no la explicación.

6.1.1.5. Motivación y competencia lingüística de los alumnos.

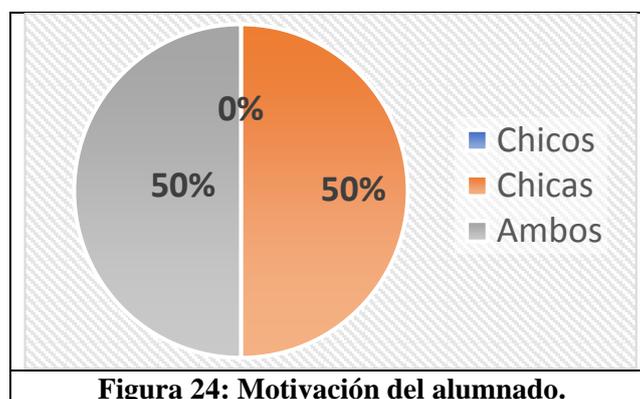
La motivación abarca muchos aspectos, por eso la infinidad de significados; pero en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje hace referencia, fundamentalmente, a aquellas fuerzas, determinantes o factores que incitan al alumnado a escuchar las explicaciones del profesorado, tener interés en preguntar y aclarar las dudas que se le presenten en el proceso escolar, participar de forma activa en la dinámica de la clase, realizar las actividades propuestas, estudiar con las técnicas adecuadas, investigar, experimentar, y aprender por descubrimiento, así como de manera constructiva y significativa. En definitiva, presentar una conducta motivada para aprender, acorde con sus capacidades, inquietudes, limitaciones y posibilidades, pues cada alumno y alumna tiene unas características individuales.

La figura 23 nos muestra el grado de motivación del alumnado de idiomas según el profesorado del I.E.S. Rodríguez Moñino. Como podemos observar, los profesores consideran que los grados de motivación son bastante satisfactorios, con una media entre 6 y 8 sobre 10.



Según las teorías de aprendizaje, para que se alcance un proceso satisfactorio e integral, es de vital importancia tanto la motivación interna, innata o biológica del alumnado, como la externa, social o aprendida, debido a que ambas se complementan y resultan relevantes en la obtención de resultados educativos óptimos.

Para concluir este apartado, analizaremos la figura 24 y la tabla 7, que están directamente relacionadas con la motivación del alumnado por sexos y con el nivel lingüístico de los mismos. Como se puede observar en la figura 24, los profesores afirman que existe el mismo grado de motivación entre el alumnado masculino y el femenino.



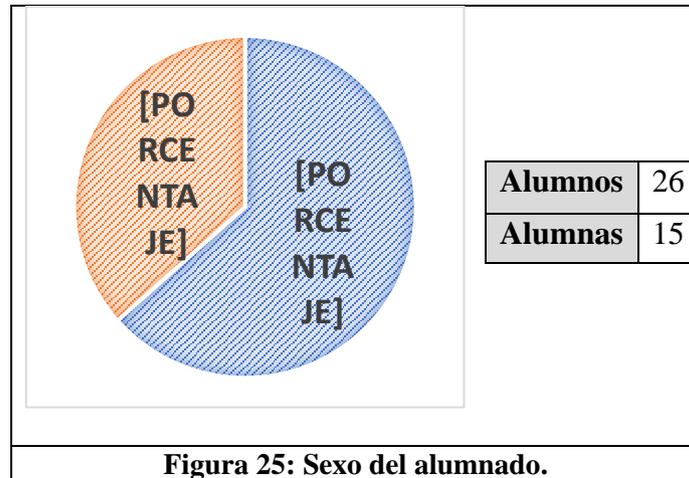
Por otro lado, en la tabla 7 comprobamos que la percepción que tiene la mayoría del profesorado encuestado sobre el nivel lingüístico del alumnado del I.E.S. Rodríguez Moñino es de intermedio alto y avanzado, excepto dos que consideran que es intermedio bajo. Inferimos que las percepciones sobre los distintos niveles pueden variar según los cursos en los que imparten clase.

Nivel lingüístico del alumnado	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6
Principiante						
Intermedio bajo						
Intermedio alto						
Avanzado						
Competente						

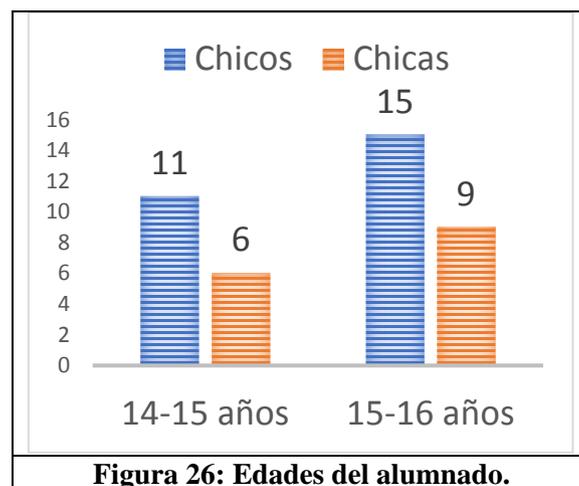
Tabla 7: Nivel lingüístico del alumnado del I.E.S. Rodríguez Moñino según los profesores.

6.1.2. Encuesta dirigida al alumnado del centro:

A continuación, se presentan los datos recogidos de las encuestas a alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria en el I.E.S. Rodríguez Moñino. La figura 25 nos indica el número de alumnos y alumnas encuestados, así como los porcentajes que ambos representan.



La figura 26 nos muestra las edades de alumnos y alumnas en los rangos comprendidos entre los 14-15 años, correspondiente al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, y los 15-16 años, correspondiente al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.



El alumnado del I.E.S. Rodríguez Moñino, como hemos podido comprobar anteriormente y como veremos más adelante en la tabla 9, está bastante motivado a la hora de aprender idiomas. Los idiomas que se estudian en el centro son: inglés, portugués y francés. Además, hay alumnos que estudian otros idiomas fuera del centro, como el alemán, el japonés o el catalán por diversos motivos. Muchos de ellos también

van a academias de idiomas o a la Escuela Oficial de Idiomas para continuar con su formación lingüística.

La tabla 8 nos muestra los distintos grados de dificultad que pueden encontrar los alumnos en una escala del uno al cinco, en la que 1 representa el mayor grado de dificultad y 5 el menor grado de dificultad, es decir, muy fácil. Como podemos comprobar, a ninguno de los alumnos que respondió a las preguntas del cuestionario les resultan ni muy fáciles ni muy difíciles. A la mayoría tanto de chicos como de chicas les resulta moderadamente fácil aprender idiomas.

	1 Muy difíciles	2	3	4	5 Muy fáciles
Chicos		1	10	15	
Chicas			6	9	

Tabla 8: Grado de dificultad de los idiomas por sexo.

A continuación, se enumeran los motivos que mencionan los alumnos por los que les resulta fácil o difícil aprender idiomas:

- Porque no es necesario estudiar y es más práctico.
- Porque los han estudiado desde que iban a primaria.
- Presencia del inglés en todos lados.
- La comprensión es más fácil que la expresión.
- Porque le gusta aprender idiomas, aunque hay cosas que le resultan difíciles, como escribir en japonés utilizando los caracteres *kangi*.
- El portugués resulta más fácil por la proximidad al español.
- Porque está acostumbrado a ver vídeos, películas y series en inglés.
- Nunca le resultaron difíciles los idiomas.

- Porque todos los idiomas tienen una parte fácil y otra difícil.
- Son fáciles si te gustan.
- Le encantan los idiomas. Estudia inglés desde los 3 años y portugués desde los 12. En un futuro tiene intención de aprender italiano y seguir aprendiendo.

A la pregunta de “¿Cómo sería tu clase de idiomas ideal?” los alumnos respondieron lo siguiente:

- Fuera del instituto con **excursiones** y hablando en L2 para comunicarse, que es lo que realmente importa.
- Una clase con 7 u 8 estudiantes y un **profesor entusiasta**.
- **Hablar siempre en L2**, debatir sobre temas interesantes y ver películas o series.
- Más producción oral en conversaciones naturales.
- **Divertida** y con un profesor interesante.
- **Interactiva** sobre todo y trabajando los contenidos del libro de texto.
- Una clase **interactiva** basada en **juegos** y con variedad de actividades para pasarlo bien mientras se aprende.
- Trabajar todas las destrezas de la L2. El profesor complementaría la clase con **películas**, vídeos, ejercicios sobre los vídeos para evitar que los alumnos se distraigan y descentren. El profesor también debería promover la lectura de algún libro en inglés. También sería beneficioso contar con la presencia de un **hablante nativo** una vez a la semana.
- Haciendo **juegos** didácticos.
- Una clase en la que **el profesor explicara** de una manera en la que no

hiciera falta repasar en casa.

- Una en la que se hablase en L2 todo el tiempo y sin interrupciones.
- Ver vídeos, películas, series y hacer reflexiones sobre lo que ven. También hacer **debates**, lectura y actividades de comprensión oral en inglés.
- Una clase en la que se desarrollen **todas las destrezas lingüísticas**.
- Una clase **sin la presión de los exámenes** cuando se aprende solo por diversión o interés.
- En **grupos reducidos**, de menos de diez alumnos para así poder hacer más trabajos orales y socializar con los compañeros en inglés. Cuando el grupo es reducido tardas menos en coger confianza. Además, aumentaría el número de horas de docencia y propondría hacerla diaria.
- Una clase en la que todos participan y donde se hacen actividades entretenidas.
- Una clase en la que todos tengan el **mismo nivel**.
- Una clase en un país en el que se hable el idioma que se está aprendiendo.
- Una clase de idiomas ideal sería muy dinámica y práctica. Creo que para aprender un idioma no es necesario seguir el planteamiento que hoy en día se lleva a cabo en los institutos, porque los idiomas se aprenden practicando, hablando, escuchando, viendo películas, series, escuchando canciones... En mi clase ideal se realizarían **proyectos** y actividades diversas que implicasen al alumno de manera positiva y participativa y a la vez motivasen.
- Con pocos alumnos.

Como podemos observar, y, a pesar de la variedad de opiniones, destacan el énfasis en las destrezas orales a través de debates, vídeos, películas, series, etc., así como el uso del componente lúdico, el entusiasmo del profesor, los viajes culturales, los grupos reducidos, la figura del auxiliar de conversación y el agrupamiento de las clases por niveles.

En la lista de actividades que propondrían a su profesor(a) destacamos las siguientes:

- Excursiones.
- Ver películas o episodios de series.
- Debates sobre temas que pudieran elegir los alumnos.
- Diálogos en todas las clases y hablar de cosas interesantes (por ejemplo, de política o problemas sociales).
- Juegos sencillos como “Alto el lápiz” para repasar vocabulario, *phrasal verbs*, Kahoot, Taboo, Pasapalabra, etc.
- Canciones y TED-talks.
- Hacer teatro.
- Más actividades orales, como presentaciones, de manera individual o en grupo.
- Las clases están bien organizadas.
- Actividades con mayor interacción entre compañeros.
- Más actividades en grupo.
- Actividades orales.
- Actividades dinámicas.

- Actividades relacionadas con la música en ese idioma, juegos y actividades dinámicas que motiven a los estudiantes a aprender y desarrollar sus competencias. Propone evaluar por competencias y proyectos en vez de exámenes escritos.
- Podcasts o entrevistas a famosos.

La práctica de la actividad docente exige varias habilidades, sin embargo, quizás una de las más importantes de todas es la de saber escuchar. Saber escuchar a los alumnos, a quienes representan el público o auditorio, es fundamental para lograr una buena comunicación y, por ende, la transmisión efectiva y fecunda de los conocimientos de los que somos portadores.

Como hemos podido apreciar, de nuevo, insisten en la importancia del componente lúdico, la dramatización, el énfasis de las destrezas orales a través de debates, vídeos, etc., así como actividades en grupos y dinámicas.

Las siguientes preguntas del cuestionario tenían como objetivo principal hacer reflexionar al alumnado sobre la labor docente preguntándoles, entre otras cosas, qué harían ellos en sus clases si fueran profesores de idiomas y a continuación se exponen sus respuestas:

- Traería a otros profesores y haría las clases más prácticas.
- Haría actividades interactivas y divertidas. También de gramática, aunque reconoce que la gramática es aburrida.
- Aparte de las actividades normales, les enseñaría expresiones coloquiales y

palabras que fueran útiles si viviera en el país.

- Enseñaría conceptos gramaticales nuevos y propondría actividades para practicarlos.
- Haría que fuesen dinámicas.
- Trabajar todas las destrezas.
- Poner series en clase y comentar el episodio correspondiente.
- Juegos, debates y uso del libro de texto.
- Hacer algo diferente cada día.
- Intentar animar a los estudiantes a participar más en actividades orales para mejorar la pronunciación y el conocimiento del idioma.
- Intentar que amasen la asignatura y que aprendieran con interés. (Motivación extrínseca).
- Menos deberes y más variedad en clase.
- Usaría canciones para motivar a los alumnos. Entrevistas de famosos. Exposiciones voluntarias para que los alumnos pierdan el miedo a hablar en público.
- Más actividades orales.
- Sería un profesor dinámico y haría juegos didácticos.
- El sistema tradicional de alumnos sentados tras sus pupitres con un libro y un profesor que diga la lección ya no es válido. Debería evolucionar la educación en ese aspecto.
- Fomentando la autonomía de los alumnos.

Como vemos, la mayoría propone clases en las que se practiquen todas las

destrezas, dando especial relevancia a las destrezas orales, incluirían el componente lúdico en sus clases, así como actividades dinámicas y motivadoras para el alumnado, haciendo referencia de manera implícita a la motivación extrínseca. Algunos cuestionan el sistema tradicional en el que ellos son los receptores de la información que llega a través del profesor y otros, sin embargo, parecen tener interiorizado la clase tradicional de idiomas en la que prácticamente sólo se abordaban cuestiones gramaticales y donde la práctica de las destrezas orales era casi inexistente.

Otra de las preguntas que pretendían hacer reflexionar al alumnado sobre el aprendizaje de idiomas era: **¿Qué consejo le darías a tu(s) profesor(es) de idiomas?** y estas fueron sus respuestas:

- Menos teoría y más clases de producción oral, pero que elijan el tema los alumnos.
- Escuchar más a los estudiantes.
- Mantener conversaciones usando diferentes registros: formal e informal.
- No creo poder dar consejo sobre algo que yo no podría hacer.
- Clases donde se interactúe con los alumnos.
- Continuar con la dinámica de lectura silenciada sostenida.
- Hacer debates.
- No sabe.
- Ninguno porque las clases son bastante completas: lectura, vídeos, *black stories*, etc.
- Que siga así con sus clases, que son muy amenas y divertidas.
- Fomentar la comunicación en L2 entre los alumnos.

- Más interacción con los alumnos.
- Que intentasen participar más los alumnos.
- No hacer tantos ejercicios.
- Practicar más las destrezas orales.
- Motivar a los alumnos a seguir aprendiendo idiomas incluso si no tienen un buen nivel.
- Explicar más.

Es comprensible que muchos demanden una mayor presencia de las destrezas orales en el aula de idiomas y que otros sientan que se necesita interactuar más con los alumnos y atender las necesidades específicas de cada alumno. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la ratio de alumnos por aula en los institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria es muy alta y esto influye de manera directa en las metodologías que pueden llevar a cabo los profesores en sus clases.

La mayoría de las investigaciones que analizan la influencia del número de alumnos de cada clase, encuentran una relación positiva entre haber asistido a un aula con pocos alumnos y presentar un mayor nivel de desarrollo cognitivo, social y académico tanto a corto como a largo plazo (Angrist y Lavy, 1999; Fredriksson, Öckert y Oosterbeek, 2013; Heinesen, 2010). Asimismo, se ha encontrado que asistir a aulas con menos alumnos durante la educación secundaria incrementa las posibilidades de alcanzar estudios universitarios (Chetty et al. 2011). Por otro lado, autores como Krassel y Heineken (2014) han hallado un peor rendimiento académico asociado al hecho de asistir a un aula con un número elevado de alumnos. Este tipo de resultados, sobre la

influencia del tamaño de la clase, se han encontrado de un modo similar en diferentes países y culturas como Israel (Angrist and Lavy, 1999), Dinamarca (Heinesen, 2010) o Suecia (Fredriksson, Öckert y Oosterbeek, 2013).

Disminuir el número de alumnos en el aula reduce el número de distracciones y permite al profesor dedicar más tiempo a cada alumno. Las dinámicas son diferentes en una clase con 20 alumnos que en una clase con 30 alumnos. Entre los problemas principales que se van a producir en un aula con tantos estudiantes se encuentran que:

- No va a haber tiempo para atender a todos.
- No se va a poder conocer a nivel personal a cada estudiante.
- Una clase numerosa incrementa los problemas de disciplina (disrupción, conflictos).

A modo de resumen, reflejamos en el siguiente cuadro los distintos grados de motivación del alumnado encuestado y apreciamos, de nuevo, los altos índices de motivación según ellos:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chicos					1	1	6	11	4	3
Chicas					2	1	1	5	3	3

Tabla 9: Grados de motivación del alumnado encuestado del I.E.S. Rodríguez Moñino.

6.2. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en Italia.

Para el siguiente **análisis de caso** nos desplazamos al *Istituto Tecnico Statale “Dionigi Panedda”* de Olbia, en Cerdeña, gracias al programa de Estancias

Profesionales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Resolución de 1 de febrero de 2018 de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan 100 plazas de estancias profesionales en Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, la República de Irlanda y Suiza). En dicha resolución se afirma:

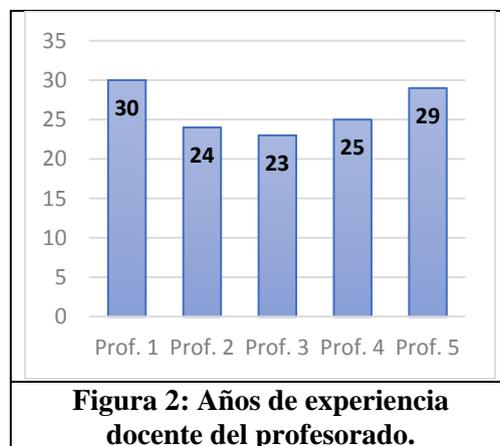
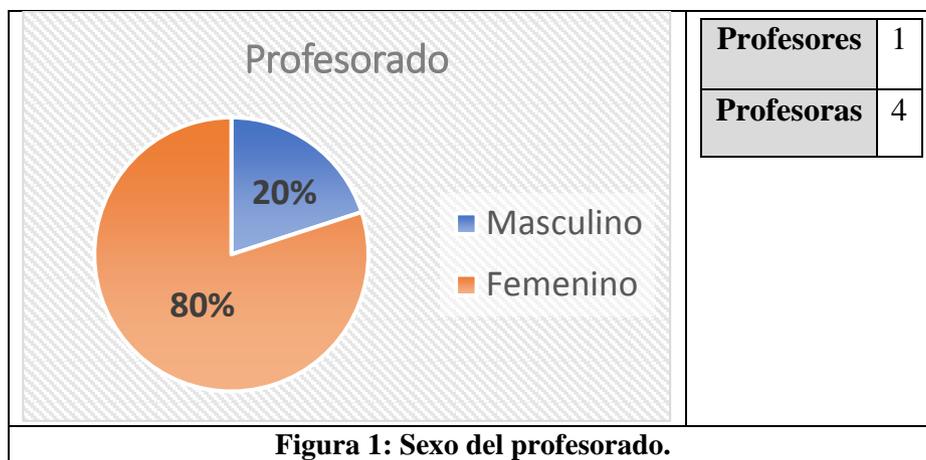
En estos momentos, el desempeño docente ha de contemplarse en el espacio europeo, consciente del papel de la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos y en activa y estrecha cooperación con el mundo laboral y la investigación. Por ello mismo, la formación permanente del profesorado ha de participar de este proceso de apertura, encontrando fórmulas que refuercen las competencias comunicativas en diversas lenguas, base de la colaboración en proyectos conjuntos; estimulando la capacidad para adaptarse a diversos sistemas educativos y entornos de trabajo; facilitando la transparencia contextualizada de prácticas docentes eficaces y de calidad; integrando la experiencia y los conocimientos que permitan diseñar estrategias para responder de forma personalizada a las necesidades educativas de todos los estudiantes.

Dicha “Estancia Profesional” se realizó en un Instituto Técnico. La educación secundaria profesional secundaria se organiza en institutos técnicos e institutos profesionales. En ambos casos los cursos de estudio tienen una duración total de cinco años. Los institutos técnicos ofrecen cursos en los sectores económico y tecnológico, que se organizan en 2 y 9 direcciones respectivamente.

La estancia en el Instituto Técnico Dionigi Panedda nos sirvió para **observar, evaluar y analizar las distintas metodologías** utilizadas por los profesores de idiomas del centro. Además, cinco profesores de idiomas se ofrecieron voluntariamente a responder a las preguntas de un cuestionario que versaban sobre distintos aspectos metodológicos y sobre la evaluación.

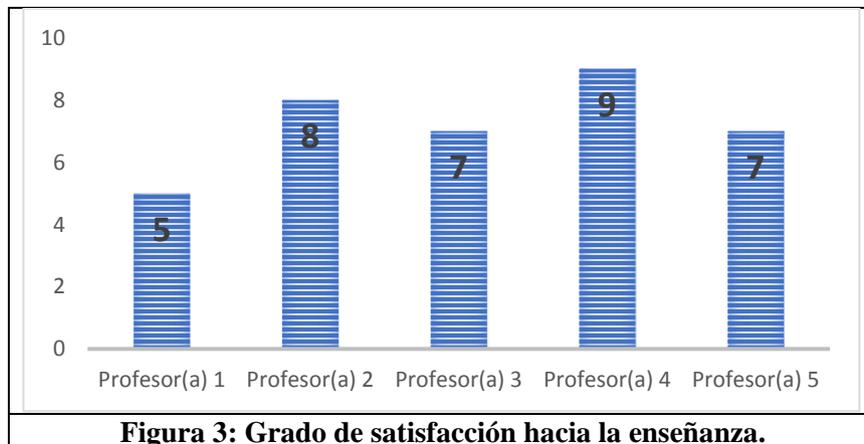
6.2.1. Encuesta dirigida al profesorado.

Como se puede ver en la figura 1, el 80% del profesorado de idiomas son mujeres. Todo el profesorado de idiomas encuestado en el Instituto Técnico Dionigi Panedda cuenta con una experiencia docente de más de veinte años (ver figura 2).



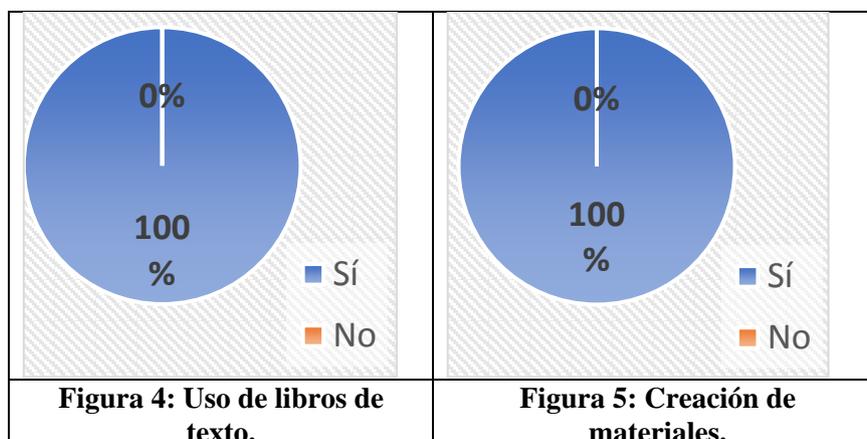
En general, los profesores de idiomas encuestados están bastante satisfechos con su labor docente. Como se observa en la figura 3, en una escala de 0 a 10, donde 0 significa “frustrado” y 10 “extremadamente satisfecho”, tan sólo uno de ellos muestra

un grado moderado de satisfacción con un 5, mientras que el del resto oscila entre el 7 y el 9.



Nacionalidades del alumnado: italianos (90%) de Rumanía, China, Ucrania, Bosnia (10%), cubanos, marroquíes, tunecinos.

En el Instituto Técnico Dionigi Panedda, todos los profesores de idiomas que respondieron a las preguntas del cuestionario siguen las unidades didácticas de libros de texto, pero también diseñan y crean sus propios materiales y recursos, como indican las figuras 4 y 5.



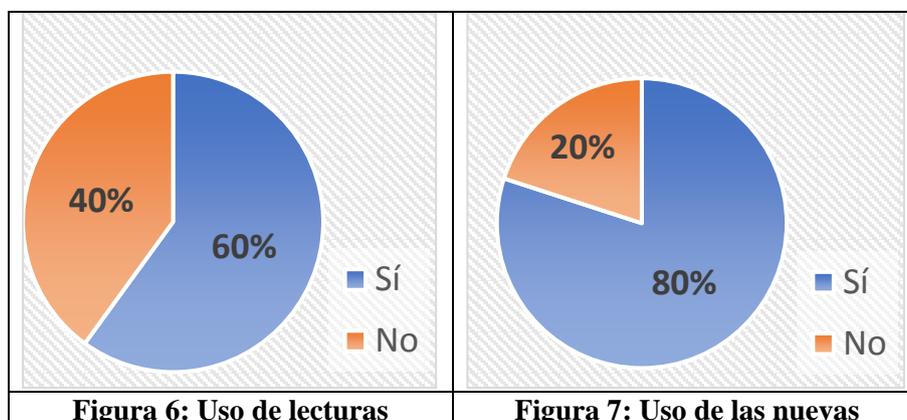
¿Qué destrezas enfatizas más en tus clases o a cuáles sueles dar más importancia?

	Comprensión oral	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita	Interacción
Prof. 1					
Prof. 2					
Prof. 3					
Prof. 4					
Prof. 5					
Prof. 6					
Prof. 7					

Tabla 1: Énfasis de destrezas en las clases de idiomas.

Con respecto al uso de las lecturas graduadas como método de lectura extensiva y al uso de las nuevas tecnologías en el aula de idiomas, nos encontramos, por un lado (figura 10) con un 60% que sí que las utiliza y un 40% que no. Por otro lado, como se observa en la figura 11, un 80% del profesorado incluye habitualmente las nuevas tecnologías en sus prácticas docentes en contraste con el 20% restante que no.

Las lecturas intensiva y extensiva siguen siendo dos de las prácticas didácticas orientadas hacia la mejora de la comprensión; esta última, frecuentemente con la ayuda de libros graduados que en principio se consideran como un medio de adaptarse a la competencia lingüística del estudiante y sus necesidades. (Ángel, 2016)

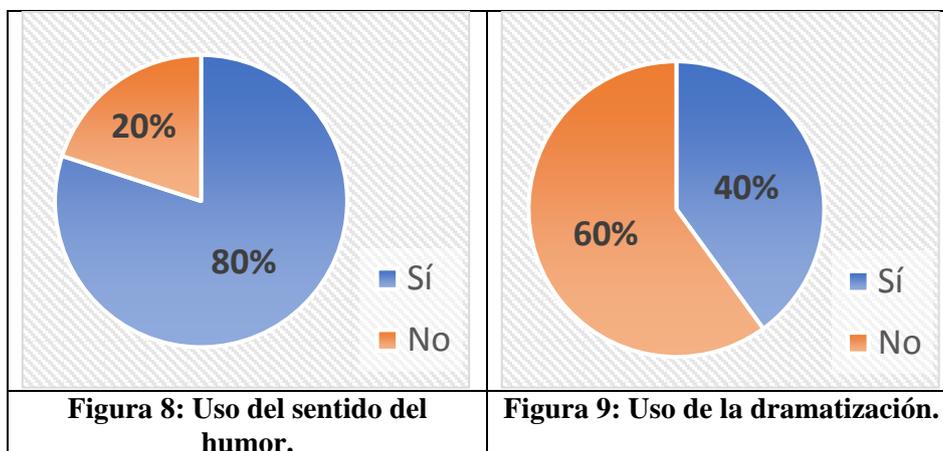


graduadas.	tecnologías.
-------------------	---------------------

Actualmente, el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la informática: televisión por cable, CD-ROM, Internet, incide ampliamente en las prácticas de clase en lenguas extranjeras. Por una parte, el estudiante de lenguas extranjeras tiene a su disposición nuevos materiales que le permiten una mayor autonomía en su aprendizaje; el docente cuenta asimismo con recursos novedosos para su formación profesional y para sus prácticas de clase. (Martínez, 2006)

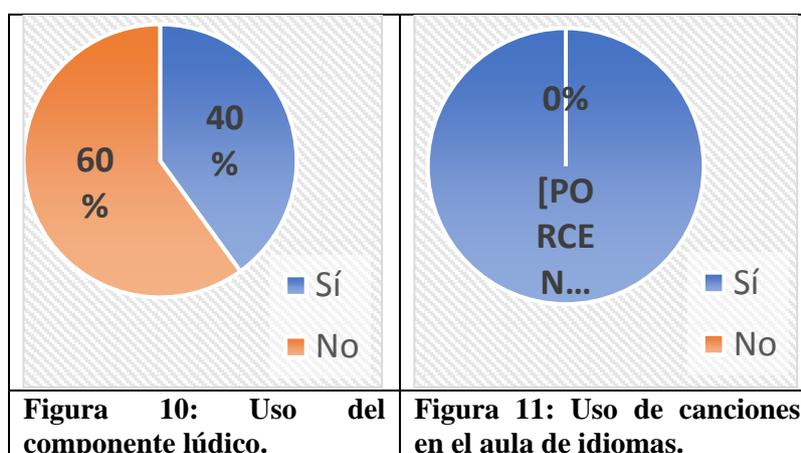
Otros aspectos didácticos que se analizaron fueron la utilización del sentido del humor y el uso de la dramatización en el aula de idiomas. Por un lado, observamos que un 80% efectivamente hace uso del humor en sus clases, como se observa en la figura 12; y, por otro lado, sólo un 40% del profesorado usa técnicas de dramatización en el aula de lenguas extranjeras.

A pesar de las múltiples ventajas que puede aportar el humor en las aulas, se omite su empleo por la existencia de ciertos prejuicios y temores. La idea no es que los docentes hagan el papel de comediantes o payasos, sino la de mediar y acercar la clase de manera pedagógica y didáctica a través del uso del humor (González, 2011).



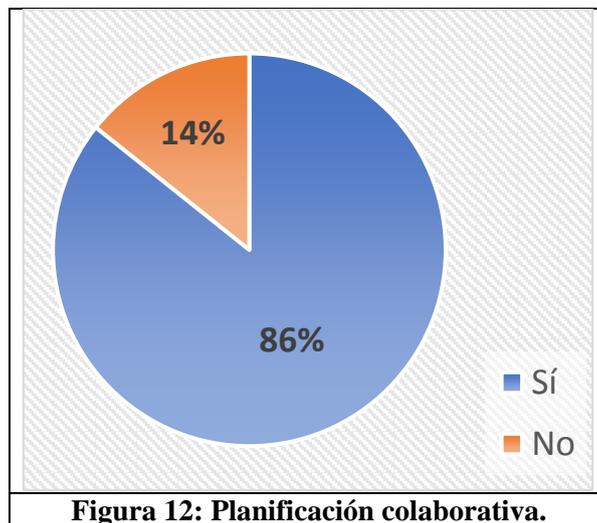
El teatro en la enseñanza de una lengua extranjera representa uno de los recursos más estudiados y explotados en el aula, lo cual queda suficientemente manifiesto en los numerosos estudios y análisis a favor y en contra de su práctica como herramienta pedagógica (Fullà, 2014)

A continuación, se analizará el uso del componente lúdico y de las canciones por parte del profesorado de idiomas. En primer lugar (figura 10), se puede observar que un 40% utiliza juegos en sus clases en contraposición al 60% restante que no los utiliza. Por otro lado (figura 11), la totalidad de los profesores encuestados utiliza canciones en sus clases.

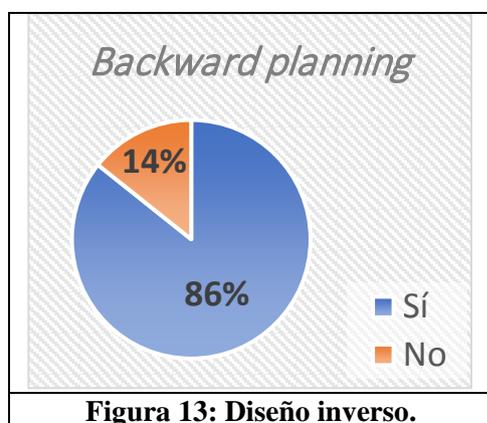


6.2.1.1. Planificación

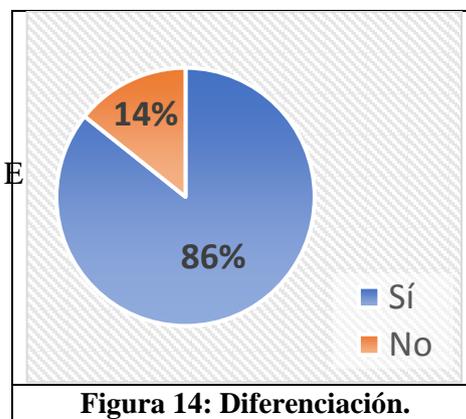
Con respecto a la planificación, se formularon varias preguntas. La primera de ellas estaba relacionada con la planificación colaborativa. La figura 12 nos indica que una mayoría del 86% del profesorado encuestado sí trabaja y colabora en la planificación de las clases frente a un 14% que no.



Por otro lado, se les preguntó también por el diseño inverso y por el uso de la instrucción diferenciada en sus clases y a continuación observamos los porcentajes.



En las
dos
imágenes



es (figuras 13 y 14) observamos un porcentaje idéntico en las respuestas, es decir, una mayoría de un 86% responde afirmativamente a ambas preguntas.

En cuanto a las estrategias de instrucción diferenciada, en la tabla 2 podemos observar la variedad de respuestas:

Estrategias	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7
Perfil del estudiante							
Por niveles							
Fichas con diferentes opciones							

Relojes de aprendiz							
RAFT (rol, audiencia, formato, tema)							
Estaciones de aprendizaje							
Tarjetas de entrada/salida							
Opciones							
Semáforo							
Think, Pair, Share (Solo, Parejas, Todos)							

Tabla 2: Estrategias de instrucción diferenciada.

Una profesora responde que otras estrategias que utiliza son las siguientes: círculos literarios, proyectos abiertos, la forma de agrupar a los estudiantes con estilos de aprendizaje similares.

A la pregunta “¿Qué desafíos tienes en tu clase de idiomas?” los profesores respondieron lo siguiente:

Prof. 1	Alumnos con necesidades educativas especiales y diferentes niveles.
Prof. 2	No responde.
Prof. 3	Conseguir que los alumnos hablen de manera espontánea y que utilicen la L2 para lograr sus objetivos.
Prof. 4	Diferentes estrategias de aprendizaje para diferentes estilos de aprendizaje.
Prof. 5	Proveer a los estudiantes de herramientas útiles para usar el inglés en su día a día.
Prof. 6	Trabajar la producción oral.
Prof. 7	Conseguir que los alumnos alcancen un nivel mínimo de expresión y comprensión de la L2.

Tabla 3: Desafíos en la clase de idiomas.

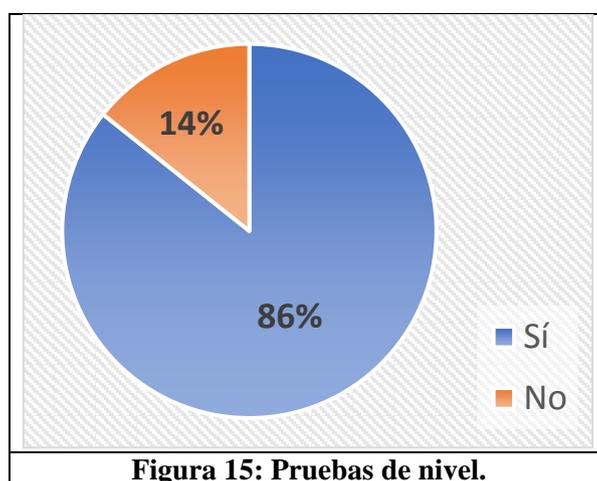
Las respuestas a la pregunta “¿Qué crees que necesitas para tener más éxito en tus clases?” fueron variadas también como podemos contemplar en la tabla 4.

Prof. 1	Motivación.
Prof. 2	Más atención por parte de los estudiantes.
Prof. 3	Medidas disciplinarias efectivas que pudieran reducir problemas de comportamiento durante las clases.
Prof. 4	Las programaciones italianas en las escuelas de secundaria se suelen centrar en programas curriculares complejos y muchas veces los alumnos no han

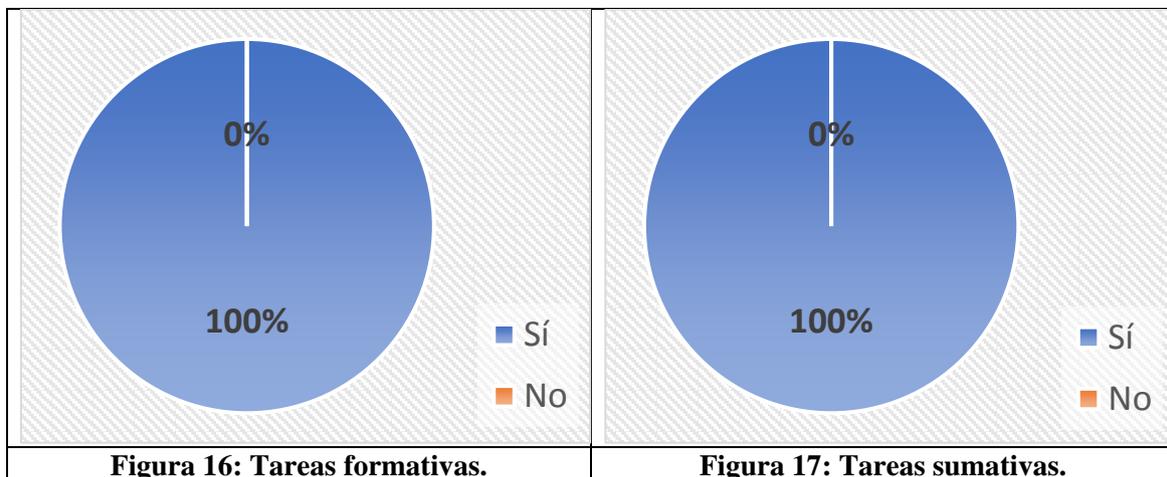
	alcanzado los contenidos mínimos de comunicación (A2). Los programas escolares y los libros de texto están pensados para cursos intensivos o alumnos inteligentes y seguros sin problemas de aprendizaje, que no es el caso en las escuelas italianas. Tres horas lectivas semanales no son suficientes para obtener unos resultados satisfactorios.
Prof. 5	Más materiales, como fotocopias.
Prof. 6	Utilizar la L2 en clase.
Prof. 7	Más experiencia en la metodología y en las estrategias de comunicación.
Tabla 4: Necesidades del profesorado para tener más éxito en sus clases.	

6.2.1.2. Evaluación.

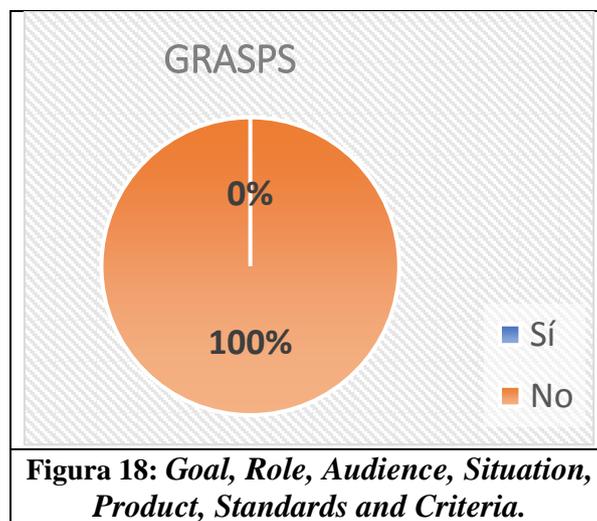
Otro apartado de vital importancia en la didáctica de lenguas extranjeras es el de la evaluación. Para comprobar de qué manera se llevaba a cabo en el Instituto Técnico Dionigi Panedda se formularon varias preguntas. La primera de ellas estaba relacionada con las pruebas de nivel al inicio del curso y al inicio de cada unidad y la respuesta mayoritaria que encontramos fue afirmativa, como podemos comprobar en la figura 15.



Por otro lado, un 100% del profesorado encuestado afirma realizar tanto tareas formativas como sumativas con el fin de contar con varias herramientas de evaluación y comprobar que los alumnos están alcanzando los objetivos marcados.



A la pregunta de si conocían la técnica GRASP¹³ todos respondieron que no.



Las tablas 5 y 6 nos muestran las diferentes pruebas de evaluación que realizan los profesores, así como las distintas formas de evaluar al alumnado y las preferencias del profesorado.

Evaluación	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7
Exámenes							
Deberes							
Proyectos							

¹³ Siglas en inglés: *Goal, Role, Audience, Situation, Product, Standards and Criteria.*

Participación							
Actitud							
Otras							
Tabla 5: Pruebas de evaluación.							

Formas de evaluar	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7
Individualmente							
En parejas							
En grupos de tres o más							
Tabla 6: Preferencias a la hora de evaluar.							

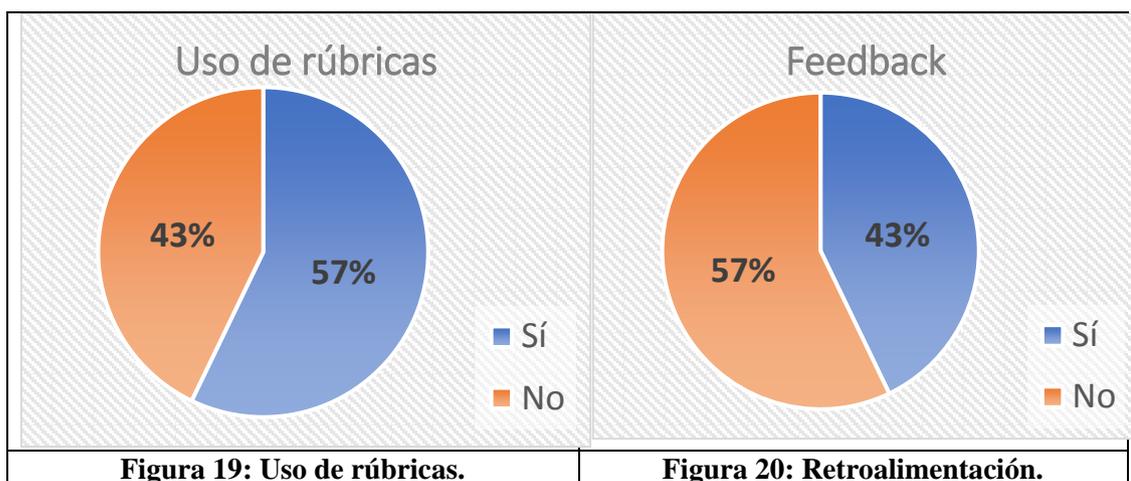
A continuación, se enumeran los distintos criterios de evaluación que siguen los profesores:

- Actitud trabajando en grupo. Grado de implicación en el proceso de aprendizaje.
- Puntuación, gramática y corrección del lenguaje.
- Los alumnos deben alcanzar un grado de comprensión lectora y auditiva suficiente, así como de producción oral y escrita, según el nivel de la clase y después de trabajar el temario correspondiente. Los exámenes pueden ser de comprensión lectora y auditiva y de producción escrita.
- El progreso del alumnado, habilidades, competencias, corrección del uso del lenguaje, fluidez, grado de implicación y participación.
- Vocabulario, actitud y participación.
- Los criterios cambian según la edad de los alumnos.

Se formularon dos preguntas relacionadas directamente con la evaluación formativa del alumnado. En primer lugar, sobre el uso de rúbricas como herramienta de

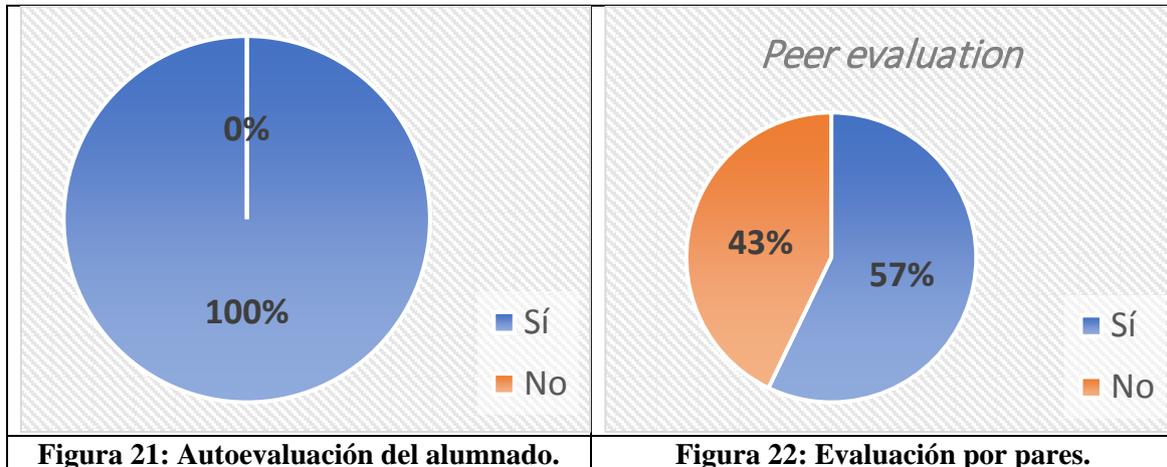
evaluación; y, en segundo lugar, sobre si consideraban necesario dar *feedback* o retroalimentación a los alumnos.

A la primera pregunta (ver figura 19), un 57% respondió que sí usaban rúbricas frente al 43% restante que no. Sucede justamente lo contrario en la segunda pregunta (ver figura 20), en la que un 57% no da *feedback* a los alumnos ni comenta el trabajo del alumnado, frente al 43% restante que sí que lo hace.



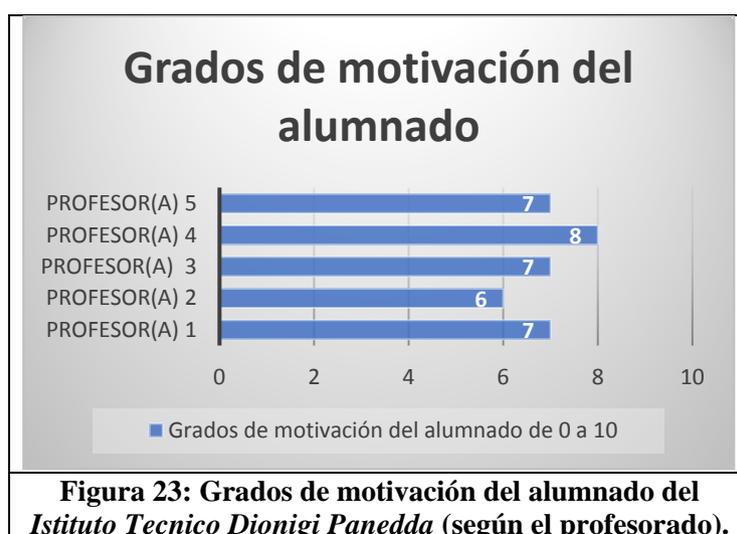
- Destacando los errores más comunes en la pizarra digital. Repitiendo modelos correctos y explicando.
- “Animando a los estudiantes”
- Verbalmente.
- Antes y después de cada tarea.

¿Tus estudiantes se autoevalúan para reflexionar sobre su rendimiento global?

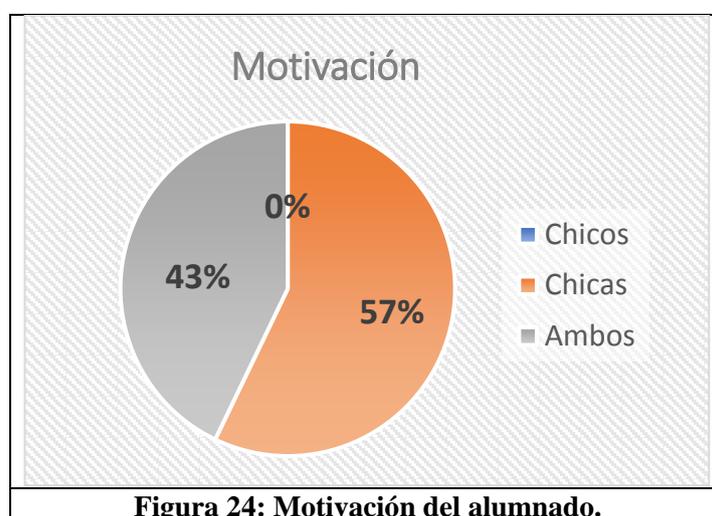


6.2.1.3. Motivación del alumnado:

A pesar de algunas de las dificultades y retos que encuentran los profesores de idiomas expuestos anteriormente, consideran que los grados de motivación del alumnado son satisfactorios o notablemente elevados, como se puede observar en la figura 23.



A la pregunta de quién consideraban que estaban más motivados en las clases de idiomas, un 57% respondió que las chicas, frente a un 43% que considera que ambos por igual.



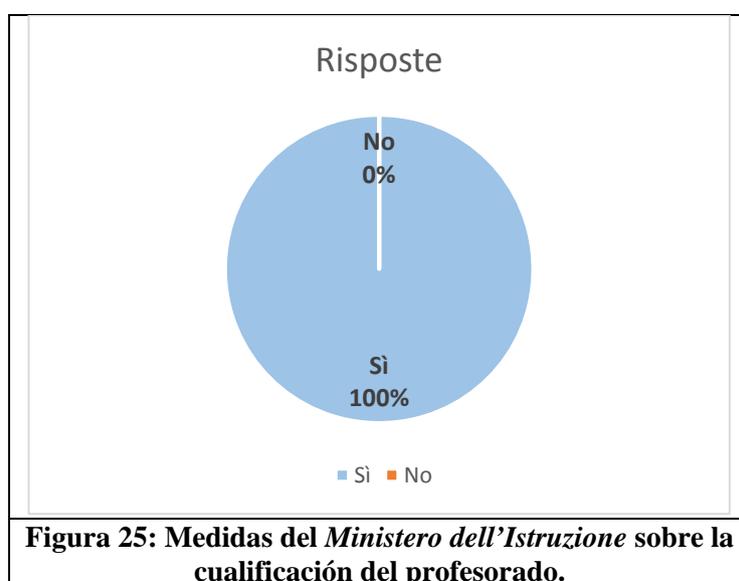
Terminamos el cuestionario con dos preguntas: la primera de ellas, con el nivel lingüístico de los alumnos según los profesores y la última pregunta estaba relacionada con las últimas medidas del *Ministero dell'Istruzione* sobre la cualificación del profesorado de lenguas extranjeras. Como podemos comprobar en la tabla 7, la mayoría de los docentes de lengua del Instituto Técnico Dionigi Panedda considera que los alumnos tienen un nivel intermedio bajo, dos de ellos consideran que tienen un nivel intermedio alto y uno de ellos que tienen nivel de principiantes. Entendemos que la disparidad de opiniones obedece a los distintos grupos y niveles a los que los docentes se tienen que enfrentar.

Nivel lingüístico del alumnado	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4	Prof. 5	Prof. 6	Prof. 7
Principiante							
Intermedio bajo							
Intermedio alto							
Avanzado							
Competente							

Tabla 7: Nivel lingüístico del alumnado del *Istituto Tecnico Dionigi Panedda*.

La figura 25 ilustra las respuestas a la siguiente pregunta:

Secondo Lei, le misure del Ministero dell'Istruzione sulla qualifica degli insegnanti (SIS, PAS, TFA, FIT, ecc.) hanno avuto un effetto positivo sulla formazione degli stessi e, quindi, sul loro/Suo insegnamento?



A continuación, enumeramos las razones aportadas por el profesorado:

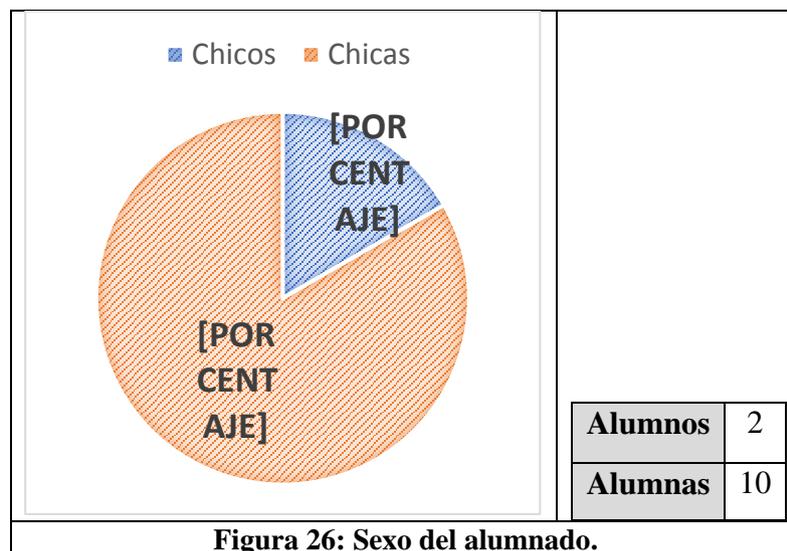
- Si sono potute approfondire meglio le conoscenze e competenze dei laureati orientandoli nel campo pedagogico.
- Non li ho frequentati ma credo di sì.
- È positivo in parte, considerato che la formazione didattica non aiuta ad affrontare i molteplici problemi di gestione delle classi, le quali sono spesso molto diversificate in termini non solo di abilità, conoscenze, competenze e stili di apprendimento, ma anche e soprattutto di disabilità e bisogni educativi speciali. Le classi, inoltre, sono costituite da un numero elevato di alunni e, benché talvolta e, solo per alcuni, sono previste ore di sostegno, si

richiede una flessibilità che continuamente mette in discussione o stravolge quanto programmato. Ritengo, quindi, che soltanto l'esperienza possa abilitare un docente a orientarsi in maniera efficace nelle molteplici situazioni che si troverà ad affrontare in fase didattica.

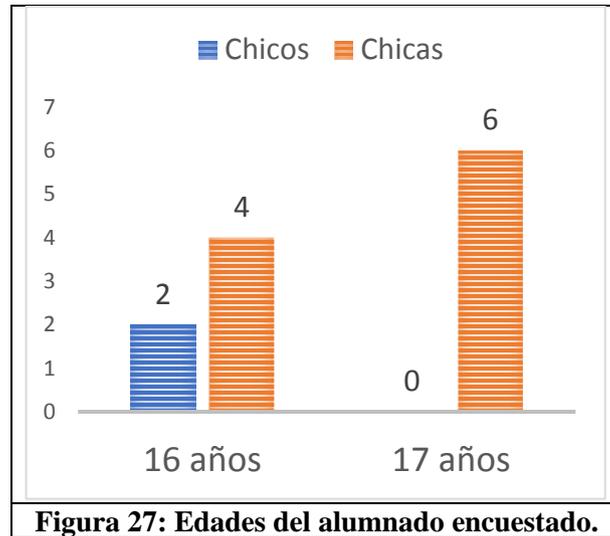
- Danno nozioni più approfondite ai docenti riguardo la didattica.
- Io non ho usufruito di tali misure ma ritengo abbiano creato una certa duttilità nell'insegnamento e nella visione globale della scuola vista come percorso di apprendimento per fasi.

6.2.2. Encuesta dirigida al alumnado.

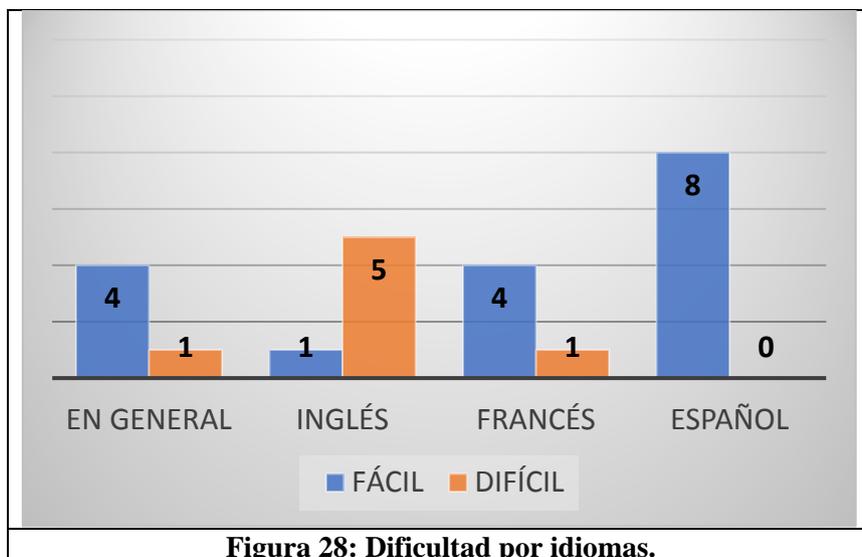
Como podemos observar en la figura 26, el alumnado del Instituto Técnico Dionigi Panedda está formado en su mayoría por chicas, que representan el 83% del alumnado encuestado, frente al 17% restante constituido por chicos.



Por otro lado, las edades de los alumnos que realizaron la encuesta oscilaban entre los 16 y los 17 de años, como se observa en la figura 27.



La figura 28 nos sirve para comprobar que, en general, el alumnado encuestado no tiene grandes dificultades para aprender idiomas. El idioma que más sencillo les resulta de aprender es el español, debido a la similitud entre el italiano y el español. A continuación, el francés también les resulta una lengua relativamente fácil y la lengua en la que mayores dificultades encuentran tanto a nivel gramatical, como de pronunciación es el inglés.



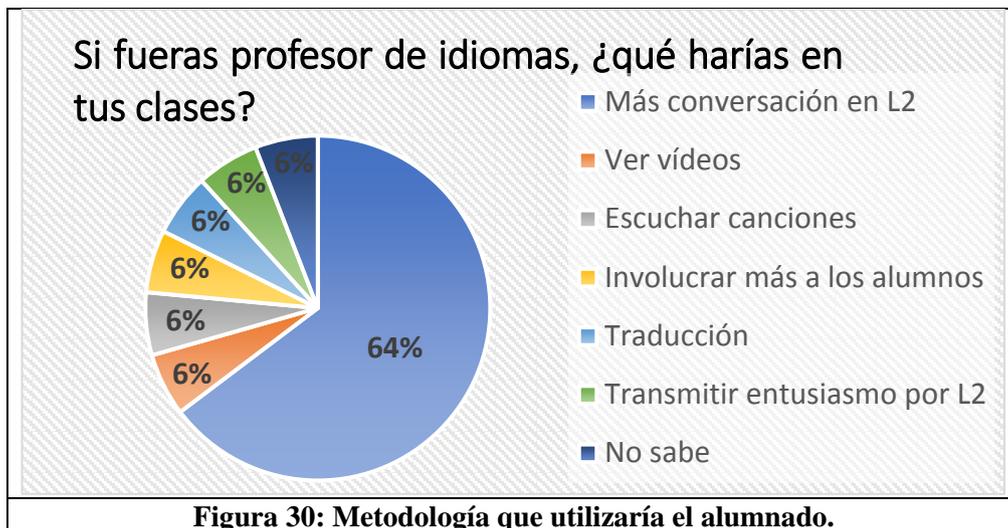
En todo momento y en infinidad de ámbitos es fundamental escuchar a nuestros alumnos. Y no solo en lo tutorial, que es evidente, sino también desde perspectiva académica. No hay que ser especialista en tutorías ni en técnicas de escucha activa para ser consciente de que, como profesores, o como adultos con más experiencia, muchas veces nos cuesta esperar y escuchar. En cuanto empiezan a hablar ya nos lanzamos a darles la respuesta, nuestra respuesta, o nuestra solución, a sus problemas, cuando, en ocasiones, lo que más necesitan es simplemente ser escuchados.

Por una parte, se sentirán escuchados, verán que para el profesorado sus opiniones son importantes, y se verán valorados y respetados. Por otra, el profesor aprenderá muchas cosas. ¿Quién mejor que los que reciben las clases para dar su opinión sobre ellas? Especialmente si se están introduciendo cambios, si se aplican nuevas metodologías, es importante conocer su opinión. Esto, en realidad, debería hacerse en cada clase, de un modo “aparentemente informal” ir preguntando qué tal van, si están progresando, que dificultades tienen y, así, poder ir adaptando nuestro método a los diferentes grupos y alumnos.

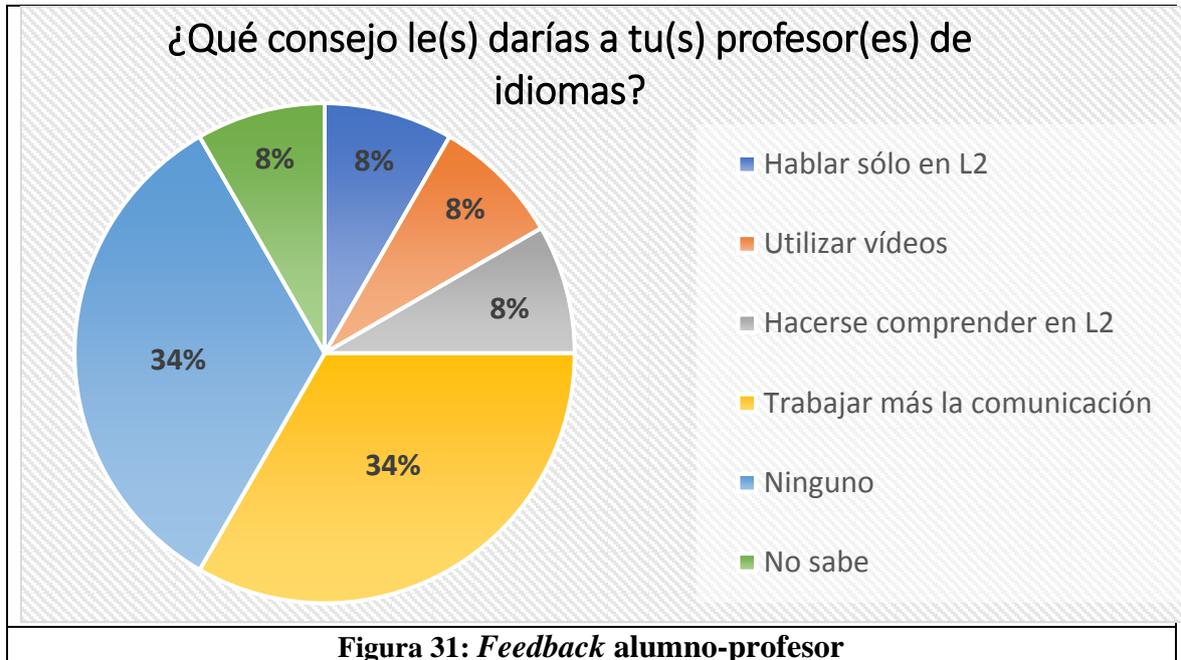
La figura 29 pretende responder a la pregunta “¿cómo sería tu clase de idiomas ideal?” y, aunque las respuestas fueron variadas, cabe destacar la importancia que le dan al componente oral, ya que un 64% demandaba hablar más en la lengua que estaban aprendiendo (L2) y menos en su primera lengua (L1), en su caso el italiano. Para desarrollar esas destrezas orales, un 6% consideraba que sería necesario contar con la ayuda de auxiliares de conversación nativos, otro 6% creía que los debates les ayudarían a mejorar sus destrezas lingüísticas. Otros aspectos destacados que incluirían ellos en sus metodologías si fueran profesores serían viajes culturales a algún país en el que se hablase la L2 (6%) y también introducirían el componente cultural (6%).



En sintonía con el apartado anterior, en la figura 30, de nuevo, podemos observar la importancia que dan al uso de las destrezas orales. Una amplia mayoría de los encuestados (64%) considera que, si fueran profesores de idiomas, introducirían más clases de conversación acompañadas de vídeos (6%), canciones (6%) y traducciones (6%). Además, salen a relucir dos aspectos fundamentales para el aprendizaje de lenguas extranjeras: 1) involucrar a los alumnos y hacer que sean una parte activa de la clase (6%) y 2) transmitir entusiasmo por la lengua extranjera que se imparte.



En la figura 31 analizamos el *feedback* o los consejos que les gustaría darles a sus profesores. Por un lado, observamos que un 34% dice que no le daría ningún consejo a su profesor frente a un 34% que le pediría que trabajase más la comunicación oral en el aula. Por otro lado, también se incluyen en sus consejos o demandas lo mencionado en los apartados anteriores: hablar sólo en L2 (6%), además de hacerse comprender en la L2 cuando hablan adaptando la velocidad y el lenguaje utilizado (6%). También insisten en la importancia de utilizar vídeos (6%).



Como hemos podido comprobar, Italia está apostando fuerte por la mejora de su sistema educativo con reformas que potencian el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Además de ofrecer variedad en los itinerarios escolares, fomenta el aprendizaje del inglés como primera lengua extranjera y de una segunda lengua comunitaria con un número total de 3 y 2 horas por semana respectivamente y ofrece a los estudiantes la posibilidad de hacer lo que ellos denominan “*inglese potenziato*”, es decir, de transferir las dos horas de la segunda lengua comunitaria al aprendizaje del inglés.

Italia también está apostando por las secciones bilingües y la enseñanza AICLE o CLIL, siendo obligatoria en el quinto año del Liceo y en el Liceo Lingüístico a partir del tercer año en inglés y del cuarto en una segunda lengua.

Por último, la estancia en el Istituto Tecnico Dionigi Panedda de Olbia (Italia) nos ha permitido comprobar de primera mano las metodologías empleadas en la

enseñanza de idiomas, así como las distintas técnicas de evaluación empleadas por sus docentes. Además, se observa que las necesidades y retos del profesorado de idiomas de los centros de secundaria italianos son muy similares a las de los profesores en Institutos de Enseñanza Secundaria de España.

6.3. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en las encuestas dirigidas al profesorado y alumnado de un centro de Secundaria en Catar.

El siguiente análisis de campo se realizó en *SEK International School Qatar*, un centro privado de secundaria en la ciudad de Doha (Catar) durante el curso académico 2018/2019.

SEK International School Qatar se encuentra en el área prominente de West Bay, en la calle Al Farouq en Doha, Qatar. El objetivo de las Escuelas Internacionales de SEK es proporcionar una educación internacional de alta calidad a través del desarrollo de las capacidades de sus estudiantes al más alto nivel de su potencial.

Las Escuelas Internacionales de SEK nacen en el año 1892 y son lugares donde la innovación y el liderazgo educativo se combinan con 125 años de tradición e historia para ofrecer programas educativos de alta calidad.

La Institución SEK cuenta hoy con seis colegios en España y tres en el extranjero, uno de ellos SEK Qatar, donde se han realizado los cuestionarios. Los Colegios Internacionales SEK ofrecen una enseñanza bilingüe centrada en el alumno.

6.3.1. Encuesta dirigida al profesorado.

La siguiente encuesta fue realizada por tres profesoras del Departamento de Español y una profesora del Departamento de Árabe.

Como podemos observar en la figura 1, el 100% del profesorado encuestado que actualmente imparte clases de idiomas en Secundaria son mujeres.

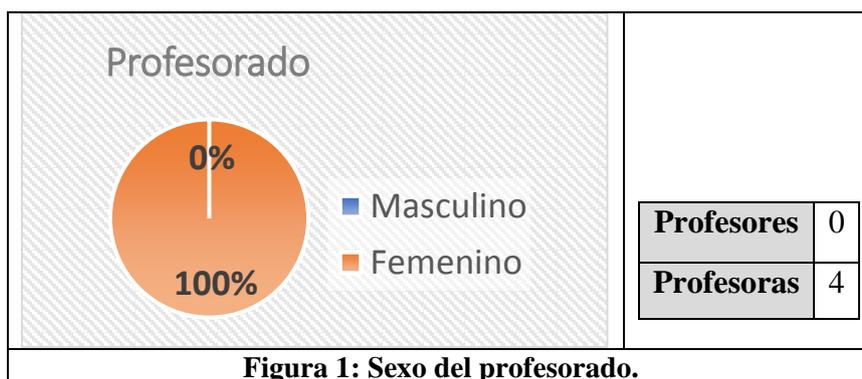


Figura 1: Sexo del profesorado.

La figura 2 ilustra los años de experiencia de las profesoras de idiomas: hay dos profesoras que cuentan con una mayor experiencia (14 años) y las otras dos llevan trabajando en la enseñanza desde hace 10 y 5 años respectivamente.

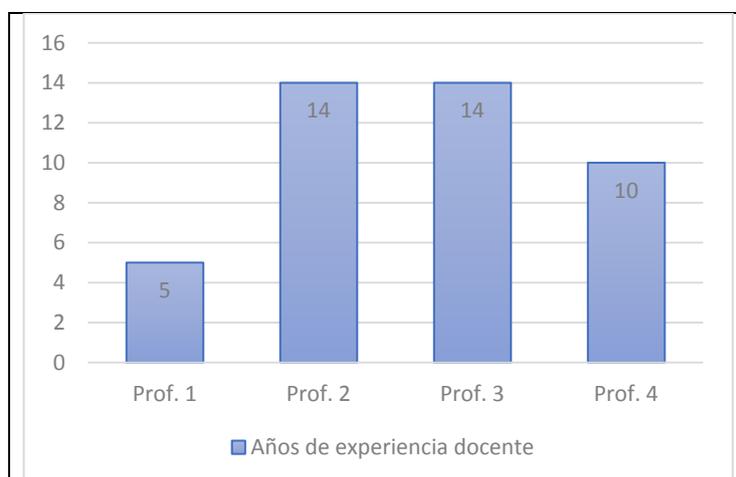
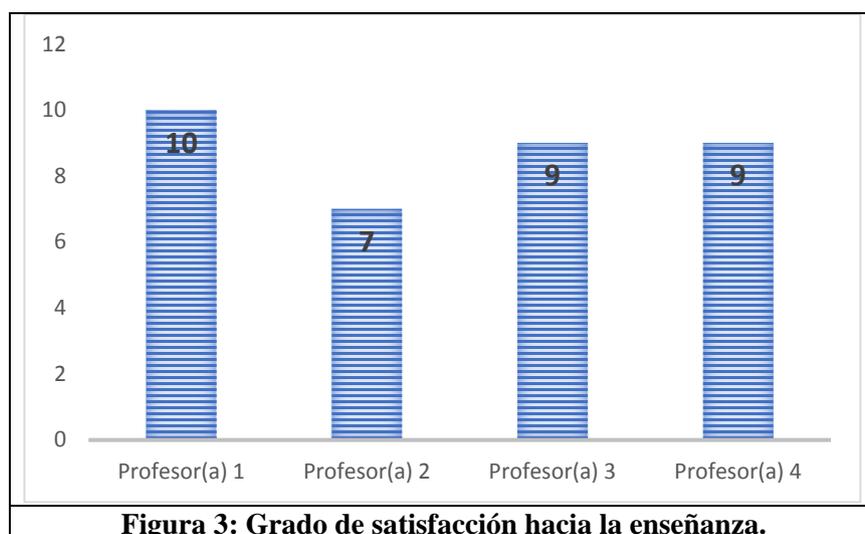


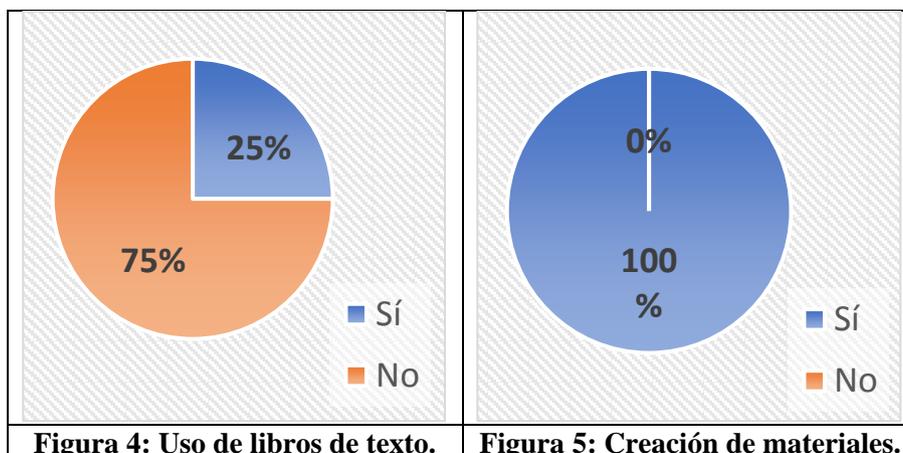
Figura 2: Años de experiencia docente del profesorado que realizó el cuestionario en SEK Qatar International School.

Como podemos comprobar en la figura 3 todas ellas poseen un alto grado de satisfacción hacia la enseñanza, que oscila entre el 7 y el 10, siendo 10 el indicador más alto.



La Escuela Internacional SEK Qatar acoge a una población, entre profesores y alumnos, de 70 nacionalidades diferentes. Es una institución privada.

A continuación, analizaremos el uso de libros de textos y la creación de materiales por parte del profesorado. Como podemos observar en la figura 4, un 75% de las profesoras encuestadas responden negativamente a la pregunta sobre el uso de libros de texto en sus clases. Sólo un 25%, es decir, una persona, afirma usar libros de texto, pero como soporte para la creación de materiales. Por otro lado, la figura 5 ilustra que el total de las profesoras de idiomas crea sus propios materiales y sus propias unidades didácticas.



Las destrezas lingüísticas que gozan de mayor éxito entre el profesorado de la Escuela Internacional SEK Qatar son la interacción (100%) y la producción oral (75%). Por otro lado, tanto la comprensión oral y lectora como la producción escrita fueron elegidas por un 50% de las profesoras encuestadas, como podemos apreciar en la tabla 1.

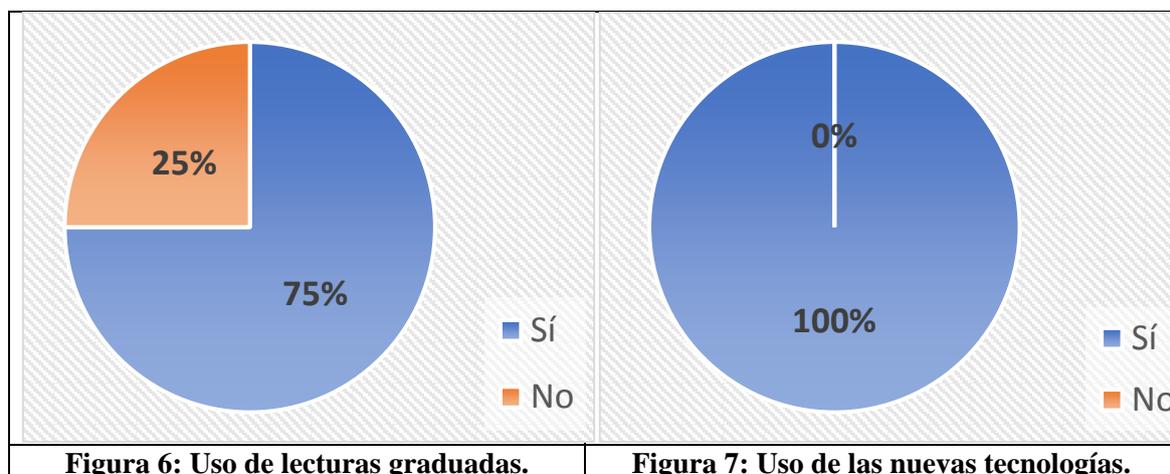
¿Qué destrezas enfatizas más en tus clases o a cuáles sueles dar más importancia?

	Comprensión oral	Producción oral	Comprensión lectora	Producción escrita	Interacción
Prof. 1					
Prof. 2					
Prof. 3					
Prof. 4					

Tabla 1: Énfasis de destrezas en las clases de idiomas.

Tres de las profesoras, que representan el 75% del total, reconocen hacer uso de las lecturas graduadas en sus clases con el fin de promover la lectura extensiva en sus clases. Tan sólo una de ellas, que representaría el 25% restante, como podemos observar en la figura 6, admite no usarlas en sus clases. Sin embargo, las cuatro, es decir, el

100% del total, hacen uso de las nuevas tecnologías, como podemos comprobar en la figura 7.



El objetivo primordial de las lecturas graduadas es la comprensión global del texto. Se pretende que el alumno sea capaz de asimilar la información, aunque no conozca todas las palabras que aparecen (Imedio, 1997). Son numerosos los beneficios de aprendizaje que conlleva la lectura extensiva, siendo tal vez el más importante el poder leer un libro desde el nivel inicial, lo cual produce una sensación de logro y satisfacción inmediata (Alonso, 1991).

Más allá de la lectura, estos beneficios se extienden a todas las áreas del uso de la lengua y del conocimiento de esta. A continuación, se enumerarán las principales ventajas de la lectura extensiva:

1. es un 'input' comprensible y significativo y, por su extensión, aumenta la exposición del alumno a la lengua (lo cual es particularmente importante en un país en el que no se habla ese idioma).

2. fomenta la fluidez en la lectura y reduce el miedo a los textos más extensos.
3. aumenta el vocabulario activo y pasivo y consolida estructuras lingüísticas previamente aprendidas.
4. generalmente, al ser una actividad individual, los alumnos de distinto nivel de competencia pueden leer a su propio ritmo sin sentirse presionados por el ritmo del grupo.
5. estimula la autonomía del alumno al permitir que el aprendizaje ocurra fuera del aula.
6. para aquellos alumnos que no tienen el hábito de la lectura en su propia lengua, se les puede mostrar el placer de leer.

Con el fin de adaptarse a las necesidades de la actual sociedad del conocimiento, la enseñanza obligatoria debe desarrollar formas de integrar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en su práctica docente diaria.

A pesar de las nuevas tecnologías, los profesores siempre estarán en el centro de la intervención educativa, porque serán los que animen y motiven a sus alumnos a convertirse en mejores aprendices. A continuación, veremos algunos usos de las nuevas tecnologías en las clases de idiomas en SEK International School Qatar:

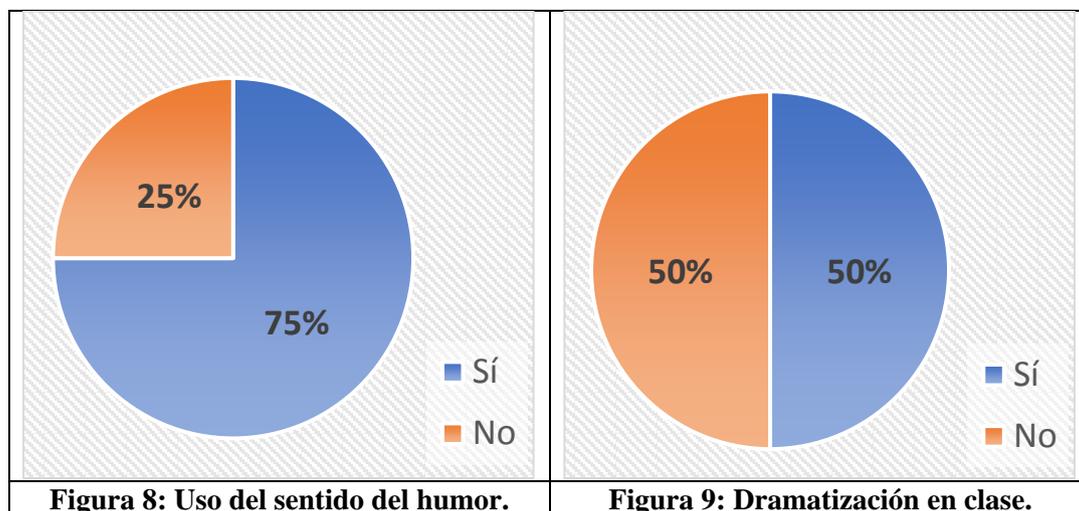
- IPads, ordenadores, sistema BYOD (*buy your own device* “cómprate tu propio dispositivo electrónico”). Pizarras digitales ‘Promethean’. Teléfonos móviles.
- **Google apps.** Google classroom. Google Suite.
- **Kerboodle** es una herramienta que sirve para trabajar de manera conjunta con los libros de texto con el fin de crear una solución de aprendizaje en la

que se usan distintos recursos educativos. Cuenta con contenido de aprendizaje personalizable, materiales de evaluación y herramientas de informes. Además, permite integrar sin problemas recursos digitales de calidad en las clases de idiomas.

- **Cuaderno digital:** Plataformas para trabajar de manera colaborativa. Blogs, OneNote.
- **Managebac:** es la plataforma líder de aprendizaje en línea para Colegios del Mundo del IB en la que confían más de 1.800 colegios en todo el mundo. Managebac proporciona a los coordinadores, profesores, alumnos y padres alternativas más eficientes a los formularios en papel, los documentos de Word en unidades de almacenamiento compartidas y las hojas de cálculo de Excel. Está diseñado como sistema preconfigurado para asistir en la implementación y la gestión efectivas de los programas del IB.
- **Juegos didácticos en línea:** Kahoot.
- **Videos** (los ven y los crean). Movie Maker.
- **Glogster:** herramienta web que permite crear posters o murales digitales en los que puedes incluir textos, imágenes, vídeos.
- **Vocaroo:** aplicación online que nos permite grabar y guardar audio para posteriormente poder oírlo, descargarlo en formato MP3, mandarlo por correo electrónico o por las diferentes redes sociales como pueden ser Facebook, Twitter, etc. También sirve como reproductor de audio (pudiendo subir un archivo de audio de hasta un máximo de 50MB).

Las figuras 8 y 9 que analizaremos a continuación muestran el uso del sentido del humor y de la dramatización que hacen las profesoras de idiomas de la Escuela

Internacional SEK en Catar en sus clases. Como podemos comprobar, tres de ellas, que suponen un 75 % del total de las profesoras encuestadas, sí usan el sentido del humor en sus clases, frente a un 25%, es decir, una profesora, que no. Por otro lado, el uso de la dramatización en las clases de idiomas está dividido al 50% entre las profesoras que la usan y las que no.



Las profesoras que usan el sentido del humor en sus clases afirman que lo hacen bajo las siguientes circunstancias:

- Centradas más en los alumnos que en temas curriculares con el fin de crear un buen ambiente en clase.
- A través de textos graciosos.
- Mediante tebeos o viñetas hilarantes.

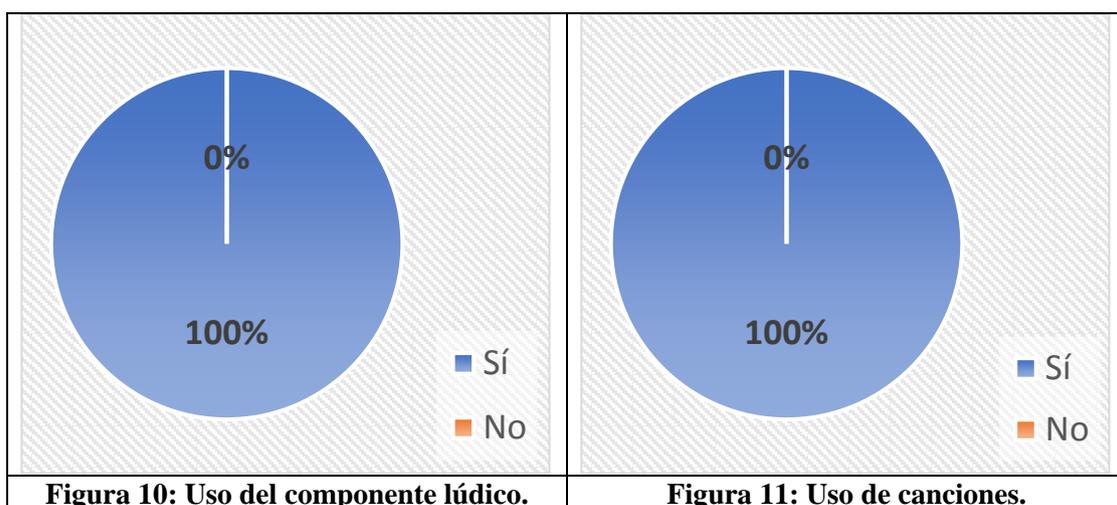
Con respecto al uso de la dramatización, las profesoras enumeran las siguientes formas de llevarlas a cabo:

- A través de juegos de rol y diálogos.
- Interpretación de textos.

Otros dos apartados relacionados con la didáctica de lenguas extranjeras tienen que ver con el uso del componente lúdico y de canciones en clase. Como observamos en las figuras 10 y 11, el 100% de las profesoras encuestadas afirman hacer uso de ambos y de maneras diferentes.

En cuanto al componente lúdico que utilizan en sus clases, enumeran los siguientes juegos:

- Rompecabezas, crucigramas.
- Scrabble, Scattergories, Tabú.
- Serpientes y Escaleras.
- *Story cubes*; diferentes tarjetas de conversación; bingo; Cuéntame (tarjetas de conversación), Palabrea, Kahoot.



En lo que se refiere al uso de las canciones, comentan que las utilizan fundamentalmente con los siguientes objetivos:

- Rellenar huecos, preguntas de comprensión, debates sobre el tema que trate la canción.

- Comprensión oral y actividades orales.
- La profesora de árabe comenta que es complicado encontrar canciones adecuadas para los adolescentes. De ese comentario, se intuye un cierto grado de censura, tal vez condicionado por aspectos religiosos.

6.3.1.1. Planificación.

Torrealba et al. (2010) destacan la importancia de la planificación docente al indicar que el proceso de planificación de la enseñanza resulta fundamental para trazar deliberadamente el conjunto de actividades didácticas que garanticen el alcance de los fines y objetivos educativos pautados, requiriéndose del docente, la conducción, organización, coordinación y control de las actuaciones del alumnado, representantes y actores comunitarios bajo la aplicación de procesos gerenciales específicos para el desarrollo de un proceso educativo participativo y significativo.

El docente debe ser quien tome las riendas de un cambio en el diseño curricular. Como señala Danielson (2007), los educadores deben ser selectivos al momento de determinar los temas y conceptos críticos en una asignatura, y a cuáles se les asignará más tiempo para garantizar el aprendizaje.

En nuestra tradición educativa, el trabajo del docente tiene una fuerte componente individual. El docente prepara sus clases y cierra la puerta de su aula para impartirlas. Evalúa su actividad en solitario y modifica aquello que considera necesario. Este planteamiento individualista de la profesión docente está llamado a desaparecer en el siglo XXI, en el que prima la colaboración y el trabajo en equipo entre profesionales

de los diferentes ámbitos. Hoy en día, cuesta encontrar alguna profesión que se pueda desarrollar, de manera eficaz, en solitario.

Con el trabajo coordinado de los docentes, los estudiantes percibirían una coherencia en los métodos que se aplican y en los criterios que se emplean para evaluar sus aprendizajes. Además, el trabajo en equipo del profesorado implicaría una revisión permanente sobre métodos y evaluación, lo cual beneficiaría ampliamente a los estudiantes, quienes disfrutarían de pedagogías actualizadas y acordes con lo que necesitan aprender en el siglo XXI. A menudo a un mismo estudiante, en sesiones seguidas de clase, se le somete a metodologías y sistemas de evaluación incoherentes entre sí.

Por todo lo anterior, consideramos oportuno incluir una pregunta sobre el trabajo en equipo que se realiza en la Escuela Internacional SEK Qatar. La figura 12 demuestra que el total de las profesoras encuestadas trabaja en equipo y elaboran unidades didácticas de manera colaborativa, es decir, la unidad 1 de español coincide en temática y contenidos con la unidad 1 de árabe.

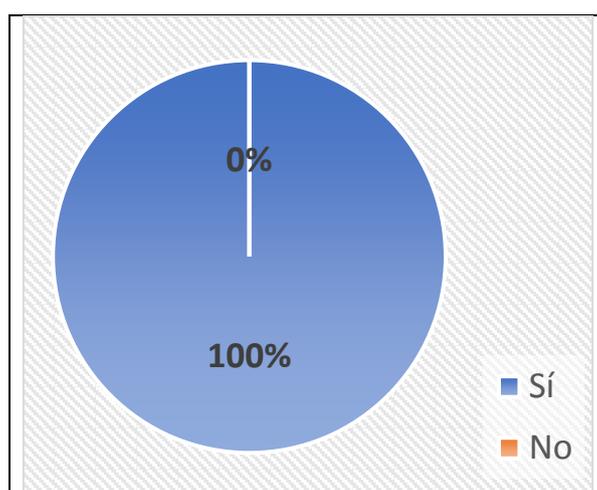
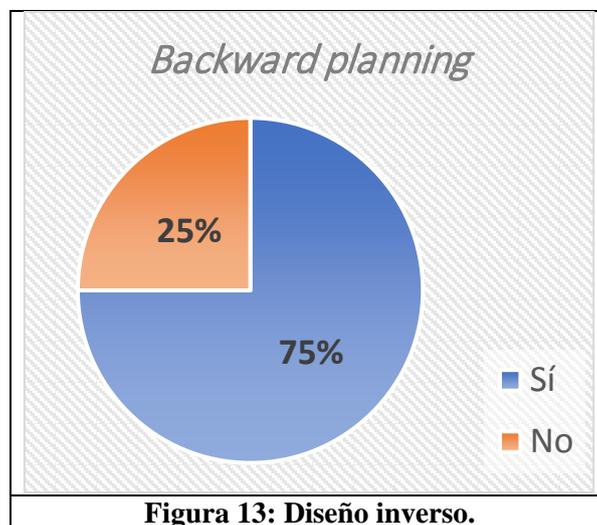


Figura 12: Planificación colaborativa.

Otro dato que quisimos considerar en nuestro estudio fue el diseño inverso, más conocido por su terminología en inglés como *backward planning*.

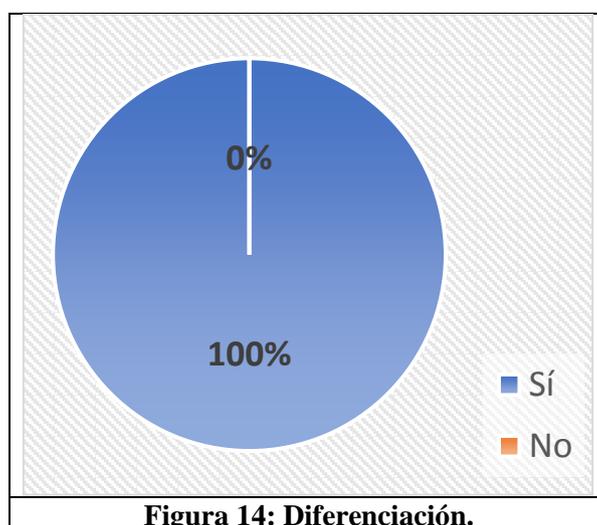
Wiggins y McTighe (1998) sugieren empezar por el final, es decir, por los resultados deseados o comprensiones duraderas para luego diseñar las actividades o evidencias de aprendizaje, puesto que normalmente los docentes hacen todo lo contrario por el miedo a no cubrir todo el contenido curricular. Esto es exactamente lo que la capacitación docente busca lograr, que el docente se enfoque en el objetivo, en las metas que quiere lograr y que el libro de texto se convierta solo en un recurso más para lograr esos objetivos.

Como observamos en la figura 13, el 75% de las profesoras encuestadas en la Escuela Internacional SEK Qatar consideran efectivo el uso del diseño inverso en sus clases.



Otro aspecto metodológico de vital importancia para la planificación de las clases es el de la instrucción diferenciada. La enseñanza diferenciada es un enfoque flexible e individual del aprendizaje. Cuando un profesor se enfrenta a un grupo diverso (todos lo son) y varía su enseñanza para crear la mejor experiencia de aprendizaje posible, ese profesor comienza ya a diferenciar su enseñanza. No es fácil, pero se considera fundamental para el éxito de los alumnos. Por ello, quisimos conocer la opinión de las profesoras de idiomas al respecto.

La figura 14 demuestra que el 100% de las profesoras encuestadas hacen uso de diferentes estrategias de diferenciación en sus clases.



La tabla 2 nos proporciona información sobre algunas de las estrategias de instrucción diferenciada que usan las profesoras de idiomas en la Escuela Internacional SEK Qatar. De todas ellas, las que usan las cuatro profesoras de idiomas destacan dos fundamentalmente:

- 1. Las estaciones de aprendizaje:** La idea principal del Aprendizaje en estaciones consiste en que los estudiantes realicen una unidad didáctica completa o bien sólo una parte, repartida en diferentes estaciones de trabajo. Es decir, el profesor reparte todos los contenidos de una unidad en pequeños fragmentos que quedan a disposición de los alumnos en las diferentes estaciones. En lugar de ir introduciendo el material de forma progresiva y gradual, el alumno encuentra a su disposición la oferta completa de actividades que conforman la unidad didáctica desde que comienza la sesión. Las estaciones son lugares físicos en los que el estudiante se encuentra con una actividad determinada que ha de realizar, bien de forma individual, en pareja o en grupo. Se trata, por tanto, de una oferta de varias actividades que el estudiante ha de ir realizando según sus posibilidades, gustos e intereses.
- 2. *Think, Pair, Share* (Solos, Parejas, Todos):** Es una estructura muy sencilla pero muy poderosa para desarrollar el pensamiento. Tiene tres momentos; el profesor presenta un problema y enseguida cada uno de los estudiantes piensa cual puede ser la respuesta (THINK); luego se juntan en parejas para discutir la pregunta (PAIRS) compartiendo lo que ya cada cual ha pensado y finalmente, viene la fase de compartir (SHARE), los estudiantes son invitados a que compartan su respuesta ante toda la clase o con otro grupo, etc. También es conocida con el nombre 1 – 2 – 3 donde el *uno* es pensar solo; el *dos* es pensar con otra persona; y el *tres* es compartir con otros. A veces se llama 1 – 2 – 4 es decir, solos, en parejas y juntándose dos parejas (4 alumnos).

Tal y como podemos observar en la tabla 2, otras estrategias que también gozan de gran popularidad entre las profesoras encuestadas y que son utilizadas por un 75% de las mismas son las siguientes:

- **Perfil del estudiante:** se refiere a cómo el alumno aprende y procesa la información, si prefiere trabajar en forma grupal o individual, así como las preferencias del contexto y ambiente, es decir, si el alumno prefiere trabajar en silencio o necesita espacio, etc. El perfil del estudiante lo determinan los resultados de una prueba o lista de cotejo de las Inteligencias Múltiples para que se consideren los talentos y las áreas fuertes innatas del estudiante en el proceso de aprendizaje. El docente presenta un contenido en diferentes formas para que cada estudiante pueda llegar a conclusiones en un trabajo asignado.
- **RAFT (rol, audiencia, formato, tema):** es una estrategia que fomenta el pensamiento creativo y motiva a los estudiantes a demostrar y a expresar su comprensión sobre un tema en un formato no tradicional, pero que continúa siendo por escrito. El estudiante debe asumir un rol para representar ante una audiencia determinada, debe también utilizar un formato indicado y desarrollar su papel, desde el punto de vista del tema indicado.
- **Tarjetas de entrada/salida:** estrategias que se utilizan como una forma de pre-evaluación. Una parte importante de la enseñanza diferenciada y la evaluación es determinar lo que los estudiantes ya saben para no repetir materiales que han dominado, o utilizar métodos ineficaces para ellos. Mediante la identificación de los conocimientos previos de los estudiantes (es decir, listas de verificación, cuestionarios, análisis de clase, portafolios, tarjetas de entrada / salida, guías de anticipación, revistas, autorreflexiones). Estos dos

tipos de pre-evaluación se utilizan para diseñar las tareas de los estudiantes, sobre todo cuando los estudiantes pueden requerir apoyo, ampliación de contenidos, o tienen diferentes estilos de aprendizaje, inteligencias, o intereses.

Estrategias de instrucción diferenciada:

Estrategias	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Perfil del estudiante				
Por niveles				
Fichas con diferentes opciones				
Relojes de aprendiz				
RAFT (rol, audiencia, formato, tema)				
Estaciones de aprendizaje				
Tarjetas de entrada/salida				
Opciones				
Semáforo				
<i>Think, Pair, Share</i> (Solo, Parejas, Todos)				
Tabla 2: Estrategias de instrucción diferenciada.				

A continuación, enumeraremos otras estrategias de instrucción diferenciada que utilizan las profesoras de idiomas de la Escuela Internacional SEK Qatar:

- **Andamiaje:** Estrategia que implica que el profesor o los grupos más capacitados modelen el objeto de aprendizaje (concepto, actividad, habilidad, etc.) como apoyo al estudiante en la construcción de nuevos aprendizajes. Una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente, esa ayuda es retirada.
- **Grupos con distintas capacidades:** forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con diferentes capacidades, desde aprendices a expertos en un tema o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y

llegar a un buen resultado común. Según las actividades a realizar, es importante comprobar o garantizar que, dentro del trabajo del grupo, se asignan diferentes tareas o preguntas que supongan un reto o estímulo adecuado a los distintos niveles de capacidad que hay dentro del grupo, para que todos tengan la oportunidad de contribuir con su respuesta o trabajo. Según señala Jarrett (1999) son muchas las investigaciones que ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo es una de las claves en las que se asientan las aulas inclusivas, al permitir la acomodación/adaptación de estudiantes con diferentes niveles y habilidades, aportando cada uno su talento, destreza o conocimiento para lograr el éxito del grupo, a la vez que participa, aprende o mejora en otras que se le dan peor (tiene menos desarrolladas).

- **Grupos de interés:** El aprendizaje es más fácil y la atención se mantiene por más tiempo cuando los estudiantes están interesados en lo que están aprendiendo. Varios estudiantes pueden tener interés en una temática o en un aspecto de un tema, por lo que permitir esta forma de agrupamiento puede responder mejor a sus intereses, y determinaría que el estudiante se implicara más en el aprendizaje. Poder buscar información, hablar sobre el tema, discutir, indagar. Hacer actividades, preparar otras para compartir con sus compañeros su interés y descubrimientos pueden suponer retos o desafíos para implicarles en el estudio de esos temas.
- **Círculos literarios:** Esta forma de intercambio de comentarios conducido por los alumnos les suministra una guía para leer temas de su interés y

compartir ideas con otros que leyeron el mismo material, permitiendo de vez en cuando, que cada uno lea sin que sea el mismo tema.

- **Técnica del rompecabezas:** Mediante esta estrategia cooperativa, los alumnos se reúnen con pares que estudian una faceta o tema. Luego vuelven a un grupo “de base” para compartir lo que aprendieron.

Como hemos comprobado, las profesoras utilizan diversas estrategias de instrucción diferenciada en sus clases de idiomas, pero, como podemos ver en las tablas 3 y 4, consideran que supone un desafío en sus clases, porque, en ocasiones, necesitan más tiempo para diseñar y planificar actividades destinadas a alumnos con distintos estilos de aprendizaje. Por lo tanto, podemos afirmar que el mayor desafío que se encuentran las profesoras en la Escuela Internacional SEK Qatar es la propia diferenciación y la diversidad de niveles en la misma clase y, según ellas, tal y como refleja la tabla 4, lo que necesitan para tener más éxito es tiempo.

Prof. 1	La diferenciación
Prof. 2	Alumnos con diferentes niveles en la misma clase.
Prof. 3	Alumnos con necesidades especiales y diferentes estilos de aprendizaje.
Prof. 4	Alumnos con diferentes niveles en la misma clase. Alumnos de diferentes nacionalidades, de diferentes orígenes y con lenguas maternas diferentes.
Tabla 3: Desafíos en la clase de idiomas.	

Prof. 1	Más tiempo para planificar clases.
Prof. 2	Trabajar más en alcanzar los objetivos específicos y dedicar más tiempo a crear mejores tareas formativas que, a su vez, ayuden a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.
Prof. 3	Más tiempo para planificar y crear actividades para los alumnos con diferentes estilos de aprendizaje.
Prof. 4	Más tiempo para planificar.
Tabla 4: Necesidades del profesorado de idiomas para tener más éxito en sus clases.	

6.3.1.2. Evaluación.

Si deseamos conocer cómo transcurren los procesos de aprendizaje en cualquier área curricular es necesario evaluarlos. En este sentido, la evaluación se convierte en una actividad educativa que consiste en recoger datos, valorarlos y tomar decisiones para intervenir en el currículo y cambiarlo en la dirección que se considere oportuna. La educación es uno de los aspectos claves en educación que desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso se debe a que no sólo faculta la medición del grado de adquisición de contenidos y competencias, sino que permite realizar un seguimiento del propio proceso de aprendizaje y emplearse para mejorar la tarea docente.

Por ello, decidimos incluir preguntas relacionadas con la evaluación en nuestro cuestionario con el fin de conocer de primera mano las distintas técnicas, tareas, estrategias y pruebas de evaluación que usaban las profesoras de idiomas en la Escuela Internacional SEK Qatar.

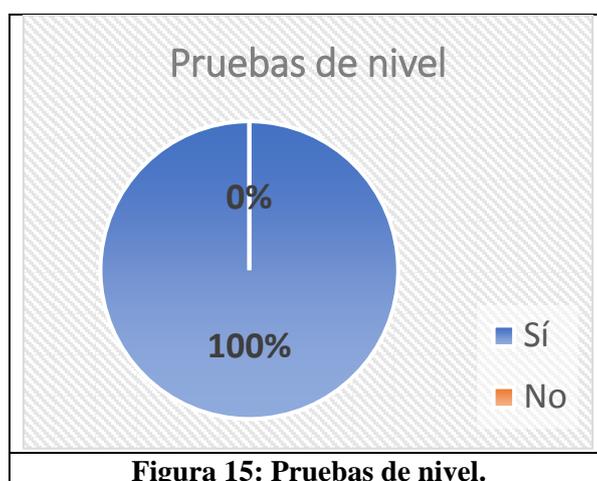


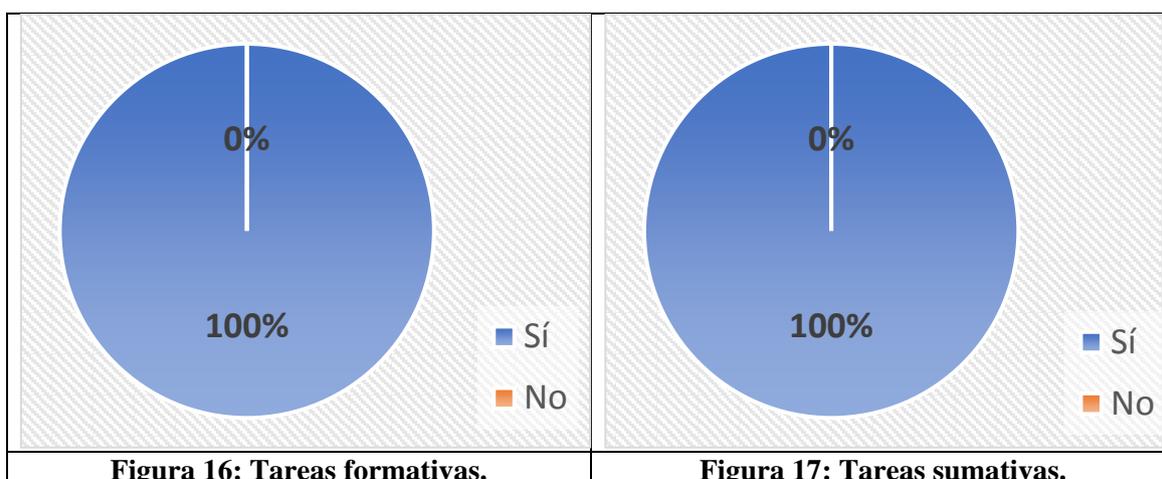
Figura 15: Pruebas de nivel.

La figura 15 ilustra que la totalidad del profesorado de idiomas realiza pruebas de nivel a sus alumnos al comienzo del año académico para poder diseñar y planificar

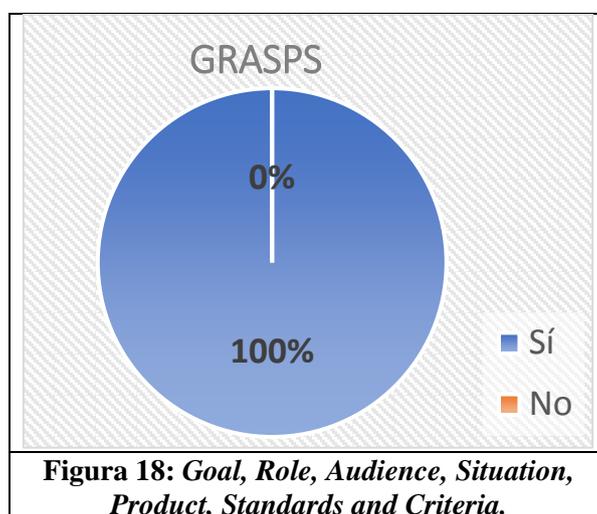
sus clases en función de los distintos niveles que se pudieran encontrar en sus clases. Mencionamos previamente que uno de los desafíos con los que se encontraban las profesoras de idiomas era precisamente el de tener distintos niveles de competencia en la misma clase.

Por otro lado, como podemos observar en las figuras 16 y 17, todas realizan tareas formativas y sumativas para valorar el progreso de los alumnos. El modelo más pertinente para estimar el dominio y avance en la formación de las competencias discentes es el de evaluación formativa, que implica valorar el avance en los procesos realizados por los estudiantes, prioritariamente constatar el nivel de dominio de la competencia en un tiempo breve, y comprobar cómo se van consolidando en los procesos formativos.

Las tareas sumativas se realizan al finalizar el ciclo de aprendizaje para determinar si se han alcanzado los niveles de aprendizaje previstos. La evaluación sumativa proporciona a los profesores y estudiantes información sobre el nivel de logro en un contenido de aprendizaje concreto.



Un ejemplo de tarea sumativa podría utilizar la técnica GRASPS¹⁴. Por ello, incluimos una pregunta relacionada con este aspecto en nuestro cuestionario. La figura 18 ilustra precisamente la unanimidad de las profesoras de idiomas de SEK Qatar a la hora de utilizar esta estrategia para crear y diseñar diferentes tareas de evaluación.



Es esencial recordar que para la evaluación educativa es imprescindible emplear diversas técnicas e instrumentos de evaluación con el fin de concretar la obtención de información, los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los resultados. Elegir un instrumento u otro depende de una serie de factores y circunstancias, algunas de las cuales son la cantidad de sujetos en los que se aplica, la disponibilidad temporal, los recursos económicos, los contenidos, la perspectiva de evaluación o el agente evaluador (Castillo y Cabrerizo, 2009).

¹⁴ Siglas en inglés: *Goal, Role, Audience, Situation, Product, Standards and Criteria*.

Las tablas 5 y 6 nos proporcionan información sobre las distintas pruebas de evaluación que utilizan las profesoras de SEK Qatar, así como de las preferencias a la hora de evaluar al alumnado.

Como podemos observar en la tabla 5, los exámenes siguen siendo la prueba más utilizada. Le siguen de cerca los proyectos y la participación en clase.

Evaluación	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Exámenes				
Deberes				
Proyectos				
Participación				
Actitud				
Otras				

Tabla 5: Pruebas de evaluación.

Por otro lado, un 75% del profesorado encuestado prefiere evaluar a los alumnos individualmente, frente a un 25% que opta por hacerlo en grupos de tres o más.

Formas de evaluar	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Individualmente				
En parejas				
En grupos de tres o más				

Tabla 6: Preferencias a la hora de evaluar.

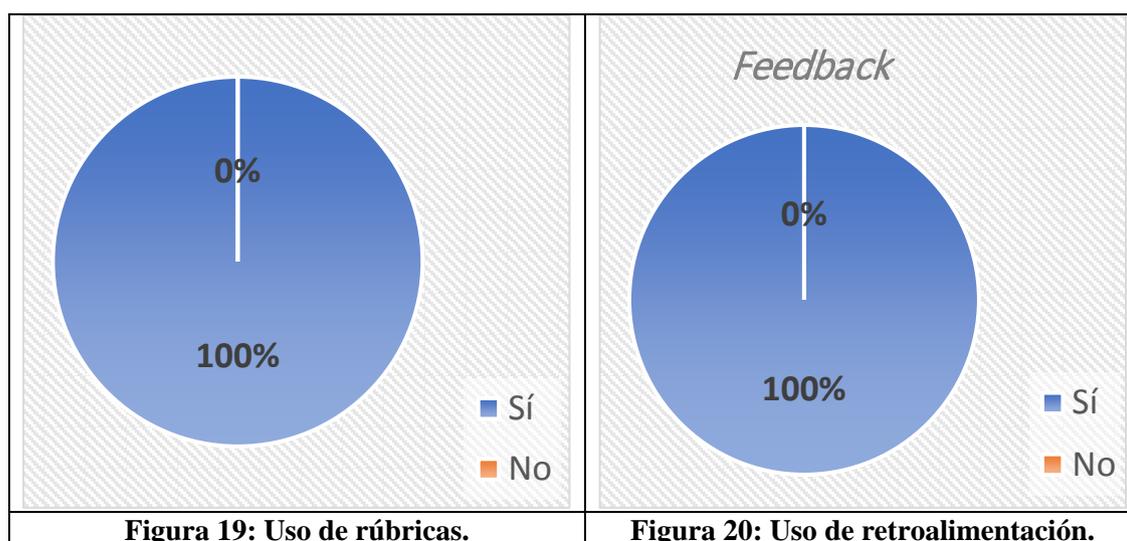
A continuación, se enumeran los criterios de evaluación establecidos para la asignatura Adquisición de Lenguas del IB:

Cada objetivo específico de Adquisición de Lenguas se corresponde con uno de los cuatro criterios de evaluación que tienen la misma ponderación. Cada criterio tiene ocho niveles de logro posibles (1–8), divididos en cuatro bandas con descriptores únicos que los profesores utilizan para juzgar el trabajo de los alumnos.

- **Criterio A:** Comprensión de textos orales y visuales Los alumnos interpretan y construyen significado a partir de un texto oral y visual con el fin de comprender cómo las imágenes presentadas con textos orales interactúan para transmitir ideas, valores y actitudes.
- **Criterio B:** Comprensión de textos escritos y visuales Los alumnos construyen significado e interpretan un texto escrito y visual con el fin de comprender cómo las imágenes presentadas con textos escritos interactúan para transmitir ideas, valores y actitudes.
- **Criterio C:** Comunicación en respuesta a textos orales, escritos o visuales Los alumnos desarrollan sus habilidades de comunicación al interactuar sobre una variedad de temas de interés e importancia personal, local y global, y al responder a textos orales, escritos y visuales en la lengua objeto de estudio.
- **Criterio D:** Uso de la lengua de forma oral o escrita Los alumnos reconocen y utilizan un lenguaje adecuado al destinatario y al propósito que se persigue (por ejemplo, el ámbito doméstico, el aula, los intercambios formales e informales, el contexto social y académico). Aplican su comprensión de conceptos lingüísticos y literarios para desarrollar una variedad de estructuras, estrategias y técnicas.

A continuación, analizaremos dos aspectos directamente relacionados con la evaluación formativa del alumnado. Por un lado, el uso de rúbricas y, por otro, el uso de retroalimentación o *feedback*. Como podemos comprobar en las figuras 19 y 20, el total del profesorado de lenguas de la Escuela Internacional SEK Qatar usa ambas.

De acuerdo con Andrade (2005) y Mertler (2001), las rúbricas son “guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de valorar su ejecución y de facilitar la proporción de feedback”.

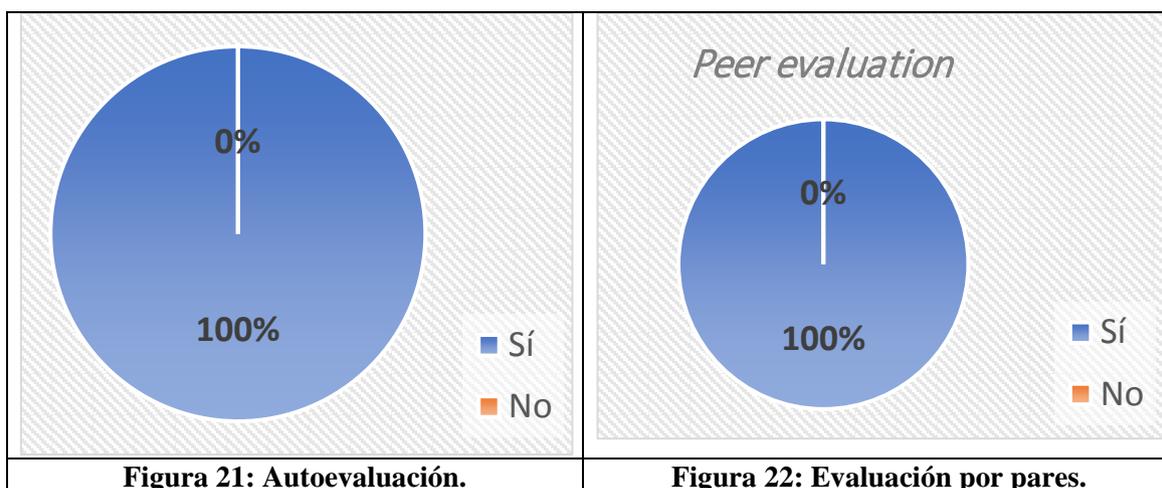


Según Sánchez (2014), el objetivo de la retroalimentación en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas (L2) hace referencia a la práctica a través de la cual los estudiantes ajustan su discurso una vez que sus interlocutores (docentes o sus pares) les proporcionan correcciones. Por tanto, el uso de herramientas de retroalimentación (concretamente, en registros orales) ayudará a los aprendices como evaluación positiva de su progreso en el aprendizaje de la segunda lengua y, como consecuencia, la producción de enunciados en L2 generará resultados favorables.

Las profesoras de idiomas de SEK Qatar enumeran las siguientes formas de ofrecer la retroalimentación a sus alumnos:

- De manera oral y escrita sobre las distintas pruebas que realizan y también a través de Power School, la plataforma educativa que usan en su colegio.
- Personalmente de manera oral.
- A través de la plataforma digital que utilizan en el colegio y a través del cuaderno digital.
- A través de OneNote, Managebac y de forma oral en otras ocasiones.

Continuamos con nuestro análisis sobre la evaluación y los dos siguientes aspectos que abordaremos serán el de la autoevaluación del alumnado y la evaluación por pares. Las figuras 21 y 22 nos indican claramente que las profesoras de idiomas de la Escuela Internacional SEK Qatar promueven por unanimidad ambas entre sus estudiantes.



La autoevaluación puede y debe ser un instrumento que facilite atender, respetar y valorar los distintos ritmos de aprendizaje según las diferentes características

del alumno. Características relativas, por ejemplo, a: capacidades, estilos de aprendizaje, estrategias cognitivas, experiencias y conocimientos previos, motivación, atención, ajuste emocional y social, etc.

La autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente (Calatayud, 2002; 1999).

En la evaluación por pares vemos cómo la evaluación ha pasado de ser una actividad finalista (sumativa) a ser una actividad más dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (formativa), que contribuye al desarrollo de competencias (Bautista-Cerro y Murga-Menoyo, 2011). Como tal, la involucración del alumnado en la misma aumenta su motivación y aprendizaje, aunque también es necesario conocer las condiciones en las que su utilización resulta óptima (Morell Moll, Aleson Carbonell, Angulo Jerez, Belda Medina, Bellis y Pérez Contreras, 2004). De las modalidades posibles de evaluación, la participativa incluye al estudiante como agente activo.

La evaluación participativa puede ser de tres tipos:

- Autoevaluación propia: el estudiante evalúa su acción formativa.
- Coevaluación: tanto estudiante como profesorado evalúan la acción formativa del estudiante.
- Evaluación por pares: los estudiantes se evalúan entre ellos, dentro de un mismo grupo (intragrupo) o entre grupos distintos (intergrupo). En términos de Monereo (2009), la evaluación por pares es un ejemplo de

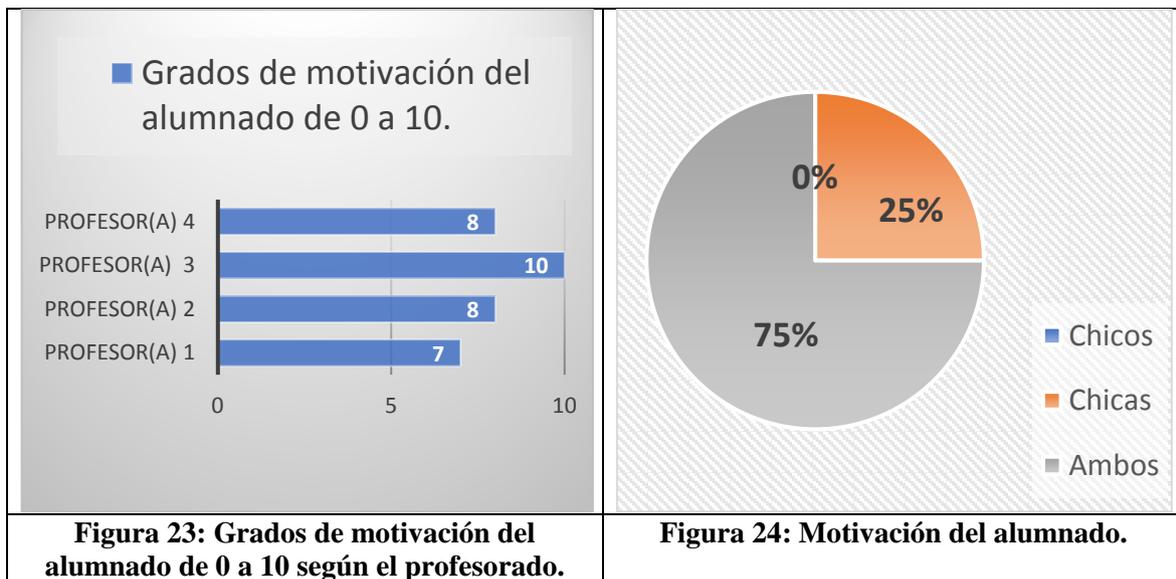
evaluación formadora, entroncada con la evaluación auténtica de las competencias y con unas características propias que la distinguen del resto.

6.3.1.3. Motivación del alumnado.

Cerraremos este punto de análisis de respuestas del profesorado con dos aspectos de gran relevancia: el grado de motivación del alumnado que perciben las profesoras de idiomas y el nivel de competencia lingüística de los mismos. Como podemos comprobar en la figura 23, las profesoras de idiomas de la Escuela Internacional SEK Qatar perciben que sus alumnos están bastante motivados hacia el aprendizaje de la adquisición de lenguas extranjeras. La figura 24 nos indica que tres de las profesoras encuestadas, es decir un 75% del total, consideran que están igualmente motivados tanto los chicos como las chicas y una profesora, el 25% restante, considera que están más motivadas las chicas.

Tal y como manifiesta Goleman (1996):

Las emociones dificultan o favorecen nuestra capacidad de pensar, de planificar, de acometer el adiestramiento necesario para alcanzar un objetivo a largo plazo, de solucionar problemas, etc., y, en este mismo sentido, establecen los límites de nuestras capacidades mentales innatas y determinan así los logros que podremos alcanzar en nuestra vida. Y en la medida en que estemos motivados por el entusiasmo y el gusto en lo que hacemos - o incluso por un grado óptimo de ansiedad- se convierten en excelentes estímulos para el logro. (Goleman 1996: 97)



Dentro del concepto de motivación encontramos diferentes categorías. Según Lambert y Gardner (1972) se debe de hacer una diferenciación entre dos tipos de motivación:

- **Motivación integradora:** se produce este tipo de motivación cuando el sujeto quiere aprender esa lengua por interés hacia esa cultura de la propia lengua, propiciando una actitud positiva, con el posible objetivo, también, de integrarse dentro de ese grupo de hablantes.
- **Motivación instrumental:** cuando este aprendizaje se produce con fines utilitarios, por ejemplo, para tener más posibilidades para encontrar trabajo.

También se puede realizar otra clasificación de los tipos de motivación:

- **Motivación intrínseca:** se produce cuando el sujeto realiza el aprendizaje por la acción en sí misma y no como respuesta a estímulos externos, como sería el caso de castigos, recompensas o el temor. Este tipo de motivación provoca, generalmente, un grado de éxito mayor que el siguiente tipo. La motivación intrínseca, se basa en la autonomía y competencia, describe una situación en la cual el material se dedica por su interés intrínseco y la

satisfacción y el disfrute que engendra. Un ejemplo sería una persona que disfruta de aprender un idioma debido a la satisfacción sentida cuando se dominan conceptos nuevos (competencia) o por el interés inherente y la alegría asociada con el aprendizaje del idioma. Cabe destacar que este tipo de motivación está asociada a una obtención de mejores resultados, por lo que, como docentes, debemos intentar potenciar más este tipo.

- **Motivación extrínseca:** cuando el alumno realiza el aprendizaje con el objetivo de evitar un castigo o, también sería el caso por obtener una recompensa, por ejemplo, obtener una buena calificación en un examen. Las actividades pueden ser iniciadas extrínsecamente y más tarde ser internalizados a ser intrínsecamente motivados, o que puedan comenzar de interés intrínseco y perpetuarse con el fin de obtener otros (extrínsecos) resultados.

Harmer (2007) realiza otra división en cuanto a las motivaciones que nos llevan a aprender una segunda lengua dependiendo de nuestros objetivos, distingue entre:

- Motivación o metas a corto plazo, que la define como la necesidad de realizar algo para un futuro próximo. Un ejemplo sería estudiar la lengua extranjera para obtener una mayor calificación en sus notas.
- Motivación o metas a largo plazo, para la consecución de objetivos en un futuro lejano, como para poder comunicarse con personas que hablen ese idioma o para encontrar un futuro trabajo.

El nivel de competencia lingüística en la adquisición de lenguas extranjeras del alumnado de SEK Qatar es, como podemos observar en la tabla 7, un nivel intermedio

bajo para dos de las profesoras, mientras que las otras dos consideran que es intermedio alto y principiante respectivamente.

Nivel lingüístico del alumnado	Prof. 1	Prof. 2	Prof. 3	Prof. 4
Principiante				
Intermedio bajo				
Intermedio alto				
Avanzado				
Competente				

Tabla 7: Nivel lingüístico del alumnado de SEK Qatar International School.

6.3.2. Encuesta dirigida al alumnado.

A continuación, se presentan y analizan los datos recogidos de las encuestas a alumnos del Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional en la Escuela Internacional SEK Qatar. La figura 25 nos indica el número de alumnos y alumnas encuestados, así como los porcentajes que ambos representan.

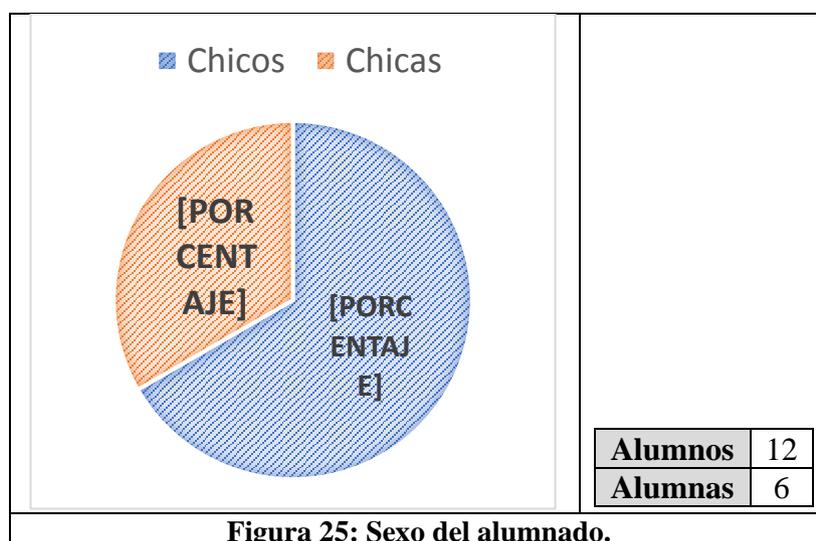
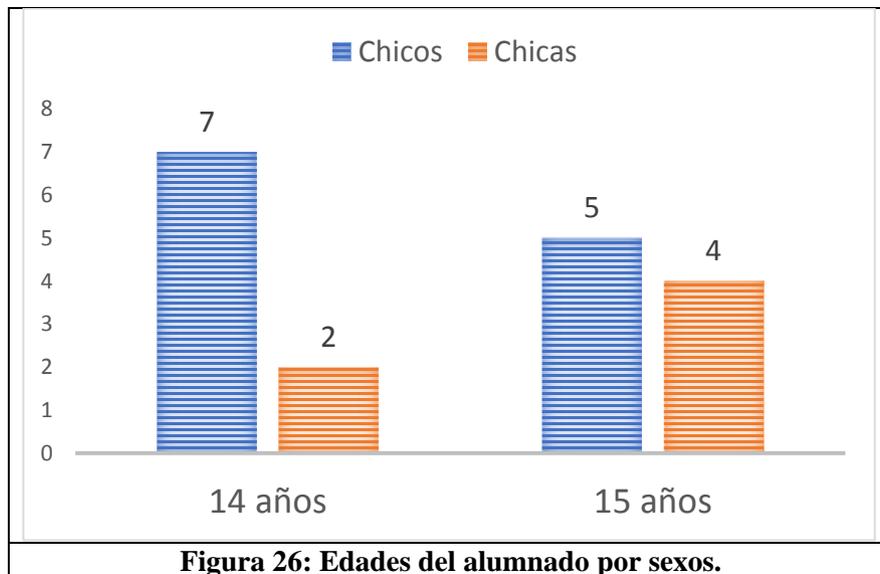


Figura 25: Sexo del alumnado.

La figura 26 nos muestra las edades del alumnado, que oscila en los rangos comprendidos entre los 14-15 años, correspondiente al Grado 9 del Programa de los Años Intermedios.



Cabe recordar que los adolescentes de estas edades suelen:

- Aprender hábitos de trabajo más definidos.
- Mostrarse más preocupados por sus estudios, planes de estudio y de trabajo futuros.
- Ser más capaces de justificar sus decisiones, como la distinción entre lo correcto y lo incorrecto.

La tabla 8 nos muestra los distintos grados de dificultad que pueden encontrar los alumnos en una escala del uno al cinco, en la que 1 representa el mayor grado de dificultad y 5 el menor grado de dificultad, es decir, muy fácil. Como podemos comprobar, a la mayoría tanto de chicos como de chicas les resulta fácil o moderadamente fácil aprender idiomas. A ninguno de ellos les resulta muy difícil y a dos de los alumnos encuestados les resulta muy fácil. Del total de alumnos encuestados tan sólo hay uno que admite tener cierta dificultad a la hora de adquirir una segunda lengua.

	1 Muy difíciles	2	3	4	5 Muy fáciles
Chicos		1	6	2	2
Chicas			6	1	

Tabla 8: Grado de dificultad de los idiomas por sexo.

Los motivos que argumentan son los siguientes:

- Es difícil recordar el vocabulario.
 - El español no es su L1.
 - El español y el árabe les resultan difíciles de aprender.
 - Fácil porque se le dan bien los idiomas.
 - Los exámenes son fáciles, pero tener conversaciones en español es difícil.
 - Poder practicar la L2 fuera del aula y tener amigos que hablan ese idioma hace que sea más fácil.
 - Interferencias lingüísticas a la hora de aprender el vocabulario.
 - El español les resulta más complicado a los hablantes de árabe.
 - Poder hacer conexiones entre el inglés y el español hace que sea más fácil.
- Sin embargo, la cosa cambia cuando aprenden árabe.
- Los profesores hablan muy rápido.
 - Porque algunos idiomas son más fáciles que otros.

A la pregunta de “¿Cómo sería tu clase de idiomas ideal?” los alumnos respondieron lo siguiente:

- Centrada en aprender vocabulario y verbos.
- Con **pocos alumnos**.

- Fácil: para poder hablar, aprender y comprenderlo todo sin dificultad.
- Con un **profesor gracioso** y dispuesto a ayudar, con buen ambiente en clase y con la posibilidad de realizar viajes culturales a alguno de los países en los que se habla el idioma que están aprendiendo.
- Varios (4 en total) comentan que su clase de idiomas ideal sería **interactiva y práctica**, con menos escritura y más **proyectos en grupo**.
- Parecida a la que tienen ahora, porque aprenden las reglas gramaticales en clase y practica el idioma fuera del aula.
- Con mayor comunicación entre profesor y estudiante.
- Divertida.
- Se debería empezar por lo básico y no avanzar hasta que todos hayan adquirido los conceptos principales.
- Hacer muchas actividades y variadas.
- Con gramática y mayor práctica de las destrezas orales.

Como podemos observar, y, a pesar de la variedad de opiniones, destacan el énfasis en las destrezas orales a través de actividades interactivas, prácticas y variadas, así como proyectos en grupo, clases con pocos alumnos y con un profesor que los motive.

En la lista de actividades que propondrían a su profesor(a) destacamos las siguientes:

- Pruebas de definiciones.
- Aprender jugando. Más juegos (x3)

- Actividades interactivas (x3). Role plays.
- Viajes, Kahoot (x8).
- Más Kahoot.
- Actividades en parejas y trabajo en grupo (x4).
- Vídeos.

Las siguientes preguntas del cuestionario tenían como objetivo principal hacer reflexionar al alumnado sobre la labor docente preguntándoles, entre otras cosas, qué harían ellos en sus clases si fueran profesores de idiomas y a continuación se exponen sus respuestas:

- Me aseguraría de que mis alumnos saben usar la L2 en diferentes situaciones.
- Enseñaría inglés o francés.
- Más actividades formativas que preparasen a los alumnos para la evaluación sumativa.
- No está seguro.
- Permitir que los alumnos se lo pasaran bien en clase.
- Haría mis clases más interactivas e interesantes.
- Hablaría solamente en L2.
- Intentaría explicar todo con calma y minuciosamente, ya que hay diferentes niveles entre los estudiantes y no todos comprenden de igual manera. No explicaría solo para los que tienen el nivel más alto.
- Haría juegos en clase.
- Actividades en equipo y competitivas (x2).

- Juegos que motiven a los alumnos a aprender (x4).
- Empezar por lo básico (andamiaje).
- Interactuar con los alumnos.
- Actividades interactivas y entretenidas (x2).
- Dedicar tiempo a mis estudiantes.

Otra de las preguntas que pretendían hacer reflexionar al alumnado sobre el aprendizaje de idiomas era: **¿Qué consejo le darías a tu(s) profesor(es) de idiomas?** y estas fueron sus respuestas:

- Centrarse más en el vocabulario.
- Enseñar la cultura aparte del idioma.
- Más actividades interactivas.
- Motivar a los estudiantes y organizar viajes.
- Intentar entender qué necesitan y quieren los estudiantes, en vez de obligarles a aprender lo que no quieren aprender. Una parte importante del aprendizaje es la motivación. Si no hay motivación, todo lo que se diga en clase les entra por un oído y les sale por el otro.
- Nada en particular. Tienen buenos profesores (x2).
- Tener en cuenta que los estudiantes no son hablantes nativos.
- Hacer las clases más divertidas (x3).
- Hablar más despacio y asegurarse de que todos los alumnos entienden lo que se dice (x4).
- Trabajo en grupo y en parejas.

6.3.2.1. Grado de motivación en las clases de idiomas.

A modo de resumen, reflejamos en la siguiente tabla los distintos grados de motivación del alumnado de lenguas extranjeras encuestado en la Escuela Internacional SEK Qatar y apreciamos los distintos índices de motivación según ellos:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Chicos				1	2	3	3		2	1
Chicas					4		1		1	

Tabla 9: Grados de motivación del alumnado encuestado de SEK Qatar International School.

Como podemos observar, 8 de ellos están en el rango entre 7 y 10, es decir, bastante motivados; otros 9 están moderadamente motivados (entre 5 y 6); y uno de ellos no está muy motivado e indica que su grado de motivación entre 1 y 10 es de 4.

CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.

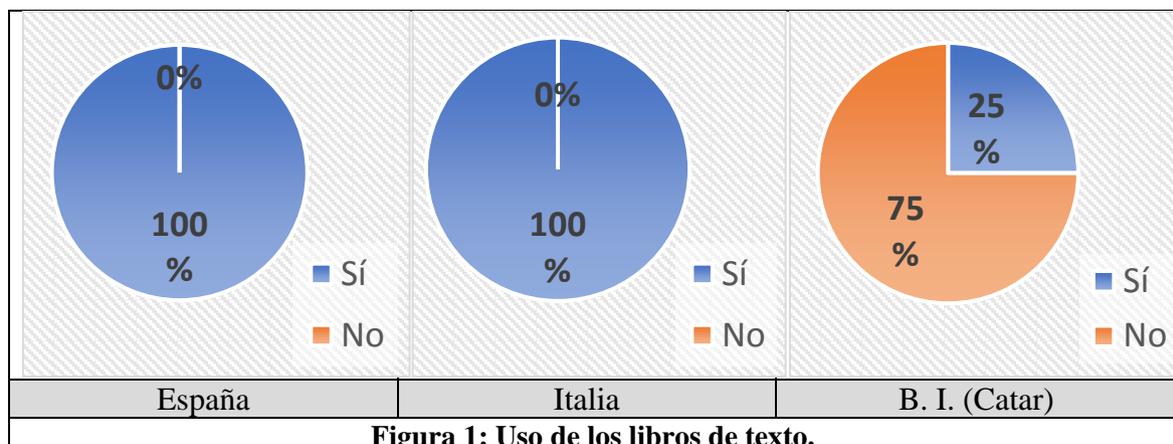
*La vida es el arte de sacar conclusiones
suficientes a partir de datos insuficientes.*

Samuel Butler

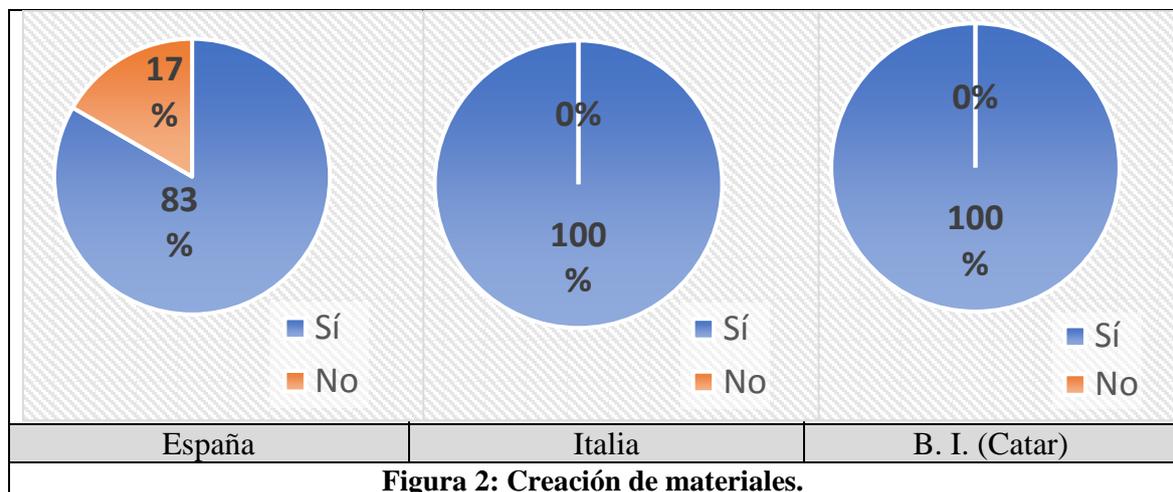
7.1. Conclusiones.

Con el fin de alcanzar los objetivos generales que consistían en determinar de qué manera se enseñan las lenguas en los tres sistemas educativos propuestos y analizar el grado de satisfacción de alumnos y profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, se formularon otros cuatro objetivos específicos. Tras dar por concluida la investigación se considera que, en general, se han cumplido, tal y como se expone a continuación.

En primer lugar, se confía que el objetivo de comparar las metodologías aplicadas en la didáctica de lenguas en Educación Secundaria en España, Italia y en el Bachillerato Internacional pueda darse por completado. El análisis de los resultados del cuestionario, elaborado de manera concienzuda y detallada, sugiere que los tres sistemas educativos, a pesar de sus notables diferencias, están apostando por una enseñanza de lenguas de calidad y están poniendo todos los medios a su alcance para lograrlo.

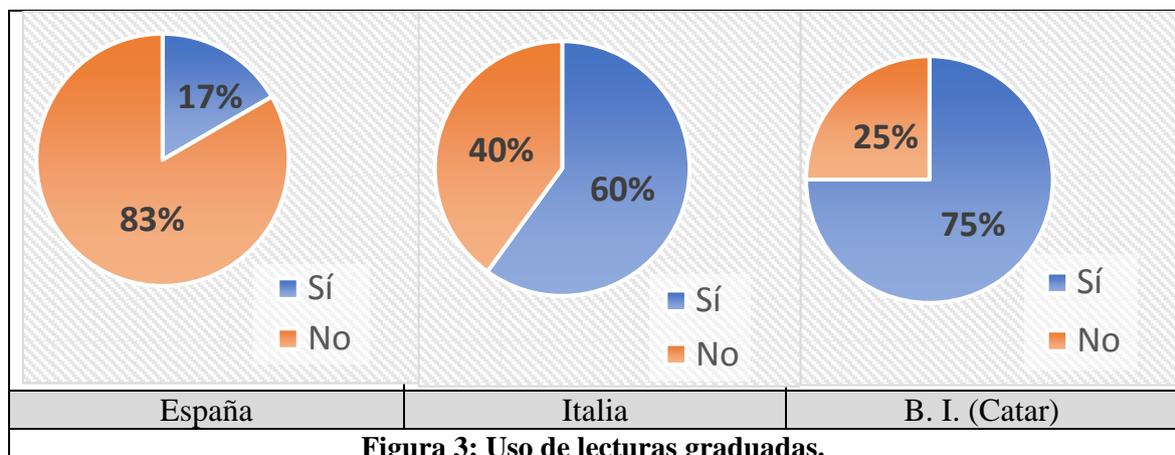


La figura 1 nos indica que en los centros de Italia y de España predomina el uso del libro de texto, mientras que en el centro que imparte el Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional el 75% del profesorado opta por no utilizar un libro de texto.

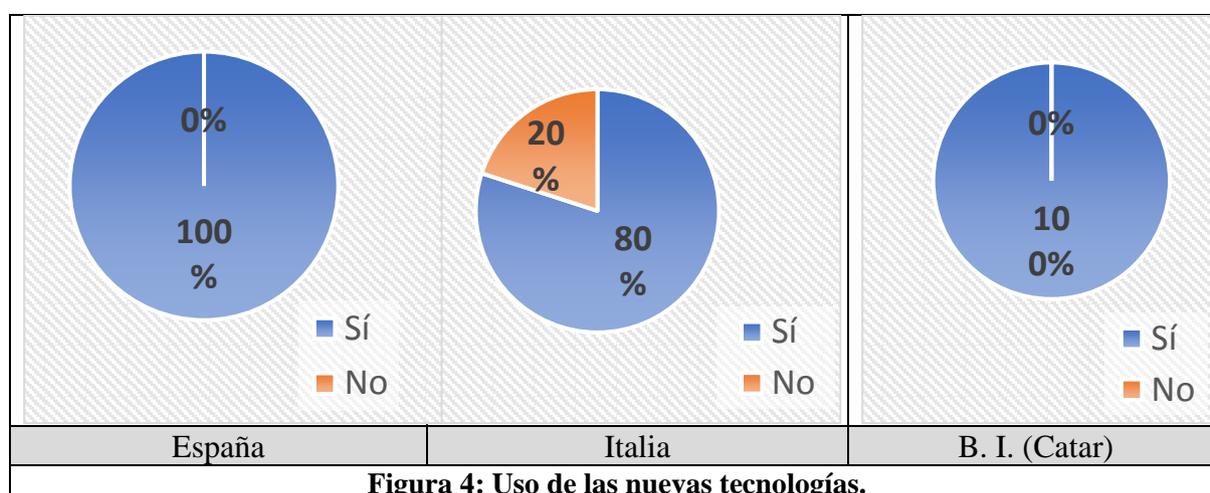


Por otro lado, observamos (véase figura 2) cómo la creación de materiales propios cuenta con el apoyo de una amplia mayoría en los tres centros.

En cualquier caso, hoy en día los profesores tienen a su disposición una serie de recursos y herramientas que pueden ser de gran ayuda para que las clases sean más amenas e interesantes, a la par que enriquecedoras y provechosas.



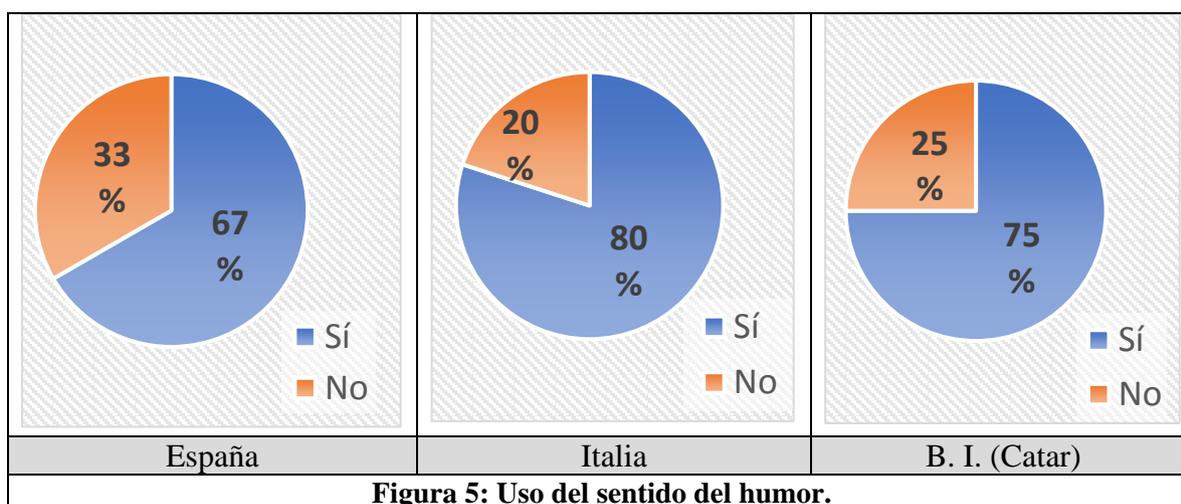
El centro en el que el uso de las lecturas graduadas cuenta con el mayor respaldo es la Escuela Internacional de SEK Qatar con un 75% del profesorado, seguido del Instituto Técnico Dionigi Panedda con un 60% y el I.E.S. Rodríguez Moñino con tan solo un 17%.



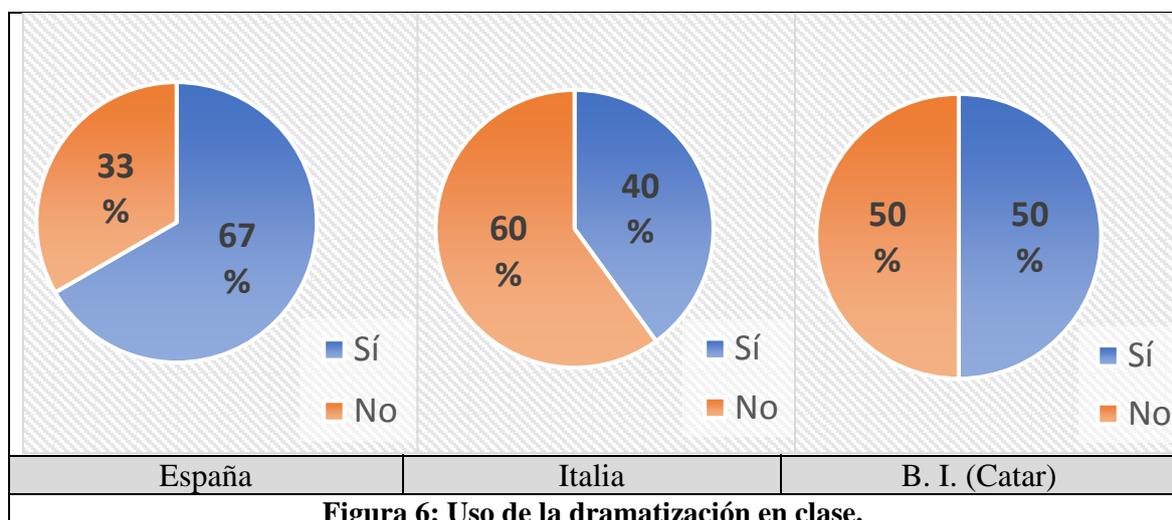
La figura 4 ilustra claramente que en los tres centros que representan a los tres sistemas educativos están apostando por el uso de las nuevas tecnologías, sobre todo en los centros de España y Catar.

A las nuevas generaciones de estudiantes les apasionan las nuevas tecnologías relacionadas con la informática e Internet. Por lo tanto, siempre que los recursos

disponibles lo permitan, el profesor no debe perder la oportunidad de aprovechar los recursos de la red, muchos de ellos gratuitos y en abierto, como canal para buscar y consultar información, realizar actividades y comunicarse con los demás.



La mayoría del profesorado de idiomas de los tres centros hace uso del sentido del humor en sus clases con el fin de desdramatizar y crear un buen ambiente en clase, como podemos comprobar en la figura 5.



Uno de los aspectos en los que hemos encontrado mayor diversidad de opiniones entre el profesorado de los tres centros ha sido en el uso de la dramatización en clase. La figura 6 nos indica que el centro en el que realiza con mayor frecuencia es el I.E.S. Rodríguez Moñino con un 67% y en el que menos en el Instituto Técnico Dionigi Panedda con un 40%. En la Escuela Internacional SEK Qatar habría un empate del 50% entre los que sí la usan y los que no.

A continuación, analizaremos el uso del componente lúdico y de las canciones en las clases de lenguas extranjeras de los tres centros objeto de estudio. Por un lado, la figura 7 nos indica que tanto en el I.E.S. Rodríguez Moñino (España) como en la Escuela Internacional de SEK Qatar (Catar) el total del profesorado encuestado hace uso del componente lúdico a través de diferentes juegos en sus clases. Sin embargo, en el Instituto Técnico Dionigi Panedda hay un 60% del profesorado que no lo utiliza en sus clases.

El juego en la escuela puede ser la mejor forma de combinar la adquisición de competencias con la diversión, pero para ello es fundamental no perder nunca de vista los objetivos definidos a través de una óptica planificación, muy bien detallada y exhaustiva, de las distintas actividades lúdicas. En los juegos caben un gran abanico de actividades, desde confección de puzles, construcciones y trabajos manuales de todo tipo a juegos de ordenador de carácter didáctico e incluso concursos donde también se enseñe a los niños que ganar no es lo importante.

Por otro lado, cabe destacar que el uso de canciones en las clases de idiomas es secundado por el 100% del profesorado encuestado en los tres centros.

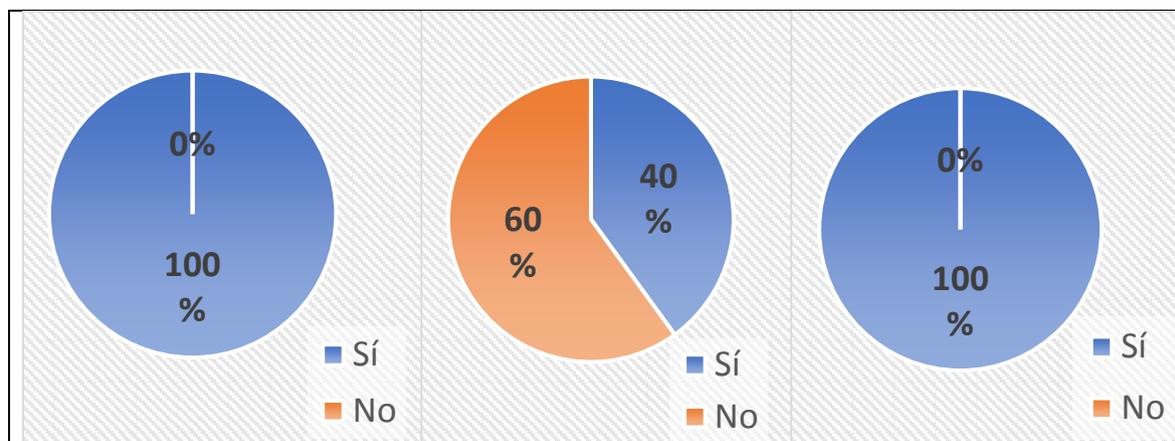


Figura 7: Uso del componente lúdico.

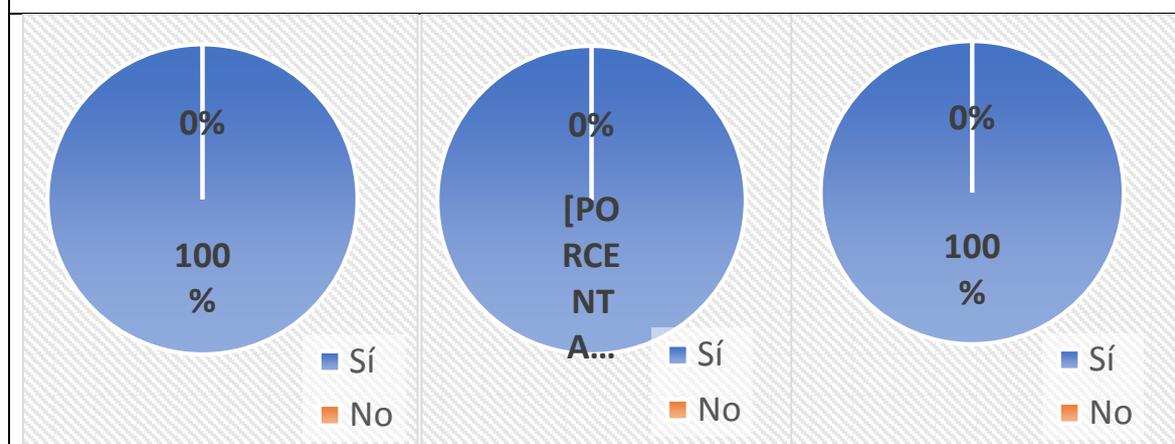
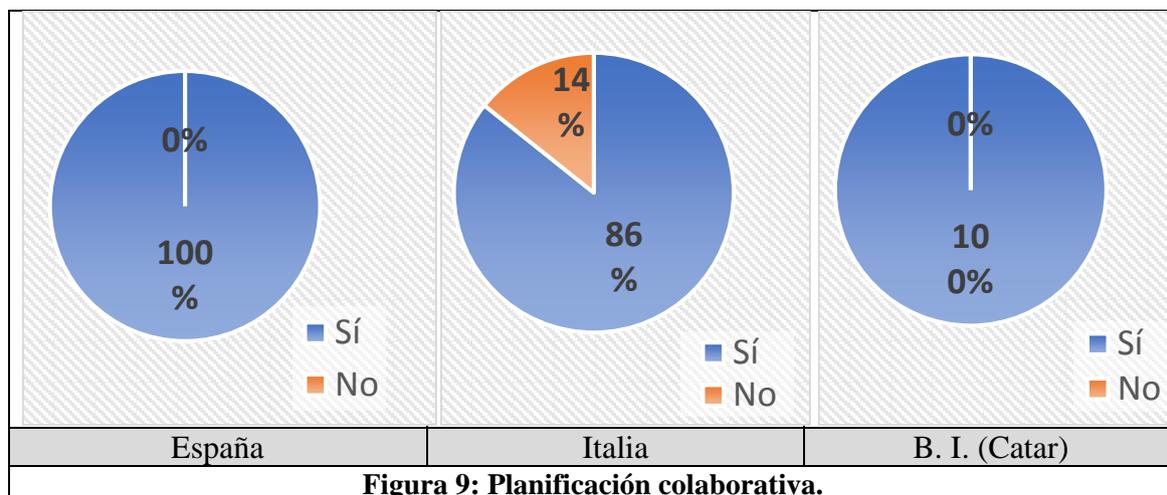


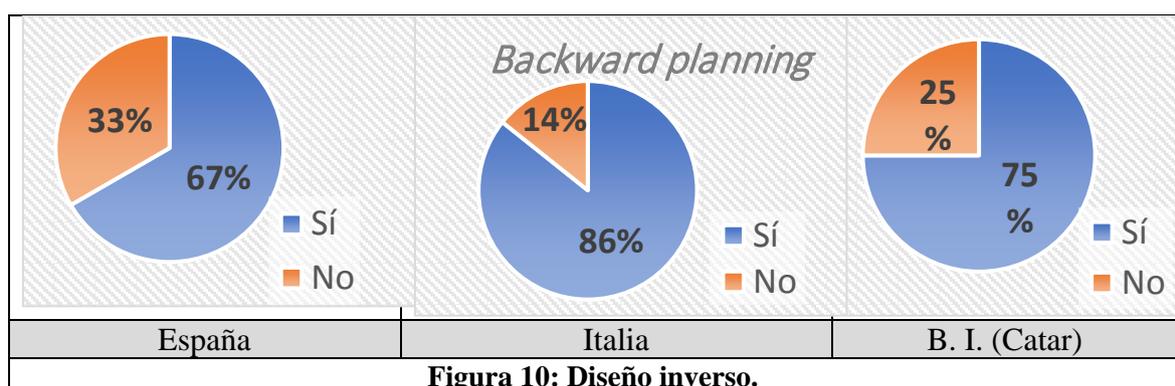
Figura 8: Uso de canciones.

La mayoría de los profesores de idiomas de los tres centros educativos admiten trabajar de forma colaborativa, como podemos observar en la figura 9.

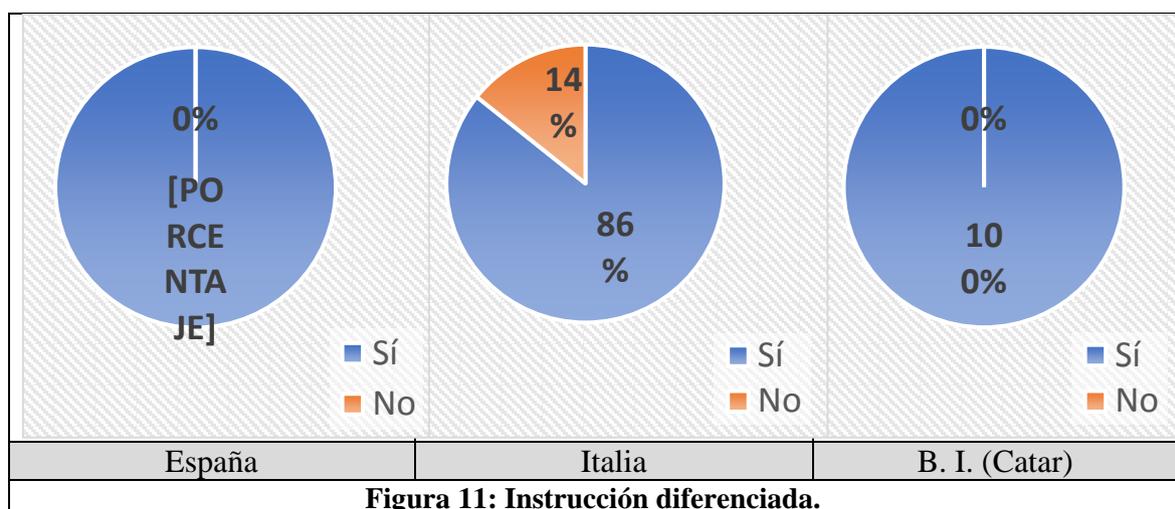
Trabajar de manera colaborativa implica también planificar y preparar las clases de manera conjunta siguiendo todos una misma línea y, en la práctica, nos consta que no siempre es así, especialmente en los centros de España y de Italia, donde existe una mayor libertad de cátedra y cada profesor termina haciendo lo que considera oportuno en sus clases, muchas veces sin saber qué están haciendo los compañeros que imparten docencia en grupos del mismo nivel educativo que ellos.



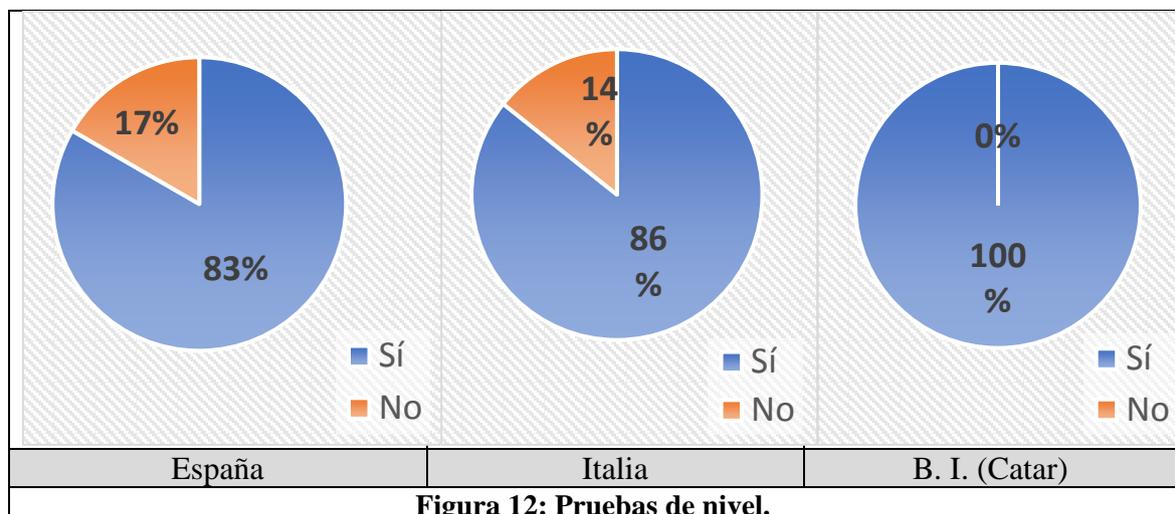
Otro aspecto que nos ha llamado la atención ha sido el uso del diseño inverso. Como podemos observar en la figura 10, la mayoría del profesorado de los tres centros no sólo está familiarizado con el concepto de diseño inverso, sino que afirma utilizarlo en la preparación de sus clases. El diseño inverso, como vimos en el capítulo anterior, propone que primero identifiquemos los resultados esperados, para luego determinar los indicadores de éxito y finalmente planificar las actividades. El centro que cuenta con el mayor respaldo del diseño inverso es el Instituto Técnico Dionigi Panedda con un 86%, seguido de la Escuela Internacional SEK Qatar, con un 75% y del I.E.S. Rodríguez Moñino con un 67%.



El último apartado referente a la metodología de la didáctica de lenguas tiene que ver con la instrucción diferenciada, apoyada y empleada por la mayoría del profesorado de idiomas de los tres centros. En concreto, por la totalidad del profesorado encuestado en el I.E.S. Rodríguez Moñino y en la Escuela Internacional SEK Qatar y por un 86% del profesorado encuestado en el Instituto Técnico Dionigi Panedda.

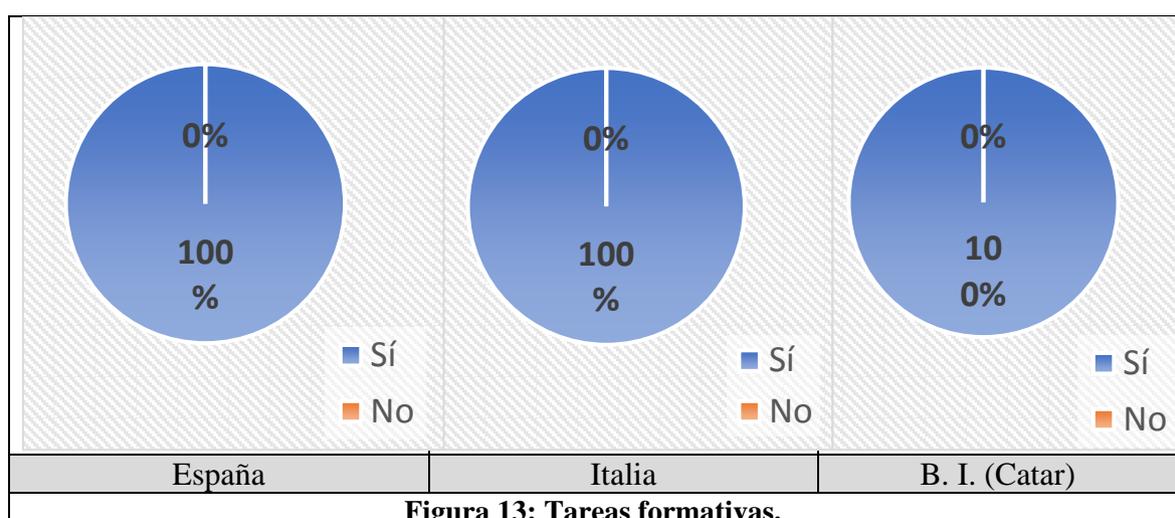


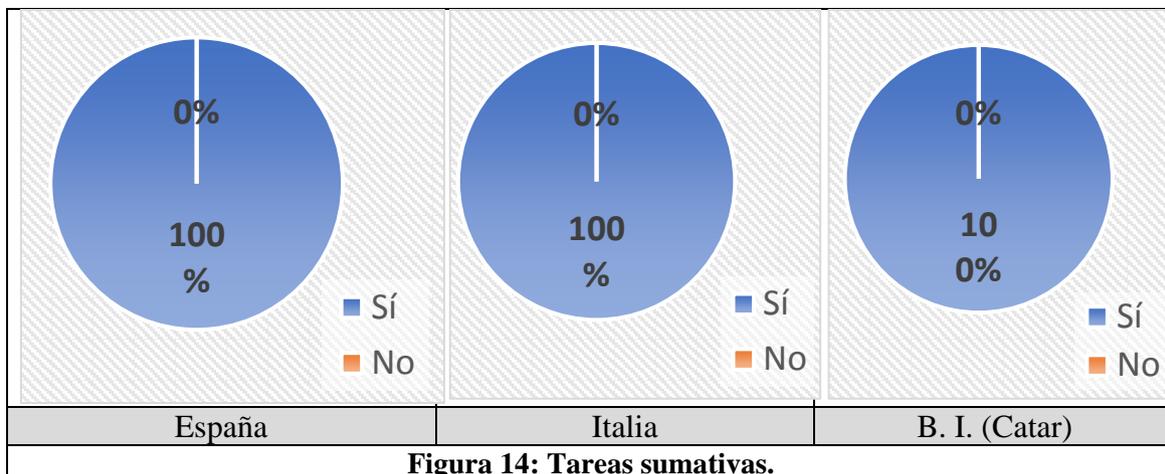
En lo que respecta al tercer objetivo, cuya meta era comparar los instrumentos de evaluación en los distintos sistemas educativos, se espera que se pueda dar por satisfecho. Los resultados revelan que los profesores de idiomas de Secundaria de los tres centros objeto de estudio hacen uso de las pruebas de nivel y de la evaluación inicial con el fin de determinar el punto de partida en la preparación de clases y conocer mejor al alumnado. En la figura 12 observamos los altos porcentajes del profesorado que las realiza y vemos también cómo los centros de España e Italia tienen porcentajes similares de un 83% y un 86% respectivamente, mientras que el centro de Catar obtiene un porcentaje del 100%.



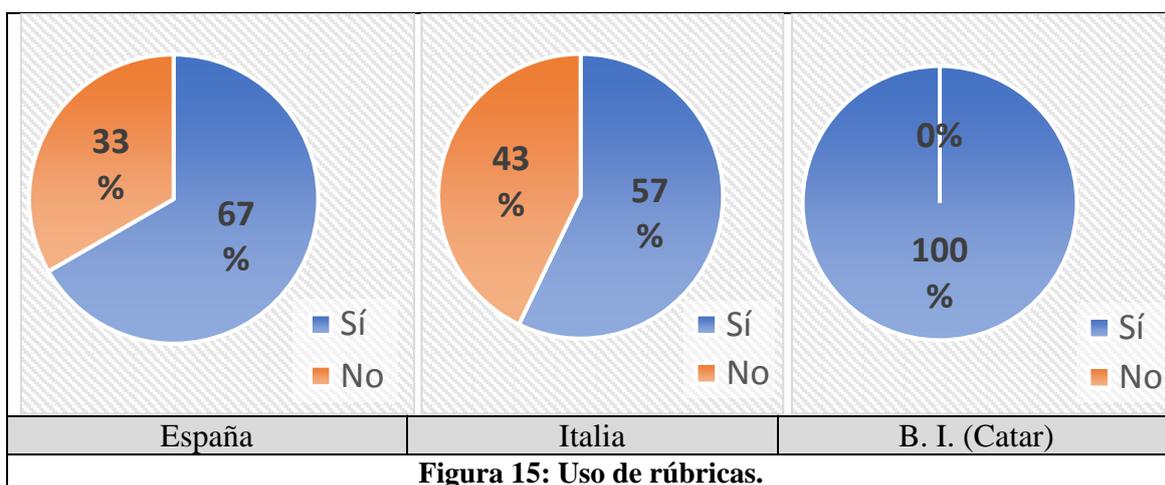
A continuación, analizaremos otros dos aspectos relacionados directamente con la evaluación del alumnado. Por un lado, la evaluación formativa y, por otro, la evaluación sumativa. Como podemos comprobar en las figuras 13 y 14, la totalidad del profesorado de idiomas de los tres centros objeto de estudio diseñan y crean tareas formativas y sumativas con el fin de ayudar a sus alumnos a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las pruebas diagnósticas para confirmar que se están alcanzando los objetivos propuestos en cada unidad didáctica también son fundamentales en las clases de Enseñanza Secundaria.

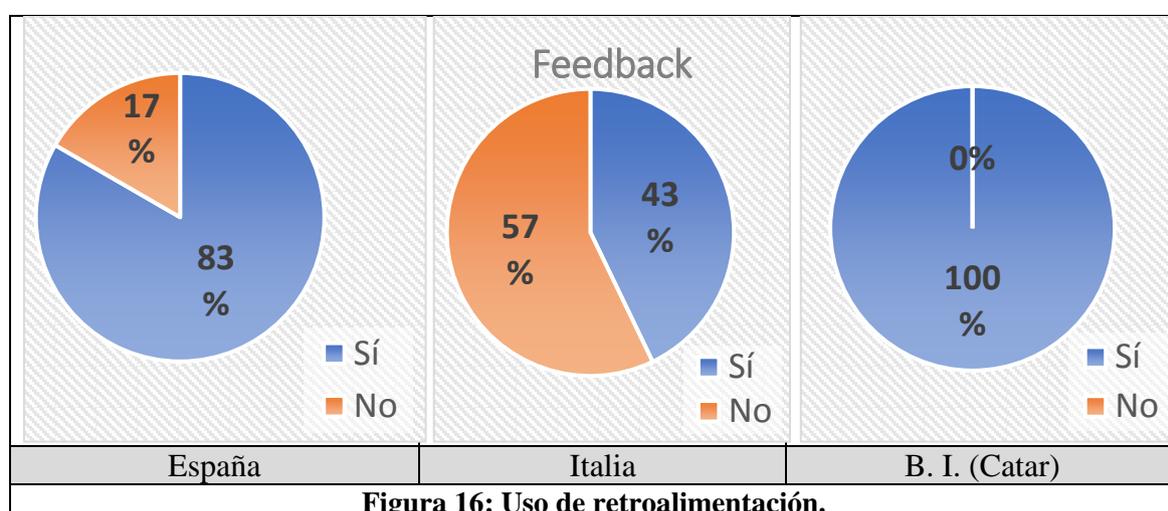




Los dos siguientes apartados están precisamente relacionados con la evaluación formativa del alumnado. Por un lado, el uso de rúbricas por parte del profesorado con el fin de evaluar los distintos niveles de logro, por ejemplo, en pruebas escritas o presentaciones orales, entre otras y, tal y como observamos en la figura 15, el 100% del profesorado de idiomas las usan en la Escuela Internacional SEK Qatar, mientras que en los centros de España e Italia cuentan con un menor éxito por parte del profesorado, en concreto con un 67% y un 57% respectivamente del total del profesorado encuestado que sí las usa.

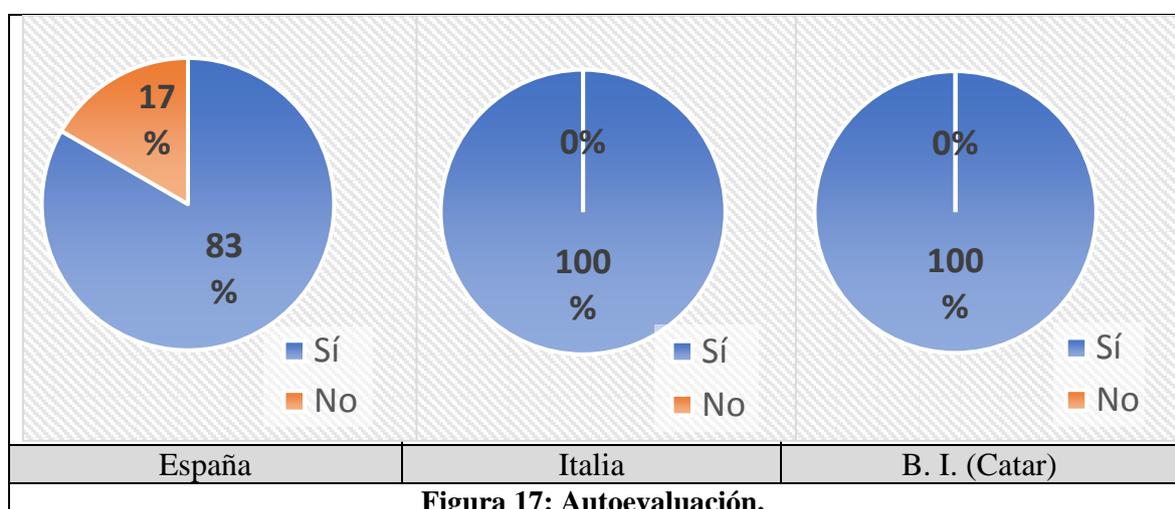


El otro apartado que, como comentábamos, también estaba relacionado con la evaluación formativa era el del uso de la retroalimentación o *feedback* y aquí, de nuevo, nos encontramos con diversidad de opiniones. La figura 16 ilustra que en los centros de Catar y España cuenta con un apoyo mayoritario por parte del profesorado de idiomas, mientras que, en Italia, nos encontramos que un 57% del profesorado no da ningún tipo de retroalimentación o *feedback* a sus alumnos. Cabe recordar que por *feedback* entendemos las respuestas y comentarios que se dan a los alumnos después de realizar una tarea o actividad. A través de la retroalimentación los alumnos reciben una información con la que se crean una idea o creencia respecto a sus resultados.

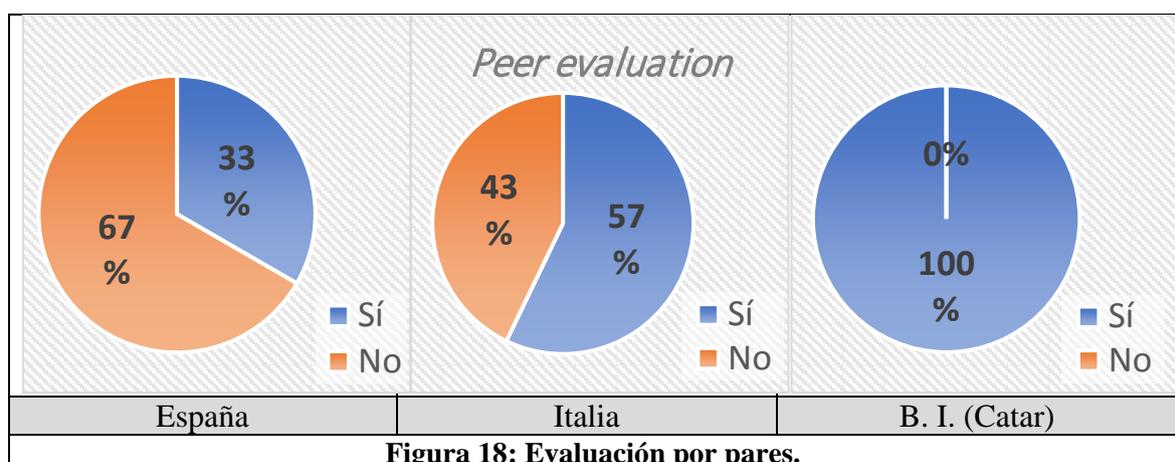


Los dos últimos apartados relacionados con la evaluación tienen que ver con la autoevaluación del alumnado y con la evaluación por pares, del inglés *peer evaluation*. Por un lado, en la figura 17 observamos que la totalidad del profesorado encuestado en los centros de Italia y Catar permiten que sus alumnos se autoevalúen, mientras que en el I.E.S. Rodríguez Moñino hay un 83% que fomenta la autoevaluación del alumnado

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que un 17% del profesorado no lo considera oportuno.



Por último, la evaluación por pares (*peer evaluation*) cuenta con un apoyo mayoritario en los centros de Catar e Italia, como vemos en la figura 18. Concretamente, con un 100% del profesorado encuestado en el centro de Catar y con un 57% del profesorado del Instituto Técnico Dionigi Panedda de Italia. En el I.E.S. Rodríguez Moñino, sin embargo, es secundada tan solo por un 33% del profesorado encuestado.



El éxito de la educación depende en gran medida de la manera como el profesor selecciona, organiza y secuencia los contenidos de su materia y las experiencias de aprendizaje. Adoptar una metodología coherente para desarrollar el currículum es hacer referencia expresa al conjunto de estrategias didácticas y modos de intervención que permiten desarrollar la acción educativa y es el profesor, con absoluta autonomía y como responsable directo, quien ha de saber elegir el modelo didáctico para que su adaptación a la práctica concreta resulte apropiada a las características individuales de sus alumnos.

Si el profesor es capaz de impartir una clase amena, en un ambiente afable y en el que se cree un entorno divertido, relajado y abierto al diálogo, los alumnos se educarán de una forma más plena y satisfactoria para todos. La motivación del docente, su aptitud pedagógica y dotes comunicativas y su grado de simpatía innata son fundamentales para que las clases sean amenas. También es necesario un mínimo de motivación por aprender e interés por las materias de los chicos y chicas.

La enseñanza-aprendizaje es un binomio que funciona en dos direcciones, por lo que, como hemos señalado, la implicación por ambas partes es fundamental para conseguir el equilibrio en el aula, así como la creación de unas sinergias positivas que posibiliten un ambiente propicio que ayude a mantener el interés por las explicaciones y una actitud motivadora.

7.2. Limitaciones.

En este apartado se van a exponer los aspectos que hayan podido limitar la elaboración de esta tesis y se van a sugerir futuras líneas de investigación relacionadas con el tema que se ha analizado.

En primer lugar, cabe enumerar varios factores que han limitado la realización de la tesis y que pasamos a enumerar a continuación:

- La falta de colaboración de parte del profesorado de idiomas de los distintos centros. Todos recibieron los cuestionarios, pero no todos lo cumplimentaron por falta de tiempo, según argumentaron. Resulta sorprendente que no todos contaran con 15/20 minutos que era el tiempo máximo requerido para rellenar el cuestionario.
- Es necesario considerar que, a pesar de que se pidió tanto al profesorado como al alumnado encuestados que respondieran con sinceridad, no todos lo hicieron puesto que no se observaron algunos de los aspectos que daban como ciertos.

7.3. Prospectiva.

Se considera de vital importancia seguir preconizando la investigación sobre este tema a fin de conseguir unos resultados más contundentes y validar de manera fehaciente los que se han obtenido en esta tesis. Así pues, de cara a investigaciones futuras, se podría seguir alguna de las siguientes líneas:

1. Sería de vital importancia realizar el estudio a mayor escala, tal vez tomando como referencia los distintos centros de Enseñanza Secundaria de

cada ciudad. De este modo se obtendrían resultados a nivel local que incluso podrían ser de interés para la administración pública.

2. Vistos los datos recogidos a partir de los cuestionarios a los profesores, sería interesante analizar los recursos de los que disponen los centros educativos y hasta qué punto la infraestructura del centro y la disponibilidad de tiempo libre permiten a los docentes aplicar nuevos métodos de enseñanza y cumplir con todo lo establecido en la ley de manera fiel.
3. Quizá sería recomendable analizar las competencias lingüísticas del alumnado de secundaria a fin de justificar el uso de ciertos instrumentos o materiales por parte de los profesores en el aula y determinar así el realismo de la propuesta de adquisición de competencias definida por las distintas leyes de educación.
4. Convendría, tras esta investigación, realizar alguna propuesta de intervención que permitiera optimizar al máximo el tiempo y los recursos de los centros educativos para mejorar la adquisición y evaluación de competencias a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. También sería interesante emplear los datos obtenidos para formular propuestas sobre usos más eficaces e innovadores de los instrumentos de evaluación en el aula de idiomas.

BIBLIOGRAFÍA.

- AGULLÓ COVES, Jorge (2017). *La tarea intercomunicativa: hacia un aprendizaje comunicativo más relevante y atento a la forma*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313057>
- ALONSO, Rosa; PALACIOS, Ignacio M. (2005). "Evaluación del alumno, técnicas y elementos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas". *Encuentro*. Vol. 15: 5-13.
- ALONSO, Rosa (1991). "El largo adiós al sueño eterno". *Cable 7*, 28-32.
- ANDRADE, Heidi (2010). "Comprendiendo las rúbricas". *Enunciación*, Vol. 15 (1): 161-167.
- ANDRADE, Heidi (2005). "Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly". *College Teaching*, Vol. 54 (1): 27-30.
- ARQUEROS VALER, Marcela (2003). "*Breve rassegna dei metodi dell'insegnamento dello spagnolo in Italia*". Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2452052>
- ATZORI, Chiara (2007). *La enseñanza del español en Italia. Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (15-25)*. Santander: Centro Virtual Cervantes.
- AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas.
- BALBONI, Paolo (2013). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- BALBONI, Paolo (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- BARTOLOTTA, Salvatore *et alii* (2010): *Introduzione a la Didáctica del Italiano*. Sevilla: ArCiBel Editores.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2011): *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*. Madrid: UNED.
- BARTOLOTTA, Salvatore *et alii* (2017): WIKITALIA: espacio virtual colaborativo en el EEES. En Ana María Martín Cuadrado, Ester Juan Oliva & Nuria Carriedo López (Coords.), *VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*, (pp. 128-140). Madrid: UNED.

- BARTOLOTTA, Salvatore *et alii* (2018). Web 2.0 y aprendizaje cooperativo: una propuesta de la Universidad Nacional de Educación a Distancia para la enseñanza de la lengua italiana”. En Olga Buzón García (Coord.). *Nuevas pedagogías con tecnologías emergentes*, (pp. 67-83). Madrid: Dykinson, S.L..
- BAUTISTA, María José (2011). *La evaluación por pares: una técnica para el desarrollo de competencias cívicas (autonomía y responsabilidad) en contextos formativos no presenciales. Estudio de caso*. Barcelona: Universitat de Barcelona: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación.
- BELVEDERE, Salvatore (2015). *Il sistema educativo italiano. Tematiche e normativa*. Soveria Mannelli: Rubettino Editore.
- BERNABEU, Guillermo. *Espacios de Investigación en la Profesionalización Docente Universitaria II*. Alcoy: Marfil.
- BROWN, Douglas (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.
- BROWN, Gillian (1978). Understanding spoken language. *TESOL Quarterly*, 12 (3), 271-283.
- BROWN, Gillian; YULE, George (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, Christopher (1984). *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUTLER, Samuel (2013). *Vida y hábito*. Buenos Aires: Cactus.
- CABALLERO GUEVARA, Adelina Beatriz. *La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar*. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/9513>
- CALATAYUD SALOM, María Amparo (1999). La participación del alumno en el proceso evaluador. *Educadores*. 190-191.
- CALATAYUD SALOM, María Amparo (2002). La cultura autoevaluativa, piedra filosofal de la calidad en educación. *Educadores*. 357-375.
- CALSAMIGLIA, Helena (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CANALE, Michael. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". *Signos*. 17-18, 56-61, 78-91.
- CANDLIN, Christopher (1981). *The Communicative Teaching of English: Principles and Exercise Typology*. Londres: Longman.

- CANDLIN, Christopher (1990). "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". *Comunicación, lenguaje y educación*. 7-8, 33-53.
- CAON, Fabio (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- CAON, Fabio (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Bonacci-Loescher.
- CARRELL, Patricia (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASERO OSORIO, Elisa María (2016). *La importancia de las TIC para la enseñanza de idiomas en el aula multicultural*. Recuperado el 27 de 1 de 2019, de <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:filologia-emcasero>
- CASSANY, Daniel; LUNA Marta; SANZ, Gloria. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASTILLO, Santiago; CABRERIZO, Jesús. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTRO DÍAZ, Mercedes (2019). *Indira Gandhi*. Barcelona: RBA Editores.
- Centro Informazione Mobilità Equivalenza Academica*. Obtenido de <http://www.cimea.it>.
- CHACÍN MARTÍNEZ, Julia (2006). Las nuevas tecnologías en la clase de Lenguas Extranjeras (L. E.) Consideraciones generales. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/academia/article/view/5978/5781>.
- CHIMOMBO, Moira (1986). "Evaluating compositions with large classes". *ELT Journal*. Vol. 40 (1): 20-26.
- CHINI, Marina; BOSISIO, Cristina (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- CILIBERTI, Anna (2012). *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma: Carocci.
- COBARRO García, Manuel (2003). *Estudio sobre la aplicación, desarrollo y evaluación de la LOGSE en el área de lengua inglesa y en educación primaria / Manuel Cobarro García; director Aquilino Sánchez Pérez*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/33763?mode=full>
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ITALIA, GRECIA Y ALBANIA. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/italia>.

- CORRAL FULLÀ, Anna (2014). "El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. La dramatización como modelo y acción". *Informática Didáctica*. Vol. 25: 117-134.
- CORTÉS MORENO, Maximiliano (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- CRYSTAL, David (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- DALOISO, Michele (2011). *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne Editrice.
- DALOISO, Michele (2014). *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*. Torino: Loescher.
- DANIELSON, Charlotte (2007). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: ASCD.
- DE AGREDA COSO, Eduardo Gonzalo (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=127147>
- DE MARCO, Anna (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- DEL BARRIO, José Antonio; GARCÍA, María Rosa (2012). Las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica para facilitar la comunicación. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5298431.pdf>.
- DÍAZ MARTÍNEZ, Jovita (2004). *Afectividad y tratamiento del error en la clase de segundas lenguas: estudio introspectivo de un diario*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de http://mecd.gob.es/dctm/redele/material-redele/biblioteca/2004_bv_01/2004_bv_01_01diaz_martinez.pdf?documentid=0901e72b80e41606
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; MOSQUERA, Santiago (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción". *Informática Didáctica*. Vol. 21: 117-141.
- ECKERMANN, Johann Peter (2005). *Conversaciones con Goethe*. Barcelona: El Acanalado.
- ECO, Umberto (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- ESPINOZA GARCÍA, Maira Clorinda (2017). *El uso de e-rúbricas en el desarrollo de competencias genéricas*. Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/1362>

- ESTAIRE, Sheila (2011). "Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas". *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Vol. 12: 5.
- EURYDICE. *Istituto Nazionale di Documentazione*, Obtenido de <http://www.indire.it/eurydice>
- FELLINI, Federico (2018). *Fellini por Fellini*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- FERNÁNDEZ, María Sonsoles (2001). *Tareas y proyectos en clase*. Madrid: Edinumen.
- FLOWER, Linda (1989). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- GAGLIARDI, Cesare (1981). *Il problema della gradazione dell'insegnamento / apprendimento delle abilità linguistiche di base di una lingua straniera*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3533025>
- GARDNER, Robert; LAMBERT, Wallace (1972). *Attitudes and Motivation*. London: Newbury House.
- GARRIDO, Antonio (1992). "El texto como lugar de encuentro. Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas". *Cable 9*. 22-26.
- GENTILE, Maurizio (2016). *Intercultura e inclusione. Il Cooperative Learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- GOFFMAN, Erving (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- GOLEMAN, Daniel (1996). *Inteligencia Emocional*. Madrid: Kairós.
- GOMENDIO, Montserrat (2015). *La educación en la era digital. El mundo [en línea]*. Obtenido de www.elmundo.es: <http://www.elmundo.es/opinion/2015/04/15/552d4036ca4741877c8b4575.html>
- GONZÁLEZ YNFANTE, Freddy Antonio. *¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula?* Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780990.pdf>
- GONZÁLEZ SALINAS, Armando (2005). *La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8234/1/lyt_23_2005_art_10.pdf
- GREIMÁS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- GRELLET, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, John. (1964). "The Ethnography of Communication". *American Anthropologist*. 66 (6).
- GUMPERZ, John. (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nueva York: Basil Blackwell.
- HALL, Edward (1959). *The Silent Language*. Nueva York: Doubleday & Co.
- HALLIDAY, Michael (1985). *Spoken and Written Language*. Deakin U. P.
- HARMER, Jeremy (2007). *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited. Longman.
- HERNÁNDEZ, María José (1990). La enseñanza de la comunicación en la clase de español. *Cable*. Vol. 5: 12-19.
- HERNÁNDEZ REINOSO, Francisco Luis (2000). *Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>
- HOWATT, Anthony (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HOWATT, Anthony; WIDDOWSON, Henry. (2007). A History of English Language Teaching (second edition). *Language Policy*. Vol. 6 (3), 395-397.
- IMEDIO, G. (1997). Función y revalorización de la lectura en clase de ELE. *Frecuencia-L*. 25-29.
- Istituto Nazionale di Documentazione. Obtenido de <http://www.indire.it>
- JARRETT, Denise (1999). *The Inclusive Classroom*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- JOHNSON, Keith; MORROW, Keith (1981). *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990-1994). *Les interactions verbales, I, II, III*. París: Armand Colin.
- KNAPP, Mark (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- KOSTER, Cor (1991). La comprensión oral en una lengua extranjera. *Cable*. Vol. 8: 5-10.

- LÁZARO CARRETER, Fernando (2015). *El dardo en la palabra*. Madrid: DEBOLSILLO.
- LEVITHAN, David (2006). *The Realm of Possibility*. New York: Random House.
- LITTLEWOOD, William (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA CÀNAVES, Miquel (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LOMAS, Carlos (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LONG, Michael (1992). "Three approaches to task-based syllabus design". *TESOL Quarterly*. Vol. 26 (1): 27-57.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (1991). "La didáctica de la comprensión auditiva". *Cable*. Vol. 8: 16-26.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco; PRENDES ESPINOSA, María Paz (2007). *Nuevas tecnologías y educación*. Madrid: Pearson Education.
- MCTIGHE, Jay; WIGGINS, Grant (2012). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: ASCD.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE.
- MERTLER, Craig (2001). "Designing scoring rubrics for your classroom". *Practical Assessment, Research & Evaluation*. Vol. 7 (25): 1-9.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Obtenido de <http://www.istruzione.it>
- MONEREO, Carles (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Barcelona: Edebé, Innova Universitas.
- MONTALTO CESSI, Donatella (1996). *Didattica della lingua: dallo scritto all'orale. Una restaurazione?* Recuperado el 15 de 10 de 2018, de http://contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/montalto_cessi_didattica_della_lingua_scritto_orale.pdf

- MOÑINO ÁNGEL, Pedro (2017). *Lecturas graduadas para la enseñanza de la lengua inglesa: análisis comparativo de los diferentes sistemas y clasificaciones para su integración en el aula*. Obtenido de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/827>
- MORELL MOLL, Teresa; ALESON CARBONELL, María Amparo; ANGULO JEREZ, Antonia; BELDA MEDINA, José Ramón; BELLIS, Clive A.; PÉREZ CONTRERAS, Pablo (2004). *La integración de los alumnos en el proceso de evaluación*. Alcoy: Marfil.
- NAVARRO SOLANO, María Rosario (2006). *El valor pedagógico de la dramatización: su importancia en la formación inicial del profesorado*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61079>
- NISBET, John (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVARA, Daniele (2018). *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*. Milano: BUR Rizzoli.
- NOVOA GREEN, Patricio (1993). *Research Methods in Language Learning*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/140220>
- NUNAN, David (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, David (2003). "The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region". *TESOL Quarterly*. Vol. 37 (4): 589-613.
- OCCELLI, Maricel; Leticia García & Marina Masullo (2012). *Integración de las TICs en la formación inicial de docentes y en sus prácticas educativas*. Recuperado el 27 de 1 de 2019, de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/3013>
- OXFORD, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- PATTISON, Pat (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel (1992). *Las actividades dramáticas en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera : estudio empírico / Manuel Pérez Gutiérrez ; director Aquilino Sánchez Pérez*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/33067>
- PICCARDO, Enrica (2005). *Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://torrossa.com/resources/an/2202655>

- PIROWICZ, Denise. *El humor en los procesos de enseñanza aprendizaje*. Obtenido de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3381>
- PONA, Alan (2016). *L2. La facilitazione linguistica e degli apprendimenti nella classe plurilingue. Appunti per la scuola*. Napoli: Tecnodid.
- PORTER, Don (1981). Authentic Listening Activities. *ELT Journal*, 36 (1).
- PORTOLÉS, José (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal I. Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid: Istmo.
- POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- RAMAPRASAD, Arkalgud. "On the definition of feedback". *Behavioral Science*. Vol. 28: 4-13.
- RASTELLI, Stefano (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- RECINO PINEDA, Uvaldo; LAUFER, Michelle (2013). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <http://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>
- RICHARDS, Jack. (1985). *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROJAS, Paula. (2013). *Reforzando el aprendizaje del idioma inglés en el aula con el apoyo y uso de las TIC*. Recuperado el 27 de 1 de 2019, de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/1856>
- ROOS, Bertil. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea.
- RUAN, Hui-Wen. (2000). *Creencias de los profesores de E/L2 sobre la autenticidad en el aula de L2, especialmente relacionada con las tareas de lectura*. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/608482.pdf>
- RUIZ DE MENDOZA IBÁÑEZ, Francisco José (2013). *Widdowson, H. G. Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/cif/article/download/2434/2303>

- SÁNCHEZ CALDERÓN, Silvia (2014). "Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas". *Colindancias*. Vol. 5: 283-311.
- SÁNCHEZ, Aquilino (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, Aquilino (2000). Language teaching before and after digitalized corpora three main issues. *Cuadernos de Filología Inglesa*. Vol. 9 (1).
- SÁNCHEZ, Aquilino; MANCHÓN, Rosa M. (2007). "Research on Second Language Vocabulary Acquisition and Learning: An Introduction". *International Journal of English Studies*. Vol. 7 (2).
- SÁNCHEZ, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años.: Métodos y enfoques*. Alcobendas: SGEL. Recuperado el 15 de 10 de 2018, de <http://ci.nii.ac.jp/ncid/bb0035570x>
- SÁNCHEZ CARRETERO, Cristina. (1997). El Aprendizaje de Lenguas a través del Humor. <http://encuentrojournal.org/textos/9.12.pdf>.
- SAID-MOHAND, Aixa (2013). *El diseño inverso en la adquisición de una segunda lengua: su aplicación en el desarrollo de unidades temáticas*. Recuperado el 29 de 3 de 2019, de http://mece.gov.es/dctm/redele/material-redele/revista/2013/2013_redele_25_05aixa_said_mohand.pdf?documentid=0901e72b8161bea2
- SERRA BORNETO, Carlo. (2017). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci Editore.
- TORREALBA, Mairelys; SOTO, Naudi; PIÑA, Bethzabe (2010). "El docente novel y la planificación pedagógico administrativa del proceso enseñanza aprendizaje en educación primaria". *Revista EDUCARE*. Vol. 2 (14).
- TOURÓN, Javier (2014). *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Grupo Océano.
- VÁZQUEZ, Graciela. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.
- WENDEN, Anita. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, Henry (1972). "The Teaching of English as Communication". *ELT Journal*. XXVII: 15-19.
- WIDDOWSON, Henry (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILLIAMS, Marion (1997). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

WILLIAMS, Ray (1986). "Top Ten Principles for Teaching Reading". *ELT Journal*. Vol. 40 (1): 36-52.

ZANÓN, Javier (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *CABLE*. Vol. 5: 19-28.

ZANÓN, Javier (1999). *La enseñanza de E/LE mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

ZANÓN, Javier (1990). "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 7-8, 55-90.

ABSTRACTS AND KEYWORDS.

CASTELLANO

Esta tesis surge de la necesidad personal de dar respuesta a algunas de las preguntas que desde hace tiempo me vengo planteando como docente de lenguas modernas: ¿a qué se debe la escasa competencia comunicativa en otros idiomas por parte de españoles e italianos en comparación con nuestros vecinos del norte de Europa? Tras varias décadas dedicado a la enseñanza de idiomas (inglés, francés y español) tanto en España como en Estados Unidos, Reino Unido y Catar, me propongo hacer un análisis de la didáctica de lenguas en distintos sistemas educativos con el fin de reflexionar sobre algunas cuestiones que me preocupan y espero poder aportar algunas conclusiones que ayuden a mejorar, en parte, la calidad de la enseñanza de idiomas.

El objetivo principal de este análisis comparativo en la **didáctica de lenguas** pretende determinar de qué manera se enseñan las lenguas en los tres **sistemas educativos** objetos de estudio: el español, el italiano y el Bachillerato Internacional, utilizando datos concretos de centros situados en Badajoz (España), Olbia (Italia), y Doha (Catar). De igual modo, se analizan los grados de satisfacción de alumnos y profesores con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las preguntas de investigación y las respuestas recibidas nos han permitido comparar las **metodologías** aplicadas en la didáctica de lenguas en los tres centros educativos respectivamente; analizar los recursos que se utilizan en los centros de Secundaria de cada país; comparar y analizar los instrumentos de evaluación en los

distintos sistemas educativos; crear gráficas comparativas de la didáctica de lenguas en los tres centros escolares objeto de estudio y analizar los resultados.

El análisis de los resultados del cuestionario, elaborado de manera concienzuda y detallada, sugiere que los tres sistemas educativos, a pesar de sus notables diferencias, están apostando por una enseñanza de lenguas de calidad y están poniendo todos los medios a su alcance para lograrlo.

Se considera de vital importancia seguir preconizando la investigación sobre este tema a fin de conseguir unos resultados más contundentes y validar de manera fehaciente los que se han obtenido en este estudio. Así pues, de cara a investigaciones futuras, se podrían analizar los **recursos** de los que disponen los centros educativos y ver hasta qué punto la infraestructura del centro y la disponibilidad de tiempo libre permiten a los docentes aplicar nuevos métodos de enseñanza y cumplir con todo lo establecido en la ley de manera fiel. Además, se podría realizar alguna propuesta de intervención que permitiera optimizar al máximo el tiempo y los recursos de los centros educativos con el fin de mejorar la **adquisición** y **evaluación** de competencias a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. También sería interesante emplear los datos obtenidos para formular propuestas sobre usos más eficaces e innovadores de los instrumentos de evaluación en el aula de idiomas.

KEYWORDS: adquisición de L2, didáctica de lenguas, sistemas educativos, metodología, recursos, evaluación.

ABSTRACTS AND KEYWORDS.

ENGLISH

This thesis arises from the personal need to answer some of the questions that I have been wondering as a teacher of modern foreign languages for quite a long time: why do Spanish and Italian learners have less communicative competence in comparison to our ‘neighbours’ in Northern European countries? After several decades dedicated to teaching languages (ESL, French and Spanish) in Spain, the United States, the United Kingdom and Qatar, I intend to conduct an analysis of language teaching in different educational systems in order to reflect on some issues that I am concerned about and I hope I will draw some conclusions to help me improve, as much as possible, the quality of language teaching.

The main objective of this comparative analysis in **language teaching** aims to determine how languages are taught in the three **educational systems** studied: the Spanish, the Italian, and the International Baccalaureate, by using specific data from schools located in Badajoz (Spain), Olbia (Italy), and Doha (Qatar). Similarly, the students’ and teachers’ degrees of satisfaction with respect to their teaching/learning processes are analysed.

The research questions and the answers received have allowed us to compare the **methodologies** applied in language teaching in the three schools respectively, to analyse the resources used in the schools of each country; to compare and analyse the

evaluation instruments in the different educational systems; to create comparative charts of language teaching of the three schools under study and to analyse the results.

The analysis of the questionnaire results, elaborated in a thorough and detailed way, suggests that the three educational systems, despite their notable differences, are betting on the quality of language teaching and they are putting all the means at their disposal to achieve it.

It is considered of vital importance to continue advocating for research on this topic in order to achieve more convincing results and to validate in a more reliable way those obtained in this study. Thus, for future research, the **resources** available at schools could be analysed and we can, therefore, check to what extent both the school's infrastructure and the availability of free time allow teachers to apply new teaching methods and to comply with everything established by law faithfully. In addition, some intervention proposals could be made to optimize the schools timing and resources to the fullest in order to improve the **acquisition** and **evaluation** of competences throughout Secondary Education. It would also be interesting to use the data obtained here to formulate new proposals on more efficient and innovative uses of assessment instruments in the language classroom.

KEYWORDS: L2 acquisition, language teaching, educational systems, methodology, resources, evaluation.

ABSTRACTS AND KEYWORDS.

ITALIANO

Questa tesi nasce dalla necessità personale di rispondere ad alcune delle domande che mi pongo da molto tempo in qualità di insegnante di lingue moderne: perché c'è una mancanza di competenze comunicative nelle lingue straniere da parte di Spagnoli ed Italiani rispetto ai nostri vicini del nord dell'Europa? Dopo diversi decenni dedicati all'insegnamento di inglese, francese e spagnolo, in Spagna, nel Regno Unito, negli Stati Uniti e in Qatar, intendo riflettere sull'insegnamento delle lingue in diversi sistemi educativi, al fine di ponderare alcune questioni che mi riguardano e spero di contribuire con conclusioni che aiutino a migliorare, in parte, la qualità dell'insegnamento.

L'obiettivo principale della presente analisi comparativa è quello di determinare come le lingue vengano insegnate nei tre sistemi educativi studiati, spagnolo, italiano e IB, utilizzando dati originali raccolti nelle scuole a Badajoz (Spagna), Olbia (Italia) e Doha (Qatar). Nel contempo, vengono analizzati i gradi di soddisfazione degli studenti e degli insegnanti in relazione al processo di insegnamento-apprendimento.

Le conclusioni dell'inchiesta negli ambienti esplorati hanno permesso di confrontare, oggettivamente, la didattica, analizzare le risorse utilizzate, confrontare e analizzare gli strumenti di valutazione nei diversi sistemi educativi, creare grafici comparativi dell'insegnamento delle lingue e ragionare sui dati.

La restituzione del questionario, elaborato in modo approfondito e dettagliato, suggerisce che i tre contesti, a dispetto delle significative differenze culturali, stanno scommettendo sulla qualità dell'insegnamento, mettendo a disposizione, per questo, tutti i mezzi.

È di vitale importanza continuare a sostenere l'indagine sull'argomento, per giungere a risultati più convincenti e convalidare quelli del presente studio. Pertanto, come indicazione per una futura ricerca, si può suggerire la messa in relazione delle risorse a disposizione dei centri educativi con la programmazione condivisa nei dipartimenti, allo scopo di sperimentare metodologie innovative, nel rispetto delle direttive nazionali. Inoltre, l'elaborazione di nuove modalità di intervento ottimizzerebbe al massimo il tempo e le risorse scolastiche in modo da migliorare le competenze, di acquisizione e valutazione, nell'istruzione secondaria obbligatoria. Sarebbe anche interessante utilizzare i dati ottenuti per formulare proposte che rendano i criteri di valutazione linguistica più efficienti e innovativi.

KEYWORDS: Acquisizione di L2, insegnamento delle lingue, sistemi educativi, metodologia, risorse, valutazione.

ANEXOS.

Anexo 1: Fotos de los centros de secundaria donde se realizó el estudio de campo.

I.E.S. RODRÍGUEZ MOÑINO (BADAJOZ, ESPAÑA)





ISTITUTO TECNICO DIONIGI PANEDDA (OLBIA, ITALIA).



SEK INTERNATIONAL SCHOOL QATAR (DOHA, CATAR)





Anexo 2: Corpus del profesorado y del alumnado encuestados.

España (I.E.S. Rodríguez Moñino, Badajoz)		Italia (Istituto Tecnico Dionigi Panedda)		Catar (SEK Qatar International School)	
Profesores	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores	Profesoras
2	4	1	4	0	4
Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
26	15	2	10	12	6

Anexo 3: Cuestionario dirigido al profesorado.

Teaching methodology in Language Acquisition.

Questionnaire for a PhD thesis about an analysis on different teaching methodologies for Language Acquisition in the IB Middle Years Programme, and the Spanish and Italian educational systems registered at the UNED by the doctoral student Alejandro Tostado Díaz.

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. Date

Ejemplo: 15 de diciembre de 2012

3. Gender *

Marca solo un óvalo.

Male teacher

Female teacher

4. Years of teaching experience *

5. Name of your current school *

6. Languages you speak *

7. Please rate your satisfaction level towards teaching *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Frustrated	<input type="radio"/>	Extremely satisfied									

8. Levels you teach *

Selecciona todos los que correspondan.

- IB PYP
- IB MYP
- IB DP
- ESO
- Bachillerato
- Italian Curriculum

School context**9. School location ***

10. Students' nationalities *

11. Curriculum *

Marca solo un óvalo.

- Spanish
- Italian
- IB MYP

Teaching methodology in Language Acquisition**12. Do you use textbooks in your classes? ***

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

13. Do you create your own materials and resources? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

14. Which language skills do you emphasize or tend to give more importance to in your lessons? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Listening
- Speaking
- Reading
- Writing
- Interaction

15. Do you use grade readers in your lessons? If so, how? *

16. Do you use the new technologies in your lessons? If so, how? *

17. Do you use 'humour' in your lessons? If so, how? *

18. Do you use videos in your lessons? If so, how? *

19. Do you use drama in your lessons? If so, how? *

20. Do you use language games in your lessons? If so, which ones? *

21. Do you use songs in your lessons? If so, how? *

22. Are your units related to global contexts? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

Planning

23. Do you do collaborative planning at your school? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

24. Do you do backward planning? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

Differentiation

25. Do you differentiate in your lessons? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

26. **Do you use any of the following differentiated instruction strategies? If so, which ones? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Learner profiles
- Tiering
- Choice boards
- Learner clocks
- RAFTs
- Learning stations
- Entry / exit cards
- Choices
- Traffic light
- Think / Pair / Share

27. **Any other differentiated instruction strategies?**

28. **What are the challenges that you face in your language acquisition classes? ***

29. **What do you think you need to be more successful in your lessons? ***

Evaluation

30. **Do you use placement tests at the beginning of the academic year? ***

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

31. Do you use formative tasks? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

32. Do you use summative assessment tasks? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

33. Are you familiar with GRASP? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No
- Otro: _____

34. How do you assess your students? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Exams
- Homework
- Projects
- Participation
- Attitude
- Other

35. How do you prefer to assess your students? *

Marca solo un óvalo.

- Individually
- In pairs
- In groups of 3 or more

36. What are the assessment criteria that you use? *

37. Do you use rubrics? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

38. Do you give feedback to your students? If so, how? *

39. Do your students do self-evaluation to reflect on their overall performance? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No

40. Do your students do peer evaluation? *

Marca solo un óvalo.

- Yes
- No
- Otro: _____

Students' motivation

41. Please rate your students' degree of motivation in your lessons. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Very low (they are not interested AT ALL in learning a foreign language).	<input type="radio"/>	Very high (they LOVE learning a foreign language).									

42. From your point of view and experience, who do you think are more motivated? *

Marca solo un óvalo.

- Boys
- Girls
- Both

43. Please rate your overall students' level in terms of academics. *

Marca solo un óvalo.

- Beginners
- Low intermediate
- Upper intermediate
- Advanced
- Proficient

Anexo 4: Cuestionario dirigido a los alumnos.

Soy un chico		Soy una chica		Edad	
I'm a boy		I'm a girl		Age	
Sono un ragazzo		Sono una ragazza		Età	

¿Qué idiomas estudias?
Which languages are you studying?
Quali lingue studi?

¿Te parecen fáciles o difíciles? ¿por qué?
Do you find them easy or difficult? Why?
Ti sembra che siano facili o difficili? Perché?

¿Cómo sería tu clase de idiomas ideal? ¿Qué actividades propondrías a tu profesor/a?
How would your ideal language class be? Which activities would you suggest to your teacher?
Come sarebbe la tua lezione ideale di lingua straniera? Che attività proporresti al tuo insegnante?

Si fueras profesor/a de idiomas, ¿qué harías en tus clases?
If you were a foreign language teacher, what would you do in your lessons?
Se fossi un insegnante di lingue, cosa faresti nelle tue lezioni?

¿Qué consejo le darías a tu(s) profesor(es) de idiomas?
What piece of advice would you give to your foreign language teacher?
Che consiglio daresti al tuo insegnante di lingue?