



Universidad de Oviedo

**Programa de doctorado:
EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA**

**LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA
EDUCACIÓN OBLIGATORIA:
EL PATRIMONIO CULTURAL COMO CONTEXTO
EXPERIENCIAL.**

Autora: Marta García-Sampedro Fernández-Canteli



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA: EL PATRIMONIO CULTURAL COMO CONTEXTO EXPERIENCIAL	Inglés: ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH LANGUAGE IN COMPULSORY EDUCATION: CULTURAL HERITAGE AS AN EXPERIENTIAL CONTEXT
2.- Autor	
Nombre: MARTA GARCÍA-SAMPEDRO FERNÁNDEZ-CANTELI	DNI: _____
Programa de Doctorado: EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA	
Órgano responsable: CENTRO INTERNACIONAL DE POSTGRADO	

RESUMEN (en español)

La investigación que se presenta viene motivada por la necesidad de descubrir nuevas estrategias metodológicas que puedan contribuir a la Didáctica del inglés como lengua extranjera, en las etapas de la educación obligatoria. Se adopta una doble perspectiva articulada en torno a dos objetivos complementarios: por una parte, profundizar en la enseñanza de la oralidad focalizando la interacción, como una actividad comunicativa de la lengua fundamental para los aprendices; por otra parte, fortalecer la enseñanza del componente cultural mediante la educación patrimonial. Esta última corriente educativa entiende el potencial del patrimonio como oportunidad para establecer un diálogo efectivo, no solo para el dominio del lenguaje que es el caso que nos ocupa, sino para generar procesos de valoración del patrimonio artístico donde las lenguas son el principal vehículo para la apropiación simbólica de los bienes culturales. Se pretende responder a ambos objetivos recurriendo al aprendizaje en el exterior (*Outdoor learning*), tomando como contexto socioeducativo de referencia el Principado de Asturias. El marco teórico de la investigación lo constituye una revisión de los principales métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera, destacando la oralidad así como una aproximación a la Educación patrimonial y al aprendizaje en el exterior (*Outdoor learning*). El marco empírico se sitúa en la Etnografía de la comunicación, concretándose en una Micro-etnografía, lo cual da lugar a una investigación cualitativa-etnográfica cuyos instrumentos son: observación y análisis de clases de inglés, impartidas por una muestra significativa de docentes, entrevistas en profundidad a profesores, grupos de discusión y análisis documental. Los primeros resultados son la identificación de estrategias metodológicas que los docentes seleccionados utilizan para fomentar la comunicación oral. Se suma a ello una innovación educativa, que consiste en una propuesta didáctica para la enseñanza integrada de comunicación oral en inglés y educación patrimonial, a través de un aprendizaje experiencial en el exterior que facilita situaciones comunicativas auténticas que promueven un diálogo creativo. Se ajusta por ello a la línea de investigación didáctica: Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo de nuestro Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo.



RESUMEN (en Inglés)

The research presented here is motivated by the need to discover methodological strategies that contribute to the teaching of English as a Second Language in compulsory education. A double perspective based on two complementary objectives is articulated. One objective being to enhance the teaching of speaking: focusing on interaction as a fundamental communicative language activity and the other, to strengthen the teaching of cultural aspects through heritage education. This educational approach understands heritage potential as an opportunity to establish an effective dialogue, not only to master the language but to generate artistic heritage valuing processes where languages are the main vehicle to a symbolic acquisition of cultural values. The aim is to fulfil both objectives using Outdoor learning in the Asturian social and educational context. The theoretical framework of this research is made up of the main teaching language methods and approaches, with a focus on oral communication as well as an approximation to Heritage education and Outdoor learning. The empirical framework is situated in the field of the ethnography of communication, specifically, in micro-ethnography which implies a qualitative-ethnographic research whose instruments are: English language lessons observation and analysis which are taught by a significant sample of teachers, in-depth interviews with teachers, focus groups and documentary analysis. The first results are the identification of methodological strategies used by the selected teachers in order to promote oral communication. What's more, an educational proposal, which is an innovation in itself, is added to the research. It is an educational proposal which integrates oral communication and Heritage education through Outdoor learning which facilitate authentic communicative situations to foster creative dialogue. For all these reasons, this research is framed under the research line: *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo* (Curriculum design, development and innovation) belonging to the University of Oviedo PhD Programme: *Educación y Psicología* (Education and Psychology).

RESUMEN.

La investigación que se presenta viene motivada por la necesidad de descubrir nuevas estrategias metodológicas que puedan contribuir a la Didáctica del inglés como lengua extranjera, en las etapas de la educación obligatoria. Se adopta una doble perspectiva articulada en torno a dos objetivos complementarios: por una parte, profundizar en la enseñanza de la oralidad focalizando la interacción, como una actividad comunicativa de la lengua fundamental para los aprendices; por otra parte, fortalecer la enseñanza del componente cultural mediante la educación patrimonial. Esta última corriente educativa entiende el potencial del patrimonio como oportunidad para establecer un diálogo efectivo, no solo para el dominio del lenguaje que es el caso que nos ocupa, sino para generar procesos de valoración del patrimonio artístico donde las lenguas son el principal vehículo para la apropiación simbólica de los bienes culturales. Se pretende responder a ambos objetivos recurriendo al aprendizaje en el exterior (*Outdoor learning*), tomando como contexto socioeducativo de referencia el Principado de Asturias. El marco teórico de la investigación lo constituye una revisión de los principales métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua extranjera, destacando la oralidad así como una aproximación a la Educación patrimonial y al aprendizaje en el exterior (*Outdoor learning*). El marco empírico se sitúa en la Etnografía de la comunicación, concretándose en una Micro-etnografía, lo cual da lugar a una investigación cualitativa-etnográfica cuyos instrumentos son: observación y análisis de clases de inglés, impartidas por una muestra significativa de docentes, entrevistas en profundidad a profesores, grupos de discusión y análisis documental. Los primeros resultados son la identificación de estrategias metodológicas que los docentes seleccionados utilizan para fomentar la comunicación oral. Se suma a ello una innovación educativa, que consiste en una propuesta didáctica para la enseñanza integrada de comunicación oral en inglés y educación patrimonial, a través de un aprendizaje experiencial en el exterior que facilita situaciones comunicativas auténticas que promueven un diálogo creativo. Se ajusta por ello a la línea de investigación didáctica: Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo de nuestro Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo.

ABSTRACT

The research presented here is motivated by the need to discover methodological strategies that contribute to the teaching of English as a Second Language in compulsory education. A double perspective based on two complementary objectives is articulated. One objective being to enhance the teaching of speaking: focusing on interaction as a fundamental communicative language activity and the other, to strengthen the teaching of cultural aspects through heritage education. This educational approach understands heritage potential as an opportunity to establish an effective dialogue, not only to master the language but to generate artistic heritage valuing processes where languages are the main vehicle to a symbolic acquisition of cultural values. The aim is to fulfil both objectives using Outdoor learning in the Asturian social and educational context. The theoretical framework of this research is made up of the main teaching language methods and approaches, with a focus on oral communication as well as an approximation to Heritage education and Outdoor learning. The empirical framework is situated in the field of the ethnography of communication, specifically, in micro-ethnography which implies a qualitative-ethnographic research whose instruments are: English language lessons observation and analysis which are taught by a significant sample of teachers, in-depth interviews with teachers, focus groups and documentary analysis. The first results are the identification of methodological strategies used by the selected teachers in order to promote oral communication. What's more, an educational proposal, which is an innovation in itself, is added to the research. It is an educational proposal which integrates oral communication and Heritage education through Outdoor learning which facilitate authentic communicative situations to foster creative dialogue. For all these reasons, this research is framed under the research line: *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo* (Curriculum design, development and innovation) belonging to the University of Oviedo PhD Programme: *Educación y Psicología* (Education and Psychology).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS.	13
1.1. Método de Gramática-Traducción	15
1.2. Movimiento reformista	17
1.3. Método Natural y Método Directo	18
1.4. Método Oral	23
1.5. Método de Enseñanza Situacional de la lengua	25
1.6 Método Audiolingüe	28
1.7 Enfoques Comunicativos	32
1.8 Enfoque por Tareas	41
1.9 Enfoque orientado a la acción	50
1.10 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas	59
2. ORALIDAD Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	66
2.1. La oralidad como objeto de enseñanza	67
2.1.1 Adquisición de la lengua oral	67
2.1.2 La enseñanza de la oralidad	69
2.1.3 La enseñanza de la oralidad en lengua extranjera	73
2.2. Algunos conceptos clave para la enseñanza de la comunicación oral	75
2.2.1 Competencia comunicativa	75
2.2.2 Conocimientos de lengua y discurso	76
2.2.3 Destrezas orales	79
2.2.4. Estrategias de aprendizaje para la mejora de la comunicación	84
2.2.5. Importancia del <i>feedback</i> y la negociación del significado	89
2.3. La interacción comunicativa en el aula	91
2.3.1. Diálogo creativo	92
2.3.2 Metodología Conversacional	95
2.4. Factores afectivos y motivacionales	98
2.4.1-El afecto y las emociones	98
2.4.2-La ansiedad	99

2.4.3-La motivación	103
3. EDUCACIÓN PATRIMONIAL y OUTDOOR LEARNING	107
3.1. La educación patrimonial:	107
3.1.1 Las interpretaciones del patrimonio sitúan nuestra perspectiva	109
3.1.2. Objetivos, contenidos y contexto de la educación patrimonial	112
3.2. Los museos sensibles al público como pilares de la educación patrimonial	116
3.2.1. Educación en los museos	120
3.2.2. Procesos de comunicación en los museos.	124
3.2.3. Los museos, espacios multiculturales	128
3.2.4 .El encuentro entre el museo y la escuela en España. Un recorrido iniciado en los orígenes del siglo XX	136
3.3. <i>Outdoor learning</i> y educación patrimonial. Dos concepciones complementarias	143
3.3.1. Concepto de <i>Outdoor learning</i>	143
3.3.2 Perspectiva histórica del <i>Outdoor learning</i>	145
3.3.3 Algunos ejemplos de programas de <i>Outdoor learning</i> vigentes en la actualidad	157
3.3.4 <i>Outdoor Learning</i> : una perspectiva sustantiva para el aprendizaje.	169
3.3.5 Los espacios exteriores y su utilización en educación: inspiración para el diseño de nuestra propuesta educativa	172
SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO	
4. TEORÍA QUE GUÍA EL PROCESO EMPÍRICO:	
METODOLOGÍA CUALITATIVA	182
4.1 Objetivos de la investigación	182
4.2. Metodología cualitativa y técnicas de recogida de información	183
4.2.1 Principales características de la metodología cualitativa	183
4.2.2 La etnografía y la micro-etnografía como métodos de investigación	187
4.2.3 Rasgos de la investigación etnográfica	189
4.2.4. El rol del etnógrafo	191
4.2.5 Fases del proceso de investigación desde una perspectiva etnográfica	193

5. MARCO EMPÍRICO: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	197
5.1 Técnicas de recogida de información	198
5.1.1 Observación etnográfica	199
5.1.2 Entrevistas en profundidad	202
5.1.3. Análisis de documentos	209
5.1.4 Grupos de discusión	213
5.1.5. Sistemas de registro de la información	219
6. COORDENADAS DE LA INVESTIGACIÓN	226
6.1 Acceso al ámbito de la investigación	227
6.2 Selección de los centros educativos	227
7. PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	231
7.1. Observación participante	233
7.2 Observación no-participante	244
7.3 Procesamiento, análisis e interpretación: Entrevistas en profundidad	257
7.3.1 Procesamiento de los datos de las entrevistas	257
7.3.2 Análisis e interpretación de las entrevistas	260
7.4 Análisis e interpretación: Documentos	297
7.4.1. Legislación vigente (nuevo)	297
7.4.2. Informes institucionales	302
7.4.3. Manuales escolares	307
8. PANORÁMICA DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS ACTUALES PARA EL FOMENTO DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUA INGLESA EN ASTURIAS	322
8.1 Proyectos	325
8.2 Análisis y valoración de proyectos	337
8.3 Grupo de discusión N°1: Análisis e interpretación de los datos	338
9. DISEÑO DEL PROYECTO <i>LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM</i>	345
9.1 Diseño piloto del proyecto	345
9.2 Grupos de discusión n° 2	348
9.3 Grupo de discusión n° 3	353
9.4 Proyecto final	357
9.5 Evaluación del proyecto	363

9.6 Análisis y resultados de la observación no-participante del observador externo	369
TERCERA PARTE	
10. CONCLUSIONES	373
11. CONCLUSIONS	392
12. FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS	
13. ÍNDICE DE FOTOS, FIGURAS Y OTRAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS	
Figuras	
Cuadros	
Imágenes	
Gráficos	
BIBLIOGRAFÍA	409
ANEXOS	457

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea en lengua materna o en lengua extranjera, supone el dominio de las habilidades o destrezas orales y escritas, integrando en su aprendizaje los conocimientos sobre la lengua y la cultura. Estas condiciones permiten la realización de tareas comunicativas de manera eficaz, y con ello la integración social y la realización personal de los hablantes.

La Unión Europea establece el fomento del plurilingüismo y de la interculturalidad como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo, según se recoge en el *Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, MECRL (2001)¹, documento que difunde las orientaciones para el desarrollo de una competencia comunicativa plurilingüe e intercultural, recomendando para ello un enfoque orientado a la acción. La legislación española en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa- (LOMCE), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apoya decididamente dicho objetivo, destacando la necesidad de que el alumnado se desenvuelva con fluidez en al menos una primera lengua extranjera, para de este modo sentar las bases de un nivel de comprensión oral y lectora, y de expresión oral y escrita que favorezcan la empleabilidad y el desarrollo profesional. Los Currículos de Educación Primaria y Secundaria de las distintas administraciones autonómicas concretan esta normativa. El desarrollo de las distintas destrezas supone la atención a las correspondientes estrategias y componentes - lingüísticos, socioculturales, socio-lingüísticos y pragmáticos.

El enfoque competencial, coherente con los principios del MCERL, debería estar incorporado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, sin embargo, evaluaciones externas que siguen la perspectiva competencial,

¹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

como las de diagnóstico (aplicadas en 4º de Primaria y en 2º de la ESO)², o informes internacionales relativos al dominio de lenguas extranjeras, no muestran los buenos resultados que cabría esperar. España está por debajo de los niveles medios deseados por la Comisión Europea en lo relativo al desarrollo de la comprensión oral y de la competencia lingüística del alumnado de Primaria y Secundaria.³

Los resultados de las citadas evaluaciones justifican, por tanto, la necesidad de seguir investigando en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta necesidad motiva la presente investigación, que busca responder al déficit educativo en comunicación oral, en inglés, lengua extranjera. Se enmarca en el Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo, y se sitúa en el campo de la Educación, en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

En esta investigación se adopta una doble perspectiva articulada en dos objetivos complementarios: por una parte, profundizar en la enseñanza de la *oralidad* focalizando *la interacción*, como una actividad comunicativa de la lengua fundamental para los aprendices; por otra parte, fortalecer la enseñanza del componente cultural mediante la educación patrimonial. Se pretende responder a ambos objetivos recurriendo al aprendizaje en el exterior (*Outdoor learning*), tomando como contexto socioeducativo de

² En la Evaluación de Diagnóstico de Asturias (2012) los resultados de la misma en competencia lectora y expresión escrita en Lengua Inglesa indican que habiendo seis niveles (1-6) un 18% del total de los centros está en los niveles 1 y 2. Un 77,3% de los centros está en los niveles 3 y 4 y un 18% de los centros está en los niveles 5 y 6, www.educastur.es/-/evaluacion-de-diagnostico-asturias-20-1

³ Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Volumen I. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid 2012 http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#EECL_I. Este estudio revela que el 63,4% del alumnado evaluado, se sitúa entre los niveles A1 y A2 en comprensión oral en lengua inglesa, es decir, muy por debajo del nivel de referencia del MCERL que se supone que deben haber alcanzado al término de los estudios del periodo correspondiente a su escolarización obligatoria. El nivel de competencia en esta actividad nos sitúa como colectivo en penúltima posición del ranking de países, donde Francia ocuparía el último lugar y Suecia y Malta los primeras.

El informe “*The assessment of pupil’s skills in English in eight countries (2002)*” comisionado por *THE EUROPEAN NETWORK OF POLICY MAKERS FOR THE EVALUATION OF EDUCATION SYSTEMS* editado por Bonnet (2002), muestra también que los resultados en competencia lingüística, en comprensión oral, comprensión lectora y producción escrita en lengua inglesa son una vez más lo segundos más bajos de todos los países participantes seguidos por Francia. <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e>

referencia el Principado de Asturias: enseñanza obligatoria, Primaria y Secundaria, en el área curricular de Lengua Extranjera: Inglés.

Esta integración de objetivos de enseñanza de lenguas y patrimonio cultural puede ser productiva, considerando que desde la lengua extranjera se trabaja directamente la competencia clave en comunicación lingüística, que implica contenidos lingüísticos y culturales, pero además se contribuye de manera directa al desarrollo de otras competencias como conciencia y expresiones culturales, competencias sociales y cívicas.

La temática de esta investigación, en cuanto al estudio de lenguas y culturas, se sitúa en la **Etnografía de la comunicación**, como corriente originada en la antropología lingüística del s. XX, por J. Gumperz, y D. Hymes (1964), en cuanto que se aborda “el uso del lenguaje por parte de los miembros de un grupo, las relaciones entre lengua, pensamiento y sociedad desde una perspectiva antropológica y social y la interacción lingüística comunicativa en una comunidad de habla” (Gutiérrez Quintana, 2007: 336). Nos interesa de esta corriente la influencia que tuvo posteriormente en la didáctica de las lenguas, al poner de relieve el componente sociocultural y la competencia intercultural. Esta investigación sería una **Micro-etnografía**, pues plantea el análisis de un proceso educativo, en un nivel concreto, apoyándose en un trabajo de campo de observación que permite reflexionar e interpretar lo que sucede en las clases de inglés, con el fin de identificar y analizar las estrategias metodológicas que los profesores seleccionados poseen para fomentar la comunicación oral. Asimismo, se analizan otras variables asociadas, como la motivación del alumnado y del profesorado, y la presencia de contenidos culturales. Sobre esta base se diseña una propuesta metodológica que abarca la comunicación oral en lengua inglesa y el patrimonio cultural, centrándose en los espacios no-formales. Se busca de este modo mejorar la enseñanza y aprendizaje del inglés, estimulando el aprendizaje reflexivo, la conciencia crítica, y la educación integral de los estudiantes.

La **población** de estudio, para la recogida y análisis de datos, está constituida por una muestra representativa de centros educativos y docentes

del Principado de Asturias, de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En consonancia con el marco empírico de referencia, se desarrolla principalmente una **investigación en acción**, de carácter **cualitativo**, que toma la práctica docente como referente del proceso de investigación. Se contempla una intervención y reflexión, buscando la mejora de la calidad educativa. El hecho de que la doctoranda desarrolle su docencia en distintas etapas educativas (primaria, secundaria, universidad) refuerza la perspectiva reflexiva. Esta investigación en acción se estructura en distintas fases: *planificar, actuar, observar, reflexionar*, aplicando técnicas como la observación, reflexión, diálogo con profesionales, a través de instrumentos para la recogida y registro de datos como el diario del profesor, diario de aprendizaje, informes de clase, grabación de clases, entrevistas, discusiones de grupos y análisis documental (Gutiérrez Quintana: 2007).

Los objetivos de esta tesis son:

1. Identificar estrategias metodológicas y motivacionales, que se estén utilizando en una muestra de centros educativos de Primaria y de Secundaria del Principado de Asturias, para mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado.
2. Analizar estrategias que contribuyen al éxito de la comunicación oral en inglés en distintos contextos o situaciones de enseñanza (aulas de lengua extranjera y secciones bilingües – AICLE)
3. Diseñar una propuesta que actúe como referente para introducir mejoras metodológicas en la enseñanza del inglés, especialmente orientadas al afianzamiento de la comunicación oral y la educación patrimonial.
4. Validar el diseño del proyecto.
5. Comunicar los resultados de la investigación.

Creemos que para la formación inicial y continua del profesorado en Didáctica de las Lenguas y las Culturas extranjeras es necesario contar con una investigación en profundidad, desarrollada en un contexto concreto como es el asturiano, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas, centrándose en los elementos orales y culturales. Se ha conseguido una muestra representativa y variada de prácticas

profesionales docentes que aporta sin duda ejemplos valiosos de *saber hacer*.

En cuanto al marco teórico, la investigación se basa en la promoción de un discurso real en las aulas de lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2007) y en el aprendizaje dialógico para distintos fines, siguiendo a Fisher (2013), cuyas aportaciones, aunque dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa en lengua materna, pueden ser vinculadas a nuestro contexto del aula de Lengua Extranjera. Por otra parte, se aborda el aprendizaje en el exterior, fuera del entorno escolar, como contexto experiencial que busca mejorar el conocimiento del patrimonio cultural a través de la experiencia directa (Asensio, 2015). Estos elementos contribuyen sin duda a activar una competencia comunicativa oral real, y a dotar de contenido y sentido los diálogos (Fontal, 2013, 2015). De este modo, convergen en la investigación las últimas publicaciones en el campo de la Didáctica de las lenguas extranjeras, el aprendizaje en espacios exteriores y la educación patrimonial. Esta triada conceptual ilumina nuevas perspectivas en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En lo relativo a la competencia comunicativa oral, nos han interesado tanto las aportaciones de la Didáctica de la Lengua Inglesa, como de la Didáctica de las Lenguas, en general, perspectiva que consideramos importante y que no siempre se tiene en cuenta cuando se adopta una única lengua como referencia. Seguimos a Fisher (2013) en sus aportaciones sobre el concepto de *diálogo creativo*, por una tipología interesante de los usos que de la palabra en el aula y la utilización del diálogo con distintos fines. Dalton-Puffer (2007), en su *"Discourse in content and language integrated learning classrooms"* da una nueva visión sobre la necesidad de la utilización de un discurso real en las aulas bilingües, lo cual puede ser importante para cubrir los distintos escenarios educativos en los que se aprende inglés en nuestros centros, como son, el aula de lengua extranjera y las secciones bilingües. Asimismo, otros autores, como Goh & Burns (2012), nos aportan una interesante perspectiva teórica y pedagógica para la enseñanza de la oralidad en lengua inglesa, en *"Teaching Speaking"*. Otra referencia

importante ha sido Gracia (2015), "Valoración de la enseñanza oral" que presente una escala para evaluar la oralidad en el aula -EVALOE. En un contexto más cercano, Ortega y Madrid (2009) nos orientan sobre técnicas de comunicación oral valoradas por enseñantes y estudiantes de inglés, acercándonos a la realidad de la interacción oral en las aulas y facilitando información sobre la opinión del profesorado y el alumnado, todo lo cual resulta de gran utilidad para el diseño de algunos instrumentos. Otra referencia clave ha sido las obras de Dörnyei (2001a, 2001 b, 2002, 2005) y Dörnyei & Ushioda (2011) relacionada con la motivación en el aula de idiomas.

Por otro lado, debemos destacar a Joyce (2012), que nos presenta en "*Outdoor learning: Past & present*", una perspectiva histórica sobre el aprendizaje en el exterior y a Rowe & Humphries (2012), que apuntan una nueva perspectiva sobre la enseñanza en el exterior y entornos no-formales como es el *Coombes Approach* en el Reino Unido.

En relación a la educación patrimonial, la obra de Fontal (2013) ofrece ideas novedosas y versátiles sobre entornos donde expandir la intervención educativa y conseguir que el patrimonio nos acerque a la realidad, así como la obra de Asensio (2015) que sitúa el aprendizaje en entornos no-formales.

Referencias obligadas para la temática de la investigación son estudios y evaluaciones como los siguientes: *Estudio Europeo de Competencia Lingüística*⁴ (EECL) de 2012, concebido con el objetivo de proporcionar a los Estados miembros información comparable sobre las competencias en lenguas extranjeras de los alumnos europeos al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria o el segundo año de Educación Secundaria, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de dichas lenguas, y establecer un indicador europeo de competencia lingüística, tal como consta

⁴ Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid 2012 http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#EECL_I

en la introducción del estudio. Vez Jeremías (2013) apunta que es estudio, EECL, fue la primera macro-encuesta que se hizo en el mundo, diseñada para obtener información sobre el dominio en lenguas extranjeras del alumnado en su último año de Educación Secundaria Obligatoria (4º de ESO) o en el segundo del Bachillerato (2º de Bachillerato). Así pues, gracias a la participación de España en este estudio disponemos de datos completos sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestro país, junto con un análisis comparativo de resultados de otros países europeos participantes en el estudio. Precisamente, los resultados obtenidos en este informe destacan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en inglés: “Si analizamos los niveles de rendimiento por destrezas, los peores resultados se obtienen en comprensión oral, lo que hace necesario un mayor esfuerzo en llevar a cabo acciones que favorezcan la adquisición de esta destreza” (Vez Jeremías, 2013:54).

Otros estudios como la *Evaluación de Diagnóstico*⁵ nos presentan los resultados obtenidos por el alumnado de 4º de Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria describiendo el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística en lengua extranjera, matemática y conocimiento e interacción con el mundo físico en las distintas comunidades autónomas:

“La Evaluación de Diagnóstico educativa comprueba el nivel de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado en un momento concreto de su escolarización y contribuye a la evaluación general del sistema educativo con un marcado carácter formativo y orientador para los centros educativos y la administración”. (p.3)

Debemos señalar que esta tesis supone dar continuidad a una investigación previa que desarrollamos en 2013, también bajo la dirección de la Dr. Roser Calaf Masachs, para el Trabajo de Investigación del Máster

⁵Evaluación de diagnóstico Asturias:
http://www.educastur.es/index.php?option=com_content&task=category§ionid=1&id=312&Itemid=167

en Intervención Socioeducativa e Investigación, de la Universidad de Oviedo: “Procesos de comunicación y educación en el Museo de Bellas Artes de Asturias: Intervención con el alumnado de los Programas Bilingües”. Fruto de este trabajo fue el proyecto *ArtOutside*. El objetivo de este proyecto era fomentar, desde el área lingüística, el conocimiento y el disfrute del arte a través de los cinco sentidos, así como una actitud abierta, de aceptación y respeto hacia todas las expresiones artísticas y culturales de la sociedad multicultural en la que vivimos.

La investigación se focaliza en la comunicación oral en inglés en las etapas de Primaria y de Secundaria, para conocer cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la comunicación oral en Asturias: actividades, estrategias, tiempos, recursos, espacios y formación del profesorado. Nos interesan especialmente las estrategias motivacionales que animan una comunicación real y valorar hasta qué punto los contenidos culturales, sobre todo los relacionados con el patrimonio, podrían intervenir positivamente dándole una dimensión experiencial al aprendizaje del inglés. Para ello, algunas de las mediaciones se realizan en el exterior, vinculando el patrimonio cultural, con el objetivo de fomentar un discurso auténtico en situaciones reales y conectar al alumno con su comunidad. La utilización del patrimonio cultural como un marco de intervención conforma una aportación novedosa para ser investigada en el contexto asturiano. El análisis del discurso oral en las aulas de inglés, desde las didácticas, aporta algunas claves para su mejora e implementación tanto desde el punto de vista lingüístico como desde el punto de vista cultural

INTRODUCCIÓN GENERAL

Primera parte: MARCO TEÓRICO Capítulo 1: Aproximación histórica a la enseñanza de la oralidad en lengua extranjeras.
Capítulo 2: Oralidad y enseñanza de las lenguas.
Capítulo 3: Educación patrimonial y *Outdoor learning*.

Segunda parte: MARCO EMPÍRICO Capítulo 4: Teoría que guía el proceso empírico: metodología cualitativa.
Capítulo 5: Marco empírico: Diseño de la investigación.
Capítulo 6: Coordinadas de la investigación.
Capítulo 7: Procesamiento, análisis e interpretación de los datos.
Capítulo 8: Panorámica de las propuestas educativas actuales para el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa.
Capítulo 9: Diseño del proyecto *Learning Outside the Classroom*.

CONCLUSIONES

Capítulo 10

Cuadro: Estructura de la tesis.

El documento que aquí presentamos está estructurado en dos partes que se corresponden con el marco teórico y el marco empírico. El marco teórico está organizado en tres capítulos. En el primero de los capítulos realizamos una revisión sobre la historia de los métodos de enseñanza de

las lenguas extranjeras centrándonos sobre todo en la enseñanza de la lengua oral. Esta revisión la realizamos con la intención de poner de manifiesto la evolución de los métodos hasta llegar a los enfoques más actuales y conocer el tratamiento que la destreza oral ha recibido a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este primer apartado nos servirá, igualmente, para identificar los principales métodos utilizados hoy en día para la enseñanza de la lengua inglesa.

El segundo capítulo aborda el tema de la enseñanza de la oralidad y su problemática así como la influencia de los factores afectivos y emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, centrándose sobre todo en la enseñanza de la lengua inglesa.

El tercer capítulo se dedica a la educación patrimonial y al *Outdoor learning* o aprendizaje en el exterior, como base del diseño de la propuesta educativa final presentada en este trabajo de investigación.

El marco empírico a su vez, está estructurado en capítulos que siguen la lógica del modelo aceptado. La primera de ellas se centra en la descripción de la metodología cualitativa con la que vamos a abordar en el estudio y describimos las principales características de dicha perspectiva titulado "Teoría que guía el proceso empírico" (capítulo 4).

En el siguiente capítulo nos centramos en el diseño de la investigación así como en las técnicas de recogida de información y de registro de la misma justificando teóricamente el porqué de tales decisiones. (Capítulo 5 titulado "Marco empírico: Diseño de la investigación").

En el capítulo 6 presentamos el marco contextual de la investigación y exponemos cómo se realizó el acceso al ámbito de la investigación y cómo se llevó a cabo la selección de los informantes. Lo hemos titulado "Coordenadas de la investigación"

En el siguiente capítulo, el número 7, llamado "Procesamiento, análisis e interpretación de los datos" se presenta el análisis de los datos y la interpretación de los mismos en forma de resultados.

En otro capítulo se presentan los proyectos innovadores que hemos encontrado en Asturias para promocionar la comunicación oral en lengua inglesa. Se corresponde con el capítulo 8 “Panorámica de propuestas educativas actuales para el fomento de la comunicación en lengua inglesa en Asturias” y los resultados del primer grupo de discusión en el que intervienen profesores de Primaria y de Secundaria.

El capítulo 9 recoge el diseño inicial del proyecto *Learning Outside the Classroom*, los resultados de los grupos de discusión 2 y 3 que han validado a la propuesta y el diseño final del mismo una vez incorporadas las modificaciones sugeridas en dichos grupos.

El último recoge las conclusiones de la tesis que son el capítulo 10 que se plantean de acuerdo con los objetivos de la investigación, el Marco Teórico y el Marco Empírico y se interpretan a modo de epílogo dónde se ofrecen rasgos que mejorarían la comunicación oral en lengua inglesa en la educación obligatoria. Finalmente presentaremos la bibliografía.

En cuanto a los aspectos formales de este documento destacamos el uso de la cursiva para aquellos términos escritos en lengua inglesa o en otras lenguas y el uso de la negrita para destacar conceptos o ideas claves en algunos párrafos.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

PRIMERA PARTE.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación está compuesto por tres capítulos. El primero de ellos es una revisión histórica de los métodos y enfoques utilizados para la enseñanza de las lenguas. El segundo se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad y su complejidad. El tercer capítulo está dedicado a la educación patrimonial y al aprendizaje en el exterior o *Outdoor learning* como enfoque educativo que puede favorecer la implementación de las lenguas extranjeras.

1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS⁶

El objetivo de este capítulo, es ofrecer una síntesis de la historia reciente de los principales métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, destacando en cada uno de ellos la manera de concebir la enseñanza de lo oral.

Tras una breve introducción sobre la enseñanza anterior al s. XIX se describen siguiendo un orden cronológico, los siguientes métodos o enfoques: Método de Gramática-Traducción, Método Natural, Método Directo, Enfoque Oral, Método de Enseñanza Situacional de la Lengua, Método Audiolingüe, Enfoques Comunicativos, Enfoque por Tareas, Enfoque Orientado a la Acción. Así mismo, se describe la enseñanza de la lengua en el contexto de otras disciplinas con el enfoque AICLE

La enseñanza de segundas lenguas ha evolucionado a lo largo de los últimos siglos debido a múltiples factores destacando entre ellos la evolución en conceptos de lengua y aprendizaje y cultura.

⁶Pese a que en español se utiliza el término “lenguas extranjeras”, a lo largo de este trabajo utilizaremos la acepción “segundas lenguas” más usada en la bibliografía consultada mayormente escrita por autores anglosajones. Sin embargo y como explicaremos también en el capítulo posterior, el término que se está utilizando más en los países de habla inglesa hoy en día es el de “*Additional Language*”.

La finalidad del aprendizaje de segundas lenguas ha ido cambiando y adaptándose a las necesidades de la sociedad que a su vez también ha sufrido cambios políticos, sociológicos y culturales. Es a finales del siglo XIX cuando comienzan a surgir nuevos métodos educativos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos métodos y enfoques presentan distintas características dado que tanto el concepto de lengua como la manera de entender su enseñanza varían notablemente. Desde el punto de vista lingüístico, no todas las destrezas se han enseñado del mismo modo y con la misma intensidad.

Así por ejemplo, el primer método que presentamos, el Método de Gramática y Traducción no contemplaba la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas ya que no se le otorgaba ninguna importancia y por tanto la práctica oral resultaba casi inexistente.

El aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido siempre una preocupación importante a lo largo de la historia. Hace 500 años era el latín la lengua dominante en el mundo occidental, sobre todo en la educación, el comercio, la religión y la política. En el siglo XVI, lenguas como el francés, el italiano y el inglés fueron ganando importancia debido a distintos cambios políticos ocurridos en Europa, y el latín fue perdiendo paulatinamente su lugar preponderante, tanto como lengua hablada o escrita. En un corto espacio de tiempo pasó de ser la lengua más utilizada en Europa a ser una asignatura más de las impartidas en la escuela y por tanto, el estudio del latín adquirió una función diferente. El latín pasó de enseñarse como una lengua viva, vehículo de comunicación con la que las personas se comunicaban de forma escrita y de forma oral, a enseñarse como una lengua muerta, utilizando la traducción de textos y los ejercicios de retórica para su aprendizaje. Este modelo fue el que se utilizó a partir de entonces para enseñar segundas lenguas y dio nombre al Método de Gramática-Traducción.

1.1. Método de Gramática-Traducción.

Entre los siglos XVII y XIX el estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y su retórica se convirtieron en el modelo para la enseñanza de lenguas. La preocupación por el modo en que se enseñaba el latín llevó a distintos pensadores tales como Ascham y Montaigne en el siglo XVI o Comenio y Locke en el siglo XVII a hacer propuestas específicas para la reforma de la enseñanza y para variar el modo en el que se enseñaba latín aunque éstas fueron propuestas aisladas que no tuvieron repercusión (Howatt, 1984).

Titone (1968) afirma que cuando los idiomas comenzaron a entrar en el currículum de las escuelas europeas en el siglo XVIII, éstos se enseñaban utilizando los mismos procedimientos básicos que se usaban para la enseñanza del latín. Los libros de texto estaban basados en reglas gramaticales, listas de vocabulario y frases para traducción. La producción oral en la lengua extranjera no era el objetivo principal y la práctica oral se limitaba a la lectura en voz alta de las frases que se habían traducido. Durante el siglo XIX este método basado en el estudio del latín se había convertido en el modelo estándar para el estudio de las lenguas extranjeras en las escuelas. Este método, según Sánchez (2009) “se concreta en el siglo XVI en manuales de gramática descriptiva con numerosos ejemplos ilustrativos del uso y de las reglas, con anotaciones contrastivas relativas a la lengua extranjera frente a la lengua materna del alumno” y añade: “Con frecuencia, especialmente desde el siglo XVII, tales gramáticas se complementaban con apéndices que contenían textos dialogados (diálogos), modelos de cartas y listas de vocabulario organizado por temas” (p.35-36). Este autor afirma que en el siglo XVIII, los libros de diálogos subsistían casi sin haber cambiado su estructura, pero las gramáticas experimentaron algunos cambios más destacados. La cada vez más frecuente “llamada a la práctica” se concretaba en ejercicios para practicar la gramática y los temas para la traducción directa e inversa. Esta manera de enseñar las lenguas, está en la base del primero de los métodos que describimos, el Método de Gramática y Traducción para la enseñanza de lenguas.

Las principales características del Método de Gramática y Traducción, según Howatt (1984) y Richards & Rodgers (2014) son:

- El objetivo del estudio de las lenguas extranjeras es aprender una lengua para leer su literatura y para beneficiarse del desarrollo intelectual resultante del estudio de la misma. Este método se centra en el análisis detallado de las reglas gramaticales para aplicar este conocimiento a la traducción de frases y textos.
- La lectura y la escritura son los ejes principales, por lo que la producción oral y la comprensión oral no reciben ninguna atención.
- La selección del vocabulario se hace exclusivamente en función de los textos seleccionados, y su estudio se basa en listas bilingües de palabras, estudio del diccionario y memorización.
- La oración es la unidad básica de enseñanza y práctica de la lengua.
- Este método era especialmente exigente en cuanto al tratamiento del error. La rigurosidad era una de las mayores prioridades, especialmente en la traducción y era un requisito fundamental para lograr aprobar el ingente número de exámenes escritos tan comunes en esa época.
- La gramática se enseña de un modo deductivo a partir de la presentación y estudio de las reglas gramaticales que son practicadas en ejercicios de traducción.
- La lengua nativa del alumno es el vehículo de comunicación entre éstos y sus profesores.

Este método dominó la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX, y todavía hoy en día de algún modo, se sigue utilizando en algunas partes del mundo.

En cuanto a lo relacionado con la enseñanza de la **oralidad** podemos decir que este Método de Gramática-Traducción no prestaba ninguna atención a la producción o a la comprensión oral. Estas habilidades no se consideraban importantes ni necesarias para el aprendizaje de una lengua

extranjera centrando toda la atención en el desarrollo de la lectura, la escritura y la traducción de textos.

Esta carencia en la enseñanza de la lengua oral, motivará precisamente el cuestionamiento de este método, y el surgimiento de nuevas propuestas coincidiendo con la entrada del nuevo siglo que aporta nuevos modos de vida y necesidades. Se habla por ello de un “movimiento reformista”, que había empezado a fraguarse desde mediados de siglo XIX.

1.2. El movimiento Reformista y el Método Natural

El Movimiento Reformista estableció los fundamentos para el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza de las lenguas y generó algunas controversias sobre la enseñanza de lenguas extranjeras aún vigentes hoy en día (Richards y Rogers, 2014). Los seguidores de este movimiento cuestionaban el Método de Gramática y Traducción pues no respondía a las necesidades del momento. La sociedad había evolucionado y se estaba modernizando. Las migraciones relacionadas con los mercados de trabajo eran cada vez más frecuentes y la necesidad de comunicarse en otras lenguas había ido aumentando paulatinamente. Debido a estas circunstancias, la finalidad del aprendizaje de lenguas había cambiado. En este momento, cobraría importancia el aprendizaje de la lengua oral, debido al aumento de oportunidades para la comunicación que se generaron en Europa. De ahí, que en distintos países como Alemania, Inglaterra, o Francia se desarrollaran nuevas propuestas que reformarían la enseñanza de las lenguas modernas, algunas de las cuales solo fueron desarrolladas a nivel individual. De este movimiento, destacan autores como Marcel, Prendergast o Gouin, que hicieron mucho por promocionar sus propios métodos, pero cuyas ideas no recibieron suficiente apoyo por lo que sus propuestas no alcanzaron la suficiente popularidad. No obstante, contribuirían a desarrollar futuros métodos como el Método Natural o el Método Directo.

1.3. El Método Directo

En el siglo XVIII y principios del XIX Pestalozzi fue uno de los precursores de la metodología `natural` aunque como pedagogo su quehacer se refería a la enseñanza en general, no a la enseñanza de lenguas. Durante el siglo XIX, la metodología naturalista se extiende por muchos países y se populariza: “algunos pensadores y profesores del siglo XIX contribuyeron de manera decisiva al establecimiento de las bases teóricas y a la estructuración del método natural aplicado a la enseñanza de lenguas”. (Sánchez 2009:52).

Algunos de los reformistas de los que hemos hablado anteriormente incorporaron las ideas naturalistas a sus ideas sobre la enseñanza de lenguas. Entre ellos Gouin que como nos explica Hart Handschin en su detallado artículo de 1912, construyó una metodología basada en la observación del aprendizaje de lenguas en los niños a la que denominó *Series Method*. Otros reformadores de esa época centraron su atención en los principios naturales de aprendizaje de las lenguas, y por esta razón algunas veces se les considera los pioneros del Método Natural basado en enseñar una segunda lengua intentando emular el aprendizaje de la primera lengua. Sánchez (2009) apunta que el objetivo prioritario de los defensores del Método Natural, del *Series Method* y otras propuestas era el poder utilizar la lengua aprendida en la conversación oral.

Para Sánchez, el Método Natural está acorde con el proceder de la naturaleza y el aprendizaje de una lengua se realiza de manera similar como lo aprende un niño para integrarse en una sociedad y para comunicarse con sus semejantes.

La necesidad de tener una mayor fluidez y rapidez en la comunicación y el aumento del número de personas que necesitaban aprender una lengua para sobrevivir (emigraciones masivas a Estados Unidos) contribuyeron a difundir el método natural en sus diferentes variantes. Entre los autores que intentaron utilizar los principios del aprendizaje natural en la enseñanza de

lenguas en el siglo XIX estaba Sauveur, que utilizaba la interacción oral en la nueva lengua utilizando preguntas para presentar el nuevo lenguaje y obtener respuestas. Sauveur y otros seguidores del método natural argumentaban que una lengua extranjera podía ser enseñada sin traducción y sin utilizar la lengua madre.

Richards y Rodgers (2014) consideran que los fundamentos de los enfoques contemporáneos para la enseñanza de lenguas fueron desarrollados durante la primera parte del siglo XX cuando la lingüística aplicada y la psicología desarrollaron algunos principios y procedimientos para el diseño de los métodos de enseñanza y de materiales. Puede decirse que también los objetivos de la enseñanza de las lenguas fueron modificados, concediéndole más importancia a la búsqueda del dominio de la competencia oral sobre la comprensión lectora entre las finalidades del aprendizaje de la lengua y de ahí su influencia en la enseñanza del idioma.

Como conclusión podríamos decir que los propulsores del Movimiento Reformista coincidían en afirmar la **importancia de la enseñanza de lo oral** colocándolo por encima de la comunicación escrita. Estas propuestas están en la base de la aparición del Método Natural y del Método Directo que exponemos a continuación.

Un hito importante para la evolución en la enseñanza de lenguas es la fundación, a finales del s. XIX de la Asociación Internacional de Fonética (*The International Phonetic Association*) que impulsó el surgimiento de la fonética como disciplina. Entre sus aportaciones, cabe señalar por su importancia para la enseñanza de lenguas, el desarrollo del alfabeto fonético internacional para permitir la transcripción fonética de los sonidos. Es entonces cuando los lingüistas comenzaron a dar más importancia al discurso que a la palabra escrita y enfatizaron el discurso hablado por encima del discurso escrito.

Otros reformistas como Viëtor, Sweet, Passy establecieron los principios sobre los que deberían asentarse los nuevos métodos para la

enseñanza de las lenguas extranjeras. Entre estos principios destacan los que propugna Sweet en 1900 en su obra *The practical study of languages*.

Principios reformistas para la enseñanza de lenguas extranjeras

- El lenguaje hablado es prioritario, y por tanto la metodología debería reflejar la práctica oral.
- La fonética debería ser aplicada en el proceso de enseñanza y en el proceso de formación del profesorado.
- Los alumnos deberían oír el lenguaje antes de verlo en forma escrita.
- Las palabras deberían ser presentadas en frases, y las frases deberían practicarse en contextos significativos, y no ser enseñadas como elementos aislados o desconectados.
- Las reglas de gramática deberían enseñarse solamente después de que los alumnos hayan practicado las estructuras gramaticales en un contexto, es decir de un modo inductivo.
- La traducción debería ser evitada, aunque la lengua nativa podría ser utilizada para las explicaciones.

Cuadro 7: Principios reformistas para la enseñanza de lenguas extranjeras según Sweet.

Los principios reformistas y los principios naturales del aprendizaje de lenguas asentaron los fundamentos para el Método Directo (*Direct Method*), que sería el método más conocido dentro de los métodos naturales. Este método posiciona en mejor lugar la oralidad desde el protagonismo del sujeto que aprende.

Los principios fundamentales del Método Directo según Howatt (1984), son:

- La lengua utilizada durante las clases era la nueva lengua.
- Sólo se enseñaba el vocabulario y las oraciones utilizadas cada día. El vocabulario concreto se enseñaba a través de objetos, dibujos y

demostraciones, y el vocabulario abstracto mediante la repetición de conceptos.

- Las actividades orales se organizaban en una progresión gradual y estaban basadas en intercambios de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos.
- La gramática se enseñaba de modo inductivo.
- Los nuevos puntos de enseñanza se introducían oralmente.
- La lengua se enseñaba a través de asociación de ideas.
- Tenían tanta importancia la comprensión oral como la producción oral.
- La corrección de la pronunciación era muy importante.

Este método tuvo mucho éxito en las escuelas privadas, academias, escuelas de idiomas etc. pero fue difícil de introducir en la educación pública secundaria.

El Método Directo puede ser considerado como el primer método en la enseñanza de lenguas que captó la atención de profesores y especialistas y ofreció una metodología novedosa e innovadora. Del mismo modo hizo surgir el debate sobre cómo las lenguas extranjeras se debían enseñar. En realidad, muchas de las técnicas del Método Directo se siguen utilizando hoy en día, especialmente en los niveles iniciales de enseñanza. Uno de ellos, el Método Berlitz fundado por Maximilian D. Berlitz fue el método directo más popular a finales del XIX en EEUU y en la actualidad tiene escuelas de idiomas repartidas por todo el mundo.

La organización que ahora se conoce como *Berlitz International, Inc*⁷ fue fundada en Providence, Rhode Island, USA por Maximilian D. Berlitz, descendiente de una larga línea de maestros y matemáticos. Maximilian Berlitz creció en la región de la Selva Negra en Alemania. Emigró a los Estados Unidos en 1872 y estaba preparado para enseñar griego, latín y otros seis idiomas europeos de acuerdo al estricto y tradicional enfoque de gramática-traducción. Después de hacer una brillante carrera como profesor

⁷ Berlitz International Inc: www.berlitzph.com, <http://berlitz-madridnorte.es/index.php/es/berlitz-como-empresa/la-historia-de-berlitz>

particular, Berlitz ingresó en *Warner Polytechnic College* como profesor de francés y alemán. Sin embargo, la universidad era menos imponente que su nombre, y Berlitz de inmediato fue el dueño, director y único miembro del profesorado. Berlitz necesitaba un asistente para la enseñanza de francés y contrató a un hombre francés que parecía ser el candidato más prometedor, posiblemente por el francés impecable de su carta de solicitud. Cuando el solicitante, Nicholas Joly, llegó a Providence, encontró a su jefe enfermo y con fiebre a causa del exceso de trabajo, situación que se complicó cuando Berlitz descubrió que Joly no hablaba inglés. Desesperado por mantener la escuela funcionando con Joly al mando, Berlitz le indicó a su nuevo asistente que señalara los objetos y actuara los verbos lo mejor que pudiera. Después, cayó en cama. Seis semanas después, Berlitz regresó preparado para hacer frente a la cólera de sus alumnos. En lugar de esto, los encontró entablando animados intercambios de preguntas y respuestas con su profesor, usando un elegante acento francés. La seriedad de la clase había desaparecido, y lo más importante, los alumnos habían progresado en seis semanas bastante más de lo que lo hubieran hecho siendo él el profesor. Rápidamente Berlitz llegó a la conclusión de que su medida de emergencia guardaba la semilla de una técnica de enseñanza innovadora. Al reemplazar memorización con un proceso de descubrimiento que mantenía a los alumnos activos e interesados, resolvía muchos de los problemas que habían asolado la enseñanza de idiomas en el pasado.

El método Berlitz fue presentado en París en la Feria Mundial de 1900.⁸

⁸ Berlitz 130th Anniversary Brochure: <http://marketing.berlitz.us/magazine/index.htm>

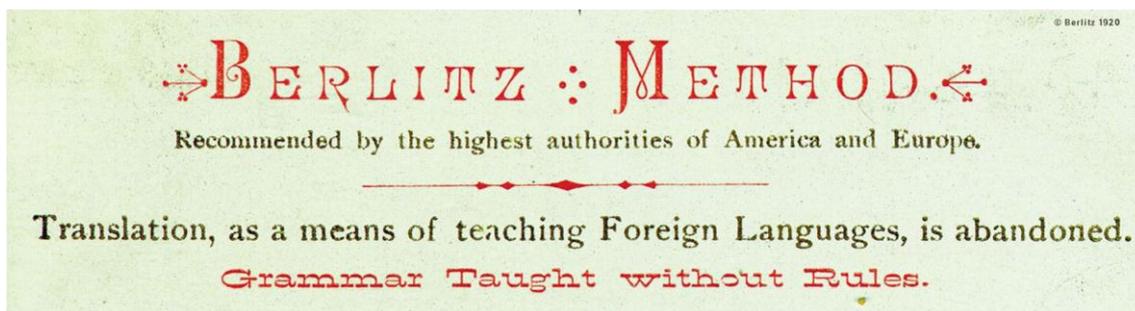


Imagen 1: Cartel publicitario del método Berlitz en el que se especifica claramente que la traducción ya no se utiliza como método de enseñanza y la gramática se enseña sin reglas.

La enseñanza de la lengua durante el siglo XX se caracterizó por el cambio, la innovación y el desarrollo de distintas ideas relacionadas con la enseñanza de las lenguas que competían entre sí. En general, los cambios en los métodos para la enseñanza de las lenguas fueron una respuesta al aumento de la demanda del aprendizaje de lenguas extranjeras.

En cuanto a la **promoción de la destreza oral** podemos concluir que los métodos naturales aportan como novedad el uso de la lengua extranjera en el aula y enfatizan tanto la producción como la comprensión oral básicamente a través del uso de preguntas y respuestas. Se hace también hincapié en la corrección de la pronunciación.

1.4. Método oral.

El término anglosajón *Oral Approach* aglutina los métodos desarrollados por algunos especialistas británicos en lingüística aplicada durante los años 20 y 30 del siglo XX tales como Palmer y Hornby. Este método ha tenido gran influencia en los libros de texto utilizados para enseñar inglés. Estos autores intentaron desarrollar unos fundamentos más científicos para crear un nuevo enfoque oral que de algún modo hiciera evolucionar el Método Directo.

Una de las principales aportaciones de este método fue el papel destacado del vocabulario, debido al consenso general entre los especialistas que lo consideraban uno de los aspectos más importantes para la comprensión de la lengua.

Palmer desarrolló una serie de principios para la enseñanza de lenguas a los que denominó, principios de selección, gradación y presentación. Los **principios de selección** eran los procedimientos a través de los cuales se escogían el vocabulario y la gramática. Los **principios de gradación** eran aquellos que establecían la organización y la secuenciación de dichos contenidos y los **principios de presentación** eran las técnicas que se utilizaban para la presentación y la práctica de los contenidos de un curso.

Este autor en 1940 describió los tres procesos, que en su opinión, hay en el aprendizaje de una lengua:

1. Recibir el conocimiento o los materiales.
2. Grabarlo en la memoria a través de la repetición.
3. Utilizarlo en la práctica real hasta que llegue a ser una destreza personal.

Palmer, además sintetizó las características principales del *Oral Approach* en 1923 de éste modo:

- La enseñanza de las lenguas comienza con la lengua hablada y por ello, el material se presenta previamente de forma oral
- La lengua extranjera es la lengua de comunicación en el aula.
- Los nuevos puntos lingüísticos se introducen y se practican situacionalmente, es decir en situaciones y contextos adecuados que facilitan el aprendizaje de la lengua.
- Se establecen unos procedimientos para la selección, gradación y presentación del vocabulario asegurándose, de este modo, que todo el vocabulario esencial está incluido en el método.
- La gramática se enseña gradualmente empezando por las formas más simples y continuando por las más complejas.
- La lectura y la escritura se introducen una vez que las bases léxicas y gramaticales se han establecido.

Cuadro 8: Características principales del Oral Approach.

Palmer, West y otros especialistas elaboraron una guía sobre el vocabulario necesario para enseñar inglés que se basaba en la frecuencia del uso del vocabulario y en otros criterios. En el año 1953, West publicó una nueva lista llamada *A general service list of English words* que fue una referencia para el desarrollo de materiales educativos. En opinión de Richard & Rodgers (2014) estos esfuerzos por introducir una base científica y racional en la elección de los contenidos de vocabulario para los cursos de lenguas representaron los primeros intentos por establecer los principios del diseño de temarios en la enseñanza de lenguas. Además del interés por desarrollar unos principios racionales para la selección del vocabulario el *Oral Approach* también se centró en el contenido gramatical de los cursos de lenguas.

A modo de conclusión podemos decir que el *Oral Approach* utiliza la lengua oral como vehículo de comunicación otorgándole una gran importancia y centrándose en la selección del vocabulario y en la enseñanza de los nuevos ítems lingüísticos situacionalmente.

El *Oral Approach* evolucionó hacia el *Situational Language Teaching Approach* o Método de Enseñanza Situacional de las Lenguas que se desarrolló entre los años 50 y 60 del siglo XX y continuó utilizándose hasta los 80 e incluso persiste en algunos libros de texto actuales.

1.5. Método de enseñanza situacional de la lengua.

El Método de Enseñanza Situacional de la Lengua o *Situational Language Approach*⁹ nació en el Reino Unido como resultado de la evolución del *Oral Approach*. Se centra en procedimientos orales y en el uso de 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 pensadas para ello. A partir de los años 60, Pittman y otros autores de la escuela neozelandesa y australiana influyeron en la evolución del *Oral Approach* y en la difusión del *Situational Language Approach*, gracias a materiales

⁹ Por el mismo motivo que en el método anterior utilizaremos la denominación anglosajona del término.

diseñados por Pittman, denominados *Situational English* que se publicaron en 1965 en todo el mundo.

Concepto de Lengua.

Este método sigue los principios de la lingüística estructural que entiende el lenguaje como un sistema de patrones y estructuras que deben dominarse para aprender un idioma. Ahora bien, la lengua oral se consideraba la base del lenguaje y la estructura se entendía como parte fundamental de la actividad oral, por tanto, la oralidad tenía prioridad sobre la lengua escrita. El rasgo distintivo de este enfoque es que introduce la noción de situación, por influencia de los lingüistas británicos de orientación funcional Halliday (1964), entre otros, quienes insistían en la estrecha relación entre lengua, contexto y situación. Según Pittman (1963) este método se denomina situacional porque la situación de aprendizaje está controlada muy meticulosamente para que el material que se use aclare el significado de lo que el alumno esté escuchando.

Pittman (1963) explica que la principal actividad desarrollada en la clase es la práctica oral de estructuras gramaticales utilizadas en situaciones diseñadas para provocar la mayor cantidad producción oral de la lengua. El lenguaje se entendía como una actividad intencionada relacionada con objetivos y situaciones en el mundo real. Para Frisby (1957), uno de los defensores de este enfoque, el lenguaje que una persona origina siempre se expresa por un propósito, es decir, el lenguaje se consideraba una actividad relacionada con objetivos y situaciones del mundo real. Esta idea de Frisby sobre la intencionalidad del lenguaje tendrá gran importancia a partir de este momento.

Teoría del Aprendizaje.

La teoría del aprendizaje que subyace al *Situational Language Teaching* es del tipo conductista y adopta un enfoque inductivo para enseñar la gramática, de manera que el significado de las palabras y estructuras nuevas se deducen a partir del uso, como ocurre con la lengua materna, y

para ello plantean una situación real para presentarlos y el alumno deduce los significados. Se 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 (Frisby, 1957).

El objetivo del *Situational Language Teaching* es enseñar un dominio práctico de las cuatro destrezas básicas de lenguaje pero estas destrezas se alcanzan a través de estructuras. La precisión tanto en la pronunciación como en la gramática se considera crucial y los errores tienen que ser evitados a toda costa. El control automático de las estructuras básicas es fundamental para la lectura y la escritura y esto se logra a través del trabajo oral.

Tipos de Actividades.

Pittman (1963) explican que el significado de nuevas palabras y frases se explica visualmente mediante objetos, dibujos, acciones o mímica.

El papel del profesor.

La función del profesor es triple, y varía según las fases en la que estructuran la clase. (Pittman 1963). En la fase de presentación de la lección, el profesor sirve como modelo. En la segunda fase, el profesor es un hábil operador que utiliza las preguntas y las órdenes para conseguir que los alumnos produzcan frases correctas. La fase tres, es la fase de producción. A los alumnos se les da la oportunidad de utilizar el lenguaje en situaciones menos controladas, pero el profesor está siempre alerta de los errores estructurales y gramaticales que éstos puedan producir para reforzarlos en las siguientes lecciones.

El papel del alumno.

En los primeros inicios del aprendizaje, al alumno sólo se le pide escuchar y repetir lo que el profesor dice y responder a las preguntas y órdenes. El alumno no tiene control sobre el contenido del aprendizaje y es manipulado de algún modo por el profesor. Pero en las fases posteriores el alumno debe mostrar implicación e iniciativa para retomar los diálogos y adaptar a las nuevas situaciones.

Materiales.

El *Situcional Language Teaching* se apoya básicamente en un libro de texto y en ayudas visuales así como en el uso objetos que pueden pertenecer o no al aula. El libro de texto contiene lecciones planteadas en base a estructuras asociadas a situaciones de uso y debería ser utilizado solamente como guía para el profesor. (Pittman, 1963)

Las ayudas visuales: posters, flash-cards o dibujos pueden ser producidas por el profesor o adquiridas comercialmente.

Como conclusión, podemos decir que el *Situcional Language Teaching* promueve el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas pero considera que primero hay que acercarse a la nueva lengua a través de la forma oral y por ello crea situaciones para propiciar la comprensión y después la producción oral. Cuando estas destrezas se han adquirido se empieza a trabajar la escritura y la lectura.

1.6. Método audiolingüe.

La entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, tuvo un efecto muy significativo en la enseñanza de idiomas. El gobierno estadounidense necesitaba personal militar que hablara con fluidez lenguas como el alemán, francés, italiano, chino o japonés entre otras muchas. Se necesitaban intérpretes, traductores, y expertos para descifrar códigos. Para ello fue necesario desarrollar un programa especial de entrenamiento en distintas lenguas. El método se utilizó durante la Segunda Guerra Mundial y

se denominó *Audiolingual Method* o Método Audiolingüe¹⁰ y fue patentado por N. Brooks en 1964. Éste método, según su creador, es primordialmente un enfoque oral, y por tanto el proceso de enseñanza lleva aparejada una amplísima instrucción oral. El objetivo de esta enseñanza es producir un discurso preciso e inmediato, y dedica muy poco tiempo a la explicación gramatical y la lengua meta se usa como medio de instrucción y traducción siempre que sea posible. (Brooks, 1994). En esta época surgen los laboratorios de idiomas, en ellos, cada alumno disponía de un cassette con una cinta magnetofónica en la que estaban grabadas las lecciones. Gracias a estos laboratorios, los alumnos, que disponían a su vez de auriculares podían seguir la lección a través de la cinta y escuchar y repetir las expresiones.



Imagen 2: *Audiolingual Method*¹¹.

Concepto de Lengua.

La teoría de lenguaje que subyace al *Audiolingual Method* se deriva de la lingüística estructuralista y el análisis contrastivo. La lingüística estructuralista, como hemos explicado anteriormente se desarrolló en gran parte como una reacción a la gramática tradicional. Un ejemplo es la opinión de Moulton que en 1961 proclamaba que el lenguaje es lo que sus hablantes nativos dicen, no lo que alguien piense que deberían decir. Para los lingüistas estructuralistas la expresión oral era la única forma importante del lenguaje, y por ello era prioritario en la enseñanza de lenguas. Algunos de estos lingüistas consideraban que la enseñanza de las lenguas debería

¹⁰Utilizaremos el término anglosajón *Audiolingual Method* en este apartado

¹¹ Archivos federales de Alemania, fotografía 183-P0422-0004 / CC-BY-SA

<http://blog.babbel.com/es/como-aprendemos-idiomas-con-el-metodo-militar-metodo-audio-oral/>

basarse únicamente en la producción de estructuras orales y no en la producción de estructuras escritas.

Teoría del Aprendizaje.

Los propulsores del *Audiolingual Method* apoyaban las tesis conductistas sobre el aprendizaje, al igual que los métodos anteriores el *Oral Approach* o el *Situational Language Teaching*. Para ellos, los comportamientos dependen de tres elementos cruciales: el estímulo, la respuesta obtenida del estímulo y el refuerzo que sirve para marcar la respuesta como adecuada o inadecuada y animar a la repetición o a la supresión de la respuesta en el futuro. El refuerzo es fundamental en el proceso de aprendizaje porque aumenta la posibilidad de que el comportamiento se repita de nuevo y se convierta en un hábito. El dominio de una lengua se podría resumir según estas tesis en la adquisición de un conjunto de cadenas lingüísticas mediante estímulo-respuesta.

Según Rivers (1964) los principios fundamentales para explicar la teoría del aprendizaje en el *Audiolingual Method* son los siguientes:

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES SOBRE EL APRENDIZAJE EN EL AUDIOLINGUAL METHOD

- El proceso de aprendizaje de una lengua es un proceso de formación de hábitos mecánicos y éstos buenos hábitos se forman dando respuestas correctas por lo que no se aceptan los errores, para ello la memorización de diálogos y el uso de patrones lingüísticos hacen que las posibilidades de cometer errores se minimicen al máximo.
- El alumnado aprende las destrezas lingüísticas en una segunda lengua de un modo más eficaz cuando se presentan oralmente en vez de en forma escrita.
- Aprender por analogía produce mejores resultados que aprender a través del análisis por lo que este enfoque enseña la gramática de un modo inductivo más que deductivo.
- El aprendizaje de una lengua debe darse dentro de un contexto lingüístico y cultural y no aisladamente.

Actividades.

Ya que el *Audiolingual Method* es fundamentalmente un método oral para la enseñanza de idiomas, el proceso de aprendizaje conlleva una amplia instrucción en la práctica oral. El objetivo principal es la producción de un discurso oral inmediato y preciso. Siempre que sea posible, la lengua de instrucción será la lengua meta y a la enseñanza y explicación de la gramática se le conceden muy poca importancia. Según Brooks (1964), los diálogos y la repetición de formas lingüísticas son la base de las prácticas de aula del *Audiolingual Method*. Los diálogos proporcionan el medio para contextualizar las estructuras claves e ilustrar situaciones en las cuales las estructuras podrían ser utilizadas. Los diálogos se repiten y se memorizan y la corrección de la pronunciación, la acentuación, el ritmo y la entonación se enfatizan con el apoyo del laboratorio de idiomas. Después hay que hacer unos ejercicios prácticos para trabajar las estructuras gramaticales correspondientes.

En el *Audiolingual Method*, lo mismo que en el *Situational Language Teaching*, el papel del profesor es central y activo, es decir, este método está centrado y dominado por el profesor pues es él el que marca la dirección y los tiempos en el aprendizaje. El profesor es el modelo a seguir en la lengua meta y observa y corrige la actuación del alumno y es el encargado del control del laboratorio.

El *Audiolingual Method* considera a los alumnos como seres que pueden ser dirigidos para producir respuestas correctas gracias a técnicas de entrenamiento. La enseñanza se centra en manifestaciones externas del aprendizaje más que en comportamientos (teoría conductista). Los alumnos reaccionan a estímulos y tienen escaso control sobre el aprendizaje. No se les anima a iniciar la interacción, porque esto puede conducir a errores. En las primeras fases del aprendizaje en algunos casos los aprendices no entienden el significado de lo que están repitiendo, ya que escuchan la grabación y la imitan lo más fielmente posible. Por todo ello los alumnos

responden a unas tareas muy controladas y están aprendiendo una nueva forma de comportamiento verbal.

Materiales.

Los materiales de este método ayudan al profesor a desarrollar su trabajo y están orientados hacia él. No se suele utilizar libro de texto para los alumnos, solamente los diálogos. La tecnología juega un papel muy importante en el *Audiolingual Method* y en sus comienzos se utilizaron grabadoras de cinta magnetofónica. La aparición de los laboratorios de idiomas fue una innovación esencial de este método. El uso del laboratorio de idiomas procuraba una nueva alternativa a la práctica de aula ampliando las posibilidades de realizar actividades. Por ejemplo, una lección grabada en audio solía presentar un diálogo para practicar actividades de audición, permitía a los alumnos repetir el diálogo frase por frase y las subsiguientes actividades de fluidez sobre patrones gramaticales o fonéticos.

Como conclusión, el dominio de la **destreza oral** es el objetivo principal del *Audiolingual Method* y la comunicación es la función esencial del lenguaje aunque este método tiene algunas limitaciones como es, por ejemplo, la escasa transferencia a situaciones reales que no coinciden con los diálogos estereotipados que plantea este método.

1.7. Enfoques comunicativos¹²

El cambio que el estatus de la lengua inglesa ha tenido desde los años 70 del siglo XX hasta nuestros días, convirtiéndose en la lengua hegemónica de las sociedades contemporáneas, sobre todo en los campos de la economía y la tecnología, ha permitido el acceso a muy diversos recursos relacionados con la educación y el conocimiento de muchas personas. Por otro lado y al mismo tiempo, se ha producido un cambio muy significativo en el ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel mundial y como consecuencia, se han revisado algunas de las políticas educativas

¹² Dentro de los Enfoques Comunicativos nos centraremos únicamente en los enfoques desarrollados en el mundo anglosajón y utilizaremos el término *Communicative Language Teaching (CLT)*.

relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, sobre todo en lo relativo a los currículos educativos, los enfoques educativos y la manera de evaluar.

Además, se produce un cambio importante en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras producido por la aparición en el mundo de la educación de nuevas filosofías, nuevos avances tecnológicos y nuevos paradigmas en investigación y en respuesta a los cambios sociológicos ocurridos después de la Segunda Guerra Mundial y la creciente demanda por aprender la lengua inglesa.

Podría decirse que los Enfoques Comunicativos, *Communicative Language Teaching*, proceden del cuestionamiento que se hizo al *Situational Language Teaching* y al *Audiolingual Method* que hemos explicado anteriormente. Por un lado, estas críticas se deben a algunos lingüistas norteamericanos entre ellos Chomsky que en 1965 decía que las teorías estructurales del lenguaje eran incapaces de explicar la característica fundamental del lenguaje: la creatividad. Estos y otros lingüistas vieron la necesidad de que la enseñanza de lenguas se centrara en el dominio de la comunicación más que en el dominio de las estructuras lingüísticas. Autores pertenecientes a distintas áreas de conocimiento como Candlin, Widdowson, Firth, Halliday o Hymes apoyaron esta visión del lenguaje.

Según la opinión de Howatt (1984), a finales de los años sesenta el *Situational Language Teaching* había tocado fondo debido a los muchos cambios en la manera de pensar de los especialistas en la enseñanza de lenguas y a la realidad educativa europea. Entre los años 60 y 70, al crearse el Mercado Común Europeo, el número de personas adultas que necesitaban aprender nuevas lenguas se incrementó notablemente y fue en el Departamento Educativo del Consejo Europeo dónde comenzó a examinarse el problema y a plantearse la necesidad de desarrollar métodos y enfoques alternativos para la enseñanza de lenguas.

Por todo ello, se puede afirmar que gracias a las aportaciones de los lingüistas y estudiosos antes mencionados, el trabajo del Consejo Europeo, la rápida aplicación de estas ideas por parte, tanto de las editoriales productoras de libros de texto como de los profesores británicos especialistas en la enseñanza de lengua inglesa y las políticas educativas de algunos gobiernos que dieron apoyo a estos nuevos enfoques surgieron lo que hoy en inglés se conoce como *Communicative Language Teaching*(CLT¹³).

Los CLT son considerados un enfoque y hacen de la competencia comunicativa el objetivo primordial de la enseñanza de lenguas y desarrollan procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas. Aquí el lenguaje y la comunicación son interdependientes en el sentido de que el lenguaje debe servir para que el hablante pueda comunicar sus objetivos. El enfoque, según Richard & Rodgers (2014) es más flexible y responde a las necesidades de los alumnos recurriendo a distintas metodologías. Se podría decir que el enfoque, en general, es más abierto que el método y responde y surge según las necesidades del momento.

Es en los años 80, cuando los nuevos enfoques empiezan a surgir y a reivindicar que algunos de los principios pedagógicos mantenidos hasta el momento debían cambiar. Los enfoques comunicativos presentan las siguientes características: (Sánchez, 2009)

La docencia se centraba en el profesor, es decir, el profesor enseñaba y el alumno aprendía.

En los enfoques comunicativos, el profesor pasa a tener un papel de mediador cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje por parte del alumno y ya no es el protagonista de la acción educativa. El protagonista del proceso educativo pasa a ser el alumno.

Los objetivos lingüísticos de estos métodos analizados hasta ahora han estado casi siempre ligados a conceptos como los de gramática, vocabulario

¹³ A partir de este momento utilizaremos el acrónimo *CLT* para el término *Communicative Language Teaching*.

o estructuras lingüísticas, sin embargo, los objetivos de estos nuevos enfoques no se centrarán exclusivamente en términos lingüísticos, formales o gramaticales, sino en términos comunicativos. Se parte de situaciones comunicativas y de ellas se extraen los elementos lingüísticos que las integran. Es decir, se promueve el aprendizaje de elementos lingüísticos seleccionados y organizados a partir de lo que es funcionalmente útil en la comunicación real e interpersonal.

Concepto de Lengua.

El *CLT* parte de la teoría funcional del lenguaje, que se centra en el lenguaje como medio de comunicación. El objetivo de la enseñanza de las lenguas es desarrollar lo que Hymes (1972) llamaba competencia comunicativa.

Otra teoría que favoreció la aparición de *CLT* fue la teoría que Halliday (1970) elaboró sobre las funciones del lenguaje. Esta teoría completaba las ideas de Hymes había planteado sobre la competencia comunicativa. Halliday describió las siete funciones básicas que desempeña el lenguaje para que los niños aprendan su primera lengua. Los promotores de los enfoques comunicativos consideraron, basándose en esta teoría, que los aprendices de segundas lenguas debían adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para desempeñar estas siete funciones básicas del lenguaje.

El concepto de lengua en *CLT* tiene una base teórica muy rica y ecléctica y podría resumirse en cinco puntos fundamentales:

CONCEPTO DE LENGUA EN EL CLT

- El lenguaje es un sistema para la expresión de significado.
- La primera función del lenguaje es permitir la interacción y la comunicación.
- La estructura del lenguaje refleja su uso funcional y comunicativo.
- Las unidades primarias del lenguaje no son solamente sus características estructurales y gramaticales, sino categorías funcionales y comunicativas.
- La competencia comunicativa implica saber cómo utilizar el lenguaje con una amplia variedad de objetivos y funciones:
- Saber variar el uso del lenguaje dependiendo del contexto y de los participantes. Por ejemplo distinguir entre el uso formal o informal del discurso.
- Saber cómo producir y comprender diferentes tipos de textos: informes, entrevistas, conversaciones, narraciones.
- Saber cómo mantener la comunicación a pesar de tener limitaciones en la propia lengua de cada uno.
- (Richard & Rodgers, 2014).

Cuadro 10: El concepto de lengua en CLT según Richard & Rodgers.

Teoría del aprendizaje.

Pese a que en un principio se escribió muy poco sobre la teoría del aprendizaje en los primeros enfoques, pueden extraerse algunos principios que subyacen a la práctica: -Las actividades que promueven una comunicación real, promueven el aprendizaje.

-Aquellas actividades en las que el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas para el alumno, promueven el aprendizaje más que las que no lo son.

-El principio basado en la importancia de la significación del lenguaje asume que si el lenguaje es significativo para el alumno, esto revertirá en el proceso de aprendizaje.

Por tanto las actividades en los enfoques comunicativos se seleccionan de acuerdo a cómo involucran al alumno en un uso del lenguaje auténtico y significativo, más que en una práctica mecánica de estructuras. (Richards & Rodgers, 2014).

Otras de las hipótesis posteriores que apoyan los enfoques comunicativos están basadas en la teoría de la interacción y en la teoría del aprendizaje sociocultural.

Para Cook (2008), el aprendizaje de lenguas se ve como resultado de un proceso en el que priman los siguientes aspectos:

- Interacción entre el aprendiz y los hablantes de la lengua.
- Creación de significado colaborativo.
- Creación de una interacción significativa a través del lenguaje.
- Negociación del significado cuando el aprendiz y su interlocutor llegan a un entendimiento.
- Aprendizaje a partir del feedback¹⁴ que reciben los alumnos.
- Prestar atención al lenguaje que uno oye.
- Probar y experimentar con distintas formas de decir las cosas.
- Aprender como mediación social.
- El aprendizaje se facilita a través de un proceso de scaffolding¹⁵o andamiaje llevado a cabo por el profesor o por otro alumno.
- Aprendizaje a través de un diálogo colaborativo estructurado en tareas cooperativas estructuradas.

Cuadro 11: Aspectos fundamentales para el aprendizaje de lenguas según Cook (2008).

¹⁴ *Feedback*, en español retroalimentación, es el mecanismo mediante el cual el aprendiente de L2 incorpora a su discurso el efecto que éste produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retroalimentacion.htm

¹⁵ *Scaffolding is the temporary support that surrounds a building under construction. The term is used metaphorically to describe the temporary interactional support that is given to learners while their language system is 'under construction'. It is this support – from teachers, parents or 'better others' – that enables them to perform a task at a level beyond their present competence.*” (Scott Thornbury, 2006). Scaffolding es el apoyo temporal que rodea un edificio en construcción. El término se usa metafóricamente para describir el apoyo temporal que los aprendices de una lengua reciben cuando su sistema lingüístico está ‘en construcción’. Este apoyo puede proceder de profesores, padres u otras personas que les permita a los alumnos llevar a cabo una tarea en un nivel más allá de su competencia actual. Thornbury 2006).

Actividades.

Sánchez (2009) apunta que el aprendizaje deja de basarse en una repetición mecánica y pasa a ser un proceso acumulativo dónde lo nuevo se integra en los conocimientos ya existentes del individuo. Las actividades, según este autor presentan las siguientes características:

- Las actividades se basan en una comunicación real.
- Las actividades propician oportunidades para que los alumnos experimenten y prueben lo que saben comunicar en la nueva lengua.
- Los profesores han de facilitar oportunidades para que los alumnos desarrollen su fluidez y mejoren su precisión en el lenguaje.
- Las actividades comunicativas deben relacionar las cuatro destrezas, pues de este modo es como ocurre en el mundo real.
- Las actividades deben permitir a los alumnos que descubran las normas gramaticales a través de procesos inductivos.

Cuadro 12: Características de las actividades en CLT según Sánchez (2009).

Este autor a su vez especifica las características de las actividades según se centren en la fluidez o en la precisión del lenguaje.

Las actividades que se centran en la fluidez reflejan:

- El uso natural del lenguaje.
- Intentan lograr la comunicación a través de la negociación del significado.
- Requieren un uso significativo del lenguaje.
- Requieren el uso de estrategias comunicativas.
- Intentan producir un lenguaje que no sea predecible.
- Buscan conectar siempre el uso del lenguaje con un contexto adecuado

Cuadro 13: Características de las actividades que se centran en la fluidez según Sánchez (2009).

Las actividades basadas en la precisión del lenguaje reflejan:

- El uso del lenguaje en el aula.
- Se concentran en la formación de ejemplos correctos del lenguaje
- Practican el lenguaje fuera de contexto.
- Practican pequeñas muestras del lenguaje.
- No requieren una comunicación significativa.
- Controlan la elección del lenguaje.

Cuadro 14: Características de las actividades que se centran en la precisión del lenguaje según Sánchez (2009).

A los profesores se les recomendaba utilizar un equilibrio entre actividades que promueven la fluidez y la precisión del lenguaje y la dinámica de las clases también cambia y se empieza a trabajar en pequeños grupos y en parejas y no sólo en gran grupo.

Las actividades más comunes en CLT son *Jig-saw activities*, *task-completion activities*, *Information-gathering activities*, *opinion-sharing activities*, *information-transfer activities*, *reasoning gap activities* and *role plays activities*. (Richard y Rodgers, 2014).

El papel del profesor.

Las actividades propuestas en el CLT también implican nuevos roles para el profesorado que pasa a asumir el papel de facilitador y monitor y abandona el de papel de mero corrector del discurso oral y escrito. Para Breen y Candlin (1980), el profesor tiene tres roles principales. El primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase y a su vez, entre estos participantes y las distintas actividades y textos. El segundo es el de actor, el de participante independiente dentro del grupo de enseñanza-aprendizaje. Un tercer papel es el de investigador y aprendiz, pues tiene mucho que aportar con su investigación al proceso de enseñanza-aprendizaje y también aprende de sus propias investigaciones y de todo el proceso. Además, el profesor debe analizar las necesidades de sus alumnos y ser también un consejero que de ejemplo como comunicador. En definitiva podemos decir que el profesor tiene que actuar como director del proceso de

aprendizaje grupal, y es su obligación organizar la clase como un escenario para la comunicación y las actividades comunicativas.

El papel del alumno.

En comparación con el aprendizaje tradicional, los enfoques comunicativos hacen que los alumnos adquieran distintos roles en el aula. Breen y Cadlin (1980) destacan el nuevo papel del alumno como negociador en la construcción de los significados y en la interacción ya que ahora tienen que participar en las actividades de aula que se basan en un enfoque de aprendizaje cooperativo, en vez de en un enfoque individualista.

Materiales

El CLT considera los materiales decisivos para influenciar la interacción del aula y el uso del lenguaje. El uso de *realia* o materiales auténticos es una característica fundamental de estos enfoques. El uso del material auténtico puede incluir periódicos, revistas, mapas, símbolos, gráficos, y distintos tipos de objetos que pueden ser utilizados para apoyar los ejercicios comunicativos.

Hay numerosos libros de textos para apoyar el enfoque *CLT* aunque también se utilizan materiales para trabajo basado en tareas como juegos, *role-plays*, simulaciones y actividades de comunicación basadas en tareas.

El uso de materiales tecnológicos incrementa la participación por parte de los alumnos, proporciona el acceso a un input comprensible, aumenta las oportunidades para la negociación de significado, crea un contexto para la interacción, y crea un entorno social de aprendizaje que promueve el aprendizaje de las lenguas. (Richard & Rodgers, 2014).

Como conclusión, se puede decir que los Enfoques Comunicativos buscan la capacitación del aprendiz para lograr una comunicación real y por ello ha de ser una comunicación oral y escrita.

1.8. Enfoque por tareas.

De acuerdo con Van den Branden (2006) el Enfoque por Tareas o *Task-Based Language Teaching (TBLT)* surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los Enfoques Comunicativos y se difunde enseguida en determinados círculos de enseñanza de la lengua inglesa (Breen 1987, Candlin 1990, Nunan 1989, Zanón 1990, Hernández y Zanón y Estaire 1992).

El Enfoque por Tareas es un enfoque para la enseñanza de lenguas en el que los alumnos tienen que desarrollar una serie de tareas en las que se producen un intercambio de significados en un lenguaje que pertenece al mundo real y además no hay únicamente un propósito lingüístico sino de resolver una tarea.

Según este autor, la mayoría de los profesores de lenguas y diseñadores de programas lingüísticos están de acuerdo en que el objetivo básico de la enseñanza de una lengua extranjera es capacitar a los alumnos para propósitos funcionales. Para muchos estudiantes, especialmente los adultos, aprender un idioma es un medio para encontrar un nuevo trabajo o conocer nuevos amigos, viajar, comunicarse con personas de otras lenguas, ayudar a sus hijos en las tareas de la escuela o simplemente disfrutar.

Van den Branden es uno de los autores que ya en los años 70 empezó a dar importancia a la enseñanza de las lenguas con una finalidad comunicativa. Hoy en día, esta finalidad comunicativa es crucial y es el punto de partida para el diseño del currículo y de programas para la enseñanza de lenguas. El Enfoque por Tareas va más allá, pues considera la comunicación no sólo como una finalidad sino la parte más importante del procedimiento. Esto quiere decir que para enseñar una lengua hay que atender a todo el proceso, en lugar de centrarse únicamente en la producción final. Esto supone plantear actividades bien secuenciadas, tomando como referencia el uso real de la lengua. En este Enfoque por Tareas los estudiantes se enfrentan con actividades que son simulaciones o actuaciones lingüísticas que los alumnos deben ser capaces de realizar fuera del aula. Para ello han de aprender las formas del lenguaje relevantes para intentar comprender y

producir el lenguaje necesario para realizar estas tareas. En otras palabras, el Enfoque por Tareas no tiende a desmenuzar el lenguaje en pequeñas piezas y no seleccionan los contenidos en función de los elementos lingüísticos sino que adopta tareas globales y útiles como base para el diseño de una actividad educativa. En este tipo de tareas, diferentes destrezas, tales como lectura, escritura, habla y escucha están normalmente integradas en la misma actividad.

Según Willis (2007), este enfoque deriva directamente del *Communicative Language Teaching*, ya que mantiene varios principios básicos de este movimiento:

- Las actividades que conllevan una comunicación real son esenciales para el aprendizaje de lenguas.
- Las actividades en las cuales el lenguaje se utiliza para llevar a cabo tareas significativas para el alumno, promueven el aprendizaje.
- El lenguaje que es significativo para el aprendiz permite el proceso de aprendizaje.

Y añade a estas características la planificación de tareas.

Según Feez (1998) las características fundamentales del Enfoque por Tareas se podrían resumir en que:

CARACTERÍSTICAS DEL ENFOQUE POR TAREAS (Feez, 1998)

- Lo primordial en este enfoque no es el producto final que se obtiene, sino el proceso de aprendizaje en sí mismo. Los elementos básicos son las actividades y las tareas que realizan los alumnos pues enfatizan la comunicación y el significado.
- Los aprendices aprenden la lengua interactuando unos con otros mientras están inmersos en las actividades y tareas.
- Las actividades y las tareas pueden ser de dos tipos: aquellas cuyos objetivos se corresponden con tareas de la vida real o aquellas que tienen un objetivo pedagógico específico para el aula.

- Las actividades y las tareas planteadas a los alumnos están secuenciadas de acuerdo con la dificultad.
- La dificultad de una tarea depende de un amplio número de factores como pueden ser la experiencia previa del alumno, la complejidad de la tarea, el lenguaje requerido para llevar a cabo la tarea y el grado de apoyo disponible.

Cuadro 15: Características del enfoque por tareas.

Leaver and Kaplan (2004) consideran que el Enfoque por Tareas tiene muchos beneficios y entre ellos citan:

BENEFICIOS DEL ENFOQUE POR TAREAS (Leaver & Kaplan, 2004)

- El alto grado de motivación tanto del alumnado como del profesorado en comparación con la aplicación de otros métodos o enfoques.
- Las oportunidades que se producen para la repetición sin caer en el aburrimiento.
- Una mayor flexibilidad curricular.
- El desarrollo de la competencia básica aprender a aprender.
- La oportunidad para la corrección natural de errores.
- Este enfoque anima al alumnado a asumir riesgos lingüísticos.
- El aumento de un mayor dominio de la lengua.
- El incremento de la satisfacción del alumno.
- Unos mejores resultados en las evaluaciones.

Cuadro 16: Beneficios del Enfoque por Tareas.

El Enfoque por Tareas propone la noción de tarea como unidad central de planificación y enseñanza de las lenguas. Hay muchas definiciones de tareas y todas ellas coinciden en que una tarea es una actividad o un objetivo que se lleva a cabo utilizando el lenguaje, por ejemplo: encontrar una solución a un puzle, leer un mapa, dar direcciones,

hacer una llamada de teléfono, escribir una carta o leer una serie de instrucciones para montar un juguete, por ejemplo. La clave del enfoque es la secuenciación o planificación con actividades facilitadoras.

Concepto de Tarea.

Según Nunan (1989) la tarea comunicativa es un tipo de trabajo de aula que involucra a los alumnos en procesos tales como comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje meta mientras la atención está principalmente centralizada en el significado más que en la forma. Y añade que la tarea debería tener también un sentido de “un todo” que es capaz de mantenerse por derecho propio como un acto comunicativo.

Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan, 1989:19).

Sin embargo, Van den Branden ofrece una definición más simple que la anterior, para él una tarea es una actividad en la cual una persona se involucra para lograr un objetivo y la cual necesita del uso del lenguaje (2006).

Concepto de Lengua.

De acuerdo con Skehan (1998), el lenguaje es primordialmente un medio para producir significado y el Enfoque por Tareas enfatiza el papel central del significado en el uso del lenguaje al que considera primario y fundamental.

Según Van Avermaet & Gysen (2006) el lenguaje es un medio para lograr objetivos del mundo real. El Enfoque por Tareas enfatiza que el desarrollo de la competencia lingüística no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr un fin y por ello los cursos para la enseñanza de lenguas deben centrarse en las necesidades comunicativas del alumno.

Por otro lado, las unidades léxicas son fundamentales en el aprendizaje del lenguaje y como apuntan Richards & Rodgers (2014) fue en estos últimos años cuando el vocabulario pasó a tener un papel más destacado en el aprendizaje de lenguas del que había tenido tradicionalmente. En este Enfoque por Tareas el vocabulario que se utiliza incluye no sólo las palabras como unidades de significado, sino también otras unidades más complejas. La adquisición de vocabulario y la adquisición de estrategias para el aprendizaje del mismo es fundamental si se quieren llevar a cabo tareas comunicativas. Por este motivo algunos autores como Ellis (2003) y Leaver & Willis (2004) recomiendan que los cursos comiencen con un módulo que haga énfasis en la rápida adquisición de vocabulario.

Como apuntan Richard & Rodgers (2014) el uso del lenguaje supone la integración de todas las destrezas lingüísticas. El Aprendizaje Basado en Tareas asume una visión global del lenguaje que incluye las diferentes destrezas y a los alumnos se les requiere el uso de dos o más de estas destrezas al mismo tiempo para reflejar los usos reales del lenguaje.

En pocas palabras se puede decir que la interacción oral es el objetivo central del lenguaje y la clave de la adquisición del mismo. Hablar e intentar comunicarse con otros a través del lenguaje oral se considera la base para la adquisición del lenguaje y muchas de las tareas que se proponen dentro del Enfoque por Tareas implican conversación o interacción dialógica basada en un texto o en una tarea.

Teoría del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje que subyace al Enfoque por Tareas comparte muchos principios con los Enfoques Comunicativos (Skehan 1996, Sánchez 2009, Richard & Rodgers 2014).

TEORÍA DEL APRENDIZAJE EN EL ENFOQUE POR TAREAS.

- El aprendizaje de las lenguas se determina por factores internos al aprendiz más que por factores externos, y se promueve activando procesos internos de adquisición de lenguas.
- El aprendizaje de lenguas es un proceso orgánico que se desarrolla gradualmente y en el que los aprendices pasan por diferentes niveles, según van reestructurando su sistema del lenguaje.
- El aprendizaje de lenguas requiere adquirir la competencia necesaria en todas las destrezas requeridas en las tareas propuestas así como el aprendizaje de los elementos lingüísticos necesarios: funcionales, estructurales, léxicos y gramaticales.
- El aprendizaje de las lenguas requiere la adquisición de una conciencia de las formas lingüísticas para poder interpretar la lengua meta. La gramática no se enseña aisladamente como un rasgo del lenguaje, sino según va surgiendo en el proceso de una comunicación significativa. Los elementos gramaticales deben ser puestos en práctica y además, deben ser presentados a los alumnos para que tomen conciencia de la estructura y funcionamiento del lenguaje.
- Las actividades por tareas y los logros adquiridos han de ser altamente motivadores.

Cuadro 17: Teoría del Aprendizaje en el Enfoque por Tareas.

Actividades.

Willis (1996) propone diferentes tareas: hacer listas, ordenar, clasificar, comparar, resolución de problemas, compartir experiencias personales y tareas creativas. Pica, Kanagy and Falodum (1993) clasifican las tareas de acuerdo con el tipo de interacción que ocurre cuando realizamos las mismas:

-*Jigsaw Tasks* (Tareas con rompecabezas): Estas tareas hacen que el alumno combine distintos fragmentos de información para formar un todo.

-*Information Gap Tasks* (Tareas de vacío de información): Uno o varios estudiantes tienen que completar un set de información y deben negociar y averiguar cuál es la otra parte de la información que necesitan.

-*Problem- Solving Tasks* (Tareas de resolución de problemas): A los estudiantes se les da un problema y un conjunto de información y deben llegar a una solución para el problema.

-*Decision- Making Tasks* (Tareas de toma de decisiones): A los estudiantes se les da un problema para el cual hay un posible número de soluciones y ellos deben escoger uno a través de la negociación y la discusión.

-*Opinion Exchange Tasks* (Tareas de intercambio de información): Los alumnos discuten e intercambian ideas aunque no necesariamente necesitan alcanzar un acuerdo.

El papel del profesor.

Van den Branden (2006) opina que el profesor tiene un papel crucial en el Enfoque por Tareas pues es un guía que apoya y estimula el aprendizaje lingüístico de los alumnos. En este enfoque los profesores tienen los siguientes roles:

ROLES DEL PROFESOR EN EL ENFOQUE POR TAREAS

- Motivar a los alumnos para que dediquen toda su energía mental a la realización de las tareas y respaldar su nivel de mentalización en todo el proceso de aprendizaje.
- Organizar eficientemente las actividades, dando instrucciones claras, preparando a los alumnos para la realización de tareas, guiando la formación de grupo y asegurándose de que los alumnos tengan todo el material necesario para la comprensión de tareas o sean informados sobre el modo en que ellos pueden obtener estos materiales.
- Mantener la interacción con los alumnos mientras se están realizando las tareas, por ejemplo, reestructurando y redistribuyendo tareas y ofreciendo a los alumnos mejores posibilidades para lo que están intentando decir y no encuentran palabras adecuadas. A través de la negociación de significados, los profesores pueden ayudar a los alumnos a encontrar el significado de nuevas palabras y expresiones, el profesor puede pedir aclaraciones, confirmar preguntas o dar un feedback y de este modo ayudar a los alumnos a producir formas lingüísticas más complejas.
- -Intervenir en conversaciones y hacer un seguimiento del nivel de comprensión de los alumnos es otra de las tareas que puede llevar a cabo un profesor.

Cuadro 18: Roles del profesor en el Enfoque por Tareas.

Según Lantolf (2006) la construcción del nuevo conocimiento y las destrezas utilizadas durante la interacción entre alumnos y entre profesores y alumnos, realmente constituye la base del proceso de aprendizaje, es decir, la interacción es aprendizaje. Van den Branden (2006) señala que para muchos profesores el *TBL* supuso un cambio alejado de las prácticas tradicionales del aula y aunque es un enfoque apoyado desde las políticas

educativas de muchos países del mundo su implantación real en aulas reales muestra muchas variaciones entre los profesores de distintos países, continentes y sistemas educativos. Autores como Skehan (1998) y Ellis (2003) reconocen la existencia de muy diversos tipos de Enfoques por Tareas.

El papel del alumno.

Según Richards & Rodgers (2014), el Enfoque por Tareas está basado en tareas que plantean distintos roles para el alumnado:

ROLES DEL ALUMNADO EN EL ENFOQUE POR TAREAS

- El ser miembro de un grupo: Muchas de las tareas se llevarán a cabo en parejas o en pequeños grupos por lo que esto puede requerir algún tipo de adaptación, para aquellos alumnos acostumbrados al trabajo individual o al trabajo en gran grupo.
- Controlador: Las actividades de clase o de aula deben ser diseñadas para que los alumnos se den cuenta de cómo se utiliza el lenguaje durante la comunicación, por lo tanto, en este proceso comunicativo los alumnos deben prestar atención no solamente al mensaje, sino a como se expresa el mensaje.
- Tomador de riesgos: Algunas de estas tareas requerirán que los aprendices creen e interpreten mensajes, y en muchos casos carecerán de los recursos lingüísticos y la experiencia para descifrarlos, por lo cual las habilidades de deducción, las pistas lingüísticas, el contexto, el pedir una aclaración o consultar con otros será una necesidad a desarrollar y un riesgo a correr.

Cuadro 19: Roles del alumnado en el Enfoque por Tareas.

Materiales.

Se promueve el uso de *Realia* o materiales auténticos al igual que en los Enfoques Comunicativos para la puesta en marcha de tareas auténticas y relacionadas con un lenguaje auténtico y real y sobre todo el uso de

materiales que provienen de los medios de comunicación: periódicos y revistas, programas de televisión o internet así como el uso de las tecnologías más avanzadas en el mundo de la comunicación.

Evaluación.

En el Enfoque por Tareas, las tareas son utilizadas también para la evaluación de las destrezas lingüísticas del alumnado y los progresos que estos hacen. Para lograr este propósito los profesores proponen tareas que desempeñen tareas que reproducen situaciones del lenguaje auténtico y se parezcan al tipo de tareas que los alumnos puedan llevar a cabo fuera del aula. La evaluación no sólo informa a los estudiantes sobre el progreso o el nivel lingüístico que ellos han adquirido sino que además aporta información relevante sobre la efectividad del apoyo educativo que los profesores han ofrecido a los alumnos individualmente y las carencias lingüísticas de los alumnos que requieren un mayor apoyo.

Para mejorar la evaluación se pueden utilizar nuevos instrumentos como los portafolios en los cuales y entre otras cosas, los alumnos recopilan muestras de las tareas que han llevado a cabo. Se promueve la evaluación entre iguales que invita a los alumnos a evaluar a otros cuando presentan sus tareas. Se pretende en definitiva, una evaluación más dinámica en la cual los profesores se autoevalúan para conocer hasta qué punto ellos necesitan apoyar la interacción en el desarrollo de actividades lingüísticas.

Como conclusión y resumen podemos decir que en el Enfoque por Tareas, se promueve un uso real de la lengua. Para ello, los alumnos llevan a cabo una serie de tareas en las que el desarrollo de los procesos comunicativos es vital. Por ello, no sólo la oralidad es importante sino también la comprensión y la producción escrita.

1.9. Enfoque orientado a la acción.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es un documento elaborado por el Consejo de Europa (2001) que:

“Promueve una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (p.1).

El MCER define a su vez, niveles de dominio de la lengua y proporciona los medios adecuados para que todos los profesionales implicados en la enseñanza de lenguas reflexionen sobre su práctica y de este modo puedan satisfacer las necesidades de sus alumnos. Además ofrece “una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología”. (Consejo de Europa, 2001:1).

El MCER plantea una visión muy general del uso y del aprendizaje de las lenguas y los gobiernos de los distintos países europeos han tomado el Marco como referencia metodológica. A su vez, ha afianzado los Enfoques Comunicativos dándole un sesgo determinado a favor de ciertos rasgos, como pueden ser entre otros el trabajo por tareas, la presencia de la cultura, en la que se inserta la lengua enseñada, el planteamiento de la enseñanza de lenguas como ‘acción’ o el fomento de la responsabilidad del alumno que aprende.

El MCER es integrador y coherente y no pretende imponer un método específico, pues esa es su filosofía básica. No es su objetivo decirles a los profesionales de la enseñanza cómo tienen que actuar y afirma que todos los métodos que se empleen en el aprendizaje, enseñanza, aprendizaje e investigación de la lengua han de ser aquellos que resulten los más eficaces para lograr los objetivos fijados en función de las necesidades de los alumnos y de su contexto social. La eficacia del enfoque utilizado depende de la motivación, las características de los alumnos y la naturaleza de los recursos humanos y materiales. (Consejo de Europa. 2001:141).

El Marco difunde algunos valores no lingüísticos promovidos por las políticas lingüísticas europeas tales como:

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz” , “mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas” y “evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva. (Consejo de Europa, 2001:3).

El Marco aconseja un Enfoque orientado a la Acción pues considera a los alumnos “agentes sociales, es decir, 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” (p.39)

El Enfoque orientado a la Acción tiene en cuenta además los recursos cognitivos, emocionales y volitivos y las capacidades específicas que un individuo aplica como agente social. (Consejo de Europa, 2001:8).

Este enfoque propone una “perspectiva accional” (en francés, *perspective actionnelle*) que es como denominan los autores del MCER a su orientación didáctica en función del objetivo social de referencia. Autores como Puren (2004) definen esta perspectiva como el conjunto de acciones sociales que se pretende que los alumnos sean capaces de realizar en lengua extranjera al final de su formación. Puren prefiere denominarla perspectiva “co-accional” pues pone énfasis en la dimensión colectiva de las acciones y en la finalidad social de las mismas. Del concepto de “interacción” que es hablar con otro actuando sobre él, Puren pasa al concepto de co-acción que es convivir, actuar, trabajar y hablar con los otros desde una perspectiva colaborativa.

Concepto de Plurilingüismo.

El Consejo de Europa a través de sus políticas educativas y del Marco promueve el plurilingüismo. El enfoque plurilingüe hace énfasis en que a

medida que aumenta la experiencia lingüística del individuo en los entornos culturales de una lengua, el individuo no guarda las lenguas y las culturas en compartimentos mentales diferentes sino que desarrolla una competencia comunicativa en la que todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas interactúan entre sí. Por todo ello, "el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales." (p. 6).

Es decir, Europa es multilingüe y sus habitantes tienen que ser plurilingües. Mi competencia comunicativa no solo se nutre de la lengua materna sino del repertorio de las experiencias lingüísticas.

Enfoques Generales que plantea el Marco.

Desde el Consejo de Europa, (2001) se plantean que los alumnos pueden aprender lenguas de muy distintos modos:

a) Mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:

- cara a cara con el hablante o los hablantes nativos;
- oyendo conversaciones;
- escuchando la radio, grabaciones, etc.;
- viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.;
- leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios);
- utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.;
- participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;
- participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza;

b) Mediante la exposición directa de enunciados hablados y textos escritos especialmente elegidos, por ejemplo, adaptados en L2 (material de entrada: *input* inteligible).

c) Mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente.

d) Mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 (material de salida o *output* comprensible).

e) De forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles.

f) Mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.

g) Mediante la combinación de actividades, pero utilizando sólo L2 para todos los objetivos de clase;

h) Mediante alguna combinación de las actividades anteriores, pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo.

i) Mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc. (p. 141-142).

Concepto de Lengua y Teoría del Aprendizaje.

El Consejo de Europa, (2001) afirma que:

“El uso de la lengua-que incluye el aprendizaje-comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan, una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y

bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específico, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias” (p.9).

Y añade:

Las **competencias** son un conjunto de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a las personas realizar acciones.

Las **competencias generales** no se relacionan directamente con la lengua pero se puede recurrir a ellas para acciones de todo tipo.

Las **competencias comunicativas** (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas) permiten actuar a las personas utilizando específicamente medios lingüísticos.

El **contexto** es el conjunto de acontecimientos y factores situacionales, internos y externos a la persona en los que se produce la comunicación.

Las **actividades de lengua** son el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa en un contexto específico a la hora de comprender o expresar uno o más textos para realizar una tarea.

Los **procesos** son la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

El **texto** es cualquier secuencia de discurso hablado o escrito que constituye el eje de una actividad de lengua, bien sea como producto o como proceso.

El **ámbito** se refiere a los sectores de la vida social en los que actúan los agentes sociales y los clasifica en ámbitos educativos, profesionales, públicos y personales.

Una **estrategia** es cualquier línea de actuación elegida por cualquier individuo para realizar una tarea.

Una **tarea** es cualquier acción que un individuo considera necesaria para resolver un problema, cumplir una obligación o conseguir un objetivo (p. 9-10).

Competencias generales en el MCER

El MCER establece las competencias comunicativas. Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, resulta útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

1. Conocimiento declarativo (saber).
 - 1.1. El conocimiento del mundo
 - 1.2. El conocimiento sociocultural
 - 1.3. La consciencia intercultural
2. Las destrezas y las habilidades (saber-hacer)
 - 2.1. Las destrezas y las habilidades prácticas
 - 2.2. Las destrezas y las habilidades interculturales
3. La competencia «existencial» (saber ser)
4. La capacidad de aprender (saber aprender)
 - 4.1. La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación
 - 4.2. La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas
 - 4.3. Las destrezas de estudio
 - 4.4. Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis)

Cuadro 21: Competencias generales del MCER.

Concepto de Competencia Comunicativa en el MCER

El Marco expone que la competencia comunicativa abarca tres componentes: El **lingüístico**, el **sociolingüístico** y el **pragmático** y asume que cada uno de estos componentes comprende conocimientos, destrezas y habilidades.

-Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Las competencias lingüísticas a su vez. La competencia léxica

- La competencia gramatical
- La competencia semántica
- La competencia fonológica
- La competencia ortográfica
- La competencia ortoépica

-Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales
- Las normas de cortesía
- Las expresiones de sabiduría popular
- Diferencias de registro
- Dialecto y acento

-Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (p. 13-14).

- La competencia discursiva
- La competencia funcional

Concepto de Tarea.

El Marco presta gran atención y les reserva un papel destacado a las tareas. Nos referimos a las tareas útiles que se transforman en tareas pedagógicas y se diseñan específicamente para el aprendizaje de lenguas. Para Sánchez (2009) en general las tareas son simulaciones de la vida real llevadas al aula para utilizar la lengua meta que conservan la realidad de la temática y el desarrollo de las distintas secuencias de que consta cada tarea y deben llevarse a cabo utilizando la lengua meta. Este autor añade “la utilidad de este tipo de tareas para la clase reside en que la realización de la tarea guarda una estrecha relación con el significado y con la manera en que dicho significado se expresa o se negocia al realizarla” (p. 185-186).

Y añade:

“Pero la situación cambia sustancialmente cuando esa misma tarea hay que verbalizarla en una lengua que se está aprendiendo, cuando los implicados no disponen de recursos lingüísticos necesarios o tienen gran dificultad para acceder a ellos. En tal caso, la atención al significado debe ceder protagonismo a la atención que requieren la forma o los elementos lingüísticos cuyo dominio por parte de los alumnos es aún precario” (p.186).

Puren (2004) hace una comparación entre el Enfoque por Tareas y el Enfoque Orientado a la Acción y señala que la definición de "tarea" de Nunan (Enfoque por Tareas), que hemos presentado anteriormente, es la de "tarea comunicativa" basada en la interacción y centrada en el significado más que en la forma pues la considera un tipo de trabajo de aula que involucra a los alumnos en procesos tales como comprender, manipular, producir o interactuar en el lenguaje meta mientras la atención está principalmente centralizada en el significado más que en la forma. Sin embargo, Puren propone denominar "tarea" a lo que los alumnos hacen en clase durante su proceso de aprendizaje y "acción" lo que tienen o tendrán que hacer con la lengua extranjera en la sociedad durante su aprendizaje y/o al final del mismo. Los autores del Marco no hacen tal distinción, según Puren porque están muy influenciados por el marco conceptual de los enfoques comunicativos.

A modo de conclusión podemos decir que el Enfoque Orientado a la Acción que promueve el Marco, considera igualmente importantes las cuatro destrezas comunicativas y promueve su desarrollo de igual modo.

A lo largo de todo este análisis sobre los distintos métodos y enfoques hemos podido comprobar como la enseñanza de la oralidad no era la prioridad en la mayoría de los métodos. Éstos han ido evolucionado y han pasado de centrarse en las estructuras gramaticales a centrarse en las destrezas comunicativas gracias a los enfoques comunicativos que aparecieron en los años 80 del siglo XX. También hemos podido comprobar cómo los enfoques comunicativos adoptan el uso de las cuatro destrezas precisamente para fomentar la comunicación entre los aprendices de segundas lenguas.

1.10. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas¹⁶

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), en inglés *Content and Language Integrated Teaching (CLIL)*¹⁷ hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Este proceso implica utilizar la lengua extranjera como vehículo de enseñanza de contenidos curriculares y, al mismo tiempo, desarrollar la competencia necesaria de la lengua en cuestión. (Ruiz de Zarobe, 2008).

Tal como nos explica Coyle (2006) *CLIL*, cuyo uso está muy extendido en los centros bilingües, comenzó a desarrollarse en los años 90, aunque como explica Marsh (2002), sus raíces se encuentran en la tradición teórica de los 60 y los 70, por lo que podemos decir que no es un enfoque nuevo. Para el mismo autor, la globalización, la diversidad cultural, la sociedad multicultural, la movilidad internacional y el aprendizaje a lo largo de la vida, son el contexto y las razones por las que este enfoque metodológico responde a las necesidades de aprendizaje de una segunda lengua de la sociedad del siglo XXI.

Para Coyle, Hood & Marsh (2010) existe una variedad muy amplia de modelos de *CLIL*, es decir, *CLIL* se puede adaptar o adecuar a las necesidades de los alumnos y de los centros (flexibilidad). Para ello es necesario analizar las características de los mismos, sus potencialidades y sus limitaciones, las necesidades de los alumnos y los resultados que se quieren alcanzar. Para estos autores *CLIL* es una combinación de cuatro elementos:

Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura.

¹⁶ Aunque el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras es anterior en el tiempo al Enfoque Orientado a la Acción, se ha considerado oportuno presentarlo en último lugar porque se utiliza en un contexto distinto al resto de los métodos y enfoques presentados que es el de los Programas Bilingües.

¹⁷ Utilizaremos el término *CLIL* de ahora en adelante.

CLIL es **contenido** porque no se procura el aprendizaje de una segunda lengua en exclusiva, sino que se busca el aprendizaje de contenidos al mismo tiempo.

CLIL es **comunicación** porque el objetivo es aprender una lengua utilizándola como vehículo de comunicación para el aprendizaje de contenidos.

CLIL es **cognición** porque fomenta el desarrollo de destrezas de pensamiento que relacionan la formación de conceptos, la comprensión y el lenguaje. El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas posibilita el desarrollo de procesos cognitivos de una manera efectiva. Entre sus objetivos está el fomento de la creatividad y del pensamiento crítico.

CLIL es **cultura** porque el aprendizaje de una lengua está estrechamente ligado al conocimiento de la cultura de ese país y ligado al fomento del respeto y la tolerancia por la misma.

CLIL es además, un enfoque global (*holistic approach*) y un enfoque centrado en dos objetivos fundamentales (*dual focused approach*), uno relacionado con la adquisición de contenidos y otro con el aprendizaje de una segunda lengua.

CLIL está centrado en el alumno, es lo que Frigols (2010) denomina *student-oriented approach*, el profesor es colaborador y facilitador de la tarea y los alumnos no son sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje sino que interactúan constantemente con el profesor y con sus compañeros.

En CLIL es más importante el proceso que el resultado, tal como explican Coyle et al., (2010), donde el aprendizaje es un proceso constructivo que aunque puede parecer lento al principio, provee a los alumnos de las destrezas necesarias para aprender contenidos utilizando una segunda lengua, CLIL, a su vez, es un enfoque que facilita la adquisición de competencias básicas y fomenta su desarrollo como nos dice Bentley

(2012). CLIL, a su vez, es un enfoque que facilita la adquisición de competencias básicas como explica Lorenzo (2009) y fomenta su desarrollo.

Mehisto, Marsh & Frigols (2008) consideran que los profesores que utilizan CLIL deben atender a los distintos estilos de aprendizaje y planificar actividades atendiendo a las distintas características de sus alumnos. Este aspecto está muy relacionado con la Teoría de las inteligencias múltiples que Gardner ha desarrollado desde los años 80, en la que expone que existen distintos tipos de inteligencias, a diferencia de otras teorías que consideran la existencia de un sólo tipo de inteligencia, la cual puede ser medida y expresada en términos numéricos. Gardner opina que las llamadas inteligencias son en realidad habilidades o capacidades cognitivas y por tanto se pueden desarrollar, entrenar y mejorar. Lo que hace relevante a Gardner en relación a CLIL es que el enfoque de su teoría hace posible la atención a la diversidad. Todos tenemos unas capacidades más desarrolladas que otras, es decir, se puede tener una capacidad baja en un área, pero tenerla excelente en otra y teniendo en cuenta que CLIL es un enfoque metodológico que implica diferentes competencias, éste posibilita que la totalidad del alumnado tenga mayores oportunidades de aprendizaje. Otra característica de CLIL, según Coyle et al. (2010) es la importancia del uso de materiales y situaciones reales en el proceso de aprendizaje y para ello resulta necesario conectar al alumno con su comunidad. Así mismo, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en tareas son una constante en CLIL. Además CLIL tiene un carácter interdisciplinar, es decir, los objetivos y las tareas abarcan varias disciplinas enriqueciendo el proceso de aprendizaje y haciendo de este un aprendizaje significativo.

Concepto de Lengua.

El léxico juega un papel fundamental a la hora de integrar lengua y contenido pues se utilizan múltiples registros de vocabulario especializado en las distintas asignaturas y áreas de contenidos que se trabajan en la nueva lengua.

La gramática se considera un recurso para comunicar el contenido y se adquiere de acuerdo a esa finalidad para expresar contenidos.

El lenguaje está basado tanto en el uso de textos escritos como de textos orales. La lengua es el vehículo para aprender contenido y el contenido es el vehículo para aprender la lengua.

CLIL utiliza varias destrezas lingüísticas en una misma actividad y pretende que el alumno desarrolle todas ellas del mismo modo. (Coyle *et al.*, 2010).

Teoría del Aprendizaje.

CLIL considera que la comprensión es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje de una segunda lengua, es decir, el alumnado tiene que ser capaz de comprender los contenidos que se le presenta en una segunda lengua.

La negociación del significado juega un papel muy importante en la comprensión del contenido y para ello se requiere la colaboración entre alumnos y profesores. Esta negociación de significado puede llevarse a cabo de muy distintas maneras, en forma de preguntas, intercambios de conocimiento, participando en este proceso todo el alumnado y el profesor o profesores. (Richard & Rodgers, 2014).

Los alumnos desarrollan una conciencia lingüística y una conciencia de la precisión del lenguaje gracias al *feedback* que reciben de sus profesores y que puede ser de muchos tipos distintos según Lyster & Ranta, (1997).

El papel del profesor en CLIL.

En *CLIL* el profesor tiene el papel de facilitador que favorece el trabajo cooperativo de sus alumnos. Negocia el significado del lenguaje y el contenido con sus alumnos adaptándose en todo momento a sus necesidades, haciendo conexiones entre el aprendizaje y la vida real de los

alumnos, fomentando la auto-confianza de los mismos para que experimenten con el lenguaje y el contenido. Por todo ello el profesor hace que la conciencia del lenguaje aumente en el alumnado.

A modo de conclusión podemos decir que *CLIL* fomenta el uso de textos escritos tanto como de textos orales siendo la lengua el vehículo para aprender contenido y el contenido el vehículo para aprender la lengua. Además *CLIL* promueve el uso de varias destrezas lingüísticas en una misma actividad y pretende que el alumno desarrolle todas ellas por igual.

Para concluir este capítulo reflexionamos sobre la importancia que ha tenido la enseñanza de la oralidad y su evolución a lo largo de la historia, pues como hemos podido comprobar, no es hasta bien entrado el siglo XX cuando se la empieza a tener en cuenta esta destreza y no será hasta la aparición de los Enfoque Comunicativos en los años ochenta cuando se le conceda la importancia fundamental que tiene hoy en día. Pese a este reconocimiento, la enseñanza de la oralidad es muy compleja y en ella intervienen factores afectivos tales como la motivación o la ansiedad y como hemos podido constatar en nuestra investigación bibliográfica, son muchos los autores que opinan que al profesorado de lenguas en general, le resulta muy complicado poner en práctica actividades para promocionar la oralidad en las aulas de los centros educativos. En el siguiente capítulo abordaremos este tema ampliamente y haremos hincapié en algunas propuestas metodológicas que intentan cambiar la perspectiva tradicional de la enseñanza de la oralidad como son el diálogo creativo o la metodología conversacional.

2. ORALIDAD Y ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

La investigadora Rebecca Hughes (2010) asegura que el modo más efectivo de aprender a hablar una lengua¹⁸ es enamorarse de ella o de un hablante de la misma, porque *hablar* es para esta autora la forma de comunicación por excelencia, la base de todas las relaciones humanas y el principal canal de comunicación para la proyección y el desarrollo de la identidad individual:

The most effective way to learn to speak a language is to fall in love with the language, or with a speaker of the language (Hughes, 2010:207).

Con esta cita tan singular decidimos introducir nuestro objeto de estudio, la comunicación oral. Se trata sin duda de la principal manifestación del lenguaje, pues como destaca Deacon (1998), toda la comunicación humana se basa en la capacidad inherente desarrollada por el cerebro humano y los órganos vocales a la vez, para apoyar los sistemas sociales complejos que posibilitan la producción oral. No obstante, en sociedades y culturas alfabetizadas, los rasgos distintivos de la producción oral son frecuentemente ignorados, incluso en la enseñanza de segundas lenguas (Hughes, 2015). En el capítulo dedicado a los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas, ya nos referimos, de manera general, a los distintos espacios que la enseñanza de las destrezas orales ha ido ocupando a lo largo de la historia. En líneas generales podríamos resumir que la época dorada de la comunicación oral se situaba en la antigua Grecia primero y en Roma después, en torno a los estudios de retórica: se comprendía entonces la importancia de exponer las ideas con claridad y eficacia para lograr convencer a un auditorio; dominar la palabra significaba dominar el pensamiento y por tanto, dominar la sociedad. Pero con el paso del tiempo,

¹⁸ La autora se refiere al aprendizaje de una lengua adicional. Esta afirmación aparece en un capítulo dedicado a los materiales para desarrollar la destreza oral del libro *English Language Teaching Materials* de Nigel Hardwood (2010).

la gramática se convirtió en el objeto central de enseñanza, como ya se expuso. Habría que esperar al nacimiento de la pragmática en los años 70 y 80 para que el interés volviera al uso del lenguaje, y se investigaran los factores que posibilitan una comunicación eficaz y cooperativa, de buena relación entre hablantes (Vilá y Castellà, 2015). Tengo La difusión de los enfoques comunicativos fue el resultado de este giro en lingüística, sin embargo, no se captaba entonces la complejidad del objeto de estudio.

En este capítulo se presentan algunos conceptos relativos a la enseñanza de la comunicación oral, que darán cuenta del interés que ésta ha suscitado en las últimas décadas en el campo de la didáctica de las lenguas (maternas o adicionales). Destacamos algunos planteamientos teóricos de interés con nuestra investigación, bien porque constituyen su marco de referencia, bien porque vienen a avalar nuestro enfoque.

2.1. La oralidad como objeto de enseñanza.

2.1.1. Adquisición de la lengua oral

Hughes (2012) considera que en las teorías del lenguaje, y en las teorías de adquisición del lenguaje la condición del habla ha sido hasta hace unos años, ignorada o poco estudiada. A menudo, el habla se describe y se analiza dentro de las normas del lenguaje escrito. Según Hughes (2004) estos rasgos del lenguaje escrito incluyen el uso frecuente de una amplia variedad léxica y una complejidad gramatical importante. Sin embargo, las investigaciones sugieren que el discurso espontáneo y fluido siempre tiende a mostrar un porcentaje léxico mucho menor que el lenguaje escrito y una tendencia a usar conectores simples, fragmentos de frases y yuxtaposición de ideas. Las limitaciones de planificación del habla, hacen difícil producir una amplia gama de elementos de vocabulario o construcciones gramaticalmente más complejas utilizadas en la forma escrita. Hughes (2010) explica que el cerebro humano en los niños está primordialmente diseñado para aprender a hablar y solo más tarde y después de un entrenamiento específico en la escuela, logra alfabetizarse. Por ello, toda la

comunicación lingüística se entiende como algo que deriva del modo hablado.

En el proceso de adquisición de una segunda lengua¹⁹, Hughes (2012) afirma que mientras muchas de las personas que han estudiado una segunda lengua, son conscientes de las normas de la forma escrita y gracias a ello, saben lo que es correcto o incorrecto, los hablantes nativos raramente conocen conceptos similares en relación a la forma hablada. La producción y comprensión del discurso hablado en una lengua no materna depende de la habilidad del hablante para manejarlo y de la habilidad del oyente para interpretarlo. Depende también de las normas fonológicas del lenguaje meta, de la relación de estas con el léxico, de la comprensión de la sintaxis del discurso y de las normas culturales y sociales para interpretar el significado.

Según Goh & Burns (2012) si comparamos el proceso de adquisición de una primera y una segunda lengua ambos procesos comparten un número de características comunes, uno de ellos es el modo en el que el ambiente puede influir en el aprendizaje de una lengua. Seguramente, si preguntásemos a las personas que tenemos alrededor sobre este asunto la mayoría de la gente no dudaría en decir que en el proceso de adquisición de una segunda lengua, los niños deben estar expuestos a la misma el mayor tiempo posible. Estas autoras, además definen el desarrollo del habla en una segunda lengua como la habilidad creciente para utilizar el conocimiento lingüístico, las destrezas orales y las estrategias comunicativas y discursivas para producir oraciones y discursos que sean fluidos, precisos y socialmente apropiados dentro de las limitaciones del proceso cognitivo.

¹⁹ Este autor y otros que aparecen en este capítulo utilizan el concepto de “aprendizaje de segundas lenguas” para referirse a las lenguas que se aprenden después de la materna. Sin embargo, hoy en día, es mucho más común utilizar el término lengua adicional (*additional language*). Incluimos aquí el enlace a la página web del British Council dónde hace referencia a este término.

English as an additional language(EAL): <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/eal>

2.1.2. La enseñanza de la oralidad.

Wells (1986) defiende que para los primeros niveles de escolarización la interrelación entre “aprender a hablar y hablar para aprender sobre el mundo” es fundamental, y no concibe el desarrollo del habla al margen del aprendizaje en general añadiendo que la lengua es un potente instrumento para formalizar las experiencias del alumnado.

Del Río y Gracia (1996) opinan que enseñar lengua oral implica ayudar a los alumnos a elaborar textos orales que contribuyan al desarrollo de las habilidades comunicativas de exposición, argumentación y narración. Estos autores explican cómo el profesorado ha ido introduciendo en las aulas actividades como las exposiciones orales, los debates o las asambleas y cómo estas han pasado a ser actividades habituales en muchos centros.

Mallart y Sarramona (2013) apuntan que los objetivos de la lengua oral en la escuela se consideran una competencia básica y transversal del currículo que se incorporan a la programación didáctica y se concretan en el diseño de actividades para que los alumnos aprendan a comunicarse oralmente en diversos contextos y especialmente en el contexto escolar.

Vilá y Castellá (2014) nos aportan sus investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad en España y nos explican cómo la enseñanza de la lengua oral ha estado absolutamente relegada en la mayoría de las escuelas. Este abandono casi generalizado ha tenido repercusiones muy negativas en la enseñanza oral de segundas lenguas. Y es que en la escuela tradicional española, la lengua oral tenía poca importancia; de hecho la conversación, que es la manifestación oral más básica, era percibida como una molestia para el profesorado, estaba absolutamente proscrita en las aulas. Se prefería la recitación oral memorizada de una lección. La enseñanza de la lengua en la escuela tradicional española se centraba en tres pilares: la caligrafía, las normas ortográficas y gramaticales y la historia de la literatura, abandonando la enseñanza de la redacción y del discurso oral. En la segunda mitad del s. XX la lengua oral solo era objeto de

atención en las etapas iniciales, en el parvulario y en el primer curso de primaria, pues a partir de entonces todos los esfuerzos se centraban en el estudio de la escritura, y las habilidades orales se relegaban al ámbito familiar y social. Hubo algunas excepciones, entre ellas, algunos centros educativos reservados a ciertas élites, que mantuvieron la enseñanza del discurso oral en público para formar dirigentes de la sociedad.

La importancia de la comunicación oral fue destacada por la pedagogía Freinet, que la tenía entre sus prácticas educativas habituales.

Todavía hoy, se reconoce la complejidad de la enseñanza de la comunicación oral en la escuela, ya sea en la materia de lengua como en las de lengua extranjera. Es un objeto que se nos escapa, pues a pesar de que desde la primera edad, la conversación es la forma natural de interactuar con los demás, hay toda una gama de registros y maneras de hablar que no se enseñan en la escuela ya que esta se centra más en la escritura, tal y como señalan Vilá y Castellá, (2015). Estos autores destacan cómo la oralidad informal presenta unas características bien diferenciadas con respecto a la escritura: "volatilidad, interacción, emotividad, espontaneidad, adaptabilidad, inmediatez, imprecisión y repetición" (p. 22). A pesar de que el currículo destaca la importancia compartida de la expresión oral y la expresión escrita para desarrollar la competencia comunicativa, y el profesorado comprende su importancia, cuesta abordar su enseñanza y evaluar los aprendizajes.

Hughes (2015) sintetiza la complejidad de la oralidad, en comparación con las destrezas escritas, en los siguientes puntos:

- La producción oral, más que cualquier otra destreza lingüística, está íntimamente ligada a aspectos relacionados con el afecto y la identidad.
- Mientras que un texto escrito puede ser revisado, corregido, releído y analizado, el discurso oral espontáneo es efímero, no se puede volver a él salvo que haya sido grabado por medios mecánicos o digitales.

- El hablante puede repetir, citar o utilizar la voz y los gestos para acentuar y hacer hincapié en lo que se dice, pero a diferencia de la escritura, el discurso oral sólo puede ser reformulado, nunca puede ser borrado o tachado y tampoco se puede entregar al receptor una última versión corregida. Esto hace que el discurso hablado sea en cierto modo más arriesgado que el escrito y en el caso del hablante de una segunda lengua, el riesgo sea aún mayor.

- La reticencia a expresarse oralmente en una nueva lengua viene causada por muchos factores distintos a la competencia lingüística, destacando entre ellos los factores afectivos.

Ballesteros y Palou (2005) opinan que a la mayor parte del profesorado le resulta poco apetecible la enseñanza de las destrezas orales, pues consideran difícil su enfoque, organización y evaluación. Según estos autores, la enseñanza de la lengua oral como primera lengua plantea problemas a los docentes por varios motivos: falta de un modelo explicativo, de formación específica y por ausencia de tradición docente.

A pesar de todo ello la sociedad en general y los maestros en particular van asumiendo la importancia de la competencia oral. Vilá y Castellá (2014:16) proponen siete principios para la enseñanza de la competencia oral. Estos principios definen dicha competencia y fijan con detalle sus elementos constituyentes y cómo programar el aprendizaje:

- Dar prioridad a la oralidad formal y en público.
- Enseñar la competencia oral en todas las edades.
- Organizar las actividades orales en secuencias didácticas para superar la poca elaboración didáctica y su carácter aislado.
- Interrelacionar el lenguaje oral, escrito, audiovisual y de las TIC.
- Enfatizar la elaboración previa y la evaluación de las actividades orales.
- Crear contextos verosímiles así como un clima de

atención y un espacio apropiados para conseguir llevar a cabo estas actividades sin perder el control de la clase.

Vilà y Castellá (2014) opinan que la enseñanza de la lengua oral es tan importante como compleja y, a pesar de lo que establece el currículo oficial, su presencia real en las aulas es escasa debido a las dificultades de gestión de las actividades y organización de la clase, el volumen de dedicación temporal y la problemática de la evaluación. Para abordar dicha complejidad estos autores ofrecen unas claves, que consideramos puntos de referencia para la propuesta objeto de nuestra investigación.

Las clases de lengua oral deben de ser básicamente vivenciales, es decir, además de los contenidos tienen que tener experiencias que impliquen emociones, ilusiones y miedos, además de una dimensión intelectual y racional.

- El miedo escénico es un aspecto muy destacado del habla en público, pues no es fácil hablar en público con naturalidad y comportarse como uno es. Por eso se debería entrenar a los escolares desde una edad temprana a desenvolverse en estas situaciones.
- La motivación es otro elemento fundamental en las clases de discurso oral pues sin motivación resulta difícil alcanzar los objetivos propuestos.
- El profesor debe prestar atención a los distintos estilos de aprendizaje de cada alumno.
- Se deben crear en el aula situaciones reales o verosímiles de comunicación utilizando diversos géneros dando un espacio central a la planificación e interrelacionar la lengua oral y la escrita.

Estos autores explican además que para aprender a hablar es importante la lectura y la escritura, así como los modelos orales formales. Pero además es imprescindible practicar el habla en público y la escuela

tiene que ofrecer espacios didácticos expresos para iniciarse, practicar y mejorar la expresión oral. En el aula hay que considerar varios tipos de discurso según objetivos comunicativos, empezando por la interacción oral espontánea y terminando por la interacción oral planificada, y dirigida expresamente al aprendizaje del discurso oral.

Tipos de discurso oral, según sus objetivos comunicativos:

<p>TIPOS DE DISCURSO ORAL:</p> <p>Según los objetivos comunicativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso para la gestión de la clase y la relación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso para el aprendizaje y la gestión del conocimiento.
	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso sobre la lectura y la escritura en público.
	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso para aprender discurso oral: enfoque autónomo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso para aprender discurso oral: enfoque planificado.

Cuadro 22: Tipos de discurso oral según Vilá y Castellá, (2014).

2.1.3. La enseñanza de la lengua oral en una lengua extranjera.

La situación es similar a la dibujada en relación a la lengua materna: se comprende su importancia, pero no se trabaja suficientemente. Para Goh & Burns (2012) todos los profesores de idiomas saben que la producción oral es una de las destrezas comunicativas más importantes para sus estudiantes, pero no todos ellos son conscientes de en qué modo las actividades orales pueden contribuir directamente al éxito personal del alumno en otras áreas de estudio.

Hughes (2015) recuerda que para llegar a ser un hablante competente en una segunda lengua y mantener una conversación

espontánea, el hablante necesita adquirir además de los elementos básicos de vocabulario, gramática, pronunciación y fluidez, una amplia variedad de habilidades y conocimientos culturales y sociales. Lógicamente, este aspecto es compartido también por el lenguaje escrito, además de que el escritor ha de tener una conciencia de las expectativas de los lectores y sus normas culturales. Se hace eco, por tanto, de la noción de competencia comunicativa asumida por el Marco Común Europeo de Referencia, que precisamente destaca la importancia de las Competencias generales del individuo para el aprendizaje y uso de las lenguas. Hughes añade que el proceso de producción oral en una conversación a tiempo real produce una gran carga cognitiva en el hablante de una segunda lengua, pues en este proceso, el hablante realiza un esfuerzo muy grande de recuperación léxica y de planificación sintáctica al mismo tiempo que articula el discurso. La autora concluye explicando que estas exigencias son muy altas, también incluso en contextos donde la planificación es posible, tales como una conferencia o una clase magistral. Continuando con la enseñanza de la oralidad, Goh & Burns (2012) afirman que muchos docentes consideran que las actividades de comprensión, es decir, las actividades de escucha y lectura son fundamentales en la adquisición de una nueva lengua. La lectura extensiva ayuda a que los alumnos aprendan una nueva lengua, al igual que las actividades de escucha, que son igualmente importantes por proveer a los alumnos con el input necesario para aprender. Sin embargo, hay enfoques educativos que entienden que no sólo el *input* a través de las actividades de *Reading* (lectura) y/o de *listening* (escucha) es importante, sino que igualmente son importantes la producción oral y escrita; sin output este aprendizaje sería mucho más lento.

Así pues, la producción oral es una destreza compleja, a la que muchos profesores no le dan la importancia necesaria o bien, evitan su práctica. Ello, a pesar de que hace varias décadas que surgieron los enfoques comunicativos en los que se destaca la importancia de trabajar todas las destrezas (Littlewood, 1992; Johnson, 1996).

2.2 Algunos conceptos clave para la enseñanza de la comunicación oral.

2.2.1 Competencia comunicativa.

Burns, Joyce y Gollin (1996) destacan cómo los hablantes nativos están acostumbrados al modo en que los diferentes tipos de géneros hablados comienzan, progresan y terminan, lo que les ayuda enormemente a anticiparse a la estructura general de los discursos hablados, y a responder apropiadamente, sin embargo, a los aprendices de lenguas no les resulta familiar el modo en que los distintos tipos de discurso hablados se desarrollan, particularmente dentro de algunos contextos culturales de la segunda lengua. Teniendo en cuenta que los aprendices de una segunda lengua tienen un dominio incompleto de la misma, el conocimiento del discurso puede ayudarles a predecir el tipo de mensaje que van a oír y de este modo pueden llegar a responder apropiadamente. Al mismo tiempo, pueden trasladar este conocimiento a sus destrezas de organización del discurso para mejorar la estructura, la claridad y la pertinencia de su mensaje.

Para Burns (1998) una característica de la competencia comunicativa de una segunda lengua es la competencia discursiva que está formada por el conocimiento lingüístico de la estructura de los géneros hablados y las destrezas que se necesitan para organizar varios géneros de acuerdo al contexto socio-cultural.

Goh & Burns (2012) explican que debido a las exigencias cognitivas, sociales y afectivas que la producción del discurso tiene, el alumno puede sufrir falta de fluidez y poca precisión gramatical. Sin embargo, el proceso de producción del discurso puede ser mejorado por el uso de estrategias comunicativas y discursivas que compensen estas deficiencias lingüísticas y mejoren la estructura general y la claridad del mensaje.

Goh & Burns (2012) proponen un modelo de competencia lingüística en una segunda lengua que comprenda tres aspectos fundamentales:

conocimiento del lenguaje y el discurso, destrezas principales del habla y estrategias comunicativas y discursivas.

2.2.2. Conocimientos de lengua y discurso.

Goh & Burns (2012) insisten en que para hablar bien en una segunda lengua, los alumnos deben tener suficientes conocimientos lingüísticos, coincidiendo así con las aportaciones clásicas de Canale & Swain (1980) y Swain (1983): conocimiento gramatical, fonológico, léxico y discursivo. Goh & Burns (2012) opinan que los hablantes de segundas lenguas deben utilizar formas gramaticales y vocabulario apropiados a la hora de comunicarse de modo que puedan ser entendidos por los oyentes. Al mismo tiempo, los hablantes necesitan utilizar recursos gramaticales para mantener relaciones dinámicas entre ellos y utilizar conectores para estructurar el discurso y sobre todo, los hablantes de una segunda lengua, necesitan ser conscientes de las diferencias que existen entre lenguaje hablado y lenguaje escrito. El conocimiento lingüístico es un elemento fundamental para el desarrollo de la competencia oral en una segunda lengua (Goh & Burns, 2012). Sin él, los hablantes no pueden formular o articular las ideas que quieren expresar. Esta afirmación tiene importantes implicaciones a la hora de conceptualizar las actividades orales.

a) Conocimiento gramatical.

El conocimiento gramatical es fundamental para el desarrollo de cualquier capacidad lingüística pero además de este conocimiento lingüístico, se necesita un conocimiento sintáctico para saber cómo conectar las palabras, expresar estructuras gramaticales específicas y significados.

Para Rost (2011) en una interacción cara a cara los alumnos deben tener un conocimiento gramatical, para analizar sintácticamente lo que ellos escuchan, y de este modo poder producir las respuestas adecuadas, es decir, necesitan dividir las oraciones en segmentos de acuerdo con estructuras sintácticas o pistas semánticas para crear una representación mental de los significados combinados de estas palabras. Carter y McCarthy (2006)

apuntan que los alumnos necesitan tener nociones de gramática oral, además de los conocimientos gramaticales convencionales, si su objetivo es producir un discurso que sea natural y no encasillado en el lenguaje escrito.

b) Conocimiento fonológico.

Canale & Swain (1980) y Swain (1983) dicen que otro tipo de conocimiento que los alumnos deben de tener es el del sistema fonológico de la lengua meta. Hewings (2004) afirma que el conocimiento fonológico es necesario en los tres niveles de producción oral: palabra, frase y discurso. Los aprendices de lenguas necesitan saber cómo se pronuncian los sonidos en el lenguaje meta y como evitar algunos problemas comunes asociados a la transferencia de sonidos desde su primera lengua. Estos aspectos que hemos mencionado tienen que ver con las características segmentales de pronunciación en el nivel de palabras, pero los aprendices también necesitan ser conscientes de las características supra-segmentales del discurso más allá de la palabra, tales como, el acento, el ritmo y la entonación. Así mismo deberían conocer algunas características tales como la prominencia (dar más o menos énfasis a ciertos sonidos) y los tonos que facilitan las funciones comunicativas y discursivas durante el proceso de habla y escucha.

c) Conocimiento léxico.

Goh & Burns (2012) explican que el conocimiento léxico de los alumnos se desarrolla en dos niveles, el primero es el número de palabras y significados que los alumnos saben, es decir, es el tamaño de su vocabulario individual. Owens (2001) estima que los hablantes nativos de inglés tienen un vocabulario de aproximadamente 80.000 palabras cuando acaban la escuela secundaria, obviamente se supone que en el caso de alumnos de una segunda lengua el número de palabras es mucho menor. Además hay que hacer una distinción entre las palabras que los alumnos conocen como parte del vocabulario que utilizan cuando producen, tanto en forma oral como escrita, y el vocabulario receptivo que es el que puede reconocerse cuando se lee y se escucha. El vocabulario individual productivo es

generalmente más pequeño que el receptivo, y éste es uno de los problemas que muchos aprendices tienen cuando no encuentran las palabras necesarias para producir mensajes concretos. En un nivel más avanzado, el vocabulario de los aprendices aumenta gracias en parte, a sus conocimientos semánticos.

d) Conocimiento del discurso.

Los discursos orales pueden clasificarse en distintos géneros o tipos dependiendo de los objetivos comunicativos y de los contextos sociales según Goh & Burns (2012). Por ello, cuando los alumnos necesitan utilizar la segunda lengua para comunicarse en determinados contextos, es importante que conozcan los objetivos y la influencia de los contextos en la estructura del discurso que ellos producen. Los alumnos necesitan saber qué recursos lingüísticos pueden ser utilizados para organizar y estructurar tramos de discurso y para formar textos orales coherentes que sean apropiados para el contexto y sus participantes.

Canale & Swain (1980) afirman que el conocimiento de las estructuras del discurso oral de los alumnos también necesita ser complementado por el conocimiento pragmático y socio-cultural del discurso, es decir los alumnos no sólo necesitan saber cómo se construye el discurso sino que tienen que ser conscientes de las normas de comunicación en las distintas sociedades, incluso cuando estas sociedades hablan la misma lengua. McKay (2002) afirma que el inglés se aprende cada vez más para comunicarse con hablantes no nativos de esta lengua y por ello, y teniendo en cuenta el papel del inglés como lengua internacional, el conocimiento sobre el discurso en inglés necesita incluir un conocimiento intercultural que vaya más allá de los tradicionales contextos nativo y no nativo para incluir prácticas culturales de los hablantes de inglés de otras culturas. En resumen, dar a conocer a los hablantes el concepto de comunicación intercultural y multicultural es hoy en día un aspecto muy importante en la práctica docente de los profesores de idiomas.

2.2.3 Destrezas orales.

Bygate (1987) a su vez, considera que además de las destrezas orales relacionadas con la producción oral en tiempo real, los hablantes necesitan también destrezas para regular la naturaleza interactiva del habla y distingue dos tipos de destrezas orales: **destrezas de negociación** que son aquellas que controlan la comprensión y reparan la ruptura de la comunicación y **destrezas de gestión de la conversación** que son aquellas relacionadas con el turno del habla. Todas estas destrezas orales interactivas son universales pero varían dependiendo de las culturas, por ejemplo, la gestión de los silencios o el modo en que interrumpimos.

Para Johnson (1996) no es suficiente con que los hablantes de una segunda lengua conozcan la gramática, la pronunciación, el vocabulario y el discurso, ellos deben ser capaces también de ejecutar el conocimiento lingüístico a través del uso creciente de este conocimiento en distintos contextos comunicativos.

Goh & Burns (2012) distinguen cuatro categorías de destrezas orales principales que los alumnos deben desarrollar y que denominan destrezas orales principales (*core speaking skills*) y son: destrezas de la pronunciación (*pronunciation skills*), destrezas para la función del discurso (*speech function skills*), destrezas para el control o manejo de la interacción (*interaction management skills*) y organización del discurso (*discourse organization skills*). Dentro de cada uno de estas categorías hay otras destrezas específicas apropiadas para las distintas necesidades de habla y comunicación.

DESTREZAS PRINCIPALES	DESTREZAS ESPECÍFICAS
<p>PRONUNCIACIÓN:</p> <p>Producción de sonidos de la lengua meta en niveles segmentales y supra-segmentales.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Articular las vocales y las consonantes así como los diptongos y triptongos del inglés con claridad.• Saber acentuar las palabras que

	<p>lo necesitan atendiendo</p> <ul style="list-style-type: none"> • a su significado. • Utilizar distintos tipos de entonación para comunicar información.
<p>FUNCIÓN DEL DISCURSO:</p> <p>Llevar a cabo un discurso preciso y apropiado según la situación y el contexto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Petición de permiso, ayuda, aclaración, y/o asistencia. • Expresar acuerdo, agradecimiento, buenos deseos, desacuerdo, queja, arrepentimiento y/o vacilación. • Explicar razones, propósitos y causa- efecto. • Dar: instrucciones, direcciones, órdenes y opiniones. • Ofrecer: consejo, condolencias, sugerencias y alternativas. • Describir: acontecimientos, personas, objetos, lugares, estados de ánimo. • Otros

<p style="text-align: center;">CONTROL DE LA INTERACCIÓN ORAL:</p> <p>Regular conversaciones y discusiones durante las interacciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar, mantener y finalizar conversaciones. • Ceder turno de palabra, dirigir conversaciones, aclarar significados, cambiar el tema, reconocer y utilizar expresiones verbales y no verbales.
<p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO:</p> <p>Crear discursos extensos utilizando distintos géneros orales teniendo en cuenta las convenciones socio-culturales de la lengua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer coherencia y cohesión en discursos extensos según las convenciones léxicas y gramaticales. • Utilizar la entonación para marcar los cambios en el discurso. • Utilizar las convenciones lingüísticas para estructurar textos orales con distintos propósitos comunicativos.

Cuadro 23: Cuadro de destrezas orales según Goh & Burns (2012: 46)

a) Pronunciación.

Según Goh & Burns (2012) las destrezas de pronunciación son las habilidades para producir características segmentales y supra-segmentales de la lengua meta. Estas son muy importantes para la producción oral porque la habilidad de pronunciar palabras y frases puede influir

directamente la articulación del proceso del habla. Por otro lado, la habilidad para adoptar los modelos de entonación apropiados ayudará a los alumnos a mejorar la claridad de su producción oral. Los alumnos necesitan articular sonidos o segmentos (vocales y consonantes) con claridad, pero esto sólo, es insuficiente para la producción de un discurso claro. Derwing, Munro & Wiebe (1998) afirman que el acento y la entonación tienen un mayor impacto en la producción del discurso de los alumnos que la articulación de sonidos simples o fonemas.

Brazil (1997) coincide con estos autores en la necesidad de que el alumno desarrolle el uso de rasgos supra-segmentales en inglés tales como el uso de la entonación para generar el discurso hablado. Jenkins (2000) añade que los alumnos de lengua inglesa no necesitan desarrollar toda la variedad de sonidos y rasgos supra-segmentales que tienen los hablantes nativos y que solamente deberían aprender aquellos rasgos mostrados que afectan a la inteligibilidad. Goh & Burns (2012) afirma que algunos alumnos de lengua inglesa tienen como meta desarrollar unos rasgos de pronunciación que sean similares a los modelos de hablantes nativos británicos o americanos. Kuo (2006) añade que algunos alumnos no sólo lo consideran deseable, sino necesario para su desarrollo personal, académico y profesional.

b) Funciones del discurso.

Saber cómo expresar e interpretar las funciones del discurso es una parte muy importante de la competencia práctica de los alumnos, tal como nos explican Goh & Burns (2012). Algunas funciones básicas de comunicación incluyen: expresar agradecimiento o desacuerdo, explicar, rehusar, quejarse, animar o alabar. Un factor importante a tener en cuenta es la pertinencia de las funciones del discurso en los diferentes contextos culturales en los cuales se usa el inglés. Por ejemplo en muchas sociedades asiáticas se considera inapropiado para aquellos hablantes jóvenes mostrar desacuerdo abiertamente con aquellos hablantes de más edad. Por tanto,

tener en cuenta estos aspectos culturales es esencial para lograr una comunicación apropiada y con éxito.

c) Control o Manejo de la Interacción Oral.

La comunicación es un proceso que conlleva dos partes, una de producción y otra de recepción y basándose en esto, Goh & Burns (2012) afirman que los alumnos no solamente tienen que saber cómo expresar sus necesidades e intenciones básicas, sino también tienen que desarrollar sus habilidades o destrezas en el discurso que les permitan controlar las interacciones y reconducir la dirección que estas interacciones toman. Por ejemplo, aprender a cambiar el tema de una conversación o entender otras características tales como el lenguaje corporal. Estas destrezas de control de la interacción permiten a los alumnos elegir temas de conversación con los que están familiarizados, lo cual, aumenta las posibilidades de utilizar la segunda lengua y les permite aprender a manejar los turnos de palabra con efectividad y de un modo culturalmente apropiado.

d) Organización del Discurso.

Hablar con efectividad en una segunda lengua también depende de la habilidad de los hablantes para organizar un discurso extenso de acuerdo con las convenciones lingüísticas y socio-culturales aceptadas, los alumnos por tanto deben desarrollar sus actividades para estructurar el aula y para responder apropiadamente como oyentes, para ello el alumno debe conocer las rutinas del discurso así como tener un conocimiento léxico-gramatical para establecer una coherencia y una cohesión en el mismo. Burns *et al.* (1996) destacan la importancia de conceptos como el de **coherencia** que se utiliza para referirse a la cualidad de los textos orales que permite a los oyentes seguir el hilo del mensaje fácilmente. Los alumnos pueden establecer coherencia utilizando, por ejemplo, pronombres para diferenciar y palabras para hacer reiteraciones. La **cohesión** en un texto hablado significa que varias partes concuerdan claramente dando a los oyentes una sensación de su estructura general. Esta cohesión puede ser lograda utilizando

palabras y frases que resalten las diferentes partes en el texto. Los hablantes también pueden utilizar expresiones para señalar incorporaciones o cambios a medida que el mensaje se desarrolla poco a poco.

Para Thornbury (2012), la mayoría de la producción oral es interactiva en el sentido en el que más de un participante se involucra en ella. Los hablantes responden a preguntas o hacen referencia a cuestiones que otras personas han mencionado anteriormente.

2.2.4. Estrategias de aprendizaje para la mejora de la comunicación.

Johnson (1996) señala cómo un hablante competente en una segunda lengua debe saber utilizar el discurso con la suficiente habilidad para lograr sus objetivos comunicativos. Los hablantes de una segunda lengua necesitan ser conscientes de la naturaleza del lenguaje en un contexto social determinado para que lo que ellos dicen sea apropiado y aceptable para los oyentes. Esta conciencia es la que les permite decidir la cantidad y el tipo de formación que necesitan así como el modo en el que el mensaje debe ser verbalizado. Estas observaciones de Johnson aluden a la importancia de las estrategias en la comunicación oral de una segunda lengua. Por ejemplo, investiga cómo los aprendices a menudo experimentan problemas con el vocabulario, y esto puede causar una interrupción en la comunicación o con la precisión gramatical, que es una faceta muy importante en la competencia oral, pero ésta resulta insuficiente. Para evitar que esta ruptura ocurra, los hablantes pueden utilizar estrategias tales como la repetición o la aclaración para que les ayude en la negociación del significado y al mismo tiempo en el mantenimiento de una interacción viva.

Para Canale & Swain (1980) y Canale (1983) esta habilidad para emplear estrategias y facilitar la comunicación es el componente clave de la competencia comunicativa en segundas lenguas.

Tarone (1981: 287) opina que las estrategias de comunicación son técnicas sistemáticamente utilizadas para compensar alguna deficiencia en el

sistema lingüístico y para centrarse en la exploración de otras vías para transmitir un mensaje.

Goh & Burns (2012) apuntan que estas estrategias de comunicación son utilizadas por los estudiantes con dos propósitos: uno de ellos es evitar tener que hablar mucho y reciben el nombre de **estrategias de reducción**, primordialmente, porque el alcance de la comunicación se reduce. Estas estrategias pueden ser útiles durante algunas interacciones pero limitan las oportunidades de los hablantes para hablar en la lengua meta. El segundo propósito de utilizar estrategias de comunicación es permitir a los hablantes verbalizar sus mensajes utilizando cualquier recurso al que tienen acceso. Estas estrategias se denominan **estrategias de éxito**, pues ayudan a los alumnos a aprovechar al máximo las oportunidades para hablar en la lengua meta y lograr sus objetivos de comunicación. A través del uso de estas estrategias de éxito los alumnos se involucran en el proceso de negociación del significado y reciben un *feedback* para ayudar a modificar lo que han dicho. Estas estrategias, como ya hemos dicho anteriormente, no sólo hacen que el alumno participe más en la comunicación oral, sino que además desarrolle sus conocimientos lingüísticos. No podemos olvidar que hablar en una segunda lengua es un proceso exigente para los alumnos. Los hablantes que participan en interacciones cara a cara no tienen la oportunidad de preparar todo lo que quieren decir por adelantado. Aquellos alumnos que se avergüenzan con facilidad a causa de su timidez pueden interrumpir su comunicación, retirarse o abandonar definitivamente el aprendizaje de esa segunda lengua.

a) Estrategias cognitivas

Durante la comunicación oral es muy frecuente que los alumnos de lenguas experimenten problemas a la hora de encontrar palabras adecuadas cuando intentan expresar su significado. Goh & Burns (2012) explican que para compensar este problema léxico algunos hablantes utilizan diferentes estrategias psicolingüísticas, por ejemplo hacer comparaciones generales, acuñar nuevas palabras, parafrasear y utilizar circunloquios. Todas las

estrategias que hemos mencionado son de carácter cognitivo, es decir se utilizan para manipular mentalmente la información verbalizada. Algunos autores como Kellerman & Bialystok (1997) se refieren a ellas como estrategias psicolingüísticas.

b) Estrategias meta-cognitivas.

Algunos alumnos utilizan un segundo tipo de estrategias mentales que tienen una función meta-cognitiva. Estas estrategias como dicen Goh & Burns (2012) son utilizadas para la producción oral del discurso. Los alumnos pueden planear lo que quieren decir de antemano de ese modo cuando ellos vayan a participar en una interacción estarán preparados. Por ejemplo, antes de tener una conversación telefónica, el alumno puede escribir algunas palabras o expresiones que vaya a necesitar mientras está hablando por teléfono. Durante la conversación, auto-supervisar lo que se está diciendo. Después de la conversación, el alumno puede evaluar su actuación durante la misma y darse cuenta de que algunas de las expresiones que ha utilizado, no han sido las correctas y el oyente puede no haberle entendido. Cohen (1998) explica que las estrategias meta-cognitivas son muy importantes para el aprendizaje de lenguas y la comunicación, pero los alumnos tienden a usarlas con muy poca frecuencia, especialmente, en comunicación oral.

c) Estrategias de interacción

Las estrategias de interacción son aquellas que utilizan los alumnos para abordar aspectos prácticos de la comunicación, sobre todo relacionadas con la negociación de significado entre varios participantes Nakatani (2005) se refiere a ellas como **estrategias orales de comunicación** y las define como los comportamientos estratégicos que los hablantes utilizan cuando tienen que enfrentarse a problemas de comunicación durante tareas de interacción. Estas estrategias incluyen la repetición de una frase, la ejemplificación, o la utilización de gestos y expresiones faciales. No hay que olvidar que en un contexto de interacción oral escuchar es tan importante

como hablar, y los problemas de comprensión pueden surgir en uno o en otro sentido dentro del proceso. Cuando los aprendices de lenguas no comprenden lo que se dice ellos pueden intentar utilizar estrategias de interacción en la comunicación, tales como verificar la comprensión confirmando lo que se entiende y solicitando aclaración.

ESTRETEGIAS DE COMUNICACIÓN	ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS
<p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS COGNITIVAS</p> <p>Técnicas para compensar las deficiencias léxicas y lingüísticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Parafrasear: hacer circunloquios o hacer descripciones de un objeto, persona, o evento para obtener el significado específico de una palabra de este modo. ● Aproximación: utilizar un término alternativo que se aproxime al que queremos conocer. ● Fórmulas de expresión: utilizar frases hechas para ganar tiempo. ● Estructuras de mensaje: establecer el contexto global de lo que está siendo descrito antes de intentar describirlo.
<p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS META-COGNITIVAS</p> <p>Operaciones mentales para regular el pensamiento y el lenguaje durante el discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación: preparar los contenidos y la forma del mensaje. ● Auto-supervisión: supervisar el lenguaje y el mensaje propios durante la producción del mismo. ● Autoevaluación: evaluar el lenguaje y el mensaje propios después de la producción del mismo.
<p style="text-align: center;">ESTRATEGIAS DE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ejemplificación: ofrecer un ejemplo para aclarar el propio punto de vista.

INTERACCIÓN	
<p>Comportamientos sociales para negociar el significado durante la interacción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias de confirmación: preguntar a los oyentes si han entendido el mensaje. ● Estrategias de comprensión: parafrasear lo que se ha dicho para confirmar el propio entendimiento. ● Repetición: repetir todo o parte de lo que se ha dicho para confirmar el propio entendimiento.. ● Petición de aclaración: pedir al hablante que explique una cuestión con más detalle. ● Petición de repetición: pedir al hablante que diga algo de nuevo. ● Petición de ejemplificación: pedir al hablante que de un ejemplo. ● Solicitud de asistencia: pedir al oyente ayuda con las palabras difíciles.

Cuadro 24: Estrategias de comunicación para hablar en una segunda lengua según Goh & Burns (2012:66)

2.2.5. Importancia del *feedback* y la negociación del significado.

Ya Halliday en 1970 opinaba que es a través de la interacción diaria con hablantes expertos adultos, padres o cuidadores, cuando los niños reciben un *input* valioso y un *feedback* en esta lengua que les ayuda a adquirir una estructura y un uso de la lengua. Los adultos crean oportunidades para que los niños puedan utilizar el lenguaje, expresar intenciones e interpretar el significado de las afirmaciones que oyen, o lo que es más importante, a través de estrategias conversacionales tales como reformulaciones, peticiones de clarificación o peticiones de confirmación. Por ejemplo, los adultos guían y animan a los niños a utilizar una lengua que es exacta y apropiada, potencialmente rica y significativa. Cuando reformulamos una expresión para mostrar a los niños la forma correcta de la misma, estamos produciendo una versión gramatical completa de la afirmación original. Este *feedback* positivo es, según Halliday, muy importante para los aprendices de lenguas.

Hatch en 1978 estudió la importancia que la producción oral tiene en la adquisición de una segunda lengua. Hatch al igual que otros investigadores de la época defendía que entablar una conversación con hablantes más competentes produce grandes beneficios. El *input* de sus interlocutores les da la oportunidad de oír un modelo de lenguaje mucho más preciso y correcto y aunque para Hatch el *input* es importante, es por sí solo insuficiente para la adquisición de una lengua.

Swain en su hipótesis sobre la producción/expresión oral (*Comprehensible-output hypothesis*) de 1985 dice que los alumnos pueden mejorar la adquisición de una lengua produciendo un discurso que sea inteligible. Esta hipótesis afirma que la producción del lenguaje oral puede, bajo ciertas circunstancias, posibilitar a los hablantes adquirir nuevas formas del lenguaje. Los aprendices de lenguas deben darse cuenta de que las formas lingüísticas de su discurso pueden causar problemas de comprensión a los oyentes debido a la pronunciación o la gramática y por ello deben intentar modificar su lenguaje hablado para lograr una mayor precisión, esto

puede llevar a los estudiantes a mejorar su control del lenguaje así como del significado. Cuando los alumnos utilizan un lenguaje que es inexacto y su significado es impreciso se les debería pedir que corrigieran o reformulasen lo que han dicho para intentar clarificar su significado, esto les permitirá prestar mayor atención a los aspectos formales del lenguaje y llevarles a utilizar formas más precisas en futuras comunicaciones.

Swain (1995) destacaba tres beneficios importantes para la negociación de significado en el aprendizaje de una segunda lengua:

- Ayuda a los aprendices a ser conscientes de las formas lingüísticas de la nueva lengua que todavía no han adquirido.
- Anima a los aprendices a probar su propio conocimiento del lenguaje cuando modifican su producción original.
- Proporciona a los aprendices oportunidades para desarrollar su conocimiento metalingüístico.

Autores como Gass (1997) o Long (1996) realizaron varias hipótesis basadas en la importancia del proceso *input-feedback-modified output*, es decir recepción, *feedback* y modificación del discurso en la interacción oral con hablantes competentes y especialmente sobre el papel destacado del *feedback* en la adquisición de una segunda lengua. Estas hipótesis tienen importantes implicaciones a la hora de planear las actividades orales en el aula. Lo ideal sería que las actividades proporcionasen *input* y *feedback* a cada uno de los alumnos para, de este modo, animar a cada uno de ellos a producir construcciones correctas. Llevado a la práctica, esto suele resultar imposible debido a las elevadas ratios de las aulas. Al respecto, Lynch (1997) opina que incluso en pequeñas aulas algunos profesores no son conscientes de la importancia que tiene el *modified output* (la producción oral modificada, una vez que se ha recibido un *feedback*) y el alumnado pierde oportunidades para mejorar su proceso de aprendizaje.

Según Long (1996) cuando se responde a preguntas para clarificar significados, tanto los aprendices como los hablantes expertos establecen una negociación para clarificar el significado en la que las formas

lingüísticas son constantemente ajustadas, así como la estructura del discurso y el contenido del mensaje con el objetivo de lograr un nivel aceptable de comprensión. Por tanto, para Long, establecer estas negociaciones con hablantes expertos puede incrementar potencialmente la capacidad para utilizar la segunda lengua.

Goh (2012) opina que los aprendices también necesitan un *feedback* en forma de preguntas, comentarios, repeticiones, confirmaciones, aclaraciones y/o reformulaciones. Estos tipos de *feedback* son también estrategias importantes en el proceso de negociación del significado²⁰. Uno de los beneficios de la negociación del significado es que los aprendices tienen que esforzarse en producir lenguaje oralmente. Si queremos que el proceso de adquisición de una segunda lengua ocurra es necesario que exista un *feedback* apropiado, pues cuando un grupo de aprendices hablan entre ellos es difícil que puedan utilizar el lenguaje apropiadamente. Si no existe este *feedback*, los alumnos pueden no ser conscientes de que están produciendo formas inadecuadas y aunque su fluidez mejore, su lenguaje no tiene por qué ser más correcto necesariamente.

2.3. La interacción comunicativa en el aula.

Tal como indicaran ya Cazden (1991) y Tough (1996) el docente es el que más habla en el aula aunque cada se intenta que todos los alumnos participen e intervengan de un modo más o menos organizado. Para promover el intercambio oral se realizan actividades en parejas, pequeños grupos, asambleas de clase, etc. Todo ello ayuda a crear un clima propicio para el aprendizaje y convierte el aula en un espacio en el que se establecen vínculos afectivos con el alumnado y del alumnado entre sí. Esta línea de pensamiento psicopedagógico parte entre otros de las investigaciones de Vigotsky (1978), que considera la interacción oral un elemento indispensable y constitutivo del aprendizaje en contextos escolares.

²⁰ Negociación del significado o *negotiation for meaning* es un proceso a través del cual los hablantes de una lengua, o los aprendices de la misma, llegan a alcanzar un entendimiento en cuanto al significado de las palabras que utilizan.

Para Galván-Bovaira y del Río (2009) el lenguaje es un mediador por excelencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se produce primeramente en el contexto familiar y posteriormente en los contextos familiar y escolar.

La interacción oral para Vilá y Castellá (2014) tiene un papel central en el día a día del aula pues es el eje que vertebra su cotidianeidad. La interacción oral es tan rica que da lugar a una notable variedad de usos lingüísticos. Además, hay que tener en cuenta que se habla continuamente en el aula, tanto para organizar la actividad didáctica como para regular la relación interpersonal, según indicamos anteriormente. La lengua oral organiza la vida en el aula y este hecho requiere una reflexión y un aprendizaje específicos. Al igual que los autores anteriores Vilá y Castellá consideran que el lenguaje en la escuela es también el instrumento mediador del pensamiento en la elaboración cognitiva y es precisamente en el intercambio oral donde los estudiantes siguen procesos complejos de revisión y transformación de sus representaciones mentales del conocimiento. El discurso oral forma parte intrínseca de la vida en el aula, es decir, es indisoluble de ella e incluso cuando no se considera un objetivo pedagógico, está presente, permitiendo y organizando la actividad y la relación humana.

A continuación presentamos los enfoques conversacionales que más peso han tenido en nuestra propuesta educativa.

2.3.1. Diálogo Creativo

Fisher (2009) hace una interesante propuesta para destacar el trabajo en la escuela en torno a los usos orales en la narración, la interrogación, la conversación, la discusión y el diálogo.

- **Narración.**

La enseñanza tradicional se basaba principalmente en la instrucción y en el aprendizaje memorístico por lo que los maestros contaban a sus

alumnos aquello que creían que debían saber y aquello que se suponía que los alumnos tenían que recordar. La narración otorga al docente el control firme de los acontecimientos de la clase y de las ideas sobre las que versa la lección y por ello, la narración tiende a persuadir a los niños de que el aprendizaje proviene de lo que dicen otros y no de lo que uno mismo piense o diga por sí mismo lo cual, evidentemente, no favorece el espíritu crítico del alumnado.

- **Interrogación**

Las preguntas y respuestas constituyen una técnica común para descubrir qué saben los niños y de ese modo, promover la comprensión. Hay diversas técnicas de interrogación, pero todas ellas están dirigidas por el maestro y no son suficientes, en opinión de muchos autores, para estimular a los niños a que piensen por sí mismos.

- **Conversación**

La conversación es un uso social amistoso de la palabra que consiste simplemente en hablar con otras personas y escuchar lo que digan sin más finalidad que esa. Sin embargo, el simple hecho de hablar y escuchar no es suficiente para que haya un diálogo creativo y no garantiza el aprendizaje.

- **Discusión**

La discusión es una forma de intercambio verbal que se hace sistemática al tener una finalidad. Una discusión sin centro de interés o tema es una conversación y con frecuencia supone una polémica o debate en torno a un tema determinado. Una discusión implica a veces diferencias de opinión y el uso de argumentos razonados, por tanto una discusión no es ni una batalla ni una tertulia. De una discusión ha de surgir el conocimiento y la comprensión y se espera que cada persona justifique su punto de vista. La discusión puede estar caracterizada por el desacuerdo y la disputa.

- **Diálogo**

El diálogo presenta muchas características de la discusión, pero no tiene un plan prefijado. El diálogo implica dos o más personas que se

escuchan unas a otras, comparten ideas, y tienen en cuenta los distintos puntos de vista. Las personas que participan en un diálogo tratan de llegar a un entendimiento común, aunque no termine necesariamente en acuerdo.

Es en *"Creative Dialogue: Talk for thinking in the classroom"* donde Fisher 2009, donde expone su teoría en torno al diálogo como clave para mejorar la educación de los niños está en mejorar la creación del diálogo entre éstos y sus maestros y cuidadores. Para este autor, el diálogo es el medio primordial para desarrollar la inteligencia pues mediante el diálogo los niños desarrollan la consciencia, aprenden a controlar los procesos mentales internos y desarrollan las herramientas conceptuales para pensar.

A su vez sostiene que, el diálogo creativo debe estar presente en todas las clases que se imparten en la escuela y debe formar parte de la experiencia cotidiana de los niños en el hogar. La enseñanza de las lenguas ha insistido tradicionalmente en dar importancia a la destreza escrita frente a la destreza oral y ha infravalorado la importancia fundamental del diálogo.

El diálogo puede tener limitaciones y resultar repetitivo y aburrido, sin embargo el diálogo creativo consiste en utilizar el habla para estimular el pensamiento y el aprendizaje. Los diálogos son creativos cuando son abiertos, permiten opiniones diferentes incluyendo puntos de vista críticos que estimulan ideas nuevas. El diálogo es creativo cuando da pie a ideas "desenfadadas y divergentes" y tiene una finalidad, pero sigue el pensamiento de los participantes y no tiene por qué aferrarse a un plan predeterminado, está abierto a la variación y a la innovación y además, el diálogo creativo es generativo y de estructura abierta y se puede mover en múltiples direcciones para así alcanzar conclusiones inesperadas.

Facilitar el diálogo no es fácil. La enseñanza dialógica no consiste sólo en hacer que los niños digan lo que piensan, sino también que les desafía para que sean creativos y piensen de formas nuevas. El diálogo creativo es la herramienta básica del aprendizaje personalizado y por ello el situar al

estudiante o aprendiz en el centro del proceso educativo ha sido siempre el centro de la enseñanza eficaz y del aprendizaje a lo largo de la vida.

En este sentido Hattie (2008) dice que un buen maestro se interesa por lo que piensan sus alumnos y el habla es el medio más eficaz para descubrir qué piensan, sienten o aprenden los niños. Personalizar el aprendizaje a través del diálogo es hacer especiales a todos los alumnos y alumnas. Los maestros, añade, deben ayudar a los niños a practicar su creatividad mediante el diálogo, a pensar por sí mismos, a desarrollar la capacidad de hablar de forma inteligente con los otros y de utilizar el diálogo para contribuir al aprendizaje. La tarea más importante que tienen los maestros es mejorar la capacidad de los niños tanto para pensar por sí mismos como para beneficiarse del pensamiento de otros por medio del diálogo.

Los principios del aprendizaje dialógico que plantea Fisher se basan en tres teorías que utilizan el diálogo como medio de enseñanza. Estas teorías de referencia son las de Piaget, los programas de Filosofía para Niños y las estrategias de evaluación para el aprendizaje. Estos tres enfoques dialógicos coinciden en unos principios clave:

- Reto dialógico: diálogo que desafía al pensamiento.
- Construcción dialógica del significado: diálogo que desarrolla el entendimiento.
- Revisión dialógica: diálogo que conduce a la autoconciencia.

2.3.2. Metodología Conversacional

La metodología conversacional desarrollada por Gracia, Galván-Bovaira, Sánchez-Cano, Vega, Vilaseca y Rivero en 2015 entiende el aprendizaje en términos constructivos y consideran que el alumno es activo en el proceso de aprendizaje que entienden como construcción del conocimiento y en el que están implicados aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, relacionales y sociales. Estos autores plantean la posibilidad

de que el discurso oral sea al mismo tiempo objeto de aprendizaje y mediador en los procesos de aprendizaje de los otros contenidos escolares. Esto supone localizar los objetivos de aprendizaje de la lengua oral comunicativa de manera transversal en todas las materias del currículo.

Esta metodología presta especial atención a los aspectos contextuales y organizativos que contribuyen a una gestión coparticipada de la conversación por parte de alumnos y maestros. Para Grácia (2015) la metodología conversacional está centrada en tres áreas: contexto y gestión de la comunicación, diseño instruccional y funciones comunicativas y estrategias: “La metodología conversacional incluye entre sus características la manera en la que el docente dispone el mobiliario, cómo distribuye los alumnos en el aula y cómo se posiciona él mismo” (Grácia 2015).

El contexto físico lo constituyen los objetos de la clase: mesas, sillas y resto de materiales. El contexto social está formado por el profesor, otros profesionales y los alumnos. Por lo que el modo en el que se gestione este contexto físico y social tendrá una influencia decisiva en el tipo de actividades que se lleven a cabo, en las estrategias docentes y en el desarrollo de la competencia lingüística.

La distribución de mesas y sillas en círculo favorecerá la interacción oral entre los profesores y los alumnos y propiciará interesantes conversaciones. Así mismo, que el docente esté a la misma altura que el niño se considera una estrategia facilitadora de la comunicación pero estos autores insisten en que toda la distribución del mobiliario y la disposición de los alumnos y el maestro así como de otros profesionales que puedan estar en el aula tienen que estar ajustadas a la actividad.

Si pretendemos que el espacio sea un espacio abierto al diálogo, el docente no debería ser el único que regulase siempre la conversación. Los alumnos deberían ir progresivamente autorregulando las conversaciones tanto en pequeño grupo, en pareja o en gran grupo y debería haber referencias explícitas a las normas de conversación. Estas normas de

conversación son un elemento conversacional muy importante y ayudan a los alumnos a observar a sus compañeros, escucharlos, controlar la longitud del turno o decidir el momento para intervenir. Por tanto, es tarea del docente facilitar estrategias que fomenten la iniciativa del alumnado en las interacciones comunicativas y al mismo tiempo adquirir o desarrollar estrategias docentes que potencien la participación de todos los alumnos y cuyo objetivo sea la necesidad de aportar ideas y compartir experiencias.

El diseño instruccional dentro de la Metodología Conversacional considera el lenguaje oral como una competencia a desarrollar y para ello entiende que los objetivos, contenidos, actividades y evaluación deben de estar incluidos en la programación de cada materia. Estos autores consideran además que es necesario darlos a conocer a los alumnos cuándo y cómo el docente considere necesario. Si además de darlos a conocer el profesor explica y discute todos estos aspectos está contribuyendo a que los alumnos se impliquen, reflexionen y además sean más activos. Si todo esto además se hace durante una actividad de discusión o debate será un elemento relevante desde el punto de vista de la metodología conversacional. “La finalidad principal al diseñar las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas globalmente, implica que los alumnos sepan construir textos orales (expositivos, instructivos, argumentativos, narrativos) de cualquier asignatura” (Grácia 2015: 24)

En cuanto a las funciones y habilidades comunicativas, la Metodología Conversacional considera que los profesores deberían promocionarlas en textos orales correctos tanto desde el punto de vista formal (fonética, fonología morfología y sintaxis) como semántico. Este objetivo sólo podrá ser alcanzado si en la escuela y en otros contextos damos a los niños la posibilidad de utilizar el lenguaje oralmente. La Metodología Conversacional cree firmemente que no sólo la escuela sino también la familia y el entorno del niño deberían formar parte de este proyecto.

Grácia (2015) concluye diciendo que los alumnos deberían acabar la educación primaria alcanzando una competencia pragmática que les

permitiese preguntar, pedir explicaciones, hacer demandas de información, cuestionar, plantear dudas, argumentar, debatir, reflexionar sobre el lenguaje en situaciones diversas más o menos formales o académicas en relación a contenidos (relacionados con las matemáticas, lengua, experiencias personales, mundo en el que viven, música, aficiones...) o con personas, auditorios y objetivos diversos.

2.4. Factores afectivos y motivacionales.

Hay muchas investigaciones realizadas sobre la influencia de los factores afectivos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. A continuación hablaremos de algunos de estos factores que influyen tanto positiva como negativamente en este proceso: el afecto, las emociones, la ansiedad y la motivación.

2.4.1 El afecto y las emociones.

Schumann (1994) opina que en el cerebro, lo emocional y lo cognitivo son distinguibles pero no separables y por ello, desde una perspectiva neuronal, lo afectivo es parte integral de lo cognitivo. Por esa razón, motivación y aprendizaje son conceptos absolutamente relacionados entre sí.

Scovel (2000) apunta que las emociones bien podrían ser el factor que más influye en el aprendizaje de lenguas y señala además que las variables afectivas son las menos comprendidas por los investigadores. Esto puede ser en parte porque la mayoría de las investigaciones en el campo del aprendizaje son de carácter cuantitativo y los factores afectivos no son fácilmente medibles cuantitativamente. Ibarrola (2013) considera que las emociones son fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello es necesario crear un clima emocional agradable para poder comprender y gestionar los sentimientos.

Arnold (2009) reconoce que la importancia de los factores afectivos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas no es un hecho nuevo y de hecho en el siglo V San Agustín escribió acerca de sus desagradables experiencias

cuando era niño. Tuvo que aprender griego y describe cómo la curiosidad y el interés, más que la presión y el miedo, fueron los que le llevaron a un aprendizaje con éxito. Mucho más recientemente en los años setenta enfoques educativos tales como la *Suggestopedia*, *Silent Way*, *Community Language Learning* o *Total Physical Response* tienen en cuenta el papel que juega la afectividad en el aprendizaje de lenguas. A su vez, el concepto de enseñanza centrada en el alumno también conecta con el tema del afecto en el aula, como hace la metáfora del filtro afectivo de Krashen.

Hoy en día, el afecto tiene más relevancia en la enseñanza de segundas lenguas que nunca anteriormente, por ejemplo en Europa, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCERL) incluye entre las competencias involucradas en el aprendizaje de lenguas la competencia existencial la cual se compone de elementos relacionados con el afecto. Y de acuerdo con el MCERL (5.1.3) la afectividad influye en los aprendices de lenguas y usuarios en sus actos comunicativos y su habilidad para aprender.

2.4.2. La ansiedad.

Todos experimentamos ansiedad, en alguna de sus manifestaciones (tensión, aprensión, nerviosismo, preocupación, sudor frío o náusea) en diferentes momentos de nuestras vidas y definen la ansiedad como el sentimiento subjetivo que produce todas estas alteraciones. La ansiedad es, muy frecuentemente, inevitable y sus efectos alteran el modo en que nos comportamos. La ansiedad es un factor afectivo que afecta negativamente el aprendizaje. Resulta un problema muy común a la hora de hablar en una nueva lengua. Debido a la ansiedad, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua puede resultar estresante para muchos alumnos (Goh & Burns, 2012).

Horwitz, Horwitz & Cope (1986) opinan que la ansiedad lingüística es un compuesto de auto-percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el proceso de aprendizaje y que surgen

de una situación concreta de habla. La ansiedad lingüística puede tener efectos negativos en el proceso de aprendizaje, por ejemplo, algunos alumnos se centran excesivamente en su actuación durante las actividades orales y tienden a autoevaluarse, es decir, se concentran en lo que no pueden hacer e ignoran o subestiman lo que realmente pueden hacer.

MacIntyre & Gardner (1991) explican que no todos los individuos padecen ansiedad ante los mismos estímulos y hacen referencia al término utilizado en psicología *trait anxiety* que explica una característica de la personalidad estable de algunos individuos que tienen más tendencia a la ansiedad que otros. La ansiedad puede alterar el proceso de aprendizaje de lenguas, afectar al funcionamiento cognitivo y perturbar la memoria en el uso del lenguaje y el aprendizaje.

Philips (1992) apunta que la ansiedad lingüística está asociada con la producción oral en los momentos con alto nivel de presión psicológica tales como los exámenes orales o las entrevistas. Ser consciente de esta realidad y conocer las causas que la producen, puede ayudar a que los profesores utilicen un enfoque global para desarrollar las actividades de producción oral de los alumnos y evitar en lo posible estas situaciones incómodas para los alumnos.

Brown (1994) coincide con los autores anteriores en que la ansiedad es una variable afectiva muy importante en la adquisición de una segunda lengua y está intrínsecamente relacionada con otros sentimientos tales como la autoestima, la inhibición, la toma de decisiones y el asumir riesgos.

Volviendo a MacIntyre & Gardner (1994) los aprendices que sufren ansiedad lingüística perciben el hablar en una segunda lengua como una experiencia incómoda pues no están preparados para cometer errores. Debido a la presión social, suelen tener miedo a equivocarse y a experimentar nuevos modos de expresión en la nueva lengua por lo que no asumen ningún riesgo. Todas estas preocupaciones hacen que su actuación

cognitiva sea menos eficiente ya que perjudica su capacidad para procesar información, recuperarla o producirla cuando se requiere.

Tsui (1996) opina que un resultado directo de la ansiedad es que los alumnos pueden llegar a ser reticentes y a consecuencia evitar la participación activa en el aula.

Arnold & Brown (1999) consideran que para comprender en profundidad los problemas afectivos del aprendizaje de lenguas y su proceso, hay que tener en cuenta las variables afectivas y cognitivas que entran en juego, ya que las reacciones emocionales de los individuos pueden tener una influencia significativa en la efectividad del proceso de aprendizaje de una lengua. Estos autores insisten en que la ansiedad es posiblemente el factor afectivo que con más frecuencia obstruye el proceso de aprendizaje.

Goh & Burns (2012) apunta que muchos alumnos pueden bloquearse y perder la ilusión o el interés cuando tienen que hablar en una lengua extranjera, sobre todo, cuando tienen que interactuar con hablantes competentes en situaciones reales. Esto puede ser debido a diversas causas: haber aprendido a hablar a base de repetición, o construir oraciones a partir del lenguaje escrito, por ejemplo. Cuando estos alumnos entablan conversaciones reales fuera del aula se dan cuenta de que su forma de hablar es demasiado fiel a las estructuras del libro de texto y por tanto muy poco natural.

En una obra posterior Goh & Burns (2012) relacionan los factores afectivos, en especial la ansiedad, con las actividades de producción y comprensión oral en las que los aprendices tienen que procesar y producir lenguaje espontáneamente sin ningún tipo de planificación o ensayo. Esta ansiedad se manifiesta más en las actividades orales que en las de lectura o escritura. A este estado psicológico se le denomina comúnmente ansiedad lingüística (*language anxiety*) y es muy habitual entre el alumnado de lenguas.

Young (1991) identifica seis causas de ansiedad y explica sus conexiones entre ellas y las creencias sociales y culturales del alumnado:

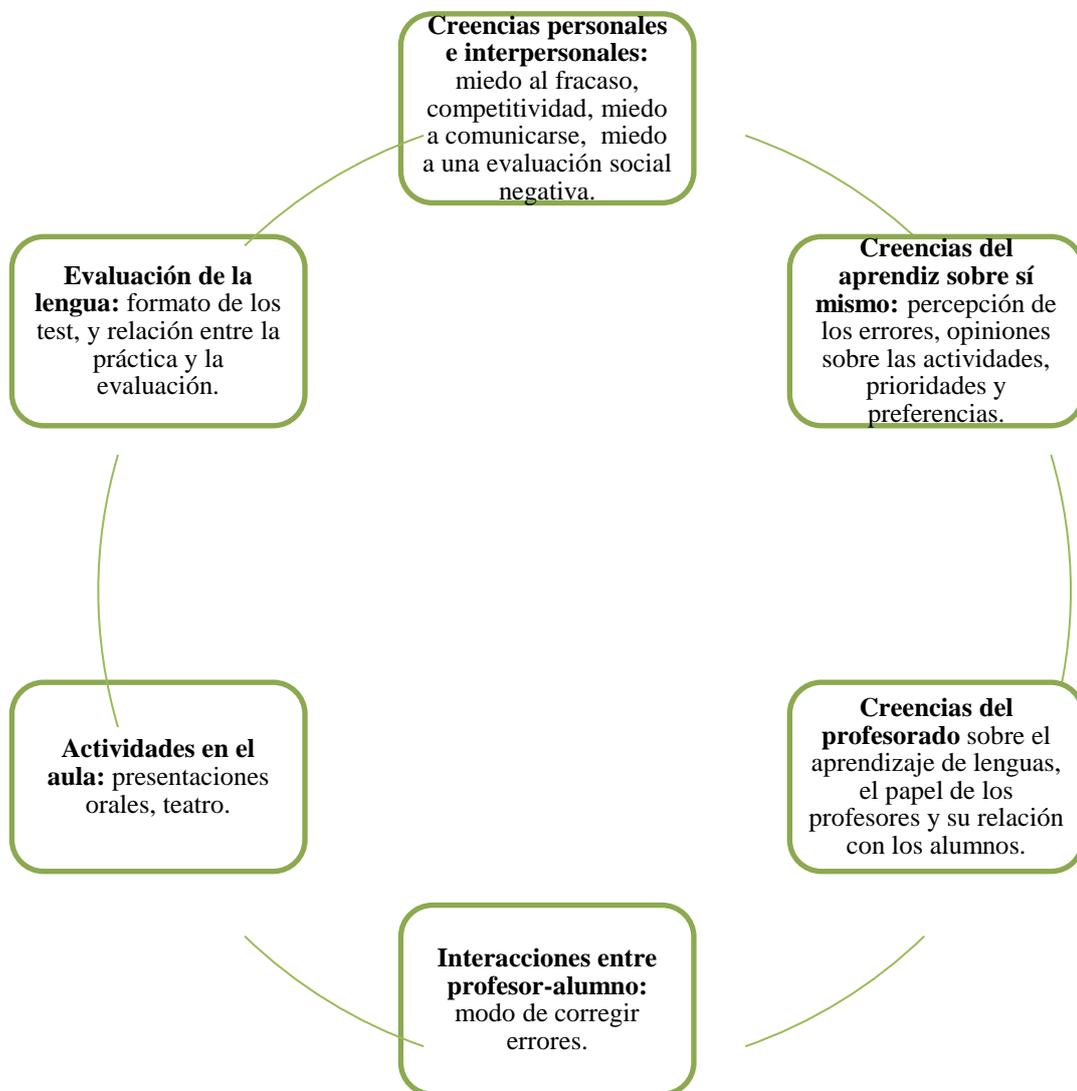


Figura 1: Causas de la ansiedad según Young (1991)

2.4.3. La motivación

Dörnyei & Kubanyiova (2014) afirman que la motivación, en términos educativos, es esencial para que los estudiantes logren el control de su propio aprendizaje y el éxito al mismo tiempo. Consideran que a las personas se les puede dar la oportunidad de hacer algo, pero no se les puede forzar a hacerlo si no quieren.

Para Lasagabaster, Doiz y Sierra (2014) la motivación es un aspecto clave en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Ushioda (2014) coincide con éstos y con los autores anteriores en que la motivación es una variable de reconocida importancia en el aprendizaje de lenguas que se refleja en los objetivos, en los niveles de esfuerzo invertidos, en la profundidad del compromiso y en el grado de persistencia en el aprendizaje. Además argumenta que mientras los conceptos teóricos sobre motivación para el aprendizaje de lenguas han cambiado y evolucionado en los últimos cincuenta años, todos ellos pretenden describir y analizar las razones por las que las personas aprenden o no quieren aprender una lengua y hasta qué punto se esfuerzan en el empeño y logran tener éxito.

Schumann (2000) argumenta que la motivación del estudiante depende mucho de las evaluaciones que hace de la situación del aprendizaje de la lengua según cinco aspectos: que la tarea sea novedosa (pero también algo familiar), que produzca agrado, que sea adecuada a los intereses del alumno y a sus objetivos, que sea algo que pueda manejar y que sea compatible con su autoimagen y las normas socio-culturales.

Gardner, Masgoret, Tenant & Mihic (2004) señalan que la motivación tanto del profesorado como del alumnado es generalmente muy fuerte al principio pero va disminuyendo a lo largo del proceso de aprendizaje debido a muchas influencias internas y externas tanto a lo largo de un curso como en el breve espacio de una sola lección. Las investigaciones muestran que una vez que la novedad de aprender un idioma decae, la motivación tiende

a descender sobre todo si las exigencias cognitivas y lingüísticas del proceso del aprendizaje aumentan. Así que un aspecto clave para los profesores no es sólo provocar desatar el entusiasmo e interés inicial sino más importante mantener la motivación a lo largo de todo el largo proceso de aprendizaje de una lengua.

La motivación de los profesores no ha sido centro de muchas investigaciones puesto que el estudio sobre motivación en el aprendizaje de segundas lenguas se ha centrado principalmente en los alumnos, y a los profesores se les han considerado meros administradores de estrategias motivacionales.

Dörnyei & Ushioda (2011) han estudiado la motivación del profesorado y concluyen en su investigación que el nivel de entusiasmo y compromiso del profesorado es uno de los factores más importantes que pueden afectar a la motivación del alumnado por aprender, y concluyen que si un profesor está motivado para enseñar, hay muchísimas posibilidades de que los estudiantes estén motivados para aprender.

Kubanyiova (2006) realizó una investigación con profesores de inglés en Eslovaquia en la cual aparecen dos motivos principales de motivación del profesorado: uno de ellos es el amor al inglés y otro el deseo a ser valorados.

Para concluir este capítulo podemos hacer nuestra la reflexión de Vilá y Castellá (2014) que consideran que la lengua oral y su enseñanza son de vital importancia y en ocasiones este proceso resulta muy complejo. Entre sus recomendaciones destaca la idea de que las clases de lengua han de ser vivenciales y experienciales para que además de contenidos, se puedan expresar experiencias, emociones, ilusiones o miedos destacando el papel fundamental que juega la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral. Por ello, crear situaciones verosímiles de comunicación utilizando distintos géneros discursivos es más que recomendable.

En nuestra investigación, la utilización del patrimonio como recurso o contexto en las clases de lengua extranjera, creemos que favorecerá las experiencias y vivencias para producir oralidad. Si además añadimos el aprendizaje en el exterior, en entornos no-formales consideramos que se producirá un aprendizaje experiencial, significativo y memorable que contribuirá muy posiblemente a la mejora de la motivación del alumnado y del profesorado. La utilización de la metodología conversacional o del diálogo creativo favorecerá la expresión de emociones y sentimientos y las vivencias que este aprendizaje en el exterior proporciona perdurarán en el alumnado de una manera significativa.

3. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y *OUTDOOR LEARNING*.

La educación patrimonial tiene una gran importancia en el desarrollo de esta investigación al igual que el *Outdoor Learning* o aprendizaje en el exterior. La propuesta educativa que presentamos al final de esta tesis, utiliza el patrimonio cultural a veces como contexto interpretativo de una forma de educar y a veces como recurso para el aprendizaje de una segunda lengua, por ello el aprendizaje en el exterior juega también un papel fundamental en el diseño y desarrollo de dicha propuesta. Es este el motivo por el que incluimos en este marco teórico un apartado sobre estos temas y presentamos la opinión de diversos autores y fuentes que constituyen el marco teórico.

3.1. La educación patrimonial.

Moll (1990) en su artículo titulado "Vygotski, la educación y la cultura en acción", apunta la importancia de los recursos culturales en la formación y el desarrollo del pensamiento, tanto dentro como fuera de la escuela y describe cómo los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales a través de la educación en todas sus formas. Para Vygotski, la escuela representa un escenario cultural para facilitar a los niños el uso y apropiación de los elementos y de las actividades de la cultura incluyendo el habla. Es decir, para Vygotski ir a la escuela representa una experiencia cultural concentrada para la creación y desarrollo del pensamiento humano. Todas estas ideas quedan plasmadas en los artículos recopilados por Wertsch, Del Río y Álvarez (1997) en "La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas y aplicadas".

Fontal (2003) señala que la educación patrimonial es una cuestión de riqueza cultural, no de calidad cultural por lo que el "propietario simbólico" del patrimonio cultural es todo aquel que lo valore sin entrar en distinciones de ningún tipo. El patrimonio es un legado histórico, intelectual, cultural etc. que pertenece a todos aquellos que se identifican con él y por esto puede

dar lugar a combinaciones culturales de todo tipo, por lo que en esta propiedad no existen fronteras territoriales o legales, sólo existen fronteras emotivas, personales o sociales y esta es la verdadera clave de la educación patrimonial.

La educación patrimonial se centra en una serie de procesos de enseñanza-aprendizaje del patrimonio, aunque a veces se confunde con la enseñanza del arte, de la historia del arte o de la cultura, la música o la literatura, como dice Fontal (2003). En estos procesos es indispensable la presencia de un receptor activo, que además ha de estar presente físicamente en el lugar en el que se va a realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, independientemente del objeto de estudio. Por este motivo, Hernández (2003) entiende la educación patrimonial como un proceso de comunicación bidireccional entre la sociedad y el patrimonio cultural.

Fontal (2003) describe este proceso de enseñanza-aprendizaje en los que hay unos contenidos conceptuales relacionados con la historia, el arte, la geografía y la política y unos contenidos procedimentales que se refieren a la emisión, recepción y mediación entre el patrimonio cultural y la sociedad. Además hay unos contenidos actitudinales que se centran en la disposición de los individuos o los grupos ante el patrimonio. Todos estos contenidos se integran en un proceso que abarca los siguientes pasos: conocer-comprender-respetar-valorar-cuidar-disfrutar-transmitir.

Para poder disfrutar de un bien cultural hay que seguir un proceso que comienza por conocer la existencia de ese bien cultural y para poder aprender y enseñar algo al respecto, hay que adquirir unos conocimientos previos relacionados con el concepto de patrimonio y con el elemento que vamos a trabajar.

Para poder comprender un elemento patrimonial, tenemos que conocer previamente el elemento, pues comprendemos mejor todo aquello que tiene sentido, lógica o interés para nosotros.

Respetar es fundamental en todos los ámbitos, pero en el campo del patrimonio es absolutamente necesario. Hay que tener en cuenta que respetamos antes aquello que conocemos y que tiene sentido para nosotros, es decir, primero hay que conocer, después comprender y a continuación respetar.

A continuación, este proceso nos lleva a valorar y por último a cuidar. Los bienes patrimoniales están sujetos al paso del tiempo y dependen del cuidado del hombre para pervivir, por lo que si no se valoran, no se cuidarán o no se cuidarán del modo oportuno.

Disfrutar el patrimonio es el siguiente eslabón del proceso, y este disfrute puede darse a niveles cognitivos, emotivos, sensoriales, relacionales o científicos y esto depende de cómo hayamos aprendido y conocido ese patrimonio.

Transmitir es el eslabón final de la cadena de procedimientos del proceso en la educación patrimonial. La difusión del patrimonio cultural consiste en dar a conocer a cuantas más personas mejor, el contenido de su legado. Martín (2006) entiende la difusión del patrimonio como una mediación entre el patrimonio y la sociedad y que para llevarse a cabo necesita de un programa, de una técnica y de un soporte para su difusión independiente del objeto y ajena al receptor.

Asensio (2015) opina que los aprendizajes que se desarrollan a través del patrimonio generan además de procesos de percepción, otros procesos que permiten expresar emociones, tomar decisiones y manifestar opiniones respecto a lugares y objetos concretos.

3.1.1 Las interpretaciones del patrimonio sitúan nuestra perspectiva.

Definir el patrimonio es una tarea bastante complicada, pese a que la mayoría de nosotros entendemos en una primera aproximación, su significado.

El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia de la Lengua da varias definiciones que podemos resumir del siguiente modo: Patrimonio, en latín *patrimonium*, es la hacienda que una persona ha heredado de sus ascendientes, los bienes propios que una persona ha adquirido, los que ha heredado y los que va a dejar en herencia. El patrimonio no sólo son bienes materiales sino también pueden serlo las deudas y las obligaciones y otros bienes de carácter espiritual.

Para comprender y deleitarse con el patrimonio hay que identificarse primero con las múltiples ideas de patrimonio en la vida de un ser humano. Los niños serán capaces de comprender y apreciar el patrimonio si entienden el valor de los objetos personales y el valor de compartirlos con los demás. La idea del patrimonio colectivo puede dar identidad a un grupo y singularizarlo, al mismo tiempo que lo hace comparable a otros. Este colectivo puede estar formado por la familia, la comunidad o el entorno próximo.

Por todo ello, la educación ha de contemplar una visión amplia del patrimonio que incluya el patrimonio individual, el patrimonio familiar, el patrimonio local e incluso el patrimonio mundial. El patrimonio se puede clasificar de muy diversas maneras. Entre ellas destaca la que clasificación de patrimonio material o inmaterial:

El patrimonio material o tangible (artístico, arquitectónico, etc.), es el que se puede ver, tocar y además se puede pasear entre sus elementos. El patrimonio inmaterial o intangible (musical, literario, etc.) es aquel patrimonio imposible de poseer y de delimitar como es el caso del paisaje, sus vistas, sus olores, etc. Este patrimonio aunque intangible y metafísico puede ser modificado y destruido.

Según la UNESCO, el concepto de patrimonio cultural ha cambiado bastante en las últimas décadas debido en gran parte a los instrumentos elaborados por la propia institución.

“El patrimonio cultural no se limita a monumentos y colecciones de objetos, sino que comprende también tradiciones o expresiones vivas heredadas de nuestros antepasados y transmitidas a nuestros descendientes, como tradiciones orales, artes del espectáculo, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y el universo, y saberes y técnicas vinculados a la artesanía tradicional. Pese a su fragilidad, el patrimonio cultural inmaterial es un importante factor del mantenimiento de la diversidad cultural frente a la creciente globalización. La comprensión del patrimonio cultural inmaterial de diferentes comunidades contribuye al diálogo entre culturas y promueve el respeto hacia otros modos de vida.” (UNESCO)²¹

Por tener esta interpretación caleidoscópica (Fontal 2013), el patrimonio resulta un recurso y un contexto excepcional para fomentar la oralidad y en nuestra propuesta educativa así lo utilizamos. Los sujetos aprendices a lo largo de su experiencia vital han tenido ocasión de vivenciar el patrimonio y esta experiencia les da la posibilidad de contarlo.

Las distintas legislaciones han utilizado términos muy distintos para referirse a las distintas dimensiones del patrimonio siendo el término patrimonio histórico-artístico-cultural el más común en la mayoría de las comunidades autónomas.

La ley 16/1985, de 25 de junio de Patrimonio Histórico español dice lo siguiente en su artículo 1.2:

“Integran el Patrimonio histórico español los inmuebles y objetos muebles de interés artístico, histórico, paleontológico, arqueológico, etnográfico, científico o técnico. También forman parte del mismo, el Patrimonio documental y bibliográfico, los yacimientos y zonas arqueológicas, así como los sitios naturales, jardines y parques que tengan valor artístico, histórico y antropológico”.

En la ley del Principado de Asturias 1/2001 además de los bienes de interés histórico-artístico y cultural, se suman los bienes de interés geológico,

²¹ UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? <http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003>

paleontológico, botánico o biológico. Esta perspectiva natural del patrimonio requiere intervenciones educativas distintas a las del primer grupo pues la formación de los docentes, las metodologías de investigación y las educativas tanto en el ámbito formal, como en el no formal, son radicalmente distintas como apunta Fontal (2003), por tanto, los campos de aplicación de la educación del patrimonio cultural como la educación del patrimonio natural son también completamente diferentes aunque su suma nos da como resultado la educación patrimonial en su conjunto.

Hernández (2003) plantea una perspectiva interdisciplinar del patrimonio y lo considera un espacio en el que se interrelacionan diversos conceptos como geografía, arte, historia, ciencia o técnica. El patrimonio, a veces se denomina patrimonio histórico, histórico-artístico, etnográfico, arqueológico, documental o industrial y todos estos términos se refieren a una misma realidad aunque, no son del todo coincidentes.

3.1.2 Objetivos, contenidos y contexto de la educación patrimonial.

Fontal (2003, 2013) define los objetivos de la educación patrimonial desde una perspectiva abierta y mutante. Las tesis que ha dirigido en la Universidad de Valladolid entre el año 2010 y el 2016²² amplían el concepto de patrimonio. Los objetivos de la educación patrimonial en este trayecto interpretativo responden a una concepción que transita de objeto a conocer, cuidar, transmitir etc. hacia conceder un valor de propiedad simbólica para las personas. Y, esta concepción del patrimonio ha sido construida por el proceso de patrimonialización dónde la comunicación es imprescindible.

²²Tesis dirigidas por Olaia Fontal: “Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: Diseño de un artefacto educativo para la identificación” de Carmen Gómez Redondo 2013, <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3568/1/TESIS350-130920.pdf>. “Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización” de Sofia Martin Cepeda (2014), <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416>. “Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa” de Maria Stella Maldonado Esteras (2016), <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879>.

Entre los objetivos de la educación patrimonial destaca:

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

- Favorecer el conocimiento del patrimonio cultural; beneficiar la caracterización de las culturas a partir de su patrimonio cultural;
- Generar procesos de identidad individual y colectiva a partir del patrimonio cultural en sus diferentes dimensiones;
- Construir una memoria individual y colectiva que tome en consideración los bienes y valores del patrimonio cultural;
- Favorecer actitudes y valores encaminados a conocer y respetar nuestra cultura presente;
- Mejorar el conocimiento de las culturas del pasado a partir de sus vestigios materiales;
- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia lo ajeno, evitando etnocentrismos;
- Establecer la comunicación entre diferentes culturas a partir de la definición de un patrimonio intelectual.

Cuadro 25: Objetivos de la educación patrimonial según Fontal (2003, 2013)

A su vez, esta autora resume los contenidos de la educación patrimonial en:

- **Conceptos Directos:** Concepto de patrimonio, concepto de cultura y los conceptos vinculados a bienes y valores de la cultura y del patrimonio.
- **Conceptos Tangenciales:** Conceptos vinculados a la historia del arte, la geografía, la literatura, la música o la política que están al servicio del concepto de patrimonio. Fontal (2003:203)

Fontal (2013) incorpora conceptos vinculados con la propiedad simbólica en las personas y otros campos de conocimiento se incorporan: la psicología, la sociología y la semiótica, es decir, entiende la educación patrimonial como un caleidoscopio.

En cuanto a la metodología a utilizar, podríamos resumirla del siguiente modo: Primeramente el educador o el docente debe adaptarse a los individuos y a los contextos de referencia de un modo significativo, otorgando más importancia a los procedimientos que a los resultados y por último, procurando el acercamiento al patrimonio desde los niveles emotivos y cognitivos. (Fontal, 2003:203-204).

El **educador patrimonial** es el encargado de establecer las relaciones entre el patrimonio y la sociedad y actúa como intermediario en los procesos de educación patrimonial. Es decir, gestiona el patrimonio cultural desde un punto de vista educativo.

La fundación belga *King Baudouin Foundation*²³ presenta unos objetivos básicos de la educación patrimonial que nos resultan de gran interés por la conexión que ofrece con nuestra investigación:

OBJETIVOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL

según King Baudouin Foundation

- Desarrollar una aproximación sensorial al patrimonio: educación de la mirada, del oído, del tacto, etc.
- Suscitar una interrogación y fomentar la curiosidad.
- Desarrollar métodos comparativos y espíritu crítico.
- Favorecer la expresión y la transmisión de las emociones y de los conocimientos.
- Desarrollar una competencia comunicativa para transmitir las ideas a través de la creación.
- Educar atendiendo a la diversidad cultural fomentando la tolerancia

²³*King Baudouin Foundation* :<https://www.kbs-frb.be/start.aspx?q=>

y el respeto mutuo

- Estimular el descubrimiento de los medios y de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Cuadro 26: Objetivos de la educación patrimonial según la King Baudouin Foundation.

Otra idea muy importante relacionada con la educación patrimonial es la idea del **contexto educativo**.

Sarramona *et al.* (1998) distinguen entre tres tipos de contextos educativos: los contextos formales, los no formales y los informales. En la educación patrimonial hay que partir de la base de que el aula no es el único escenario y ni tan siquiera el más idóneo para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje del patrimonio. El **contexto formal** de un aula, dentro de un sistema educativo reglado, tiene muchas limitaciones. Por tanto, quizás los **contextos no formales**, como son los museos, las instituciones culturales, los programas educativos o los centros de interpretación, deben formar parte de los escenarios habituales de estas enseñanzas. Los **contextos informales** son aquellos en los que se producen experiencias educativas sin organización, programa o intencionalidad y el aprendizaje está relacionado con lo cotidiano, por ejemplo, el contexto familiar, las relaciones sociales o la información que recibimos a través de los medios de comunicación.

Ligada a la idea de los contextos formales o no formales está la idea del aprendizaje formal y el aprendizaje informal.

Hager, citado por Asensio (2015:71) considera que el aprendizaje formal es aquél que se da en el aula, está ligado a un currículo específico, dispone de un profesorado que es el responsable del aprendizaje y está sujeto a un sistema de evaluación y control que mide y certifica el proceso de aprendizaje de los aprendices. Para Hager, el aprendizaje informal sería todo que no entra en estos criterios y además es un aprendizaje muy unido a

escenarios de ocio y tiempo libre. Hager opina que en los contextos informales el aprendiz no suele tener conciencia explícita del proceso o las condiciones de aprendizaje en el que está inmerso. En este sentido Asensio (2015) apunta que los aprendices no son conscientes ni de lo que se aprende ni de cómo se aprende tanto en el contexto formal como en el informal aunque reconoce que socialmente existe la creencia de que se aprende más en los contextos formales. Asensio opina que considerar el aprendizaje informal menos eficaz que el aprendizaje formal es una concepción espontánea errónea como así lo corroboran los datos obtenidos en las distintas investigaciones llevadas a cabo por el autor junto a su equipo en 2012 y 2014.

3.2 Los museos sensibles al público pilares de la educación patrimonial.

Hasta no hace muchos años, los museos eran considerados como instituciones anquilosadas que respondían a unas políticas autoritarias, que no permitían al visitante más que la contemplación de las obras expuestas. La función prioritaria y primordial de los museos era la de conservación de objetos. En contraposición a esta imagen, los museos en la actualidad se caracterizan, en su mayoría, por una mayor flexibilidad y fluidez a la hora de dar respuesta a las demandas del público y de las políticas culturales. Es decir, la labor del museo ya no está centrada exclusivamente en el mantenimiento de la colección, sino que las funciones comunicativa y educativa, pasan a tener un papel muy destacado. El disfrute del público surge como un concepto nuevo entre los objetivos del museo y de hecho, los museos están incluidos en la oferta de ocio de las ciudades de todo el mundo. En la actualidad, la forma de ocio que representan los museos, está íntimamente relacionada con los procesos educativos y esto sumado al atractivo de las colecciones que albergan, los hace ser una opción de ocio muy demandada en las sociedades de hoy en día²⁴. Los museos del siglo XXI tienen una clara función social. Como hemos dicho anteriormente, los

²⁴ Autores anglosajones como Hooper-Greenhill y Trevelyan coinciden con las españolas Calaf, Fontal Barroso o Tielve al estudiar la evolución del concepto de museo que tiene el público en general.

museos se están renovando y al mismo tiempo están apareciendo nuevos tipos de museos que utilizan nuevas metodologías educativas y nuevas formas de plantear las exposiciones para atraer la atención del público. En estos “nuevos” museos, el público ya no se conforma con mirar los objetos expuestos, los visitantes buscan una participación mucho más activa en ellos.

Las distintas investigaciones llevadas a cabo por Trevelyan (1991) en el Reino Unido sobre la imagen que de los museos tienen muchos ciudadanos, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, desvelan que esta imagen era entonces la de un edificio antiguo, con una fachada imponente y majestuosa al que todos se refieren como: “El Museo” y entre cuyos contenidos más habituales se encuentran: reyes y reinas, coronas, armaduras, armas, vasijas rotas y rocas. Añade que el aire que se respira en los museos es reverencial, de calma absoluta y en general muy poco atractivo para los niños. Los museos se perciben como espacios para las élites intelectuales y por lo tanto, lugares vetados para el gran público. Las galerías de arte, salen peor paradas de estas investigaciones, ya que se consideran espacios aún más distantes y elitistas. Sin embargo, y curiosamente, estas mismas investigaciones ponen de manifiesto que todos los grupos étnicos encuestados afirman que los museos son necesarios aunque ellos no los visiten.

Más tarde, Tielve (2004) da una visión más optimista sobre el tema y expone que los museos al igual que tantos otros elementos de la sociedad han ido experimentando una evolución en las últimas décadas que ha propiciado el que los ciudadanos hayan dejado de considerarlos peyorativamente como santuarios o mausoleos para pasar a convertirse en puntos de referencia cultural relacionados con el mundo del ocio y con la industria turística. Esta autora coincide con Barroso (2004), en que la idea del museo ha ido variando y evolucionando a lo largo de la historia, pasando de concepciones tradicionales apegadas a la materialidad de hechos culturales o históricos, a las más actuales, que incorporan patrimonios intangibles (memoria histórica o discursos verbales

tradicionales), a los patrimonios ya existentes procedentes de ámbitos naturales, industriales o arqueológicos. Los museos pasan de ser lugares cuya función primordial era la preservación y protección de los tesoros materiales muebles a tener una función nueva de orientación y educación.

Para Hooper-Greenfield (2007), una de las más renombradas investigadoras en el campo de la museística a nivel mundial, **el museo** es un engranaje complejo en el que se interrelacionan la cultura, la comunicación, el aprendizaje y la identidad, y en el que se promueve una sociedad más igualitaria y justa, y se presentan y se crean productos culturales y artísticos provenientes de todos los ámbitos en esa comunidad. En el momento en que los museos han llevado a cabo esta renovación en su filosofía y en su práctica, el museo ha conseguido tener un papel mucho más activo y central en la sociedad.

A nivel autonómico en Asturias, la legislación oficial relacionada con el funcionamiento de los museos, está recogida en El Sistema de Museos del Principado de Asturias²⁵ que en su artículo 2, dice:

“Se considera como museo a las instituciones de carácter permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la comunidad y de su desarrollo, abiertos al público, que adquieren, conservan, documentan, estudian, difunden el conocimiento y exponen conjuntos y colecciones de valor histórico, artístico, científico y técnico o de cualquier otra naturaleza cultural, para fines de estudios, educación y deleite”. (p.4210)

Hooper-Greenfield (1994) afirma que la mayoría de los visitantes de los museos no tienen unos objetivos específicos de aprendizaje cuando visitan una exposición o participan en cualquier tipo de acto. Para muchos, la visita al museo es un evento social, la experiencia de aprendizaje para este público, es sobre todo una experiencia informal que podría describirse como una mezcla de ocio y de aprendizaje. En este grupo se podría englobar a las

²⁵ El decreto 33/1991, de 20 de marzo, regula el Sistema de Museos del Principado de Asturias. <https://www.asturias.es/bopa/1991/07/04/19910704.pdf>

personas que acuden al museo en familia y el objetivo de la visita es precisamente hacer que los niños se familiaricen con el museo.

Sin embargo, existe otro tipo de público que acude al museo en busca de una experiencia educativa que puede ser dirigida, bien por los educadores del museo, o bien, por guías o expertos independientes o por los propios artistas. Este tipo de público acude a los museos a instruirse, a aprender y a deleitarse con las obras de arte o los objetos allí expuestos. En los museos se realizan muchos tipos de actividades culturales y artísticas como conferencias, presentaciones de libros, conciertos, teatro, danza, actividades en sus bibliotecas (tertulias literarias, cuentacuentos o veladas poéticas) y cursos, por lo que el museo es un punto de referencia cultural al que este público acude con cierta asiduidad.

Continuando con el tema de las actividades en los museos Pastor (2004) hace referencia a la diversidad de posibilidades que en este sentido ofrecen los museos hoy en día: ciclos de conferencias, visitas guiadas, talleres, cursos, o conciertos. Estas actividades que tienen denominadores comunes, son variables y flexibles y se amoldan a diferentes contextos. "Se suelen dirigir a un público adulto y tienen como objetivo que el visitante participe activamente y que entienda el patrimonio como un bien propio" (p.32).

Calbó *et al.* (2011) opinan que "los museos son y deben ser instituciones que promuevan el diálogo, reconozcan, muestreen y respeten la diversidad y la diferencia, y celebren la riqueza que aporta toda la sociedad y todas las culturas". Añaden que los museos como transmisores de historia están influenciados por determinados valores y obligaciones institucionales, por este motivo, debemos promover dinámicas críticas que permitan redescubrir la historia y su relación con la actualidad.

En el ámbito no formal, encontramos que los museos están especializados en alguna materia en concreto y por tanto no abarcan el patrimonio desde un punto de vista global. Hay una tipología muy amplia de

museos patrimoniales, existen museos arqueológicos, de ciencias naturales, de arte, de historia, de patrimonio industrial, etnográfico, etc.

3.2.1. Educación en los museos.

La idea de aprender con el patrimonio, los museos, las galerías, los auditorios, u otros centros culturales no es nueva. En este sentido. Hooper-Greenhil (1994:3) considera la educación como “un valor intrínseco al museo, que se tiene que manifestar en todas las funciones y actividades de esta institución”. La función educativa del museo es prioritaria tanto en su política como en su organización y funcionamiento. Es también el eje vertebrador en torno al que gira el funcionamiento interno del mismo y se fundamenta en su relación con la sociedad. En este sentido Calaf (2009) se interesa por la historia del museo y en concreto por el tránsito entre el museo que custodia unas colecciones y se comporta como una institución cerrada que no busca proyección social y la época en la que el museo abre sus puertas a la ciudadanía y la invita a que conozca y disfrute sus colecciones.

Hoy en día, la educación en los museos no se reduce únicamente a la organización de visitas para grupos escolares, Hooper-Greenhill (1998) opina que la educación en los museos puede abarcar un amplio abanico de actividades que van desde exposiciones, talleres, publicaciones, conferencias y que van destinados no sólo a escolares sino a familias, adultos, tercera edad o profesores.

Esta autora opina que antes de confeccionar la política educativa del museo es necesario definir la política comunicativa del mismo y a través de la cual se podrá determinar de qué manera el museo quiere relacionarse con la sociedad. Esta política comunicativa ha de incluir: la política expositiva, el diseño, el *marketing* o el estudio de los visitantes.

La importancia de los objetos.

El potencial de aprendizaje de los museos es muy amplio e incluye el aprender de los objetos y el aprender sobre los museos y su función. Para ello es necesario el trabajo cooperativo entre museos y educadores para de este modo transformar el aprendizaje en una actividad más lúdica y sobre todo, en una actividad de descubrimiento.

Según Hooper-Greenhill (1991) las colecciones en los museos pueden ser estudiadas tanto como fuentes de información como de interpretación. Los objetos tienen una materialidad ante la cual nosotros reaccionamos generalmente por el tacto y que requieren una respuesta tanto del cuerpo como de la mente, es decir, los objetos se interpretan en un contexto, entendiendo contexto como el conjunto de objetos materiales que componen una unidad espacial, cronológica y social. En el caso de los museos los objetos a veces se encuentran descontextualizados y si no se establecen relaciones o interconexiones con textos u otros elementos su visión puede resultar fetichista y poco natural.

En los museos además resultan de vital importancia la distribución de las obras de arte y de los objetos. De cómo estén diseñadas las muestras y las exposiciones dependerá que sus visitantes perciban con mayor intensidad los objetos expuestos y de ello también dependerá en gran medida su éxito, según Falk & Dierking (1995).

Algunos sectores del mundo museístico, en particular los más tradicionales, entienden que la educación en los museos y los educadores son meros transmisiones de la cultura y no tienen ninguna relación con otros departamentos del museo. Esta perspectiva encaja en el uso del patrimonio como instrumento de aprendizaje o como actividad sociocultural pero en contra de esta opinión ya Eisner, Waller & Dobbs en 1986 citan aspectos de la educación en los museos tales como la nueva profesión de educador afirmando que esta tarea no ha tenido mucha credibilidad en el ámbito de los conservadores y administradores de los mismos.

Según Padró (2001) la función educativa del museo se desarrolla mediante un "cruce de miradas": la mirada institucional, del comisario, la mirada del visitante, etc. Y convertir los museos en "espacios de intercambio entre visitantes, objetos, problemas, sistemas expositivos y procesos institucionales" Desde esta perspectiva tanto las instituciones como los individuos son "creadores de cultura".

La educación es la que se encargará de aportar las herramientas necesarias a los profesionales de la entidad y al público para establecer un diálogo crítico con las distintas propuestas del museo. Los educadores han de estar más orientadas a formular preguntas que a dar respuestas, evitando las verdades absolutas y fomentando las innumerables lecturas que puedan surgir. El museo se convierte así en una institución eminentemente educativa y sensible al público pues de otro modo corre el riesgo de que la sociedad la vea como una institución inútil y totalmente irrelevante para sus vidas. Los museos han de hacer un cambio radical en su función y en las personas que en él trabajan: gestores, conservadores y comisarios, dando un papel relevante a educadores, diseñadores, evaluadores y sobre todo a los visitantes.

Desde el punto de vista escolar, los museos son lugares de aprendizaje ya que en ellos se encuentran fragmentos del mundo en el que vivimos y están llenos de objetos reales o réplicas, de personajes, paisajes o hechos históricos. "Pero sin duda lo más importante es que los museos son espacios donde se enseña y donde se aprende". (Suina, 1990: 12-15).

Kelman (1995) considera que cuando las instituciones educativas formales utilizan el patrimonio para profundizar en algunos de los contenidos de sus programas de estudio, los responsables de educación de los museos deben esforzarse en descubrir las áreas del currículo escolar en las que se tratan de una forma, más o menos directa, las colecciones del museo y las formas de enseñanza y aprendizaje usadas en los centros escolares.

Hay unos principios básicos que los responsables de educación de los museos más innovadores mantienen en su filosofía educativa. González Chamorro (2010:77) los resume del siguiente modo:

- El arte, en la sociedad actual, puede aportar las herramientas necesarias para crear y desarrollar una conciencia crítica, apoyándose en la cultura visual, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
- Fomentar la educación en valores para lograr un desarrollo integral de la persona.
- Ayudar al desarrollo de los distintos tipos de inteligencia.
- Introducir el arte y sobre todo, el arte actual en la infancia y en la juventud, de un modo lúdico, motivador y adaptado a su comprensión.
- Impulsar la percepción y el hábito de cultura, así como la creación y la creatividad.

La educación en el museo debe tener un aspecto lúdico que convierta la visita en una actividad divertida. Pero no podemos centrar la visita sólo en la diversión. El museo procura oportunidades de incrementar el conocimiento y las experiencias de sus visitantes. Son muchas las teorías que defienden el aprendizaje lúdico y el aprendizaje a través de la participación y de la experimentación o de la experiencia. Estas teorías relacionan el aprendizaje con la realización de tareas en el mundo real y para ello, se utilizan las visitas a industrias, centros comerciales, instituciones políticas o administrativas, y centros culturales como museos o bibliotecas. De este modo, el aprendizaje está más cercano a la sociedad en la que vivimos. El aprendizaje a través de la experiencia, resulta mucho más motivador que el aprendizaje memorístico y si además añadimos un componente de diversión, la experiencia de aprendizaje en el museo resultará inolvidable. Son muchos los autores que opinan que todo aquello que se aprende con agrado, se aprende mejor. En el aprendizaje en los

museos son más importantes los procesos que los resultados y puesto que no hay un currículo a seguir, las actividades que se realizan son menos formales, más abiertas y más participativas que las que podrían realizarse en un centro escolar.

En el aprendizaje dentro de los museos intervienen un gran número de procesos distintos. Los más reseñables para Falk & Dierking (1995) son la percepción y la memoria. La percepción está muy influenciada por la experiencia previa: lo que sabemos, lo que vemos y lo que reconocemos. Así, el aprendizaje en los museos está muy ligado a la motivación del individuo, a las actitudes que sus visitantes tengan hacia el aprendizaje y hacia la cultura. El aprendizaje en los museos no se reduce solamente a la adquisición de datos, sino que además, entran en juego experiencias y emociones además del esfuerzo por aprender que hace cada persona. Se puede decir que este aprendizaje es una experiencia social. Si intentamos recordar nuestras experiencias de aprendizaje en los museos muy probablemente comprobaremos que las que permanecen en nuestra memoria, son precisamente las experiencias ligadas a las emociones vividas en ellos.

3.2.2. Procesos de comunicación en los museos.

Los programas educativos y las guías que acompañan la visita se centran en la comunicación. Eligen los recorridos que producen significados y cuando provocan el diálogo con los visitantes su visita es más gratificante.

Los museos son un medio de comunicación en sí mismos. Autores como Hodge y D´Souza (1979) o Lumley (1988) son los primeros en considerar los museos como medios o centros de comunicación. Los museos, son centros emisores de mensajes intencionados expresados a través de sus exposiciones, folletos, posters y de todos los actos y actividades que en ellos se realizan y a la vez, si consideramos los museos como instituciones socioculturales al igual que las escuelas, el cine o los medios de comunicación, podremos analizarlos a través de los mensajes no

intencionados o escondidos que transmiten a la sociedad, es lo que Hooper Grenhill (1998) denomina semiología del significado, es decir, crear significados que los visitantes pueden consensuar. Desde esta perspectiva se han realizado innumerables estudios sobre distintos museos y exposiciones queriendo con ellos dar respuesta a preguntas sobre la ideología, las opiniones o el punto de vista que los responsables de los museos quieren transmitir al público. ¿Cuál es el mensaje social de esta exposición? ¿Qué aspectos u opiniones traslada el discurso expositivo sobre el papel de los frentes de guerra? ¿Está el mensaje distorsionando la realidad por algún motivo?

Por otro lado, no podemos hablar de semiótica o de semiología sin citar la obra ya clásica de Umberto Eco (1974), "La estructura ausente: Introducción a la semiótica". Eco se remonta a Saussure y a Pierce, y partiendo de sus estudios, define la semiótica, como la ciencia que "estudia todos los procesos culturales (es decir, aquellos en los que entran en juego agentes humanos que se ponen en contacto sirviéndose de convenciones sociales), como procesos de comunicación". Por tanto, podemos decir que "la semiología estudia todos los sistemas de comunicación o sistemas de signos no lingüísticos dentro de las sociedades humanas". (Pablos, 2009:8)

Calaf (2009) estudia el proceso de comunicación en la obra de Umberto Eco como pilar para la didáctica del patrimonio, anteriormente se había servido de otro trabajo de Eco (2003) aceptando la posibilidad de comunicación que pueden ejercer los objetos artísticos tanto en el contexto del museo como en los espacios abiertos, sitios históricos, yacimientos arqueológicos, iglesias, esculturas, etcétera. Era el concepto de "obra abierta" Eco (2003) el núcleo del argumento para la mirada múltiple que se realiza en momentos diferentes y en espacios distintos. El mismo objeto recoge significaciones múltiples y con ello varía el sistema para interpretar la apropiación simbólica del objeto artístico o del bien cultural.

Los objetos expuestos en un museo son un mensaje en sí mismos. El significado de los objetos expuestos varía según las personas y las

asociaciones que estas hagan con otros objetos. Cada visitante dará una interpretación distinta de los mismos dependiendo de sus conocimientos previos, intereses y capacidades. Hooper-Greenhill (1994) opina que las exposiciones en los museos deberían ser planteadas y diseñadas en base al público al que van dirigidas y a la finalidad para la que van a ser utilizadas. Pero los estudios y las investigaciones previas a estos diseños, raramente se realizan. Por tanto, los procesos de comunicación que pueden establecerse en un museo son siempre implícitos al funcionamiento general de los mismos.

García (1997) defiende que los productos expositivos han pasado de ser considerados como una mera exhibición de objetos a ser un medio de comunicación con características específicas que actúan como mediadores entre los visitantes y los objetos expuestos para facilitar la transmisión de mensajes implícitos de la muestra.

Calbó, Juanola y Vallés (2011:33)²⁶ opinan que para conseguir una buena comunicación entre el emisor (los responsables de la exposición) y el receptor (los visitantes), es necesario compartir los mismos conceptos, inquietudes y conocimientos, y es el propio museo quien debe buscar sistemas de acceso y de diálogo con sus visitantes. Se pretende establecer una comunicación bidireccional en que las dos partes intervengan en la construcción del mensaje.

Según Carey (1989), en su estudio sobre la teoría de la comunicación, existen dos tipos de enfoques comunicativos: el enfoque de transmisión y el enfoque cultural y estos dos enfoques pueden, a su vez relacionarse con los modelos utilizados en los museos para el desarrollo de exposiciones.

El "enfoque comunicativo de transmisión" se basa en el envío de información de un emisor a un receptor y está muy relacionado con el

²⁶Integrantes del grupo de investigación de la Universitat de Girona GREPAI (Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermèdia (GREPAI):<http://www.udg.edu/grupsrecerca/GREPAI/L%C3%ADniesderecerca/tabid/16347/language/es-ES/Default.aspx>

enfoque educativo estímulo-respuesta en el que el conocimiento es externo al aprendiz y la tarea de enseñanza se resume en el envío de información, mensajes o ideas de un modo eficiente a un receptor cognitivamente pasivo, que a su vez produce un efecto o una respuesta cuando recibe esa información.

Sin embargo, en el enfoque cultural, la comunicación se entiende como un proceso de participación y de asociación entre grupos o sociedades dentro de un marco específico de tiempo en el cual los valores y las creencias se comparten y la reciprocidad es un valor fundamental. La comunicación, en definitiva, es un proceso cultural en el que el significado se construye gracias a un proceso activo mutuo en el que todas las partes trabajan juntas para producir una interpretación del mismo.

El modelo comunicativo de transmisión es el que tradicionalmente se ha utilizado en los museos. Sin embargo, Miles (1995) describe este proceso como incompleto y es el primero en proponer un proceso más interactivo en el que se incluya la introducción del *feedback* y la evaluación en el proceso del desarrollo de una exposición.

Coincidiendo con la opinión de Hooper-Greenhill (1994), consideramos que el público en los museos es siempre activo pese a que en muchos museos del mundo sigan manteniendo un enfoque comunicativo meramente de transmisión y por tanto forzando a los visitantes a adquirir un papel pasivo que no conlleva más que a la incomodidad y al rechazo al museo como institución. Por lo tanto, los responsables de estas instituciones deberían hacer un esfuerzo por adoptar un enfoque más participativo e interactivo, de manera que el público se sienta a gusto e interesado y pueda usar sus habilidades personales y su conocimiento en este proceso de intercambio y a consecuencia disfrutar de las exposiciones y las actividades que se organizan en los mismos.

“Así pues, los museos se consideran un medio de comunicación que tiene como lenguaje propio la exposición que está a disposición de todos los

visitantes sin que deban integrarse necesariamente en grupos, cursos, etc. Por esta razón el museo es una de las instituciones que pueden formar parte de nuestra vida y que por lo tanto puede aumentar nuestra educación de manera informal". (Calbó *et al.* 2011:33)

3.2.4. Los museos, espacios multiculturales.

Por todo lo dicho anteriormente, el museo se convierte en un espacio cultural con infinitas posibilidades para el aprendizaje y refuerzo de contenidos, especialmente artísticos, lingüísticos y culturales, aunque otras áreas como las ciencias naturales y sociales, las matemáticas y la educación física también tienen cabida en un museo de bellas artes. Suina va más allá cuando opina que para muchos visitantes, tanto jóvenes como mayores, el museo puede ser el único contacto que ellos han tenido con otras culturas.

La educación multicultural ha sido definida, según Suina (1990), de muy diversos modos en los últimos veinte años y las diferentes definiciones reflejan perspectivas desde el punto de vista de distintas disciplinas tales como la psicología, la antropología o la sociología. Además afirma que la mayoría de los profesores son capaces de reconocer las múltiples realidades que existen dentro de la población escolar de cada centro y de cada aula y añade además, que el profesorado en general es muy consciente de las expectativas que la sociedad tiene en cuanto a la formación del alumnado y que se podrían resumir en aprender a comunicarse y a interactuar con personas procedentes de un amplio espectro de culturas.

Para Gil Jaurena (2002), la educación intercultural podría definirse como un enfoque educativo holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y la valoración de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela como totalidad para incrementar la equidad educativa, superar el racismo/discriminación/exclusión, favorecer la comunicación y competencia interculturales, y apoyar el cambio social según principios de justicia social". (p 15).

Para Leurin, 1987 (citado por Aguado, 1991), "El término multicultural se refiere al hecho de que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas vivan juntos en la misma sociedad, mientras que el término intercultural añade a lo anterior el hecho de que los individuos o grupos diversos se interrelacionan, se enriquecen mutuamente, y son conscientes de su interdependencia".

En general, los museos tienen un potencial educativo-lúdico ilimitado y las posibilidades que ofrecen como fuente de recursos didácticos son infinitas. Al mismo tiempo y coincidiendo con la opinión de Suina, los museos poseen también un tremendo potencial para el estímulo y desarrollo de los objetivos de la educación multicultural. Los museos abarcan por su naturaleza y su función múltiples dimensiones de las culturas en tiempo y en espacio y a su vez son lugares donde se coleccionan, se muestran y además se comparten fragmentos del mundo en el que vivimos. A través de los objetos expuestos, los museos proporcionan conocimiento y a su vez, estimulan las habilidades cognitivas, sociales y académicas así como los valores y las actitudes que pueden ayudar a lograr el objetivo de una sociedad intercultural. (Suina, 1990: 12-15).

En su obra "Espacios estimulantes: Museos y educación artística" Huerta y de la Calle (2007) apuntan que la educación multicultural es una dimensión transversal en educación y que un modo de acercarse a las culturas desde los propios valores es la educación artística y estética. En los museos y en las aulas se puede trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia. De este modo podemos sensibilizar al alumnado hacia las distintas formas que adquiere el arte.

Chalmers Graeme (2003), reputado profesor e investigador en el campo de la educación artística, opina que todas las tradiciones culturales pueden ser objeto de estudio en la educación artística y por tanto el museo es un espacio que puede y debe aunar todas las tradiciones culturales de la sociedad para ser un espacio multicultural, global e integrador.

Desde esta perspectiva intercultural y tomando como base las propuestas de Juanola y Calbó (2004) para la mejora del currículo en la educación artística, el museo puede ayudar a sus visitantes y sobre todo, a sus visitantes escolares a conocer y comprender diversas culturas y periodos históricos, y a identificar similitudes y diferencias entre las distintas artes y las infinitas formas de creación. El Grupo Eleuterio Quintanilla²⁷ en su publicación del año 2012, *Entre palabras y voces*, habla del lenguaje visual, de sus códigos, mensajes, intenciones y sus referentes culturales así como de la alfabetización visual que implica, entre otras cuestiones, hacer un análisis crítico de las obras o imágenes que estamos viendo, evitando caer en las simplificaciones y los estereotipos y poder tomar decisiones personales de aceptación o rechazo al respecto, basadas en principios éticos.

Coincidiendo con la opinión de Besalú (2002), cuando hablamos de diversidad cultural, muchas personas asocian este concepto a la diversidad cultural de los de fuera, de los emigrantes, sin darse cuenta de que todos somos culturalmente diversos, de que todos provenimos de una mezcla de culturas y esta mezcla o esta diversidad nos hace más ricos y valiosos. A su vez, la propia diversidad cultural de cada individuo se ve más enriquecida, si cabe, con esta multiculturalidad que existe en nuestras aulas y en nuestra sociedad actual, gracias a la llegada a nuestro país de personas procedentes de distintos países del mundo.

“El arte puede ser utilizado como herramienta cultural de transformación social”, como afirma Solá (2010: 130-131) desde su experiencia en el MUSAC (Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León) y añade “los museos han de tratar de ser inclusivos para que cualquier usuario encuentre su lugar allí, ser centros que fomenten el respeto a la diversidad, así como, ser centros inclusivos dónde la educación sea una labor que enriquezca a todos”.

²⁷Citamos aquí la tesis doctoral de Conchita Francos Maldonado, integrante del Grupo Eleuterio Quintanilla, defendida en el 2015 en el Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo con el título: El desarrollo de la competencia comunicativa en español como segunda lengua desde la voz de los sujetos y espacios de interculturalidad. Conexiones con las ciencias sociales. Esta tesis realiza una investigación sobre el aprendizaje del español como segunda lengua en contextos patrimoniales.

Los museos y las galerías de arte deben por tanto seguir el principio democrático de que todas las personas, independientemente de su clase, edad, raza y etnia, tienen derecho, como expresa Swank (1992) a compartir el patrimonio cultural del que disponen así como la obligación de reflejar la naturaleza de la sociedad, no sólo en sus colecciones, sino también en la composición de sus empleados, directivos y en sus programaciones. Pero según las investigaciones de Trevelyan (1991) que citamos anteriormente, muchos sectores de la población se autoexcluyen de los museos, algunos de los testimonios recogidos en las mismas afirman que no acuden a los museos porque no hay nada en ellos que tenga relación alguna con su cultura y esto ha llevado a algunos responsables de los mismos a examinar el contenido y las formas que intervienen en la producción de exposiciones y a tener en cuenta que entre los posibles “consumidores” de los museos deberían encontrarse todo tipo de personas procedentes de todas las culturas, razas y estrato social.

Salvo que las exposiciones estén relacionadas con temas de interés para los grupos minoritarios, son muy escasas las visitas de los mismos a los museos. Según los informes que Dodd y otros autores han realizado en el 2012 para la Comisión Europea se concluye que muchas personas pertenecientes a minorías étnicas no son conscientes de las posibles conexiones que pueda haber entre el museo y sus vidas. La identidad personal y nacional de estas personas, es algo muy importante para ellas, pues a lo largo de la historia, han tenido que estar constantemente negociando con la cultura dominante sobre ella. Para muchos de ellos, la falta de entendimiento y la exclusión son una constante en sus vidas que se encuentran a caballo entre dos culturas, la dominante y la propia, y como emigrantes no son aceptados por ninguna de las dos. Muchos de los encuestados coinciden al opinar que los museos son lugares apropiados para mostrar la diversidad de la ciudadanía de un país y reconocer la contribución de estas personas a las naciones de acogida.

En conclusión, podemos decir, que los museos y las galerías de arte son un punto de encuentro donde todos los grupos sociales y culturales tienen derecho a exhibir su historia, su arte y sus costumbres. (Hooper-Greenhill, 1994b:138)

Luchar contra la exclusión y la autoexclusión es uno de los pilares fundamentales de las políticas sociales de la mayoría de los países desarrollados en la actualidad y en esta línea están trabajando los equipos de muchos museos y galerías, siendo uno de sus objetivos, intentar convertir los museos en espacios multiculturales que promuevan la integración de todos los grupos sociales.

Calbó *et al.* (2011), Juanola y Colomer (2005), Juanola y Calbó (2004), Colomer (2003) entienden la educación patrimonial como una forma de cohesionar valores inclusivos y el museo además de ser un centro de comunicación e interpretación sea también un vínculo educativo para la inclusión social. Las instituciones culturales tienen una responsabilidad ante las necesidades sociales y no pueden inhibirse de ellas. Calaf (2003) hace referencia a la perspectiva que se ha adoptado en Canadá donde se habla de museos de la sociedad y para la sociedad. Un ejemplo es el Museo de la Civilización de Quebec cuya filosofía es la de fomentar el diseño de exposiciones con interactividad y proyectos de gran difusión "donde la calidad estética se construye desde soluciones que van compensando presupuesto" (p.62). Algunas de las exposiciones tienen un gran valor económico y estético en las cuales el itinerario por diferentes instituciones compensa el gasto de ejecución del proyecto. Los museos canadienses someten a evaluación sus programas y exposiciones lo cual revierte en la mejora de las siguientes propuestas a realizar.

Estas mismas instituciones culturales pueden servir de vínculo entre las familias, instituciones educativas, educadores, terapeutas etc. y facilitar a las personas la integración en su medio y la mejora de su nivel cultural y su autoestima. Algunos museos españoles están diseñando estrategias para lograr atraer a aquellos grupos de personas que tradicionalmente no han

sido un público habitual en los mismos: las clases sociales más bajas, así como los discapacitados, grupos marginados o las personas de la tercera edad. En este sentido, se están desarrollando programas dirigidos a estas minorías en el MUSAC de León y en otros muchos museos de España dado que hoy en día se ha convertido en tendencia en los programas educativos de museos la atención a la discapacidad, a la marginación o a los colectivos excluidos tradicionalmente de estas instituciones.

El MUSAC²⁸, desde su apertura en abril de 2005 ha creado un equipo de profesionales comprometidos con el acercamiento del museo a todos los públicos que ha puesto en marcha un sinnúmero de proyectos destinados a personas cuya accesibilidad está limitada por motivos políticos y sociales, como es el caso de los inmigrantes o a personas en situación de desigualdad social, o a personas con problemas relacionados con la accesibilidad física, como es el caso de los presos o los enfermos ingresados en hospitales, o a personas con discapacidades físicas, cognitivas o intelectuales.

En este sentido, Calaf (2003) diseñó y desarrolló un proyecto²⁹ de acercamiento al arte para los internos del Centro Penitenciario de Villabona, Asturias, con el objetivo de aportar a los internos la reconstrucción de algunos de los valores perdidos para lograr su inserción en la sociedad. Y, en este proyecto las opiniones de los reclusos sobre lo que significaba el arte para ellos eran construidas desde la oralidad.

Otros, como por ejemplo Artium, el Centro-Museo de Arte Contemporáneo Vasco de Vitoria-Gasteiz, han llevado a cabo itinerarios didácticos en torno a la inmigración y el arte contemporáneo³⁰.

²⁸ MUSAC. Programación Cultural y Educativa. <http://www.musac.es/#programacion/descripcion/>
MUSAC. Publicaciones. <http://www.musac.es/#publicaciones/catalogo/>

²⁹ Calaf, R. (2007). Cuando no es posible ir al museo. La memoria del paisaje como ejercicio de patrimonialización. En Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad: Gijón: Trea.

³⁰ Cruz, J e Ibarretxe, G. (s.f) Itinerarios Didácticos en el Artium de Vitoria-Gasteiz: Arte Contemporáneo y Revisión de Significados en Torno a la Inmigración. Universidad del País Vasco. <https://www.google.es/search?q=educacion+en+museos.+programas+inmigrantes&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:es-ES:official&client=firefox-a&channel=fflb>.

En el Reino Unido, cuya tradición educativa en los museos nos lleva muchos años de ventaja, se han realizado distintos estudios para conocer la realidad de los programas educativos de los museos y su impacto en la población escolar perteneciente a todos los estratos sociales. Los museos y los organismos competentes han sido pioneros en el desarrollo de programas educativos especialmente diseñados para los públicos que tradicionalmente no asisten a los museos. En concreto, las investigaciones llevadas a cabo por el *Research Centre for Museums and Galleries (RCMG)*³¹ de *University of Leicester*, han dado a conocer datos interesantísimos sobre el uso que desde las escuelas se hace de los museos. Los llamados *Renaissance Programmes* han puesto de manifiesto el hecho de que en un elevado porcentaje, son muchos los centros escolares localizados en áreas deprimidas cuyos alumnado está, en muchos casos, en riesgo de exclusión, los que utilizan los museos regionales y nacionales como un recurso educativo e integrador. La pedagogía crítica por su parte, considera que en los museos deben coexistir el pasado y el presente, cualquier tipo de creencia y convicción así como los distintos sistemas de valores. Los museos son lugares de contacto e intercambio en los cuales todo tipo de lenguajes, experiencias y opiniones se entremezclan. Es por tanto que los museos tendrían que hacer un esfuerzo por dar a conocer las culturas minoritarias o marginales y de este modo acercar sus colecciones y exposiciones a un espectro mucho más amplio de público. *Critical pedagogy can make a difference by making marginal cultures visible* (Giroux 1992:170). Esta apertura de los museos hacia lo minoritario sugiere a los ciudadanos que los distintos modos de pensar y de opinar son posibles y que no sólo el discurso hegemónico imperante es el válido. La pedagogía crítica pretende una democratización del museo, una introducción de múltiples perspectivas que enriquezcan notablemente estas instituciones.

Citamos a continuación dos ejemplos de programas específicos para personas con discapacidad en algunos destacados museos:

³¹ Research Centre for Museums and Galleries. University of Leicester. <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg>

El Museo Guggenheim ³²de Nueva York, por ejemplo, tiene un programa para visitantes con discapacidad visual en el que las obras se presentan a través de la descripción verbal y el tacto, otro para visitantes con discapacidad auditiva en los que la información sobre las obras se presenta en forma escrita y a través de dispositivos para mejorar la audición y otro para un taller para personas con problemas del espectro autista y sus familias. El Museo de Bellas Artes de Bilbao³³ que presenta un taller para personas con dificultades visuales, otro para personas con dificultades cognitiva y otro para personas en programas de inserción social.

Los maestros y educadores tienen la posibilidad de integrar en el museo la enseñanza de diversos contenidos, teniendo el arte como soporte y hacerlo al margen de las actividades previamente organizadas. La actividad de los museos, sobre todo desde el comienzo de la democracia en España, no sólo se centra en la actividad intelectual, sino también en una actividad pedagógica que promueve normas de conducta y promociona los valores y las relaciones interculturales.

La educación debe ser multicultural al igual que lo es el patrimonio pues todos los seres humanos y toda cultura tienen un patrimonio. El patrimonio conecta el contexto, el ambiente y el individuo, y en este sentido tan complejo la educación debe abordar una concepción alta del patrimonio y profundamente multicultural que incluya los haberes, las maneras de hacer y la forma de utilizar estos elementos. Calbó *et al.* (2011)

Por todo lo dicho anteriormente podemos resumir que el museo tiene dos posibles dimensiones multiculturales. Por un lado, puede ser un espacio comprometido con todas las culturas de la comunidad, encargado de dar a conocer las distintas creaciones artísticas y culturales de la misma, es decir, un centro de difusión de las distintas culturas, y por otro, el museo, puede ser un espacio utilizado por los educadores y el alumnado, como recurso

³² Solomon. R. Guggenheim Museum, New York. Accessibility Programs: <https://www.guggenheim.org/accessibility>

³³ Museo de Bellas Artes de Bilbao. Educación. <https://www.museobilbao.com/educacion.php>

para potenciar la creatividad y el aprendizaje de muy diversas materias desde una perspectiva intercultural sin olvidar la potencialidad de los mismos como instituciones que fomenten la inclusión.

3.2.4. El encuentro entre el museo y la escuela en España: un recorrido iniciado en los orígenes del siglo xx.

La Escuela Moderna fundada por Francisco Ferrer i Guardia en Barcelona a principios del siglo XX, fue una escuela innovadora con una base racional fundamentada en una filosofía que tenía como objetivo luchar contra la incultura e ignorancia del pueblo. Entre otros muchos avances preconizó el aprendizaje centrado en la ciencia, el valor del juego en el aprendizaje, la coeducación entre géneros y clases sociales, el rechazo al premio y al castigo y el fomento de la higiene. Fue también una de las precursoras en la utilización de materiales reales y de enseñar a través de la experiencia, destacando las excursiones a la naturaleza, las fábricas y los museos.

La "Edad de Plata" es el nombre que recibe la época comprendida entre la pérdida de las colonias, el reinado de Alfonso XIII, la dictadura de Primo de Rivera, y la II República. Fue una etapa de esplendor cultural y ciudadano, y una etapa de progreso económico y social, como nos explica Nicolás Sesma (2011). Esta etapa tan fructífera para la cultura y el arte españoles, se vio truncada por el golpe de Estado de 1936 y sólo pudo retomarse a partir de 1975, en la época de la Transición Democrática. Por un lado, ciertos sectores falangistas intelectuales intentaron apoderarse del legado de la renovación pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza y aunque ideológicamente no tenía nada en común, se dieron cuenta de que ciertos elementos podían ser reinterpretados y adaptados al proyecto nacional autoritario. La época de la Dictadura Franquista fue una época triste y gris para la educación y la cultura en España, sobre todo, durante los años de la Posguerra, en los que el país arrasado por la miseria y la ignorancia, luchaba por sobrevivir. Muchos artistas e intelectuales de la época que lograron salvar sus vidas en la contienda, tuvieron que

abandonar el país y su exilio se extendió, en muchos casos, 40 años. Muchos ya no regresaron. Las circunstancias políticas y sociales durante la Postguerra, no favorecieron en absoluto el desarrollo de la cultura, y el arte en general, quedaba relegado a un segundo plano, controlado y dirigido desde las esferas del poder.

Entre los años 1931 y 1936 el número de escuelas racionalistas en España casi se duplica, fueron escuelas renovadoras en las que asignaturas como el dibujo lineal, el dibujo artístico, la tecnología e incluso el francés y el inglés pasaron a impartirse de manera habitual. Se potencian todas las artes y destacan las representaciones teatrales, las exposiciones, el cine, las conferencias y los conciertos que pasan a ocupar muchas horas dentro del horario lectivo de estas escuelas. Acín³⁴ artista y humanista de la época, gran admirador de Ferrer i Guardia escribió en 1923: “Hay que sacar la escuela al bosque, al jardín, al huerto. (...) Hay que pegar fuego a esas escuelas pocilgas memoristas y rutinarias. (...) Hay que llevar a la escuela belleza, alegría y salud.”

³⁴ Acín Monrás, Ramón. (1923). Florecicas. Solidaridad Obrera, 20 abril de 1923. Barcelona. WEB: Fundación Katia y Ramón Acín. http://www.fundacionacin.org/index.php/ramon/textos_detalle/6170303533

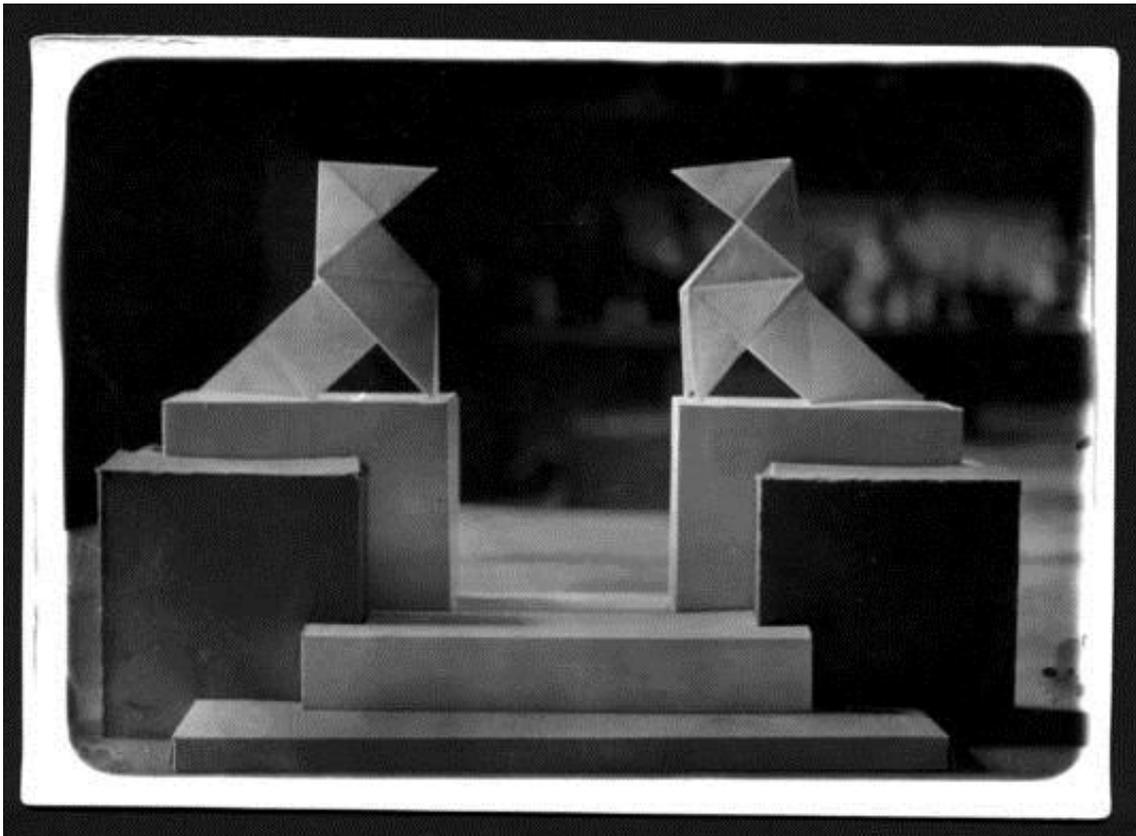


Imagen 3: *Maqueta del Monumento a las Pajaritas*³⁵ realizada en cartulina por Ramón Acín 1928. La escultura monumental de hierro doblado está expuesta desde su creación en el Parque de Huesca, existiendo una réplica en la Rambla del Clot en Barcelona.

Pere Vergés, el que fuera fundador y director de L' Escola del Mar de Barcelona y posteriormente de la escuela Garbí, (y del que hablaremos en el apartado de educación en el exterior) cuenta en sus memorias a Robert Saladrigas (1973) como cuando tenía aproximadamente 10 años, se aburría terriblemente en la escuela y pasaba largos periodos de tiempo sin ir y sin que su familia se opusiera. Hasta que un día su padre le dijo que había encontrado una nueva escuela. Dos días después ingresaba en L'Escola Moderna fundada por Ferrer i Guardia que estaba en el Poble Sec (Barrio de Barcelona cercano al puerto).

Esta escuela laica, practicaba la coeducación y la escuela activa, que era según Vergés una novedad en aquel tiempo. Desde fuera, no se veía con muy buenos ojos estas pedagogías lideradas por un ácrata como Ferrer i

³⁵ http://www.fundacionacin.org/index.php/ramon/escultura_detalle/33303763

Guardia, pero los alumnos lo vivíamos como lo más natural del mundo. Los profesores organizaban visitas a los lugares más interesantes de la ciudad, **museos, monumentos y edificios históricos** y poder conocer el país tal cómo era y no cómo lo pintaban los libros. Después de cada salida, ya fuera por carreteras o caminos de montaña, los alumnos tenían que contar en clase lo que habían visto, qué les había parecido, qué conclusiones sacaban y debatían e intercambiaban sus opiniones, En estas presentaciones, el profesor sólo intervenía como moderador o cuando las cosas no quedaban muy claras. Vergés describe otras características y conceptos aprendidos en su etapa en *L'Escola Moderna* y concluye muy positivamente esta alusión a la misma explicando cómo esa experiencia creó en él hábitos de observación, investigación y discernimiento que pudo incorporar al orden de su vida

Siguiendo con estas pedagogías novedosas en España a principios del siglo XX, hemos diseñado el proyecto *Learning Outside The Classroom* que presentamos al final de esta tesis y en el que se organizan salidas al exterior (museos, edificios históricos o lugares de interés) para conocer el entorno y el patrimonio cultural, aunque en nuestro caso, utilizamos la lengua extranjera como vehículo de comunicación para realizar estas presentaciones, intercambio de opiniones, expresión de sentimientos, gustos, etc.

En la II República Española, el Patronato de Misiones Pedagógicas dirigido por Cossío, fundó en 1932 el Museo del Pueblo. Este museo ambulante, pequeño y modesto formado por reproducciones a tamaño natural de obras de los grandes maestros españoles recorrió hasta 60 pueblos de España con el objetivo de acercar el arte y la cultura a las gentes del campo. Los voluntarios de las Misiones Pedagógicas explicaban las obras a los visitantes de las exposiciones y organizaban coloquios y veladas en las que además había audiciones musicales.³⁶

³⁶ Las imágenes 4, 5 y 6 que mostramos en esta página proceden del catálogo de la exposición que se hizo sobre las Misiones Pedagógicas con motivo del 75 aniversario de su creación “Las Misiones Pedagógicas



Imagen 4: Cartel del Museo del Pueblo

Imagen 5. Mujeres observando las réplicas de las obras de arte llevadas a su pueblo.

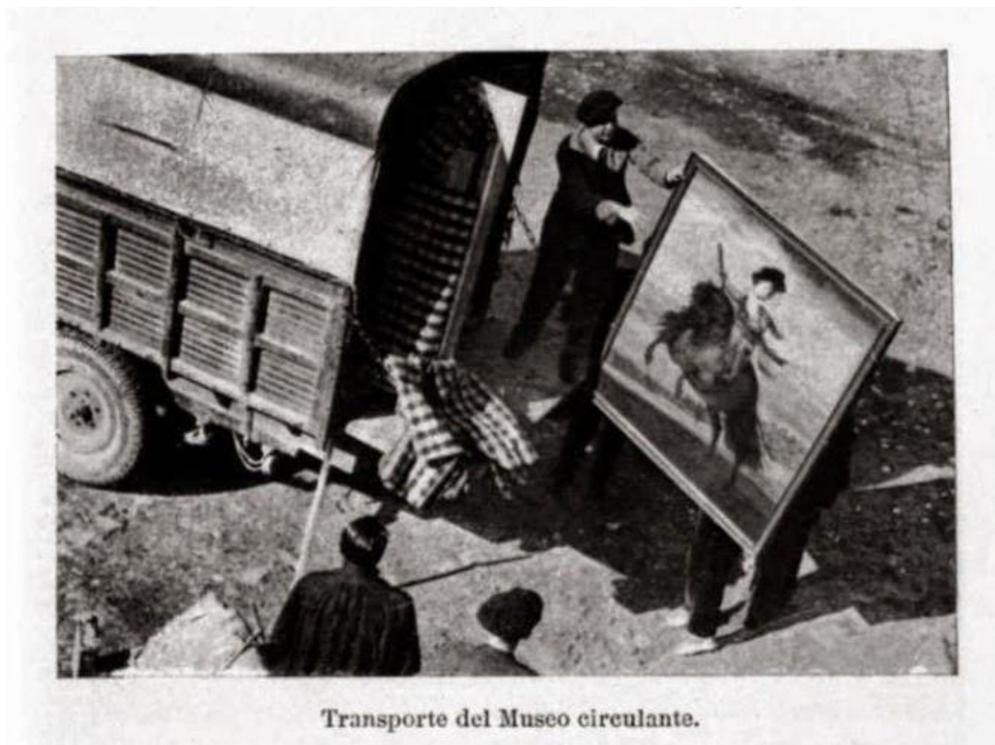


Imagen 6: Transporte del Museo del Pueblo

En los años setenta, los movimientos de profesorado aglutinados en el movimiento de Renovación Pedagógica de algunas escuelas llevó a muchas de estas a incluir el museo en las salidas organizadas y utilizarlo como recurso didáctico; por ello algunos museos se vieron desbordados por grupos de alumnos de todas las edades. Gracias a esta demanda los

1931-1936. La exposición que se inauguró en Madrid a finales de 2006 viajó a varias ciudades españolas. <http://www.residencia.csic.es/misiones/presentacion/inicio.htm>

departamentos educativos comenzaron a fraguarse de una manera improvisada, como nos indica M^a Teresa Guasch (1986). Aunque “en los años ochenta, se produce una reacción por desescolarizar el museo a beneficio de una mayor atención a los problemas de comprensión del público adulto.”(García, 1994)

Desde el museo también se llevaron a cabo iniciativas para escolares como el programa que el Museo Nacional de Escultura de Valladolid³⁷ pionero en España y que puso en marcha en 1986 “Una maleta de préstamo”³⁸ que consistía en una maleta con los materiales necesarios para montar una pequeña exposición en la escuela. Esta actividad proporcionó una complicidad importante entre escuela y museo. No podemos olvidar la labor que desde el Museu d’Art Modern de Catalunya³⁹ desarrollaron M^a Teresa Guasch y Andrea García desde el departamento de educación, pues fue uno de los precursores en generar materiales didácticos en el museo para escolares que integraban el valor de las colecciones como sujetos que completaban el conocimiento escolar y el trabajo de descubrir los entornos del museo con itinerarios por la ciudad.

En los 90, el personal de los departamentos educativos, ya mucho más formado, hace de puente entre el museo y todo tipo de público, teniendo como objetivo acercar el museo a los ciudadanos.

Sánchez de Serdio y López, en un artículo⁴⁰ publicado en Desacuerdos⁴¹, reflexionan sobre el papel que la educación tiene en los ámbitos museísticos en los últimos años, “la educación se ha convertido en un término clave para las instituciones artísticas, y así vemos el creciente

³⁷ Museo Nacional de Escultura de Valladolid. <http://museoescultura.mcu.es/>

³⁸ Ángeles, de los, M. (1986). Una maleta de préstamo, Cuadernos de Pedagogía, 134, pp.25-27.

³⁹ Museu d’Art Modern de Catalunya. Educart <http://www.mnac.cat/index.jsp?lan=002>

⁴⁰ Sánchez de Serdio, A. y López, E. (2011) Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural. En A. Salaverría Monfort, Desacuerdos6, pp. 205-213. Barcelona: Arteleku y otros.

⁴¹ Desacuerdos6 es una publicación que llevan a cabo conjuntamente las siguientes instituciones: Arteleku-Diputación Foral de Guipuzkoa, Diputación de Granada, Consorcio dei Museu d’Art Contemporani de Barcelona, Ministerio de Cultura, Real Patronato del Museo Reina Sofía y la Universidad Internacional de Andalucía.

interés de comisarios y otros agentes culturales por la educación.” (Sánchez de Serdio y López 2011: 209).

Muchos de nuestros museos de Bellas Artes poseen en la actualidad un departamento educativo dedicado a organizar actividades con un carácter lúdico-educativas. En la mayoría de los casos, los departamentos educativos, algunas veces denominados Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC), no sólo enfocan sus actividades a los más pequeños sino también hacia los jóvenes, las familias, el público adulto, el público con necesidades especiales y los colectivos marginados.

El objetivo de esas actividades es el acercamiento de todos los públicos a los museos para conocer y disfrutar de las colecciones y fondos que poseen, así como de las obras que allí se exponen temporalmente. Generalmente, las visitas escolares resultan muy productivas e interesantes, tanto para los profesores como para los alumnos. “Borran esa barrera invisible” que existe entre el mundo exterior/escolar y el museo, un espacio aparentemente reservado para un público culto y adulto.

La iniciativa de visitar el museo parte mayoritariamente del entorno escolar, en muchas ocasiones el profesorado se encuentra con que los alumnos nunca han visitado el museo con anterioridad y del resultado de dicha visita, depende que esta se repita dentro del entorno familiar. “The impression they get from the museum will persist in future encounters.” (Suina, 1990: 13).

Para Sánchez de Serdio no existen vías establecidas de relación entre el museo y la escuela a excepción de los DEAC que hemos nombrado anteriormente, con los que las escuelas establecen una relación clientelar. Ambas instituciones no suelen colaborar entre sí, por lo que no se suelen generar proyectos que vinculen a ambas y es la escuela la que recurre al museo de manera muy puntual. Todo ello se debe a que los museos y las escuelas se organizan en base a sus propios organigramas y reglamentos

internos de un modo completamente distinto y no mantienen en su mayoría ningún lazo institucional entre sí.

A continuación, explicamos los conceptos de *Outdoor Learning* o aprendizaje en el exterior y su estrecha relación con la educación patrimonial. Ambas cuestiones serán la base fundamental de la propuesta educativa que presentamos al final de esta tesis.

3.3 *Outdoor learning* y educación patrimonial, dos concepciones complementarias.

Ambas concepciones parten de supuestos próximos de la educación no formal. Uno con larga tradición pedagógica, como es la educación en el exterior y otro como concepción emergente que es la educación patrimonial dónde los espacios no-formales tienen la iniciativa.

3.3.1. Concepto de *Outdoor learning*.

El *Outdoor Learning* o aprendizaje en el exterior, es un enfoque educativo que tiene lugar fuera del edificio escolar y que ha ido creciendo en popularidad en décadas recientes especialmente en el Reino Unido y los Países Nórdicos.

Ranson (1998:18) explica que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento que puede tener lugar en cualquier sitio y genera un nuevo conocimiento sobre nosotros mismos y el mundo alrededor nuestro.

Según el portal de educación de la UNESCO *IIEP Learning Portal*⁴² la educación en el exterior, al aire libre, se refiere al uso de los espacios exteriores para promover el aprendizaje experiencial y enriquecer el currículo.

Outdoor education is the utilization of the outdoor environment to

⁴² IIEP Learning Portal, UNESCO: Glossary: Outdoor Education. <http://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/Educaci%25C3%25B3n%252Fense%25C3%25B1anza%2520al%2520aire%2520libre>

promote experiential learning and enrich the curriculum.

McRae (1990) opina que la educación en el exterior, por un lado, centra el proceso de enseñanza-aprendizaje en el conocimiento del entorno, en el medioambiente y en la ecología y por otro lado promueve una educación basada en el disfrute de los espacios exteriores, siendo el objetivo principal, el crecimiento personal del individuo.

*The Institute of Outdoor Learning*⁴³, situado en Carlisle, Escocia, define el concepto de *Outdoor Learning* en su página web como un término amplio que incluye el juego en espacios abiertos en edades tempranas, proyectos escolares llevados a cabo en los jardines o patios dentro de sus instalaciones, actividades de recreo y aventura, programas de desarrollo social y personal, expediciones, creación de equipos, formación de liderazgo, desarrollo de estrategias de dirección, educación en la sostenibilidad, terapias de aventura y más...:

Outdoor Learning is a broad term that includes: outdoor play in the early years, school grounds projects, environmental education, recreational and adventure activities, personal and social development programmes, expeditions, team building, leadership training, management development, education for sustainability, adventure therapy ... and more. Outdoor Learning does not have a clearly defined boundary but it does have a common core...

Para los promotores del *Institute of Outdoor Learning*, este tipo de aprendizaje es un aprendizaje real que no sólo ocurre en entornos naturales y que además puede dar vida a otras muchas áreas del currículo al proporcionar múltiples oportunidades a los niños para experimentar, asumir desafíos y responsabilidades y manejar las situaciones de riesgo, los cambios y la adversidad.

Not only does Outdoor Learning happen in the natural environments where participants can see, hear, touch and smell the real

⁴³ Institute for Outdoor Learning, Carlisle, Scotland: <http://www.outdoor-learning.org/Default.aspx?tabid=207>

thing..... *Outdoor Learning can help to bring many school subjects alive while also providing experiential opportunities for fulfilling the National Curriculum aim "to enable pupils to respond positively to opportunities, challenges and responsibilities, to manage risk and to cope with change and adversity. (The National Curriculum, 'Aims for the School Curriculum' 1999).*⁴⁴

Añaden que el aprendizaje en el exterior amplía horizontes y estimula nuevos intereses: “*Outdoor Learning broadens horizons and stimulates new interests*”

Las actividades y los entornos exteriores proporcionan experiencias nuevas en las que frecuentemente sus participantes se sorprenden descubriendo habilidades e intereses que resultan nuevos para ellos.

3.3.2. Perspectiva histórica del *Outdoor learning* un contexto con arraigo.

En muchas ocasiones el aprendizaje en el exterior se presenta como un enfoque emergente pero desde una perspectiva histórica de la educación Joyce (2012) afirma que el aprendizaje en el exterior o *Outdoor Learning* no es un enfoque nuevo.

Al igual que Joyce, otros muchos autores como Jenkinson (2001); Perry (2001); Edgington (2002); Banks & Schofield (2005) o Garrick (2009) han incluido en sus obras una revisión histórica sobre el *Outdoor Learning* considerando a Comenius, Pestalozzi, Froebel, Dewey o McMillan los precursores de este aprendizaje en el exterior.

Nos centraremos a continuación en la obra de Rosaleen Joyce (2012) *Outdoor Learning: Past & Present* que estudian desde un punto de vista histórico la relación de algunos de los pedagogos, educadores y filósofos más a lo largo de la historia que han utilizado el entorno exterior como contexto y recurso para el aprendizaje. Este recorrido comienza por Comenio

⁴⁴The National Curriculum, Aims for the School Curriculum 1999 https://www.google.es/search?q=DfES+%26+QCA%2C+The+National+Curriculum%2C+%27Aims+for+the+School+Curriculum%27+1999.&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b-ab&gfe_rd=cr&ei=OIPVV9z0Loyt8weV97SoDg

y llega hasta las actuales *Forest Schools* en el Reino Unido y las *I Ur och Skur* de Suecia.

El filósofo y teólogo Comenio (1592-1670) puede ser considerado como el padre de la educación infantil y de la pedagogía y también el primero en promover la idea de que los niños aprenden a través del juego. Es, además uno de los primeros autores que incluye ejemplos de actividades educativas en el exterior en sus escritos (aunque en ese momento no existía el concepto de educación en el exterior o *Outdoor Learning*)⁴⁵. Comenio consideraba que la naturaleza era el ejemplo a seguir para reformar la educación. No se puede olvidar que Comenio vivió en el siglo XVII y el niño, en esa época era considerado un ser imperfecto que debía ser educado a través de una férrea disciplina y el castigo corporal.

Por el contrario, Comenio estaba convencido de que los niños eran buenos y que podían ser criados y educados de una manera muy diferente a la de esa época. Comenio también afirmaba que los niños tienen distintas necesidades que los adultos y fomentaba la idea de que éstos debían aprender a través del juego, como ya hemos dicho, enfatizando la importancia del movimiento en los niños. Anteriormente Montaigne (1533-1592) citado por Bowen (1981:79) atacaba la forma tradicional de educar a los niños y sugería que si verdaderamente a alguien le preocupaba la educación de estos, debería alejarlos lo más posible de las escuelas, pues las consideraba lugares terribles. Montaigne condenaba rotundamente la violencia de los métodos educativos que se usaban en la época.

Otra de las nuevas ideas promovidas por Comenio era que todo el mundo debía ser educado. Esta idea de la educación universal resultó absolutamente radical, especialmente en una época en la que la educación era exclusiva de las clases pudientes.

Comenio intentó llevar a la práctica todas sus ideas y teorías como

⁴⁵El concepto de *Outdoor learning* no comenzó a usarse hasta finales del siglo XIX y principios del siglo XX, según Joyce (2012).

educador y fue a través de la observación de los niños como logró adquirir su conocimiento y desarrollar sus teorías como el mismo apunta en sus obras.

Comenio creía que Dios era la fuente de todo conocimiento y que la fe era el único medio para acceder al conocimiento. La naturaleza era el centro de su pedagogía y consideraba que los primeros años de la vida de un niño eran los más importantes. Por este motivo, opinaba que los niños debían ser educados lo antes posible y para lograr este fin los educadores habían de recibir un entrenamiento especial.

La educación de los niños se consideraba como una preparación para la vida adulta. En su obra "La escuela de la Infancia" Comenio anima a los padres a educar a los niños en el deleite y en el disfrute de las canciones y los juegos y en llevarlos al exterior para disfrutar de la naturaleza pues la naturaleza es una fuente de conocimiento en sí misma.

Aunque como se ha apuntado anteriormente, el concepto de educación en el exterior no existía en esa época, sí podemos afirmar que Comenio nos ofrece en sus obras ejemplos de buenas prácticas en el exterior para educar a los niños más pequeños otorgándoles a los adultos un papel de guía y apoyo. Esta idea del adulto como guía en el proceso educativo se mantendrá en todos los autores que promueven el aprendizaje en el exterior a lo largo de la historia.

Comenio fue un adelantado a su época y no será hasta el XVIII, según Bowen (1981), que sus ideas trascenderán al trabajo de Locke y Rousseau y más tarde al de Pestalozzi y Froebel.

Rousseau (1712-1778), tal como indica Palacios (1978) criticó duramente el apartamiento que sufre el niño de la naturaleza por causa del adulto que impide que ésta ejerza su influencia sobre él. La naturaleza es para Rousseau el hábitat natural del niño y pone en tela de juicio el empeño del adulto en buscar modelos artificiales e ignorar la naturaleza, que es, según él, el mejor profesor y el modelo más adecuado a seguir.

Casi un siglo después que Comenio, Pestalozzi (1746-1827) continuó expandiendo estas ideas y fomentando las prácticas educativas en el exterior. Creía firmemente que la naturaleza era un modelo excelente para la reforma de la sociedad y de la educación

While outdoor learning was not a known concept of his time, Pestalozzi, like Comenius used examples of outdoor activities in nature to illustrate good practice, believing that the external world of nature was an excellent model for educational and societal reform. (Joyce, 2012:48)

Aunque en esa época el aprendizaje en el exterior todavía no era considerado una práctica educativa, su visión de los individuos con necesidades especiales es fundamental en la teoría y en la práctica educacional de hoy en día y del aprendizaje en el exterior en particular, destacando en este sentido su obra "Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano". Pestalozzi también se basó en la observación de los niños para diseñar un entorno educativo tanto en el exterior como en el interior y poder cubrir sus necesidades y esta observación continúa siendo un rasgo fundamental de la práctica educativa de hoy en día. Otra aportación destacada de las teorías de Pestalozzi fue la necesidad de educar en un entorno seguro lo cual resulta otra de las premisas fundamentales de las buenas prácticas educativas en el exterior hoy en día.

Froebel (1782-1852) fue un seguidor de la filosofía educativa de Pestalozzi y basó sus teorías en la conexión que éste hacía de infancia y aprendizaje en el exterior utilizando el jardín como espacio mediador entre la naturaleza y el niño. El jardín de Froebel tenía una consideración casi mística de espacio espiritual. Su conexión con Pestalozzi fue muy intensa pues lo admiraba profundamente. Lo visitó en dos ocasiones, quedándose a trabajar con él durante dos años. Sin embargo, sus ideas no coincidían del todo y llevó a Froebel a realizar una reflexión crítica sobre el método de Pestalozzi al que consideraba demasiado empírico y poco científico.

Se puede decir que aunque el término de educación centrada en el niño es un término moderno, el concepto original del mismo puede atribuirse a Froebel incluso a sus predecesores Rousseau, Pestalozzi y Comenio. Todos ellos coincidían con Froebel en que la infancia era algo sagrado y de gran valor ya que éste consideraba que los niños aprendían a través de experiencias sensoriales, juego, movimiento y tareas significativas y todo ello debería ser guiado por adultos altamente entrenados. Esta idea de que los niños aprenden del exterior a través del contacto con la naturaleza, se mantiene hoy en día en muchos enfoques y políticas educativas, sobre todo en Suecia, Dinamarca y en el Reino Unido (enfoques que veremos más adelante).

Froebel, al igual que Pestalozzi, entendía que si los niños tenían que hacer las conexiones necesarias en su aprendizaje estando en la naturaleza, explorando sus características y cualidades básicas, necesitaban educadores cualificados a los que él denominaba jardineros y que intentaban continuar el rol de la madre en la escuela. (Lawrence 952:195)

John Dewey (1859-1952) adoptó muchas de las ideas de Froebel sobre el aprendizaje en el exterior tales como la realización de excursiones, que se convirtieron en paseos por la naturaleza donde los niños aprendían a identificar, clasificar y nombrar plantas y pájaros.

En España. En 1876, surge la Institución de Libre Enseñanza fundada por Francisco Giner de los Ríos. Este proyecto pedagógico tuvo sesenta años de vida y aglutinó a su alrededor a numerosas personalidades de la época: Salmerón, Moret, Azcárate, González Linares, Cossío y otros muchos colaboradores que harían de esta Institución un referente pedagógico en España y en Europa. A la muerte de Giner, le sucederá Cossío quien había sido alumno y discípulo del primero. Tal como afirma Molero (2000), la Institución no promulgaba una educación erudita o formal ni su modelo educativo estaba basado en la instrucción sino que proponía una acción educativa completa e integradora que abarcaba todos los planos posibles de la personalidad del individuo y que se basaba en principios éticos. Los viajes

de algunos de los miembros de la Institución, en especial de Cossío, para asistir a congresos pedagógicos y visitar otras instituciones por toda Europa, fueron habituales y frecuentes, siendo las visitas a Inglaterra una constante. A raíz de ellos surge una creciente admiración por este sistema educativo. En este sentido y coincidiendo con el tema del aprendizaje en el exterior que presentamos en este capítulo, la Institución establece un innovador programa de excursiones y visitas sin precedentes en nuestro país. La naturaleza y el arte fueron los motores de la obra educadora de la Institución. El agente principal en el proceso educativo pasa a ser el alumno y no el maestro como hasta ese momento venía siendo “y se incorporarán los juegos y los deportes a toda la obra escolar como elementos básicos de la educación infantil” (Molero, 200:47).

El panorama político del momento es controvertido pues tres años antes de que se fundara la Institución, en 1873, se aprueba una nueva Constitución después de un periodo de luchas civiles y discordias políticas convirtiéndose el liberalismo en el instrumento político del momento y la República en la forma de gobierno. La vida intelectual de la época se ve marcada por la filosofía krausista que introdujo en España Sanz del Río⁴⁶ y que influirá decisivamente en el desarrollo de la educación, la cual empieza a ser considerada una pieza clave para lograr la transformación social del país.

En 1900 se crea en España el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y el proceso de organización educativa en nuestro país avanza lentamente gracias, entre otros aspectos a la Institución Libre de Enseñanza. En ese momento el estado empieza a pagar, por primera vez, los sueldos de los maestros en España.

⁴⁶A Sanz del Río se le considera el introductor en España de los preceptos filosóficos del alemán Krause (1781-1832) creador del paneteísmo. “Sanz del Río no es sólo el introductor y el fundador del krausismo español, sino una figura clave en el pensamiento español moderno, ya que fue el iniciador de una corriente ideológica innovadora de muy acusados caracteres pedagógicos y, en el fondo, de honda raíz religiosa aunque de envoltura laica que pretendía formar un nuevo hombre hispánico, libre de los defectos atávicos de la raza”. (Pérez-Rioja, 1976)<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3182.pdf>

La Institución rompió con la idea tradicional de que “sólo lo que ocurre en el aula es lo importante”. De hecho, una de sus características fundamentales fue la organización de excursiones y visitas tanto urbanas como rurales a lo largo de la geografía española y también a Francia y Portugal.



Imagen 7: Alumnos de la ILE⁴⁷ en la Sierra de Guadarrama en 1933.

Luzuriaga (1956) clasifica estas excursiones en distintos grupos: geográficas, naturalistas, artísticas e históricas, instructivas y científicas, y por último, técnicas e industriales. La Institución se convirtió así en un centro pionero en Europa al “incorporar directamente el medio próximo o remoto a su pedagogía”. En este sentido, la Institución estuvo muy influenciada por Froebel y por el pensamiento geográfico de Humboldt, entendiendo la naturaleza como un punto de encuentro para comprender las esencias del quehacer humano en sus relaciones con el entorno. (Molero, 2000).



⁴⁷<http://www>

e-de-ensenanza/

Imagen 8: Excursión al Pirineo de profesores y alumnos de la I.L.E.⁴⁸.

Se considera a Rafael Torres Campos, geógrafo reputado muy vinculado a la Institución, el introductor en España de este modelo instructivo-educativo de aprendizaje en el exterior. Molero (2000) opina que Torres campos a su vez pudo estar influenciado por la obra de Toppfer⁴⁹ que promovió en su época los viajes escolares.

En Cataluña, Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909) fundador de *L'Escola Moderna*, es otro de los precursores del aprendizaje en el exterior en España. Su prematura y trágica muerte puso fin a una pedagogía libertaria que se fundamentaba en la coeducación de sexos y clases sociales.⁵⁰

En el Reino Unido, concretamente en Inglaterra, Margaret McMillan (1860-1931) pudo desarrollar sus teorías educativas después de la Primera Guerra Mundial cuando los gobiernos, en especial, el gobierno británico tomó conciencia de la necesidad de promover la salud infantil a través de la educación. Es en esta época cuando, según Joyce (2012), el aprendizaje en el exterior vuelve a estar en auge y el gobierno británico comienza a abrir guarderías situadas en jardines con el objetivo de crear futuros ciudadanos sanos. En estas acciones gubernamentales podemos ver la preocupación por la salud de la población infantil, por el medio ambiente, especialmente el medioambiente de las urbes industriales y su repercusión en la salud y la mejora de la higiene de los adultos y los niños, especialmente en la población urbana. Es en este momento cuando comienzan a surgir las *Open*

⁴⁸<https://www.almendron.com/artehistoria/historia-de-espana/edad-contemporanea/la-institucion-libre-de-ensenanza/fundamentos-de-la-pedagogia-institucionista/>

⁴⁹Este autor publicó en 1896 la obra que lleva por título *Los viajes escolares* publicada en París por Garnier Hermanos en lengua española.

⁵⁰Fundació Ferrer i Guàrdia: <http://www.ferrerguardia.org/es/la-escuela-moderna>

Air Schools que se extenderán tímidamente por la geografía británica. McMillan introdujo esta preocupación por la salud en su práctica educativa y consideraba que para sacar el máximo provecho de la educación los niños debían estar limpios, sanos y nutridos. Los niños debían estar en un ambiente donde pudieran respirar aire sano, lo cual no era fácil en los suburbios de Londres y de las grandes ciudades de la época. Esta iniciativa se convirtió en su pasión y en su lucha y en un gran número de reformas educativas que se lograron en esa época.

McMillan adoptó las ideas de Pestalozzi y Froebel sobre el aprendizaje en el exterior y las transformo para adecuarlas a las necesidades de sus niños. Su práctica era menos didáctica, pues estaba conectada con las necesidades diarias de la comunidad escolar aunque cada actividad se consideraba una experiencia cognitiva donde los niños aprendían a través de la experiencia.

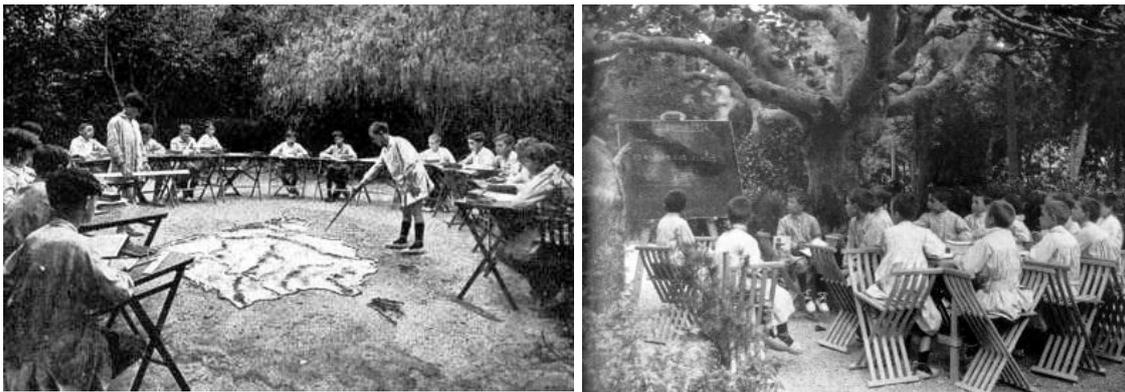
McMillan (1919: 89) en su obra *The Nursery School*, explicaba que en cada una de sus *Outdoor Nurseries* había mucho trabajo para hacer y todos los niños tenían tareas tales como dar de comer a los conejos y pájaros, cuidar de las flores, regar y recoger la basura, etc. Coincidió con sus predecesores en *Outdoor Learning* en la idea de que los educadores debían recibir formación y entrenamiento.

En esto, coincide también con Montessori (1870-1952) en su obra "El niño: El secreto de la infancia" que consideraba que estar fuera no es suficiente para los niños ya que los educadores necesitan recibir un entrenamiento para trabajar en el entorno exterior y también requerían el conocimiento de diferentes enfoques y estrategias para trabajar en el aula. La pedagogía de Montessori, considera al niño centro de su pedagogía, al igual que ocurría en Comenio, Pestalozzi, Froebel o McMillan y en esta pedagogía el maestro tiene dos papeles fundamentales: orientar y motivar.

Decroly (1871-1932) médico de profesión, al igual que Montessori, consideraba que el descubrimiento de las necesidades del niño permitía

conocer sus intereses, los cuales atraerían y mantendrían su atención y así, serían los propios niños los que buscasen aprender más. Para Decroly, la observación activa del medio era el método a seguir y por ello su interés por el aprendizaje de lo natural y por la enseñanza en el entorno cercano. Tal como apunta Calaf (1991), Decroly primaba las salidas al entorno de la escuela pues las consideraba un instrumento indispensable en el proceso de aprendizaje y eran un elemento fundamental en sus investigaciones. Ambos, Decroly y Montessori coinciden además en su interés por el aprendizaje experiencial y por potenciar métodos de enseñanza muy centrados en la conversación.

Volviendo a Cataluña, y en concreto a Barcelona, es en 1914 cuando las autoridades locales muy preocupadas por la salud y la mejora de las condiciones higiénicas y saludables de las escuelas crean *L'Escola del Bosc* (primera escuela municipal de Barcelona) dirigida por Rosa Sensat en la que se plasmarán los principios de renovación pedagógica de *L'Escola Nova* y en la que se pondrá al niño en contacto con la naturaleza mediante una educación integral. Cualquier espacio exterior se convierte en un aula de aprendizaje e influenciados por las teorías de Decroly este aprendizaje se hace de un modo globalizado en el que todas las disciplinas se entrelazan entre sí. (Saladrigas, 1973). En 1915 ya funcionaban en Cataluña quince escuelas Montessori (públicas y privadas) lo que nos indica el alto grado de innovación educativa que había en Cataluña en esa época. En 1918 el Ayuntamiento de Barcelona comienza a organizar los *Banyes de Mar* para los niños de las escuelas de Barcelona, especialmente para aquellos a los que de otro modo les sería imposible disfrutar del mar y sus bondades. Estos baños en el mar se organizaban en verano y fueron organizados por Pere Vergés al que en 1921 le encomendarían la dirección de *L'Escola del Mar*.



Imágenes 9 y 10: *L'Escola del Bosc*⁵¹ fundada en 1914. A ella acudían los hijos de trabajadores mediante prescripción médica.

L'Escola del Mar fue fundada en 1922 en la Playa de la Barceloneta de Barcelona. La escuela se construyó sobre la arena y el edificio estaba sostenido sobre unos pilares de madera intentando de este modo tener un espacio educativo lo más aireado posible. El edificio se hizo en función de las necesidades de la escuela y no al revés convirtiéndose el espacio exterior en el entorno preferido para las clases, las cuales podían impartirse en un aula, en el jardín o en la arena. El objetivo de esta escuela era escolarizar a niños que manifestasen algún síntoma de debilidad física y que necesitasen un tipo de vida más sana, lejos del ambiente contaminado de la ciudad. La escuela que promovía Vergés era una escuela del sol, del mar, de la alegría y de la libertad. Una escuela en la que los métodos estuvieran basados en la actividad sensorial, la observación y la experiencia, dónde el niño apreciase la belleza de la naturaleza y aprendiese a respetar el suelo dónde había nacido. Todos estos factores eran la base para una educación integral.

⁵¹ http://arxiufotografic.bcn.cat/ca/galeria/les-escoles_44_354



Fotos 11 y 12: L'Escola del Mar⁵² en Barcelona.

En 1938 el edificio fue bombardeado y destruido, en plena Guerra Civil por lo que la escuela fue trasladada a Montjuïc y, finalmente, en el año 1948, al barrio del Guinardó. Pere Vergés se jubiló como maestro municipal en 1966 aunque mantuvo su actividad como educador en la escuela Garbí hasta su muerte en 1970.

Freinet (1896-1966) es otra de las figuras claves en la historia de la educación que “confiaba en las virtudes del medio natural como principal instrumento de equilibrio, salud y formación”. (González Monteagudo, 2011) y consideraba que la naturaleza marca irremediabilmente los pensamientos y los sentimientos de las personas siendo “la más segura de las educadoras”. (Freinet, 1977:66). Freinet había nacido en un ambiente rural de los Alpes Marítimos franceses y de esa experiencia de vida es probable que surgiera esa necesidad imperiosa, física y psicológica de salir del aula para ir a buscar la vida en el entorno del campo vecino y en la artesanía, todavía existente en ese momento.

Se puede decir que una de sus primeras innovaciones fue la clase-paseo, en la que se puede observar el medio natural y humano, del que se llevaban al aula tanto textos orales como escritos. Los textos así producidos se corregían, se mejoraban y serían la base de los aprendizajes elementales

⁵² Archivo personal de la familia Vergés e imagen del libro “Pere Vergés: Una educación per a la ciutadania” pag 67.

clásicos que los convertían en un instrumento directo de mejora de la comunicación. (Palacios, 1978)

Volviendo a España y después del estallido de la Guerra Civil en 1936, los avances educativos de la II República se vieron cercenados con la eliminación de las instituciones más innovadoras y el destierro, encarcelamiento y en algunos casos ajusticiamiento de muchos maestros. La educación lamentablemente se vio enormemente afectada y comenzó una etapa de regresión educativa y cultural que duraría 35 años. En lo relativo a la educación en el exterior y tal como explica Calaf⁵³ en su artículo sobre la enseñanza de la geografía en la escuela de la época de Franco, tanto en ciencias naturales como en geografía se seguía utilizando la observación directa del medio en el entorno cercano a la escuela. Incluso en épocas y en contextos dónde la precariedad de medios no permitía hacer excursiones se puede constatar que sí se realizaban salidas al entorno cercano.

3.3.3. Algunos ejemplos de programas de *Outdoor learning* vigentes en la actualidad.

A continuación presentamos algunas experiencias de aprendizaje en el exterior que se están llevando a cabo en la actualidad en otros países.

a) *Skogsmulle* y *I Ur och Skur* (Suecia)

Gösta Frohm (1908- 1999) fue el fundador de *Skogsmulle* y *I Ur och Skur*. *Skogsmulle* es un personaje de ficción creado por Frohm para facilitar el aprendizaje de los niños pequeños en la naturaleza (*Skog* significa bosque en sueco y *mulle* es el nombre de un personaje que vive en el bosque)

Skogsmulle es también una fundación cuyo objetivo es promover y promocionar las ideas de Frohm. Por otro lado, *I Ur och Skur*^{54,55} (jugando

⁵³CALAF, R. (1989). Educación Geográfica 1940-1982 (Ciclo de Enseñanza Primaria), *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, 8. pp. 63- 76

⁵⁴*Outdoor activities in Sweeden (In English) - Friluftsförbundet* <http://www.friluftsförbundet.se/in-english/>

⁵⁵*I ur och skur* by Juliet Robertson (2008): <http://creativestartlearning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf>

fuera, llueva o haga sol, (en inglés, *playing outside rain or shine*) es un programa educacional, teórico y metodológico que se mantiene en práctica en Suecia y que continua con la labor de Frohm con *Skogsmulle*.

Este programa tiene como objetivo desarrollar el potencial intelectual, físico, emocional y social en un entorno exterior en el que se produce una interacción entre adultos y niños. En este programa los padres deben estar involucrados y todos ellos: niños, educadores y padres están comprometidos con la mejora de la comunidad.

Un aspecto fundamental de este enfoque es que es una práctica educativa donde adultos y niños reflexionan sobre sus experiencias y aprenden de ellas. Además este enfoque proporciona un andamiaje o *scaffolding* para apoyar el desarrollo del proceso de aprendizaje en el que los adultos facilitan al niño el aprendizaje paso a paso.

Para lograr los objetivos de este programa es fundamental la observación cercana, la escucha activa y una interacción entre adultos y niños. Según Joyce (2012) en Suecia hay aproximadamente unas doscientas veintitrés *I Ur och Skur* unidades que atienden a niños de uno a once años. Este programa incluye dieciséis *Outdoor Primary School* (como veremos más adelante, estas unidades son lo que en el Reino Unido y en otros países se denomina *Forest schools*). La contribución de Frohm al mundo de la educación es conocida no solo en Suecia sino internacionalmente y se podría resumir como: la enseñanza de conceptos ecológicos y naturalistas a los niños más pequeños en contextos naturales.

Joyce (2012) explica su experiencia en *I Ur och Skur* (Suecia en 2004) que transformo su propia práctica educativa:

Cada semana, durante una sesión de medio día, visitábamos un pequeño bosque a 10 minutos de camino de nuestro emplazamiento. El lugar era muy especial y familiar para los niños y sus familias. Los niños

llevaban ropa apropiada y una mochila en la que llevaban una bebida, algo de comer y una alfombra para sentarse. Allí caminamos, cantamos, jugamos y lo hacíamos durante todo el año sin importar el tiempo meteorológico. Había unas reglas especiales para el espacio y raramente se rompían, además, había un fuerte sentimiento de comunidad compartiendo este mágico espacio con criaturas y plantas que vivían allí. Y al mismo tiempo, se desarrollaba un sentimiento de interdependencia entre el hombre y la naturaleza. Joyce detalló esta experiencia en Suecia en el libro *Playing Outside Rain or Shine* (2006).

En Suecia después de la 1ª Guerra Mundial, al igual que en Reino Unido, en la época de McMillan, hubo una gran preocupación por la salud de la nación. Esta preocupación se dio en ambos países por razones muy diferentes, pues en Suecia ha habido desde siempre un respeto y un interés por el cuidado del medio ambiente y la naturaleza ha sido siempre un bien asequible y algo cercano a todos los ciudadanos, cosa que no ocurría en la Gran Bretaña Industrial de principios del siglo XX donde la población obrera se agolpaba en los suburbios de las ciudades viviendo en unas condiciones de higiene y salud deplorables.

En esa época, la educación infantil sueca se basaba en las ideas de Froebel, Rousseau y Pestalozzi. Los niños jugaban fuera en los jardines y se les llevaba de excursión pero la naturaleza no estaba considerada en ese momento como un contexto fundamental de aprendizaje. Frohm consideraba que había un distanciamiento entre los niños y la naturaleza por lo que su método, vigente hoy en día, promovía las experiencias sensoriales a través de las visitas regulares al bosque para compensar la distancia de los niños con la naturaleza⁵⁶.

Como explicamos anteriormente, el caso del Reino Unido fue completamente diferente y la creación de las *Outdoor Nurseries* de McMillan

⁵⁶ El programa *Skogsmulle* ha sido puesto en marcha en distintas partes del mundo: Escandinavia, Reino Unido, Alemania y Japón. Distintas organizaciones lo han liderado pero siempre bajo la licencia de la fundación *Skogsmulle*: <http://igniteup.co.uk/scandinavian-early-years-pedagogy-skogsmulle/>

o las *Open Air Schools* se debió sobre todo a la necesidad de buscar espacios abiertos para que los niños pudieran educarse en ambientes saludables e higiénicos.

b) Forests Schools (Reino Unido).

Las *Forest Schools* surgieron hacia 1950 y en la actualidad siguen en funcionamiento. Autores como Murray (2003) y Mainard (2007) opinan que las *Forest Schools* se originaron en Suecia en esa época y la idea fue llevada al Reino Unido. Knight (2009) apunta que en los años 80 las *Forest Schools* estaban en funcionamiento en la mayoría de los países escandinavos y ya eran fundamentales en el diseño de las políticas educativas de Dinamarca y Suecia y fueron introducidas en el Reino Unido en 1990⁵⁷.

Entre las características de las *Forest Schools*, este autor señala que utilizan un bosque o un área exterior como clase donde los grupos de niños pasan junto con sus educadores un cierto número de horas de su tiempo escolar, normalmente medio día a la semana. Los niños construyen un refugio, aprenden a cuidar de sí mismos y disfrutan la oportunidad de explorar el medio ambiente.

Joyce (2012) coincide con Knight en esta descripción y facilita más detalles sobre las *Forest Schools*:

CARACTERÍSTICAS DE LAS *FOREST SCHOOLS*

según Knight, (2009) y Joyce (2012).

- El emplazamiento es normalmente un bosque o un espacio exterior en la naturaleza lejos de la escuela que se rige por sus propias normas ajenas a las de la escuela. Los profesores e

⁵⁷ Forest Schools Association: <http://www.forestschoollassociation.org/>

instructores controlan los riesgos y enseñan a los niños a evitarlos.

- El funcionamiento de las *Forest Schools* se estructura en bloques de seis semanas en cualquier época del año y los niños asisten medio día a la semana.
- Las sesiones están basadas en el juego y están muy bien estructuradas y planificadas.
- Tanto los responsables de las *Forest Schools* como los monitores reciben una formación y un entrenamiento específico y su papel es el de facilitador.

Cuadro 27: Características de las Forest Schools.

Entre los objetivos de las *Forest Schools*, Knight (2009) destaca:

OBJETIVOS DE LAS *FOREST SCHOOLS*

según Knight (2009)

- Desarrollar: las habilidades sociales y el trabajo en equipo, las habilidades físicas, las destrezas comunicativas, el conocimiento, la comprensión del medio ambiente y sobre todo la confianza en uno mismo.
- Incrementar la motivación y la concentración.

Cuadro 28: Objetivos de las Forest Schools según Knight (2009).

Este autor opina que las diferencias fundamentales entre una *Forest School* y cualquier otra experiencia educativa de aprendizaje en el exterior son fundamentalmente tres: **el papel del lugar, el papel del adulto y el entrenamiento del monitor:**

El lugar: está dedicado exclusivamente a la *Forest School* y puede estar integrado dentro de los terrenos de la escuela o no pero utilizado únicamente para la *Forest School*. De este modo se convierte en un lugar especial en el que los niños pueden disfrutar del grupo e interactuar con el entorno.

El papel del adulto es un papel facilitador del aprendizaje del niño y es fundamental en las *Forest Schools*.

La tercera diferencia es **el entrenamiento específico** que recibe todo el personal de las *Forest Schools*, tanto de sus responsables, como de sus monitores.

c) *The Coombes Approach. (Reino Unido)*

Como hemos comentado anteriormente, en el Reino Unido hay múltiples experiencias de aprendizaje en el exterior y una de las más destacadas en los últimos años es la de *The Coombes Primary School*⁵⁸ en Berkshire.

Susan Rowe y Susan Humphries profesoras y directoras de esta escuela ya jubiladas, publicaron en 2012 tras muchos años de docencia sus experiencias en este centro. La obra se titula *The Coombes Approach*.

Según nos cuentan las autoras de este libro *The Coombes Primary School* abrió sus puertas en 1971 y en la actualidad es mundialmente conocida por sus experiencias de enseñanza-aprendizaje fuera del aula. Algunas de las características fundamentales del enfoque educativo de esta escuela⁵⁹ fueron muy punteras en su momento y aún hoy en día resultan altamente innovadoras.

Desde el primer momento, el trabajo cooperativo entre todos los miembros de la comunidad educativa se convirtió en algo cotidiano y habitual en esta escuela. Todos los profesores se organizan para poder conocer a todos los grupos de niños y trabajar con ellos, compartir ideas y en muchas ocasiones enseñar juntos.

La multidisciplinariedad es otra constante de este enfoque al igual que

⁵⁸The Coombes CE Primary School: <http://www.thecoombes.com/>

⁵⁹Utilizaremos pues los aspectos más destacados del Enfoque Coombes para organizar este apartado teniendo en cuenta no sólo los fundamentos de esta escuela sino los de muchas otras así como las investigaciones y aportaciones de otros autores.

el fomento de los aspectos motivacionales, tanto del profesorado como del alumnado. En este sentido el enfoque Coombes coincide con algunas de las ideas de Freinet (1974) que considera el interés como un concepto clave y afirma que las actividades escolares han de ser vivas y ligadas al interés del niño. El niño ha de percibir que las actividades y trabajos tienen un interés para él al igual que su necesidad y su utilidad, de este modo el niño se entregará a ellos y su práctica le generará un dinamismo y un aprovechamiento pedagógico.

Dar la oportunidad al profesorado de trabajar de un modo innovador, no deja de ser un reto y un modo de dar rienda suelta a la creatividad. Según Rowe & Humphries para producir actividades innovadoras, es necesario combinar las distintas áreas del currículo con las muchas habilidades que se pueden desarrollar en un contexto escolar y en este caso, el contexto escolar propicia todo tipo de experiencias reales de aprendizaje. Quizás la característica más destacada del *Coombes Approach* sea precisamente esta, la de ofrecer tanto a los alumnos como al profesorado y en muchas ocasiones, a la comunidad educativa en general, experiencias auténticas de aprendizaje a través de las cuales los alumnos pueden aprender a conocerse y a conocer su relación con el mundo que les rodea pues el instrumento para el aprendizaje es la simple experiencia. Obviamente, no es lo mismo leer o ver un video sobre un tema, que experimentarlo personalmente e involucrarse directamente en él. Podemos poner como ejemplo la elaboración de una receta de cocina o la participación en una celebración o festividad cultural.

Sobre el uso de recursos y materiales, Rowe & Humphries coinciden con Catling & Willy (2009) que promueven el uso de recursos de calidad, bien sean los que se encuentran fuera del aula: piedras, rocas, palos o plantas o los que se encuentran dentro de la misma, tales como fotografías, mapas, postales, periódicos, objetos o cualquier tipo de máquina que sirvan para favorecer la estimulación del alumnado y el gusto por el aprendizaje. En este sentido, estas autoras vuelven a coincidir con Freinet (1972) en su opinión sobre los materiales pues para Freinet el maestro tiene que saber

preparar el entorno favorable y los elementos necesarios que se ajusten mejor a las necesidades de los alumnos, tiene que facilitar recursos y suprimir obstáculos para que estos puedan lograr sus éxitos.

Otro de los aspectos fundamentales de este enfoque Coombes es la idea de que el proceso de aprendizaje ha de resultar un disfrute, tanto para los niños como para los profesores. Aquí conectan con las pedagogías activas de Piaget⁶⁰ que conceden un valor predominante al juego.

Según el *DfES (Department for Education and Skills)*⁶¹ (2003) el disfrute es un derecho de todos los niños y esta estrategia ha permitido a los profesores desarrollar el currículo de un modo creativo, imaginativo y de un manera muy estimulante para los niños. Para disfrutar del aprendizaje, los niños deben sentirse entusiasmados por lo que están haciendo y para ello necesitan ser enseñados de un modo creativo y flexible.

El fomento y desarrollo de la creatividad es otro objetivo fundamental del *Coombes Approach*. Los profesores valoran la creatividad del alumno, la fomentan y fomentan la suya cuando planifican y de programan actividades. El seguimiento del currículo oficial y de las directrices gubernamentales deja, en muchos casos, la creatividad al margen del proceso educativo, sin embargo, gran parte del proceso de aprendizaje en *Coombes School* se estructura en torno a la creatividad y a las experiencias del alumnado, tejiendo una red en la que se entrelazan los contenidos, las técnicas que se usan, las aportaciones de los alumnos y de los adultos (profesores y miembros de la comunidad educativa). Como consecuencia de este fomento de la creatividad, se fomenta también la exposición de productos y resultados a toda la comunidad educativa que normalmente se llevan a cabo en exposiciones y museos escolares que se organizan con muy diversos

⁶⁰Piaget argumenta las bondades del juego en el proceso educativo en muchas de sus obras: Piaget, J. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel, Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide

⁶¹*DfES* (2003) (*Department for Education and Skills*)
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040722013944/dfes.gov.uk/primarydocument/>

fines.⁶²

Este es un aspecto fundamental de la filosofía Coombes que resulta un estímulo para el alumnado y una fuente de conocimiento a través de la experimentación. La puesta en marcha de estos museos y exposiciones son experiencias memorables para los niños y en muchos casos para los padres a los que se involucra en el proceso de gestación de estos museos.

El enfoque Coombes es holístico y la comunidad y el planeta son elementos clave en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello los profesores determinaron en su día que siempre que pudieran enseñar fuera del aula, lo harían, buscando un equilibrio entre la enseñanza dentro y fuera del aula y llevando todo lo que el entorno exterior ofrece al aula y todo lo que acontece en el aula, al exterior, complementándose así los dos contextos. García-Sampedro y Calaf (2014) lo explican del siguiente modo: “llevar la escuela al mundo y el mundo a la escuela”.

El contexto exterior de la escuela es tan importante como el interior y las actividades realizadas en él necesitan al igual que las otras, una cuidada preparación. La mayoría de las actividades realizadas en el exterior promueven el trabajo cooperativo y la responsabilidad por el medioambiente. Muchos niños pierden el gusto por el aprendizaje después de permanecer largos periodos de tiempo sentados practicando alguna actividad, por ello en *Coombes School* consideran fundamental el cambio de “escenario escolar” y el movimiento físico para estimular la concentración y el esfuerzo: “(...) *an active body supports an active mind contributing to learning and good health*” (Rowe & Humphries, 2012:11). En este sentido,

⁶² Siguiendo esta filosofía destacamos la labor de algunas escuelas primarias en Londres que ponen gran énfasis en realizar las exposiciones de los productos artísticos de sus alumnos y de este modo involucrar a la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje: *Grafton Primary School, Islington, Beecroft Garden Primary School o Holy Trinity CE Primary School* estas escuelas que mencionamos a continuación fueron visitadas por la autora de esta tesis en los meses de Junio y Julio de 2016. Estas escuelas destacan por la importancia que el arte cobra en ellas como elemento vertebrador de las mismas y por la organización de exposiciones y rastrillos en los que se venden los productos artísticos del alumnado para recaudar fondos y llevar a cabo alguna iniciativa para mejorar las instalaciones escolares o poner en marcha algún proyecto medioambiental en la comunidad.

-Grafton School, Islington, London. UK: <http://www.graftonschool.co.uk/>

-Beecroft Garden Primary School, London, UK: <http://www.beecroftgarden.lewisham.sch.uk/>

-Holy Trinity CE Primary School, London, UK: <http://www.holytrinitynw1.camden.sch.uk/>

este enfoque toma otra vez a Freinet (1974) como referencia pues para él, el origen de todos los conocimientos no es la razón sino la acción, la experiencia y el ejercicio. En este sentido, este enfoque presenta unas Actividades para romper la rutina que pueden realizarse en cualquier momento del horario escolar para favorecer la suelta de endorfinas, oxigenar el cerebro y evitar la monotonía: saltar a la pata coja, marchar como soldados o bailar, por ejemplo. Estos periodos cortos de actividad física favorecen el contacto y la relación entre los alumnos y son muy positivos también para los propios profesores desde el punto de vista kinestésico. Los profesores del *Coombes School* afirman que estos periodos de actividad dentro de una sesión favorecen la concentración de los alumnos, el desempeño de tareas y la mejora del comportamiento. El cambio de aulas, de espacios y de profesores es otra de las estrategias que hace que los niños se familiaricen con las instalaciones, conozcan distintos estilos de enseñanza y personalidades y asuman el riesgo de pasar de lo conocido a lo que es ligeramente desconocido. En este sentido, otro aspecto nuevo que incluye el *Coombes Approach* es el cambio de aula sistemático, al estilo de las escuelas de secundaria, es decir, cada asignatura y cada actividad se imparten en un aula o espacio diferente para favorecer precisamente lo que hemos apuntado anteriormente.

Para los profesores de *Coombes School* los niños necesitan salir e interactuar los unos con los otros en espacios más amplios y más libres. Un buen patio o jardín escolar diseñado para promover el juego social también provee un código ético que promueve a su vez la responsabilidad, la solidaridad y la integración del alumnado. Observar a los niños durante el juego, interactuando los unos con los otros, nos dará pistas para plantear futuras actuaciones en el exterior y evaluar las anteriores. Serán los profesores los que establezcan también el tono del comportamiento social y cooperativo fuera del aula pues la educación consiste en procurar a los alumnos un sistema de valores que tendrán relevancia en sus vidas futuras y que ellos internalizan a través de la interacción con otros niños.

En cuanto al trabajo del profesorado, el *Coombes Approach* promueve el intercambio constante entre el profesorado y la batalla por hacer el trabajo lo mejor posible es uno de los objetivos fundamentales de este enfoque. El liderazgo compartido y un modelo de dirección democrático son percibidos por los alumnos como algo normal, incluso en muchos casos la resolución de algunas problemas se discute con los niños que aportan también sus opiniones.

Otra de las características destacadas del *Coombes Approach* es su firme convicción de que el aprendizaje sensorial es fundamental para un desarrollo óptimo del niño. Fuera del aula, poder oler, tocar, sentir u oír tiene innumerables ventajas para el aprendizaje. Dentro del aula, las experiencias multi-sensoriales también son posibles y favorecen el aprendizaje combinando elementos visuales, auditivos, olfativos, kinestésicos, etc. De este modo se desarrolla un aprendizaje interactivo y abarca distintos estilos de aprendizaje. "I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand"⁶³ Este antiguo proverbio atribuido a Confucio es la base del aprendizaje experiencial, y resume la idea fundamental de *Coombes School* y de algunas otras instituciones y profesionaes de la enseñanza en distintos ámbitos tales como la *Nuffield Foundation*⁶⁴ en el Reino Unido. En Asturias, García-Sampedro, la autora de esta tesis, ha llevado a cabo distintos programas educativos en el exterior para promocionar la comunicación oral en lengua inglesa, el gusto por el arte y el patrimonio. "*Five senses in the Museum*"⁶⁵ y "*Art Outside*"⁶⁶ han puesto de manifiesto la importancia de estos enfoques multi-sensoriales, diseñando actividades de estas características en espacios fuera del centro escolar como pueden ser los museos, los edificios históricos o los parques y

⁶³Dicho atribuido a Confucio y utilizado como motto por la *Nuffield Foundation*.

⁶⁴ La *Nuffield Foundation* fue creada en 1943 por William Morris. Es una fundación para la contribución a la mejora de la sociedad, incidiendo sobre todo en proyectos educativos y destacando en la concesión de proyectos fuera del aula.

⁶⁵Marta García-Sampedro: Proyecto "*Five senses in the museum*" presentado en la 2nd Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education. Julio de 2012. Universidad de Aveiro, Portugal.

⁶⁶Marta García-Sampedro: Proyecto "*Art Outside*" presentado en el Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Uned. Madrid, 2013.

los jardines.

The Coombes Approach busca también el desarrollo de la capacidad intrapersonal del alumnado, como la llamaría Gardner (1983), a través de la estimulación del gusto en el aprendizaje y en el trabajo cooperativo y al mismo tiempo, de la capacidad interpersonal aprendiendo a trabajar en grupo, a desarrollar amistades, a respetarse los unos a los otros a tolerar la diferencia y compartir recursos. Se intenta educar a los niños para un futuro incierto y la responsabilidad del centro es darle las herramientas necesarias para desarrollar unas competencias sociales para poder mostrar amabilidad, ser pacientes, empáticos, ser capaces de trabajar en grupo y ser miembros útiles del mismo.

La filosofía educativa del centro siempre ha atendido a los distintos estilos de aprendizaje y siempre ha sido muy respetuosa con la diversidad. De acuerdo con las teorías de Gardner, cada alumno tiene un potencial único y es labor del profesorado conocer las necesidades individuales, las aptitudes de cada alumno y potenciar sus habilidades. Los profesores tienen la firme convicción de que la planificación de las actividades debe hacerse atendiendo a todos los tipos de inteligencia pues tradicionalmente las escuelas se han concentrado en desarrollar las inteligencias matemática y lingüística dejando a un lado las otras. En *Coombes School*, al igual que en otros centros educativos, no sólo del Reino Unido, sino de todo el mundo, hay un interés por desarrollar las capacidades de los alumnos atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje, siguiendo estas teorías de Gardner, con el fin de educar a los niños de la mejor manera posible.

Al mismo tiempo, el enfoque Coombes procura un desarrollo espiritual y moral del niño. No olvidemos que en Inglaterra, la educación religiosa es obligatoria como se refleja en el *National Curriculum for England*⁶⁷ a excepción de aquellos alumnos que, de acuerdo con lo establecido en el *Schedule 19 to the School Standards and Framework Act*

⁶⁷ National Curriculum Gov-UK: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>

1998⁶⁸ decidan no cursar esta asignatura o los cursos inferiores a la edad obligatoria de escolarización si la escuela decide no impartirla.

Sin lugar a dudas, todas estas experiencias de aprendizaje en el exterior nos han servido como ejemplo en alguna de sus facetas y de todas ellas hemos extraído ideas para aplicar al diseño de nuestra propuesta educativa. El *Outdoor learning*, hoy en día se considera un enfoque educativo y aunque en muchos de los casos está muy ligado al aprendizaje de las ciencias naturales, hemos podido constatar como la mayoría de las experiencias que hemos presentado son holísticas y multidisciplinares y abarcan muchas otras áreas de conocimiento y valores.

3.3.4. *Outdoor learning*: una perspectiva sustantiva para el aprendizaje.

Jackson (2015) señala que entre los objetivos de los programas de aprendizaje en el exterior hay uno muy destacado que busca fomentar tanto entre el personal de las escuelas, como entre los padres y alumnos, una cultura de aprendizaje fuera de las aulas, es decir, desarrollar y/o mejorar una comprensión hacia el aprendizaje en el exterior. El aprendizaje en el exterior tiene unos beneficios que revierten en toda la comunidad educativa. Estas experiencias deben diseñarse en función de las necesidades de los alumnos y deben ser asequibles para todos.

Este aprendizaje en el exterior, sobre todo cuando está bien diseñado y planificado, tiene un impacto significativo en el desarrollo personal de profesores y alumnos aportando beneficios reales, como el aumento de la autoestima y una conciencia e interacción social positiva. El desafío reside en convencer a padres, profesores y políticos de que el impacto es real, beneficioso y merece la pena invertir recursos en él. Jackson concluye que los beneficios y la contribución de un programa de aprendizaje en el exterior diseñado, nunca debería ser infravalorado.

Barron (2014) opina que el aprendizaje en el exterior da a los niños

⁶⁸Schedule 19 to the School Standards and Framework Act 1998:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1998-school-standards-framework-act.pdf>

libertad para aprender a usar sus sentidos y les anima a desarrollar su creatividad y su imaginación al mismo tiempo que les ayuda a mejorar el aprendizaje, las aptitudes y la comprensión dentro del aula. La educación en el exterior promueve importantes experiencias de aprendizaje que ayudan a los niños a desarrollar un sentido y una relación con el medio ambiente y la naturaleza. Teniendo un impacto notable positivo para la autoestima de los niños, autocontrol, y seguridad.

El aprendizaje en el exterior a menudo aglutina actividades prácticas que producen un gran beneficio kinestésico para los niños que aprender mejor haciendo (*learning by doing*) y suele ser muy divertido para los alumnos y para los profesores.

Robin Hammerton (2015)⁶⁹ en la presentación del *Council for Learning Outside the Classroom, Conference (CLOtC)*⁷⁰ coincide con Jackson al afirmar que unas actividades memorables conducen a un aprendizaje memorable y el lugar donde las actividades ocurrían a menudo añade más valor a la misma. Hammerton opina que una manera de asegurar o de perpetuar la actividad sería realizar actividades paralelas tales como: fotos, películas y entrevistas en vivo al alumnado durante la experiencia y más tarde en el aula.

También es importante que el profesor guíe a los alumnos para realizar un repaso de las actividades llevadas a cabo en el día entablando una discusión acerca de los gustos, opiniones, miedos, éxitos etc. Todo este cúmulo de actividades realizadas durante y después de la salida podría guiar a un aprendizaje inspirador y muy perdurable.

Unas semanas o meses después el profesor puede establecer conexiones con la experiencia previa y conectarlo con el tema que se tiene en clase en ese momento.

⁶⁹ Robin Hammerton (2015).Engaging children with social, emotional and mental health issues: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/Engaging-children-with-social-emotional-and-mental-health-issues--Museums-Association.pdf>

⁷⁰*Council for Learning Outside the classroom:* <http://www.lotc.org.uk/?s=robin+hammertont+2011&submit=Go>

A modo de conclusión y coincidiendo con las opiniones de Jackson (2015) y Hammerton (2011) podemos decir que el cambio en la educación hoy en día y el uso de nuevos enfoques educativos abre infinitas oportunidades para que las escuelas exploren diferentes modos de desarrollar e iniciar programas de aprendizaje en el exterior. El aprendizaje en el exterior promueve una cultura muy rica del aprendizaje, en la cual los alumnos no solo se encuentran con estándares académicos, sino que mejora su competencia como aprendices, desarrollan su personalidad y crean entornos de aprendizaje muy efectivos, sobre todo en su futuro como ciudadanos de un mundo global.

Barron 2014 resume los beneficios del aprendizaje en el exterior que se observan en el siguiente esquema y que recogen la idoneidad de las ideas con los planteamientos actuales.

BENEFICIOS DEL APRENDIZAJE EN EL EXTERIOR	<ul style="list-style-type: none"> ● Disfrute ● Construcción de la seguridad y la autoestima. ● Aumento de la conciencia social y medio ambiental ● Aprendizaje de nuevas habilidades ● Mejora de los logros académicos ● Mejora de la salud y el estado físico.
--	--

Cuadro 29: Beneficios del aprendizaje en el exterior según Barron (2014).

Según este autor, las escuelas deberían reconocer y promover activamente los beneficios que el aprendizaje en el exterior puede tener para los niños tratando de explotar la interdisciplinariedad para hacer del aprendizaje en el exterior algo habitual en muchas de las asignaturas del

currículo. Además deberían elogiar los logros de los niños en el aprendizaje en el exterior e involucrar a toda la comunidad educativa en estas actividades. Se recomienda también contactar con distintas organizaciones e instituciones que puedan ayudar y/o financiar la organización de estas actividades.

Barron (2014) presenta también una lista de recomendaciones y consejos para los profesores. Quizás el más importante sea animar a los niños a explorar utilizando sus sentidos, para que se hagan preguntas y desarrollen el sentido del asombro y la admiración por lo que se encuentran en el exterior. El profesor ha de ser flexible y espontáneo y estar preparado para realizar cambios en la planificación de la actividad. Es importante que muestre su disfrute al alumnado y participe en todas las actividades que le sea posible. Como responsable de la actividad debe asegurarse de que los niños llevan la ropa y el equipo adecuados dependiendo del momento y asegurarse también de tener el consentimiento de los padres firmado antes de empezar cualquier actividad.

El aprendizaje en el exterior debería ser siempre divertido y debería desarrollar el pensamiento, el sentimiento y la discusión de actitudes y valores, debería animar a los niños a adoptar una mirada fresca y creativa sobre su entorno. Para ello es necesario preparar actividades participativas, innovadoras, e inclusivas. *Ofsted*⁷¹ (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*) (2008)⁷² recalca la importancia de un trabajo preparatorio para el éxito del trabajo en el exterior.

3.3.5. Los espacios exteriores y su utilización en educación: Inspiración para el diseño de nuestra propuesta educativa.

Bronson (2000) opina que el aprendizaje es un proceso mediatizado socialmente y señala que hay una importante distinción entre la naturaleza

⁷¹ OfSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) es un organismo que se encarga de regular a los profesionales que trabajan en el área de la educación y todo lo relacionado al cuidado de niños.

⁷² OfSTED (2008): OfSTED report in Learning outside the classroom
<http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Ofsted-Report-Oct-2008.pdf>

impetuosa del niño para explorar su entorno y la socialización de la motivación para desarrollar objetivos y actividades de contenido cultural, este proceso de socialización se produce a través de la participación del niño en actividades en un contexto social particular.

Estudiar e investigar los lugares o sitios, según Catling & Willy (2009), ayuda a los niños a comprender y apreciar la localización, la naturaleza, el significado de los lugares y la importancia del espacio. Les proporciona, además, una visión de cómo funcionan los lugares, qué características tienen, qué significado tienen para ellos y qué otros pueden tener para las personas que viven en estos lugares o los visitan.

OPORTUNIDADES QUE PROPORCIONA EL ESTUDIO DE LOS LUGARES

Según Catling & Willy (2009)

- Utilizar y desarrollar su curiosidad natural sobre los lugares.
- Examinar y clarificar su experiencia existencial.
- Desarrollar el conocimiento existencial y comprender el suyo propio y otros lugares.
- Desarrollar la apreciación de las propias percepciones y las de los demás sobre sus lugares y otros lugares.
- Conocer la significación y la importancia de los lugares para los que viven allí.
- Desarrollar la conciencia espacial desde una escala local a una global reconociendo su interdependencia en su comunidad, región, nación y con el resto del mundo.
- Construir una perspectiva global desde una perspectiva local y utilizar esto para profundizar en su apreciación y comprensión de lo local.
- Construir actitudes positivas hacia otras personas cercanas y lejanas incluyendo aquellas que nunca conocerán.
- Valorar la diversidad entre personas, culturas, y lugares.
- Combatir la ignorancia y los prejuicios, desafiar los estereotipos y desarrollar su conciencia de parcialidad y los límites a nuestro entendimiento de

personas y lugares locales y lejanos.

- Explorar y desarrollar ideas y habilidades, y extender su vocabulario y lenguaje sobre lugares.

Cuadro 30: Oportunidades que proporciona el estudio de los lugares Catling & Willy (2009).

Una importante diferencia entre el aprendizaje en el aula y el aprendizaje experiencial fuera del aula es que este último se rige por necesidades intereses y objetivos personales respaldados y apoyados por el entorno social circundante. Si el compromiso de los alumnos en el aula es alcanzar un nivel de desenvolvimiento personal y motivación intrínseca está claro que se les debe animar más a desarrollar sus propias razones para aprender, sus propias intenciones y sus propios objetivos. En otras palabras la motivación para alcanzar objetivos culturales y valores necesita ser socializada e interiorizada. Esta idea está directamente relacionada con las teorías de Vygotski que estudia la gran influencia de la interacción social a lo largo del desarrollo ontogenético de la que se hacen eco Wertsch (1997) en su artículo "La necesidad de la acción en la investigación sociocultural" y Cole (1997) en "La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural.

a) El concepto de lugar

Los sitios son importantes por su ubicación, su posición y su naturaleza. Para Martin (2006) los lugares tienen una significación especial para las personas pues los relacionamos con sentimientos, recuerdos u otras personas, tanto si ya los conocemos como si los vamos a visitar por primera vez. Catling & Willy (2009) explican que desde nuestra más tierna infancia, los lugares juegan un papel clave en nuestras vidas y nos ayudan a crear una impresión inicial del mundo exterior. Estos lugares nos recuerdan personas y objetos que fueron importantes para nosotros. Comprendemos los lugares y nuestras imágenes de los mismos a través de nuestra interacción con ellos y de nuestra experiencia directa con los mismos. Éstos pueden ser personales o públicos, de distintos tamaños e incluso pueden ser

reales o imaginarios. Los lugares que conocemos más son aquellos que nos resultan más cercanos física y emocionalmente. Para estos autores, hay lugares que son parte de nuestra vida diaria y lugares que se pueden visitar. Estar en ellos y experimentar los lugares proporciona un conocimiento más profundo de los mismos. A diferencia de esta experimentación, los textos escritos, pueden describir y proporcionar una visión íntima de los sitios y por el contrario las imágenes pueden ofrecer aspectos que no pueden cubrir las palabras.

b) Lugares para explorar (En Educación Infantil y Primaria)

Bilton (2005) señala que los espacios exteriores son un entorno de aprendizaje. Se pueden estudiar una amplia variedad de lugares durante las etapas de Infantil o Primaria incluyendo la escuela o sus espacios, el área local y otras localidades dentro del país o en otros lugares del mundo. Es importante asegurarse que estos lugares se estudian en un contexto regional y nacional, que su localización global es identificada y que se establecen conexiones con países cercanos y dentro de su propio continente.

Richardson⁷³ (2004:137) presenta un gráfico que indica una cadena de lugares donde se puede desarrollar el trabajo en el exterior partiendo de la escuela.

⁷³ Richardson que hace un estudio sobre el uso de los espacios geográficos en educación, utiliza el término *field work* o campo de trabajo para referirse al espacio de aprendizaje. Dado el carácter de nuestra investigación, nos parece más apropiado traducirlo por lugar de aprendizaje.

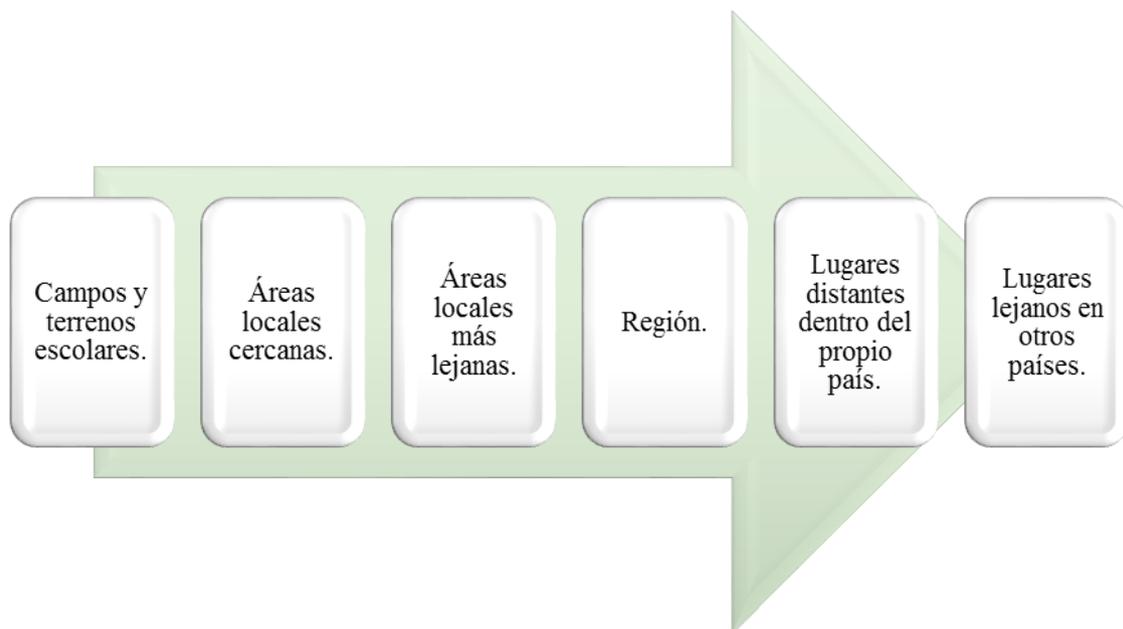


Figura 2: Lugares en los que puede realizarse el aprendizaje en el exterior.

Richardson hace una lista de distintos lugares que pueden ser utilizados como espacios de aprendizaje:

Lugares que pueden ser utilizados como espacios para el aprendizaje

según Richardson (2004).

- El edificio escolar y sus terrenos.
- Parques, campos de juego y espacios verdes.
- Edificios, urbanizaciones, calles, centros comerciales, tiendas, supermercados y mercados.
- Centros de negocios y pequeñas empresas.
- Centros de ocio, bibliotecas e instalaciones deportivas.
- Servicios locales, parque de bomberos, comisaría de policía, centros de salud.
- Carreteras y aceras, estación de tren, estación de autobuses.
- Vertederos.
- Colinas y valles.

- Arroyos, ríos, estanques, lagos, canales y pantanos.
- Depuradoras, plantas de reciclaje.
- Costa, mar, playa.
- Bosques, espacios abiertos, rutas de senderismo.
- Centro de las ciudades, barrios, pueblos.
- Puentes.
- Granjas rurales y urbanas, mercado de ganado.

Cuadro 31: Lugares que pueden ser utilizados como espacios para el aprendizaje según Richardson (2004).

b.1 Terrenos escolares

La escuela y sus terrenos son un espacio compartido en la vida de los niños, este lugar a pequeña escala ofrece oportunidades para examinar sus características y experimentar múltiples sensaciones y conocer las opiniones y sentimientos de los niños y el personal del centro educativo.

b.2 El vecindario

El vecindario del colegio es normalmente el área donde la mayoría de los niños viven, es importante en y para sus vidas, da igual que sea urbano o rural, el vecindario tiene un gran potencial para estudiar lugares o localidades dentro del propio país. Estudiar otras localidades dentro del propio país da la oportunidad a los niños de explorar otros lugares similares en tamaño donde ellos pueden comparar distintos aspectos con su propio lugar y comunidad. Otra posibilidad sería visitar localidades mucho más grandes o mucho más pequeñas que la propia.

b.3 Lugares fuera del país

Es importante que los niños más pequeños desarrollen algún conocimiento sobre otros lugares en cualquier parte del mundo, reconociendo y apreciando la diversidad. Esta diversidad puede ser fomentada a través del estudio de otras localidades y otros países

económicamente menos desarrollados donde tanto las similitudes como los contrastes pueden ser percibidos con claridad.

b.4 Cuando no se puede salir: Traer el mundo a la escuela

Catling & Willy (2009) coinciden con muchos otros autores en que no es posible salir continuamente (desde la escuela), pero las oportunidades de aprender fuera pueden buscarse también dentro del aula. Viajar a nuevos lugares puede ser simulado y recreado en el aula y los recursos a utilizar podrían incluir fotografías, mapas, catálogos, trípticos, actividades simuladas en el ordenador, películas, grabaciones de audio, información encontrada en internet, alimentos y recetas de cocina, música o visitas de personas relacionadas con ese área.

Laird (1994) escribió "*The inside outing*", que relata la historia de una visita escolar a la costa que se tuvo que cancelar por la lluvia, y como este profesor fue capaz de transformar una salida y una aventura en el exterior en una aventura en el interior del aula simplemente con los recursos que tenían a mano. Los niños crearon distintos espacios que a ellos les habría gustado visitar dibujando, pintando, fabricando una playa con los distintos elementos que contiene y utilizando recursos caseros de la vida diaria, por ejemplo un viaje en avión podría recrearse en un aula comenzando por la compra de los billetes, la muestra de sus pasaportes y el embarque en el avión.

b.5 Visitas virtuales.

Otra opción serían las visitas virtuales que podrían llevarse a cabo a través de hipervínculos o presentaciones de *power point*, u otras herramientas como *google earth* and *google street view*.

Independientemente de que casi todos los grandes museos del mundo ofrecen estas visitas, hay páginas especializadas que aglutinan las mismas, por ejemplo en España, el Ministerio de Cultura tiene una página web en la que se puede realizar visitas virtuales a muchos de los museos más

importantes del país⁷⁴. Los parques y reservas naturales ofrecen también estas visitas virtuales a sus visitantes.⁷⁵

Para concluir este capítulo hacemos referencia a la obra “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” publicado por la Unesco en la que Edgar Morin expone que “la primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento”. Morin (1999:19). Basándose en esta definición de educación Calbó, Juanola y Vallés (2011) consideran que la educación es una herramienta para adquirir cultura, para convivir, para ser felices, para mejorar la autoestima, para desarrollar la inteligencia y para comprender e interpretar a los demás. Conciben la educación como un proceso comunicacional, flexible, que se adecua a diferentes ámbitos y realidades, y que no necesariamente tiene que darse en las aulas. Según esta interpretación del concepto de educación, de cualquier proceso de interrelación puede derivarse un fenómeno educativo y obviamente estas interrelaciones pueden darse en el ámbito familiar, en el ámbito social, en cualquier contexto de ocio o en los centros cívicos y culturales, por ejemplo y todos ellos son contextos que no deben quedar al margen de la responsabilidad educativa.

Desde la época de Comenio hasta hoy en día, la educación ha evolucionado como una actividad profesional marcada por el estatus de sus practicantes. Al surgir las nuevas teorías psicológicas y sociologías la educación comenzó a ser vista como una ciencia.

Todos los pioneros de los que hemos hablado en este apartado, coinciden en que en su idea de que el niño es una parte intrínseca de la naturaleza y todos ellos incluyen el aprendizaje en el exterior como un aspecto fundamental en su experiencia educativa. El legado de estos pioneros es también su devoción, dedicación y coraje en su lucha por la

⁷⁴<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/visitas-virtuales.html>.

⁷⁵Parque Natural de Ordesa: <http://www.aragonvirtual.es/panotours/ordesa/> Parque natural de Monfragüe: <http://www.magrama.gob.es/es/red-parques-nacionales/nuestros-parques/monfrague/visita-virtual/>

mejora de la educación que incluye la totalidad de la experiencia infantil y que trata a todos los niños por igual.

Todo lo expuesto en este capítulo fundamenta la propuesta educativa que presentamos al final de nuestra investigación que relaciona el aprendizaje en el exterior con el aprendizaje experiencial para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Para ello, retomamos a Comenio que dedicó su vida al estudio de cuestiones pedagógicas y entre ellas a la enseñanza de las lenguas. Comenio explicaba en su obra "Didáctica Magna" que las palabras jamás pueden aprenderse separadas de las cosas y por tanto su enseñanza debía ir aparejada con la experiencia de las mismas. (Martín, 2009).

SEGUNDA PARTE
MARCO EMPÍRICO

4. TEORÍA QUE GUÍA EL PROCESO EMPÍRICO: METODOLOGÍA CUALITATIVA

La investigación educativa como disciplina de base empírica aparece a finales del siglo XIX cuando en pedagogía se adopta el método experimental y toma el nombre de “pedagogía experimental”. Esta nueva disciplina cuenta con influencias del pensamiento filosófico del siglo XIX, de la pedagogía científica y la metodología experimental.

“La investigación educativa es la aplicación de conceptos tales como: conocimiento científico, ciencia, método científico e investigación científica aplicados todos ellos en el ámbito de la investigación” y se caracteriza por la peculiaridad de los fenómenos que estudia. El concepto de investigación educativa ha ido evolucionando al mismo tiempo que nuevos enfoques educativos y modos de entender el hecho educativo” (Albert, 2006:19-20).

Taylor y Bogdan (1994) afirman que la elección del método depende de los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o las personas a las que se va a estudiar y estas decisiones metodológicas han de ser coherentes con los objetivos.

A continuación desarrollamos los objetivos de nuestra investigación.

4.1. Objetivos de la investigación.

La finalidad general de la investigación es indagar y reflexionar acerca de las estrategias metodológicas y motivacionales que se están utilizando en los centros educativos de Primaria y de Secundaria del Principado de Asturias para mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado y, proponer el diseño del proyecto *Learning Outside the Classroom* cuyo objetivo es la mejora de la comunicación oral en lengua inglesa utilizando el patrimonio cultural como contexto y/o recurso. De acuerdo con el marco teórico planteado en la primera parte de esta tesis y teniendo en cuenta las referencias de partida, la finalidad de nuestra investigación se concreta en los siguientes objetivos:

- Identificar estrategias metodológicas y motivacionales que se estén utilizando en una muestra de centros educativos de Primaria y de Secundaria del Principado de Asturias para mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado.
- Analizar estrategias que contribuyan al éxito de la comunicación oral en inglés en distintos contextos o situaciones de enseñanza (aulas de lengua extranjera y secciones bilingües – AICLE).
- Diseñar una propuesta que actúe como referente para introducir mejoras metodológicas en la enseñanza del inglés, especialmente orientadas al afianzamiento de la comunicación oral y la educación patrimonial.
 - Validar el diseño del proyecto.
 - Comunicar los resultados de la investigación.

4.2. Metodología cualitativa y técnicas de recogida de datos.

En este marco empírico describiremos con detalle las principales características de la investigación cualitativa, y en concreto las del enfoque etnográfico pues es el escogido para la investigación de esta tesis. La investigación plantea el análisis de un proceso educativo en un nivel concreto (*micro-etnografía*), mediante el trabajo de campo de observación e interpretación de lo que sucede en las aulas de inglés y a continuación presentaremos los instrumentos de recogida de datos y de registro de la información utilizados así como el procedimiento de muestreo llevado a cabo.

4.2.1. Principales características de la metodología cualitativa

La perspectiva que ha predominado en la investigación educativa hasta los años setenta, según Albert (2006: 37), ha sido la perspectiva cuantitativa. Desde esta perspectiva, el objetivo de la investigación es explicar, predecir y controlar los fenómenos estableciendo una serie de

hipótesis que suelen ser suposiciones de la realidad y por ello, se diseña un plan para someterlas a prueba, se miden los conceptos incluidos en la hipótesis y se transforman las mediciones en valores numéricos. Pero esta forma tradicional de entender la investigación excluye totalmente las formas no experimentales de la investigación educativa. Existe otra visión y otra forma de concebir la investigación que es la que hemos utilizado en nuestra tesis y es la investigación cualitativa que describimos en detalle a continuación.

Sabariago, Massot y Dorio (2004:293) que hacen una amplia descripción de los métodos cualitativos y explican minuciosamente sus características, opinan que los métodos cualitativos relatan hechos y son efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción. Estos métodos han recibido distintos nombres: interpretativos, naturalistas o fenomenológicos.

Aunque Flick (2012) considera muy difícil encontrar una definición común para explicar en qué consiste la investigación cualitativa y que pueda ser aceptada por la mayor parte de los enfoques e investigadores, la investigación cualitativa ha desarrollado una identidad propia y es posible identificar en ella algunos rasgos comunes. La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo real y entender, describir y/o explicar fenómenos sociales de varias maneras diferentes: analizando las experiencias de los individuos o de los grupos, las interacciones y las comunicaciones mientras se producen y los documentos (textos, imágenes, películas o música). Lo que estos enfoques tienen en común es que tratan de averiguar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor en términos que sean significativos. Teniendo en cuenta que los problemas que se estudian en investigación cualitativa son muy diversos y que hay enfoques distintos dentro de este tipo de investigación: metodológicos, epistemológicos y teóricos se pueden extrapolar al menos unos rasgos comunes de cómo se hace la investigación cualitativa (Flick, 2012):

- Los investigadores cualitativos están interesados en tener acceso a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y a sus particularidades.

- La investigación cualitativa no establece al principio de la investigación una pregunta o hipótesis para someterlas a prueba sino que por el contrario, los conceptos o la hipótesis (si se utilizan) se desarrollan y definen en el proceso de investigación.

- La investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para el objeto de estudio. Si los métodos que utilizan no encajan con un problema o un campo concreto, deben adaptarse o desarrollarse nuevos métodos o enfoques.

- Los investigadores son una parte fundamental en el proceso de investigación tanto desde el punto de vista de su presencia personal como investigadores como desde el de sus experiencias en el campo y su aportación al rol que desempeñan pues son miembros del campo que es objeto de estudio.

- El contexto y los casos son fundamentales para entender un problema sometido a estudio en investigación cualitativa. Una gran parte de la investigación cualitativa, se basa en estudios de caso o en una serie de ellos y la historia del caso y su complejidad es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia. Una parte fundamental de la investigación cualitativa se basa en el texto y en la escritura, que es una preocupación fundamental en la investigación cualitativa.

- Al igual que los métodos han de ser adecuados al objeto de estudio, los enfoques para la definición y evaluación de la calidad de la investigación cualitativa deben ser apropiados para dicha investigación.

Albert (2006:171) define la investigación cualitativa como una actividad continua en la que no hay pasos ni final determinado y aunque tiene un objetivo, éste es amplio y no está limitado, permitiendo que puedan descubrirse nuevos significados. El análisis empieza cuando el investigador ha acumulado una serie de datos dando así oportunidad a que los aspectos más destacados de los fenómenos que se están investigando emerjan. Los resultados de la investigación evolucionan a partir de la formación sistemática de categorías homogéneas. La investigación cualitativa se utiliza para descubrir y refinar preguntas que surgen desde el proceso de investigación que no necesariamente tienen que generar hipótesis pero en caso afirmativo esta hipótesis se puede generar antes, durante o después de la recogida y análisis de datos. A menudo la investigación cualitativa se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, tales como, las descripciones y las observaciones. El proceso de investigación es flexible y su propósito es reconstruir la realidad. El énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en entenderlo. Además, no pretende generalizar los resultados a poblaciones más amplias pues es un proceso inductivo, es decir, explora, describe y después genera perspectivas teóricas, va de lo particular a lo general.

La investigación cualitativa da profundidad a los datos y aporta un punto de vista fresco natural y holístico de los fenómenos.

A modo de conclusión se puede decir que lo que se pretende con la investigación cualitativa no es generalizar unos resultados, sino más bien, comprender la experiencia estudiada desde el punto de vista de los propios agentes. (Albert, 2007).

En la fase previa al diseño de nuestra investigación, decidimos utilizar el paradigma cualitativo porque entre otras razones, este tipo de investigación nos facilita el acceso a las experiencias e interacciones de los profesores en su contexto natural. Por otro lado, la elección de este paradigma nos permite incorporar nuevos elementos y preguntas que surgen en el proceso de investigación y que nos hacen avanzar durante el mismo.

Por ello podremos decir que nuestra investigación es una investigación emergente.

4.2.2. La etnografía y la micro-etnografía como métodos de investigación

Etimológicamente el término etnografía proviene del griego y se usa para referirse a la descripción del modo de vida de un grupo de individuos (Woods, 1987). Para Angrosino (2012), etnografía significa, literalmente, descripción de un pueblo y se ocupa de las personas en sentido colectivo. La etnografía no se centra en el estudio de los individuos sino en estudiar a las personas en grupos organizados duraderos a los que se puede denominar comunidades o sociedades. Este autor opina que el modo de vida que caracteriza a un grupo de esta índole es su cultura. Estudiar la cultura de una comunidad implica un examen del comportamiento, las costumbres y las creencias que aprenden y comparten los miembros del grupo. Este autor define la etnografía del siguiente modo:

“La etnografía es el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012:35)

Aunque la etnografía se desarrolló en principio como un modo de estudiar pequeñas sociedades tradicionales que carecían de un sistema de escritura con el objetivo de reconstruir sus tradiciones culturales, la etnografía se practica hoy en día en toda clase de entornos sociales. La etnografía se preocupa sobre todo por la vida rutinaria y cotidiana de las personas estudiadas. “La etnografía se realiza en el emplazamiento elegido y el etnógrafo es, en la medida de lo posible, un participante subjetivo en la vida de aquellos a los que estudia, al tiempo que es un observador objetivo de su vida”. (Angrosino, 2012:35).

El enfoque etnográfico para el estudio de los grupos humanos lo iniciaron los antropólogos a finales del XIX y principios del XX y fue en Gran Bretaña y en otras partes del Imperio Británico, como la India o Australia, donde se desarrolló como una forma de investigación etnográfica. Éstos

llegaron a la conclusión de que los especialistas sólo podían encontrar la verdadera realidad de la experiencia humana en el campo de estudio. Para ello, los británicos, pusieron énfasis en el estudio de las instituciones perdurables de la sociedad y este enfoque se vino a llamar "antropología social". Los dos antropólogos sociales británicos más destacados según McGee y Warms (2003) fueron Radcliffe-Brown y Malinowski. Estos autores señalan a Malinowski como uno de los pioneros en la investigación de campo y en la observación participante. En este tipo de investigación el investigador se encuentra en medio de la comunidad que está estudiando. A partir de 1920, los sociólogos de la Universidad de Chicago adoptaron estos métodos de investigación de campo etnográfico (que utilizaban los antropólogos) para estudiar grupos sociales.

Pese a la diversidad de posiciones que pueden marcar el trabajo de los etnógrafos, se pueden establecer algunos rasgos característicos de los enfoques etnográficos que Angrosino (2012) resume del siguiente modo:

- Los etnógrafos buscan patrones a partir de las observaciones del comportamiento vivido y de las entrevistas detalladas con personas en la comunidad estudiada.
- La investigación de campo debe ser un proceso muy cuidadoso en el que los etnógrafos deben prestar gran atención al modo en que se consigue la entrada al emplazamiento de campo, en cómo se establece una relación de confianza de las personas y en cómo se llega a ser un miembro participante de ese grupo.

Podemos concluir este apartado con la opinión de Sabariego, Massot y Dorio (2004) que consideran que el objetivo fundamental del proceso de investigación etnográfica es la comprensión empática del fenómeno objeto de estudio.

A continuación expondremos algunas características de la micro-etnografía.

Menéndez Álvarez-Hevia (2011) siguiendo los postulados de (Streeck & Mehus, 2005) describe la micro-etnografía como “el análisis microscópico de actividades e interacciones humanas que se desarrollan de una forma natural”. Para este autor, la micro-etnografía es un método que originalmente se utilizó en educación para focalizar la investigación etnográfica a un nivel más reducido como puede ser una clase, o un centro educativo en concreto. En este sentido, ya Spindler (1982) consideraba que el estudio micro-etnográfico se caracteriza por una observación detallada en la que se centra la atención en los pequeños detalles del día a día en un centro educativo.

“Por tanto, podemos decir que micro-etnografía es en esencia un estudio etnográfico ya que ambos comparten un interés similar en entender el mundo en el cual las personas viven. Para ello, se plantea estudiar cómo esta «realidad» es socialmente construida y representada por medio de la implicación personal del investigador como sujeto reflexivo inmerso en la realidad a investigar desde la que adquiere una visión subjetiva desde la que situar el análisis”. Menéndez Álvarez-Hevia (2011:283).

La diferencia entre etnografía y micro-etnografía para Álvarez-Hevia (2014) reside en que la primera nos presenta un informe resumido sobre lo que el grupo estudiado hace y la micro-etnografía se centra en presentar cómo lo hacen.

En nuestra investigación realizamos un estudio micro-etnográfico pues intentamos conocer, por un lado, qué estrategias metodológicas y motivacionales utilizan algunos profesores asturianos en sus aulas para fomentar la oralidad en lengua inglesa de sus alumnos y por otro lado, analizar cómo la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom* en un centro educativo ayuda a promover dicha oralidad.

4.2.3. Rasgos de la Investigación etnográfica.

Del Rincón (1997) apunta que la etnografía como método de investigación tiene unas características que lo diferencian claramente de la

investigación cualitativa. Tiene un carácter meramente inductivo, holístico y naturalista pues recoge una visión global del ámbito social estudiado, integrando toda su complejidad desde distintos puntos de vista. Para ello el etnógrafo ha de ganarse la aceptación y confianza de los miembros del grupo o escenario y aprender la cultura del grupo y por ello ha de permanecer (relativamente) en el grupo o escenario objeto de estudio.

Por otro lado Angrosino (2012) describe las características de la investigación etnográfica a la que considera como un método de campo que se lleva a cabo en los entornos en los que viven las personas. Es un método personalizado pues los investigadores que lo llevan a cabo están en contacto diario y cara a cara con las personas a las que estudian y con las que interactúan durante un amplio periodo de tiempo que puede ir de varias semanas a un año o más. Por ello, el investigador se convierte en participante y en observador al mismo tiempo. También es un método integral pues el objetivo es realizar un retrato completo del grupo estudiado y además es un método multifactorial pues, por lo general, se utilizan dos o más técnicas de recogida de datos que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa y por último es un método dialógico porque los investigadores pueden comentar sus conclusiones e interpretaciones con las personas que son objeto de estudio e incluso mientras estas conclusiones e interpretaciones están en proceso de elaboración. Angrosino coincide con Del Rincón al considerar la etnografía como un método inductivo que utiliza multitud de detalles descriptivos para establecer patrones generales o teorías explicativas.

Ambos autores son fundamentales a la hora de estudiar los procesos de investigación etnográfica y han sido claves en el desarrollo de esta investigación.

En algunas ocasiones, como señala Angrosino (2012), los resultados obtenidos de la recogida de datos etnográficos son reducibles a tablas, gráficos o diagramas, pero en general, el informe etnográfico final adopta una forma narrativa cuyo objetivo principal es involucrar al lector en una

experiencia real de la comunidad en la que el etnógrafo ha vivido e interactuado. La forma más común de narración se presenta en prosa, pero existe la posibilidad de utilizar otras técnicas literarias o artísticas para presentar el producto: poema, danza, video, fotografía, etc.

4.2.4. El rol del etnógrafo.

Gold (1958) distingue cuatro categorías o roles que puede adoptar el etnógrafo.

- **Observador completo:** el etnógrafo se mantiene lo más distante posible del entorno que se estudia y los observadores ni se ven ni se sienten. Este rol supone la representación de un tipo ideal de objetividad, aunque plantea algunos problemas éticos y se presta a engaños que los investigadores contemporáneos tratan de evitar.
- **Observador-como-participante:** es el que corresponde al investigador que lleva a cabo observaciones durante breves periodos quizás para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido pero se relaciona con los sujetos del estudio únicamente en calidad de investigador.
- **Participante-como-observador:** se integra de manera más plena en la vida del grupo que estudia y está más comprometido con las personas. Es al mismo tiempo un amigo y un investigador neutral. Y sin embargo, sus actividades como investigador se reconocen todavía/hoy en día.
- **Participante completo:** en este caso el investigador se mimetiza en el entorno y se implica por entero con las personas y sus actividades.

En nuestra investigación y siguiendo a Gold (1958), adoptamos rasgos de “observador-como-participante” cuando utilizamos las siguientes técnicas: entrevistas, grupos de discusión y observación no-participante. En otra parte de la misma, adoptamos rasgos de “participante completo” cuando a través de la observación participante llevamos a cabo la implementación del proyecto piloto *Learning Outside the Classroom*.

Cuando la etnografía se utiliza para estudiar la cultura educativa, se denomina etnografía educativa siendo el objetivo de la misma recabar datos de los contextos, las actividades y creencias de los participantes en distintos escenarios educativos para establecer patrones de comportamiento (Del Rincón, 1997). Desde una perspectiva histórica, Sabariego *et al.* (2004) opinan que la investigación etnográfica en el ámbito educativo se desarrolló inicialmente en los países anglosajones en los años 60 del siglo XX y aportó una perspectiva necesaria al priorizar las dimensiones culturales y sociales del contexto escolar que incide directamente en el rendimiento académico, así como en la experiencia de los participantes (alumnado y profesorado) en el proceso educativo. A su vez, facilitó el desarrollo de estudios en profundidad a pequeña escala utilizando la observación participante y no participante durante un breve periodo de tiempo. La etnografía se utiliza tanto para poder entender los elementos del proceso educativo que favorecen mejores resultados como los obstáculos que lo impiden siendo el método más conocido y utilizado en el campo educativo para analizar la práctica docente, describirla, desde el punto de vista de las personas en las que en ella participan y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas. Además explican que la investigación etnográfica recoge datos para analizar la práctica docente: “Con este propósito se llevan a cabo minuciosos registros del quehacer docente cotidiano en periodos largos de tiempo a través de la observación en el aula que se acompaña de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y video”. (Sabariego *et al.*, 2004:295)

4.2.5. Fases del proceso de investigación desde una perspectiva etnográfica

Martínez González (2007) opina que el desarrollo de las fases de un proceso de investigación de carácter cualitativo, se desarrolla de manera emergente y progresiva teniendo en cuenta la dinámica de la propia investigación. Se puede decir que estas fases están interconectadas unas con otras y por ello no se pueden entender como un proceso lineal y continuo, sino como un proceso circular. Creswell (1998) distingue siete fases:

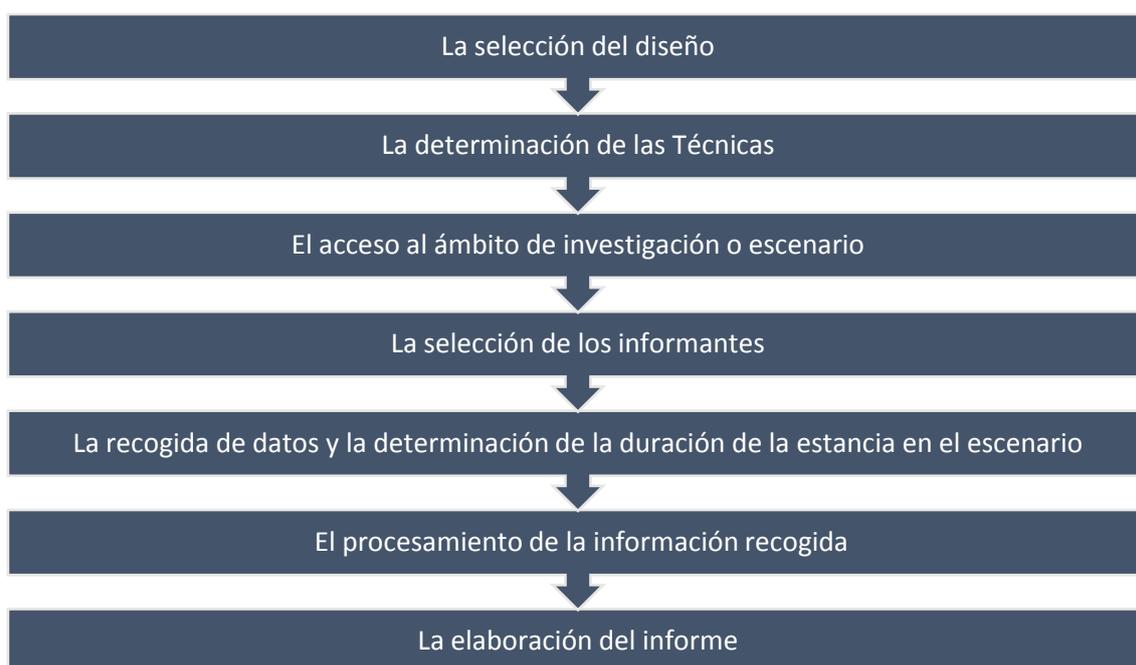


Figura 3. Fases del proceso de investigación etnográfico según Creswell 1998.

A continuación detallamos las fases de investigación desde una perspectiva etnográfica:

a) La selección del diseño. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, el etnógrafo debe explicitar algunas cuestiones fundamentales que orientan la investigación etnográfica como son el diseño inicial y el alcance de estudio (Goetz y Lecompte, 1998). En cuanto a la selección del diseño se puede decir que un diseño etnográfico ha de ser “minimalista y flexible” para poder acercarse al fenómeno, comunidad o situación a estudiar, atender a lo inesperado y recabar toda la información necesaria. (Sabariego *et al.* 2004).

b) La determinación de las técnicas. Hay diversas técnicas para la obtención de datos que se suelen utilizar en etnografía. Según Wolcott (1997) el etnógrafo además de mirar a través de la **observación participante** y **no-participante**, también pregunta y examina. La observación participante es la principal estrategia para la recogida de datos, según del Rincón et al. (1995). Su objetivo fundamental es la descripción de grupos sociales y escenas culturales a través de la vivencia de las experiencias de las personas para conocer su realidad. Otras técnicas para la recogida de datos son las **entrevistas** (en profundidad, informal, estructurada, semi-estructurada, individual o en grupo) y el **análisis documental** para analizar con detalle determinados productos culturales o documentos representativos de las situaciones estudiadas.

c) El acceso al ámbito de investigación o escenario. Sabariego *et al.* (2004) afirman que “el método etnográfico se inicia con la inmersión del investigador en el escenario objeto de estudio.” (p.303). El escenario hace referencia a una interacción social que integra a personas, sus interacciones y los objetos allí presentes. Al escenario se accede para obtener la información necesaria y llevar a cabo la investigación. La selección del escenario se realiza intencionalmente atendiendo al objetivo de la investigación. A continuación hay que acceder al escenario, lo cual puede resultar problemático. Por ese motivo, ese acceso se suele iniciar a través del contacto previo con algún miembro destacado de esa comunidad.

d) La selección de los informantes. Goetz y LeCompte, (1988:85) consideran que en relación a los procedimientos de muestreo todo investigador debe tener en cuenta las siguientes preguntas y adoptar una serie de decisiones al respecto: ¿Qué individuos y cuántos, pueden ser estudiados? ¿Cuándo, dónde y en qué circunstancias se efectuará el estudio? Y teniendo en cuenta las respuestas se escogerán distintas estrategias para la selección y el muestreo. Además, señalan que la flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de selección y muestreo así como su integración en las distintas fases del proceso de investigación son características distintivas del proceso etnográfico. San Fabián (1992: 36)

señala que en etnografía se utilizan fundamentalmente dos tipos de muestreo: muestreo teórico (aquel en el que los datos son seleccionados por su relevancia en los constructos teóricos que emergen) y muestreo intencional (aquel en que se seleccionan casos ricos en información relacionada con los fines de estudio). Con relación al muestreo intencional Ruiz Olabuénaga (1999:64) señala que es aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma, intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad de que cada elemento tiene alguna oportunidad de ser incluido. Por esta razón, el investigador selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo de ley de probabilidades, sino por otros métodos. El muestreo es fundamental para la investigación y por tanto hay que buscar los sujetos adecuados que además tengan una buena disposición hacia la misma. Creswell (1998) opina que en esta etapa la prioridad del investigador no es la recogida de datos sino el establecimiento de relaciones con los informantes. En este sentido Taylor y Bogdan (1994) apuntan algunas estrategias que pueden ser útiles para el etnógrafo: acomodarse a las rutinas de los informantes, recurrir a aquello que se tiene en común con ellos, ayudarles, adoptar una postura humilde y demostrar interés por la información que transmiten.

e) La recogida de datos y la determinación de la duración de la estancia en el escenario. “Las formas de registro básicas a lo largo del proceso etnográfico suelen ser escritos descriptivo-narrativos que, a menudo, se complementan con el uso de medios auxiliares para obtener grabaciones en audio, video y fotografías sobre la realidad estudiada” (Sabariego, *et al.*, 2004:306). En cuanto a la duración de la investigación, Rodríguez, Gil y García (1996) consideran que la estancia del etnógrafo en el escenario ha de ser el necesario para permitir ver al observador lo que sucede en repetidas ocasiones, siempre que estas observaciones sean válidas.

f) El procesamiento de la información recogida. La recogida de datos en las investigaciones cualitativas se va realizando a lo largo del estudio. El

etnógrafo observa y analiza al mismo tiempo. Los procesos de recogida de información y de análisis son interactivos e interdependientes. Una vez recogida la información se va procesando en forma de documento más elaborado en el que se recogen los datos. Se establecen unas categorías de análisis y se procede a analizar los mismos para luego describir los hallazgos y emitir unas conclusiones.

g) La elaboración del informe. “El informe etnográfico debe integrar con claridad cuál es la fundamentación teórica y empírica que apoya el trabajo, qué significó esa experiencia para los actores involucrados y qué representan los resultados obtenidos para la teoría ya establecida.” (Sabariego *et al.*, 2004). Del Rincón (1997) señala que el informe etnográfico debe incluir suficientes detalles descriptivos para que el lector conozca lo que pasó y como pasó y pueda sentirse trasladado a la situación observada.

5. MARCO EMPÍRICO: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo además de darnos un perfil teórico de nuestra investigación nos explica cómo y dónde hemos utilizado los distintos instrumentos para la recogida de datos.

A continuación presentamos en un cuadro las fases de la investigación y las técnicas de recogida de datos utilizadas en cada una de ellas. En este cuadro se puede observar el proceso de espiral que tiene la investigación etnográfica.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	TIPOS	NOTAS DE CAMPO, DIARIO DE CAMPO, TABLETS, ETC.	FASES
Observación Etnográfica	-Observación participante -Observación no-participante		En todas las fases
Entrevista en Profundidad	-Entrevistas semi-estructuradas		Fases 1* y 2**
Análisis de Documentos	-Legislación vigente -Informes institucionales -Análisis de manuales		En todas las fases
Grupos de Discusión	-Profesores de Primaria y Secundaria de Lengua Inglesa (Asturias) -Expertos en didáctica de las lenguas y en didáctica del patrimonio (Universidad de Oviedo). -Expertos en Educación (Institute of Education, University College London)		Fase 3***

*Fase 1: Fase de Planificación.

**Fase 2: Fase de Ejecución.

***Fase 3: Interpretación, Diseño, Validación y Comunicación.

Cuadro 31: Técnicas de recogida de información y fases de la investigación.

En nuestra investigación se escogió una perspectiva etnográfica por la flexibilidad que permite en el diseño, el cual se ha ido adaptando a las necesidades que surgieron a lo largo de la investigación y porque permite poner en práctica las investigaciones en el lugar en el que se están realizando. En nuestro caso, la investigación se desarrolló entre los centros educativos visitados (observación etnográfica no-participante) y en el centro educativo en el que la investigadora principal de esta tesis desarrolla parte de su labor docente. En este centro se implementó el proyecto *Learning Outside the Classroom* y se utilizó la observación etnográfica participante como instrumento para la recogida de datos. Además se han utilizado las entrevistas semi-estructuradas, el análisis de documentos y los grupos de discusión como herramientas.

La investigación etnográfica nos ha permitido observar de cerca a las personas y centros seleccionados en sus lugares de trabajo y de estudio. Además la naturaleza dialógica de este método nos ha permitido comentar nuestras conclusiones e interpretaciones con las personas que han sido objeto de estudio lo cual nos ha permitido incorporar ese *feedback* a las conclusiones del estudio.

5.1. La determinación de las técnicas.

A continuación mostraremos las técnicas de recogida de datos que hemos utilizado que son propias y coherentes con la metodología cualitativa.

TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	TIPOS
Observación Etnográfica	-Observación participante -Observación no-participante
Entrevista en Profundidad	-Entrevistas semi-estructuradas
Análisis de Documentos	-Legislación vigente -Informes institucionales

	-Manuales escolares
Grupos de Discusión	<ul style="list-style-type: none"> -Profesores de Primaria y Secundaria de Lengua Inglesa (Asturias) -Expertos en didáctica de las lenguas y en didáctica del patrimonio (Universidad de Oviedo). -Expertos en Educación (<i>Institute of Education, University College London</i>)

Cuadro 32: Técnicas utilizadas para la recogida de datos

Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron la observación etnográfica, la entrevista semi-estructurada, el análisis de documentos y los grupos de discusión. La observación etnográfica (participante y no-participante) se llevó a cabo en todas las fases de la investigación, mientras que las entrevistas se realizaron en la primera y segunda fase. El análisis de documentos se realizó en todas las fases de la investigación y los grupos de discusión se organizaron en la última fase de la misma.

Los sistemas de registro fueron las notas de campo, el diario de investigación, las fotografías y las grabaciones de audio y video realizadas en la mayoría de los casos con teléfonos móviles y *tablets*.

5.1.1. Observación etnográfica

La observación es para Angrosino (2012) “el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador” (p.61). Puede parecer que la observación etnográfica es la técnica más objetiva de recogida de información pues requiere escasa o nula interacción entre el investigador y las personas a las que estudia pero debemos tener en cuenta que todos tendemos a percibir la realidad a través de filtros: ideas preconcebidas, entorno social y cultural, género o edad. La observación comienza en el momento en el que el investigador entra en el entorno de campo captando

todo y registrándolo con el mayor detalle posible por lo que es muy importante que el etnógrafo llegue a reconocer patrones tales como comportamientos o acciones que se repitan y que son típicos de las personas a las que se estudia. Existen dos modalidades de observación: Observación Participante y Observación No-participante.

En **la observación participante** las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también un investigador. Éste, primero, debe intentar ser aceptado como persona y a continuación debe recordar que controlar todos los elementos de la investigación es muy complicado y depende de la buena voluntad de la comunidad. La observación participante no es en sí misma un método de investigación, es el contexto de comportamiento a partir del cual un etnógrafo utiliza técnicas definidas para recoger datos. (Angrosino, 2012).

Massot, Dorio y Sabariego (2004) apuntan que:

“La observación participante consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando. La participación completa en la vida cotidiana de la comunidad permite observar la realidad social en su conjunto desde una perspectiva holística”. (Massot *et al.* 2004:333).

Massot *et al.* (2004) consideran que hay dos elementos fundamentales en el diseño de la observación participante: el grado de participación y el acceso para introducirse en el contexto natural de la observación.

- El grado de participación se centra en el papel que debe jugar el investigador en el escenario y debe establecer las bases de los aspectos relacionados con la confidencialidad de los datos y las funciones que realizara el investigador durante su estancia. Estas serán claves para el éxito de su investigación.
- El acceso para introducirse en el contexto natural de la observación no es fácil pues hay que tener en cuenta la complejidad

de los grupos que se estudian y la necesidad de tener contactos que permitan un primer acercamiento. El observador además debe conocer el lenguaje de estos grupos y sus significados.

Otro aspecto importante para el observador participante es la forma de recoger y registrar la información: Por un lado están los registros narrativos como el diario o las notas de campo y por otro, los registros audiovisuales como las fotografías, el video, o las grabaciones.

Para llevar a cabo la observación no-participante, el observador ha de estar en el campo procurando no entorpecer el normal desarrollo de lo que en él acontece registrando, si le es posible, el mayor número de datos posible.

En nuestra investigación, la observación etnográfica ha sido una técnica que nos ha aportado datos muy relevantes sobre la realidad de la enseñanza de la oralidad en lengua inglesa en Asturias. La **observación participante** en concreto nos ha permitido observar la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom* para el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa en un centro educativo de Primaria y Secundaria. Por otro, la observación **no-participante** nos ha permitido conocer los diferentes contextos educativos de los centros visitados así como las estrategias metodológicas y motivacionales que utilizan los profesores (tanto en Asturias como en los centros visitados en el Reino Unido). La investigadora Marta García-Sampedro lleva varios años trabajando en el diseño y desarrollo del proyecto arriba mencionado que tiene como objetivo principal mejorar las destrezas orales en lengua inglesa del alumnado a través de estrategias metodológicas y motivacionales que integran el patrimonio cultural como recurso y/o contexto y combina los espacios formales del aula con los no-formales: museos, galerías de arte, edificios históricos, parques o calles.

5.1.2. La entrevista en profundidad

Spradley (1979:58) define la entrevista como una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal.

“La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones o los valores en relación con la situación que se está estudiando” (Massot et al, 2004:336)

La entrevista fluye como una conversación que da pie a nuevos temas que a su vez pueden establecer nuevas líneas de investigación y que además funciona como un tipo de asociación en el que la persona entrevistada ayuda al investigador a desarrollar la investigación progresivamente (Angrosino, 2012).

En las entrevistas las personas hablan sobre su experiencia de vida, sus sueños, temores y esperanzas, sus ideas y opiniones, sobre su situación escolar, laboral, familiar y social y es a través de la interacción entre el entrevistador y el entrevistado cuando se construye conocimiento (Kvale, 2008).

a) Tipos de entrevistas:

Massot *et al.* hacen una distinción entre las entrevistas atendiendo a su diseño y estructura y presentan tres tipos: entrevistas estructuradas, entrevistas semi-estructuradas y entrevistas no estructuradas.

Las **entrevistas estructuradas** son aquellas en las que el investigador planifica la batería de preguntas que va a realizar y se basan en un guion preestablecido. Las preguntas suelen ser cerradas y dan lugar a respuestas más bien breves. Se pueden equiparar a los cuestionarios escritos

Las **entrevistas semi-estructuradas** son las parten de un guion elaborado de antemano aunque las preguntas se plantean de forma abierta, “lo que permite obtener una información más rica en matices” (Massot, 2004:337). A diferencia de la entrevista abierta que puede vagar con bastante libertad y esta perfilada por las preguntas generales de investigación, la entrevista semi-estructurada se atiene con rigor al tema concertado de antemano y plantea preguntas diseñadas para obtener información específica sobre el tema.

Las **entrevistas no-estructuradas**: se realizan sin un guion previo y se construyen simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado. Angosino (2012) apunta en este sentido que aunque la entrevista puede ser no-estructurada en el sentido de no estar sometida a un conjunto formal de ítems de encuesta, no es de ningún modo aleatoria.

En nuestra investigación se han llevado a cabo once entrevistas necesarias para conocer en profundidad las estrategias motivacionales y metodológicas así como la experiencia profesional de algunos profesores de Primaria y Secundaria del Principado de Asturias que destacan por su carácter innovador a la hora de poner en práctica proyectos que promocionan la comunicación oral en lengua inglesa.

ENTREVISTAS REALIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN:

4 Entrevistas semi-estructuradas a profesores de Secundaria

7 Entrevistas semi-estructuradas a profesores de Primaria

Cuadro:

No se incluyeron en nuestra búsqueda los colegios de Primaria y los institutos de Secundaria que tienen el Programa Bilingüe del British Council, al considerar que éstos además de seguir el currículo español-británico imparten alrededor de un 40% del total de las horas lectivas en lengua inglesa. Por ese motivo consideramos que su alumnado tiene más

posibilidades para desarrollar la comunicación oral en lengua inglesa y porque desde hace muchos años, el profesorado que interviene en este programa (en parte hablantes nativos) desarrolla un aprendizaje basado en proyectos a través de la integración de contenidos y lengua inglesa.

Se optó por el diseño de una entrevista etnográfica conversacional y de naturaleza abierta (Angrosino, 2012) que tuviera identidad propia y fuera complementaria de otras técnicas tales como la observación participante y los grupos de discusión dentro del campo de la investigación cualitativa (Massot *et al.* 2004).

Decidimos que la entrevista semi-estructurada podía encajar de un modo apropiado en el diseño de nuestra investigación pues esta modalidad permite entrelazar temas e ir construyendo un conocimiento global y comprensivo de la realidad. Angrosino (2012) expone que aunque la entrevista etnográfica clásica es de naturaleza abierta, es posible realizar entrevistas semi-estructuradas que usan preguntas predeterminadas relacionadas con el tema de interés.

Para planificar nuestras entrevistas nos basamos en Massot *et al.* (2004) que consideran que las entrevistas tienen tres momentos:

a) Momento de preparación:

1. Determinar los objetivos
2. Identificar a las personas
3. Formular y secuenciar las preguntas
4. Localizar el lugar dónde se van a realizar las entrevistas

b) Momento de desarrollo

c) Momento de valoración.

Cuadro 33: Momentos de las entrevistas según Massot *et al.* 2004.

a) **Momento de preparación.**

En el momento de preparación desarrollamos las entrevistas siguiendo los siguientes apartados:

1) Para **determinar los objetivos** de la entrevista nos basamos obviamente en los objetivos de nuestro trabajo de investigación y en concreto en el objetivo 2 que pretende analizar algunas de las estrategias que contribuyen al éxito de la comunicación oral en inglés (en las aulas de lengua extranjera y en las aulas bilingües, tanto de Primaria como de Secundaria). Por lo tanto, el objetivo principal de las entrevistas era conocer el perfil profesional de los entrevistados, conocer sus estrategias motivacionales y metodológicas en el aula, conocer los recursos que utilizaban, los sistemas de valoración que utilizan, el tipo de trabajo autónomo que requieren a sus alumnos así como los proyectos de innovación o ejemplos de buenas prácticas más representativos de estos profesores. El otro objetivo de las entrevistas se corresponde con el objetivo 3 de la investigación: diseñar una propuesta educativa que utilice el patrimonio cultural como recurso y contexto para promocionar la comunicación oral en lengua inglesa entre el alumnado de Primaria y Secundaria.

2) Para **identificar las personas** que iban a ser entrevistadas, la premisa fundamental para su inclusión en la muestra era la dirección o participación por parte de este profesorado, en proyectos de innovación relacionados con el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa.

En un principio se contactó con profesores a los que conocíamos profesional y personalmente por haber participado en proyectos de innovación diseñados en la Universidad de Oviedo o con aquellos cuyos proyectos de innovación ya conocíamos por otros medios. A continuación, se contactó con los CPR de la región y sus asesores de lenguas que nos facilitaron tanto nombres de centros como de profesores que estaban inmersos en este tipo de programas o proyectos. Otro modo eficaz de

conocer la existencia de proyectos innovadores en lengua inglesa fue a través de los representantes en Asturias de las editoriales de libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa. Aquí debemos hacer especial mención a Gema Fernández comercial de la editorial *Cambridge University Press* que nos prestó gran ayuda y nos dio a conocer muchos e interesantes proyectos que eran desconocidos para nosotros. Los representantes de las editoriales viajan por toda Asturias presentando sus productos editoriales a los profesores de los centros, esto les hace conocer muchos de estos centros en profundidad y estar al tanto de las novedades que en términos educativos se producen en ellos.

Se contactó también con dos inspectores de la Consejería de Educación para corroborar y contrastar las informaciones recogidas. No fue fácil localizar a estos profesores, como hemos dicho anteriormente, sobre todo por la falta de comunicación de resultados o experiencias que no están recogidos en ningún documento ni por ninguna institución y en muchos casos no desconocidos para la mayoría de los agentes educativos

La ayuda de todas estas personas e instituciones así como la revisión de páginas webs y blogs de muchos centros de la región hicieron posible la elección de once candidatos que representan proyectos o instituciones educativas con un marcado carácter innovador. Entre estos once profesores hay cuatro que imparten lengua inglesa en educación secundaria y siete que imparten lengua inglesa y/o asignaturas en inglés dentro de los programas Bilingües de Primaria. Se eligieron candidatos pertenecientes a la enseñanza pública y a la privada siendo la temática del su proyecto el criterio más importante para su elección.

Se contactó con los profesores seleccionados a través de una llamada telefónica a su centro educativo. Una vez que contactamos con ellos se les propuso participar en nuestra investigación, explicándoles en qué consistía, cuáles eran los objetivos y en qué consistiría su participación, a lo que todos accedieron inmediatamente. A continuación se les envió una carta informativa en la que se detallaba el tipo de investigación y los pormenores

de la misma firmada por las directoras de la tesis y esta doctoranda. En ella se les explicaba también el compromiso de confidencialidad, el anonimato de las entrevistas y el modo en que iban a registrarse las mismas.

3) Formular y secuenciar las preguntas de las entrevistas fue otra de las tareas difíciles del diseño de las mismas. El proceso de formulación de las preguntas se fue depurando a medida que se iban haciendo las entrevistas y en las dos primeras actuaciones se utilizó un diseño inicial que luego nos pareció oportuno modificar para las posteriores, según fuimos viendo la evolución de las mismas.

Las preguntas fueron diseñadas utilizando categorías del Portfolio Europeo de Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)⁷⁶ (Consejo de Europa, 2007:6). A continuación mostramos una Tabla en la que se muestran las categorías:

DATOS PROFESIONALES
DAR CLASE
METODOLOGÍA
APRENDIZAJE AUTÓNOMO
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE
INNOVACIÓN

Cuadro 34: Categorías de análisis de la entrevistas

⁷⁶Portfolio Europeo de Futuros Profesores de Idiomas (PEPFI): Consejo de Europa (2007: 6) <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

Estas categorías se corresponden con los datos que queremos investigar y analizar y se dividen a su vez en otras sub-categorías o descriptores que mostraremos más adelante.

4) Localizar el lugar dónde se van a realizar las entrevistas. El lugar de la realización de la entrevista varió en todos los casos pues fueron los entrevistados los que eligieron el emplazamiento adaptándonos nosotros a sus necesidades, horarios etc. Las entrevistas se desarrollaron en seis concejos asturianos diferentes: Oviedo, Gijón, Siero, Llanera, Avilés y Tineo y en la mayoría de los casos se desarrollaron en los centros educativos de los profesores entrevistados.

b) Momento de desarrollo de la entrevista.

Se procuró crear un clima de familiaridad y confianza con el entrevistado. En muchos casos, los profesores entrevistados fueron cordiales y cercanos. Otros, más distantes, debido sobre todo a la responsabilidad que les suponía responder adecuadamente a las preguntas, como según nos comentaron al término de la misma. Algunos fueron muy sintéticos y breves, sobre todo por falta de tiempo y otros sin embargo nos dedicaron su tiempo y su colaboración sin ninguna cortapisa. La entrevistadora intentó favorecer y mejorar al máximo la comunicación con los entrevistados, intentando empatizar con su situación en todo momento.

El registro de la información de la entrevista se llevó a cabo con una tablet y las entrevistas se grabaron en audio que nos procuró una calidad de sonido muy buena y la autonomía suficiente para no tener que depender de la conexión eléctrica. Las entrevistas se grabaron de este modo y luego se transcribieron para su análisis.

c) Momento de valoración de la entrevista.

Las entrevistas se fueron valorando a medida que se terminaban. Como hemos dicho anteriormente el diseño de las preguntas se modificó una vez valoradas las dos primeras entrevistas al igual que algunos aspectos relacionados con el soporte técnico para la grabación y su uso. Se modificó también la manera en la que se introducían y presentaban las entrevistas y

se profundizó en cuestiones que consideramos más relevantes. Por último, se valoraron los resultados de las entrevistas teniendo en cuenta los objetivos que nos habíamos planteado.

5.13. Análisis de documentos

Del Rincón *et al.* (1995:342) opinan que “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto”. El análisis documental, a diferencia de la observación o la entrevista, en la que el investigador es el instrumento más importante en la recogida de datos, es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para mostrar las perspectivas de quienes los han escrito (Massot *et al.* 2004) y Riaño (1994) opinan que aunque normalmente su análisis se considera un apoyo a la labor primordial de observación también señalan que en alguna ocasión, puede llegar a constituir el corpus fundamental de los datos de un estudio. El análisis de documentos engloba textos escritos tales como libros, publicaciones diarias, diarios personales, documentos públicos, informes, documentos históricos, etc., o documentos y materiales audiovisuales tales como discos, películas, fotografías, cintas de vídeo, etc. (Albert, 2006) y Riaño (1994) además añaden el análisis de cuestionarios como elemento esencial del análisis de documentos.

Albert, (2006) y Riaño (1994) opinan que la información obtenida a partir del análisis de documentos presenta algunas **ventajas** sobre la observación y la entrevista, entre ellas tener más credibilidad. En el análisis documental los hechos tienen menos probabilidades de estar sujetos a falta o distorsión de memoria en comparación con los datos que se obtienen a través de otras técnicas. Además, los documentos son de fácil gestión y posibilitan la formulación de hipótesis en las fases iniciales de la investigación debido a la riqueza de la información y a la profundidad del testimonio.

Albert (2006) también señala algunas **desventajas** como ofrecer “una verdad limitada y muy cercana a lo particular”; otras veces los documentos no contienen toda la información con detalle y pueden estar sujetos a sesgos de depósitos selectivos o de supervivencia selectiva; a su vez, los hechos recogidos nunca aparecen en estado puro ya que siempre pasan por la óptica de quien los ha registrado y por último, otra desventaja es que es difícil encontrar buenos informantes para completar los relatos biográficos y controlar la veracidad de la información obtenida.

Del Rincón et al. (1995: 349-350) agrupan los documentos escritos en dos tipos: documentos oficiales y documentos personales.

“Se entiende por documentos oficiales toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos disponibles como fuente de información: artículos de periódicos, registros de organismos, documentos de organizaciones, informes gubernamentales, transcripciones judiciales, horarios, actas de reuniones, programaciones, planificaciones y notas de lecciones, registros de alumnos, manuales escolares, periódicos y revistas, grabaciones escolares, archivos y estadísticas, tableros de anuncios, exposiciones, cartas oficiales, exámenes, fichas de trabajo, murales y fotografías” (p. 349-350).

Los documentos oficiales a su vez se suelen clasificar en:

-Material interno: Documentos generados por la institución que proporcionan información sobre su dinámica interna, organigrama, normativa, funciones, finalidades y valores.

-Material externo: referido a los documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas y divulgaciones.

En nuestra investigación hemos realizado un análisis documental de muy diversos tipos de textos oficiales, tanto de textos publicados en papel (libros, manuales, revistas o folletos) como de textos publicados en internet

(decretos autonómicos, resoluciones, normativas, manuales escolares, textos producidos por las instituciones) y documentos personales.

Los **documentos oficiales** externos que hemos buscado, consultado y analizado son:

PRINCIPALES DOCUMENTOS OFICIALES CONSULTADOS	
Decretos y resoluciones autonómicas	-Decreto de Primaria (82/2014) y Secundaria (43/2015) del Principado de Asturias. -Resolución que regula el Programa Bilingüe (Junio, 2015)
Informes gubernamentales e informes institucionales	-Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) -Porfolio Europeo para futuros Profesores de Idiomas (Consejo de Europa, 2007)
Manuales escolares	Libros de texto de lengua inglesa de Primaria: <i>Rooftops</i> , <i>Great Explorers</i> , <i>Kids´Box</i> Secundaria: <i>Complete Pet</i> , <i>English In Mind</i> , <i>Mosaic</i> , <i>Advanced Real English</i> .

Cuadro 35. Principales documentos oficiales utilizados en nuestra investigación.

Documentos personales

Massot *et al* (2004:352) explican que los documentos personales son “cualquier relato producido en primera persona por un individuo que

describe sus propias experiencias y creencias. Este término engloba cualquier tipo de registro escrito no motivado por el investigador, que posee un valor afectivo o simbólico para el sujeto estudiado". Entre este tipo de documentos nos encontramos con: los diarios personales, las cartas o correspondencia, las autobiografías, las biografías, los relatos de vida y las historias de vida. Estos autores también consideran que los materiales elaborados por el alumno a raíz de actividades escolares (fichas de actividades, trabajos de grupo, dibujos, redacciones, etc.) se consideran objeto de análisis documental por su fuerte contenido subjetivo de gran valor para los objetivos del estudio.

En nuestra investigación y durante la fase piloto del proyecto *Learning Outside the Classroom* hemos recopilado innumerables ejemplos de documentos personales que los alumnos han producido. Algunos de estos documentos personales han sido textos escritos (pequeñas descripciones, dibujos, fichas con información) y otras veces han sido textos orales grabados (audio o video) con dispositivos móviles en el aula o en el lugar de la visita. Dentro del contexto escolar, estos documentos nos han servido para conocer las impresiones de los alumnos sobre las visitas, valorar su competencia oral en lengua inglesa y establecer unas estrategias de mejora relacionadas con aspectos lingüísticos tales como la pronunciación o la entonación.

DOCUMENTOS PERSONALES UTILIZADOS EN NUESTRA INVESTIGACIÓN	
Trabajos de los alumnos/as	Dibujos, pequeños textos descriptivos, fichas con información, grabaciones de audio y vídeo (<i>m-learning</i>)

Cuadro 36: Documentos personales utilizados en nuestra investigación.

5.1.4. Grupos de discusión

Frey y Fontana (1993) definen el grupo de discusión como entrevistas grupales o debates de grupos cuyo objetivo es generar interacción entre los participantes y analizar esta interacción en vez de plantear sucesivamente la misma pregunta o lista de preguntas a cada participante del grupo, lo cual tendría más relación con lo que habitualmente se denomina entrevista de grupo. Mientras que las entrevistas recogen relatos privados, los grupos de discusión permiten al investigador acceder a las interpretaciones y argumentos que los participantes están dispuestos a presentar en situaciones de grupo, ya sean grupos de iguales o de desconocidos reunidos por el investigador. Los grupos de discusión pueden resultar útiles como método único o como parte de un enfoque de método mixto Barbour (2013). Por otra parte, Albert (2006: 250) opina que los grupos de discusión son una conversación de grupo con un propósito y ocupan un lugar destacado en la investigación cualitativa combinando algunas características de la entrevista individual con las de la observación participante.

Si comparamos los grupos de discusión con las entrevistas encontramos diferencias notables. Durante el proceso de un grupo de discusión puede surgir información que durante la entrevista individual habría sido omitida o incluso no tenida en cuenta. Además, el grupo de discusión permite a sus integrantes reflexionar en voz alta sobre sus percepciones personales, sobre determinados temas o eventos obteniendo una nueva comprensión a través de las interacciones con las opiniones de los demás. En este sentido, Albert (2006) y Massot *et al.* (2004) consideran que el grupo de discusión o *focus group* es una técnica cualitativa de carácter colectivo que contrasta con la individualidad de la entrevista en profundidad.

En nuestra investigación optamos por la utilización del grupo de discusión como herramienta cualitativa de recogida de datos en la Fase 3 de la investigación con dos finalidades principales:

1) Presentar los proyectos de innovación que se estaban realizando en Asturias y discutir sobre cuestiones relacionadas con la comunicación oral, la motivación y el aprendizaje en espacios no-formales (Grupo nº1)

2) Validar el diseño del proyecto *Learning Outside the Classroom* que proponemos como resultado de nuestra tesis (Grupos nº2 y nº3).

GRUPO	PARTICIPANTES	OBJETIVOS
Nº1	Profesores de Primaria y Secundaria Lengua Inglesa	Presentar proyectos de innovación y discutir sobre aspectos relacionados con la comunicación oral, la motivación y la educación en espacios no-formales de dichos proyectos.
Nº2	Profesores universitarios expertos en Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales. (Universidad de Oviedo)	Validar el proyecto <i>Learning Outside the Classroom</i> y discutir sobre aspectos relacionados con la comunicación oral, la motivación y la educación en espacios no-formales del proyecto.
Nº3	Profesores universitarios expertos en Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales y las Artes Plásticas.	Validar el proyecto <i>Learning Outside the Classroom</i> y discutir sobre aspectos relacionados con la comunicación oral, la motivación y la educación en espacios no-formales del proyecto.

Cuadro: Características de los grupos de discusión realizados.

El objetivo del proyecto "Learning Outside the Classroom" es promover la comunicación oral en lengua inglesa en las etapas educativas obligatorias utilizando el patrimonio cultural como recurso y como contexto combinando el trabajo en el aula con las salidas al exterior del centro educativo y el aprendizaje en espacios no-formales para mejorar la motivación del alumnado. Los grupos de discusión se llevaron a cabo en la fase 3 de la investigación. En esta fase, el objetivo nº 4 era diseñar un proyecto educativo para la promoción de la comunicación oral utilizando el patrimonio como recurso y/o contexto y aprovechar los aspectos motivacionales que aporta el aprendizaje en espacios no-formales. Este objetivo conlleva dos tareas, el propio diseño del programa y la validación del mismo mediante el grupo de discusión.

En el primer grupo de discusión con profesores de Primaria y Secundaria, se presentaron varios proyectos de innovación y el proyecto piloto *Learning Outside The Classroom*

Y en los grupos 2 y 3 se hizo una presentación de *Learning Outside The Classroom*.

Los contenidos a tratar se planificaron de acuerdo con los objetivos de la investigación siguiendo la estructura que proponen Massot *et al.* (2004) que explicamos a continuación:

Primero se **fijaron los objetivos** de los grupos de discusión que se concretaban en conocer los proyectos de innovación que realizaron los profesores participantes y conocer la opinión de los participantes sobre cuatro temas fundamentales de nuestra investigación: comunicación oral en lengua inglesa, educación patrimonial, aprendizaje en el exterior y estrategias motivacionales. El otro objetivo era validar el proyecto piloto *Learning Outside the Classroom*. A continuación se planificaron las fases de los grupos de discusión siguiendo a Hernández *et al.* (2003).

También hubo que **decidir el número de grupos y sesiones** a realizar. Nos decidimos por organizar dos grupos de discusión diferentes de una sesión cada uno. Más adelante, hubo que **definir el tipo de personas** que iban a intervenir en los grupos y consideramos que debido a las características de la investigación sería muy interesante organizar un grupo de discusión integrado por profesores de Lengua Inglesa de Primaria y Secundaria cuya trayectoria profesional les avalase y un segundo grupo formado por profesores universitarios e investigadores del campo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura y de Didáctica de las Ciencias Sociales así como de otros expertos en el campo de la enseñanza de lenguas como podían ser los asesores de lenguas extranjeras de los CPR asturianos.

Una vez organizados y llevados a cabo estos dos primeros grupos, surgió la posibilidad de realizar un tercer grupo de discusión durante la estancia de investigación realizada en los meses de junio, julio y agosto de 2016 en el *Institute of Education de la Univesity College London*. Los profesores que integraron este *focus group* eran profesores universitarios especialistas en didáctica de la de la Expresión Plástica, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales y de las Lenguas pertenecientes a los departamentos de *Leadership and Learning Department* y al *Early Years and Primary Education Department*.

Siguiendo a Albert (2006), para **detectar a las personas elegidas para cada grupo decidir el número de ellas** se tuvieron en cuenta distintos aspectos, considerando que el número ideal es entre dos y ocho personas y teniendo en cuenta que en los grupos pequeños es más fácil que todo el mundo participe y los grupos grandes aseguran cierta diversidad en las perspectivas. En el grupo de profesores de Primaria y Secundaria se buscaba un perfil de profesor participante o líder en proyectos de innovación y se convocó a un grupo de diez personas al que finalmente pudieron acudir ocho.

En el grupo de profesores universitarios se buscaba un perfil específico de profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura y se convocó a

profesores de esta disciplina de las especialidades de lengua española, lengua asturiana, lengua francesa y lengua inglesa y a especialistas en Educación Patrimonial del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo así como a los asesores de lenguas de los CPR de la región. Este grupo estuvo integrado finalmente por nueve personas. El tercer grupo celebrado en Londres se compuso de profesores de distintas didácticas como hemos dicho y estuvo formado por seis personas.

Para **invitar a las personas a participar en el grupo de discusión** se utilizaron distintos medios. En el primer grupo de profesores de Primaria y Secundaria, se les llamó por teléfono y se les envió a continuación un correo electrónico con los detalles de la investigación, la temática a tratar etc. En el segundo grupo de profesores universitarios se procedió a invitarles a través del correo electrónico. En el caso del tercer grupo celebrado en Londres, la profesora británica encargada de ejercer como moderadora del grupo convocó a través del correo electrónico a los posibles integrantes del mismo y estos le confirmaron su asistencia a través del mismo medio.

La **organización de los distintos grupos de discusión** se llevó a cabo una vez confirmada la asistencia de sus integrantes. Los dos primeros grupos se desarrollaron en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo y aunque la duración máxima de los grupos estaba prevista para una hora y media, en los dos casos se prolongó hasta las dos horas. En el caso del grupo de discusión en Londres, se convocó a los profesores en un aula del IOE y el grupo estuvo debatiendo durante una hora.

En los grupos de discusión **el moderador** tiene un papel muy importante. Albert (2006) considera que el papel del investigador, en este caso, es menos destacado que el que desempeña en la entrevista en profundidad. Como veremos más adelante, otros autores como Russi consideran que el papel del moderador va mucho más allá y además de moderar puede ser el principal investigador o al menos uno de ellos y por tanto realiza muchas más funciones en la organización del grupo.

La **realización de las sesiones** se llevó a cabo del siguiente modo: En el grupo de discusión con profesores de Primaria y Secundaria la moderadora fue la investigadora Marta García-Sampedro. En el segundo grupo de discusión con profesores universitarios la moderadora fue la directora de esta tesis, Roser Calaf Masachs y en el tercer grupo de discusión la moderadora fue la profesora de Didáctica de Educación Plástica, Anne Chowne.

En los tres grupos, después de una breve presentación sobre los objetivos del mismo y las normas de funcionamiento hecha por la moderadora del grupo, la investigadora Marta García-Sampedro hizo una presentación de *power point* con fotografías y textos sobre su proyecto *Learning Outside the Classroom*.

En el primer grupo de discusión (Profesores de Primaria y Secundaria), una vez presentados los objetivos y las normas del grupo, se procedió a la presentación de todos sus miembros y a continuación cada profesor invitado hizo una breve presentación sobre su proyecto o proyectos más destacados en comunicación oral en lengua inglesa para luego pasar a la discusión de los temas previstos.

El resto de los grupos (profesores Universidad de Oviedo y profesores University College London), una vez presentados sus integrantes, se centraron únicamente en la discusión sobre el proyecto *Learning Outside the Classroom*.

Los espacios elegidos para los grupos de discusión fueron dos aulas de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo con amplitud suficiente para albergar a todos los participantes con comodidad y un aula del *Institute of Education* con las mismas características. Ambas aulas estaban equipadas con un ordenador, un proyector y una pantalla.

Las sesiones de los grupos fueron grabadas con un *tablet* y una grabadora de audio y durante las sesiones, tanto la investigadora como las directoras de la tesis tomaron notas para cotejar y completar las grabaciones.

Por último se elaboró el **informe de cada sesión** una vez terminada cada una de ellas utilizando la información recogida en las notas de campo y las grabaciones para posteriormente proceder al análisis de los datos recogidos.

5.1.5 Sistemas de registro de la información

A continuación describimos brevemente los sistemas de registro que hemos utilizado para la recogida de datos mediante la observación participante y no-participante, las entrevistas y los grupos de discusión.

a) Notas de campo

Hay muchas definiciones de notas de campo y aquí presentamos algunas de ellas:

“(…) son los datos recogido en el campo durante el transcurso del estudio y el registro de información narrativo más utilizado en la observación participante. Consiste en una descripción narración de los acontecimientos desarrollados en una situación natural. En las notas de campo se pueden contemplar las decisiones sobre cuestiones de tipo metodológico, apreciaciones personales, relaciones con el marco teórico y notas descriptivas/inferenciales”. (Massot *et al.* 2004:336).

Para Albert (2006:236) las notas de campo contienen lo que el investigador ha visto y oído, sin hacer ninguna interpretación, es decir, sin que intervengan los sentimientos de los participantes. “Es necesario anotar todo lo que uno ve y oye una vez abandonado el escenario.” Preparar las notas de campo es una tarea compleja pero que puede simplificarse cuando uno se toma el tiempo suficiente para escribirlas de nuevo una vez que se deja el escenario.

En nuestra investigación, las notas de campo han sido un sistema de registro presente en toda la investigación. Hemos tomado nota durante las visitas a centros escolares, los grupos de discusión y las entrevistas y han tenido una importancia decisiva sobre todo a la hora de diseñar la propuesta final para el proyecto *Learning Outside the Classroom*. En el caso de la observación no participante las notas se han tomado discretamente desde la parte de atrás de las aulas dónde generalmente hemos tomado asiento durante las sesiones.

b). Diario de investigación

Massot *et al.* 2004 consideran que el diario “es un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión o interpretación de la realidad desde la perspectiva del observador. Ofrece la experiencia vivida a partir de los significados que el mismo observador atribuye”. (p.335).

Albert (2006: 235) define el diario como una herramienta importante en los procesos de investigación observacionales pues ayuda a comprender lo que está aconteciendo en los contextos que se estudian y añade que son conversaciones personales con uno mismo en las que quedan registradas los acontecimientos más significativos para el autor, así como sus sentimientos, actitudes, análisis y comentarios.

En nuestra investigación el diario presenta un formato muy sencillo que hemos tomado del modelo de diario semi-estructurado de González Riaño (1994). Como ejemplo del diario, a continuación reflejamos una muestra de cómo hemos procedido a recoger la información:

FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	20 de Abril de 2016	Hora: 11:00
Código: Pilotaje proyecto	Visita a la exposición Retratos-Fundación	Salida del centro escolar.

	Fotocolección.	Recorrido a pie.
	Banco Sabadell. Oviedo	
<p>Contexto: La sala de exposiciones del Banco Sabadell en Oviedo es un espacio muy amplio situado en la calle Suarez de la Riva. Esta sala está situada a 10 minutos de distancia caminando desde nuestro centro escolar y para acceder a ella hay que atravesar el Campo San Francisco, lo cual favorece las oportunidades de aprendizaje o de refuerzo de otros contenidos ya trabajados previamente. Es la primera vez que desde el colegio organizamos una visita a esta sala de exposiciones dentro de nuestro programa de salidas al exterior desde las aulas de Inglés o Science.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En nuestra programación de aula tenemos prevista la descripción física de las personas para este trimestre y en la visita previa a la exposición fotográfica de retratos del Banco Sabadell que yo realicé hace dos semanas me doy cuenta del potencial de la misma para desarrollar este contenido con los alumnos de 6º de primaria. Solicito el permiso para la salida a la Jefe de Estudios de Primaria y me pongo en contacto con el Banco Sabadell para comunicarles la visita de un grupo escolar y explicarle las características de la misma. A los responsables de la sala les parece una idea muy buena y nos dan todas las facilidades para llevar a cabo la visita y las actividades correspondientes que consideremos oportunas. Se planifican entonces actividades previas a la visita a realizar en el aula, actividades que se realizarán durante la visita y actividades que se realizarán con posterioridad a la visita así como un cuestionario de satisfacción para conocer la opinión del alumnado sobre la misma. Se planifican tres visitas independientes, una con cada uno de los grupos de sexto de primaria. La profesora de inglés de cada grupo acompaña a los alumnos en la visita y junto a la auxiliar de conversación son las encargadas de dirigir las actividades diseñadas. Estas actividades son de tipo multidisciplinar y además de trabajar contenidos lingüísticos se trabajan contenidos artísticos, plásticos e históricos. En mi caso también me acompaña una alumna de prácticas. Al haber dos profesoras interactuando con ellos es más fácil que todos participen y que no se nos "escape" ninguno a la hora de describir, preguntar, opinar o debatir. Los alumnos han participado mucho más en esta sala que en el aula, sin lugar a dudas. Hemos grabado sus intervenciones por lo que podremos analizar más tarde detalles relacionados con la pronunciación, la entonación, la traducción literal de expresiones, etc</p>		
<p>Comentario e interpretación: Los alumnos han disfrutado de la salida por muchos motivos. El primero es la posibilidad de salir del centro educativo, dar un paseo y visitar un espacio de aprendizaje no-formal en el que van a poder experimentar nuevas</p>		

situaciones. Muchos de estos alumnos de sexto, tienen intereses culturales relacionados con el arte, la fotografía y la música por lo que la experiencia les resultó aún más interesante. Desde mi punto de vista ha sido una experiencia muy gratificante y motivadora. Los alumnos respondieron muy bien y los cuestionarios así lo confirman. Parece que las actividades fueron las adecuadas y su comportamiento fue excelente. Para mí este tipo de actividades suponen una mezcla de emociones pues el disfrute del arte me parece algo que los docentes debemos transmitir al alumnado. Soy consciente que para muchos de ellos, estas visitas organizadas desde el centro escolar son la única oportunidad que tienen los alumnos de acercamiento a la cultura y al entorno que nos rodea y el constatar que los niños disfrutaban y aprenden en las mismas, es una alegría. El arte, en este caso, la fotografía, ha sido la excusa para desarrollar nuestro nivel de competencia comunicativa en lengua inglesa y un elemento motivador, al igual que la oportunidad de salir del centro escolar. La mayoría de los alumnos han participado muy activamente en las actividades lingüísticas.

Cuadro 37: Ejemplo de ficha del Diario de investigación semi-estructurado. Fuente: González Riaño (1994: 234).

c) Registros inmediatos y grabaciones de audio y video

Existen distintos tipos de registros que en muchos casos se desarrollan paralelamente a las notas de campo. De Lara y Ballesteros (2001:287) señalan que los registros han de realizarse sobre una ficha en la que figuren los datos de identificación (nombre, fecha, lugar, etc.), a continuación, se redacta la descripción del incidente con toda la información que se considere relevante y se realiza una descripción de forma breve.

En nuestra investigación, hemos hecho registros inmediatos sobre todo después de las visitas que hemos realizado a los centros educativos y especialmente si durante la visita no hemos podido tomar notas.

Las fotografías son otro tipo de registro de datos complementario a los anteriores que recogen sobre todo información ambiental y debido a ello las hemos utilizado por su facilidad para describir contextos y situaciones. Es una manera de reflejar la realidad observada y de permitir al lector entender mejor las situaciones investigadas.

Taylor y Bogdan (1994) señalan que las fotografías también pueden emplearse para presentar e ilustrar los descubrimientos que se realizan durante la investigación.

En nuestra investigación, el uso del teléfono móvil durante las salidas nos ha permitido registrar mucha información importante para la investigación, no sólo fotos y videos o audios relacionados con las actividades y el alumnado sino también las fechas y las horas en las que hemos tomado esas fotografías o hemos grabado esos documentos. Esto nos permite su almacenamiento y clasificación. La versatilidad de estos dispositivos móviles nos ha permitido compilar todas las fotos y grabaciones hechas por los profesores participantes así como el reenvío de las mismas a través de aplicaciones como *Whatsapp* o *Outlook* y su almacenamiento inmediato en *Google Drive*, por ejemplo.

La fotografía, en nuestra investigación, tiene un papel necesario y complementario de otras técnicas de recogida de datos, pues refleja los múltiples escenarios en los que nuestro proyecto piloto se ha puesto en práctica. Los motivos por lo que hemos utilizado esta técnica de registro son varios. Las fotografías nos han sido útiles para recrear los escenarios en los que hemos realizado nuestro estudio. Dado el planteamiento de nuestro estudio y el carácter cualitativo-etnográfico del mismo, ha sido necesario realizar visitas frecuentes a distintos campos de estudio y durante ese tiempo hemos experimentado múltiples sensaciones y vivenciado innumerables experiencias por lo que consideramos que las fotografías pueden acercar al lector a estas sensaciones y vivencias. Además, esta técnica de recogida de información nos puede ayudar a demostrar o justificar cuestiones que hemos presentado a través de las palabras y a aclarar posibles interpretaciones que se pueden hacer de un texto. A través de las fotografías el lector debe valorar o interpretar dichas informaciones y en ese sentido contrastar la realidad observada, juzgarla y valorarla.

A lo largo de nuestra investigación hemos realizado fotografías en los centros educativos visitados, en los departamentos educativos de los museos

y galerías de arte a los que nos han invitado, También hemos fotografiado muchas de las obras de arte que hemos podido contemplar así como a los edificios o los espacios públicos que las albergan. Además, hemos realizado fotografías en los distintos escenarios en los hemos llevado a cabo en nuestro proyecto *Learning Outside the Classroom* en las que se muestran las actividades realizadas, las obras que nos han servido como inspiración y recurso y los espacios que en unas ocasiones han jugado un papel contextual y en otros han sido el recurso en sí.

Las grabaciones de audio y video han tenido un papel fundamental en nuestra investigación por tratarse de un estudio sobre comunicación oral. Estos registros nos han permitido almacenar una valiosísima información para poder analizar el discurso oral del alumnado. El análisis de los distintos tipos de texto orales, nos ha sido muy útil para conocer aspectos como la fluidez, la pronunciación, la entonación, etc. Estas grabaciones nos han permitido analizar también otros elementos como la espontaneidad o la participación. En las grabaciones de video además hemos podido analizar la adecuación al contexto y el lenguaje corporal.

A continuación presentamos un fragmento de un video realizado en febrero de 2015 en la visita realizada al Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias en Oviedo con motivo de la exposición de Javier del Río, Javier y la arquitectura. La visita se realizó con alumnos de 2º de primaria y el tema que se estaba trabajando era la ciudad.

-“Put your hand up if you like this painting....Dou you feel happy or sad”?

-“Happy!! Happy”!

-“Dou you think it is Gijón again”?

-“Yes! no! yes! Yes! No!” Lugones

-“Which town is it? Lugones? Oviedo? “

-“No se sabe...Oviedo ,,”

-“Oviedo Where?”

-“A church!! No, a church no,,, It is a house...a big house..”

6. COORDENADAS DE LA INVESTIGACIÓN PARA PREPARAR EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.

El contexto de la investigación de esta tesis se ha desarrollado mayormente en el Principado de Asturias y algunas tareas de la misma se han desarrollado en el *Institute of Education* de Londres y en el *Education Services Glasgow City Council*.

Presentamos ahora los datos relativos a los centros educativos de Primaria y Secundarias. En el curso en el que nos encontramos, 2016-2017 en Asturias hay 301 centros de Educación Primaria, de los cuales 155 tienen Programa Bilingüe y 125 centros de Educación Secundaria con 63 centros bilingües. El Programa Bilingüe se regula a través de la Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias que además establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa.

Historia del Programa Bilingüe en Asturias. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte, como ella misma explica en su página web *Educastur*, en consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea incluidas en el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020, ha llevado a cabo actuaciones para la mejora de las competencias lingüísticas de la población escolar desde el año 2004 desarrollando, con carácter experimental, proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras. A partir del curso 2008-2009, el Programa se consolidó y amplió a otros niveles en base a la Resolución de 8 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se estableció la convocatoria para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria, en el Principado de Asturias. La Resolución de 19 de mayo de 2009 y la de 6 de junio de 2014 de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte posibilitó la incorporación de nuevos centros de secundaria al programa.

En el Programa Bilingüe están incluidos igualmente los centros educativos que desarrollan el proyecto de Currículo Integrado Español-Inglés, fruto del Convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council el 1 de febrero de 1996 y renovado en los años 2008, 2010 y 2013. Estos centros se ajustan a las estipulaciones establecidas en el marco de dicho convenio, vigente en la actualidad, sin perjuicio de lo que establezca la norma de rango superior. En este convenio participan los siguientes centros asturianos: C.P Ventanielles (Oviedo), C. P. Atalía (Gijón), I.E.S. Pérez de Ayala (Oviedo) e I.E.S. Emilio Alarcos (Gijón).

6.1. El acceso al ámbito de la investigación

En nuestra investigación el **acceso al escenario** no resultó un problema. Las visitas a los centros se hicieron mediante una invitación por parte de los profesores entrevistados, mediante una petición a la dirección del centro a través del correo electrónico o de una llamada de teléfono. Algunos centros fueron visitados como tutora del alumnado en prácticas de la Facultad de Formación del Profesorado que nos proporcionó la posibilidad de conocer a algunos de los directores de los centros, profesores de inglés y alumnado y otros centros fueron visitados exclusivamente en relación a esta investigación.

6.2. Selección de los centros educativos.

Conviene recordar que en etnografía es habitual utilizar el **muestreo teórico** y en nuestra investigación nos hemos decantado por utilizar este procedimiento para la selección de centros e informantes. Recordamos que en el muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir conceptos y teorías.

La población los centros educativos de Primaria y de Secundaria del Principado de Asturias la componen 426 centros. en nuestra investigación, la muestra la componen 29 centros. Por otra parte, en las estancias realizadas en Londres y en Glasgow hemos podido visitar diversos centros educativos

de Primaria que nos han aportado una perspectiva educativa nueva y diferente.

El proyecto piloto *Learning Outside the Classroom* que ha servido como base para esta investigación se ha desarrollado en un colegio privado sostenido con fondos públicos de Oviedo aunque también se ha realizado alguna experiencia en un colegio público de Primaria en la misma ciudad. Por otra parte el proyecto piloto *Learning Outside the Classroom* se ha podido poner en funcionamiento en el colegio privado sostenido con fondos públicos dónde la investigadora Marta García-Sampedro imparte docencia en Lengua Inglesa desde el año 2001 (lengua inglesa y asignaturas programa bilingüe). Este centro educativo tiene unos 450 alumnos de Primaria y 150 de Secundaria del Primer Ciclo de Educación Secundaria que han sido la muestra potencial. No todos ellos han participado en las salidas de este proyecto pero muchos de ellos lo han hecho en diversas ocasiones por muy diferentes motivos. Este proyecto también se pudo implementar en un colegio público de nuestra ciudad en el que participaron 25 niños de 6º de Primaria. En el centro concertado, han sido varios los profesores que han participado en estas experiencias y destacamos y agradecemos la inestimable y estrecha colaboración de la auxiliar de conversación (Samantha La Chappelle) y la ayuda de muchos de los alumnos de prácticas que han pasado por el centro. El centro cuenta con tres líneas educativas en Primaria y en Secundaria y las actividades se han realizado en grupos de 12 alumnos (atendidos por un profesor) o en grupos completos de 25 alumnos (atendidos por dos profesores). En Secundaria se ha seguido el mismo criterio. Los alumnos participantes pertenecen a Primaria y al primer ciclo de Educación Secundaria.

Education Services- Glasgow City Council (2015)

Durante el verano del 2015, la investigadora Marta García-Sampedro realizó una estancia de investigación en los servicios educativos del *Glasgow City Council* tutorizada por Gillian Campbell-Thow, también profesora de la Strathclyde University de Glasgow con quien la Universidad de Oviedo

mantiene un acuerdo Erasmus. Durante la estancia, García-Sampedro tuvo la posibilidad de conocer varios centros educativos escoceses, su funcionamiento, proyectos y metodología destacando la visita a *Dalmanrock Primary School* en la que pudo intercambiar impresiones con los profesores, asistir a reuniones y conocer de cerca el sistema de trabajo de este centro y en especial sus actividades en el exterior. La estancia sirvió también para resolver cuestiones relacionadas con el acuerdo Erasmus y mejorar las condiciones del futuro alumnado que viaja a Glasgow o a Oviedo.

Institute of Education, University College London.

En este centro de educación superior de reconocido prestigio internacional perteneciente a la *University College London*, García-Sampedro ha realizado como doctoranda dos estancias de investigación consecutivas de un mes de duración cada una durante el verano de 2016. Anteriormente había realizado otra estancia en este centro en el año 2012. Estas estancias fueron tutorizadas por las profesoras Anne Chowne y tras la jubilación de esta por Kenna Worthington. Durante estas estancias en el IOE, Marta García-Sampedro tuvo la posibilidad de visitar distintos centros educativos y los departamentos educativos de diversas instituciones museísticas que detallaremos más adelante así como la posibilidad de participar en reuniones con profesores y alumnos de este centro para conocer sus últimos proyectos y líneas de investigación. Durante la estancia en este centro, también se realizó parte del informe etnográfico resultante en esta tesis utilizando para ello los servicios de su inmensa biblioteca sobre materias educativas.

A continuación presentamos la ficha que hemos utilizado para clasificar la información relativa a los centros educativos visitados en nuestra investigación:

Código de centro	Lugar	Etapa educativa	Proyecto Educativo Bilingüe	Privado/concertado/Público

Cuadro 38: Ficha informativa sobre los centros visitados en nuestra investigación.

Las fichas con la información sobre los centros visitados puede consultarse en el anexo:,,, El criterio de selección de los informantes clave lo hemos ido especificando en el apartado anterior cuando hemos descrito teórica y prácticamente las técnicas de recogida de información utilizadas en nuestra investigación.

7. PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Tras la lectura en profundidad de la información recogida se analizaron los datos obtenidos que dieron lugar a los resultados y que han posibilitado la formulación de unas conclusiones que se presentan al final del informe de investigación.

En esta investigación optamos por un análisis de datos descriptivo (Angrosino, 2012) que se basa fundamentalmente en el desglose de los mismos para encontrar patrones regulares siguiendo las pautas que presentan Goetz y LeCompte (1988), Albert (2006) y Gibbs (2012) aunque como señalan Taylor y Bogdan (1994:159) todos los investigadores desarrollan sus propios modos de análisis de datos cualitativos.

En el contexto de esta investigación el análisis cualitativo se ha desarrollado de forma manual. Para ello hemos examinado varias veces los datos recogidos, hemos reunido todas nuestras notas y también hemos revisado las transcripciones de las entrevistas realizadas en profundidad, estableciendo un plan de trabajo para proceder al análisis de los datos ordenadamente y analizando cada una de las técnicas de recogida de datos y su adecuación a la investigación: observación etnográfica, entrevistas, análisis de documentos y grupos de discusión.

A su vez, se han revisado los registros de información utilizados: notas de campo, diario de campo, fotografías, grabaciones de audio y video. Después, se ha hecho una reducción de los datos para simplificar y seleccionar la información y hacerla más manejable y por último hemos interpretado los datos, estudiando los significados que tiene cada categoría para cada uno de los sujetos. La obtención de resultados y conclusiones los presentaremos en posteriores apartados.

A lo largo de nuestra investigación hemos utilizado dos técnicas de observación etnográfica: Observación participante y observación no-participante.

La técnica de la observación participante se utilizó durante la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom*. Este proyecto piloto se desarrolló principalmente en el centro educativo de Oviedo en el que esta investigadora desarrolla parte de su docencia. El proyecto pretende fomentar la comunicación oral en lengua inglesa utilizando los espacios patrimoniales como recurso o contexto para la enseñanza del inglés. Los espacios dónde se pusieron en marcha las actividades tanto lingüísticas como artísticas en Oviedo son: Museo de Bellas Artes de Asturias (casi siempre el día 18 de mayo, Día Internacional de los Museos), Guillermina Caicoya Galería, Museo Arqueológico de Asturias, Campo de San Francisco, Plaza de la Escandalera (estatua Maternidad de Botero), Villa Magdalena, Calle Santa Ana (delante del Museo de Bellas Artes, Sala de Exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias, Sala de Exposiciones del Banco Sabadell.

La observación no-participante se llevó a cabo durante las numerosas visitas que hemos podido realizar a centros educativos de nuestra región y también en las estancias de investigación en el Reino Unido.

Observación participante	Colegio privado-concertado. Oviedo (Implementación del proyecto piloto <i>Learning Outside the Classroom</i>)
Observación no-participante	Distintos centros educativos de Primaria y Secundaria del Principado de Asturias (públicos y privados) Centros públicos de Primaria (Reino Unido).

Cuadro

7.1. Procesamiento, análisis e interpretación de la información: Observación Participante.

La técnica de la observación participante se utilizó durante la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom* y los espacios dónde se pusieron en marcha las actividades tanto lingüísticas como artísticas en Oviedo son: Museo de Bellas Artes de Asturias (casi siempre el día 18 de mayo, Día Internacional de los Museos), Guillermina Caicoya Galería, Museo Arqueológico de Asturias, Campo de San Francisco, Plaza de la Escandalera (estatua Maternidad de Botero), Villa Magdalena, Calle Santa Ana (delante del Museo de Bellas Artes, Sala de Exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias, Sala de Exposiciones del Banco Sabadell.

Los instrumentos de recogida de datos para este fin fueron las notas de campo, el diario de investigación, las fotografías y las grabaciones de audio y video realizadas con teléfono móvil y *tablet* principalmente. Las fotografías realizadas durante nuestra estancia en el campo suponen un aporte interesante que acompaña a la descripción del ambiente y del contexto en el que nos encontramos. Por otra parte las fotografías realizadas nos han permitido comprender con mayor profundidad algunas características del espacio educativo por lo cual también abordaremos esta dimensión de análisis.

El diseño de las distintas salidas realizadas se divide en tres fases: la primera se realiza en el aula, la segunda es la salida propiamente dicha y la tercera se vuelve a realizar en el aula. Durante estas tres fases se recogieron muchos datos relacionados sobre todo con la motivación del alumnado, la interacción del alumnado entre sí y del alumnado con el profesorado y con los objetos y espacios patrimoniales, el tipo de textos orales que son capaces de producir los alumnos y algunos datos relacionados con aspectos lingüísticos como su pronunciación, su entonación o la construcción gramatical así como su interés hacia el entorno y su cultura y el comportamiento durante la salida. La observación participante se llevó a cabo únicamente en la salida propiamente dicha y en la misma se

recogieron datos relacionados con Características de los contextos, Interacciones, Aprendizaje de la lengua inglesa y Motivación.

Para sistematizar y estructurar la información recogida a lo largo de la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom* se han establecido las siguientes categorías de análisis:



Figura 4: Categorías de análisis de la observación participante

1. Contextos.

La utilización de contextos no-formales ajenos al centro educativo tanto exteriores (parques, jardines, calles y plazas) como interiores (museos, galerías de arte y edificios históricos) nos ha servido como recurso para provocar la comunicación oral entre los participantes. Todos los espacios han sido cuidadosamente escogidos como contextos para nuestras actividades por sus características, por el tipo de objetos que exponen, por el tipo de actividades que se pretenden realizar y sobre todo por su adecuación a los contenidos que se están trabajando en el aula. Para elegir los espacios se realizaron visitas previas para valorar su potencial didáctico y su idoneidad para cubrir las necesidades del alumnado. Todos los espacios escogidos

hasta el momento destacan por su amplitud y la inexistencia de mobiliario, realizándose todas las actividades en el suelo.

En estas visitas, hemos podido observar como el conocimiento del entorno cercano al centro educativo resulta algo nuevo que rompe con la rutina diaria de los alumnos y les hace sentirse motivados e interesados. Algunos alumnos, los menos, han visitado estos lugares con sus familias en ocasiones anteriores, pero para la mayoría, es la primera vez que los visitan.

- **Espacios Patrimoniales Exteriores.** En estos últimos cinco años, hemos realizado actividades en diversos contextos exteriores: Campo San Francisco. Villa Magdalena, Plaza de la Escandalera (Estatua de la Maternidad de Botero), Plaza de la Catedral y Calle Santa Ana. Todos estos espacios han sido espacios de aprendizaje y nos han servido bien como recurso o bien como contexto. Los espacios patrimoniales exteriores nos proporcionan la posibilidad de interactuar en espacios urbanos. Algunos son reductos naturales en los que se puede disfrutar de los animales y de las plantas por lo que resultan un recurso muy valioso para el aprendizaje sensorial a través de los sentidos de la vista, el tacto, el oído y el olfato.

a) El Campo San Francisco que es una parte del jardín del desaparecido convento de San Francisco, es un pulmón verde en el medio de la ciudad de Oviedo. Si por algo destaca el campo es por la altura de sus árboles, sobre todo de sus álamos, castaños de indias y tilos. En muchas zonas del Campo, cuando llueve ligeramente el suelo no se moja. En verano es muy fresco por la frondosidad de los árboles y en invierno la ausencia de hojas permite que la luz lo inunde todo. Muchos alumnos conocen el Campo porque está al lado nuestro centro educativo pero otros que viven en la periferia y se trasladan al colegio en autobús o tren, apenas lo conocen. El Campo ha sido el escenario infantil de muchos ovetenses pues era el parque más grande de la ciudad y cuando Oviedo era menos extenso y tenía una menor población, era el parque por excelencia. Hoy en día, como he dicho anteriormente, hay muchos niños que no lo han pisado apenas

y esto, no deja de sorprenderme. Hemos podido observar a lo largo de estos años que la visita al Campo es una de las que más disfrutaban los niños. En estas visitas pueden correr y moverse con bastante libertad en un espacio inmenso en el que pueden descubrir aspectos del mundo natural que desconocían. El Campo ha servido en ocasiones para la realización de actividades artísticas que según nuestra percepción han sido muy del gusto de los alumnos. Entre ellas destacan la toma de fotografías con teléfonos móviles que después cada alumno edita con alguna aplicación para su posterior uso como recurso lingüístico en el aula de lengua inglesa o el dibujo al aire libre

b) Villa Magdalena es un palacete de estilo francés diseñado por el arquitecto De la Guardia a principios del siglo XX que hoy en día es de propiedad municipal y cumple las funciones de biblioteca, espacio de lectura y espacio social. Sus exquisitos jardines albergan muchas especies interesantes. Este palacete es una de las escasas muestras que de este tipo de construcción que permanecen en pie en Oviedo. Sus jardines no están muy concurridos por lo que la organización de actividades relacionadas con el mundo vegetal es muy apropiada. Su arquitectura y algunos elementos decorativos originales hacen que sea un recurso muy interesante para conocer el paso del tiempo y la historia.

c) La Plaza de la Escandalera es hoy en día un lugar de paso en el que se ubica la estatua de la Maternidad de Botero. Esta estatua es popularmente conocida por "La Gorda" y a los niños les resulta muy familiar. Casi todos la conocen pero en realidad casi ninguno de los alumnos la han tocado o visto de cerca. Si algo tiene la escultura pública en las ciudades es que se puede tocar. Percibimos que la cercanía a esa enorme figura y conocer en detalle de sus rasgos y el conocimiento previo de la misma resulta muy divertido para el alumnado a la hora de describirla o de modelarla.

d) La Plaza de la Catedral es otro espacio que hemos utilizado a menudo, sobre todo para trabajar con los materiales,

pudiendo experimentar el tacto de la piedra, la madera o el hierro. En general los alumnos han estado allí antes y hemos podido observar como el conocimiento previo de los espacios resulta motivador para ellos. Percibimos también su sorpresa cuando hablamos de la antigüedad de los edificios y podemos compararlo con la modernidad de otros elementos arquitectónicos de reciente construcción.

e) La Calle Santa Ana en la que hemos realizado alguna actividad artística resultó un escenario apropiado porque el Museo de Bellas Artes y su entrada principal estaban situadas allí. Una vez terminada la visita al museo pintamos a Miró en el suelo de esa calle peatonal.

- **Espacios Patrimoniales Interiores.** En esta categoría incluimos todos los museos, galerías de arte y edificios históricos que hemos visitado: Museo de Bellas Artes de Asturias, Museo Arqueológico de Asturias, la galería Gillermina Caicoya (en su antigua ubicación, en la calle Asturias de Oviedo), la sala de exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias y la Sala de Exposiciones del Banco Sabadell. Las exposiciones u objetos patrimoniales visitados se han escogido teniendo en cuenta su adecuación con los contenidos programados en las materias de Inglés, *Natural Science* y *Social Science* teniendo siempre en cuenta la edad de los alumnos y sus gustos, buscando sobre todo obras fáciles y atractivas para ellos.

a) El Museo de Bellas Artes de Asturias. Este museo tiene una importancia destacada en nuestra investigación pues el espacio en el que se llevaron a cabo las primeras visitas del proyecto *Learning Outside the Classroom* y de un proyecto previo, *Art Outside*. Estas primeras visitas se centraron en el aprendizaje sensorial a través de los sentidos de la vista y del olfato (utilizando esencias) con el objetivo de aprender ciencias en el museo a través del arte y utilizando el inglés como lengua vehicular. Estas experiencias se llevaron a cabo en el Palacio de Velarde en la Calle Santa Ana utilizando como recurso

algunas obras de artistas del siglo XIX y XX. Las visitas a este edificio resultaban, dependiendo de las salas, un poco más incómodas que en otros lugares y aunque consideramos este museo un espacio no-formal de aprendizaje, la rigidez de sus normas y la presencia constante de vigilantes, lo convierten en un espacio menos apropiado que otros para el desarrollo de nuestras actividades. Al abrirse al público el Edificio de la Ampliación del Museo en la calle La Rúa, la colección permanente de los siglos XX y XXI pasó a exhibirse en este nuevo edificio y la grandiosidad de los nuevos espacios, la luz natural que domina muchos de ellos y las características arquitectónicas del edificio, hacen que las visitas sean mucho más interesantes que las que realizábamos al edificio de la calle Santa Ana. Tal como hemos observado, los alumnos están más relajados en esta nueva ubicación y esto se traduce en una mayor espontaneidad y participación en las actividades.

b) Museo Arqueológico de Asturias. Este museo situado en la calle San Vicente de Oviedo y remodelado en la última década es un museo interactivo diseñado sobre todo para los niños. Las visitas a este museo se realizaron específicamente para el aprendizaje de contenidos geográficos e históricos en lengua inglesa. En las visitas realizadas pudimos percibir el interés del alumnado por los pueblos que poblaron Asturias en la antigüedad.

c) Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias. El palacete decimonónico de la calle Marqués de Gastañaga de Oviedo resulta un espacio ideal para la realización de las actividades de este proyecto. Las características arquitectónicas de este espacio, en las que destaca el contraste de su fachada y la evidente modernidad de su interior, sus suelos de cristal y una original distribución de sus plantas, hacen que los alumnos disfruten de la visita en mayor medida de lo habitual tal como hemos podido percibir. La generosidad de esta institución y de su antiguo responsable de cultura, Pepe Vázquez de Prada, han hecho posible que este espacio esté siempre abierto a recibir las visitas tanto

de escolares participantes en el proyecto *Learning Outside The Classroom* como de estudiantes universitarios de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación que han podido experimentar en sus instalaciones como el arte y el patrimonio pueden utilizarse como recurso y como contexto para el aprendizaje de la lengua inglesa.

d) Guillermina Caicoya Galería ha sido uno de los espacios más visitados a lo largo de este proyecto. Su antigua ubicación en la calle Asturias, tan cercana al centro educativo y la colaboración siempre desinteresada de su propietaria y directora, hacían de este espacio un lugar muy familiar para los niños. El original diseño de este espacio, de suelos, paredes y techos blancos, la altura, la presencia de una terraza interior y el enorme escaparate hacían de esta galería un espacio único. Los niños se sorprendían mucho al entrar, sobre todo aquellos que habían pasado por delante tantas veces y nunca se habían fijado y a veces preguntaban: “ ¿Aquí no hay que pagar?”. La atmósfera que se respiraba en esta sala era muy relajada y tanto profesores como alumnos no sentíamos cómodos y felices de estar allí. En esta sala, los alumnos realizaron obras plásticas de gran formato que pintaban con ceras *Manley* y otros materiales. Hay una grabación de video en la que se oye decir a un niño: “¡¡¡Qué bien, ceras de las que manchan!!!”. Las actividades plásticas que se han realizado han sido siempre diferentes a las realizadas en el centro educativo no sólo por su temática, siempre relacionada con la visita sino por sus formatos, sus materiales y porque son actividades, en su mayoría colectivas en las que participa todo el grupo.

e) La Sala de Exposiciones del Banco Sabadell es el último espacio que hemos utilizado para nuestro proyecto. Al igual que los espacios anteriores, carece de mobiliario y es un espacio diáfano y amplio. La escasez de visitantes en horario de mañana lo convierten en un espacio muy adecuado para el proyecto. Los

responsables de la sala nos dieron todo tipo de facilidades para la realización de las visitas. Los alumnos pudieron percibir cómo su presencia era bienvenida y en todo momento actuaron con libertad y con respeto por la obra expuesta y por el contexto. Esta sala está muy cerca del centro escolar y para acceder a ella hay que atravesar el Campo San Francisco, lo cual siempre da pie a alguna actividad relacionada con la naturaleza, muy del agrado de los alumnos.

2. Interacciones

En todas las salidas realizadas, hemos prestado atención a la interacción que en ellas se produce y esta interacción la hemos clasificado en tres grupos distintos: Interacción entre el alumnado, Interacción entre el alumnado y el profesorado e interacción entre el alumnado y los objetos patrimoniales.

a) Interacción entre el alumnado. La interacción que se produce entre el alumnado es muy interesante de observar pues los alumnos se enseñan unos a otros, se ayudan y colaboran en las distintas actividades (que son siempre grupales): elaboración de grandes murales o de piezas artísticas más pequeñas pero que luego se juntan para formar un todo. Desaparece la competitividad y pasan a actuar como grupo grande.

b) Interacción entre el alumnado y el profesorado. La interacción entre ambos es muy fluida y relajada y consideramos que el contexto juega un papel decisivo en esto. El espacio no-formal tiene esta influencia en el alumnado. Desde un primer momento se les explican las normas de la salida, el comportamiento que se espera de ellos por la calle y el comportamiento en el espacio escogido. Entre estas normas está la hablar en lengua inglesa durante la visita y sorprendentemente, los alumnos hacen un esfuerzo por dirigirse a los profesores en esa lengua. En las sesiones previas a la salida, los alumnos han asimilado vocabulario y estructuras gramaticales que les van a resultar útiles y necesarias para poder comunicarse durante la visita lo cual les permite interactuar de una manera fluida con los profesores.

c) **Interacción entre el alumnado y los objetos patrimoniales.**

Por lo general, los alumnos muestran una actitud de asombro ante la cercanía de las obras de arte, muestran interés por el proceso de creación, los materiales o por la época en qué se realizaron.

En cuanto al arte se refiere, generalmente hemos buscado obra contemporánea, del siglo XX y XXI edificios modernos y antiguos pertenecientes a distintos estilos arquitectónicos pero siempre buscando la manera de sorprenderles con alguna anécdota o estableciendo algún tipo de conexión con sus conocimientos o experiencia previas. En el caso de las esculturas públicas, el hecho de poder tocarlas y reconocer los materiales con las que están hechas resulta altamente gratificante para ellos. Oler las plantas, las flores o el ver a los animales de cerca en los parques les resulta muy atractivo también.

3. Lengua inglesa

El aprendizaje de la lengua inglesa y en concreto de la comunicación oral es el objetivo principal de estas salidas y de este proyecto *Learning Outside the Classroom*. Por tanto los aspectos lingüísticos del proyecto son de gran importancia para nosotros. Hemos podido observar que las actividades llevadas a cabo han favorecido notablemente la interacción en lengua inglesa entre el alumnado y el alumnado y el profesorado, siendo la espontaneidad una característica común en todas las experiencias realizadas en el exterior del centro educativo. Los registros de información que hemos obtenido a través de las grabaciones de audio, video y fotografías nos han permitido analizar los discursos orales de los alumnos y establecer unas pautas para la mejora de algunos aspectos lingüísticos tales como la pronunciación o la entonación. A través de estas grabaciones hemos podido observar también la adecuación de las actividades orales escogidas y establecer qué tipo de textos orales son los más apropiados para cada edad.

4. Motivación

Son muchos los elementos que favorecen la motivación en las visitas realizadas en este proyecto.

a) Motivación del alumnado. A lo largo de todo el proyecto hemos podido observar como el aprendizaje en el exterior del centro educativo es un elemento motivador en sí mismo. La idea de salir del centro educativo, escapar de las muchas horas en el aula y poder romper la rutina diaria hacen que el alumnado se sienta feliz. Hemos percibido además que si a esto le sumamos el uso de espacios no-formales para el aprendizaje, el conocimiento del entorno más cercano y la utilización de elementos patrimoniales y artísticos atractivos para el alumnado percibimos que la motivación del alumnado aumenta considerablemente al mismo tiempo que mejora la percepción de los alumnos sobre las asignaturas impartidas en lengua inglesa. Intuimos que todo ello incrementa el prestigio de estas asignaturas entre el alumnado y entre las familias.

Desde el punto de vista del aprendizaje del inglés entendemos que la espontaneidad que hemos observado en estas salidas está profundamente ligada al sentimiento positivo que produce hacer actividades fuera del centro escolar, unido a otros muchos factores tales como conocer el entorno cercano y disfrutar de elementos culturales de un modo no-formal. El interés por hablar, por dar opinión, por expresar sentimientos aumenta en estas salidas según nuestra percepción.

b) Motivación del profesorado. La motivación del profesorado es un elemento un poco descuidado por los equipos directivos de los centros educativos como por las políticas educativas de nuestro país. El diseño e implementación de proyectos de diseño propio con los que el docente se siente plenamente identificado es un elemento muy motivador para el profesorado, pudiendo decir que cuando un profesor está motivado, transmite este entusiasmo al alumnado.

En nuestro proyecto, contamos con la colaboración de un auxiliar de conversación que nos prestó todo su apoyo y compartió con nosotros su

entusiasmo por el proyecto. Los alumnos en prácticas que nos ayudaron en distintas salidas nos transmitieron siempre un *feedback* muy positivo.

A su vez, la creación de productos artísticos individuales y/o colectivos que luego se exponen en el centro educativo hace que junto a todos los demás factores que hemos enumerado la motivación del alumnado sea muy alta y a consecuencia la motivación del profesorado también. En algunos casos, estas experiencias organizadas desde el centro educativo pero en el exterior, han aparecido en prensa y además han sido difundidas por la página web y las redes sociales del centro educativo, lo cual ha resultado elementos muy motivadores para los alumnos, sus familias y el profesorado.

Resultados. Las notas de campo, los registros inmediatos, el diario de investigación, las fotografías y las grabaciones de audio y video nos han permitido analizar las experiencias realizadas y las impresiones primeras que de ellas tuvimos.

Como resultado hemos podido constatar que las actividades llevadas a cabo en el proyecto piloto *Learning Outside the Classroom* han favorecido notablemente la interacción en lengua inglesa entre el alumnado y el profesorado, siendo la espontaneidad una característica común en todas las experiencias llevadas a cabo en el exterior del centro educativo. Podemos pensar que esta espontaneidad está profundamente ligada al sentimiento positivo que produce en los alumnos hacer actividades fuera del centro escolar, unido a otros muchos factores tales como conocer el entorno cercano y disfrutar de elementos culturales de un modo no-formal. Todo ello revierte en la mejora de la motivación tanto del alumnado como del profesorado.

7.2. Procesamiento, análisis e interpretación de la información: Observación No-Participante.

Durante la primera fase de la investigación, se han podido realizar distintas visitas a muchos centros educativos en las etapas de Primaria y Secundaria como observador no-participante. Debido al carácter cíclico de las investigaciones cualitativas, esta observación no-participante se ha podido llevar a cabo en otras fases de la investigación también pues se han presentado varias oportunidades para visitar centros educativos y talleres educativos en museos y galerías de arte que no estaban previstos en un principio. Los sistemas de registro de la información que se han utilizado durante esta observación no-participante han sido: Las notas de campo, el diario de investigación, las fotografías y las grabaciones de audio y video. Además hemos utilizado una ficha tipo para completar la información relativa a cada centro visitado que nos ha servido para interpretar los datos recogidos.

Los motivos por lo que se han hecho estas visitas son variados: visitas a alumnos en prácticas del Grado de Educación Primaria o del Master Universitario en Enseñanza Integrada de Lengua Inglesa y Contenidos, dirección o participación en proyectos de la Universidad de Oviedo con centros de Primaria y Secundaria o visitas específicas a centros educativos que resultaban de interés por los proyectos que en ellos realizan para mejorar la comunicación oral en lengua inglesa. En muchos casos, las visitas se han repetido en diversas ocasiones más allá de lo requerido por el protocolo de prácticas de la Facultad de Formación del Profesorado con la finalidad de poder completar la investigación utilizando la técnica de la observación no-participante. Las características de estas visitas y nuestras impresiones han quedado reflejadas en las fichas que adjuntamos en el **anexo.....**

Siguiendo las recomendaciones de Angrosino (2012), para realizar la observación no-participante hemos utilizado un cuaderno de campo para hacer las anotaciones en el que se deja constancia de la fecha, el lugar y el

momento de la observación. Se registra el mayor número de información posible utilizando códigos para identificar a los participantes con el fin de preservar el anonimato y la confidencialidad. Las acciones se registran siguiendo una secuencia para situar las acciones en un orden preciso y se intenta ser lo más objetivo posible evitando hacer apreciaciones basándose sólo en las apariencias.

Basándonos en Grinell (1997) y en su clasificación de las notas de campo podemos decir que nuestras anotaciones a lo largo de la observación no-participante han sido **anotaciones de observación directa** que suelen ir ordenadas de manera cronológica y nos permiten contar una narración de los hechos y **anotaciones interpretativas** en las que hacemos comentarios e interpretaciones personales o sentimientos sobre los hechos que observamos.

A través de la observación del **contexto** hemos podido constatar la importancia del tamaño de las aulas o los espacios para los talleres, la luz (natural o artificial), materiales expuestos (materiales elaborados por el alumnado u otros), mobiliario, suelo, distribución de los espacios dentro del aula y el uso de espacios exteriores.

En la categoría **dar clase** hemos prestado especial atención a la motivación del alumnado y del profesorado, los agrupamientos en el aula y el uso de las nuevas tecnologías.

En la categoría **metodología** la observación no-participante hemos incluido la información sobre las distintas estrategias metodológicas que se utilizan en los centros visitados: aprendizaje basado en proyectos, integración de lenguas y contenidos, aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos o metodologías tradicionales (con libro de texto, deberes, etc.). El análisis de la metodología también nos ha permitido conocer qué destrezas lingüísticas se potencian o se trabajan más en las aulas. Si se realizan salidas educativas al entorno cercano y el tratamiento de la cultura en estos centros.

La observación hecha sobre los **recursos y materiales** nos ha permitido conocer si en los centros educativos utilizan libro de texto y el papel que éste juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si los materiales son elaborados por el profesor o si se utiliza *realia*. También nos ha permitido conocer el uso que se hace de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los dispositivos móviles (*m-learning*).

La **evaluación** ha sido otro de los aspectos observados en estas visitas

Presentamos a continuación las categorías de análisis de la observación no-participante.

Categorías de análisis de la observación no-participante
<ul style="list-style-type: none">• Contexto: El tipo de aula y su distribución. Espacios exteriores al centro escolar.• Dar clase: La motivación del alumnado y del profesorado, la lengua de aula, los agrupamientos en el aula, el uso de las nuevas tecnologías.• Metodología: Las destrezas lingüísticas y su implementación en el aula, tipo de metodología• Recursos y materiales que se utilizan (libro de texto, realiza u otros), las salidas fuera del centro escolar y la utilización de la cultura.• Evaluación: El tipo de evaluación que se usa en el centro.

Cuadro 39: Categorías de análisis de la observación no-participante.

A continuación presentamos la ficha que hemos utilizado para recoger la información a través de la observación no-participante:

Centro				
CATEGORÍAS	Contexto	Descripción del contexto del aula	Distribución de los espacios dentro del aula.	Aulas con espacio para actividades en suelo
				Sin espacio para actividades de suelo.
				Ordenadores en el aula
				Espacio para biblioteca
	Dar clase	Sesiones en el aula	<ul style="list-style-type: none"> -Tipo de agrupamientos -Uso de TIC -Lengua de aula -Motivación 	En filas separadas
				Grupos de cuatro a seis alumnos.
				Mesas agrupadas en forma de U.
	Metodología	Modelo de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Tradicional -No tradicional 	
	Recursos	Tipo de recursos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> -Libros de texto -Realia -Otros materiales 	
	Evaluación	Tipo de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Sumativa -Formativa 	
Comentarios :				

Cuadro 40: Ficha para recoger la información obtenida a través de la observación no-participante.

Las fichas con la información recogida a través de la observación no-participante pueden consultarse **en el anexo.....**

A continuación presentamos el análisis e interpretación de los datos que hemos realizado a través de la observación no-participante.

1. El contexto

El **contexto** de aula es un elemento muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características de los espacios condicionan el tipo de enseñanza que en ellos se llevan a cabo. Entre los centros visitados en Asturias hay muy pocos que tengan espacio para actividades en el suelo. Cuando las aulas son grandes, en algunos centros educativos (no en todos), el espacio se organiza en distintos rincones, al igual que se hace en infantil, destinando una parte del aula a actividades que se pueden realizar en el suelo, como la lectura individual, el cuentacuentos o las actividades orales, juegos o canciones. Los alumnos agradecen el cambio de escenario y la distribución por rincones les permite participar más cómodamente en las actividades. Este tipo de aula la hemos encontrado principalmente en las escuelas de Primaria que hemos visitado en el Reino Unido y en algunos colegios públicos asturianos.

Otros elementos que nos han llamado la atención dentro del contexto del aula son las ventanas, la iluminación del espacio y los elementos que se exhiben en ellas. En los centros más tradicionales los profesores son los encargados de realizar los murales, posters que se cuelgan en las paredes del aula y en los centros en los que las metodologías están centradas en el alumno, en las paredes encontramos los trabajos realizados por los alumnos, en su mayoría artísticos. Así como en el Reino Unido, lo habitual en las escuelas visitadas es el uso diario de patios y jardines no sólo para los descansos sino también para la impartición de muchas sesiones, en casi ninguno de los centros españoles, se aprovechan los espacios exteriores del mismo modo. En muchos de ellos, los espacios verdes son meramente decorativos.

2. Dar Clase.

El espacio condiciona los agrupamientos en las aulas de alguna manera pero lo que hemos podido percibir a través de nuestra observación es como los agrupamientos en las aulas responden a la metodología y a la filosofía educativa que promueve ese profesor o institución, etc. Por ejemplo, las mesas ordenadas en filas individuales de alumnos responden normalmente a la implementación de una metodología tradicional poco interesada en la comunicación oral y que además evita lo más posible la realización de actividades orales por la difícil gestión de las mismas; las agrupaciones en círculo o en forma de "U" responden más a metodologías conversacionales que promueven la interacción y la comunicación oral y las agrupaciones de cuatro o cinco mesas suelen ser el agrupamiento más habitual para el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje colaborativo que potencian el trabajo en equipo y la comunicación dentro del grupo.

Hay profesores que van adaptando el tipo de agrupamiento en función de la actividad, lo cual es, en mi opinión lo ideal, sin embargo, hay otros centros que optan por un tipo de agrupamiento fijo y no lo modifican, independientemente de las actividades que se realicen en el aula.

En cuanto al contexto de aula hay mucha diferencia entre unos centros y otros. En los centros más tradicionales, los profesores preparan los recursos y elementos que se exhiben en las aulas y en los centros dónde el enfoque educativo considera al alumno el centro del proceso de aprendizaje y el profesor se convierte en un guía para su aprendizaje y los productos que se muestran en las aulas y en la mayoría de los espacios escolares está realizada principalmente por los trabajos artísticos que realizan los alumnos.

La lengua de aula utilizada en las asignaturas de lengua inglesa es en su mayoría el inglés aunque dependiendo de los centros y de la formación de los profesores, ésta está presente en un mayor o menor grado.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías hemos observado que en todos los centros visitados, se utilizan recursos como ordenadores o pizarras interactivas pero en la mayoría de los casos su uso se limita a la realización de actividades repetitivas en las que rara vez hay una interacción entre el alumnado y el profesorado o el alumnado entre sí y la función creativa de las TIC simplemente no existe. En estos casos, este uso mecánico de la tecnología que insiste en la repetición de ejercicios del mismo modo que lo hacen los libros de texto poco aporta al aprendizaje de los alumnos. En los centros en los que se trabaja por proyectos, por tareas o integrando contenidos y lenguas, en general el uso de las TIC es diferente pues se promueve el aprendizaje autónomo a través de la investigación y la creación de nuevos productos potenciando la creatividad.

3. Metodología.

El análisis de los datos nos ha permitido conocer algunas de las estrategias metodológicas utilizadas: aprendizaje basado en proyectos, integración de lenguas y contenidos (AICLE), aprendizaje colaborativo o metodologías tradicionales (con libro de texto, deberes, etc.). En Asturias, nos hemos encontrado con muchos centros tradicionales que siguen manteniendo el libro de texto, las pruebas de evaluación memorísticas y los deberes. Estas metodologías olvidan o relegan las prácticas de producción oral y se centran más en el desarrollo de destrezas escritas. En los centros que cuentan con la figura del auxiliar de conversación, las destrezas orales se fomentan mucho más. Algunos profesores, no muchos, promueven los enfoques dialógicos en las aulas de inglés y suelen llevar aparejados proyectos que se centran en el fomento de la oralidad. Hemos visitado diferentes tipos de centros educativos y podemos afirmar aunque los centros promuevan metodologías más o menos innovadoras, son los propios profesores los que deciden cómo trabajar y que métodos o prácticas desean seguir. Podemos decir que salvo en algunos casos concretos en los que las directrices de centro abogan y promueven la innovación y el cambio hacia los enfoques comunicativos, en general se permite a los profesores elegir el

modo en el que enseñar a sus alumnos. De ahí que en muchos centros las metodologías tradicionales sigan imperando. **En nuestra opinión**, para que se produzca un cambio de mentalidad en el profesorado es necesaria la formación en estas nuevas formas de enseñar y tener la oportunidad de visitar centros educativos en los que se estén impartiendo estas metodologías.

En cuanto a las salidas educativas en lengua inglesa realizadas al entorno cercano hay muy pocos centros que las realicen. Los intercambios con otros países son mucho más habituales en los centros de Secundaria tanto públicos como privados aunque también hay algunas experiencias en centros públicos de Primaria.

El tratamiento de la cultura como contenido es otra de las categorías que hemos analizado. En todos los centros españoles visitados se utiliza la cultura anglosajona como contenido y como recurso en el aula de inglés pero su tratamiento es completamente diferente. En el capítulo 8 presentamos una selección de proyectos educativos ejemplos de buenas prácticas que promocionan la comunicación oral en lengua inglesa que hemos encontrado en el Principado de Asturias.

4. Recursos y materiales

Los recursos que utilizan los profesores en los centros definen muy bien el tipo de metodología que siguen. La utilización o no del libro de texto influye enormemente en este sentido pues generalmente el uso del libro de texto condiciona la organización del trabajo en el aula que suele ir acompañado de los tradicionales deberes y la evaluación sumativa y escasa producción oral. Hay sin embargo muchos ejemplos, como veremos en los resultados de las entrevistas en los que el libro de texto, generalmente impuesto por el centro o por decisión de la mayoría del profesorado, es simultaneado con otros recursos o con la implementación de proyectos de innovación o prácticas educativas diseñadas por los propios profesores al margen del manual impuesto.

Todas estas categorías que hemos utilizado para el análisis de los datos obtenidos a través de la observación no-participante: contexto, dar clase, metodología, recursos, y evaluación son factores que influyen directamente en la motivación.

5. Motivación.

Motivación del alumnado. Hemos podido observar que un contexto de aula que permita el movimiento de los niños, que esté dividido a su vez, en espacios, que permita la realización de actividades diferentes y variadas, que además esté decorado con las obras/productos de los alumnos, favorece el gusto por el aprendizaje y mejora la motivación del alumnado. Lo mismo ocurre con la utilización de metodologías participativas o de recursos y materiales atractivos para el alumno pues todo ello revierte en la mejora de la interacción oral y por tanto de la comunicación en una segunda lengua y en definitiva en la motivación del alumnado. La presencia de un auxiliar de conversación, las salidas al entorno y los intercambios con centros de otras ciudades o países son también elementos que favorecen la motivación del alumnado.

Motivación del profesorado. Todos estos factores favorecen también la motivación del profesorado, tan necesaria y tan olvidada. Cuando un profesor se siente motivado, generalmente su alumnado también lo está.

6. Evaluación.

Hemos podido observar que el tipo de evaluación que se realiza en cada centro está directamente relacionado con el tipo de metodología que utiliza el profesor o el centro educativo. Las metodologías tradicionales que, en general, promueven el aprendizaje memorístico a través del libro de texto utilizan una evaluación exclusivamente sumativa a través de exámenes y suelen centrarse en la contabilidad de los fallos del alumnado. El aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas, promueven un aprendizaje

significativo, basado en la experiencia y en aprender haciendo y por tanto este tipo de trabajo necesita otro tipo de evaluación, la llamada evaluación formativa, que en muchos de los centros visitados se pone en práctica utilizando portafolios, rúbricas para la co-evaluación (*peer-assessment*) o la aut-evaluación (*self-assessment*) o la observación continua del alumnado.

8.1.3. Resultados de la investigación a través de la observación no-participante.

a) Contexto. El contexto es un elemento muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características de los espacios condicionan el tipo de enseñanza que en ellos se llevan a cabo. Entre los centros visitados en España hay muy pocos que tengan espacio para actividades en el suelo. Cuando las aulas son grandes, en algunos centros educativos (no en todos), el espacio se organiza en distintos rincones, al igual que se hace en infantil, destinando una parte del aula a actividades que se pueden realizar en el suelo, como la lectura individual, el cuentacuentos o las actividades orales, juegos o canciones. Los alumnos agradecen el cambio de escenario y la distribución por rincones les permite participar más cómodamente en las actividades. Este tipo de aula la hemos encontrado principalmente en las escuelas de Primaria que hemos visitado en el Reino Unido y en algunos colegios públicos asturianos

En todas las escuelas visitadas del Reino Unido, hay un espacio cubierto con alfombras, moquetas o simples planchas de goma-espuma que se utilizan para realizar las asambleas, los juegos o actividades de audición o lectura. Además hay uno o dos ordenadores para uso del alumnado y existe además un espacio para biblioteca, juguetes y algún rincón con instrumentos musicales.

Hemos prestado atención al contexto de aula, su tamaño y su forma y la cartelería y mensajes que en ellos se muestra que tal como hemos dicho en los centros más tradicionales la realizan los profesores con murales, posters o mensajes recortados en cartulina y en los centros en los que las metodologías están centradas en el alumno, los realizan los alumnos. Así

como en el Reino Unido, lo habitual en las escuelas visitadas es el uso diario de patios y jardines no sólo para los descansos sino también para la impartición de muchas sesiones, en casi ninguno de los centros españoles, se aprovechan los espacios exteriores del mismo modo. En muchos de ellos, los espacios verdes son meramente decorativos.

b) Dar Clase. El espacio condiciona los agrupamientos en las aulas de alguna manera pero lo que hemos podido percibir a través de nuestra observación es como los agrupamientos en las aulas responden a la metodología y a la filosofía educativa que promueve ese profesor o institución, etc. Por ejemplo, las mesas ordenadas en filas individuales de alumnos responden normalmente a la implementación de una metodología tradicional poco interesado en la comunicación oral y que además evita lo más posible la realización de actividades orales por la difícil gestión de las mismas; las agrupaciones en círculo o en forma de "U" responden más a metodologías conversacionales que promueven la interacción y la comunicación oral y las agrupaciones de cuatro o cinco mesas suelen ser el agrupamiento más habitual para el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo que potencian el trabajo en equipo y la comunicación dentro del grupo.

Hay profesores que van adaptando el tipo de agrupamiento en función de la actividad, lo cual es, en mi opinión lo ideal, sin embargo, hay otros centros que optan por un tipo de agrupamiento fijo y no lo modifican, independientemente de las actividades que se realicen en el aula.

La lengua de aula utilizada en las asignaturas de lengua inglesa es en su mayoría el inglés aunque dependiendo de los centros y de la formación de los profesores, ésta está presente en un mayor o menor grado.

En cuanto al uso de las nuevas tecnologías hemos observado que en todos los centros visitados, se utilizan recursos como ordenadores o pizarras interactivas pero en la mayoría de los casos su uso se limita a la realización de actividades repetitivas en las que rara vez hay una interacción entre el alumnado y el profesorado o el alumnado entre sí. En los centros en los que

de alguna manera utilizan los proyectos como estrategia metodológica, el uso de las TIC es diferente pues se promueve el aprendizaje autónomo y la creatividad.

c) Metodología. El análisis de los datos nos ha permitido conocer algunas de las estrategias metodológicas utilizadas: aprendizaje basado en proyectos, integración de lenguas y contenidos (AICLE/CLIL), aprendizaje cooperativo o metodologías tradicionales (con libro de texto, deberes, etc.). En Asturias, nos hemos encontrado con muchos centros tradicionales que siguen manteniendo el libro de texto, las pruebas de evaluación memorísticas y los deberes. Estas metodologías olvidan o relegan las prácticas de producción oral y se centran más en el desarrollo de destrezas escritas. En los centros que cuentan con la figura del auxiliar de conversación, las destrezas orales se fomentan mucho más. Algunos profesores, no muchos, promueven los enfoques dialógicos en las aulas de inglés y suelen llevar aparejados proyectos que se centran en el fomento de la oralidad. Hemos visitado diferentes tipos de centros educativos y podemos afirmar aunque los centros promuevan metodologías más o menos innovadoras, son los propios profesores los que deciden cómo trabajar y que métodos o prácticas desean seguir. Podemos decir que salvo en algunos casos concretos en los que las directrices de centro abogan y promueven la innovación y el cambio hacia los enfoques comunicativos, en general se permite a los profesores elegir el modo en el que enseñar a sus alumnos. De ahí que en muchos centros las metodologías tradicionales sigan imperando.

En cuanto a las salidas educativas en lengua inglesa realizadas al entorno cercano hay muy pocos centros que las realicen. Los intercambios con otros países son mucho más habituales en los centros de Secundaria tanto públicos como privados.

El tratamiento de la cultura como contenido es otra de las categorías que hemos analizado. En todos los centros españoles visitados se utiliza la

cultura anglosajona como contenido y como recurso en el aula de inglés pero su tratamiento es completamente diferente.

d) Recursos. Los recursos que utilizan los profesores en los centros definen muy bien el tipo de metodología que siguen. La utilización o no del libro de texto influye enormemente en este sentido pues generalmente el uso del libro de texto condiciona la organización del trabajo en el aula que suele ir acompañado de los tradicionales deberes y la evaluación sumativa y escasa producción oral. Hay sin embargo muchos ejemplos, como veremos en los resultados de las entrevistas en los que el libro de texto, generalmente impuesto por el centro o por decisión de la mayoría del profesorado, es simultaneado con otros recursos o con la implementación de proyectos de innovación o prácticas educativas diseñadas por los propios profesores al margen del manual impuesto.

Todas estas categorías que hemos utilizado para el análisis de los datos obtenidos a través de la observación no-participante: contexto, dar clase, metodología, recursos, y evaluación son factores que influyen directamente en la motivación.

e) Motivación. Motivación del alumnado. Hemos podido observar que un contexto de aula que permita el movimiento de los niños, que esté dividido a su vez, en espacios, que permita la realización de actividades diferentes y variadas, que además esté decorado con las obras/productos de los alumnos, favorece el gusto por el aprendizaje y mejora la motivación del alumnado. Lo mismo ocurre con la utilización de metodologías participativas o de recursos y materiales atractivos para el alumno pues todo ello revierte en la mejora de la interacción oral y por tanto de la comunicación en una segunda lengua y en definitiva en la motivación del alumnado. La presencia de un auxiliar de conversación, las salidas al entorno y los intercambios con centros de otras ciudades o países son también elementos que favorecen la motivación del alumnado. Todos estos factores favorecen también la motivación del profesorado aspecto que trataremos en más profundidad en las entrevistas realizadas al profesorado.

f) Evaluación. Las metodologías tradicionales que en general promueven el aprendizaje memorístico a través del libro de texto utilizan una evaluación sumativa a través de exámenes y las nuevas metodologías promueven otro tipo de evaluación de tipo formativo y promueve la co-evaluación (*peer-assessment*) o la aut-evaluación (*self-assessment*) o la observación continua del alumnado.

7.3 Procesamiento, análisis e interpretación de la información: entrevistas en profundidad

A continuación presentamos el modo en el que hemos procesado la información y hemos hecho el análisis de la misma en las entrevistas semi-estructuradas llevadas a cabo en la investigación.

7.3.1 Procesamiento de los datos: categorías y preguntas

Recordamos que en esta investigación se ha diseñado una entrevista semi-estructurada que se ha realizado a siete profesores de Primaria y cuatro de Secundaria pertenecientes a centros públicos y privados del Principado de Asturias. Para analizar las entrevistas a los profesores de Primaria y de Secundaria participantes en nuestro estudio hemos establecido seis categorías previas: Perfil profesional, Metodología, Estrategias y recursos, Evaluación, Aprendizaje autónomo e Innovación. Estas categorías se han establecido teniendo en cuenta el Portfolio para Futuros Profesores de Idiomas (PEPFI) que hemos mencionado anteriormente.

A continuación presentamos un cuadro con las categorías, las subcategorías y las preguntas de las entrevistas.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA (Ejemplos para guiar la conversación)
PERFIL PROFESIONAL	-Experiencia profesional -Etapas en las que	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene? • ¿En qué etapa y

	<p>imparte docencia,</p> <p>-Cualificación en lengua inglesa,</p> <p>-Estancias formativas en el extranjero,</p> <p>-Visitas a centros escolares en el extranjero,</p> <p>-Formación continua del profesorado</p>	<p>cursos imparte clase?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué asignaturas imparte en lengua Inglesa? • ¿Cuál es su cualificación en lengua Inglesa? • ¿Ha podido realizar alguna estancia formativa en el extranjero? • ¿Durante estas estancias ha podido visitar o trabajar algún centro educativo? • ¿Considera importante la formación continua del profesorado?
<p>METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y RECURSOS</p>	<p>-La lengua de aula.</p> <p>-Agrupamientos</p> <p>-Estrategias motivacionales</p> <p>-Utilización de TIC</p> <p>-Motivación del profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Utiliza la lengua inglesa en su aula? • ¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? • ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos? • ¿La utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado? • ¿Se siente motivado en su profesión?
	<p>-Destrezas Lingüísticas</p> <p>- Recursos.</p> <p>-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos.</p> <p>-Trabajo por proyectos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases? • ¿Podría expresar en tantos por ciento el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula? • ¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza? • -Qué tipo de textos orales producen sus

<p style="text-align: center;">METODOLOGÍA, ESTRATEGIAS Y RECURSOS</p>	<p>-Salidas</p> <p>-Cultura</p>	<p>alumnos? Biografías, descripciones, diálogos, etc.?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? • ¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? • ¿En qué manera afectan las decisiones de su departamento en la elección de materiales? • ¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado? • En el Reino Unido se trabaja mucho fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría? • ¿Realizan salidas educativas fuera del centro en inglés? ¿Las organiza usted? • Considera que la cultura es un elemento importante en su aula? • ¿Qué tipo de actividades culturales realiza?
<p>APRENDIZAJE</p> <p>AUTÓNOMO</p>	<p>-Tareas en casa e investigaciones.</p> <p>-Tareas para mejorar la competencia comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sus alumnos realizan algún tipo de tarea en casa? • ¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación de la producción oral. -Evaluación de los contenidos culturales. 	<p>¿Proporciona a los alumnos algún tipo de <i>feedback</i>?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Evalúa las destrezas orales de sus alumnos? • ¿Qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación? • ¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?
INNOVACIÓN	-Ejemplos de buenas prácticas	¿Podría darnos algún ejemplo de buenas prácticas que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Cuadro 41: Categorías, subcategorías y preguntas realizadas en las entrevistas.

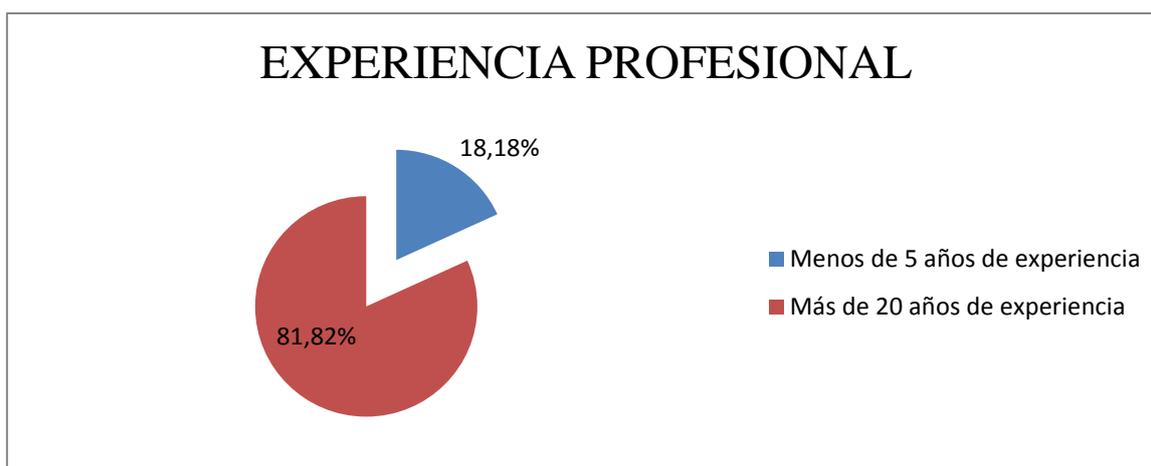
Las entrevistas realizadas a distintos profesores de Primaria y Secundaria del Principado de Asturias han sido diseñadas, como se ha expuesto, utilizando algunos de los descriptores del Portfolio Europeo de Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI). Los descriptores se agrupan en seis categorías generales: Perfil del profesorado, Dar clase, Metodología, Evaluación, Aprendizaje autónomo e Innovación. Estas categorías se dividen a su vez en otras sub-categorías o descriptores.

Las transcripciones de las entrevistas se pueden consultar en el [anexo...](#)

7.3.2 Análisis e interpretación de las entrevistas.

El perfil del profesorado

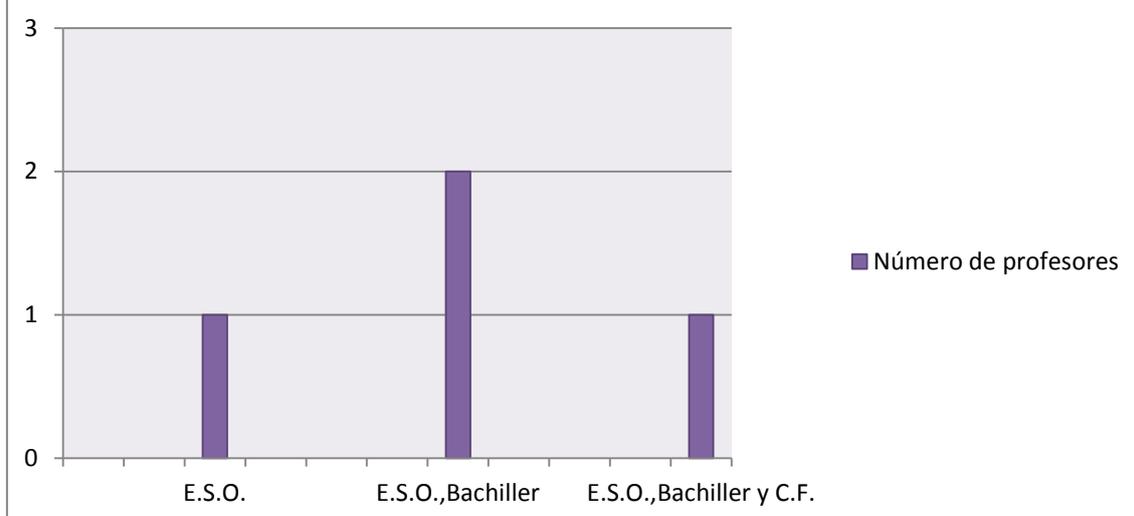
a) **Experiencia profesional:** Los profesores entrevistados tienen una experiencia profesional que va desde los tres años hasta los treinta y cinco. Sólo dos de los docentes entrevistados tienen menos de cinco años de experiencia profesional en este campo aunque uno de ellos ha tenido una trayectoria profesional previa en una multinacional en el departamento de recursos humanos. El resto, tienen más de veinte años de experiencia profesional como docentes.



b) **-Etapas en la que imparten docencia:**

Secundaria: Cuatro docentes imparten Lengua Inglesa en Educación Secundaria Obligatoria. Dos de ellos combinan la docencia en la ESO con el Bachillerato y uno de ellos además de las etapas anteriores, imparte Lengua Inglesa en los Ciclos Formativos de Administración y Finanzas.

Etapas educativas que imparten los profesores de Secundaria



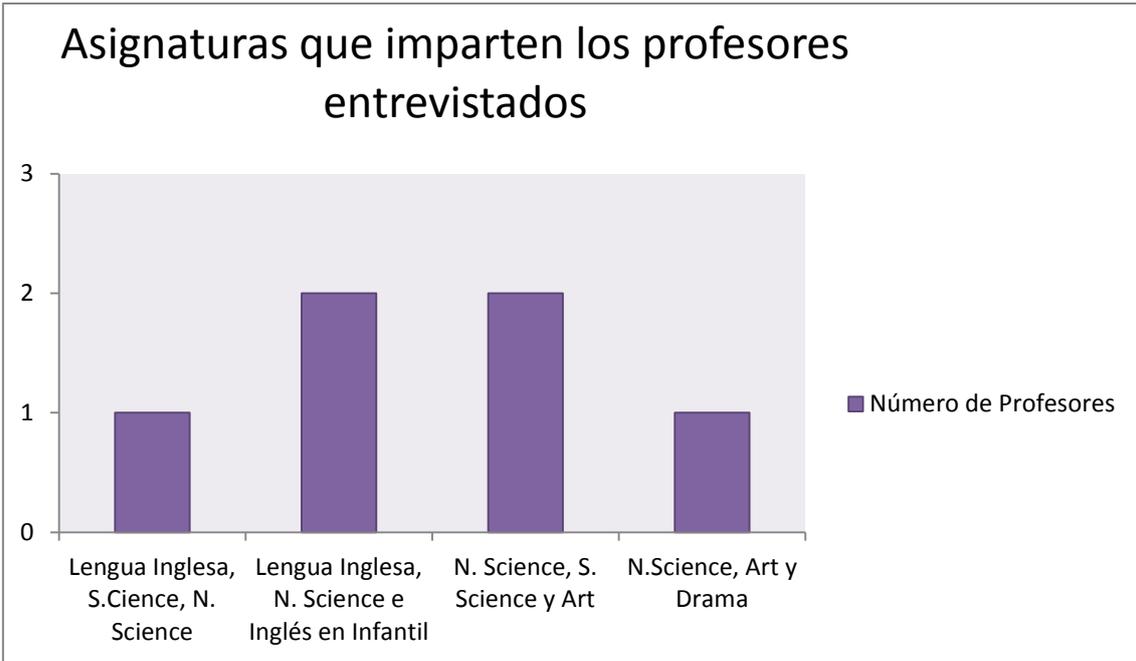
Primaria: El resto de los siete docentes entrevistados imparte Lengua Inglesa en Primaria:

-Uno de estos docentes imparte además Social Science y Natural Science en 3º ciclo.

-Dos de ellos combinan la enseñanza del Inglés y Natural Science en Primaria con la enseñanza del Inglés en Infantil.

-Dos de ellos imparten Natural Science, Social Science y Art.

-Un profesor imparte también *Natural Science, Art y Drama*.

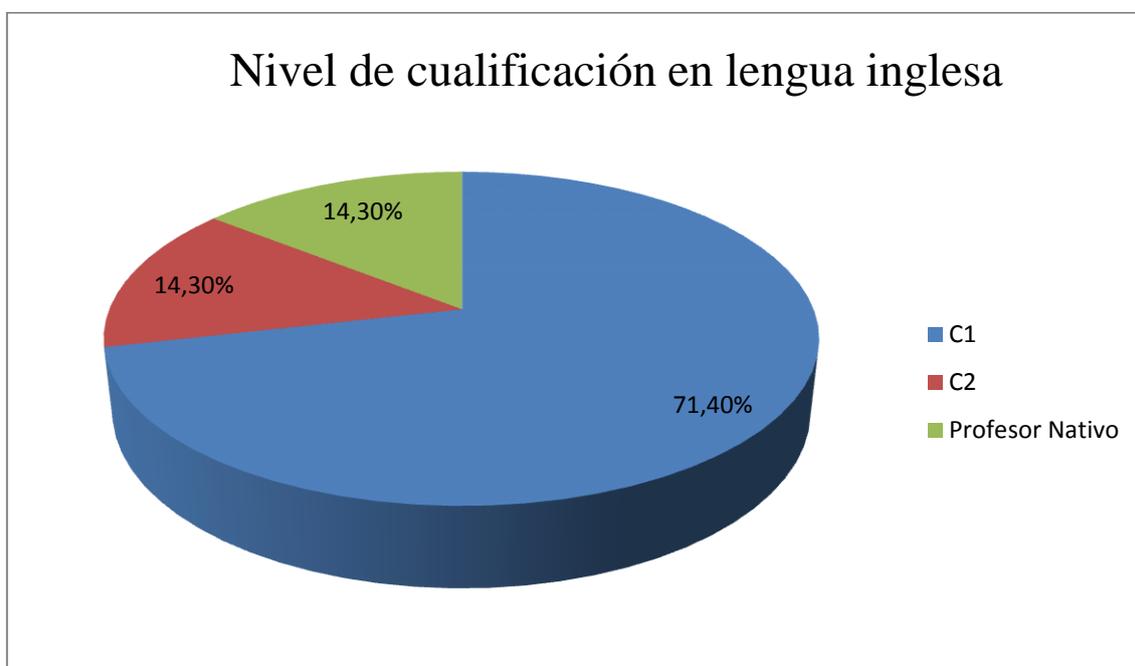


c) -Cualificación en lengua inglesa

Los profesores de Secundaria Obligatoria y Bachillerato tienen acreditados los siguientes niveles de Inglés según lo establecido en el Marco Común de Referencia Europeo: B2 (un profesor), C1 (un profesor) y C2 (dos profesores).



Los profesores de Primaria e Infantil tienen los siguientes niveles acreditados: C2 (un profesor), C1 (cinco profesores y otro profesor es de nacionalidad Americana y por tanto hablante nativo de lengua inglesa).



d) Estancias formativas en el extranjero.

Todos los profesores entrevistados a excepción del profesor de origen norteamericano, han realizado diversas estancias formativas de carácter lingüístico y cultural a lo largo de su vida, tanto en su etapa de estudiantes y como en su etapa profesional. La mayor parte han realizado estas estancias en el Reino Unido y EEUU y algunos han estado en Irlanda y en Malta con el mismo objetivo. Cinco de estos profesores han hecho estancias de al menos un año de duración.

Todos los profesores coinciden en destacar la importancia y necesidad de estas estancias que algunos consideran fundamentales y vitales para los profesores de lenguas extranjeras aunque reconocen que llevarlas a cabo no siempre es fácil y consideran que son las administraciones las que deberían facilitar e invertir en sufragar los gastos de estas estancias. Dos de estos profesores cuentan regularmente con ayudas de sus centros educativos para

este fin. Otros han recibido becas del Ministerio de Educación o de la Consejería de Educación para costear dichas estancias.

“Sí, son fundamentales (...) la formación del profesorado nos la estamos pagando de nuestro bolsillo, que las instituciones deberían facilitarnos ese perfeccionamiento de la lengua. No está mal que te den formación en tu propio país pero me parece importantísimo estar fuera. (PP1)

“Son muy enriquecedoras y no sólo por la competencia lingüística (...). (PP3).

“Aunque no sean vitales son un elemento formativo y ayuda y mejora el mantenimiento del nivel lingüístico”. (PP4).

“Me parece muy positivas sobre todo porque en nuestra área que son los idiomas da sentido a nuestra labor en el aula”. (PP5).

“Me parece que son fundamentales puesto que el profesorado tiene que estar practicando la lengua constantemente porque es su vehículo para trabajar con los alumnos y es fundamental que al menos cada dos años vayan al extranjero y pongan a prueba como tienen su lengua.”(PS1.)

“(...) hace dos años estuve en un programa de formación continua (...) y me fui a Brighton, Inglaterra a hacer un curso de inglés y yo creo que todo lo que la Consejería nos aporte para lanzarnos un poco es bienvenido, es perfecto”. (PS3).

e) Visitas a centros escolares en el extranjero.

Todos los profesores entrevistados han podido realizar estancias en el extranjero en las que o bien han trabajado como profesores, o bien, han sido observadores en centros educativos. En algunos casos, estas estancias se comenzaron a realizar nada más terminar los estudios universitarios, en otros casos, los profesores han tenido la posibilidad de realizarlas gracias a que han participado en algún proyecto europeo de colaboración o

intercambio (por ejemplo Comenius, e-Twinning, etc) o han solicitado algún tipo de beca (Erasmus Plus, lectorados del Ministerio de Educación, etc.).

Todos están de acuerdo en la riqueza que supone conocer otros sistemas y otros enfoques educativos además del intercambio de información que se produce en relación a aspectos tales como los recursos y su gestión, la organización escolar, las pedagogías emergentes, etc.

El profesor PP1 afirma que está totalmente a favor de las visitas y estancias en otros centros escolares de otros países: “hay mucho que aprender”. Este profesor explica que en cada una de esas visitas ha aprendido a trabajar de otro modo y ha visto nuevos enfoques educativos.

El profesor PP2 ha viajado sobre todo al Reino Unido visitando centros educativos de ese país. Las estancias “son muy enriquecedoras y no sólo por la competencia lingüística que desarrollamos sino por poner en contacto diferentes metodologías, diferentes maneras de hacer las cosas”.

PP3 realizó una estancia de seis meses como lector en EEUU tan pronto como acabó sus estudios universitarios: “pedí ser lectora de un colegio y aprendí mucho”.

PP4 de nacionalidad americana no ha hecho estancias en otros países pero compara su experiencia personal como alumna en su país con su experiencia como profesora en España y considera este intercambio como una riqueza para su formación personal y profesional.

PP7 ha trabajado un año como profesora en EEUU ha podido realizar muchas estancias visitando centros educativos principalmente en el Reino Unido. Tiene una opinión muy positiva de ellas. “Viendo trabajar a otros compañeros te inspiras, bien para seguir su ejemplo o para no seguirlo”.

PP6 sin embargo apunta que su experiencia en un centro educativo británico la decepcionó:

“(…) Iba con ganas de ver algo diferente, tenían unos espacios maravillosos (…) el colegio era muy tradicional (…) era un ambiente un tanto frío (…)”.

El profesor PS1 ha podido visitar numerosos centros educativos en Europa. “Los que más me han gustado han sido los de Finlandia y han sido los que han tenido más importancia para mis clases”. “Allí asistí a unas escuelas que empezaban con CLIL y me di cuenta entonces de la importancia que tenía que otras materias se introdujesen en L2. Conocí a David Marsh, padre fundador de CLIL en un curso al que asistí allí. En Finlandia “no había tanta obsesión con la gramática ni con el error y lo importante era comunicarse”. Aparte de Finlandia, este profesor ha realizado varias estancias visitando colegios de Primaria y Secundaria en Malta, Hungría y Reino Unido.

El profesor PS2 ha realizado diversas estancias profesionales en EEUU y en Alemania. En este último país, destaca el hecho de haber conocido un colegio Montessori de Secundaria y compara los medios y recursos educativos con los que cuentan los centros educativos en España y en Alemania: “me impresionaron los medios las infraestructuras, que eran muy buenas”; En España “el mayor problema es la falta de infraestructura”. En cuanto a la manera de gestionar el aula: “siempre me llama la atención la disciplina y el orden en las clases (…) creo que está ligado a una manera de ser diferente”. Compara también los sistemas educativos: “En Alemania separan a los niños desde bastante temprano en diferentes niveles educativos (…) los niños que irán a la universidad (…) con objetivos de futuro”.

El profesor PS3 ha realizado intercambios con colegios de Turquía, Rumanía, Polonia Portugal e Italia siendo la lengua vehicular el inglés. “estas continuamente viendo centros educativos parecidos al tuyo, algunos mejores, otros peores, conviviendo con gente del resto de Europa y es muy útil”.

El profesor PS4 ha podido visitar centros de Primaria y Secundaria en Inglaterra. El centro educativo en el que trabaja mantiene un intercambio desde hace años con un centro educativo de Secundaria en EEUU que visita todos los años y tiene una opinión altamente positiva de los centros que ha visitado: "Muy buenos, el ritmo de trabajo acertado, la formación del profesorado muy adecuada. Todo muy positivo."

f) Formación continua del profesorado.

La formación continua del profesorado es otro de los pilares en los que se apoyan las buenas prácticas docentes según la opinión de los profesores entrevistados. Todos ellos consideran la formación continua indispensable y fundamental para el profesorado en general y el profesorado de lenguas en particular y hacen hincapié en la necesidad de estar en continuo reciclaje y práctica de la lengua. Todos ellos realizan cursos de formación con frecuencia y alguno incluso considera que debería ser obligatoria. Aunque algún profesor resalta el hecho de que la oferta de cursos es insuficiente.

"Si, me parece fundamental. Tenemos que formarnos y estar continuamente al día de las nuevas metodologías y de las nuevas tendencias en educación y concretamente en idiomas" (PP5).

"No es importante, es indispensable". (PP7)

"La considero tan fundamental como las estancias formativas (...) creo que debería ser algo obligatorio". (PS1).

"Creo que es necesaria, el problema es que a veces la oferta deja un poco que desear para mi gusto." (PS2)

a) La lengua de aula.

Primaria

Todos los docentes de Primaria entrevistados menos uno coinciden al afirmar que utilizan la lengua inglesa en el aula al menos durante el 90% del tiempo pues aunque su objetivo sea utilizar la lengua extranjera al 100% son conscientes de que no siempre es posible, sobre todo a la hora de explicar nuevos conceptos, solventar algún conflicto de aula o algún problema de comportamiento o atender las necesidades emocionales de los alumnos. Sin embargo, uno de los docentes afirma que habla inglés siempre en el aula (es de señalar que este docente es el que tiene menos años de experiencia en la enseñanza). Llama la atención también el hecho de que el profesor de origen norteamericano coincide con los de origen español al explicar que no siempre puede mantener el inglés como lengua de aula:

“(…) procuro hablar siempre en inglés pero en ocasiones es imposible mantener esa lengua para que los niños me entiendan”. (PP4).

Se puede interpretar este hecho como una evolución en la manera de enfocar la enseñanza de las asignaturas en lengua inglesa en el Principado de Asturias pues como estos profesores explican, en sus inicios pretendían usar como lengua de aula el inglés en todo momento. A lo largo de estos últimos 10 años, los profesores han ido viendo como a veces y sobre todo en la etapa de Infantil o en los dos primeros cursos de Primaria es necesario a veces utilizar la lengua materna para poder solventar situaciones más complicadas de lo habitual.

“Antes era mucho más drástica y usaba sólo la lengua inglesa pero me di cuenta de que hay necesidades emocionales y que los niños necesitan entender. Uso más la lengua inglesa que la materna pero ya he perdido ese radicalismo (...) porque era muy radical (...). (PP2).

Secundaria.

Los profesores de Secundaria que imparten lengua Inglesa en Secciones Bilingües coinciden al afirmar que en estos grupos el nivel de comprensión es mucho más alto que en el resto, los alumnos se dirigen a los profesores casi siempre en inglés y los profesores apenas tienen que utilizar la lengua materna en sus clases salvo excepciones (alumnos con dificultades). Sin embargo en los grupos no-bilingües a veces resulta complicado porque los alumnos tienen dificultades de comprensión sobre todo en 1º y en 2º de ESO.

“Puedo decir que un 90% de la clase está dado en lengua inglesa. El otro 10% lo utilizo fundamentalmente cuando ya veo que tras haber utilizado todo lo que está a mi alcance: la mímica, las flash-cards y sigo viendo caras de asombro por lo que en ese momento entiendo que no pasa nada por interactuar en L1 (...). (PS1).

“Yo estoy dando dos grupos de bilingüe y en esos hablo siempre en inglés y además sin problema ninguno, la clase se da muy bien, los alumnos se dirigen a ti hablando en inglés. Puntualizas algo en español pero mínimo. En otros grupos ordinarios que tengo, no es posible, tú lo intentas, es un propósito pero luego ves a medida que avanzas que tienes que bajar un poco el nivel del uso del idioma porque no entienden y **lo que interesa es la comunicación** y si no hay comunicación no podemos hacer nada”. (PP2).

“Muy pocas veces utilizo la lengua materna. Intentamos que un 95% de la clase sea integra en inglés. Si tienes algún niño con dificultades pues evidentemente hay que dedicarle el tiempo que sea necesario y una pequeña explicación en español pero generalmente no. Este año nos llegaron a la ESO los chicos que llevaban desde los seis años estudiando en inglés con los cual se nota muchísimo”. (PS3)

b) Tipo de agrupamientos en el aula.

Primaria

Los profesores de Primaria entrevistados coinciden en señalar que para gestionar las actividades orales en su aula utilizan todo tipo de agrupaciones: individuales (presentaciones), parejas, pequeños grupos o en gran grupo. Algún profesor apunta que la ratio de alumnos por aula influye mucho a la hora de decidir qué dinámicas y qué agrupamientos son los más adecuados pues cuanto más bajo es el número de alumnos, más fácil es agruparlos y trabajar.

“El factor que influye es el número de alumnos que tengas en el aula.” (PP1)

Otros profesores hacen notar la importancia de enseñar a sus alumnos a agruparse de modo distinto al habitual. Enseñan a sus alumnos, especialmente a los de los cursos más bajos, a modificar la distribución en el aula, es decir, a agruparse de modo distinto y a colocar el mobiliario de distintas formas para trabajar la comunicación oral.

“Enseño como modificar la estructura de la clase (...)” PP2

Un profesor de Primaria con un año de experiencia como profesor en prácticas en el Reino Unido señala que realiza dos asambleas de grupo por sesión, una inicial y otra final.

Uno de los profesores que a su vez imparten lengua inglesa en Infantil señala que en esta etapa trabaja solamente en gran grupo:

“para mi hacen mucho ruido cuando están por parejas o bien llamo a uno o dos para hablar y el resto del grupo escucha” (PP4)

El otro profesor que imparte en Infantil utiliza la figura del “*mini-teacher*” (otros docentes utilizan el término: “*helper, captain, leader, etc.*”)

“el *mini-teacher* “es el encargado del día y al principio hace las rutinas de presentación. Al principio soy yo la que le hace las preguntas pero a partir de 1º y 2º (Primaria) sobre todo desde el 2º trimestre en adelante son los compañeros los que hacen esas preguntas. (...) Hacemos una ronda de preguntas básicas (...) tenemos una batería de al menos 30 o 40 que ellos ya saben preguntar y responder en inglés (...) con lo cual se favorece muchísimo la comunicación.”

Secundaria

Los profesores de Secundaria entrevistados utilizan también distintos tipos de agrupamientos para trabajar la comunicación oral dependiendo sus circunstancias y objetivos:

“La comunicación oral la trabajo en pareja y en grupo. Alguna vez individualmente porque a veces hay casos en los que es necesario profundizar más” (PS1)

Otro profesor comenta como gracias a los “desdobles” tuvieron ratios de 12-15 alumnos por aula:

“(...) eso es una maravilla, haces dos o tres grupos y ya está funcionas”. Entonces ahora ya estamos aumentando a 18-19 y entonces es un poquito más complicado. Necesito hacer cuatro grupos de cuatro en algunas actividades (...)”. PP2

En uno de los centros educativos en los que uno de nuestros informantes imparte docencia desde hace veinte años están apostando por el trabajo colaborativo y los alumnos están sentados de cuatro en cuatro y trabajan en grupos aunque también por parejas en lo que ellos denominan “one to one”.

Otro profesor explica que gracias a las secciones Bilingües, la Consejería de Educación ha facilitado a su centro diversos auxiliares de conversación que resultan una ayuda inestimable a la hora de trabajar la comunicación oral con los alumnos de forma más individualizada o en grupos más pequeños de lo habitual.

c) Estrategias motivacionales

Primaria

Los profesores de Primaria utilizan distintos recursos y estrategias que consideran fundamentales para mejorar la motivación del alumnado en el aula de lengua inglesa. Algunos utilizan las asambleas diarias como forma de conocer las necesidades y los gustos de sus alumnos. Otros consideran que utilizar adaptar materiales adaptados al nivel del alumnado es fundamental para que ellos vean su progreso y de ese modo mejore su motivación. Otros utilizan la música y las canciones como estrategia motivacional, especialmente en los cursos bajos.

“Mi forma de motivarles es el movimiento” (PP3)

Otro profesor apunta que:

“En Infantil utiliza “galletas, pegatinas y canciones” (PP4)

A través de un cuestionario al alumnado y a las familias, una profesora basándose en la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner ha intentado conocer los distintos estilos de aprendizaje de sus alumnos y de este modo programar actividades que respondan a sus gustos.

“La estrategia motivacional es primero conocer a los niños y luego ofrecer actividades variadas e interpersonales para que ellos puedan desarrollar la inteligencia múltiple que más les satisface y les define. (PP5)

Sn embargo, entre los testimonios recogidos en las entrevistas realizadas, aparece una opinión absolutamente contrapuesta a la del resto del profesorado. La opinión de este profesor refleja la filosofía de enseñanza de su centro educativo que se apoya entre otros en las pedagogías de Summerhill*.

“Nosotros no motivamos a los niños, los niños tienen sus motivaciones y tratamos de acompañarles en su propia motivación. El equipo docente busca respetar el ritmo y el interés de los niños, no hay clases al

uso, no hay objetivos, vamos acompañándoles cómo va surgiendo su necesidad, su inquietud. Entonces el idioma no es una necesidad para los niños en España, no es necesario aprender inglés (...). Al principio se proponían unos talleres y al que le interesaba iba (...) desde siempre hubo un taller dedicado al inglés con juegos, canciones, todo oral siempre. A algunos les gusta y a otros no. Es un taller voluntario y ellos van como van a un taller de malabares. (...) Analizamos cuándo se necesita el inglés: cuando viajas o te vas a trabajar fuera, entonces este año hicimos un taller que se llama "Viajamos" (PP6).

Secundaria.

Los profesores de Secundaria entrevistados comparten puntos de vista comunes en relación a la importancia que le conceden a la motivación y al papel que juega en la enseñanza de lenguas. Insisten en la importancia de conectar con el alumnado y buscar temas que les interesen y destacan que el estado de ánimo del profesor incide sobremanera en la interacción con el alumnado. Un docente apunta que el profesor tiende a dirigir demasiado las tareas y sin embargo cuando al alumnado se le da más poder de decisión así como libertad para realizar las tareas como quieran, se implica más y se responsabiliza más. Otro docente apunta que lo que más motiva al alumnado es lo visual.

Algunos de ellos describen distintas estrategias que utilizan para motivar a sus alumnos:

"Utilizo muchas estrategias motivacionales pero fundamentalmente, está feo que lo diga, pero soy como un payaso en mis clases (...) canto, bailo, hago gestos, etc. (...) es una clase en lengua inglesa por lo que hay muchos alumnos que se bloquean (...). (PS1)

"Mi estrategia es no sentarme nunca, siempre en medio de ellos, que vean que estas (...). Siempre intentamos empezar las clases con algo que a ellos realmente les interese". (PS3)

“Es traer el exterior al interior de la clase (...) videos, noticias (...) yo creo que es lo que más les motiva (...)” (PS2)

d) Utilización de las TIC y las TAC como elementos motivacionales

Primaria

La mayoría de los profesores opinan que la utilización de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) es un elemento motivacional importante en las aulas de primaria. La mayoría de los profesores de Primaria entrevistados utilizan las y las TAC Incluir nota al pie explicando la diferencia* no sólo como herramienta útil para el aprendizaje de lenguas sino también como estrategia para motivar al alumnado. Algunos profesores consideran que el uso de TIC es imprescindible hoy en día para la mejora de la comunicación del alumnado:

(...) noto una evolución en la comunicación, en la pronunciación, en la entonación y es porque tener esas herramientas nos está facilitando utilizar mucho más los audiovisuales, el banco de recursos que tengo ahora mismo (...) PP2

Dentro del aula tenemos la pizarra digital que utilizamos todos los día para presentar contenidos y también juegos interactivos y les encanta. Es un elemento motivacional muy importante (...) (PP5).

En Infantil no utilizamos, sin embargo en primaria sí, utilizamos ordenadores (...) buscamos la autonomía (...) los ordenadores no tienen juegos (...) cada niño tiene una cuenta de correo y los ordenadores se utilizan para investigar, para trabajos. Siempre hay un profesor en la zona de ordenadores. (PP6)

Secundaria

Todos ellos coinciden en afirmar que la utilización de las TIC y las TAC son, a todas luces, un elemento favorecedor de la motivación del alumnado. Aunque alguno matiza que hay que aprender a utilizarlas bien pues en

algunos casos se usan para entretener y no como herramienta para aprender y los alumnos deben aprender a usar las TIC en el centro escolar de una manera controlada y con sensatez.

“Los alumnos nacieron con un ordenador al lado de la cuna” PS1

e) **Motivación del profesorado**

Primaria

Los profesores afirman sentirse muy motivados viendo como progresan los alumnos especialmente a la hora de comunicarse. Algunos profesores lo son por clara vocación profesional y se sienten motivados al ver como sus alumnos crecen no sólo como estudiantes sino como personas. Otro profesor apunta que lo que más le motiva de su profesión es el intercambio de culturas y lenguas en las que se ve envuelto a diario. Otro profesor explica que aunque está muy motivado es fácil desmotivarse debido a la gestión educativa, al cambio de leyes, o cómo se manipula a la sociedad para denostar al docente:

“La decepción está ahí pero yo intento no dejarme decepcionar” (PP2).

Otro profesor apunta que se siente muy motivado pues entre otras cosas, nunca le han puesto límites a su forma de trabajar pero sin embargo, otro profesor señala que:

“(…) me siento motivada, a veces me agobio (...) es un curso agotador” (PP4).

Un profesor se siente muy motivado por el progreso y el logro de sus alumnos sobre todo a la hora de comunicarse en inglés y hace una comparación entre el nivel de inglés que alcanzan los alumnos en 2º de Primaria a los 8 años y el que alcanzaban hace mucho años los alumnos en 8º de EGB a los 14:

“Es alucinante la diferencia que había en el nivel de comunicación oral cuando empecé a trabajar con el que hay ahora teniendo en cuenta que las edades de las que hablamos antes eran 14 años, 8° de EGB y ahora mismo hablamos de 8 años. Tienen una comprensión oral mucho mayor los niños de hoy en día”. (PP7).

Secundaria

El profesorado de secundaria entrevistado coincide en señalar que se siente muy motivado y disfruta mucho del trabajo que hacen y sobre todo con el progreso de sus alumnos:

“Yo creo que el día a día estar trabajando con gente joven hace que aunque tú no seas, estés ahí y te sientas más joven” (PS3).

“Me siento totalmente motivada, tanto es así que me queda poco, desgraciadamente para jubilarme y yo no sé si voy a pedir diez años más para quedarme porque me parece apasionante el trabajo” (PS1).

f) Destrezas lingüísticas

Primaria

Todos los docentes de Primaria coinciden en señalar que las destrezas lingüística más importantes son las destrezas orales, tanto la producción oral como la comprensión oral. Dependiendo de los cursos que impartan desarrollan más una u otra. Por ejemplo en Infantil se trabaja más la comprensión oral que la producción pero a medida que los niños están más expuestos a la nueva lengua y van desarrollando su comprensión oral, la producción oral va en aumento. Se podría decir que primero es la comprensión y después la producción. En los cursos altos de Primaria se trabaja más la destreza escrita que en los bajos aunque los profesores insisten en que para ellos es fundamental la comunicación oral antes que la escrita. A la lectura le otorgan un porcentaje relativamente bajo aunque la

consideran importante y sobre todo la utilizan como fuente de input y recurso para otras actividades.

Los profesores de Infantil y 1º y 2º de Primaria afirman que las actividades en las que se desarrollan las habilidades orales ocupan un 90% de su tiempo. En 3º y en 4º un 80% y en 5º y 6º un 70%. El tanto por ciento del tiempo restante se dedica a las destrezas escritas, tanto de comprensión como de producción. Los profesores que imparten Science afirman que en esta asignatura el porcentaje de comprensión y producción escrita es mayor que en la asignatura de lengua inglesa. (se podría meter gráfica)

El tipo de textos orales que estos profesores desarrollan habitualmente en infantil y 1º y 2º de primaria son las canciones, juegos, dramatizaciones de cuentos y las expresiones básicas del lenguaje de aula así como descripciones de personas o animales. En 3º, 4º comienzan a hacerse las presentaciones orales, diálogos, *role-plays* que continuarán en 5º y 6º dónde además se utilizarán los debates.

“(…) cantamos para todo, rutina, juegos, instrucciones. Muchas me las invento y las adapto a las necesidades. Más que hablar podríamos decir que les canto” (PP2).

“Trabajamos diálogos y descripciones. Por ejemplo, en 1º hicimos un “Animal Book” que era un libro viajero que el *mini-teacher* llevaba a casa el día anterior, de forma que cuando le tocase al día siguiente el turno a ese *mini-teacher* exponía un animal y respondía a las preguntas sobre este. Tenían que investigar sobre ese animal y lo exponían para la clase.” (PP5).

Secundaria

El profesorado de Secundaria entrevistado coincide con el de Primaria al considerar la destreza oral cómo la más importante hoy en día pero no se olvidan de la producción y la comprensión escrita. Los profesores calculan que destinan un 50% o un 60% de su tiempo a las actividades orales. Un

profesor que realiza actividades orales muy novedosas utilizando las TIC opina que primero trabaja con sus alumnos oralmente pero luego trabajan esos mismos contenidos de forma escrita:

“Tienen que saber redactar mínimamente. Entonces cualquier ejercicio oral, guion, me gusta que me lo den por escrito, lo miramos, o repasamos, etc.” (PS2).

Otro profesor, sin embargo, apunta que la comprensión oral, el *listening*, es lo que más desarrolla:

“Lo que más desarrollo yo creo que es el listening porque si estás con los alumnos hablando el 90% del tiempo en inglés, evidentemente es lo que están aprendiendo continuamente”. (PS3).

Los profesores utilizan noticias de la prensa (escritas en inglés) o vídeos de noticias para hacer comentarios críticos al respecto, establecer debates, simular entrevistas, etc.

“Hacemos muchísimos debates (...) si hay un hándicap en la enseñanza de lenguas es el número de alumnos por clase”. (PP3).

“(...) diálogos, entrevistas, exposiciones orales de distintos temas apoyándose en las nuevas tecnologías pero sobre todo de temas culturales” (PS4)

Algunos van más allá, y han hecho hasta una campaña publicitaria para salvar el medio ambiente:

“(...) entonces tenían que buscar sponsors, hacer conciertos para recaudar dinero, prepararon una campaña, luego tenían que ir al ayuntamiento para que les dieran permiso (...) (PP2).

En cuanto a los textos orales que los alumnos pueden producir están los debates, las presentaciones orales, diálogos o las entrevistas.

g) -Recursos

Primaria

Los recursos que utilizan más comúnmente los profesores de Primaria entrevistados son los libros de texto y los materiales complementarios que las editoriales proporcionan a los profesores. Entre estos materiales complementarios destacan los recursos digitales que están incluidos en los *teacher's packs* (materiales para el profesor) y recursos de internet para la búsqueda de información, la creación de blogs, o YouTube para visionar vídeos o tener su propio canal. La mayoría de los profesores coinciden al señalar que también utilizan materiales que elaboran ellos mismos y algunos de ellos utilizan *realia* (objetos que no pertenecen al entorno habitual de la escuela y que los profesores llevan al aula y utilizan para fijar mejor los conceptos y realizar múltiples actividades)⁷⁷: juguetes de todo tipo, instrumentos musicales, alimentos, envases, mascotas.

“Además del libro de texto utilizamos sobre todo materiales manipulativos, materiales reales, mascotas, dominós, juguetes” (PP5).

El uso del libro de texto en el aula de inglés, *Science* o *Art* es un asunto controvertido. De los profesores entrevistados, sólo dos no lo utilizan pero casi la mitad coinciden al afirmar que podrían prescindir de él pero que estas decisiones las toman por consenso con el resto del profesorado y la mayoría prefiere utilizar un libro de texto que le ahorre tiempo y preocupaciones. En España, el uso de libros de texto está bastante generalizado y tanto los alumnos como los padres ven extraño el no usarlos:

“Podría suprimirlo pero eso tiene unas implicaciones que ya en otros casos que trabajé sin libro de texto necesitaríamos trabajar de forma todavía más coordinada. Además trabajar sin libro de texto da la sensación de cara a los padres de que no trabajas tanto, de que no lo cubres todo. Por lo tanto, a veces te lo planteas y decides coger un libro de texto con el que te sientas

⁷⁷ Álvarez, A. (s.f).Objetos valiosos en la clase de ELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/05_alvarez.pdf

a gusto y ya tienes una base. Luego vas ampliando, quitando y adaptando un poco a lo que te interese. (PP7).

“(…) mi idea es trabajar sin libro de texto, los hay muy buenos, creo que se están esforzando en hacerlos bien (…) a veces tienen tantos contenidos que se hace difícil usarlos (…)” (PP2).

Todos los profesores admiten o trabajar por proyectos o tener proyectos paralelos que van desarrollando a lo largo del curso para potenciar la comunicación oral del alumnado.

En cuanto al uso de las TIC en el aula hay distintas opiniones. En algunos centros educativos no tienen suficientes infraestructuras y los profesores desarrollan sus actividades utilizando otros recursos alternativos a las TIC. Otros sin embargo, disfrutan de buenas conexiones a internet, ordenadores para el alumnado, pizarras digitales etc.

A su vez, algunos de estos profesores utilizan dispositivos móviles en el aula. Bien porque estén participando en un proyecto específico o bien porque el profesor utiliza móvil o *tablet* para grabar video o audio. Salvo estos casos, los profesores entrevistados no utilizan la tecnología móvil en sus clases.

Secundaria

De los cuatro profesores de Secundaria entrevistados todos ellos coinciden en que utilizan libro de texto pero tres de ellos afirman abiertamente que prescindirían de él si pudieran y sólo los utilizan porque son una herramienta impuesta por la mayoría del profesorado de su departamento.

“Un buen libro te da pie a muchas cosas, un mal libro no te vale para nada”. (PP2).

Todos ellos combinan el libro con materiales auténticos provenientes de internet, prensa o televisión. Al contrario que en primaria ya no necesitan

los materiales manipulativos pero sí materiales reales actuales especialmente relacionados con la información y la cultura.

Además elaboran materiales propios y diseñan proyectos para fomentar la comunicación oral principalmente y también la escrita. Todos ellos tienen conexión a internet en sus aulas, ordenador y proyector. Todos ellos utilizan las TIC prácticamente a diario y exigen que muchos de los trabajos de los alumnos sean realizados utilizando algún tipo de herramienta tecnológica. Dos de estos profesores utilizan tecnología móvil en el aula y encargan tareas a sus alumnos en los que tienen que utilizarlos.

“Nosotros tenemos libro de texto (...) pero es cierto de que si por mi fuera no utilizaría el libro de texto porque hay montones de recursos con los que puedes trabajar (...)”

“A mí personalmente me aburren los libros de texto y a los alumnos también, son tediosos”. (PS2).

h) Decisiones departamentales sobre el uso de recursos.

Tanto al profesorado de Primaria como al de Secundaria se le preguntó de qué manera influían las decisiones departamentales relacionadas con los recursos y la práctica docente y todos coinciden al afirmar que las decisiones se toman por consenso y que por supuesto hay que acatar la decisión de la mayoría. En lo relacionado con el uso de recursos, en concreto con el uso de manuales, en general estas decisiones resultan un freno para muchos de los profesores entrevistados que ven como su intención de trabajar por proyectos y evitar el uso del libro de texto se ven truncadas. En algunos centros privados y privados sostenidos con fondos públicos este tipo de decisiones las toma directamente el equipo directivo y los profesores se limitan a trabajar con los recursos impuestos.

“Lo que intentamos es que independientemente de qué profesor te de clase, el alumno sea beneficiado siempre, entonces lo que nos gusta hacer es que en una clase un profesor tenga una forma de trabajar y en otra haya un profesor que no utilice libro de texto, les ponga películas, etc. Entonces

intentamos consensuar para que independientemente de quien de clase en los grupos, todos hagan lo mismo". (PS3).

i) Trabajo por proyectos

Primaria

El trabajo por proyectos resulta ser otro elemento motivador según la opinión de los profesores de Primaria entrevistados. No todos ellos pueden trabajar exclusivamente de este modo pues sus centros educativos les imponen el uso de uno o más libros de texto para el aula de inglés pero todos coinciden en afirmar que el trabajo por proyectos resulta mucho más motivador al alumnado que el uso de los libros de texto tradicionales. Los profesores que usan libro de texto impuesto por consenso de su departamento, realizan proyectos paralelos a estos.

"En mi caso los alumnos no están trabajando con libros de texto, trabajan por proyectos lo cual es mucho más motivador para ellos, permite globalizar". (PP2)

"Trabajamos por proyectos pero estos proyectos no se diseñan en papel, no hay proyectos al uso con objetivos y contenidos" (PP6).

Secundaria

Los cuatro profesores de Secundaria coinciden totalmente al afirmar que el trabajo por proyectos es mucho más motivador para el alumnado y algunos de ellos opinan que también lo es para ellos como profesores.

A la pregunta de que si el trabajo por proyectos les parece más motivador para el alumnado un profesor responde:

"Sí, totalmente. Los alumnos se implican más. Cada año hago uno o dos proyectos eTwinning pero aunque no sean eTwinning yo estoy siempre haciendo proyectos porque surgen ideas" " Este tipo de cosas son las que más me atraen (...)"(PS2)

Y otro explica:

(...) yo pienso que muchísimo más que el otro tipo de trabajo tradicional, lo que pasa es que, vuelvo a decir, el trabajo por proyectos requiere, por una parte una coordinación con otros profesores y por otra saber trabajar el proyecto bien, es decir, el proyecto tiene que estar bien estructurado porque si no pierde toda utilidad.(PS1).

i) Salidas

En el Reino Unido, por ejemplo, se trabaja mucho fuera del aula porque hay una tradición de aprendizaje en el exterior del centro escolar muy arraigada (*Outdoor Learning*) como nos demuestra Joyce (2012), sin embargo, aquí en España, este enfoque educativo no goza de tanta tradición.

Primaria

Los centros dónde trabajan los profesores de Primaria entrevistados realizan muchos tipos de salidas distintos.

“salidas relacionadas con educación física, ciencias naturales, con salud, con el medio ambiente, con TICs, etc.” (PP1).

Todos los colegios realizan salidas organizadas por ellos mismos o por otras instituciones pero, en su gran mayoría, son actividades que se realizan en lengua castellana.

De las salidas que se realizan en lengua inglesa, hay algunas que se repiten en distintos centros como son la visita al Acuario o al Museo Evaristo Valle en Gijón que ambas instituciones ofertan en inglés. En otros centros educativos en los que tienen huerto o espacios verdes los utilizan para impartir algunas clases de *Science* o *Art* aunque no es una generalidad.

Otro centro realiza una semana anual de inmersión lingüística en distintos lugares de España que se realiza en lengua inglesa:

“Es una de las mejores actividades que hemos tenido sobre todo porque el alumnado dice: “no sabía que sabía tanto inglés”.”(PP2).

Secundaria

Todos los centros de Secundaria realizan estancias formativas (en inglés) con sus alumnos en el Reino Unido, Malta, Alemania o EEUU. Estas estancias las diseña el propio departamento de inglés. Cuando los alumnos de otros países vienen a Asturias a participar en esas estancias todas las actividades que se realizan se hacen en inglés.

En otro centro educativo han desarrollado distintos proyectos en el exterior del centro educativo en los que los alumnos tienen que desenvolverse en lengua inglesa. Obviamente se intenta que las salidas estén relacionadas con los contenidos que se están trabajando en el aula y tienen un trabajo previo y un trabajo posterior en el aula.

k) Cultura

La cultura anglosajona está intrínsecamente relacionada con la enseñanza de la lengua inglesa y su presencia en el aula es constante. Algunos profesores hacen mucho hincapié en los contenidos culturales y no sólo utilizan las festividades y tradiciones como recurso y contexto para muchas de sus actividades sino que utilizan otros muchos elementos culturales en sus aulas (arte, literatura, historia, geografía, música) y en algunos casos combinan las tradiciones locales o regionales con elementos tradicionales anglosajones. Es también habitual en alguna de estas aulas que además de utilizar elementos de la cultura anglosajona se introduzcan elementos culturales de los países de origen del alumnado o de alguno de los auxiliares de conversación que colaboran en los centros educativos.

Primaria

La cultura es un elemento destacado en las aulas de los profesores entrevistados y a través de recursos como Youtube introducen videos sobre costumbres, estilos de vida, etc. :

“Lo último que he puesto es cómo se construye una casa en EEUU, estamos en 2º de Sociales estudiando la casa y ha quedado muy bien, lo ven y se quedan sorprendidos de cómo se construyen los tabiques, cómo se hace el tejado, etc. (...) buscamos que haya información que sirva, que tenga que ver con lo que tratan en las actividades, cómo es una casa, cómo es una familia. (PP2)

En otro centro por ejemplo, celebran el Día del Libro y trabajan a Cervantes y desde el área de inglés trabajan a Shakespeare (ya que ambos murieron con un día de diferencia, en el mismo año y su aniversario se celebra a la vez)

La mayoría de los centros educativos de Primaria celebran festividades propias de la cultura anglosajona como *Halloween*, *Christmas* o *Easter* y a medida que los alumnos van avanzando en la etapa de Primaria van conociendo otras menos habituales como *St Patricks´Day*, *Valentine´s Day* o *Thanksgiving´s Day*.

En muchos centros se utiliza la multiculturalidad como fuente de inspiración para muchas actividades dentro del aula de inglés:

“(...) Ahora ya no es como hace veinte años, que eran casi todo alumnos nacionales, hay alumnos de muchas nacionalidades y lo que se suele hacer es la comparación con sus culturas, más que nada porque los propios alumnos hacen la comparación y les gusta. Es una herramienta fantástica”. (PP1)

Sin embargo, algún profesor opina que algunos alumnos procedentes de otros países desconocen la lengua y su cultura y en el afán por integrarse de sus padres han llegado a olvidar la lengua materna. Otros alumnos simplemente muestran rechazo a su cultura de origen porque no quieren sentirse diferentes:

“(...) pero es curioso que no me saben decir nada en sus lenguas, es como si estuvieran en otro contexto, su lengua pertenece a su casa y algunos

parece que se sienten más españoles que del país de origen de sus padres.”
(PP2)

Secundaria

En Secundaria, los profesores muestran diversidad de opiniones:

“Yo lo de la cultura no lo veo prioritario, me interesan más los temas de actualidad, de interés, pero surgen siempre cosas, es inevitable: comparación de culturas y costumbres que es muy interesante y me da mucho juego” (PS2)

En otro centro, por ejemplo, no se centran sólo en la cultura del Reino Unido o EEUU sino también en cultura de otros países de habla inglesa como la India u otros países en África.

En los cursos de Secundaria más bajos todavía se realizan actividades relacionadas con *Halloween*, *Valentine´s Day* etc. pero son más habituales en Primaria.

Aprendizaje autónomo.

a) Tareas en casa e investigaciones.

En este apartado hemos querido conocer si los profesores encargan tareas a su alumnado y qué tipo de tareas.

Secundaria.

Los profesores de Secundaria en general piden a los alumnos que realicen algunos pequeños trabajos en casa, relacionados con el visionado de películas o videos, la preparación de algún tipo de presentación y tareas de investigación. Estos profesores evitan en lo posible las tareas mecánicas de gramática o vocabulario.

Primaria

Algunos de los profesores de primaria entrevistados evitan pedir a sus alumnos que realicen tareas en casa. Otros les encargan la preparación de presentaciones, sobre todo a los de 5° y 6°, así como el visionado de películas y videos.

“Realizan trabajos autónomos, lo que hablábamos de las presentaciones, lo cual es autonomía tanto en la elaboración digital como en la lingüística (...)” (PP1)

“Procuro evitar por todos los medios que lleven tarea para casa (...)” (PP2)

b) Tareas para mejorar la competencia comunicativa

Secundaria

Los profesores suelen recomendar a los alumnos visionado y lectura de programas de televisión, tutoriales o videos sobre temas que les interesen a los alumnos o realizar tareas de investigación relacionadas con los proyectos que estén llevando a cabo.

Primaria

“Les recomendamos que vean películas en inglés, que escuchen canciones (...) tenemos un registro con las películas que ven en casa” (PP2)

Evaluación.

a) Evaluación de la producción oral

Se destacan únicamente las directrices metodológicas y los criterios evaluativos que se promueven con más frecuencia escogiendo descripciones representativas.

a.1 Análisis del error.

Primaria

Se percibe una preocupación por parte de casi todo el profesorado por procurar una corrección de la pronunciación siempre a posteriori, intentando no interrumpir al alumno. Algunos profesores insisten en que el mejor modo de hacerlo es que ellos repiten correctamente el sonido, la palabra o la expresión sin hacer ningún tipo de juicio de valor y el alumno entonces repite lo que ha dicho intentando imitar el sonido correcto.

Secundaria

Los profesores de Secundaria coinciden en que dar un *feedback* a sus alumnos sobre el discurso oral es importante y dos de ellos opinan que es siempre mejor no interrumpir al alumno cuando está hablando:

“(...) lo que nunca hago es parar al alumno cuando está hablando (...) intento ir tomando nota de los errores que han cometido y luego hacer una pequeña entrevista con ellos y comentárselo. Si es algo que he visto que se reitera en todos los grupos o parejas, lo digo de una manera grupal, si veo que son cosas individuales lo comento solamente con el alumno en cuestión”. (PS1)

Otro profesor utiliza el teléfono móvil para grabar a sus alumnos en audio y en video:

“Como lo suelo grabar todo ellos se ven, se oyen, escuchan su acento y así lo vamos corrigiendo. Las grabaciones son en video o audio, utilizo el móvil.” (PS2)

a.2) Herramientas de evaluación.

Primaria

Los profesores de Primaria evalúan las destrezas orales de sus alumnos a través de la observación y la interacción diaria en el aula básicamente. Alguno de los profesores graba en vídeo a los alumnos para poder revisar las grabaciones y calificar más tranquilamente. Uno de los

profesores de 1° y 2° de Primaria evalúa a los alumnos el día en que son *mini-teacher*:

“(…) la labor del *mini-teacher* también es para hacer evaluación. Todos los días estoy evaluando con la observación y la interacción en el aula”. (PP5)

“las destrezas orales están en los criterios de evaluación. Se evalúa el Reading, exposiciones, todo.” (PP1)

Secundaria

Los profesores de Secundaria evalúan la producción oral a través de distintas actividades: presentaciones orales y a través de exámenes orales en uno de los casos. En este examen oral los alumnos reciben un guion con preguntas que tienen que preparar, fotos que tienen que describir etc.

a.3) Criterios de calificación

Primaria

En Primaria, los criterios de calificación para la destreza oral tienen un porcentaje mucho más elevado en los cursos bajos como 1° y 2° que en el tercer ciclo por ejemplo. En un centro, ese porcentaje de calificación en 1° y 2° de Primaria llegó a ser el 100% de la nota de final correspondiendo el 50% a la producción oral y el 50% a la comprensión oral. Hoy en día, ese porcentaje se ha modificado hasta el 75% de la nota final. En el resto de los centros, el porcentaje otorgado a la destreza oral varía dependiendo a los cursos pero suele estar entre el 50% y el 70%.

Secundaria

En Secundaria, los porcentajes de calificación de la producción oral bajan con respecto a los de Primaria aumentando el porcentaje de las otras destrezas, especialmente de la destreza escrita y de los exámenes escritos. Los departamentos de los profesores de secundaria entrevistados establecen

unos porcentajes para la calificación de las destrezas orales que van desde el 10% (dos centros), 20% y 30% del total de la nota de la asignatura.

b) Evaluación de los contenidos culturales.

Considerando que casi todos los profesores entrevistados comparten puntos de vista comunes en relación al tratamiento de los contenidos culturales en el aula de inglés se les preguntó si evaluaban dichos contenidos de algún modo. Los profesores de primaria coincidieron al afirmar que no evalúan estos contenidos de ningún modo. Lo que evalúan es la destreza en la que dichos contenidos pueden ser presentados al resto de la clase.

Todos los profesores de Secundaria menos uno, coinciden con los de Primaria al afirmar que sí evalúan las destrezas orales. Sólo uno de todos los profesores entrevistados evalúa los contenidos culturales.

“Sí, a base de proyectos y trabajos” (PS4)

Innovación

Los profesores entrevistados nos han hecho una síntesis de algunos de sus proyectos más relevantes. Hemos escogido algunos de los más relevantes e innovadores y los presentamos en el capítulo 8: Panorámica de las propuestas educativas actuales para el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa en Asturias.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RESULTADOS DE LA ENTREVISTA
	-Experiencia profesional	Los profesores entrevistados apuestan por el fomento de la oralidad en sus aulas independientemente de los años de experiencia profesional que tengan.

PERFIL DEL PROFESORADO	-Cualificación en lengua inglesa	La cualificación en lengua inglesa no es un elemento que condicione el fomento de la oralidad.
	-Estancias formativas en el extranjero	Las estancias formativas en el extranjero son una constante en la formación de los entrevistados.
	-Visitas o estancias en centros educativos en el extranjero	Todos los profesores señalan la importancia de las visitas a los centros educativos y coinciden al considerarlas fundamentales para la mejora de las estrategias metodológicas y el cambio de mentalidad necesario para la mejora de la enseñanza.
METODOLOGÍA, RECURSOS Y ESTRATEGIAS	-La lengua de aula.	<p>En Primaria, los profesores utilizan la lengua inglesa en el aula casi todo el tiempo y coinciden al afirmar que hay situaciones en las que no les queda más remedio que utilizar la lengua materna (resolución de conflictos, explicaciones, etc.)</p> <p>En Secundaria los profesores que imparten docencia en grupos bilingües utilizan la lengua inglesa la mayoría del tiempo pero en los grupos no-bilingües, los alumnos tienen más dificultad de comprensión y los profesores tienen que utilizar la lengua materna con mayor frecuencia.</p>

	<p>-Agrupamientos.</p> <p>-Estrategias motivacionales</p> <p>-Utilización de TIC</p>	<p>En Primaria en los cursos más bajos se suele trabajar en círculo (asamblea) con mucha frecuencia. Independientemente de ello, todos los profesores coinciden en que hay que adaptar el tipo de agrupamiento a la actividad que se va a realizar: parejas, grupos, gran grupo.</p> <p>En Secundaria los profesores coinciden con los de Primaria al considerar que el tipo de agrupamiento depende de la actividad que se realice, de los objetivos y de las circunstancias. Apuntan también que la producción oral aumenta y mejora considerablemente si se trabaja con desdoblés de aula y sobre todo si el centro dispone de un auxiliar de conversación. El auxiliar aparte de ser un elemento motivador muy importante, ayuda a mejorar las destrezas del alumnado en mayor medida.</p> <p>Los profesores manifiestan que sus alumnos están muy motivados y que el aprendizaje basado en proyectos es muy motivador para el alumnado y el profesorado.</p> <p>Todos los profesores entrevistados manifiestan estar igualmente motivados debido a varios motivos: el apoyo de sus equipos directivos, la implementación de sus propios proyectos, el reconocimiento de las familias o el entusiasmo de sus alumnos.</p> <p>En Primaria los profesores utilizan las TIC para la mejora de la comunicación oral de muchas formas diferentes y en general buscando el modo en que se potencie la creatividad y la autonomía del alumnado. El uso de TIC favorece la motivación del alumnado..</p>
	<p>-Destrezas Lingüísticas</p>	<p>Los profesores entrevistados consideran que las destrezas más importantes en Primaria son las destrezas orales: <i>Listening</i> y <i>Speaking</i>.</p> <p>Las destrezas orales en Secundaria también se consideran las más importantes pero no se olvidan de las destrezas escritas y se trabajan en igual medida que las orales.</p>

	<p>-Recursos</p> <p>-Salidas</p> <p>-Cultura</p>	<p>Los recursos más utilizados por los profesores son los libros de texto y los materiales complementarios que acompañan a estos. Las razones son varias, por un lado porque son decisiones consensuadas en los departamentos y porque a veces los padres dejan entrever que si los niños no tienen un libro de texto, no aprenden. A este respecto todos los profesores coinciden en que si pudieran no los utilizarían. Todos los profesores entrevistados que utilizan libro de texto lo complementan con otros materiales y principalmente con los recursos desarrollados para la implementación de sus proyectos.</p> <p>Todos los centros utilizan TIC y dos de ellos utilizan tecnología móvil en las aulas o encargan tareas a los alumnos con este tipo de metodología.</p> <p>Todos los centros organizan salidas pero muy pocos realizan salidas en inglés. En Secundaria hay un centro educativo que ha realizado varios proyectos fuera del aula en lengua inglesa.</p> <p>En cuanto a los intercambios con otros países, todos los centros de Secundaria, públicos o privados organizan intercambios con distintos países y algunos de Primaria organizan intercambios con otros centros de España que se realizan en lengua inglesa.</p>
--	--	---

		<p>Todos los profesores de Primaria utilizan la cultura como recurso, sobre todo, utilizan las festividades anglosajonas para tal fin. Algunos, además, utilizan elementos culturales relacionados con los estilos de vida o costumbres de estos países.</p> <p>En Secundaria hay profesores que utilizan los temas de actualidad y otros, por ejemplo, utilizan el folklore, las tradiciones o la comida como recursos en el aula además de las habituales celebraciones de <i>Halloween</i>, <i>Thanksgiving</i>, <i>Easter</i> o <i>Valentiné's Day</i>.</p>
<p>APRENDIZAJE AUTÓNOMO</p>	<p>-Tareas en casa</p>	<p>Los profesores evitan los deberes tradicionales en su mayoría y promueven los trabajos de investigación, el visionado de películas o series de televisión o la preparación de presentaciones orales.</p>

7.4. Análisis de documentos

7.4.1. Análisis e interpretación de la legislación vigente

Entre las leyes y decretos consultados destaca la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013⁷⁸, el Decreto 43/2015 que establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias⁷⁹ y el Decreto 82/2014 que establece el Currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias⁸⁰. Además se han consultado y analizado algunas resoluciones relacionadas con nuestro objeto de estudio como la Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, por la que regula el Programa Bilingüe en centros no-universitarios sostenidos con fondos públicos.⁸¹

Además hemos analizado en profundidad Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias y Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias así como los textos completos de los currículos de Primaria y Secundaria para la Primera Lengua Extranjera en el Principado de Asturias.

⁷⁸ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) de 2013
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html;jsessionid=94382E02CE1D6B1107BC3738C51FEE79>

⁷⁹ Decreto 43/2015 que establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias y el Decreto 82/2014
<https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf>

⁸⁰ Decreto 82/2014 que establece el Currículo de Educación Primaria en el Principado de Asturias.

<https://sede.asturias.es/portal/site/Asturias/menuitem.1003733838db7342ebc4e191100000f7/?vgnextoid=d7d79d16b61ee010VgnVCM1>

⁸¹ Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, por la que regula el Programa Bilingüe en centros no-universitarios sostenidos con fondos públicos

<https://sede.asturias.es/bopa/2015/06/12/2015-10104.pdf>

El currículo de Primaria indica que desde edades tempranas hay que preparar a los alumnos para vivir en una sociedad multicultural y multilingüe y por tanto han de desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera y además el alumnado debe implicarse en la mejora y desarrollo de la misma para de ese modo lograr que interactúen satisfactoriamente en todos los ámbitos de su vida.

Una vez analizado el Currículo de Primaria de la Primera Lengua Extranjera se prestó especial atención al Marco conceptual y Metodológico, Resultados esperados y Contenidos de los Bloques 1 y 2 que corresponden a la Comprensión de textos orales y a la Producción de textos orales, Recursos y materiales.

Los Contenidos del Bloque 1-Comprensión de textos orales se estructuran del siguiente modo:

- Estrategias de comprensión
- Aspectos socio-culturales y sociolingüísticos
- Funciones comunicativas
- Estructuras sintáctico-discursivas
- Léxico oral de alta frecuencia
- Patrones sonoros actuales

Cuadro 42: *Contenidos del Bloque 1 del Currículo de Primaria de la Primera Lengua Extranjera.*

Los Contenidos del Bloque 2 –Producción de textos orales se estructuran del siguiente modo:

- Estrategias de producción: Ejecución, lingüísticos, paralingüísticos y para-textuales.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos
- Funciones comunicativas
- Léxico oral de alta frecuencia

Cuadro 43: Contenidos del Bloque 2 del Currículo de Primaria de la Primera Lengua Extranjera.

Este currículo de primera lengua extranjera se ha diseñado en base a las directrices propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER): comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos, pues entiende que una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y/o escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar.

El Currículo de Secundaria considera que tanto las lenguas maternas como las extranjeras son parte del bagaje vital de las personas y en la medida en que ese bagaje comprenda conocimientos, destrezas y actitudes en diversas lenguas y las personas lograrán un perfil plurilingüe e intercultural. Por todo ello, el individuo estará mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y situaciones que supongan un estímulo para su desarrollo, disponiendo así de mejores oportunidades en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional.

Al igual que hicimos con el Currículo de Primaria, el Currículo de Secundaria se analizó con detenimiento prestando especial atención a los apartados: Marco conceptual y metodológico, resultados esperados, contenidos del Bloque 1 y Bloque 2 que corresponden a la Comprensión de

textos orales y a la Producción de textos orales , Recursos y materiales y Autonomía.

Los contenidos se estructuran del mismo modo que en el currículo de Primaria.

Los Contenidos del Bloque 1-Comprensión de textos orales se estructuran del siguiente modo:

- Estrategias de comprensión
- Aspectos socio-culturales y sociolingüísticos
- Funciones comunicativas
- Estructuras sintáctico-discursivas
- Léxico oral de alta frecuencia
- Patrones sonoros actuales

Cuadro 44: Contenidos del Bloque 1 del Currículo de Secundaria de la Primera Lengua Extranjera.

Los Contenidos del Bloque 2-Producción de textos orales se estructuran del siguiente modo:

- Estrategias de producción: Ejecución, lingüísticos, paralingüísticos y para-textuales.
- Aspectos socioculturales y sociolingüísticos
- Funciones comunicativas
- Léxico oral de alta frecuencia

Cuadro 45: Contenidos del Bloque 2 del Currículo de Secundaria de la Primera Lengua Extranjera.

Después de analizar los currículos de Primaria y Secundaria para la primera lengua extranjera, podemos afirmar que los bloques de contenidos se organizan en función de las destrezas, y los contenidos propiamente dichos, es decir, todos los componentes de la competencia comunicativa se integran en dichos bloques. Sin embargo, en ninguno de ellos aparece el apartado de contenidos culturales que sí aparecía en los currículos del Decreto para Asturias LOE. De esta realidad podemos interpretar que la cultura en la ley LOMCE tiene menos peso que en leyes anteriores. Tal como está planteada esta ley, se corre el riesgo de que el tratamiento de la cultura en las clases de idiomas se reduzca a los tópicos de las festividades de cada país y nada más. Sin embargo y como veremos a lo largo de esta investigación, todos los proyectos seleccionados en nuestra investigación como ejemplos de buenas prácticas focalizan los contenidos culturales en sus proyectos de promoción de la comunicación oral.

En la legislación educativa del Principado de Asturias hay otro documento fundamental para conocer el funcionamiento de los Programas Bilingües y es la **Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte**, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. Esta resolución sigue las directrices de la Comisión Europea incluidas en el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 y en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa y ha sido sometida a dictamen del Consejo Escolar del Principado de Asturias que emitió un informe favorable de la misma. El objeto de la resolución es aprobar la regulación del Programa Bilingüe y establecer el procedimiento de incorporación de nuevos centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias al programa.

7.4.2. Análisis e interpretación de informes institucionales.

En la fase de planificación de la investigación se hizo una amplia búsqueda para recabar información sobre los resultados educativos a nivel regional y nacional y también a nivel europeo. Entre otros, se analizaron los informes de tipo gubernamental como el “Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016⁸²” realizado y publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), o estudios europeos como el “Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español⁸³” publicado en España por el MECD y los Informes de Resultados del “Informe PISA” publicados por la OCDE⁸⁴. Por otro lado, el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación⁸⁵” publicado en España en el 2002 por el Ministerio de Educación Cultura y deportes, por el grupo Anaya y por el Instituto Cervantes, así como su versión en inglés publicada con anterioridad por el Consejo de Europa (2001) y el “Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas” publicado por el Consejo de Europa en el 2007⁸⁶.

a) Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016⁸⁷ realizado y publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) nos ha permitido conocer los indicadores sobre:

- La escolarización y el entorno educativo,
- Financiación educativa
- Resultados educativos

⁸² Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016.

<http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html>

⁸³ Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

⁸⁴ OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA). Key findings.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>

⁸⁵ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁸⁶ Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas. Consejo de Europa (2007). <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

⁸⁷ Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016: <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html>

b) Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I.

Informe español⁸⁸ publicado en España por el MECD es un estudio que se desarrolló en su mayoría durante el año 2011 y en España se publicó en el 2012 y su objetivo era conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado de Secundaria en segundas y terceras lenguas. “En el primer capítulo se describen las características del EECL: países participantes, lenguas evaluadas, población evaluada y tamaño de la muestra e incluye una breve descripción de los sistemas educativos y su organización en relación al estudio de las lenguas. El segundo capítulo muestra el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL) y su vinculación con las pruebas de rendimiento diseñadas para este estudio. El tercer capítulo presenta los resultados de la pruebas como porcentaje de alumnos en los niveles MCERL, haciendo especial énfasis en los resultados de España y de las tres comunidades autónomas que ampliaron muestra (Andalucía, Comunidad Foral de Navarra y Canarias) comparados con el resto de entidades participantes. El cuarto capítulo analiza la relación entre los resultados y algunas variables de contexto: índice socioeconómico y cultural (ESCS), sexo, edad, contexto de inmigración y titularidad del centro educativo. En el último capítulo se recogen las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los datos del estudio. El volumen II incluye cuatro capítulos realizados por investigadores externos que profundizan en el análisis de los resultados, centrando la mirada en algunos aspectos concretos”.

El informe español y el internacional pueden ser utilizados como punto de partida para futuros análisis e investigaciones contribuyendo al conocimiento de aspectos fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos sistemas educativos ya que al analizar las razones que explican los resultados obtenidos se facilitará la adopción de políticas y acciones educativas que mejoren el grado de competencia de los alumnos.

⁸⁸ Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

c) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje,⁸⁹ Enseñanza, Evaluación es otro de los documentos oficiales estudiados y utilizados para nuestra investigación de forma exhaustiva. Podemos decir que el MCERL es un documento de referencia para todos los estudios lingüísticos realizados en Europa a partir de su publicación. El MCERL forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que ha desarrollado un esfuerzo muy importante por unificar directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Este documento fue publicado por el Consejo de Europa en inglés y francés en el año 2001 y fue publicado en español en el año 2002 por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes, en colaboración con el Grupo Anaya y por el Instituto Cervantes.

El MCERL deja claro que no es un decreto o ley a seguir en materia lingüística sino que desde el principio expone y plantea unas preguntas pero no aporta las respuestas. “No tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear”.

Está formado por nueve capítulos, varios anexos y la bibliografía.

El capítulo 1 define los fines, los objetivos y las funciones del MCER según los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y en particular, el fomento del plurilingüismo.

El capítulo 2 explica el enfoque adoptado que es el Enfoque Orientado a la Acción. “El esquema descriptivo se basa en un análisis del uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos, lo cual les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y

⁸⁹ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social”.

El capítulo 3 Introduce los niveles comunes de referencia.

El capítulo 4 establece con cierto detalle las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno, es decir, “los ámbitos y las situaciones que determinan el contexto de uso de la lengua; los temas, las tareas y los propósitos de la comunicación; las actividades comunicativas, las estrategias y los procesos; y el texto, todo ello relacionado especialmente con actividades y canales de comunicación”.

El capítulo 5 clasifica con todo detalle la competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno utilizando escalas siempre que es posible.

Capítulo 6 estudia los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua así como las opciones metodológicas generales o específicas.

Capítulo 7 examina en profundidad el papel de las tareas en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas.

El Capítulo 8 se ocupa del plurilingüismo y pluriculturalismo; de los objetivos de aprendizaje diferenciados; de los principios del diseño curricular; de los escenarios curriculares; del aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida; de la modularidad y de las competencias parciales.

El capítulo 9 estudia la evaluación y sus tipos.

d) Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)⁹⁰ publicado por el Consejo de Europa en el 2007 es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Está concebido para que éstos reflexionen sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitan para enseñar idiomas. Este

⁹⁰ Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas. Consejo de Europa en el 2007. <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

documento permite la autoevaluación de competencias didácticas y seguir de cerca el progreso registrando las experiencias como profesor en el trascurso de la formación inicial.

Entre sus objetivos están:

- Fomentar las reflexiones sobre las competencias que un profesor debe conseguir.
- Ayudar a prepararse para la futura profesión de profesor en una variedad de contextos de aprendizaje.
- Promover la discusión entre compañeros, profesores y tutores.
- Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de competencias.
- Ofrecer una herramienta para ayudarte a visualizar el progreso

Cuadro 46: Objetivos del Portfolio Europeo de Futuros Profesores de Inglés.

En la base del PEFPI se encuentran 193 descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de auto-evaluación. Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir. Los descriptores se agrupan en siete grandes categorías generales. Éstas representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza: Evaluación del aprendizaje, Aprendizaje autónomo, Dar clase, Programación del curso, Contexto, Metodología y Recursos.

Estas categorías, como hemos dicho en el apartado de la observación etnográfica y de las entrevistas nos han servido como modelo para realizar análisis de las mismas.

Estos informes que hemos presentado aquí, son considerados por el profesorado como una referencia para orientar muchas de sus prácticas.

7.4.3. Análisis de manuales escolares

Según Pereira y González (2011) el texto escolar, libro de texto o manual escolar es uno de los recursos básicos y prioritarios de mayor tradición en las aulas al que, ni las nuevas tecnologías, ni las críticas más feroces (que lo consideran un elemento “deformante, impositivo y moralizante”) han logrado desplazar de su lugar preponderante (Colás, 1989). Otros como Eyzaguirre y Fontaine citados por Pereira y González (2011) consideran que los textos escolares dan una forma concreta al currículo y permiten que el profesor pueda planificar sus clases. Son, además, una herramienta sumamente eficaz para actualizar y perfeccionar la información del profesorado y a la vez, permitir a los alumnos estudiar independientemente, si es necesario, y paliar las deficiencias educacionales de su familia y escuela. Volviendo a la obra de Colás (1989) nos encontramos con la idea de que el texto escolar es un producto de gran interés científico y social que ha sido estructurado y analizado desde diferentes perspectivas teóricas y prácticas y presenta cuatro características principales:

- Es un material asequible
- Es un material eficaz
- Permite un nivel de abstracción difícil de alcanzar con otros medios.
- Aporta experiencias esenciales para el aprendizaje.

Hasta ahora, las opiniones que hemos presentado valoran positivamente la utilización del libro de texto pero son innumerables los autores que están a favor de un uso responsable de los mismos o directamente están en contra de su uso.

La opinión en contra del uso de libros en la educación viene de muy atrás. Ya Rousseau (1712-1778) argumentaba que los libros eran “instrumentos de tortura aborrecibles” pues el niño debe saber leer, pero cuando le interese y le sea útil hacerlo porque si no leerá sin saber lo que

lee y, en estos casos la lectura se convierte en un obstáculo para la verdadera educación. Se podría resumir la idea de Rousseau en que el libro, que es el instrumento escolar por autonomía y es un instrumento contrario a la educación.

Otra crítica hacia los libros de texto la hace Ferrer i Guardia, fundador de L'Escola Moderna en Barcelona en 1901 (y la recoge Palacios en su obra "La cuestión escolar") que insistía en la necesidad de tener "libros escolares que liberasen al espíritu de errores y los orientasen hacia una verdad libre de dogmas, sofismas y convencionalismos, ya que, los libros escolares ofrecían una mezcla entre ciencia y fe, entre razón y absurdo, entre verdad y error y entre experiencia humana y revelación divina" (Palacios, 1978).

Los libros de texto han respondido tradicionalmente a una concepción de educación homogénea, centrada en los conocimientos y en la memorización, donde el profesor era un mero transmisor. Esta concepción tradicional de educación está bastante alejada de las ideas sobre integración, aprendizaje significativo y funcionalidad pues todo ello requiere materiales distintos al libro de texto.

El libro de texto según Parcerisa (1996) es:

"(...) un libro que en un número determinado de páginas desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o en unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del profesor o de la profesora y el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas. En las últimas décadas los libros de texto se han caracterizado por presentar una serie de contenidos que convierten en prescriptivos por presentar una serie de actividades cerradas, homogéneas y, en ocasiones, autosuficientes (no siendo necesario recurrir a otros materiales); por ofrecer unidades cerradas". (Parcerisa, 1996:36)

Y añade:

“Aunque es cierto que esta concepción se ha ampliado algo, con la aparición en el mercado editorial de cuadernos de actividades, libros de lectura, etc., lo fundamental de los rasgos apuntados suele estar plenamente vigente (...)”. (Parcerisa, 2007:2)

Los libros de texto tienen muchas desventajas: (Zabala y Parcerisa, 1995:9):

- Los libros de texto presentan una guía de contenidos que se convierten en prescriptivos lo cual hace que sean muy difíciles de compaginar con un proyecto curricular propio del centro.
- Las actividades que presentan suelen ser cerradas, homogéneas y a veces autosuficientes y difíciles de compaginar con la adaptación al contexto y a la diversidad.
- Los libros de texto ofrecen unidades cerradas lo cual no concuerda muy bien con la complejidad del proceso de enseñanza.

Richaudeau (1981) afirma que en la mayor parte de países, el libro de texto sigue siendo el recurso más económico y el más utilizado en educación, de manera que el 85% de los gastos mundiales en material pedagógico se hace en libros de texto y en otras impresiones. Sin embargo, hay que tener en cuenta que en muchos países del mundo, los libros de texto simplemente no existen. El concepto de libro de texto según Parcerisa (2007) ha ido variando a lo largo de los tiempos y su elaboración y diseño han ido evolucionando al mismo tiempo que lo han hecho las tecnologías.

Desde el punto de vista del profesorado y su utilización del libro de texto, se puede decir que hay tres tipos de profesores: los que siguen el libro de texto al pie de la letra y realizan todas las actividades que estos prescriben; los profesores que combinan estos libros de texto con materiales que ellos mismos crean y los que no utilizan libro de texto y elaboran sus propios materiales (Brewster, Ellis & Girard, 1992; House, 2011; Ur, 1996).

“En la escuela no sólo existen libros de texto, pero lo cierto es que siguen teniendo un rol predominante, altamente predominante (...) Los libros de texto en ocasiones se convierten en depositarios de la función

docente, siendo determinantes en las decisiones sobre lo que se enseña y sobre cómo se enseña en la escuela” (Parcerisa, 2007:2)

Parcerisa (2007) opina que aunque no resulte fácil trabajar sin libros de texto y aunque muchos profesores opinen lo contrario, es más que posible y resulta “altamente gratificante y enriquecedor para el alumnado y el profesorado” trabajar sin libros de texto. También señala, que es posible trabajar con libros de texto y con otros materiales al mismo tiempo de modo que los libros de texto estén al servicio del proyecto docente que la institución quiere desarrollar y no al revés. No se debe olvidar que el libro de texto es un producto de consumo. Siguiendo con esta línea de opinión, Zabalza (1985) considera que los libros de texto tienen a favor que son los únicos documentos de trabajo elaborados sistemáticamente con los que cuenta el profesorado y esto hace que sea difícil prescindir de ellos. Parcerisa (2007) insiste en la importancia de seleccionar cuidadosamente los libros de texto y en la necesidad de analizarlos y evaluarlos para su selección y sobre todo para que los profesores puedan tomar decisiones sobre cómo usarlos. Parcerisa concluye que es muy probable que en la mayoría de las escuelas se sigan usando los libros de texto pero no es lo mismo utilizarlos “como material prescriptivo y regulador de la práctica docente” que “como material de referencia que se usa junto con otros recursos y de manera crítica y ponderada”.

En nuestra investigación se han analizado los libros de texto que utilizan los profesores participantes en las entrevistas. El porqué de este análisis se debe al interés por conocer todos los recursos que estos profesores utilizan. Recordamos aquí que algunos de estos profesores trabajan sin libro de texto a través de una metodología basada en el aprendizaje por proyectos y otros aunque utilizan el libro de texto desarrollan proyectos paralelos al mismo.

Para realizar dicho análisis se escogieron los libros de texto correspondientes a los cursos de 6º de Primaria y de 1º de la ESO y se analizaron los *Pupil's Books* (libro del alumno de Primaria) o *Student's Books*

(libro del alumno de Secundaria), los *Activity Book* (libros de actividades) y los *Teacher's Books* (libro del profesor).

Recordamos aquí que en total se entrevistó a 11 profesores, cuatro de secundaria y siete de primaria. Teniendo en cuenta que algunos de estos profesores no utilizan libro de texto y que algunos de esos profesores utilizan el mismo, hemos tenido que analizar un total de siete manuales.

Título	Autor	Editorial	Etapa	Año
Advance d Real English	Charlo tte Addison y Ryan Norcott	Burlingto n Books	Secun dary	201 1
Comple te PET. Cambridge English: Preliminary (Comple te PET for Spanish Speakers)	Emma Heyderman y Peter May	Cambrid ge University Press	Used in Secondary	201 1 (Sec ond Edition)
English in Mind	Brian Hart, Mario Rinvolucrí, Herbert Puchta, Jeff Stranks	Cambrid ge University Press	Secun dary	201 5 (Sec ond Edition)

Mosaic	Helen a Gomm	Oxford University Press	Secun dary	4	201
Great Explorers	Sarah Phillips y Paul Shipton	Oxford University Press	Prima ry	4	201
Kid´s Box	Melan ie Williams,	Cambrid ge University Press	Prima ry	5 (Second Edition)	201
Oxford Rooftops	Helen Casey & Paul Shipton	Oxford University Press	Prima ry	4	201

Cuadro : Cuadro con las referencias de los manuales escolares
analizados en nuestra investigación:

Manuales de Primaria: ***Great Explorers, Rooftops y Kid´s Box.***

Manuales de Secundaria: ***Mosaic, Advanced Real English, Complete Pet e English in Mind.***

Para clasificar estos libros de texto y organizar la información de los mismos se utilizó una plantilla diseñada por la co-directora de esta tesis Eva M^a Iñesta basada en la realizada por los autores CUQ et Gruca (2002)⁹¹. Esta plantilla se divide en varias secciones:

⁹¹ CUQ et GRUCA (2002) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279)

Ficha de datos, Presentación General, Materiales, Descripción, Enfoques y Metodologías.

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2002) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

- Título:
- Editorial:
- Autores:
- Fecha:
- Volumen:
- Etapa:

PRESENTACIÓN GENERAL

MATERIALES:

-Materiales para el alumno:

-Materiales para el profesor:

DESCRIPCIÓN:

-Organización general y composición de cada unidad.

-Tratamiento de la competencia comunicativa

-Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

ENFOQUES, METODOLOGÍAS:

Cuadro 47: *Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores Cuq et Gruca (2002.)*

Las plantillas con la información sobre estos libros de texto se pueden consultar en el anexo...

Una vez cumplimentadas estas plantillas con la información necesaria se procedió a depurar el análisis de las mismas prestando especial atención al tratamiento que se hace en ellos de las distintas destrezas y completando dicha información con la opinión de los profesores entrevistados.

<p>LIBRO DE TEXTO:</p> <p>Etapa:</p> <p><i>Speaking:</i></p> <p><i>Listening:</i></p> <p><i>Writing:</i></p> <p><i>Reading:</i></p>
--

Cuadro 48: Ficha sobre el tratamiento de las destrezas en los libros de texto analizados.

Los libros de texto son muy poco utilizados por el profesorado que desarrolla proyectos. En general, son una imposición de los equipos directivo o son el resultado de una decisión tomada por los Departamentos de Inglés. Los profesores que prefieren no utilizar manuales, son una minoría. Hemos analizado los manuales arriba descritos centrandó nuestra atención en el uso de las distintas destrezas. Además hemos pedido opinión al profesorado que los utiliza y hemos evidenciado la poca atención que estos manuales prestan a la comunicación oral salvo algunas excepciones. Recordamos aquí que los profesores entrevistados en nuestra investigación muestran, en su mayoría, muy poco interés por el uso de estos manuales.

Resultados del análisis de leyes, decretos y resoluciones

Todos los documentos analizados en este apartado nos han aportado información relevante y necesaria para nuestra investigación así como para el diseño del proyecto *Learning Outside the Classroom* que presentamos al final de esta tesis.

8.3.2 Resultados del análisis de informes gubernamentales e informes institucionales

a) Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016⁹² realizado y publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) nos ha permitido conocer la realidad sobre los resultados educativos en España así como los datos sobre escolarización y entrono educativo. Toda esta información nos ha servido de base para tener una idea general de la educación en España.

b) Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español⁹³ publicado en España por el MECD es un estudio que se desarrolló en su mayoría durante el año 2011 y nos ha permitido conocer los bajos resultados que España obtuvo en comprensión lingüística en segundas lenguas tras el estudio realizado en varios países europeos y la necesidad de trabajar desde todos los estamentos educativos para la mejora de las competencias educativas en general.

c) Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje,⁹⁴ **Enseñanza, Evaluación** es otro de los documentos oficiales estudiados y utilizados para nuestra investigación de forma exhaustiva. Podemos decir que el MCERL es un documento de referencia para todos los estudios lingüísticos realizados en Europa a partir de su publicación y

⁹² Sistema Estatal de Indicadores en la Educación: Edición 2016: <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html>

⁹³ Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>

⁹⁴ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

también lo ha sido para nuestra investigación pues como el mismo establece en su introducción, no es un marco prescriptivo que establezca unos criterios a seguir pero si hace unas recomendaciones y clarifica algunos conceptos clave en materia lingüística como son el concepto de competencia comunicativa (capítulo 5), el concepto de tarea (capítulo 7) y el enfoque orientado a la acción (capítulo 2).

d) Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas (PEFPI)⁹⁵ publicado por el Consejo de Europa en el 2007.

Este portfolio, como hemos dicho anteriormente agrupa una serie de descriptores en siete grandes categorías generales. Éstas representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza: Evaluación del aprendizaje, Aprendizaje autónomo, Dar clase, Programación del curso, Contexto, Metodología y recursos.

Estas categorías, como hemos dicho en el apartado de la observación etnográfica y de las entrevistas, nos han servido como modelo para realizar el análisis de las mismas y el portfolio en sí nos ha servido como instrumento de reflexión de nuestra propia práctica educativa, nuestro progreso y nuestras futuras innovaciones.

8.3.3 Resultados del análisis de manuales escolares

El análisis que hemos efectuado sobre los manuales escolares ha puesto de manifiesto que todos ellos, salvo uno, son manuales diseñados exclusivamente para la enseñanza de la lengua inglesa en contextos escolares.

⁹⁵ Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas. Consejo de Europa en el 2007. <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

Los manuales de Secundaria: *Complete PET* y *Mosaic* son muy equilibrados y proveen al alumno de estrategias y consejos para mejorar su competencia comunicativa en lengua inglesa. Los otros dos textos, *English in Mind* y *Advanced Real English* no están tan desarrollados como los dos anteriores.

Los manuales de primaria analizados presentan muchas actividades de comprensión oral y escrita, siendo un poco limitadas las actividades previstas para la producción oral. A consecuencia de ello y como hemos visto en los resultados del análisis de las entrevistas, los profesores implementan con sus propias actividades o proyectos la producción oral del alumnado.

Primaria

Great Explorers:

La opinión del profesorado que lo utiliza es que tiene un nivel bajo para los alumnos del centro en el que se estaba utilizando pues es un centro que tiene un programa bilingüe implantado hace más de diez años y los alumnos llegan a sexto curso con un alto nivel de inglés.

Los profesores consideran que desarrolla muy poco las actividades de producción oral que suelen ser por parejas o en gran grupo pero sin embargo ofrece múltiples actividades de *listening*. Otro inconveniente que tiene este manual es que los textos orales que presenta en el formato de audio son textos adaptados para los alumnos, no son textos reales.

Las actividades de *writing* resultan demasiado sencillas para el alumnado y gramaticalmente tienen un nivel muy bajo.

Por estos motivos, los profesores han decidido cambiarlo.

Kid's Box:

La opinión de los profesores sobre el manual *Kid's Box* en 6º curso difiere mucho de la opinión que sobre este libro tienen en los niveles más

bajos. En estos niveles iniciales, los profesores tienen una opinión muy positiva del mismo sin embargo, los manuales de 5º y 6º no son tan bien valorados.

En lo relativo a las actividades de *speaking*, Kid´s Box promueve muy escasamente dichas actividades. Las actividades de *listening* tienen más presencia en este libro pero desde luego mucho menos que en los niveles inferiores. Estas actividades son adaptadas en su mayoría y en muy contadas ocasiones presentan un lenguaje real.

Este libro de texto es un manual muy denso y pese a que los temas son atractivos para los alumnos, el formato en el que se presentan resulta muy denso. Ni las imágenes, ni la exagerada cantidad, ni la longitud de los textos resultan interesantes para los alumnos. Como es de suponer, el libro cuenta con muchas actividades de comprensión de textos y muchas actividades escritas pero algunas de ellas, debido a la dificultad del vocabulario o a su diseño no promueven en absoluto el aprendizaje autónomo. Los profesores

Rooftops

Es un manual muy bien valorado por los profesores que lo utilizan del cual destacan muy positivamente sus recursos digitales y las actividades de *listening* y *speaking*.

El manual *Rooftops* trabaja la pronunciación a través de ejercicios específicos que desarrolla en cada unidad y a través de las canciones que acompañan los contenidos gramaticales y de vocabulario y tienen mucho éxito entre el alumnado según la **opinión de los profesores**. Los contenidos multiculturales son otro aspecto destacable del *Rooftops* 5 y 6 cuya temática se centra en un intercambio escolar con otro centro educativo de otro país donde se compara el estilo de vida de una ciudad del Reino Unido con otras ciudades del mundo. Esta temática resulta muy atractiva

para los alumnos sobre todo cuando estos están inmersos en algún tipo de programa de intercambio bien sea on-line o no.

Secundaria

Advanced Real English:

Según **la opinión de los profesores** que han utilizado este libro de texto los temas que trata no son muy atractivos para el alumnado y pese a que muchos de estos temas se basan en hechos reales por algún motivo no conectan con el alumnado.

Los ejercicios de *writing* son difíciles de hacer sin la ayuda del profesor pues no están lo suficientemente bien explicadas por lo que el alumno depende del profesor para llevarlos a cabo no fomentando la autonomía del alumnado.

En cuanto a las actividades orales podemos decir que resultan muy repetitivas y el modo de trabajar que propone es siempre *work in pairs* por lo que no explotan las destrezas orales convenientemente.

Las actividades de *listening* están diseñadas en base a textos orales adaptados que los alumnos entienden muy bien pero que no son reales por lo que distorsionan un poco la percepción de la lengua oral que los alumnos puedan tener.

Todos estos inconvenientes son lo que ha llevado a los profesores de ese centro a cambiar recientemente este manual por otro más novedoso. De esta manera se explica también la necesidad de algunos profesores de diseñar y desarrollar sus propios proyectos para de este modo paliar las deficiencias del manual que están obligados a utilizar.

Mosaic:

Según **la opinión de los profesores** que lo utilizan es un libro muy completo y muy amplio. La calidad del libro es buena y proporciona al alumnado y al profesorado múltiples opciones.

Las actividades de *writing* son guiadas y utilizan distintos tipos de textos escritos.

Las actividades de *listening* proporcionan textos orales de todo tipo y con hablantes en lengua inglesa de distintas nacionalidades, tanto hablantes nativos como hablantes no-nativos de otras lenguas utilizando la lengua inglesa.

Las actividades de *speaking* suelen ir acompañadas de unos recuadros de lenguaje funcional que ayuda a los alumnos a recordar el vocabulario y las estructuras necesarias para abordar la actividad.

En general podemos decir que los profesores tienen una opinión muy positiva de él.

Complete Pet:

Este libro de texto está diseñado para preparar el examen PET de la *Cambridge University* que equivale a un nivel B1 del MCER y está destinado exclusivamente a un público de habla hispana. Según la opinión de los profesores que lo utilizan es un manual muy amplio y muy exhaustivo que trabaja por igual las cuatro destrezas pero siempre con el objetivo de preparar el examen PET centrándose en evitar los errores que los hablantes de lengua española cometen más frecuentemente en el aprendizaje de lenguas. Este texto presenta muchas actividades para todas las destrezas en todas las unidades y aunque se suele utilizar en centros de idiomas y academias también se utiliza en algunos centros de Secundaria en los que debido a su densidad se utiliza durante dos cursos escolares. Estos centros tienen como objetivo no sólo seguir el currículo establecido sino también preparar a su alumnado para este examen que tiene un nivel B1 de acuerdo con los niveles del MCER para las lenguas.

Otra de las características más destacadas de este manual es que las tareas van acompañadas generalmente de información sobre cómo deben realizarse y algún consejo al respecto.

En cuanto a la práctica oral este manual proporciona múltiples ejemplos pero en su mayoría no son textos reales sino textos creados específicamente para él. Estos textos sirven de ejemplo para las actividades de *speaking* y a su vez como práctica para las actividades de *listening*.

Las actividades de *writing* van acompañadas, en muchos casos, un léxico que ayuda a los alumnos a desarrollarlas de manera autónoma.

English in Mind:

Este manual es muy equilibrado en cuanto al uso de las cuatro destrezas y las actividades de gramática y vocabulario. Promueve las actividades orales en parejas, en gran grupo y las presentaciones orales. Cada dos lecciones hay una página dedicada a la cultura de los países anglosajones y otra página que se dedica a otras áreas de conocimiento como el arte, la historia, la tecnología, las ciencias naturales, etc. Es decir intenta promocionar en cierta manera la multi-disciplinariedad. Los profesores entrevistados consideran que es un texto muy válido y ha sido reeditado en 2014.

8 PANORÁMICA DE LAS PROPUESTAS ACTUALES PARA LA PROMOCIÓN DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN LENGUA INGLESA EN LA EDUCACIÓN ASTURIANA.

Los profesores que desarrollan un trabajo creativo y no se limitan a aceptar protocolos y ponerlos en marcha como meros técnicos, procuran trabajar con sus propias ideas y para sus ideas y por tanto son los responsables de sus currículos, sus contenidos y de la arquitectura en la que éstos currículos funcionarán. Por ello, debemos de reivindicar la condición de educadores desde el punto de vista de la producción cultural y de la creación contemporánea. Es decir, el trabajo de un profesor se parece cada vez más al de un artista y el trabajo de ambos tiene que ver cada vez más con la transformación de la realidad. Esta transformación tiene que ver con el punto de vista que elijamos como docentes (Acaso, 2012)

A continuación presentaremos algunos ejemplos de proyectos educativos llevados a cabo en Asturias que pretenden transformar la realidad educativa con sus aportaciones y cada uno de estos proyectos representa un punto de vista diferente de entender la enseñanza de la comunicación oral en lengua inglesa.

Una de las tareas de investigación más importantes de esta tesis fue la de indagar acerca de las propuestas o proyectos educativos que se estaban implementando en el Principado de Asturias para el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa. Para ello y tal como hemos explicado en capítulos anteriores, nos pusimos en contacto con profesores de lengua inglesa con los que ya habíamos trabajado previamente, también se consultó a los asesores de lenguas de los CPR de la región y se contactó con los representantes de algunas de las editoriales más destacadas en la publicación de textos para la enseñanza de la lengua inglesa y la formación del profesorado. Toda la información obtenida fue contrastada a su vez con un inspector de educación de nuestra Comunidad Autónoma. A su vez, se revisaron las páginas web de muchos centros educativos asturianos en busca de estos proyectos y el resultado fue más satisfactorio de lo esperado pues nos encontramos con muchas iniciativas puestas en marcha por distintos agentes: profesores que implementan sus propios proyectos a nivel individual y con proyectos de centro que promocionan la comunicación oral

en lengua inglesa tanto en Primaria como en Secundaria. De todos los proyectos encontrados seleccionamos **5 de Secundaria y 4 de Primaria**, atendiendo a su temática principalmente. Las propuestas para Secundaria son de Belén Nicolás del IES La Corredoria-Oviedo, Cristina Mato del IES Juan de Villanueva-Pola de Siero, Carmen Bueno Colegio San Fernando-Avilés y Chema González en su etapa en el IES Concejo de Tineo. En Primaria presentamos las propuestas Ana Vega del C.P Escuelas Blancas San Lázaro-Oviedo, Lourdes Molejón C.P Virgen del Fresno-Grado (anteriormente en C.P Fozaneldi), del Colegio Peñamayor en Pruvia (Eva Tessier y Maureen Boehtler) , Susana Castañón del C.P. Lugo de Llanera y de Marta García-Sampedro del Colegio La Milagrosa de Oviedo.

Proyecto	"SHARING OUR CITY"	<i>Europteen s: Friends in diversity</i> (Etwinning Project)	<i>Storytelling and Drama with children.</i>	Drama Festival	eTWINNING PLANET, WHAT A DISCOVER!
Temática	Tour Guides	DIVERSITY & lcts.	Storytelling	Drama	Imagine a new planet!
Profesor	Carmen Bueno	Cristina Mato	Lourdes Molejón	Eva Tessier y Maureen Boehtler	Ana Vega
Centro	Colegio San Fernando. (Avilés).	I.E.S Escultor Juan de Villanueva (Siero).	C.P. Fozaneldi (Oviedo) y C.P Virgen del Fresno. (Grado)	Colegio Peñamayor (Siero)	C.E.I.P San Lázaro-Escuelas Blancas
Proyecto	Playground games	Cooking context	SCHOOL EXCHANGE PROGRAM LINCOLN-SUDBURY (MA)-TINEO (ASTURIAS)	Blending Science & Art in Lugo de Llanera Primary School	Film and Photographs: An M-learning experience.
Temática	Playground games	Cooking	International Exchange Tineo-Boston	Blending Science & Art.	Films & Photographs: M-learning.
Profesor	Belén	Belén	José María	Susana	Marta García-

	Nicolás	Nicolás	González	Castañón	Sampedro
Centro	I.E.S La Corredoria	I.E.S La Corredoria	-IES Concejo de Tineo. -Lincoln Sudbury Regional High School	C.P Lugo de Llanera.	Colegio la Milagrosa Oviedo.

Cuadro: *Proyectos ejemplos de buenas prácticas, profesores responsables y centros educativos.*

Para poder recoger la información sobre los proyectos escogidos como ejemplos de buenas prácticas elaboramos una plantilla para que los profesores completasen con la información de sus proyectos:

FICHA DE DATOS sobre proyectos, programas o acciones educativas vinculadas a la promoción de la comunicación oral en lengua inglesa.

- 1. CENTRO EDUCATIVO:**
- 2. PROFESOR RESPONSABLE/ COORDINADOR DE LA ACTIVIDAD:**
- 3. TÍTULO DEL PROYECTO/PROGRAMA:**
- 4. TIPO DE PROYECTO/PROGRAMA/ACCIÓN EDUCATIVA**
 - a. Proyecto europeo
 - b. Proyecto de centro
 - c. Proyecto para una etapa/ciclo/ curso...
 - d. Grupo de trabajo
 - e. Otros (indicar)
- 5. PALABRAS CLAVE:**
- 6. ALUMNADO DESTINATARIO:**
 - a. Etapa:
 - b. Cursos /grupos:
 - c. Número de alumnos:
- 7. ÁREA O MATERIA:**
- 8. AGENTES IMPLICADOS EN EL PROYECTO/PROGRAMA/ACCIÓN EDUCATIVA (profesorado, familias, AMPA, CPR, etc.**
- 9. OBJETIVOS:**
- 10. BREVE DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES:**
- 11. RECURSOS EMPLEADOS:**
- 12. ENLACES/PÁGINAS WEB/BLOGS, DEL PROYECTO/PROGRAMA/ ACCIÓN EDUCATIVA.**
- 13. RESULTADOS/PRODUCTOS:**
- 14. VALORACIÓN:**

Cuadro 40: *Ficha de datos sobre proyectos, programas o acciones educativas vinculadas a la promoción de la comunicación oral en lengua inglesa.*

8.1 Proyectos:

En líneas sucesivas presentamos los proyectos para tener una mejor lectura de los mismos dónde los describimos brevemente. La información

completa sobre los proyectos facilitada por los profesores responsables de los mismos se puede consultar **en el anexo...**

PROYECTO Nº 1: TOUR GUIDES

CENTRO EDUCATIVO: Colegio San Fernando. Avilés.

PROFESORA RESPONSABLE: Carmen Bueno Moreno.

TÍTULO DEL PROYECTO: *SHARING OUR CITY*

ETAPA: SECUNDARIA

ALUMNADO DESTINATARIO: 3º ESO. 2 grupos. Número de alumnos: 60

ÁREA O MATERIA: Inglés, Ciencias Sociales, Ed. Plástica

Este singular y original proyecto se llevó a cabo en 2013 y durante un día los alumnos de 3º de ESO del Colegio San Fernando de Avilés se convirtieron en guías turísticos. Aprovechando la llegada del crucero *Black Watch* a Avilés los alumnos prepararon unos recorridos por la ciudad y ofrecieron sus servicios gratuitos como guías turísticos en lengua inglesa al pasaje de este trasatlántico. Se hicieron ensayos del recorrido previamente, y el proyecto tuvo una duración de dos meses.

Este proyecto multidisciplinar resulta de gran interés para nuestra investigación por el uso que hace de los espacios exteriores para la promoción de la lengua inglesa. Entre otros aspectos destaca también el hecho de que el proyecto involucra al alumnado en la sociedad aportando un servicio a la misma. Destacar el esmerado diseño de las actividades que promueven la autonomía del alumnado, el fomento de las TIC, el desarrollo de la conciencia emprendedora de los alumnos y el fortalecimiento de su identidad local. La variedad de actividades abarca las áreas de lengua inglesa, geografía e historia y la educación plástica. Se utilizaron distintos recursos TIC destacando la creación de un blog y la grabación en video del proyecto para el canal de televisión interno del colegio. El proyecto fue difundido también en la prensa local y regional así como en la página web del centro escolar.

Proyecto N°2: DIVERSITY & ICTs. (eTwinning Project)

CENTRO EDUCATIVO: -I.E.S. Escultor Juan de Villanueva, Pola de Siero

(Asturias, España)

Liceo statale Ettore Majorana & Elena Corner, Mirano

(Venecia, Italia).

PROFESORA RESPONSABLE: Cristina Mato Fernández (España)

Elena Varola (Italia)

TÍTULO DEL PROYECTO: Europteens: Friends in diversity⁹⁶

ALUMNADO DESTINATARIO: 1º Bachillerato.

ÁREA O MATERIA: Inglés

Este proyecto eTwinning⁹⁷ realiza una investigación sobre los gustos y otros aspectos cotidianos de los adolescentes de los centros educativos implicados comparando las dos culturas y encontrando infinitas similitudes en sus diferencias.

Se analizan aspectos tales como el deporte, la comida, la moda o las aplicaciones móviles favoritas de este alumnado. Entre sus objetivos destacan el fomento de la competencia comunicativa en lengua inglesa y la competencia intercultural del alumnado integrando las TIC en todo el desarrollo del proyecto predominando el uso de teléfonos móviles, tablets o cámaras de foto y video.

Este proyecto fue galardonado con el Premio Nacional eTwinning 2015 (España).

⁹⁶ Europteens: Friends in diversity.

<http://recpola.wixsite.com/europteens>

⁹⁷ eTwinning: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm?qlid=26>

PROYECTO N°3: *STORYTELLING*

CENTRO EDUCATIVO: C.P. Fozaneldi. Oviedo. Curso 2015-2016. C.P. Virgen del Fresno. **Grado. Curso 2016-2017.**

PROFESORA RESPONSABLE: Lourdes Molejón Asenjo

TÍTULO DEL PROYECTO: *Storytelling and Drama with children.*

ETAPA: Primaria e Infantil

ALUMNADO DESTINATARIO: Infantil 2°-3° y Primaria 1°-2° (Fozaneldi) 200 alumnos. Primaria 4°-5° (Virgen del Fresno). 90 alumnos

ÁREA O MATERIA: Inglés

Este proyecto tiene como objetivo principal favorecer la comunicación oral entre los alumnos de Infantil y Primaria, utilizando el cuentacuentos en inglés, en colaboración con las familias impulsando el uso de la lengua inglesa más allá del entorno del aula. De este modo, los alumnos descubren el potencial de la lengua como vía de comunicación con otros entornos, países y culturas. Se organiza un cuentacuentos en inglés cada trimestre en colaboración con algunos miembros de las familias que hablan inglés, para desarrollar una pequeña historia oralmente y realizar actividades plásticas y de dramatización partiendo de estas historias. Estas pequeñas dramatizaciones en lengua inglesa se presentan en el salón de actos del colegio al resto de la comunidad educativa. El proyecto también favorece el desarrollo de las destrezas escritas haciendo mucho hincapié en los contenidos culturales anglosajones.

PROYECTO N° 4: DRAMA

CENTRO EDUCATIVO: Colegio Peñamayor

PROFESORA RESPONSABLE: Eva Tessier Alonso, Maureen Boehlert (responsbles de la descripción del proyecto para esta investigación).

TÍTULO DEL PROYECTO: Drama Festival

ETAPA: PRIMARIA Y SECUNDARIA

ALUMNADO DESTINATARIO: Todo el alumnado del centro perteneciente a esas etapas.

ÁREA O MATERIA: Lengua inglesa, Drama

El Proyecto Drama Festival se viene desarrollando en este centro desde hace varios años y está incluido en la *English Week* en la que se realizan otras muchas actividades para la promoción de la lengua inglesa. En el *Drama Festival* participa todo el alumnado de Primaria y las alumnas de Secundaria que se presentan al casting y son seleccionadas. Tiene lugar todos los años a finales del segundo trimestre o principio del tercer trimestre.

Este centro imparte una asignatura complementaria de *Drama* (en lengua inglesa) para todo el alumnado una vez por semana y cada curso prepara una obra de teatro en lengua inglesa adaptada a su edad y nivel de competencia en lengua extranjera.

Entre los objetivos principales de este proyecto destaca el desarrollo de las destrezas orales en diferentes contextos prestando una gran atención a aspectos tales como la pronunciación, la entonación o la expresividad. La multi-disciplinariedad es otro elemento muy destacado en este proyecto de centro pues combina diversas áreas de conocimiento: Ciencias sociales (geografía e historia) y naturales, literatura, arte o música. La promoción de la cultura anglosajona y el acercamiento al patrimonio cultural es otro de los objetivos destacados del proyecto pues el alumnado aprende a respetarlo y

valorarlo pues el drama es un estímulo para conocer la diversidad cultural aportando una visión holística y transversal de cualquier tema que trate.



Fighting for Rights Thanksgiving

PROYECTO N°5: *IMAGINE A NEW PLANET!*
(Proyecto eTwinning)

CENTRO EDUCATIVO: C.E.I.P. SAN LÁZARO- ESCUELAS BLANCAS

PROFESORA RESPONSABLE: Ana Vega Fernández

TÍTULO DEL PROYECTO: eTWINNING PLANET, WHAT A DISCOVER!

TIPO DE PROYECTO: Proyecto europeo

ETAPA: Primaria

ALUMNADO DESTINATARIO: 2ºPrimaria. 30 alumnos

ÁREA O MATERIA: Multidisciplinar

Este proyecto eTwinning consiguió integrar y motivar a todo el alumnado participante Para la descripción de un planeta imaginario

denominado Etwinning en el que las familias se involucraron y experimentaron nuevas herramientas TIC. En este proyecto colaboraron cinco escuelas europeas cuyas herramientas de comunicación fueron: chat, correo electrónico, TwinSpace, videos, presentaciones en power point, fotos, dibujos, textos, mensajes en la red, entornos e-learning, diario del proyecto, foros y Skype. Para arrancar el proyecto lo primero que se hizo fue establecer un foro de comunicación entre profesores y a continuación se presentaron las ideas al alumnado. Se creó una historia que se fue realizando en cada escuela paso a paso y presentándola a todos los socios simultáneamente.

El proyecto pretendía, entre otras cuestiones, fomentar la comunicación oral en lengua inglesa del alumnado y del profesorado y este objetivo se cumplió satisfactoriamente pues el vehículo de comunicación entre el alumnado y el profesorado de los distintos centros se realizó en lengua inglesa. La coordinadora de este proyecto, apunta que en estos proyectos de colaboración entre varios centros educativos de distintos países surge un elemento de especial trascendencia que es la posibilidad real de comunicación con hablantes de habla inglesa lo cual resulta absolutamente motivador para el alumnado y hace que verdaderamente se esfuercen por establecer y mejorar esa comunicación continuamente. Este proyecto permitió a los alumnos desarrollar todas las competencias clave y realizar tareas en todas las áreas de conocimiento.

PROYECTO Nº 6: *PLAYGROUND GAMES*

CENTRO EDUCATIVO: IES LA CORREDORIA

PROFESORA RESPONSABLE: Belén Nicolás Álvaro-Díaz

TÍTULO DEL PROYECTO:PLAYGROUND GAMES

ETAPA: SECUNDARIA

ALUMNADO DESTINATARIO: 1º de la ESO. 4 grupos. 100 alumnos.

ÁREA O MATERIA:INGLES

Este proyecto pretende fomentar la comunicación oral en lengua inglesa, el respeto y la valoración hacia el patrimonio cultural, lingüístico y social de los países de habla inglesa y todo ello a través de la educación física y el deporte como medio para mejorar la salud física y mental del alumnado. El proyecto se centra en el aprendizaje de rimas y juegos y a su vez, de las normas de los juegos. Una vez aprendidos y asimilados se organiza una jornada de presentación ante la prensa, alumnos de otros centros educativos y al público en general, en la Plaza de la Catedral de Oviedo. Durante ese día, el alumnado de la Corredoria tiene que enseñar estos juegos y sus retahílas a los alumnos de otros centros.

Para aprender estos juegos y sus retahílas a los alumnos se les facilitó diversos materiales entre los que destacaban algunos videos realizados en patios de colegios dónde se podía ver a los alumnos practicando estos juegos y recitando sus retahílas.

Este tipo de actividades resultan muy motivadores por su temática en sí y por el uso de los espacios exteriores y entornos no formales de aprendizaje.

PROYECTO N° 7: *COOKING*

CENTRO EDUCATIVO: IES LA CORREDORIA

PROFESORA RESPONSABLE: Belén Nicolás Álvaro-Díaz

TÍTULO DEL PROYECTO/PROGRAMA: COOKING CONTEST

ALUMNADO DESTINATARIO: Primero de la ESO. 4 grupos. 100 alumnos.

ÁREA O MATERIA:INGLES

En este proyecto el concurso de cocina es el hilo conductor para desarrollar unas actividades que fomenten la comunicación oral del alumnado con cierta autonomía y adecuación al contexto fomentando tanto el trabajo individual como el colectivo.

Otro de los objetivos fundamentales es conocer la cultura de los países anglosajones a través de su comida. Para ello los alumnos tienen que ver videos de cocina, videos de concursos de cocina, consultar blogs y libros de cocina en inglés para luego poder escribir su propia receta, elaborarla y presentarla al concurso. El concurso se realiza en el centro escolar y como jurado participan hosteleros, cocineros y reposteros de establecimientos colaboradores. Este acercamiento al mundo real, les motiva enormemente, aparte claro está, de la actividad de investigación, puesta en práctica y presentación del producto final.

PROYECTO Nº 8: TINEO-BOSTON-School Exchange Program

CENTRO EDUCATIVO: -IES CONCEJO DE TINEO

-LINCOLN SUDBURY REGIONAL HIGH SCHOOL

PROFESOR RESPONSABLE: JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ ÁLVAREZ

TÍTULO DEL PROYECTO: SCHOOL EXCHANGE PROGRAM LINCOLN-SUDBURY (MA)-TINEO (ASTURIAS)

ALUMNADO DESTINATARIO: 3º,4º de ESO y 1ºy2 de BACHILLERATO.
34 alumnos españoles y 48 americanos.

ÁREA O MATERIA:INGLÉS

El interés de este proyecto de intercambio reside en el valor intercultural intrínseco que tiene. Algunos de los profesores de lengua inglesa del IES de Tineo programan los contenidos de sus cursos en función de este proyecto, siendo uno de los elementos más importantes de la programación anual. La responsable del proyecto en Boston es una profesora asturiana afincada en EEUU desde hace años que junto con el coordinador del IES de Tineo han logrado sacar dos proyectos anuales adelante (Cursos 2012-2013 y 2014-2015).

A Tineo vienen más estudiantes americanos de los que visitan Boston por lo que se hace necesaria la colaboración de al menos una docena de familias tineenses para albergar a este alumnado. La llegada de los alumnos americanos a Tineo no deja de ser un acontecimiento social y por ese motivo, son recibidos en el ayuntamiento por las autoridades, al igual que ocurre con el alumnado que viaja a EEUU.

Es obvio que el fomento de la comunicación oral es el elemento fundamental de este proyecto junto con el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, todo lo cual, influye positivamente en la motivación de todos los participantes en el proyecto.

Durante las estancias en ambos países alumnos y profesores visitan lugares de interés como es el caso de Madrid y Toledo en España y de Nueva York en EEUU. En las dos ocasiones en que los alumnos americanos visitaron Tineo, se da la circunstancia que algunas de sus familias viajaron hasta Asturias, estableciéndose en Tineo durante algunos días, lo que no deja de ser un fuente de ingresos turísticos para la localidad.

El coordinador de este proyecto en España, José M^o González, tiene interés en ponerlo de nuevo en marcha en el I.E.S. Ramón Areces de Grado, centro al que se ha trasladado este curso escolar.

PROYECTO N° 9: *BLENDING SCIENCE & ART*

CENTRO EDUCATIVO: C. P. LUGO DE LLANERA

PROFESORA RESPONSABLE: SUSANA CASTAÑÓN CASTAÑÓN.

TÍTULO DEL PROYECTO: *Blending Science and Art in Lugo de Llanera Primary School.*

ALUMNADO DESTINATARIO: 1º y 2 º DE PRIMARIA. 100ALUMNOS.

TIPO DE PROYECTO: Programa de innovación educativa AICLE.

ÁREA O MATERIA: INGLÉS, SCIENCE y ART.

Este proyecto fomenta la comunicación oral en lengua inglesa a través de un aprendizaje experiencial, potenciando la creatividad del alumnado y sus competencias artísticas, científicas y técnicas. Otro de sus objetivos fundamentales es mejorar la autoestima y la motivación del alumnado.



Fiesta de plastilina | Menudo Arte en la escuela



Foto x: modelado en plastilina. Fotos obtenidas del blog: Classpeek Lugo de Llanera Primary School.

PROYECTO Nº 10: FILMS & PHOTOGRAPHS: M-LEARNING

CENTRO EDUCATIVO: COLEGIO LA MILAGROSA-OVIEDO

PROFESOR RESPONSABLE: MARTA GARCÍA-SAMPEDRO

TÍTULO DEL PROYECTO: FILMS & PHOTOGRAPHS: AN M-LEARNING EXPERIENCE⁹⁸.

ALUMNADO DESTINATARIO: 5º y 6º DE PRIMARIA

ÁREA O MATERIA: INGLÉS

⁹⁸ Sobre este proyecto se ha publicado un capítulo de libro: García-Sampedro, M. (2016). La comunicación oral y el m-learning: la fotografía y el vídeo como recurso en la formación del profesorado, en *TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria*. Madrid: McGraw-Hill Education.

Hace cinco años y de manera experimental, comenzamos a realizar un proyecto piloto con *m-learning* (aprendizaje con dispositivos móviles). Los alumnos realizaban fotografías con teléfonos móviles en torno a distintas temáticas y luego las transformaban con distintas aplicaciones. El objetivo era utilizar las fotografías como recurso para fomentar las presentaciones orales y poder explicar dónde, cómo y cuándo se habían hecho y describir el objeto o entorno fotografiado, las aplicaciones utilizadas y entablar un diálogo con el resto del alumnado. Más adelante, los alumnos empezaron a editar vídeos para los que tenían que escribir unos diálogos, diseñar unos escenarios y escoger unos personajes, teniendo el mismo objetivo que con la fotografía, promover la comunicación oral y escrita en lengua inglesa. Durante los dos últimos cursos se han realizado dos proyectos por año en algunas aulas de 5º y 6º de Primaria. La idea principal del proyecto es utilizar los dispositivos móviles para el aprendizaje y fomentar un uso didáctico y responsable de los mismos. Este proyecto parte del aula de inglés y entre sus objetivos principales destacan el desarrollo de la comunicación oral en lengua inglesa y el fomento de las competencias artísticas y tecnológicas a partir de la edición de fotografías y la producción de video. Los textos orales se centran en el diálogo, la descripción y la creación de historias. Otra opción puesta en marcha es la grabación de *videos colaborativos* en el centro educativo utilizando una *tablet*, encargándose de la grabación un profesor de prácticas. En este caso, además de trabajar las destrezas orales, también se desarrollan las destrezas escritas.

Durante los primeros años, los alumnos llevaron sus dispositivos móviles al centro y allí se realizaron las actividades pero ante la prohibición de utilizar dispositivos móviles en el colegio, optamos por realizar las tareas fuera del centro escolar y una vez editadas con distintas aplicaciones, los alumnos las enviaban a través del correo electrónico o la intranet.

Para la grabación y edición de videos se trabaja colaborativamente comenzando con la redacción del texto, la elección de los escenarios y los personajes (generalmente se utilizan juguetes como protagonistas). En

algunas ocasiones, las películas se grabaron con *tablet* en el centro educativo y en otros casos, los trabajos se realizaron individualmente. La temática de los video es libre y la una condición que se pone es respetar a los demás. Para evaluar el proyecto se ha realizado un cuestionario on-line al alumnado cuyos resultados han sido muy positivos.

El proyecto resulta muy motivador para el alumnado pues utiliza una herramienta actual con la que ellos están muy familiarizados y les permite crear con absoluta libertad.

8.2 Análisis y valoración de proyectos

Todos los proyectos aquí presentados coinciden en que su objetivo principal es el fomento de la comunicación oral en lengua inglesa y tal como hemos podido apreciar cada uno de ellos presenta una temática diferente y utiliza distintos recursos para su desarrollo.

Algunos de ellos, utilizan los **espacios exteriores** para poner en práctica las actividades programadas como es el caso del proyecto *Sharing Our City* del Colegio San Fernando de Avilés y el proyecto *Playground Games* de Belén Nicolás de Oviedo. Otros proyectos fomentan el **folcklore**, el **teatro**, la **literatura** y las **tradiciones anglosajonas** como es el caso del *Drama Festival* del Colegio Peñamayor de Siero, el proyecto de *Storytelling* de Lourdes Molejón o el *Cooking Context* y *Playground Games* de Belén Nicolás.

Por otra parte, hay otros proyectos que focalizan sus tareas en torno a un **intercambio internacional de alumnado y profesorado** y por tanto se nutren de la diversidad cultural para lograr sus objetivos lingüísticos y promueven la interculturalidad como es el caso de *Friends in Diversity* y *Boston- Tineo* que además utiliza el patrimonio histórico, la historia y la geografía como recursos.

Hay otros dos proyectos que articulan o focalizan sus actividades en el **uso de las TIC** o de los **dispositivos móviles**, como es el caso de *Friends in Diversity* y *Films & Photographs*.

Y por último, los proyectos *Imagine a new planet* y *Blending Science & Art* que promueven, junto con *Films & Photographs*, la **creatividad** y la **imaginación** a través de la creación de productos artísticos.

Estos proyectos son una muestra representativa y significativa de las innovaciones educativas que se están llevando a cabo en Asturias que hemos escogido por sus diferentes temáticas y porque utilizan recursos muy variados que los hacen muy atractivos y muy diferentes entre sí.

En nuestra investigación, realizamos tres grupos de discusión para completar los datos obtenidos con otras técnicas. A continuación presentamos el primero de ellos.

8.3. Grupo de discusión N°1.

En nuestra investigación se realizaron tres grupos de discusión cuya naturaleza, finalidades, temáticas e integrantes fueron distintas entre sí y los resultados que nos aportan son un elemento de triangulación de datos muy importante.

En el primer grupo de discusión participaron profesores de Primaria y Secundaria. Para comenzar la sesión algunos de estos profesores presentaron brevemente alguna de sus experiencias educativas: proyectos, actividades y ejemplo de buenas prácticas que han desarrollado en sus centros en los últimos años. Posteriormente, se dio paso a una discusión en la que se establecieron unas categorías previas: Comunicación oral (inglés), Educación patrimonial, Aprendizaje en entornos no-formales y Motivación.

1° GRUPO DE DISCUSIÓN

FECHA: 9 Junio de 2016

HORA: 17:30

DURACIÓN: 2 horas aprox.

LUGAR: Facultad de Formación del Profesorado y Educación

SALA: N-O1

N° de PARTICIPANTES: 8+1 moderador

Cuadro 48: Ficha de datos del 1° grupo de discusión.

Desarrollo de la discusión entre profesores de Primaria y Secundaria. Durante la conversación, mientras se hablaba de aspectos relacionados con la comunicación oral en lengua inglesa surgió una subcategoría emergente: la **comunicación oral auténtica** y más adelante y casi al final, surgió otra categoría emergente: la **evaluación**. Las personas que debatieron sobre este asunto llegaron a la conclusión de que esta comunicación real auténtica se produce con hablantes nativos o con alumnos de otros países a través de los proyectos de colaboración entre los mismos. Se debatió asimismo sobre los recursos más utilizados en sus aulas.

Uno de los participantes se interesó por el modo en qué otros profesores llevaban a cabo la evaluación de sus proyectos y se debatió también sobre este asunto.

Todos los profesores participantes coincidieron al afirmar que cada uno de los proyectos presentados fomenta la **comunicación oral en lengua inglesa**. Para ello hay que dar a los alumnos la posibilidad de hablar y facilitarles distintas experiencias para que tengan de qué hablar.

“Cuando a los alumnos les damos la posibilidad de hablar, ellos hablan”

“En Secundaria, además hay que darles la posibilidad de elegir los temas, o que van a decir y lo que van a hacer...no darles siempre las pautas”

Surge una nueva perspectiva en torno a este tema y es el de la comunicación auténtica. Cuando los alumnos tienen la posibilidad de interactuar en lengua inglesa con un hablante nativo o con personas que hablan otra lengua materna distinta al español y por ello el vehículo de comunicación ha de ser el inglés forzosamente entonces, hacen un esfuerzo de verdad por expresarse lo mejor posible y hacerse entender. Esta comunicación auténtica, como la denominan algunos de los profesores implicados se produce por ejemplo con los auxiliares de conversación o con los alumnos de los centros educativos de otros países con los que se realizan proyectos (Comenius, eTwinning u otros) y se intercambian experiencias a través de las videoconferencias o de los encuentros que se producen cuando estos alumnos tienen la posibilidad de viajar y conocerse:

“Los auxiliares de conversación hacen que las clases de lengua tengan ese halo de realidad....por mucho video que les pongamos”

De esta opinión son todos los profesores del grupo ya sean de Primaria o de Secundaria. Algunos profesores apuntan que los programas de intercambio entre colegios tienen muchas ventajas pues es una de las actividades más productivas a la hora de aprender una lengua. En estos programas, los alumnos visitan un centro extranjero durante varias semanas siendo acogidos por la familia de un alumno de la misma edad. Después, el alumno de ese país viene a España y realiza el mismo proceso.. Pero estas estancias, cuando están organizadas desde empresas privadas o centros educativos privados suelen tener un coste muy alto para las familias y no todo el alumnado puede participar en ellas:

“Nosotros tenemos un proyecto de intercambio con Irlanda y con USA, pero claro, son programas muy caros y no todo el mundo puede ir”

Otro profesor apunta que gracias a los Programas Bilingües de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, a los proyectos de colaboración con centros extranjeros, a los auxiliares de conversación y según la opinión de algunos profesores, al trabajo por proyectos, el nivel de competencia comunicativa oral del alumnado de primaria en los últimos años es muy alto. Alguno de ellos apunta que cuando los alumnos de la Educación General Básica finalizaban esa etapa a los catorce años, los niños de entonces no tenían el nivel competencial oral en lengua inglesa que tienen ahora los de ocho o nueve años:

“El nivel de competencia oral del alumnado en Primaria en los últimos años ha subido considerablemente...es espectacular”

En cuanto a los recursos surge de nuevo el tema de los libros de texto. La mayoría opina que podría trabajar sin libro pero que es una realidad impuesta en los centros. Se apuntan muchas posibilidades buscando siempre temas que sean del gusto y del agrado del alumnado, pasando por el uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y el uso del *M-Learning* (Aprendizaje con dispositivos móviles).

“¿Para que necesito el libro de texto? En ls medios de comunicación hay infinidad de recursos que podemos utilizar para trabajar todo aquello que nos pide el curriculum y además estos recursos son del agrado y del interés de los alumnos...”

Otros profesores apuntan que en los cursos más bajos de Primaria, las rutinas y el uso de canciones, muy en la línea de la educación Infantil, ayudan a los niños en la mejora de su competencia comunicativa oral a esas edades. Otro profesor apunta, que hoy en día, es mucho más fácil aprender idiomas pues algunos recursos están al alcance de todo el mundo como puede ser la televisión, los DVDs o los CD-ROMS. En la actualidad, los niños pueden ver sus dibujos animados favoritos o sus películas en otra lengua sólo con hacer “click” en uno de los botones de su mando a distancia:

“A principio de curso sólo les pido a los padres que los dibujos animados se los pongan en inglés”

Hace veinte, treinta años, esto era imposible y lograr captar una emisora de radio en inglés como la BBC era francamente complicado por lo que la opción que quedaba para aprender a comunicarse oralmente en otra lengua era viajar al país correspondiente y realizar una estancia.

Sobre la categoría de análisis no prevista (categoría emergente), la evaluación, se comentan posiciones diversas que se recogen a continuación pues algunos profesores evalúan todas las destrezas además del vocabulario y la gramática aunque algunos apuntan que no realizarían exámenes si ellos tuvieran poder de decisión pero estos les amparan ante la administración y los padres: “son un salvoconducto para evitar problemas”. Otros señalan que generalmente los profesores saben que notas van a tener los alumnos antes de hacer el examen o prueba de evaluación.

La motivación es otro de los aspectos destacados de esta investigación y también está presente en los grupos de discusión.

En un centro en concreto han incorporado a asignatura de *Drama* para fomentar precisamente la comunicación oral en lengua inglesa y mejorar la motivación del alumnado. Parece que lo han conseguido:

“Yo me quedé muy sorprendida el primer año que empezamos con la asignatura de drama...las niñas están encantadas...el inglés pasa a ser la asignatura más importante para ellas.”

Otro profesor señala que:

“la motivación es muy alta porque de mayores los niños quieren ser científicos, profesores de inglés....no hay rechazo hacia las asignaturas de inglés”.

“publicar sus trabajos en el blog les enorgullece mucho”

“cuando las familias se involucran, eso les motiva muchísimo”

Un profesor de Secundaria explica:

“les gusta muchísimo la asignatura...y a veces les pregunto por qué les gusta aparte de porque las clases sean muy divertidas....los alumnos responden que cuando van fuera a otros países, de viaje o con los intercambios, les entienden”.

Surge también el tema de la motivación de los profesores y todos afirman que están muy motivados pues la implementación de sus proyectos les resulta muy gratificante y muy motivador.

“Hacemos las cosas porque queremos y nos metemos en proyectos porque por el contrario yo me aburriría haciendo todos los años lo mismo.”

Resultados.

RESULTADOS GRUPO DE DISCUSIÓN N°1 PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

COMUNICACIÓN ORAL:

-Para fomentar la comunicación oral hay que dar a los alumnos la oportunidad y las experiencias necesarias para poder hablar, bien sea a través de proyectos, tareas o experiencias que supongan salir de la rutina escolar.

-Los alumnos se esfuerzan más en comunicarse cuando la situación de habla es real: Auxiliares de conversación, intercambios con otros alumnos o proyectos internacionales.

RECURSOS:

-Todos los profesores coinciden en que podrían trabajar sin libro de texto pero es una realidad impuesta por los centros que limita y coarta la libertad del profesor y las posibilidades de posibilitar la comunicación oral en el aula.

-Es muy importante que a los alumnos les interesen los temas sobre

los que se va a hablar y sean de su agrado, de este modo los involucraremos en las actividades y disfrutarán de ellas mucho más. Esta cuestión está muy relacionada con la motivación.

MOTIVACIÓN:

-Si los alumnos disfrutan en el aula el aprendizaje será memorable y significativo y por tanto su motivación por el aprendizaje de la lengua inglesa mejorará.

-La motivación es un aspecto muy importante en el profesorado. Todos los profesores afirman sentirse muy motivados sobre todo a la hora de implementar sus proyectos.

EVALUACIÓN:

-Todos los profesores coinciden en el poco interés que les despiertan los exámenes y afirman que podrían prescindir de ellos totalmente y utilizar otros instrumentos de evaluación pero en muchos casos, especialmente en los cursos altos de primaria y en Secundaria, los exámenes son un salvoconducto para evitar problemas con los padres.

Cuadro 36: Resultados grupo de discusión nº 1.

9. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA *LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM*.

Rowe & Humphries (2012) precursoras del *Coombes Approach* (enfoque holístico que se fundamenta en el aprendizaje en el exterior) del que hemos hablado en el capítulo 3, consideran que educar es dar a los niños un sistema de valores que tenga una relevancia real en sus vidas futuras. El proceso educativo no puede darse únicamente a través de la instrucción ya que los niños internalizan los valores a través de la interacción con otros seres humanos o con otros seres vivos. Cada niño necesita crecer sintiendo que es miembro activo de un grupo y en el grupo la lengua es un factor fundamental para la interacción. Esta idea refleja la importancia de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y está directamente conectada con las ideas de Vygotski que expondremos más adelante.

En el caso concreto de España las carencias en el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras es una realidad manifiesta, tal como muestran los informes internacionales a los que nos referimos en la introducción y en el capítulo dos de esta tesis.

En Asturias, la comunicación oral en lengua inglesa en la educación obligatoria no alcanza los niveles deseados según la Evaluación de Diagnóstico 2012 y las anteriores realizadas por la Consejería de Educación tal como ya hemos explicado en la introducción de esta tesis. A nivel nacional, los resultados de otras evaluaciones internacionales no son más esperanzadores.

9.1 Diseño piloto del proyecto

Por todo ello y después de haber concluido esta investigación exploratoria presentamos un proyecto educativo que aúna la promoción de la comunicación oral en lengua inglesa con la educación patrimonial y el uso de espacios exteriores no-formales como contexto o recurso para el aprendizaje.

Este proyecto surge de un modo intuitivo desde la Facultad de Formación del Profesorado en la búsqueda de una perspectiva accional en formación del profesorado de lengua inglesa y contenidos. Se desarrolla primeramente en la universidad y en muy poco tiempo comienzan a realizarse experiencias piloto en un colegio concertado de la ciudad.

La implementación de este proyecto en la Educación Primaria y en la Secundaria y su evaluación han hecho que el diseño del mismo se hayan ido modificando y las actividades tanto lingüísticas como artísticas se hayan ido depurando hasta llegar al diseño general que terminamos en abril de 2016.

Sin embargo y teniendo en cuenta que uno de los objetivos de esta tesis era validar el diseño de nuestra propuesta, presentamos la misma ante dos grupos de expertos reunidos en dos grupos de discusión diferentes (tal como explicamos en el capítulo 5). Debido al carácter cíclico de nuestra investigación cualitativa hemos decidido incluir aquí las características de estos grupos (nº 2 y nº 3) y sus resultados porque más adelante presentaremos la nueva propuesta de proyecto ya modificada atendiendo a los resultados de estos grupos.

Learning Outside the Classroom propone el uso del patrimonio cultural, bien como recurso, o bien como contexto para incentivar la comunicación oral en lengua inglesa, incorporando además el aliciente del aprendizaje en entornos no-formales gracias a las salidas a museos, galerías de arte, edificios históricos, calles y parques de las ciudades organizadas desde el entorno escolar.

Como se expuso en el capítulo 3, los aprendizajes que se desarrollan a través del patrimonio además de generar procesos de percepción permiten: expresar emociones, tomar decisiones, manifestar opiniones respecto a lugares y objetos concretos, desarrollar el trabajo en equipo, abordar la multidisciplinariedad, la familiarización con oficios tradicionales y al mismo tiempo con las nuevas tecnologías así como la conexión con la cultura que produce el objeto patrimonial y el descubrimiento de sus nuevas

funciones (Calbó et al, 2011). Si trasladamos estos aprendizajes al campo de las lenguas extranjeras nos encontramos con unas posibilidades de experiencias ilimitadas que dan cabida a todo tipo de textos orales. Hay que recordar, que para poder hablar hay que tener cosas que contar y para ello hay que tener experiencias y vivencias. Por tanto, el uso del patrimonio como recurso o contexto proporciona situaciones auténticas sobre las que dialogar para compartir sensaciones, experiencias y sentimientos, o para debatir e intercambiar opiniones.

Calbó et al. (2011) consideran que hay que enseñar a apreciar el patrimonio individual y personal, para luego pasar a apreciar el familiar, después el patrimonio local y así hasta llegar hasta el patrimonio mundial. Para ello hay que enseñar a estimar objetos, recuerdos, melodías, colores y sabores que son significativos para nosotros y que queremos conservar para el futuro, para compartirlos y tener el testimonio de un tiempo y un espacio. La educación, atenta al desarrollo de los seres humanos, ha de contemplar una visión ampliada del patrimonio que incluya el individual, el familiar y el local hasta llegar al patrimonio de la humanidad.

El aprendizaje en el exterior es otro de los pilares en los que se fundamenta esta propuesta de proyecto, llevando al alumnado a conocer espacios patrimoniales del entorno y utilizarlos como recurso o contexto para provocar la comunicación oral en lengua inglesa. Estos espacios patrimoniales, son espacios no-formales de aprendizaje y hacemos referencia aquí a las investigaciones desarrolladas por Asensio (2015), de las que se desprende que el aprendizaje en entornos no-formales proporciona mejores resultados que el aprendizaje en espacios formales. Esta idea choca con los enfoques tradicionales que siguen tan presentes en nuestro país. El aprendizaje en el exterior o *Outdoor Learning* es un enfoque educativo que además de muchas otras ventajas (ya descrito en el capítulo 3 de esta tesis), mejora enormemente el grado de motivación del alumnado y del profesorado.

Presentamos a continuación las características de los grupos de discusión y los resultados obtenidos en ellos.

9.2. Grupo de Discusión nº2

a) Características del 2º Grupo de Discusión

Este grupo se llevó a cabo con profesores universitarios de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo. Su finalidad era validar la propuesta educativa *Learning Outside the Classroom*. El planteamiento de este grupo se hizo de forma semejante al grupo de discusión nº1 que presentamos en el capítulo 8 y se realizó una semana después del primero. Las categorías de análisis previas son las mismas que en el 1º grupo: Comunicación oral (inglés), Aprendizaje en entornos no-formales, Recursos Patrimoniales y Motivación y en este grupo surgieron categorías emergentes: Evaluación, Metodología.

2º GRUPO DE DISCUSIÓN

FECHA: 16 de Junio de 2016

HORA: 18:30

DURACIÓN: 2 horas aprox.

LUGAR: Facultad de Formación del Profesorado y Educación

SALA: Seminario N-01

Nº de PARTICPANTES: 8+1 moderador

Cuadro 35: Ficha de datos del 2º grupo de discusión.

b) Desarrollo de la discusión entre el grupo de profesores expertos (Universidad de Oviedo)

Este grupo de discusión se desarrolló de un modo distinto al primer grupo pues se comenzó con una presentación del proyecto "*Learning Outside the Classroom*" y después, cada participante hizo una intervención en la que expresaron su opinión sobre la propuesta didáctica presentada, señalando aspectos que les resultaban de interés o que en su opinión, debían ser mejorados. A continuación se inició un debate en relación a los temas propuestos focalizando la discusión en diversos temas o categorías.

-Innovación. Se considera que la propuesta es muy interesante y novedosa por su fomento de la comunicación oral en lengua inglesa utilizando el patrimonio cultural como contexto y/o como recurso. También porque transita entre espacios de aprendizaje formales (aula) y no-formales tales como: los museos, las galerías de arte, los edificios históricos y los parques. La combinación de una perspectiva accional y de una perspectiva AICLE hace que la propuesta resulte para los expertos, una propuesta innovadora.

-Comunicación oral. Se apunta que el proyecto parte de una realidad: no hay suficiente oralidad en la escuela y por ello uno de los profesores formula una hipótesis: "si la oralidad se apoya en una metodología basada en proyectos con distintas finalidades, la oralidad será más eficiente".

-Metodología. Se señala que el proyecto promueve un aprendizaje vivencial. El alumnado sale del aula y construye conocimientos a partir de los estímulos que el profesor gestiona o facilita y ello contribuye al desarrollo de esas vivencias. Además estas salidas incorporan la realidad exterior al contexto educativo e incorporan nuevos aprendizajes. Un experto considera que la propuesta está enmarcada dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos, resaltando que aunque tiene más de cien años de antigüedad, vuelve a considerarse como un modo de trabajo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hoy en día. Uno de los postulados del

aprendizaje por proyectos es el aprendizaje a través del desempeño y ello requiere autonomía y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Esta aportación hace surgir una categoría emergente de discusión: la evaluación.

-Evaluación. Se proponen las técnicas de la co-evaluación y la autoevaluación entendiendo que es necesario incorporarlas al proyecto. A raíz de este tema, el experto E1 explica que es muy reacio a los sistemas de auto-evaluación y co-evaluación a través de las TIC porque considera que “son un martirio para los niños”.

-Motivación. Surge el tema de la motivación del alumnado:

“los alumnos tienen que sentirse emocionalmente cómodos para aprender...porque si no se revelan ante el tedio o pasan...” (E 5)

La idea de utilizar el patrimonio como recurso o como contexto les permite a los alumnos tener cosas que decir, “si no tienes experiencias no vas a hablar y este proyecto les da experiencias”. (E6)

-Entornos formales y no-formales. Por otro lado, en cuanto al tema del aprendizaje en entornos formales o no-formales, uno de los expertos hace referencia a la obra de Asensio (2015) en la que éste comprueba como los niños son mucho más eficientes en el aprendizaje en entornos no-formales que en los entornos formales. El proyecto *Learning Outside the Classroom* transita entre el entorno formal y el no-formal.

-Textos orales. También se habla sobre el tipo de textos orales que pueden producir los alumnos. E2 y E4 sugieren hacer una distinción entre los cursos de 1º, 2º y 3º en los que se trabajaría la narración, la descripción y el diálogo y los cursos de 4º, 5º y 6º en los que se trabajarían más los textos orales argumentativos.

-Conocimiento compartido. Se señala como un aspecto importante el conocimiento compartido de los alumnos que han vivido la misma experiencia pero de distinta manera por lo que todas sus aportaciones son diferentes y resulta un elemento enriquecedor. Para este experto los textos

orales en los que se apoyaría la propuesta serían. “el diálogo creativo y las exposiciones orales” (E7)

-Observador externo. En cuanto a la evaluación global de la propuesta didáctica *Learning Outside the Classroom* los expertos sugieren la presencia de un observador externo para completar el proceso de investigación y sumarlo a las técnicas de recogida de datos ya mencionadas y analizadas: Observación participante y no-participante, entrevistas y grupos de discusión.

Todas las propuestas realizadas por los expertos que participaron en este grupo de discusión fueron incorporadas al diseño final de nuestro proyecto *Learning Outside the Classroom*.

Sintetizamos a continuación los resultados obtenidos a través del grupo de discusión nº2 integrado por profesores Universidad de Oviedo.

c) Resultados del grupo de discusión N°2.

COMUNICACIÓN ORAL:

-Todos los integrantes de este grupo de discusión consideran que la propuesta del proyecto *Learning Outside the Classroom* es muy interesante e innovadora pues fomenta la comunicación oral a través del uso del patrimonio como recurso y/o contexto en contextos de aprendizaje formales y no-formales.

-Se sugiere la necesidad de especificar el tipo de texto oral que se va a utilizar dependiendo de la competencia oral del alumnado.

-Sugieren hacer una distinción entre los cursos de 1º, 2º y 3º en los que se trabajaría la narración, la descripción y el diálogo y los cursos de 4º, 5º y 6º en los que se trabajarían más los textos orales argumentativos.

RECURSOS PATRIMONIALES:

-La utilización del patrimonio como recurso o contexto produce un aprendizaje vivencial que facilita a su vez fomenta la comunicación oral. Para contar algo, hay que tener vivencias.

APRENDIZAJE EN ENTORNOS NO-FORMALES:

-Este proyecto combina el aprendizaje en el aula con el aprendizaje en entornos no-formales: museos, parques, galerías de arte, etc. y este es uno de los aspectos más innovadores del proyecto. Los espacios no-formales proporcionan un aprendizaje memorable y significativo para el alumnado y favorece la motivación.

MOTIVACIÓN:

-Los alumnos aprenden porque se sienten emocionalmente cómodos para aprender en los entornos no-formales. Además se produce un aprendizaje compartido que facilita también la motivación.

METODOLOGÍA:

-El proyecto se enmarca dentro de la perspectiva *accional* que promueve el MCER y el enfoque AICLE y en el Aprendizaje Basado en Proyectos, estos enfoques requieren una reflexión del alumno sobre el propio aprendizaje.

EVALUACIÓN:

-Los expertos proponen la incorporación de la auto-evaluación (*self-assessment*) y de la co-evaluación (*peer-assessment*) para que el alumnado pueda hacer esa reflexión sobre el aprendizaje personal y el de los demás miembros del grupo.

-En relación a la evaluación de las actividades en el exterior y del propio proyecto se propone la incorporación al mismo de un observador externo que nos aporte un punto de vista más objetivo de la experiencia.

Cuadro 37: Resultados grupo de discusión nº2.

9.3 Grupo de Discusión nº3

a) Características del Grupo de Discusión N° 3.

El grupo de discusión celebrado en el *Institute of Education* de la *University College London* tenía que validar también la propuesta

Learning Outside the Classroom. En este grupo, las categorías previas fueron las mismas que en los grupos anteriores y durante su desarrollo surgió otra categoría emergente: *Perspectiva Psicológica del Aprendizaje*.

3° GRUPO DE DISCUSIÓN

FECHA: **29 Junio**

HORA: **16:00**

DURACIÓN: **1 hora aprox.**

LUGAR: ***Institute of Education. University College London.***

SALA: **Room 746**

Nº de PARTICPANTES: **5+1 moderador**

Cuadro 35: Ficha de datos del 3º grupo de discusión.

b) Desarrollo de la discusión entre el grupo de profesores expertos (*University College London*).

Al igual que en el grupo de discusión anterior, los profesores expertos participantes una vez hecha la presentación del proyecto, hicieron una serie de aportaciones sobre algunos aspectos formales, aspectos lingüísticos y una valoración del mismo dentro del contexto de la educación española.

-Aspectos formales. Entre sus sugerencias destacan el cambio de nombre del proyecto *Learning Outside* por *Learning Outside the Classroom* para evitar confusiones.

-Marco conceptual. Otra de sus aportaciones se refiere al marco conceptual en el que está enmarcada la propuesta, sugiriendo que ésta se acerca al constructivismo social combinado con aprendizaje experiencial, considerando que se sigue más la interpretación de Vygotski que de cualquier otro autor por su noción de la Zona de Desarrollo Próximo y la importancia de la interacción social en el aprendizaje.

“The benefits of mixed ability groupings and children learning through collaborating on projects (Vygotsky's theory of the More Knowledgeable Other - peer or teacher, and Zone of Proximal Development - scaffolding knowledge and understanding by interaction and dialogic talk)”. (E2)

-Aspectos lingüísticos. Aunque la propuesta *Learning Outside the Classroom* pretende que los alumnos utilicen únicamente la lengua meta, uno de estos expertos sugiere la posibilidad de que se les permita hablar también en español para que todo el mundo pueda participar.

“Another possibility would be to allow children to use two languages (in this case, Spanish and English) to give the opportunity to talk to everybody”. (E1)

También sugieren utilizar el término *English as an Additional Language* que es el que se utiliza hoy en día en el Reino Unido para referirse al aprendizaje del inglés como segunda o tercera lengua en el contexto de las personas inmigrantes que llegan a este país y tienen que aprender la lengua inglesa como segunda, tercera o cuarta lengua.

-Aprendizaje experiencial. Sobre el aprendizaje experiencial, *learning by doing*, también se expuso la idea de que los niños se motivan más cuando trabajan fuera del aula y los profesores pueden planificar tareas en las que

se aprenda haciendo. Este proyecto lo que hace es buscar entornos que faciliten al alumno la posibilidad de hablar en la lengua meta.

“When working outside the classroom you have many more opportunities to plan engaging hands-on experiences which are not so traditional in pedagogy. With language learning it was creating an environment where children are more willing to have a go at speaking in the target language, and this can often be facilitated when in a less formal setting”.(E4)

Evaluación. También expresaron su opinión sobre la evaluación apuntando la evaluación formativa como sistema:

“...a formative assessment system should be used so that you could talk to the class teachers about progress of case study children and in your evaluations you would reflect on what you think was happening and how you might need to change things. So a bit like a pilot period before you then set up the precise way in which you envisage gathering data”. ...“you can capture everything through observation, audio recordings....” (E3)

Valoración. Los expertos presentes en el grupo, concedores de la realidad educativa española, consideran que esta propuesta es muy valiente y resulta un reto para el desarrollo profesional pues entre otras cuestiones intenta cambiar la mentalidad de los profesores:

“It is a challenge and a professional development to try to change teacher’s mentality. Many Spanish teachers don’t have access to new pedagogies and they are not so familiar to them as British teachers....but this proposal could be able to change this mentality...”(E5)

Otra de las ventajas de la propuesta según estos profesores son los elementos que interaccionan en ella: arte, lengua, multidisciplinariedad y TIC.

“Advantages of the proposal: There are lots of elements interacting: art+language+cross-curricularity+media.” (E2)

c) Resultados grupo de discusión nº3 profesores University College London.

ASPECTOS FORMALES:

-Cambio nombre del proyecto

MARCO CONCEPTUAL:

-La propuesta favorece un planteamiento socio-constructivista y el aprendizaje experiencial promocionando la interacción y el diálogo (Vygotsky).

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:

-Utilización de la lengua materna en ocasiones.

-Utilización del término *English as an Additional Language*.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL:

-Aprender haciendo es una de las mejores maneras de motivar al alumnado. El proyecto busca entornos que faciliten la promoción de la oralidad en la lengua meta.

EVALUACIÓN:

-Se sugiere una evaluación formativa a partir de la observación de los alumnos y las grabaciones de audio y video.

VALORACIÓN:

-Se hace una valoración muy positiva del proyecto. Lo consideran una propuesta valiente en el entorno educativo español pues combina el aprendizaje de lenguas con el arte, las TIC y fomenta la multidisciplinariedad.

Cuadro 38: Resultados tercer grupo de discusión.

9.4 Proyecto final *Learning Outside the Classroom*.

Todos los resultados obtenidos en nuestra investigación a través del análisis bibliográfico, la observación participante y no-participante, las entrevistas y el análisis de documentos junto con los grupos de discusión, nos ha ayudado a rediseñar nuestra propuesta educativa que una vez validada por los dos grupos de discusión de expertos universitarios

pasamos a formular de manera final en forma de proyecto.

a) Marco conceptual.

Este marco teórico constructivista plantea una alternativa real y práctica al modelo tradicional. Solé y Coll (2006) opinan que el constructivismo no debe de ser entendido como un libro de recetas, sino más bien como una forma de entender la enseñanza. Según Menéndez Álvarez-Hevia (2011) el constructivismo no es un sistema cerrado ya que agrupa múltiples ideas que pueden ser articuladas de diferentes formas. Todo ello nos lleva a reflexionar acerca de la teoría de Vygotski sobre la interacción.

Vygotski, tal como señalaba Moll (1997) desarrolla una teoría de la interacción de la que se desprende que los seres humanos interactúan con sus ambientes indirectamente a través de sus instrumentos de mediación, con sus recursos y sus artefactos culturales, siendo el habla oral o escrita uno de ellos. Estos artefactos culturales, incluida el habla, juegan un papel fundamental en la formación de las capacidades intelectuales humanas. El ser humano, al utilizar estos artefactos, no solo mediatiza las interacciones humanas sino que además construye los entornos sociales donde la zona de desarrollo potencial se instala y permite que el aprendizaje progrese más allá de lo esperado desde un enfoque limitador del aprendizaje marcado por etapas como Piaget había descrito. Podemos decir entonces que Vygotski percibe la lengua como una herramienta básica que nos da acceso al mundo.

Dado que la lengua da acceso al mundo, resultaría necesario ampliar las posibilidades de contacto con el exterior, enriquecer los contextos y situaciones comunicativas, que es lo que se persigue en esta propuesta.

La cultura, desde un punto de vista vygotskiano, son las experiencias sociales y materiales desarrolladas y acumuladas históricamente por los seres humanos. Es decir, la cultura es el entorno social dentro del cual está inserta la vida de la gente. “Los seres humanos piensan con los artefactos de la cultura, especialmente con la ayuda del habla oral y escrita” (Moll 1997:51)

Son muchos los profesores y centros educativos de nuestra región que apostando por el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Enfoque por Tareas o la perspectiva AICLE, abordan esta problemática desde distintas ópticas, diseñando proyectos o propuestas para la mejora de la comunicación oral en lengua inglesa en los que la cultura, en sus diferentes facetas es el elemento vertebrador como hemos argumentado.

b) Temática. El proyecto *Learning Outside the Classroom* se basa en la utilización de elementos patrimoniales, bien sea en la calle o en otros espacios: museos, galerías de arte, edificios históricos, parques, etc. como recurso o contexto para la realización de actividades que promuevan la comunicación oral en lengua inglesa.

Las salidas se organizan en función de los objetivos y contenidos programados en cada curso y en función de la programación cultural de los centros artísticos o culturales de nuestro entorno. Es decir, hay muchas salidas que pueden programarse al comienzo de curso porque el espacio a visitar no varía su oferta cultural, otras, se van organizando según aparecen nuevas posibilidades en la oferta que pueden resultar interesantes para nuestro temario o nuestros objetivos.

c) Palabras clave: Comunicación oral en lengua inglesa, Patrimonio cultural, Aprendizaje en espacios no-formales

d) Características del proyecto:

-Tipo de proyecto: Proyecto de centro

-Etapa: Primaria, Secundaria (El proyecto podría implementarse en Bachiller también)

-Número de alumnos: grupos de 25/30 alumnos y un máximo de 15 alumnos por profesor en las salidas.

-Coste económico: proyecto gratuito. Las visitas que hemos realizado durante el tiempo que ha durado el proyecto piloto han sido siempre gratuitas y las hemos realizado a pie desde el centro educativo.

e) Áreas o materias en las que podría implementarse el proyecto:

Lengua Extranjera: Inglés y asignaturas del Programa Bilingüe:

-*Natural Science, Social Science, Art, Music and Maths* en Primaria.

-*History, Geography, Biology and Geology, Music y Art* en Secundaria.

f) Agentes implicados en el proyecto: Profesorado de lenguas extranjeras, auxiliares de conversación, alumnos en prácticas de las facultades o escuelas de Formación del Profesorado.

g) Objetivos:

-Mejorar la comunicación oral en lengua inglesa del alumnado.

-Conocer el entorno cercano al centro educativo y su patrimonio cultural.

-Desarrollar el gusto por el arte y el patrimonio.

-Mejorar la motivación del alumnado y el profesorado.

h) Metodología:

El marco contextual de este proyecto es el Principado de Asturias y la propuesta que aquí presentamos sigue las consideraciones de los currículos de Primaria y Secundaria. El eje fundamental de Lengua Extranjera del Currículo asturiano lo constituyen los procedimientos dirigidos a la consecución de una competencia comunicativa efectiva oral y escrita. Pero como hemos podido constatar a lo largo de esta investigación, los centros educativos, en su mayoría, se centran más en desarrollar la comunicación escrita. Esta comunicación ha de darse en contextos sociales significativos que permitan al alumno expresarse con eficacia y corrección abarcando usos y registros cada vez más variados progresivamente. El currículo de Lengua Extranjera para las etapas de Educación Primaria y Secundaria se estructuran en torno a actividades de lengua del mismo modo en que éstas se describen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: comprensión y producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. Para ello entiende que una actividad comunicativa concreta requiere la utilización del lenguaje oral y/o escrito y el uso de recursos y estrategias de comunicación, lingüísticas y no lingüísticas, pertinentes al contexto en el que tiene lugar.

Por todo ello el currículo, que sigue las recomendaciones del MCER, se estructura en cuatro bloques dirigidos al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, mediante el tratamiento integrado de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar y conversar, leer y escribir, en contextos lingüísticos y socioculturales cada vez más amplios aunque nosotros nos centraremos únicamente en los bloques 1 y 2 que son comprensión y producción oral. Estos son los que tradicionalmente se trabajan menos en la mayoría de las aulas de inglés.

Por tanto, siguiendo las recomendaciones del currículo y del MCER proponemos una metodología comunicativa basada en el **Enfoque Orientado a la Acción** cuyo fin es el “de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tiene que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (Consejo de Europa,

2001:1). Por otra parte y teniendo en cuenta que esta propuesta de proyecto se ha desarrollado en gran parte dentro de las asignaturas de los programas bilingües, consideramos que adopta también muchas características del enfoque **AICLE** y el **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**.

Las principales características de la metodología de nuestro proyecto podríamos resumirlas en:

- Enseñanza centrada en el alumno
- Flexibilidad y adaptabilidad: Atención a los distintos estilos de aprendizaje.
- Fomento del aprendizaje basado en tareas.
- Multidisciplinariedad
- Aprendizaje interactivo
- *M-learning* (aprendizaje con dispositivos móviles)

i) Actividades:

Recogemos de Goh & Burns (2012) unos principios fundamentales para el diseño de actividades orales en una segunda lengua:

1. Incluir actividades que puedan desarrollar potencialmente las destrezas orales del alumno y poder emplearlas en su aprendizaje académico y en su entorno social.

2. Planear actividades cuyo foco sean las formas lingüísticas, la estructura del discurso y el vocabulario, para así desarrollar las destrezas orales y aprender a hablar con precisión.

3. Planear el “andamiaje” de la interacción en el aula para que los alumnos sean guiados progresivamente hacia unas destrezas orales efectivas.

4. Hacer que el ambiente del aula no resulte intimidatorio y animar a la reflexión o a la discusión para ayudar a los alumnos a controlar

e incluso disminuir su *language anxiety*

5. Enseñar a los alumnos a utilizar estrategias para controlar su ansiedad y mejorar su actuación oral.

Nuestra propuesta didáctica *Learning Outside the Classroom* promueve la organización de salidas fuera del recinto escolar para acercar al alumnado a su comunidad, a su cultura y a su patrimonio.

Estas visitas tienen siempre tres tipos de actividades:

-Actividades en el aula previas a la visita.

-Actividades durante la visita.

-Actividades después de la visita.

Durante las visitas el alumno adopta tres papeles totalmente diferentes tal como señala Palmer Wolf (1994) el papel de receptor, el papel de productor y el papel de interrogador.

-Receptor: cuando percibe la obra de arte u objeto patrimonial que está observando. Los alumnos empiezan a utilizar estructuras lingüísticas que han trabajado antes en el aula y se produce la conversación.

-Productor: cuando realiza la actividad plástica diseñada para la visita y continua el proceso de comunicación oral.

-Interrogador cuando pregunta o se pregunta sobre cuestiones relacionadas con la observación o la producción de la obra. Este papel tiene un carácter conclusivo, de rectificación de fallos.

Estos papeles proporcionan al alumno un punto de vista totalmente diferente y por tanto, la conversación que se produce con uno mismo o con los demás cambia radicalmente. Hay que tener en cuenta que durante los años escolares la capacidad para la reflexión y la crítica van en aumento a medida que el alumno va haciéndose mayor por lo que los textos orales a

producir van a ir evolucionando y de los textos descriptivos, se va a pasar a los diálogos y de los diálogos, a los textos argumentativos. Por todo ello y según nuestra experiencia utilizaríamos la descripción y el diálogo para los cursos más bajos de primaria (1º,2º,3º y 4º), la introducción de textos narrativos en 5º y 6º, introduciendo los textos argumentativos en secundaria.

i) Recursos y Materiales:.

Para Hughes (2010) uno de los mayores desafíos a la hora de diseñar materiales para desarrollar la destreza oral es decidir qué aspectos del habla van a ser los más destacados en la programación. Por ello, en nuestra propuesta, los materiales y recursos se utilizan para el fomento de la interacción lingüística y son generalmente los propios objetos patrimoniales los que utilizamos para ello. Como hemos dicho, estas intervenciones tienen tres partes, en el aula, la salida propiamente dicha y en el aula de nuevo. En el aula se utilizarán materiales: fotografías, páginas webs, vídeos, *wordcards*, textos escritos y textos orales relacionados con el tema para dar a conocer el vocabulario y las expresiones necesarias. Durante las salidas, se utilizará un *sketch book* para tomar notas y bocetos y otros materiales para realizar actividades plásticas.

9.5 Evaluación del proyecto

Según Thornbury 2012, la producción oral es probablemente la destreza más difícil de evaluar incluso con la ayuda de la tecnología para la grabación debido a su naturaleza típicamente interactiva y su desarrollo en tiempo real y los examinadores pueden tener ideas muy diferentes sobre lo que constituye o sobre lo que es el dominio al hablar.

La utilización de criterios de valoración y descriptores es una práctica habitual hoy en día a la hora de evaluar siendo la entrevista individual o en parejas uno de los métodos más utilizados. Otra opción son los proyectos o tareas colaborativas dónde los alumnos interactúan en parejas o en pequeños grupos, donde aspectos que reflejan la metodología comunicativa

son evaluados y por consiguiente tienen un efecto positivo en la práctica de aula.

Para realizar la evaluación del diseño de nuestra propuesta educativa, habría que evaluar las siguientes categorías: Objetivos, actividades y contenidos, metodología, competencias, recursos, interacción y evaluación. Para Suárez *et al.* (2013) en la evaluación de los objetivos, la formulación es un aspecto muy importante pues aporta racionalización al proceso educativo dando sentido a la actividad. Directamente relacionado con el logro de objetivos están los contenidos como medio para conseguir los objetivos. Los contenidos a su vez deben adecuarse a los objetivos dando coherencia a la programación y adecuándose a las personas a las que van dirigidos y las actividades deben ser pertinentes y coherentes con los objetivos.

La evaluación de las competencias en este proyecto resulta un tanto compleja por la breve duración de las visitas y debe darnos información sobre las posibilidades que ofrecen las visitas a espacios patrimoniales para trabajar o reforzar ciertas habilidades. La evaluación de la metodología se centrará en el análisis de los instrumentos. Los recursos didácticos se evaluarán en cuanto a su adecuación a la actividad y por ser recursos tradicionales o recursos TIC. Por último, hay que evaluar tanto la aplicación del proyecto como los resultados de aprendizaje, el seguimiento de la programación, la consecución de objetivos y la satisfacción del alumnado.

Se han recogido datos relacionados con la competencia oral de los alumnos, sus conocimientos, sus limitaciones y su capacidad para transmitir ideas, opiniones, gustos etc. Las grabaciones de audio y video nos han permitido analizar con profundidad la interacción entre el alumnado y entre el alumnado y el profesorado y otras subcategorías relacionadas con aspectos lingüísticos como la fluidez, la pronunciación o la entonación. Todos los registros de datos utilizados nos han permitido analizar mi propia práctica educativa y detectar las debilidades de la misma, decidiendo aumentar las actividades orales en el aula relacionadas con la pronunciación y la fluidez así como reforzar las actividades de comprensión oral con el

visionado de películas, dibujos animados etc. que los propios alumnos han de hacer como tarea en casa. Se han reforzado las actividades orales más creativas como son la grabación de videos individuales que los alumnos realizan con teléfonos móviles en su casa que luego envían a la profesora a través del correo electrónico para el visionado conjunto de los mismos en el aula. Este tipo de tareas han resultado muy motivadoras para el alumnado teniendo en cuenta que en el video, los alumnos pueden utilizar cualquier muñeco o imagen como personajes no teniendo que aparecer ellos si no quieren. La condición es que sean ellos los que hablen y utilicen las estructuras o el tipo de texto oral sugerido.

CATEGORÍAS	INDICADORES y DESCRIPTORES
OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS	<p>1. PLANTEAMIENTO Y CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formulación, -Relación con actividades -Cumplimiento. <p>2. PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO DE CONTENIDOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Coherencia con los objetivos -Coherencia con los objetos patrimoniales.
METODOLOGÍA	<p>3. DESARROLLO METODOLÓGICO:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Tipo de metodología <p>4. DISEÑO DE ACTIVIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollo de competencias <p>5. RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Características de las infraestructuras: edificio,

	<p>mobiliario.</p> <p>-Adecuación del espacio para la actividad.</p> <p>-Recursos convencionales.</p> <p>-Presencia de recursos tic</p>
COMPETENCIAS	<p>5.COMPETENCIA LINGÜÍSTICA:</p> <p>-Se favorece el diálogo creativo</p> <p>6.CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DEL PATRIMONIO Y DEL ENTORNO</p> <p>-Relación de los contenidos con los objetos patrimoniales visitados y con el entorno.</p> <p>7.COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA:</p> <p>-Permite conocer distintos estilos y técnicas artísticas.</p> <p>-Permite conocer distintas culturas.</p> <p>-Se fomenta la creatividad.</p> <p>-Flexibilidad en las tareas.</p>
INTERACCIÓN	<p>14. PARTICIPACIÓN ESCOLAR:</p> <p>15. MOTIVACIÓN</p>
EVALUACIÓN	<p>16.EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROGRAMA</p>

Tabla 9: Categorías de análisis para la evaluación.

En nuestro proyecto los **objetivos** se han formulado siempre en relación a las características del alumnado, su edad, su nivel lingüístico en lengua inglesa y sus necesidades. A su vez, los objetivos han estado siempre relacionados con las actividades, el desarrollo de las competencias y las características del espacio y los recursos.

Los **contenidos** han estado siempre relacionados con los espacios patrimoniales o viceversa pues han sido los espacios y sus objetos los que han propiciado el diseño de la salida y sus actividades

La **metodología** se integra en el Enfoque Orientado a la Acción, está centrada en el alumno, es flexible y adaptable a las distintas situaciones, además es participativa y dialógica y promueve la interacción. Fomenta el Aprendizaje por Tareas, la multidisciplinariedad, la atención a la diversidad y el *m-learning*. Los alumnos han utilizado **recursos** para las actividades plásticas: cartón, cartulina, papel continuo para murales, ceras, tizas así como recursos TIC para la toma y edición de fotografías (foto alumnos gesta 2 con tablets, salida) y exponerlas en el centro educativo y se ha procurado que los espacios para las actividades se adecuasen **siempre** a las necesidades de los alumnos.

Las **competencias** que se han trabajado han sido:

-La competencia lingüística a través de los diálogos creativos, las descripciones y la expresión de emociones y sentimientos partiendo de la contemplación de la obra de arte.

-La competencia cultural y artística se ha desarrollado a través de las actividades plásticas que se han desarrollado en las salidas y en el aula, siempre relacionadas con los contenidos y la temática de la salida y a través de las propias salidas y visitas en las que los alumnos han podido conocer distintos estilos y técnicas artísticas

-El conocimiento y valoración del patrimonio ha sido la otra competencia desarrollada en las salidas.

La **participación escolar** en las actividades ha sido siempre muy buena y podemos constatar por las evaluaciones de satisfacción del alumnado que han sido siempre muy satisfactorias y motivadoras.

En nuestro proyecto, además de utilizar rúbricas para evaluar al alumnado siguiendo una evaluación formativa, utilizaremos tanto la autoevaluación (*self-assessment*) como la co-evaluación (*peer-assessment*).

En cuanto a la evaluación del proyecto en sí, consideramos que la presencia de un evaluador externo se convirtió en necesaria para tener una opinión distanciada del mismo que proporcionaría rasgos de objetividad para dar respuesta al rigor metodológico. Además, realizaríamos cuestionarios de satisfacción del alumnado y del profesorado participante.

Tal como nos sugirieron en el segundo grupo de discusión llevado a cabo en nuestra investigación, la presencia de un evaluador externo nos permitiría tener una opinión más objetiva de las actividades realizadas. Teniendo en cuenta de que en todas las salidas contamos con la figura de un auxiliar de conversación, le propusimos que emitiera un informe en calidad de observador externo

Por ello, solicitamos al auxiliar de conversación presente en las últimas tres salidas realizadas durante la implementación del proyecto piloto que actuase como evaluador externo y rellenase una ficha de cada salida atendiendo a las categorías: *Interaction, Motivation, Context, English Language Learning*.

Venue	Interaction .Students .Students+teachers .Students+object	Motivation	Context	English Language Learning
Banco Sabadell (Photo				

exhibition)				
Museo de Bellas Artes de Asturias (Permanent collection)				
Colegio de Arquitectos de Asturias (Javier y la arquitectura)				

Cuadro : Ficha para el observador externo.

La ficha del observador externo puede consultarse en el anex...

El evaluador externo aporta una idea de consenso sobre las actividades que realizamos durante las salidas en las que plasma su percepción sobre aspectos como la interacción, el contexto, la motivación o la lengua inglesa.

9.6 Análisis y resultados de la observación no-participante del observador externo.

Interacción:

En el caso de la visita a la exposición del **Banco Sabadell**, el observador considera que el haber dado instrucciones claras al alumnado sobre cómo debía ser su comportamiento y sobre los objetivos de la visita contribuyó a que la visita fuera muy productiva y beneficiosa para los alumnos.

La visita al **Museo de Bellas Artes** fue positiva en cuanto a la respuesta del alumnado ante los objetos con los que se trabajó pero la escasez de tiempo para la misma hizo que apenas hubiese interacción entre el alumnado. Los grupos eran más numerosos que en otras ocasiones y las condiciones acústicas para realizar las actividades no eran todo lo buenas que podrían haber sido, lo cual permitía más distracciones y falta de atención.

La interacción entre los alumnos es en general muy positiva. En el caso de la visita al **Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias**, el observador considera que los alumnos interactuaron entre ellos sobre todo en lo relacionado con el espacio y el entorno visitado pues las características arquitectónicas del edificio les sorprendió enormemente. La interacción con los profesores fue también muy buen y respondieron con gran interés hacia las obras mostradas y las actividades realizadas.

Resultados: Los espacios escogidos han sido muy interesantes y apropiados para promover una interacción en lengua inglesa, tanto entre alumnos, alumnos y profesores y alumnos y objetos patrimoniales. Quizás el Edificio de la Ampliación del Museo de Bellas Artes no sea tan adecuado para la realización de este tipo de actividades sobre todo por la afluencia de público que tiene habitualmente y el tamaño de las salas en las que hemos trabajado. Los otros dos espacios, sin embargo responden mejor a nuestras necesidades porque la afluencia de público en el momento de realizar la visita escolar fue muy baja y se puede decir que el espacio estuvo disponible enteramente para la misma lo cual permitió una muy buena interacción en todos los sentidos.

Motivación:

La exposición de retratos fotográficos realizados por destacados fotógrafos españoles del siglo XX del **Banco Sabadell** contribuyó a conectar al alumnado con el mundo exterior lo cual resultó muy motivador para ellos. A través de estas fotografías pudieron apreciar diferentes estilos en el vestir, tribus urbanas, clases sociales etc.

La visita al **Museo de Bellas Artes** pudo dejar a los alumnos un poco asombrados por la magnitud de los espacios y la solemnidad del edificio en si lo que quizás los pudo retraer un poco a la hora de expresarse en lengua inglesa pero su curiosidad e interés fue palpable.

Durante la visita a la exposición en el **Colegio de Arquitectos de Asturias** los alumnos mostraron una gran motivación y disfrute por aprender fuera del entorno escolar, así como gran interés por las actividades realizadas.

Resultados: La motivación del alumnado es muy alta pero podemos comprobar de nuevo como las características del espacio a veces condicionan su actuación y por tanto su actitud hacia la salida en general.

Contexto:

En la salida al **Banco Sabadell** el contexto de la exposición y su temática favoreció un lenguaje auténtico relacionado con determinadas disciplinas: el arte, la historia, la moda...

El contexto del **Museo de Bellas Artes** permite acortar distancias entre los alumnos y los objetos expuestos y este espacio no-formal de aprendizaje favorece el aprendizaje cultural y lingüístico del alumnado.

En el caso del Colegio Oficial de Arquitectos el contexto es un elemento muy inspirador para producir interacciones diversas, motivación y en el caso de esta actividad, aprendizaje de lenguas.

Lengua inglesa:

Los aspectos lingüísticos trabajados en la visita al **Banco Sabadell** comenzaron con un diálogo en torno a respuestas sobre las obras expuestas, expresión de gustos y sentimientos preguntas sobre el porqué de algunos aspectos de las obras o conexiones entre las obras y el mundo real. En un bloc de notas cada alumno dibujó una de las obras expuestas interpretándola libremente y exponiendo posteriormente la misma y explicándola al resto de sus compañeros.

En el **Museo de Bellas Artes** se estableció un debate sobre las dos obras escogidas previamente.

En la exposición del **Colegio de Arquitectos de Asturias** se entabló un diálogo sobre la percepción del alumnado acerca de las obras y la interpretación de las mismas partiendo de su descripción.

Para concluir este capítulo debemos aclarar que las opiniones mostradas por los expertos participantes en el grupo de discusión son las que hemos incorporado al diseño final de la propuesta para su mejora pues son estos expertos los que han validado la misma. La opinión del experto externo nos ha servido para evaluar las distintas actividades del proyecto y ampliar la perspectiva del mismo.

CONCLUSIONES

Calbó, Juanola, et all (2011), tal como hemos dicho en el capítulo 3, consideran la educación como un proceso comunicacional, flexible, que se adecua a diferentes ámbitos y realidades, y que se puede dar en cualquier espacio. Esta interpretación del concepto de educación entiende que de cualquier proceso de interrelación puede derivarse un fenómeno educativo en cualquier contexto.

En nuestra investigación hemos hecho un doble estudio de tipo cualitativo-etnográfico. Por un lado, nos propusimos conocer algunos de los proyectos que promocionan la comunicación oral en lengua inglesa en Asturias, así como las estrategias metodológicas y motivacionales utilizadas por los profesores que lideran estos proyectos. Por otro lado, y como resultado de nuestras investigaciones, nos hemos centrado en validar y rediseñar una propuesta educativa que hemos implementado en los últimos cinco años en un centro educativo de nuestra ciudad, Oviedo.

Nuestra propuesta, Learning Outside the Classroom se fundamenta en tres pilares: la comunicación oral en lengua inglesa, la educación patrimonial y el Outdoor learning o aprendizaje en el exterior.

El marco teórico de nuestra investigación está dividido en tres capítulos. El primero de ellos, hace una revisión histórica sobre la atención que los distintos métodos y enfoques para la enseñanza de las lenguas han prestado a la oralidad. Una vez finalizada nuestra investigación podemos argumentar que la enseñanza de la oralidad no empieza a tenerse en cuenta hasta el siglo XX y evidenciar cómo su enseñanza ha ido evolucionando hasta llegar a los Enfoques Comunicativos en los años ochenta del pasado siglo, que es cuando a la comunicación se le concede la importancia fundamental que tiene hoy en día. En los años 90 el surgimiento de CLIL y más adelante, del Enfoque Orientado a la Acción promovido por el Marco Común Europeo de Referencia logra equiparar en importancia a las cuatro destrezas comunicativas: hablar, escribir, escuchar y leer.

Sintetizamos a continuación el tratamiento de la enseñanza de la oralidad en lenguas extranjeras a lo largo de la historia:

El Método de Gramática-Traducción no prestaba ninguna atención a la producción o a la comprensión oral pues esas habilidades no se consideraban importantes ni necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera y toda la atención se centraba en la enseñanza de la lectura, la escritura y la traducción de textos.

El Movimiento Reformista que dio lugar al Método Natural y al Método Directo sí daba importancia a la enseñanza de lo oral considerándolo más importante que la comunicación escrita. Los llamados métodos naturales aportaron como novedad el uso de la lengua extranjera en el aula y la corrección de la pronunciación.

El Oral Approach utilizaba la lengua oral como vehículo de comunicación en el aula otorgándole una gran importancia y centrándose en la selección del vocabulario adecuado para cada lección.

El Situational Language Teaching promovía el aprendizaje de las cuatro destrezas lingüísticas pero acercándose a la nueva lengua a través de la oralidad.

El Audiolingual Method se centró en la comunicación y popularizó el uso de los laboratorios de idiomas. Se puede decir que este método tuvo escasa transferencia a situaciones reales.

A partir de los años 80, la comunicación se convirtió en el objetivo fundamental de los métodos de enseñanza de las lenguas y es en ese momento cuando los métodos comienzan a denominarse enfoques.

Del cuestionamiento que se hizo a los dos métodos anteriores en los que el protagonista del proceso educativo era el profesor, surgen los Enfoques Comunicativos. En estos enfoques, el profesor pasa a ser un guía

del proceso educativo, siendo el objetivo principal de este enfoque, promover una comunicación real, tanto oral como escrita.

Más adelante, el Enfoque por Tareas promueve un uso real de la lengua y para ello los alumnos llevan a cabo una serie de tareas en las que no sólo la oralidad es importante sino también la comprensión y la producción escrita.

El Enfoque Orientado a la Acción que promueve el MCER, considera igualmente importantes las cuatro destrezas comunicativas y promueve su desarrollo en la implementación de proyectos y tareas que promuevan una ciudadanía activa.

Y por último CLIL, enfoque utilizado en contextos bilingües, fomenta el uso de textos escritos tanto como de textos orales, siendo la lengua el vehículo para aprender contenido y el contenido el vehículo para aprender la lengua. Además CLIL promueve el uso de las cuatro destrezas lingüísticas por igual.

En relación a los métodos de investigación aplicados en esta tesis destacamos el carácter cualitativo-etnográfico de la misma que plantea dos análisis, por un lado, el de un proceso educativo, mediante la observación e interpretación de lo que sucede en las clases de inglés de un centro en concreto (micro-etnografía) y por otro, el análisis de estrategias metodológicas y motivacionales que ayuden a promover la comunicación oral en lengua inglesa en las aulas de inglés de Primaria y Secundaria en el ámbito de nuestra región. En nuestra investigación hemos utilizado las técnicas de la observación participante, observación no-participante, entrevistas en profundidad, análisis de documental y grupos de discusión.

Dentro del Marco Empírico hicimos una revisión sobre los postulados de la investigación cualitativa (capítulo 4) y una descripción de las características de las diferentes técnicas utilizadas en la investigación para posteriormente establecer el diseño de la investigación de acuerdo con las necesidades del estudio (capítulo 5).

En el capítulo 6 hablamos del contexto y la muestra de la investigación y en el 7, presentamos el análisis y la interpretación de los resultados donde obtuvimos una información muy importante a través de la observación etnográfica y las entrevistas. .

En el capítulo 8 presentamos nuestras averiguaciones sobre los proyectos de innovación en lengua inglesa desarrollados en Asturias. Estos proyectos son otro elemento fundamental de nuestra investigación que han sido seleccionados por su temática y su originalidad. En este capítulo también incluimos los resultados del primer grupo de discusión en el que se presentaron algunos de esos proyectos.

Por último, en el capítulo 9 presentamos el diseño del proyecto Learning Outside the Classroom junto con los resultados obtenidos en los grupos de discusión nº2 y nº 3 con profesores universitarios que validaron el diseño de dicho proyecto. Por este motivo, en el diseño de este proyecto se incluyeron las propuestas hechas por dichos grupos de discusión. El último capítulo, el número 10 corresponde a estas conclusiones que estamos presentando en este momento.

Una vez sintetizadas las primeras reflexiones teóricas de la investigación, pasamos a exponer las conclusiones generales, en relación a los objetivos planteados.

Objetivo nº1: Identificar estrategias metodológicas y motivacionales que se estén utilizando en una muestra de centros educativos de Primaria y de Secundaria del Principado de Asturias para mejorar la competencia comunicativa en lengua inglesa del alumnado..

A lo largo de nuestra investigación encontramos profesores y centros educativos que habían desarrollado proyectos de innovación muy interesantes. Estos proyectos liderados por ellos o por otras entidades educativas tienen como objetivo fundamental fomentar la comunicación oral en lengua inglesa.

A partir de estos proyectos y gracias a las distintas técnicas para la obtención de datos (observación participante, observación no-participante, entrevistas y grupo de discusión nº1) utilizadas en nuestra investigación se procedió a identificar las estrategias metodológicas y motivacionales del profesorado que pretende mejorar la comunicación oral en lengua inglesa del alumnado, a través de sus proyectos.

Observación participante.

A través de la observación participante en el aula durante la puesta en marcha del proyecto piloto podemos concluir que el proyecto Learning Outside the Classroom promueve la motivación del alumnado y el profesorado, el diálogo creativo y la espontaneidad del alumnado, así como el gusto por el arte y el conocimiento del entorno cercano y el patrimonio. A continuación explicamos brevemente las conclusiones a las que hemos llegado a partir de las categorías establecidas en nuestra investigación.

Contextos. Los contextos utilizados para la implementación de dicho proyecto, tanto interiores como exteriores, fueron adecuados para la puesta en marcha del mismo, destacando entre ellos la Sala de exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias y la Sala del Banco Sabadell, ambos en Oviedo.

Interacción. La interacción producida entre alumnos, alumnos y profesores y alumnos y objetos patrimoniales ha sido excelente.

Lengua Inglesa. A través de la observación participante hemos prestado atención a diversos componentes lingüísticos, entre ellos, algunos aspectos de la competencia en comunicación lingüística como son la pronunciación, entonación.

Esta observación nos ha permitido comprobar la adquisición en una situación real de uso de la lengua inglesa y a partir de ahí, hemos podido diseñar actividades para su mejora y tratamiento en el aula. También hemos podido clarificar aspectos pragmático-discursivo como son el tipo de textos

orales que los alumnos son capaces de producir en los distintos niveles escolares.

Así pues consideramos que en 1º, 2º, 3º y 4º de Primaria los alumnos pueden producir textos dialógicos y descriptivos, en 5º y 6º pueden producir textos narrativos, además de los anteriores y en Secundaria pueden empezar a usar los textos argumentativos

Motivación. La motivación es un elemento clave en el aprendizaje de lenguas y en nuestro proyecto, a través de la observación participante hemos podido advertir el incremento de la motivación del alumnado al salir al exterior del centro educativo, conocer o visitar el entorno, realizar actividades en espacios no-formales. En definitiva, podemos decir que los alumnos están más motivados cuando abandonan la rutina diaria y no sólo cambian los espacios, sino también los recursos y el tipo de enseñanza. La motivación del profesor está intrínsecamente relacionada con la motivación del alumnado. Tras nuestra investigación hemos comprobado que el profesorado que realiza proyectos está muy motivado, se involucra y participa en ellos con entera dedicación. Podemos decir también que los auxiliares de conversación y los alumnos en prácticas que hemos conocido durante nuestra investigación están muy motivados por tener a ese profesorado como guía y modelo.

Observación no participante.

El contexto del aula, en especial, el tipo de agrupamientos, tiene una estrecha relación con el tipo de metodología que se utiliza.

En muchos casos, los elementos arquitectónicos y decorativos de las aulas y del centro educativo nos trasladan una idea de la filosofía educativa del centro y los roles que desempeñan los agentes implicados: profesores y alumnos.

En el aula debería haber una relación horizontal entre profesores y alumnos que no fuera sólo conceptual sino también física (Acaso, 2013). En

nuestra investigación, pudimos comprobar que son muy pocos los profesores que adaptan los agrupamientos al tipo de actividades, imperando los agrupamientos en filas separadas típicos de las metodologías tradicionales. También hemos podido comprobar cómo en muchos de los centros visitados, los alumnos están agrupados de cuatro en cuatro o de seis en seis, no variando jamás el tipo de agrupamiento. En nuestra opinión, mantener a los alumnos en un tipo determinado de agrupamiento durante largo tiempo es un error y no ayuda a establecer procesos comunicativos globales, limitando la interacción entre los alumnos y haciendo muy complicado su seguimiento.

La motivación del alumnado es otro de los aspectos que hemos analizado a través de la observación y hemos podido comprobar cómo algunos factores influyen positivamente en ella: el trabajo por proyectos, el aprendizaje experimental (*learning by doing*), el uso de nuevas tecnologías, la presencia de los auxiliares de conversación, etc.

Las pedagogías tradicionales no favorecen ni la motivación del alumnado ni la comunicación oral pues la interacción que se suele producir es una interacción unidireccional en la que sólo habla el profesor y los alumnos que están sentados en filas separadas, escuchan. En estos casos, los recursos se limitan a los libros de texto y la pizarra digital y las actividades suelen ser principalmente mecánicas. Los alumnos realizan trabajos en casa y además tienen que memorizar contenidos y ejercicios para aprobar una cantidad de exámenes desproporcionada e inútil.

La motivación del profesorado depende, según nuestra observación, de diversos factores. Los profesores se sienten motivados cuando pueden crear libremente sus propios proyectos y se les permite ponerlos en práctica. Generalmente, son los profesores que reciben más formación los que tienen más inquietud y están más motivados para poner en marcha nuevas iniciativas.

Entrevistas en profundidad

Se realizaron once entrevistas a profesores de lengua inglesa que trabajan en Asturias. Cuatro de ellos son de Secundaria y siete de Primaria. Estos profesores fueron escogidos por destacar dentro de la comunidad educativa por participar o diseñar proyectos de innovación que fomentan la comunicación oral en lengua inglesa. A continuación presentamos las conclusiones que hemos extraído de dichas entrevistas.

-Experiencia profesional. Los profesores entrevistados lideran o participan en proyectos innovadores y sus años de experiencia profesional, les proporcionan un bagaje envidiable. Están en continua formación y las estancias formativas en el extranjero son una característica común en todos ellos que ha marcado su forma de entender la educación. Su acreditación media en lengua inglesa según el MCER es un nivel C1.

-Dar clase. Estos profesores utilizan la lengua inglesa como lengua de aula habitualmente aunque en algunas ocasiones tienen que hacer uso de la lengua materna para resolver conflictos (en Primaria) o manejar grupos de bajo nivel (en Secundaria) dónde se hace necesario el uso de la lengua materna.

Los agrupamientos en el aula utilizados para fomentar la oralidad son variables dependiendo del tipo de actividad aunque los profesores destacan que la elevada ratio de alumnos es un hándicap para el fomento de la comunicación oral. .

Los profesores utilizan distintas estrategias para motivar a sus alumnos: trabajo por proyectos, nuevas tecnologías, tecnologías móviles o intercambios de alumnos. Los profesores afirman que se sienten muy motivados en su profesión.

-Metodología. La destreza lingüística que priman todos los profesores entrevistados es la destreza oral porque son conscientes del bajo nivel en comunicación oral que tienen los estudiantes de lengua inglesa en España.

Por ello, en Primaria, dedican gran parte del tiempo a potenciar la comprensión y la producción oral mientras que en Secundaria conceden la misma importancia a estas habilidades y aumenta el desarrollo de las destrezas escritas.

Los profesores utilizan diversos recursos dependiendo de los proyectos que lideren. En Primaria destaca el uso de cuentos, canciones, videos, pequeñas pizarras blancas individuales (white boards), marionetas y materiales artísticos variados. En Secundaria utilizan programas de T.V, noticias, redes sociales o tecnología móvil. Casi todos los profesores entrevistados utilizan un libro de texto pero puntualizan que lo hacen por imposición del centro educativo y aclaran que podrían trabajar sin él perfectamente.

Las salidas al exterior son muy bien valoradas por los profesores entrevistados aunque no todos tienen la posibilidad de realizarlas, siendo muy pocas las visitas que se realizan en inglés.

La cultura es un elemento fundamental en las aulas de lengua inglesa y en el caso de estos profesores, no se limita únicamente al tratamiento de las festividades y celebraciones de tradición anglosajona. En los centros escogidos, la cultura es un recurso habitual: gastronomía, folklore, cuentos, juegos y canciones y rimas tradicionales.

-Aprendizaje autónomo. Casi todos los profesores suelen asignar tareas a los alumnos para realizar en casa pero en su mayoría, estas suelen estar relacionadas con la investigación sobre algún tema o el visionado de programas o películas en lengua inglesa dejando un poco de lado los tradicionales deberes que refuerzan la gramática y el vocabulario.

-Evaluación. Estos profesores evalúan las destrezas orales aunque cada uno de ellos lo hace con unos criterios de calificación diferentes. En Primaria, se otorga más peso a las pruebas orales sobre todo en los cursos de 1º, 2º y 3º y los instrumentos que se suelen utilizar para realizar estas evaluaciones son: entrevistas, presentaciones orales y productos audiovisuales realizados por los propios alumnos.

Los contenidos culturales no se evalúan en ninguno de los centros.

Objetivo nº 2: Analizar estrategias que contribuyen al éxito de la comunicación oral en inglés en distintos contextos o situaciones de enseñanza (aulas de lengua extranjera y secciones bilingües. Para analizar esas estrategias hemos utilizado los datos recogidos a través de la observación etnográfica, las entrevistas y el análisis documental. Dentro del análisis documental, empezamos por la legislación y los informes institucionales, prestando especial atención a ley de educación española, LOMCE y a su concreción curricular en Asturias y el marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Entre los objetivos de la LOMCE y los objetivos educativos europeos está la promoción y el impulso de proyectos que fomenten la enseñanza activa y la conexión del aprendizaje con el mundo real.

Hemos podido comprobar que todos los proyectos presentados en esta tesis responden a las exigencias del currículo. El análisis de estos proyectos nos ha permitido además conocer sus características así como las estrategias metodológicas y motivacionales que utilizan estos profesores.

Del análisis de los informes internacionales "The assessment of pupils skills in English in eight European countries" y el "Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español" concluimos que los resultados sobre el aprendizaje de lenguas en España son bajos y el profesorado, teniendo en cuenta esta realidad, diseña sus proyectos.

Algunos de los motivos por los que los aprendices de lenguas en España consiguen tan bajos resultados según este informe son los siguientes: nuestros alumnos son los que menos practican la lengua inglesa fuera del aula, bien sea con sus familias o escuchando la radio, viendo la televisión o leyendo revistas, periódicos o libros en inglés. Incluso cuando viajan al extranjero, son los que menos practican la nueva lengua. Estos factores son los que nuestro profesorado trata de paliar de algún modo, a través de las actividades que proponen en sus proyectos.

También se han analizado los manuales que los profesores entrevistados utilizan en sus centros. Podemos decir que los manuales escolares para la enseñanza de la lengua inglesa han evolucionado y mejorado mucho en los últimos años pero todavía no dan respuesta a todas las necesidades que tienen los alumnos y los profesores, sobre todo en lo relacionado con la lengua oral por lo que muchos de ellos optan por combinar su uso con el de otros recursos y desarrollar proyectos paralelos al libro de texto.

Las actividades de producción oral que aparecen en estos manuales son en su mayoría insuficientes y se limitan a actividades descriptivas en Primaria y a actividades dialógicas en Secundaria. Sin embargo, las actividades de comprensión oral están muy presentes tanto en los manuales de Primaria como en los de Secundaria con el inconveniente de que presentan muy pocos textos orales reales.

Conclusiones sobre los proyectos ejemplos de buenas prácticas

En esta investigación, hemos seleccionado diez proyectos educativos en Asturias que fomentan la oralidad en lengua inglesa. La temática de estos proyectos es muy variada: Guías turísticos, drama, storytelling, arts & science, diversidad cultural, m.-learning, concurso de cocina, juegos tradicionales ingleses, la vida en un planeta imaginario o el intercambio entre alumnos Boston-Tineo.

La cultura anglosajona está intrínsecamente relacionada con la enseñanza de la lengua inglesa y su presencia en estos proyectos es constante. Es habitual que en alguno además de utilizar elementos de la cultura anglosajona se introduzcan, además, elementos culturales de carácter local o regional.

Todos comparten el interés común por promocionar la comunicación oral en lengua inglesa y su cultura, motivando al alumnado con el uso de nuevos recursos y nuevas formas de trabajar. Para ello, fomentan el aprendizaje colaborativo, integrando la lengua y el contenido en el aprendizaje, incentivando la investigación en oposición a la memorización, colocando al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y proporcionando nuevos instrumentos de evaluación.

Otra de las características de estos proyectos es que el resultado o producto final que se obtiene no es lo importante, lo importante es el proceso de aprendizaje.

Grupos de discusión nº1.

Todos los participantes coincidieron al afirmar cómo el nivel de comunicación oral de sus alumnos ha mejorado notablemente en los últimos años debido, sobre todo, al incremento del número de horas de exposición a la lengua inglesa, a la ayuda de los auxiliares de conversación y a los programas de intercambio.

Todos estos elementos, combinados con el uso de las nuevas metodologías implementadas en las aulas y los nuevos recursos tecnológicos, son un elemento muy motivador para el alumnado y también para el profesorado.

Objetivo nº 3: Diseñar una propuesta que actúe como referente para introducir mejoras metodológicas en la enseñanza del inglés, especialmente orientadas al afianzamiento de la comunicación oral y la educación patrimonial. Para el diseño de la propuesta nos hemos basado en el proyecto inicial implementado durante estos años y lo hemos ido modificando según los resultados obtenidos en nuestra investigación.

Conclusiones sobre la implementación del proyecto piloto Learning Outside the Classroom y el diseño de la propuesta didáctica que lleva el mismo nombre.

Learning Outside the Classroom es un proyecto piloto que se puso en marcha en 2012 en un colegio concertado de Oviedo. El proyecto busca la promoción de la comunicación oral en lengua inglesa y para ello aúna entre la enseñanza de la lengua oral y el aprendizaje en espacios no-formales utilizando el patrimonio como recurso y como contexto.

Las salidas al exterior del centro escolar aportan las experiencias y vivencias necesarias para producir oralidad y permitir un diálogo creativo entre el alumnado y el alumnado y el profesorado. La elección de espacios amplios, dónde las actividades se realizan generalmente en el suelo, y el aprendizaje se realiza a través de la experiencia producen en el alumnado un aprendizaje memorable y significativo tal como señala Asensio (2015).

Este proyecto pretende “llevar la escuela al mundo y el mundo a la escuela” García-Sampedro y Calaf (2014). No debemos olvidar la importancia de la escuela para construir la identidad cultural y desarrollar la competencia cultural del alumnado pues estos contenidos no siempre pueden ser aportados por las familias por muchos motivos (desconocimiento, distinta nacionalidad, falta de recursos o de formación, etc.)

Este proyecto y los proyectos presentados en el capítulo 8 están vinculados por la relación tan estrecha que establecen entre la lengua y la cultura conectando directamente con la visión del MCER que sitúa lo cultural

y lo intercultural entre las competencias generales del individuo (que hemos explicado en el capítulo 2 de esta tesis).

Esto hace que la aportación de todos estos proyectos sea aún más valiosa y original convirtiéndolos en una innovación si tenemos en cuenta que el currículo asturiano se centra exclusivamente en las competencias en comunicación lingüística. Por este motivo, al no aparecer éstos contenidos culturales en el currículo, pueden llegar a pasar desapercibidos y se corre por ello el riesgo de reducir el tratamiento de la cultura a los tópicos recurrentes de las festividades tradicionales.

Objetivo N° 4: Validar el diseño del proyecto.

Los grupos de discusión nº2 y nº3 tuvieron como objetivo validar el diseño de la propuesta Learning Outside the Classroom. A continuación presentamos brevemente las conclusiones extraídas de dichas discusiones:

La propuesta presentada se considera una innovación educativa que se fundamenta en la perspectiva accional o Enfoque orientado a la Acción promovida en el MCER y en el enfoque AICLE. Se enmarca teóricamente en los preceptos de Vygotski, ya que responde a los conceptos de aprendizaje constructivista y experiencial, siendo valorada muy positivamente en los grupos de discusión por su apuesta por la motivación del alumnado y del profesorado, la combinación de elementos como la lengua, el arte, el patrimonio, el m-learning y la multidisciplinariedad. La propuesta transita entre el espacio formal del aula y los entornos no-formales de aprendizaje (museos, galerías, espacios patrimoniales, etc.). Además promueve el disfrute del arte y el patrimonio, el conocimiento del entorno y fundamentalmente, la comunicación oral en lengua inglesa a través de un enfoque dialógico proporcionando vivencias y experiencias que propician esta oralidad.

Objetivo N° 5. Comunicar resultados.

Algunos de los resultados de esta tesis se han presentado en forma de póster y en forma de comunicaciones en distintos congresos y se han publicado en distintos formatos.

El proyecto realizado con móviles y tablets en la escuela Primaria: Films & Photographs: An M-learning experience (que hemos descrito en el capítulo 8 de esta tesis) se desarrolló en varios centros públicos y privados del Principado de Asturias dentro del Convenio de Colaboración entre la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación, paralelamente se implementó en el Colegio de la Milagrosa de Oviedo.

A su vez, este proyecto se expandió a la Educación Superior y se desarrolló en la Universidad de Oviedo en el curso 2015-2016 en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura con el objetivo de fomentar la comunicación oral en diversas lenguas (inglés, castellano, asturiano y francés) del alumnado participante y de promover el uso del M-learning en el futuro profesorado de lenguas.

Todas estas experiencias se tradujeron en pósters, comunicaciones y un artículo publicado como capítulo por la editorial Mc Graw-Hill, como explicamos a continuación.

El proyecto Films & Photographs: An m-learning experience se presentó en forma de poster "Oral Communication and M-Learning in Teacher Training Programmes: Films and Photographs" a CIREI 2016. II Congreso Iberoamericano Sobre Recursos Educativos Innovadores. Universidad de Alcalá de Henares. Junio de 2016.

A su vez, el proyecto fue aceptado en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente 2015 de la Universidad de Oviedo y sus resultados se presentaron en forma de poster en las Jornadas de Innovación Docente de esta universidad en Enero de 2017.

Al XVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, organizado por el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura y desarrollado los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2016, se presentaron dos comunicaciones tituladas: "Learning English in outdoors spaces" que será publicada en breve y es una introducción al Outdoor Learning que presentamos en el capítulo 3 de nuestra tesis y MotivEnglish: la motivación en el aula de inglés de primaria y secundaria".

Síntesis de las conclusiones.

Para terminar, podemos concluir que todavía hay mucho que avanzar para mejorar los resultados en comunicación oral de nuestro alumnado de inglés. Según la opinión de los profesores entrevistados, los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales son desalentadores porque los enfoques tradicionales siguen imperando en el panorama educativo español, centrándose básicamente en la enseñanza de las estructuras gramaticales y las destrezas escritas y prestando poca atención a la comunicación oral y en especial, a la producción oral.

-La destreza oral debería ser evaluada obligatoriamente. Algunos profesores opinan que si en las pruebas de acceso a la universidad se evaluase la destreza oral, la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras sería otra.

-Las elevadas ratios en las aulas de Primaria y Secundaria imposibilitan trabajar las destrezas orales como se debería.

Pese a todo ello, los profesores opinan que la competencia lingüística del alumnado ha mejorado mucho en los últimos años gracias, sobre todo, al aumento del número de horas de las asignaturas impartidas en lengua inglesa en los Programas Bilingües, la presencia de los auxiliares de conversación en los centros educativos y los programas de intercambio lingüístico y/o cooperación educativa internacionales.

En los enfoques comunicativos y accionales, el alumno pasa a ser el centro del proceso educativo y el profesor se convierte en un mero guía y por tanto la interacción pasa a ser un proceso bidireccional. Otro elemento muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación por lo que si cambiamos la metodología y adoptamos nuevas formas de trabajo (trabajo por proyectos o tareas, integración de contenidos y lenguas o trabajo colaborativo), también deberíamos cambiar los instrumentos que utilizamos para evaluar y tendrían que responder a estas nuevas maneras de trabajar. Como hemos dicho anteriormente, lo importante no es el resultado, sino el proceso de aprendizaje y la evaluación, por tanto, pasa de ser un instrumento correctivo a un instrumento de aprendizaje a través de sistemas de registro tales como las rúbricas o los portafolios. Hay que dejar de lado las pruebas memorísticas y comenzar a evaluar a través de la observación, de la co-evaluación y de la auto-evaluación.

Así todo, el profesorado entrevistado insiste en que es fundamental:

- Adoptar un enfoque comunicativo y orientado a la acción en las clases de lengua inglesa.

- Incorporar el trabajo por proyectos y crear nuevos recursos para reforzar la producción oral en el aula de inglés.

- Integrar las nuevas tecnologías en el aula de lengua inglesa incluyendo el m-learning.

- Fomentar los intercambios lingüísticos con centros educativos de otras regiones y países.

- Promover la participación en proyectos lingüísticos internacionales.

- Popularizar el visionado y la audición de programas de televisión, radio, internet etc. en lengua inglesa y convertir esta práctica en algo habitual al igual que la lectura de revistas, periódicos o libros en esta lengua.

-Cambiar el tipo de evaluación y utilizar nuevos instrumentos desterrando los exámenes y la memorización de los contenidos y asimilar que lo importante no es el resultado sino el proceso de aprendizaje.

En definitiva, los profesores insisten en la necesidad de transformar la enseñanza de la lengua inglesa y adaptarla a la realidad y a las necesidades del siglo XXI. La lengua inglesa es un elemento de comunicación global indispensable para el desarrollo de los individuos y su aprendizaje debería producirse con éxito en las etapas de la educación obligatoria en nuestro país, al igual que ocurre en otros países de nuestro entorno.

Vez et al. (2013) ha evidenciado algunas de las causas de los desalentadores resultados obtenidos en las evaluaciones ya mencionadas. Por un lado, la reticencia cultural que existe en España a aceptar las versiones originales de los productos televisivos, cinematográficos etc. que requeriría un cambio social, cultural e industrial de una gran magnitud y, por otro, la escasa exposición a la lengua meta en contextos ajenos del entorno escolar.

Por su parte, Uribe, Gutiérrez Quintana y Madrid (2008) coinciden con Vez et al. (2013) al determinar las causas de estos bajos rendimientos. En el estudio que realizaron en (2008) en las comunidades autónomas de Andalucía y Murcia exponen que los jóvenes aprenden “inglés en contextos académicos sin interactuar regularmente con la comunidad del otro idioma”.

Intentando cambiar esta realidad, algunos profesores y centros asturianos abordan la comunicación oral en lengua inglesa como un objetivo fundamental en su práctica, por ello, en esta investigación hemos presentado una selección de proyectos de innovación en lengua inglesa, ejemplos de buenas prácticas. Estos proyectos son una muestra del esfuerzo de algunos profesores asturianos por mejorar los mencionados resultados y paliar ese déficit en comunicación oral en lengua inglesa.

Por último, hemos descrito algunas de las estrategias metodológicas y motivacionales que utilizan estos profesores en sus prácticas diarias, las cuales pueden servir de inspiración para todos aquellos docentes que tengan una inquietud por cambiar la realidad lingüística y educativa de nuestra región y como epílogo a esta tesis y resultado de la investigación que hemos llevado a cabo, presentamos el proyecto Learning Outside the Classroom que propone una nueva forma de potenciar la comunicación oral en lengua inglesa en las etapas de la educación obligatoria que transitando entre los espacios formales e informales de aprendizaje, utiliza el patrimonio cultural como recurso y/o contexto e intenta desarrollar el gusto por el arte y el conocimiento del entorno cercano. Para terminar esta tesis utilizamos esta cita de Vez (2013) que consideramos muy apropiada para este final:

“That the Spanish students occupy a very low position in English oral comprehension is bad news. If we don’t manage to improve extracurricular conditions for the environmental exposure to the language in ‘friendly contexts’ in the mid-term would be terrible news. Perhaps we should have in mind the probability that we learn foreign languages like animals ‘learn’ the forest and plants ‘learn’ the soil: through an ecological interaction with our environment. (Vez, 2013:26)

Esta afirmación refuerza la idea central de nuestro proyecto Learning Outside the Classroom que tiene como objetivo principal la promoción de la comunicación oral en lengua inglesa, en la educación obligatoria, utilizando el patrimonio cultural como recurso en contextos no-formales de aprendizaje, fuera del entorno escolar.

En Oviedo a 15 de Febrero de 2017

CONCLUSIONS

As we have said in chapter 3, Calbó, Juanola y Vallés (2011) consider education to be a communicative and flexible process which adapts to different fields and realities and can occur anywhere. This interpretation of education states that in any interrelation process, an educational phenomenon can be originated. In our research, we have done a double qualitative-ethnographic study. On the one hand, we wanted to know some of the educational projects that promote oral communication in English as an Additional Language in Asturias, as well as the methodological and motivational strategies utilized by the teachers who lead these projects. On the other hand, on our research, we focused on validating and redesigning an educational proposal, which we have been developing during the last five years in a school in Oviedo.

Our proposal, *Learning Outside the Classroom*, is based on three pillars: Oral communication in English as an Additional Language, Heritage education, and Outdoor learning. The theoretical framework of our research is divided into three chapters. The first chapter makes a historical revision on teaching language methods and approaches focused on speaking.

After finishing this research, we can confirm that oral communication in a foreign language was not considered important until the 20th century. Oral communication has been evolving throughout the 80's in the past century, when the appearance of the Communicative Language Teaching gave communication the great relevance that it has today. CLIL appeared in the 90's and later, the Action-Oriented Approach promoted by the Common European Framework of Reference gave the same importance to the four skills: speaking, writing, reading, and listening.

Then, we summarize the history of language teaching paying attention to oracy:

The **Grammar-Translation Method** ignored the oral input or output because these skills were not considered relevant or necessary for the

language learning and all the attention was focused on reading, writing, and text translation.

The **Reformist Movement** that led to the Natural Method and the Direct Method, paid greater attention to oral communication than to teaching grammar. The so called natural methods added, as a novelty, the use of the foreign language in the classroom and the correction of pronunciation.

The **Oral Approach** gave great importance to oracy, using it as a vehicle of communication and focusing on the vocabulary selection.

The **Situational Language Teaching** promoted the use of the four linguistic skills approaching the target language through speaking.

The **Audiolingual Method** was based on communication, even though this method was hardly transferred to real situations.

From the 80's these teaching language methods started to be named approaches and communication became the language teachers' main goal.

The **Communicative Language Teaching** approach arose from the questioning of the two previous methods, the Situational Language Teaching and the Audiolingual Method, where the teacher was the leader of the teaching process. Nowadays, with CLT, the teacher has a different role, in which she/he becomes a guide of the educational process, promoting real communication, both oral and written.

Following on, the **Task-Based Learning** promotes real use of the language and students carry out different tasks where not only speaking is important but listening comprehension and writing, too.

The **Action-Oriented Approach** promoted by the Common European Framework of Reference (CEFR) gives equal importance to the four linguistic skills and promotes its development to implement tasks and projects that foster an active citizenship.

Regarding the research methodology implemented in this thesis, we stress its qualitative-ethnographic nature which presents two different analysis. On the one hand, the analysis of an educational process through observation and interpretation of what is happening

in the English lessons at a particular school (micro-ethnography) and on the other hand, the analysis of the methodological and motivational strategies that help to promote oral communication in the English language in Primary and Secondary schools.

In this thesis we have used different ethnographic research tools, such as participant observation, non-participant observation, in-depth-interviews, documentary analysis, and focus groups.

Within the Empirical framework we made a revision about qualitative research paradigm (chapter 4) and a description of the research tools used. Afterwards, we designed the research according to the needs of our study (chapter 5).

In chapter 6 we talked about the context and the research sample. Then, in chapter 7, we presented the analysis and the interpretation of the obtained results through ethnographic observation and in-depth-interviews.

In chapter 8, we mentioned another fundamental element that we found in our research, about the innovative projects in the English language that are developed in Asturias. These projects were selected due to their topics and their original way of promoting oral communication. Additionally, the results of the first focus group were displayed in this chapter.

In chapter 9, we talked about the design of the project, *Learning Outside the Classroom*, and the results obtained from the 2nd and 3rd focus groups. These focus groups were integrated by the university teachers who validate the design of the project. The focus groups resultant suggestions were included in the final design.

Finally, in chapter 10, we present the conclusion to our research.

Once we have summarized the theoretical research, we expose the general conclusions in relation to the thesis objectives.

Objective nº1: To identify the methodological and motivational strategies to improve students' communicative competence in the English language that are being used in a sample of Primary and Secondary schools in the Principality of Asturias.

After finishing our inquiries, we found several teachers who started their own interesting and innovative projects to promote oral communication in the English language.

From the analysis of these projects and the research tools used to obtain data (participant observation, non-participant observation, in-depth-interviews and focus group nº 1), we started to identify methodological and motivational strategies from the teachers who try to improve oral communication in their practice.

Participant observation

From participant observation in the classroom during the implementation of the project, we can conclude that it fosters students' motivation, teachers' motivation, creative dialogue, and students' spontaneous attitude. At the same time, students developed a taste for art, knowledge of their neighborhood, and their heritage.

-Contexts. The indoors and outdoors contexts used for the implementation were appropriate for the project, being the most outstanding of all the Colegio Oficial Arquitectos de Asturias and Banco Sabadell exhibition spaces, both situated in Oviedo.

-Interaction. The interaction among students, students and teachers, and students and heritage objects has been excellent.

-English language. Throughout the participant observation, we focused on the diverse linguistic elements from the communicative and linguistic competence, such as pronunciation and intonation.

This observation has let us check the language acquisition process in a real situation, which has helped us design activities to improve its treatment in the classroom. In addition, we have clarified pragmatic-discursive aspects such as the type of oral texts that students are able to produce in every school level.

Therefore, we assume that in Primary School, students can produce dialogic and descriptive texts. Likewise, in the 5th and 6th grade they can produce narrative, descriptive, and dialogic texts. Afterward, in Secondary School, argumentative texts can be introduced.

-Motivation. Motivation is a key factor in the language learning process. In our project, thanks to the participant observation, we have been able to monitor students' motivation when they go out of the school, visit the surroundings, and do activities in non-formal spaces. As a result, we found that rather than lecturing, students are more motivated when doing hand on activities outside of the classroom.

Teachers' motivation is closely linked to student's motivation. After finishing our research, we found out that the teachers who create their own projects are more enthusiastic, involved, and dedicated to their work, making them very motivated. By doing this, the conversation assistants and teacher trainees are encouraged to follow their footsteps.

Non-participant observation

The classroom context, especially the groupings, have a lot to do with the methodology that teachers use. In many cases, architectural and decorative elements in classrooms or schools can present an idea of the educational philosophy and the roles that the teachers and students have.

In the classrooms there should be a horizontal relationship among teachers and students and it should be not only be conceptual but physical (Acaso, 2013). In our research, we could verify that very few teachers adapt their groupings to the type of activity they are doing, prevailing the traditional rows. Also, we have confirmed that in many schools, students are always seated in groups of four or six and never get the opportunity to work in any other way. However, these static groups do not help the students establish interaction among the whole classroom and puts limits between the students.

Students' motivation is another aspect we have analyzed through observation. Some factors that contribute in increasing their motivations are: project-based learning, experiential learning (Hands on activities) , new technology, and communication assistance, etc.

Traditional pedagogies do not encourage students' motivation and do not reinforce oral communication. Interaction is unidirectional because it is a teacher centered approach, where the students sit in rows and the teacher lectures.

In these cases, the only resources used are textbooks and interactive whiteboards, where the activities done in the classroom are mainly mechanic. Similarly, in order to pass the exams, students have to do homework, memorize contents, and exercises.

As we have noticed, teachers' motivation depends on different factors. Teachers feel motivated when they are allowed to work without supervision and to carry out their own projects. Generally speaking, the teachers who receive more training are more concerned and more encouraged to start up new initiatives.

In-depth-Interviews

We interviewed eleven English language teachers who work in Asturias. Four of them are Secondary teachers and seven of them are Primary teachers. These teachers were selected because they stand out within the educational community for participating and designing innovative projects that foster oral communication in the English language. Hereafter, we present the conclusions we have obtained from these interviews.

-Professional experience. The interviewed teachers lead or participated in innovative projects and their wide work experience provide them with an enviable background. They keep on a continuous, professional training and their professional placements abroad have marked and changed their way of understanding education. Their average English language level is C1 (following the CEFR).

-Teaching. Normally, in the classroom the teachers speak English, but sometimes they switch to Spanish if there are misunderstandings. For example, to solve conflicts in Primary classes or to help the low-level groups in Secondary classes.

The groups for oral activities change depending on the sort of activity and on the number of people per group. Because the teacher believes that smaller groups promote oral skills more than the bigger groups.

Teachers use different motivational strategies: Project- based learning, ICT, mobile technologies or exchange students. Meanwhile, the teachers say that they feel very motivated in their profession.

-Methodology. The teachers that we interviewed consider speaking as the most important skill, because they are aware of the difficulties that low-level Spanish students have in oral skills.

For this reason, Primary teachers spend a lot of time promoting oral comprehension and production. Although Secondary teachers give oral skills the same importance, written skills are put into consideration too.

Teachers use different variety of resources, depending on the projects they create. In Primary, the most popular resources are stories, songs, videos, small white boards, puppets, and art materials.

In Secondary education, teachers use TV programmes, news, social nets, or m-learning. Aside from those, every teacher is required by the school to use a textbook, although they do not need one.

Outdoor learning is highly valued by teachers, however not all of them have permission to go out with the students. Nevertheless, very few outdoor activities are led in English.

Culture is a fundamental element in the classroom and it is not only limited to traditional Anglo-saxon festivities and celebrations. In some schools, culture is a common resource: gastronomy, folklore, stories, games and traditional songs and rhymes.

-Self-directed learning. Almost all the teachers give homework to their students, but most of this homework is related to research or watching original versions of videos, or TV programs. The teachers are not interested in traditional or mechanic grammar, or vocabulary homework.

-Assessment. Depending on the teacher or the school, there are different grading criteria for assessing oral skills. In the lower Primary courses, the teachers focus more on the speaking skills. For example, some assessments include, interviews, oral presentations, and videos. The schools do not assess cultural contents.

Objective nº 2: To analyze strategies that contribute to a successful oral communication in English, in different contexts or teaching situations (English language classroom and bilingual sections).

To analyze these strategies we have used the data obtained through observation, interviews, and documentary analysis. In the documentary analysis, we closely focused on the legislation and institutional reports, especially the Spanish educational law (LOMCE) and its curricular specification in Asturias.

Among the European and LOMCE educational goals we can find the promotion and encouragement of active teaching and life lesson projects.

We have been able to verify that all the projects presented in this thesis follow the curriculum requirements. Similarly, these project analysis have helped us understand the different methodological and motivational strategies that the teachers use.

From the international reports analyzed "*The assessment of pupils skills in English in eight European countries*" and the "Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español," we conclude that language learning results in Spain are low. The teachers who have taken part in our research, are aware of these results, for that reason they want to design their own projects to better encourage student learning.

English language learners in Spain get low results because they do not practice the language outside of school. They do not read books, watch English films or listen to English music. Even when they travel abroad, English is not their main priority (Vez Jeremías, 2013). Our teachers try to soothe this fact through the development of oral activities in their projects.

English language textbooks have evolved and improved a lot in recent years but they still do not cover the necessities that students and teachers need, especially in aspects related with the oral language. For this reason, many teachers decide to combine textbooks with the use of other resources and implement their projects at the same time.

In Primary courses, the oral activities in the textbook focus on description, unlike the Secondary courses where the activities focus on

dialogue. Although there isn't a lot of in-class communication, listening activities are very common in both educational books.

Good practice projects' conclusions.

In this research, we have selected 10 educational projects in Asturias that promote oral communication in the English language. These projects were chosen because of their distinct topics, which include; tour guides, drama, storytelling, blending arts & crafts, cultural diversity, m-learning, cooking context, traditional playground games, life in an imaginary planet or exchange student programs like Boston-Tineo.

The Anglo-Saxon culture is intrinsically related to the English language teaching and it is always present in these projects. Besides in some of these projects Asturian local or regional cultural elements are included.

All these projects share the same interest to promote oral communication in the English language and its culture. Additionally, the project's goal is to motivate the students by using new resources and new ways of working. For that reason, teachers design projects that promote collaborative learning, integrating language and content, and fostering research, instead of memorization. By doing this, the educational process becomes student-centered and new assessment tools are used.

Another characteristic that all these projects have in common is that their aim is not the result or the final product, but what really matters is the process.

Focus group n°1

All the teachers believe that the Asturian students' oral communication level has improved a lot in recent years due to the increase of English lessons per week. Similarly, due to the presence of conversational assistants and international exchange students.

Objective nº3: (To) Designing a proposal, which acts as a reference to introduce methodological improvements in the English language, teaching especially, strengthens oral communication and heritage education. The design of our proposal has been based on the initial project that we have been implementing for the last five years and it has been modified according to the results obtained in our research.

Conclusions about the development of the pilot project Learning Outside the Classroom and the design of the educational proposal (with the same name)

Learning Outside the Classroom is a pilot programme that started on a private school in Oviedo, Spain. The purpose of the project is to promote oral communication in the English language which combines oral language teaching, non-formal spaces learning and the use of cultural heritage as a resource and as a context.

Outdoor learning provides the necessary experiences to produce oracy and allows the creative dialogue among students and teachers. As observed by Asensio (2015), the ample spaces used for the experiential activities, which usually take place on the floor, have a significantly impact on the students learning.

This Project pretends to take "the school to the world and the world to the school" García-Sampedro y Calaf (2014). Also, the purpose of the school is to build students' cultural identity and develop their cultural competence. Considering that these contents cannot always be added by families due to different factors (lack of knowledge, nationality, lack of resources o training).

The connections between all of these projects is linked with the CEFR's philosophy, which considers cultural and intercultural competences within the individual general competences (as we have explained in chapter 2).

By doing that, the projects are more valuable and authentic, turning them into an innovative proposal. On the other hand, the Asturian

curriculum is focused mainly in the linguistic competences, unnoticing the importance of cultural contents.

Objective N° 4: To validate the project design.

Focus groups nº2 and nº 3 validated the design of the proposal *Learning Outside the Classroom* and we present the conclusions obtained from these focus groups. The presented proposal is considered an educational innovation based on an active perspective or Action Oriented Approach promoted by CEFR and CLIL.

Our proposal is theoretically framed in Vygotsky's constructivism and experiential principles. The framework is highly valued by the focus groups because it encourages student and teacher motivation, by combining different elements such as language, heritage education, m-learning, and cross-curricularly.

The proposal moves between classroom formal spaces and non-formal spaces, such as museums, galleries, historical buildings, etc. Likewise, it promotes the taste for art and heritage, by learning about the local environment. Lastly, practicing oral communication in the English language through a dialogical approach, provides exciting experiences to promote oracy.

Objective N°5. To communicate results.

The Project, which promotes the use of mobile phones and tablets in Primary school: "Films & Photographs: An M-learning experience" (described in chapter 8) was developed in a private school in Asturias within *Convenio de colaboración entre la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación*. At the same time, it was developed and evaluated at Colegio La Milagrosa in Oviedo.

Additionally, this Project was exported to Higher Education and was developed at University of Oviedo during the course of 2015-2016. The

objective of the project is to foster students' oral communication in different languages and to educate future teachers' on the use of m-learning.

All of these experiences were rendered in posters, papers and an article was published by the publishing company, Mc Graw-Hill. "*La comunicación oral y el m-learning: La fotografía y el video como recurso en la formación del profesorado*" was presented to *Congreso Universitario Internacional Sobre La Comunicación En La Profesión y En La Universidad De Hoy: Contenidos, Investigación, Innovación Y Docencia. Universidad Complutense de Madrid. Octubre de 2016.* It was published as a chapter of the book: *Tic Actualizadas Para Una Nueva Docencia Universitaria*, de la colección McGraw-Hill Education con © de 2016 e ISBN 978-84-48612-65-8.

The same project was presented as a poster to CIREI in 2016. *II Congreso Iberoamericano Sobre Recursos Educativos Innovadores. Universidad de Alcalá de Henares. Junio de 2016.*

At the same time, the project was accepted as one of the papers for *Proyectos de Innovación Docente 2015 de la Universidad de Oviedo*, where the results were presented as a poster at *Jornadas de Innovación Docente de esta universidad* in January 2017.

We also presented two papers to *XVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, organized by *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas de la Universidad de Extremadura* y desarrollado los días 30 de noviembre y 1 y 2 de diciembre de 2016. These two papers were: "*Learning English in outdoors spaces*" and "*MotivEnglish: la motivación en el aula de inglés de primaria y secundaria.*"

Summary

In the end, we can conclude that there is still a lot to do to improve our students' results in the English language, primary oral communication. According to the teachers we have interviewed, the results obtained in the

national and international evaluations are so disappointing, because traditional approaches dominate in the Spanish education, focusing principally in the teaching of grammar structures and written skills and paying very little attention to oral communication, especially to speaking.

-Speaking should be evaluated compulsory. Some teachers think that if the state exams assess oral skills, language teaching in Spain would be completely different.

-The high number of students per classroom in Primary and Secondary make oral skills practice very difficult.

However, teachers think that learners' oral linguistic competence has improved considerably in recent years due to different factors such as, the increase of hours taught in English in the Bilingual Projects, the conversation assistants, and the linguistic or cooperation of international exchange programmes.

In the communicative and action approaches, the learner becomes the center of the educational process and the teacher changes its role into a guide. Interaction, thus, is a bidirectional process. However, if we change the methodology and adopt new strategies such as project-based learning, content and language integration or collaborative learning, we need to change the evaluation tools which will then be in concordance with the methodology.

We have to keep in mind that new approaches value the learning process, not the result. Assessment is not a corrective instrument anymore, instead rubrics and portfolios are used to evaluate. We have to forget about the traditional exams and start assessing through observation, self-assessment and peer-assessment.

Thus, the interviewed teachers insist on:

-Adopting a communicative and action-oriented approach in the English language classroom.

-Incorporating Project Based Learning and designing new resources to reinforce oral production in the English classroom.

-Integrating new technologies in the English classroom, including m-learning.

-Fostering linguistic exchanges with other schools.

-Promoting participation on linguistic international projects.

-Promoting the watching and listening of TV programmes, radio, internet, etc. in the English language and changing this practice into an ordinary routine.

-Changing the sort of evaluation and use new instruments, instead of memorization and examination.

-Assimilating that process is what matters and not the result.

To sum up, teachers insist on the necessity of transforming the English language teaching and adapting it to the reality of the 21st century. English language is a global communication instrument for the people's development and its learning should take place successfully in compulsory education stages in Spain, following other countries' example.

Vez *et al.* (2013) highlighted that the obtained results in the international evaluations are so disappointing because of the different factors. On the one hand, the cultural reticence to accept the original versions of T.V programmes and films which would be a significant social, cultural, and industrial change. On the other hand, Spanish learners do not practice the English language outside of school.

Uribe, Gutiérrez y Madrid (2008) agreed with these authors and they assume that young learners learn English at school mainly and they do not interact regularly with their community in another language.

Trying to change this linguistic reality, some Asturian teachers and schools reckon oral communication in the English language as a fundamental aim in their practice. For this reason, we have presented a selection of innovative projects in the English language, good practice examples. These projects show the commitment and effort of some Asturian teachers to improve low results and mitigate this oral communication deficit in the English language.

Finally, we have described some of the methodological and motivational strategies utilized by these teachers in their daily practice, which could be an inspiration for all those concerned teachers who are concerned with the linguistic and education reality of our region.

“That the Spanish students occupy a very low position in English oral comprehension is bad news. If we don’t manage to improve extracurricular conditions for the environmental exposure to the language in ‘friendly contexts’ in the mid-term would be terrible news. Perhaps we should have in mind the probability that we learn foreign languages like animals ‘learn’ the forest and plants ‘learn’ the soil: through an ecological interaction with our environment. (Vez, 2013:26)

This statement reinforce the main idea of our Project *Learning Outside the Classroom* whose goal is promoting oral communication in the English language in compulsory education using cultural heritage as a resource in non-formal spaces.

12. FUENTES DOCUMENTALES

13. ÍNDICE DE FIGURAS

BIBLIOGRAFÍA.

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- ACASO, M. (2013). *Reduolution, hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Espasa libros.
- ACÍN, R. (1923). *Floreccias. Solidaridad Obrera*. Recuperado de: http://www.fundacionacin.org/index.php/ramon/textos_detalle/6170303533 Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016.
- ADLER, P.A. & ADLER, P. (1994). Observational technique. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative research* (pp. 377-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- AGAR, M. (1986). *Speaking of ethnography*. Beverly Hills, CA: Academic Press.
- AGUADO, M.T. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En M. C. Jiménez. (Coord.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- AGUADO, M.T. (Coord.). (2006). *Intercultural education: Teacher training needs from a European perspective /Educación intercultural: Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. [Edición bilingüe]. Madrid: UNED.
- AGUADO ET AL. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación infantil*. Convenio M.E.C./British Council. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- ALBERT, M.J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- ÁLVAREZ, A. (s.f). *Objetos valiosos en la clase de ELE*. Berlitz Manchester/Instituto Cervantes Manchester. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/05_alvarez.pdf Fecha de consulta 26 de agosto de 2016.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- ANGUERA, M.T. (1978). *Metodología de la investigación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra.

- ANGUERA, M.T., ARNAU, J., ATO, M., MARTÍNEZ, R., PASCUAL, J. y VALLEJO, G. (1998). *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: Síntesis.
- ANTHONY, E.M. (1963). Approach, method and technique, *English language teaching* 17. 63-70.
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching, *Ella; Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 9, 145-151.
- ARNOLD, J. & BROWN, H.D. (1999). A map of the terrain. In J. Arnold (Eds.), *Affect in language learning* (pp.1-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J; PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2007). *Imagine That! Mental imagery in the EFL classroom*. Cambridge: Helbling Languages.
- ARTIUM. Centro-Museo Vasco de Arte Contemporáneo. Vitoria-Gasteiz: Recuperado de: <http://www.artium.org> Fecha de consulta: 15 de julio de 2016.
- ASENSIO, M. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 17-40.
- ASENSIO, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33, (1), 55-82.
- ASENSIO, M., ASENJO, E. y RODRÍGUEZ, M. (2011). El marco teórico del aprendizaje Informal. En M. Asensio y E. Asenjo (Eds.), *Lazos de Luz Azul. Museos y Tecnologías 1, 2 y 3.0*. (pp. 25-49). Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.
- ASENSIO, M., ASENJO, E., CASTRO, Y. y POL, E. (2014). Evaluación implicativa: Hacia una visión generativa y participativa en la gestión de audiencias. En I. Arrieta, (Ed.), *La sociedad ante los museos. Públicos, usuarios y comunidades locales*. (pp. 79-119). Bilbao: EHU-UPV.
- ASENSIO, M., MAHOU, V., RODRÍGUEZ, C. y SÁENZ, I. (2012). Concepciones Erróneas en los Museos de Historia: Una evaluación en el Museo y Parque Arqueológico Cueva Pintada. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*. 27, 15-49.
- ASENSIO, M. y POL, E. (1999). Nuevos escenarios para la interpretación del patrimonio: El desarrollo de programas públicos. En C. Dominguez, J. Estepa y J.M. Cuenca (Eds.), *El museo un espacio para el aprendizaje* (pp. 47-77). Huelva: Universidad de Huelva.

- ASENSIO, M y POL, E. (2001). Así es y así os parece: Un crisol de opiniones que valoran el programa Vivir las Ciudades Históricas, *Revista Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 27, 66-78.
- ASENSIO, M. & POL, E. (Eds.). (2002). *Nuevos Escenarios en Educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- ASENSIO, M. y POL, E. (2003). Aprender en el museo, *Revista Iber: Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, 62-67.
- ASENSIO, M y POL, E. (2005). Evaluación de exposiciones. En J. Santacana y N. Serrat. (Coords.), *Museografía didáctica* (pp. 527- 632). Barcelona: Ariel.
- ATKINSON, P., COFFEY, A., DELAMONT, S., LOFLAND, J. & LOFLAND, L. (Eds.). (2001). *Handbook of ethnography*. London, Sage.
- BAILEY, K.M. (2005). *Practical English language teaching: Speaking*. New York: McGraw-Hill.
- BAKER, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (2005). Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral. En M. Vilá. (Coord.), *El discurso oral formal* (pp.101-116). Barcelona: Graó.
- BANKS, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BANKS, F. & SCHOFIELD, J. (2005). *Nature´s Playground. Activities, crafts and games to encourage children to get outdoors*. London: Frances Lincoln.
- BARBOUR, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- BARRON, P. (2014). *Games, ideas and activities for Primary Outdoor Learning* (2nd Ed.). Harlow: Pearson.
- BARROSO, J. (2004). El discurso museográfico y la comunicación del patrimonio. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos* (pp. 51-64). Gijón: Trea.
- BASHMANT, R. & DEGROOT, J. (1977). Current approaches to the anthropology of urban and complex societies, *American anthropologist*, 79, 414-440.

- BENTLEY, K. (2012). The TKT course CLIL module. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERLITZ 130 TH ANNIVERSARY BROCHURE. Recuperado de <http://marketing.berlitz.us/magazine/index.htm> Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2016.
- BERLITZ INTERNATIONAL INC. Recuperado de: www.berlitzph.com Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2016.
- BERLITZ MADRID NORTE. Recuperado de: <http://berlitz-madridnorte.es/index.php/es/berlitz-como-empresa/la-historia-de-berlitz> Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2016.
- BERNAUS, M. (2004). Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas, *Glosas Didácticas: Revista Electrónica internacional*, 11, 3-13.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- BESWICK, C. (2004). *The little book of language fun*. London: A & C Black Publishers.
- BIBEAU, G, CARAVOLAS, J. et LE BRUN-GOUANVIC, G. (Dir.). (2005). *La toute nouvelle méthode des langues*, [traducción al francés de la obra latina de Comenius, por Honoré Jean]. Génève-Paris: Droz.
- BILTON, H. (2004). *Playing Outside. Activities, ideas and inspiration for the early years*. London: David Fulton Publishers.
- BILTON, H. (2005). *Learning outdoors: Improving the quality of children's play outdoors*. London: David Fulton.
- BISQUERRA, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLOG DE EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS. Recuperado de: www.edumuseos.blogspot.com Fecha de consulta: 22 de julio de 2016.
- BONNET, G. (2002). (Ed.). *The assessment of pupils' skills in English in eight European Countries*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/habilidadesingles2002.pdf?documentId=0901e72b8011054e> Fecha de consulta: 10 de mayo de 2015.
- BORG, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know believe and do. *Language teaching*, 36, 81-109.
- BOWEN, J. (1981). *A history of western education. The modern west Europe and the new world (Volume 3)*. London: Methuen and Co.

- BRADBURN, E. (1989). Margaret McMillan. Portrait of a Pioneer. London: Routledge.
- BRAZIL, D. (1997). The communicative value of intonation in English, Cambridge: Cambridge University Press.
- BREEN, M. (1987). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. Recuperado de: <http://www.quadernsdigitals.net>
Fecha de consulta: 23 de julio de 2016.
- BREEN, M. & CANDLIN, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching, Applied linguistics 1 (2), 89-112.
- BREWSTER, J. (1992). Teacher education for language across the curriculum in English Language. Vienna: British Council.
- BREWSTER, J.; ELLIS, G. & GIRARD, D (2002). The primary English teacher's guide. London: Penguin
- BRITISH COUNCIL SPAIN. Educación Bilingüe. Recuperado de: <http://www.britishcouncil.org/spain/bilingualschools-project-0> Fecha de consulta: 5 de julio de 2016.
- BRONSON, M. (2000). Self-regulation in early childhood. Nature and nurture. New York: Guilford Press.
- BROOKS, N. (1964). Language and language learning: Theory and practice (2ª ed.). New York: Harcourt Brace.
- BROOL, M., FRANK, J., THOMAS, M. & ROBSON, K. (2001). Focus groups in social research. London: Sage.
- BROWN, H.D. (1994). Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BUNGE, M. (1985). La ciencia, su método y su filosofía. Madrid: Debolsillo.
- BURNS, A. (1998). Teaching speaking, Annual Review of Applied Linguistics, 18,102-123.
- BURNS, A., JOYCE, H. & GOLLIN, S. (1996). Using spoken discourse in the classroom: A handbook for teachers. Sidney: National center for English language and discourse.
- BURNS, A. & RICHARDS, J.C. (Eds.). (2012). The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching. New York: Cambridge University Press.
- BURNS, A. & SEIDLHOFER, B. (2010). Speaking and pronunciation. In N. Schmitt (Ed.), An Introduction to Applied Linguistics (pp. 197-214). London: Hodder,

- BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- BYGATE, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 23-48). Harlow: Pearson Education.
- BYGATE, M., P. SKEHAN & M. SWAIN. (Eds.). (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning and testing*. Harlow: Longman.
- BYRNE, D. (1976). *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.
- CACHO, V. (1962). *La Institución Libre de Enseñanza. I Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*. Madrid: Cuestiones Fundamentales, RIALP.
- CALAF, R. (1989). Educación Geográfica 1940-1982 (Ciclo de Enseñanza Primaria), *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria* 8, 63-76.
- CALAF, R. (1991). *L'ensenyament de la geografia a l'escola*. Barcelona: Barcanova.
- CALAF, R. (Coord.). (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el Patrimonio*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2007). Cuando no es posible ir al museo. La memoria del paisaje como ejercicio de patrimonialización. En R. Calaf; O. Fontal y R.E. Valle (Coords.), *Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 339-360). Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2009). *Didáctica del Patrimonio: epistemología, metodología y estudios de caso*. Gijón: Trea.
- CALAF, R. (2010). Un modelo de investigación en Didáctica del Patrimonio que recupera la práctica profesional en Didáctica de las Ciencias Sociales, *Enseñanza de las Ciencias Sociales Revista de Investigación*, 9, 17-28.
- CALAF, R. (2011). Patrimonio en Asturias: Cartografía de un uso social y metáforas, *Her&Mus, Heritage and Museography*, 7, 8-18.
- CALAF, R. (2013). Museu de les Mines de Cercs; Entre el potencial educativo del museo y el turismo vinculado con el ocio cultural, *Her&Mus (Heritage & Museography)*, 5, (2) 124-133.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2003). Arte y cultura en el espacio carcelario: Entre lo cotidiano y lo excepcional. En R. Calaf, (Coord.), *Arte para todos: Miradas para enseñar y aprender el patrimonio* (pp. 79 -102). Gijón: Trea.

- CALAF, R. y FONTAL, O. (Coords.). (2004). Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos. Gijón: Trea.
- CALAF, R.; y FONTAL, O. (Coords.). (2006). Miradas al patrimonio. Gijón: Trea.
- CALAF, R. y FONTAL, O. (2010). Como enseñar arte en la escuela. Madrid: Síntesis.
- CALAF, R; FONTAL, O y FERNÁNDEZ, A. (2003). Arte para todos: Miradas para aprender y enseñar el patrimonio. Gijón: Trea.
- CALAF, R; FONTAL, O y VALLE, R. E. (Coords.). (2007). Museos de arte y educación: Construir patrimonios desde la diversidad. Gijón: Trea.
- CALAF, R. GUILLATE, I. y GUTIÉRREZ, S. (2015). Transitando por la evaluación de los programas educativos de museos de arte del proyecto ECPEME. *Educatio Siglo XXI*, 33, (1) 129-150.
- CALAF, R. y GUTIÉRREZ, S. (2015). La ciudad como museo: Interpretaciones para construir utopía y urbanidad /The city as a museum: Perspectives to build utopia and urbanity, *Revista MIDAS Museus e Estudos*, 4. Recuperado de: <https://midas.revues.org/728> Fecha de consulta: 29 de mayo de 2015.
- CALAF, R; GUTIEREZ, S. y GARCÍA-SAMPEDRO, M. (2016). Estrategias de la inclusión en la programación educativa de los museos españoles. Metaanálisis ECPEME, In G, Monaco & Smithsonian Center for Learning and Digital Access (Eds.), 46th Annual ICOM-CECA Museum education and accessibility: Bridging the gaps (pp. 55-61). Washington: ICOM-CECA.
- CALAF, R.; NAVARRO, A y SAMANIEGO, J.A. (2000). Ver y comprender el arte del siglo XX. Madrid: Síntesis.
- CALAF, R. y SUÁREZ, M. Á. (2011). Una mirada panorámica sobre los museos de Asturias: Entre el espacio real y el espacio virtual, *Her & Mus (Heritage & Museography)*, 13, (3), 19-30.
- CALAF, R. y SUÁREZ, M. (Coords.). (2015). Acción educativa en museos: calidad desde la evaluación cualitativa. Gijón: Trea.
- CALAF, R., SUÁREZ, M. A. y GUTIÉRREZ, S. (2015). Evaluación de la acción cultural en museos. Gijón: Trea.
- CALBÓ, M., JUANOLA, R. y VALLÉS, J. (2011). Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: Artes, cultura y ambiente. Girona: Documenta Universitaria.

- CANALE, M. (1983). On some dimensions on language proficiency. In J.W. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research* (pp. 333-342). Rowley, MA: Newbury House.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1 (1), 1- 47.
- CANDELIER, M. (2008). *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre*, *Les Cahiers de l'Acadle*, 5, (1) Recuperado de https://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf Fecha de consulta: 22 de mayo de 2016.
- CANDLIN, C. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Comunicación, lenguaje y educación*, 7 (8), 33-53.
- CANDLIN, C. (1987). *Towards task-based language learning*. In C.N. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks: Lancaster practical papers in English language education* (pp. 5-22). Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.
- CAPKOVA, D. (1970). *The recommendation of Comenius and contemporary education of Young children*. In C.H. Dobinson (Ed.), *Commemoration of tercentenary of death of Comenius. Comenius and contemporary education* (pp. 17-33). An international Symposium. Hamburg: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001319/131996eo.pdf> Fecha de consulta: 27 de Enero de 2017.
- CAPKOVA, D. & FRIJHOFF, W. (1992). *Jan Amos Comenius, 1592-1670: An introduction*, *Pedagogica Histórica*, 28 (2), 175-183.
- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- CAREY, J.W. (1989). *Communication as culture*. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 13-36). London: Routledge.
- CARRETERO, M., POZO, J.I., ASENSIO, M. (Comp). (1989). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- CARTER, R. & McCARTHY, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASEY, H. & SHIPTOM, P. (2014). *Rooftops: Teachers guide*. Oxford University Press.
- CASTRO, De, C. (2006). *Sombras en el enfoque Comunicativo*. *Revista Porta Linguarum* 5, 37-51.

- CATLING, S (2006). What do 5-year-olds know of the world? Geographical understanding and play in young children's early learning. *Geography*, 91 (1), 55-74.
- CATLING, S (2010). Organising and managing learning outside the classroom. In J. Arthur & T. Gringer. (Eds.), *Learning to teach in the primary school*, (pp.159-178). London: Routledge.
- CATLING, S. & WILLY, T. (2009). *Teaching primary Geography*. Exeter: Learning Matters.
- CAZDEN, C.D. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CAZDEN, C.D. (2001). *Classroom discourse: the language of teaching and learning* (2ª ed.) London: Heinemann.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS: Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enseñanzasegleng.htm Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: LINGÜÍSTICA APLICADA. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/linguisticaaplicada.htm Fecha de consulta: 18 de agosto de 2016.
- CHAMKAUR, G. (2013). Enhancing the English-language oral skills of international students through drama, *English Language Teaching*, 6 (4), 29-41. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/25560> Fecha de consulta: 26 de agosto de 2016.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, M.A: M.I.T. Press.
- CHOMSKY, N. (1998). *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- CNT-AIT. FEDERACIÓN LOCAL DE MADRID. *La Escuela Moderna*. Recuperado de: http://madrid.cnt.es/pedagogia_libertaria/articulo.php?id=24 Fecha de consulta: 14 de julio de 2016.
- COHEN, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*, London: Longman.
- COLÁS, M. P. (1989). El libro de texto y las ilustraciones: Enfoques y perspectivas en la investigación educativa, *Enseñanza*, 7, 41-50.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- COLE, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: Algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En P. del Río, J. V. Wertsch y A. Álvarez (Coords.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas aplicadas* (pp. 145-163). Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Ministerio de Educación: Editorial Graó.
- COMA, L. (2011). *Actividades educativas y didácticas del patrimonio en las ciudades españolas. Análisis, estado de la cuestión y valoración para una propuesta de modelización*. [Tesis inédita doctorado]. Universitat de Barcelona. Recuperado de: www.tesisenred.net/handle/10803/52205 Fecha de consulta: 10 de junio de 2016.
- COMA, L. y SANTACANA, J. (2010). *Ciudad educadora y patrimonio: Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea.
- COMENIUS, J. (2009). *The school of infancy: An essay on the education of youth during their first six years*. Milton Keynes: Lightning Source.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2013). *Informe de evaluación PISA 2012. Resultados en Asturias*. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/noticia-pendiente-2> Fecha de Consulta: 10 de octubre de 2016.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2013). *Evaluación de diagnóstico Asturias 2012*. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/evaluacion-de-diagnostico-asturias-20-1> Fecha de Consulta: 10 de octubre de 2016.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2014). *Resultados académicos en la educación asturiana 2012-2013*. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/los-resultados-academicos-de-la-educacion-asturiana-2012-2013> Fecha de Consulta: 10 de octubre de 2016.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2015). *Resultados académicos en la educación asturiana 2013-2014*. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/resultados-academicos-en-la-educacion-asturiana-2013-2014> Fecha de Consulta: 10 de octubre de 2016.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. (2016). *Resultados académicos de la educación asturiana 2014/2015*. Recuperado de: <https://www.educastur.es/-/resultados-academicos-en-la-educacion-asturiana-2014-2015> Fecha de Consulta: 10 de octubre de 2016.

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO DE ASTURIAS. Secciones bilingües. Recuperado de: <https://www.educastur.es/lenguas-extranjeras/programas/bilingue> Fecha de consulta: 17 de agosto de 2016.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003). Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Fecha de consulta: 9 de agosto de 2016.
- CONSEJO DE EUROPA. (2007). Portfolio Europeo para Futuros Profesores de Idiomas. Recuperado de: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2016.
- CONSEJO DE EUROPA (2009). A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education; Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : COE. Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_fr.asp Fecha de consulta 22 de septembre de 2016.
- CONSULL, I. (Coord.). (1996). Centenari Pere Vergés, 1896-1996. Barcelona: Edicions 62.
- COOK, V. (2008). Second language learning and language teaching (4th Ed.). London: Hodder Education.
- COSSÍO, M. (1934). Memoria del Patronato de Misiones pedagógicas, Septiembre 1931-Diciembre 1933. Madrid: Silverio Rodríguez Impresor.
- COUNCIL FOR LEARNING OUTSIDE THE CLASSROOM. Recuperado de: <http://www.lotc.org.uk/> Fecha de consulta: 31 de agosto de 2016.
- COUNCIL OF EUROPE. Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Recuperado de: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp Fecha de consulta: 3 de junio de 2016.
- COYLE, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice, APAC Monograph 6.
- COYLE, D; HOOD, P. & MARSH, D. (2010). CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRESWELL, J.W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Los Angeles, Ca: Sage.

- CRUZ, J. y IBARRETXE, G. (s.f). Itinerarios Didácticos en el Artium de Vitoria-Gasteiz: Arte Contemporáneo y Revisión de Significados en Torno a la Inmigración. Universidad del País Vasco. Recuperado de: http://www.educacionartistica.es/aportaciones/1_comunicaciones/visibilizacion/217_cruz_gotzon_%20artium_vitoria_gasteiz.pdf Fecha de consulta: 3 de julio 2016.
- CUENCA, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos, hacia la socialización patrimonial. Tejeluo: Didáctica de la Lengua y la Literatura, 19, 76-96.
- CUENCA, J.M y MARTÍN-CÁCERES, M.J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: Una mirada desde el Museo de Huelva. [Tesis Doctiral]. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Fecha de consulta: 7 de agosto de 2016.
- CUENCA, J. M Y MARTÍN-CÁCERES, M.J. (2014). Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos. Gijón: Trea.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1998). Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. London: Longman.
- CUNNINGSWORTH, A. (1996). Choosing your coursebook. Oxford: Heineman.
- CURTIS, S. (1948). History of education in Great Britain, (4th ed.). Foxton: University Tutorial Press.
- CUQ, J. P. y GRUCA, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.
- DAIGNEAULT, L. (2011). L'évaluation Muséale. Savoirs et savoir-faire. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DALE, L. & TANNER, R. (2012). CLIL Activities: A Resource for subject and language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- DALTON-PUFFER, C. (2007). Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DANIELS, H. (2001). Vygotsky and Pedagogy. London, Routledge.
- DCSF (2007). Primary national strategy. Supporting children learning english as additional language. Guidance for practitioners in the early years foundation stage. London: DCSF Publications.
- DE LARA, E. y BALLESTEROS, B. (2001). Métodos de investigación en educación social. Madrid: UNED.

- DE LOS ÁNGELES, M. (1986). Una maleta de préstamo, Cuadernos de Pedagogía, 134, 25-27.
- DE MIGUEL, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto, Revista Cuadernos de Sección Educación 8, 29-51. Recuperado de: <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/08/08029051.pdf>
Fecha de consulta: 4 de Septiembre de 2016.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos, Revista de Investigación Educativa, 18, (2), 289-317.
- DE MIGUEL, M. (Dir.). (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo: Oviedo.
- DEACON, T .W. (1998). The symbolic species: The co-evolution of language and the brain. London: Allen Lane.
- DECI, E.L. & FLASTE, R. (1996). Why we do what we do: understanding self-motivation. New York, N.Y.: Penguin.
- DECRETO 33/1991, de 20 de marzo por el que se regula la creación de museos así como el Sistema de Museos del Principado de Asturias. BOPA nº 153 del 4 de julio de 1991.
- DECRETO 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. BOPA nº 202 del 30 de agosto de 2014.
- DECRETO 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. BOPA nº 150 del 30 de junio de 2015.
- DEL OLMO, M. (2010). The effects of the 'Welcome Schools' Program in Madrid, Spain: an ethnographic analysis, Intercultural Education, 21, (4) 341-350. <http://dx.doi.org/%2010.1080/14675986.2010.506698>
- DEL RINCÓN. D. (1997). La metodología cualitativa orientada a la comprensión. Barcelona: Ediouc.
- DEL RÍO M.J, y GRÁCIA, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos entre niños, pequeños y adultos, Infancia y aprendizaje, 19 (75), 3-20.
- DERWING, T.M., MUNRO, M.J. & WIEBE, G. (1998). Evidence in favour of a broad framework for pronunciation instruction, Language learning, 48 (3), 393-410.

- DEWEY, J. (1897). My pedagogic creed, *School Journal*, 54 (3) 77-80.
Recuperado de: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> Fecha de consulta: 30 de Agosto de 2016.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- DfES (Department for Education and Skills). (2003). *Excellence and enjoyment: A strategy for primary schools*. London: DfES.
- DfES (Department for Education and Skills). (2006a). *Learning outside the classroom manifest*. Nottingham: DfES.
- DfES (Department for Education and Skills). (2006b). *Schools for the future. Designing school grounds*. Norwich: The Stationery Office.
- DfES (Department for Education and Skills). (2007a). *Early years foundation stage*. Nottingham: DfES.
- DfES (Department for Education and Skills). (2007b). *Letters and sounds: Principles and practice of high-quality phonics. Six- phase teaching programme*. Nottingham: DdES.
- DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras: Los enfoques comunicativos. *Didáctica*, 8, 87-103.
- DIERKING, L.D. (2002). The role of context in children's learning from objects and experiences. In S.G. Paris, (Ed.), *Perspectives on object-centered learning in Museums* (pp. 3-18). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DODD, J; JONES, C; SAWYER, A & TSELIU, M.A. (2012). *Voices from the museum: Qualitative Research Conducted in Europe's National Museums*. Eunamus Report N° 6, European Commission. Recuperado de <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:572100/FULLTEXT01.pdf> Fecha de consulta: 30 de junio de 2016.
- DOLZ, J. (1994). Seqüènces didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i descripció. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, 21-34.
- DOLZ, J., GAGNON, R., & MOSQUERA, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y literatura*, 21, 117-141.
- DOLZ, J. & VILÀ, M. (Coord.) (1997). *L'oral formal*. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la literatura*, 12, 5-8.

- DORIO, I., SABARIEGO, M. y MASSOT, L. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- DÖRNYEI, Z. (2001a). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 137-158). Amsterdam: John Benjamins.
- DÖRNYEI, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z. & KUBANYIOVA, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. & USHIODA, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2ª ed.). Harlow: Longman.
- DOMÍNGUEZ, C. y CUENCA, J. M. (2005). Patrimonio e identidad para un espacio educativo multicultural. Análisis de concepciones y propuesta didáctica, *Revista Investigación en Escuela*, 56, 27-42.
- DUNST, C.J., BRUDER, M.B., TRIVETTE, C.M., HAMBY, D., RAAB, M. & MCLEAN, M. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21; 68-76.
- ECO, U. (1974). *La estructura ausente: Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- ECPEME. Evaluación cualitativa de programas educativos en Museos Españoles. Recuperado de: <http://ecpeme.com/> Fecha de consulta: 24 de agosto de 2016.
- EDGINGTON, M. (2002). *The great outdoors*. London: Early Education.
- EDUCATHYSSEN. Recuperado de: http://www.educathysen.org/recursos_educativos
Fecha de consulta: 5 de agosto de 2016.
- EDUCATION OF ENGLAND. Schedule 19 to the School Standards and Framework Act 1998. Education of England: Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1998-school-standards-framework-act.pdf> Fecha de consulta: 11 de Septiembre de 2016.

- EISNER, E.W., WALLER, B. & DOBBS, S.M. (1986). *The uncertain profession: Observations on the state of museum education in twenty American Art Museums*. Los Ángeles, CA: Getty Center for education in the Arts.
- ELLIOTT, J. (1978). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIS, R. (2003). *Task-Based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.R. (2012). *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley-Backwell.
- ESCUADERO, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad docente. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-317). Madrid: La Muralla.
- ESCUADERO, T. y CORREA, A. (Coords.). (2006). *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- ESCUADERO, T., MATEO, J., DE MIGUEL, M., MORA, J. y RODRÍGUEZ, S. (1999). La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores, *Revista de Educación*, 318, 227-250.
- ESPAÑA: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº 106 de 4 de mayo.
- ESPAÑA: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado nº 295 de 10 de diciembre.
- ETWINNING: Recuperado de <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm> Fecha de consulta: 12 de julio de 2016
- EVERSTON, C.M. & GREEN, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En C.M. Wittrock. (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-406). Barcelona: Paidós/MEC..
- FALK, J. H. & DIERKING, J.D. (1992). *The museum experience*. Washington: Whalesback Books.
- FALK, J & DIERKING, L. (Eds.). (1995). *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums.
- FALK J. y DIERKING, L. (2000). *Learning form museums: visitor experience and the making of meaning*. N.Y: Altamira Press.
- FALK, J. H. & L. D. DIERKING (2002). *Lessons without limits: How free-choice learning is transforming education*. Walnut Creek N.Y.: Altamira Press

- FEATHERSTONE, S. (2010). *The little book of role play*. London: Featherstone Education.
- FEEZ, S. (1998). *Text-based syllabus design*. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.
- FEEZ, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A.M. Jones, (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 39-48). San Diego: San Diego State University.
- FERRER, F. (1976). *La escuela moderna*. Barcelona: Tusquets.
- FISHER, R. (2009). *Creative Dialogue: Talk for thinking in the classroom*. London: Routledge.
- FISHER, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para enseñar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- FETTERMAN, D.M. (1998). *Ethnography Step by Step*. (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- FLICK, U. (2012). Introducción editorial. En M. Angrosino (Ed.), *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (pp. 9-13). Madrid: Morata.
- FLÓREZ, F. (Coord.). (2005). *La escuela de la II República: exposición/ guía didáctica*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales.
- FOMBONA, J. y PASCUAL, M.A. (2013). Beneficios del m-learning en la educación superior. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 (2), 211-234.
- FONT, J. (1998). Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. Mendoza (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp.256-264). Barcelona: SEDLL/ ICE/ Horsori.
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. (2013) *La educación patrimonial: Del patrimonio a las personas*. Manuales de Museística, Patrimonio y Turismo Cultural. Gijón: Trea.
- FONTAL, O. y IBAÑEZ, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1) 15-32.
- FONTAL, O.; PÉREZ, S. y MARTÍN, S. (2012). *Manual de Educación Patrimonial*. Gijón: Trea.
- FREINET, C. (1972). *Las enfermedades escolares*. Barcelona: Laia.

- FREINET, E. (1974). La educación por el trabajo. Consejos a los maestros jóvenes. Barcelona: Laia.
- FREINET, E. (1974a). Las invariantes pedagógicas. Barcelona: Laia.
- FREINET, E. (1977). Nacimiento de una pedagogía popular. Barcelona: Laia.
- FREIRE, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1975). Acción cultural para la libertad. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- FREY, J.H. & FONTANA, A. (1993). The group interview in social research. In D.L.Morgan (Ed.), *Successful focus groups: advancing the stage of the art* (pp. 20-34). London: Sage.
- FRIGOLS, M.J. (2011). Capacity building in CLIL: Challenge and Opportunity, 7th ISAs Principals Seminar, Calgary. Recuperado de: <http://docplayer.net/1992658-Capacity-building-in-clil-challenge-and-opportunity.html> Fecha de consulta: 5 de Julio de 2016.
- FRISBY, A.W. (1957). *Teaching English: Notes and comments on teaching English overseas*. London: Longman.
- GALVÁN-BOVAIRA, M.J. y Del RIO, M.J. (2009). La evaluación de la intervención comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil, *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 29, 4, 225-236.
- GARCÍA, A. (1986). El museo, otra educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 134, 4-6.
- GARCIA, A. (1994). Els museus d'art de Barcelona: Antecedents, gènesi i desenvolupament fins l'any 1915. Barcelona: Abadia de Montserrat.
- GARCÍA MATA, J. (2008). Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras, *Porta Linguarum* 10, 101-114.
- GARCÍA-SAMPEDRO, M. (2013). El arte y el patrimonio como recursos educativos en la enseñanza de la lengua inglesa. En S. Castillo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Secundaria Vol. II*. (pp. 368-371). Madrid: UNED.
- GARCÍA-SAMPEDRO, M. y CALAF, R. (2014). El patrimonio cultural como contexto experiencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. *Actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 109-118). Recuperado de: http://media.wix.com/ugd/79b507_680ae82d4e754f5ba6718ca15129a33e.pdf Fecha de consulta: 5 de Octubre de 2016.

- GARCÍA-SAMPEDRO, M. y CALAF, R. (2016). Art & Inclusion. In G. Monaco & The Smithsonian Center for Learning and Digital Access (Eds.), 46th Annual ICOM-CECA Conference Proceedings. Museum Education and Accessibility: Bridging the Gaps. (pp. 122-126). Washington: ICOM-CECA.
- GARCÍA-SAMPEDRO, M. (2016). La comunicación oral y el m-learning: la fotografía y el vídeo como recurso en la formación del profesorado. En Calderilla, D. (Ed.), TICs actualizadas para una nueva docencia universitaria. Madrid: Mc Graw-Hill Education (en prensa)
- GARDNER, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Fontana Press: London.
- GARDNER, H. (2004). The Unschooled Mind (2ª Ed.). New York: Basic Books.
- GARDNER, H. (2004a). Changing Minds: The Art and Science of Changing our Own and Other People's Minds. Boston: Harvard Business School Press.
- GARDNER, H. (2005). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, M.A: Newbury House.
- GARDNER, R.C., MASGORET, A.M., TENANT, J. & MIHIC, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. Language learning. 54, 1-34.
- GARRICK, R. (2009). Playing outdoors in the early years (2ª Ed.). London: Continuum International Publishing Group.
- GASS, S. M. (1997). Input, interaction and the second language learner. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- GEBHARD, J.G. (1996). Teaching English as a foreign or second language: A teacher self-development and methodology guide. Michigan: University of Michigan Press.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION CPD UNIT. Young geographers go Green. Recuperado de:
<http://www.geography.org.uk/cpdevents/onlinecpd/younggeographersgogreen/#top> GA Fecha de consulta: 30 de Septiembre de 2016.
- GERMAIN, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. París: CLE International.
- GIBBS, G. (2007). Analyzing qualitative data. London; Sage.

- GIBBS, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- GIBBONS, P. (1998). Classroom talk and the learning of new registers in a second language, *Language and education*, 12 (2), 99-118.
- GIL JAURENA, I. (2002). La educación intercultural. Una propuesta para la nueva alfabetización. Recuperado de: http://www.psicopedagogia.com/educacion_intercultural Fecha de consulta: 21 de agosto de 2016.
- GIL JAURENA, I. (2013). Enfoque intercultural y animación sociocultural: convergencias y reflexiones, *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, (4). Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2261935 Fecha de consulta 22 de septiembre de 2016.
- GIROUX, H. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOH, C. & BURNS, A. (2012). *Teaching Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOLD, R.L. (1958). Roles in sociological field observations, *Social forces*, 36, 217-223.
- GOLDSTEIN, P. (1978). *Changing the American schoolbook*. Lexington, Mass: D.C.Heath.
- GÓMEZ REDONDO, C. (2013). Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: Diseño de un artefacto educativo para la identificación. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3568/1/TESIS350-130920.pdf>. Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016.
- GONZÁLEZ-AGÁPITO, J. (Coord.). (1997). *Pere Vergés, una educación per a la ciutadania*. Barcelona: Edicions 62.
- GONZÁLEZ CHAMORRO, A. (2010). Las posibilidades del museo con las aulas. En Solá B. (Coord.), *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* (pp. 96-103). León: Educación y Acción Cultural MUSAC.

- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2011). Naturaleza, ruralidad y educación en Celestine Freinet, Revista de FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, 20, 36, 67-78. Recuperado de: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/300/250> Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016.
- GONZÁLEZ PIÑEIRO, M., GUILLÉN, C. y VEZ, J.M. (2010). Didáctica de las lenguas modernas: competencias plurilingüe e intercultural. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ RIAÑO, X.A. (1994). Interferencia lingüística y escuela asturiana. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.
- GOV.UK. (2016). The National Curriculum. Recuperado de: <https://www.gov.uk/national-curriculum/overview> Fecha de consulta: 5 de marzo de 2016.
- GRÁCIA, M. (Coord.) (2015). Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE. Barcelona: Graó.
- GRAEME, C. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Barcelona: Paidós.
- GREEN LIGHT TRUST. Bringing people & nature together. Recuperado de: www.greenlighttrust.org Fecha de consulta: 12 de octubre de 2016.
- GRINELL, R.N. (1997). Social work research and evaluation: Quantitative and qualitative approaches (5ª Ed.) Adelaide: F.E. Peacock Publishers.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA. (2012). Entre palabras y voces: Propuestas para la enseñanza de la lengua de instrucción desde un enfoque intercultural e inclusivo. Letra 25. Recuperado de: <https://issuu.com/artegoiti/docs/entre-palabras-y-voces> Fecha de consulta 10 de Octubre de 2016.
- GUASCH, M. T. (1986). La escuela va al museo. Cuadernos de Pedagogía, 134, 19-23.
- GUBA, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.), La enseñanza: su teoría y su práctica (pp148-165). Madrid: Akal.
- GUMPERZ, J. J. & D. HYMES (1964). The Ethnography of Communication, American Anthropologist, 66, (6), part 2.
- GUTIÉRREZ, S. y CALAF, R. (2013). La evaluación pedagógica una realidad en el Museo, Pulso, 36, 37-57.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. Actas

del XVIII Congreso La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español LE/L2 (pp. 336-342). Alicante. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0336.pdf Fecha de Consulta: 27 de agosto de 2016.

GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008). Procedimientos e instrumentos de observación y de reflexión. (Centro Virtual Cervantes. Didactired). Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_08/11022008a.htm Fecha de Consulta: 15 de Julio 2016.

HAGER, P. (2015). Informal learning everyday living. En P. Jarvis, & M. Wats, M. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 207-215). New York, N.Y.: Routledge.

HAGER, P. & HALLIDAY, J. (2006). *Recovering Informal learning: Wisdom, judgement and community*. Dordrecht: Springer.

HALLIDAY, M.A.K. (1963). Class in relation to the axes of chain and choice in language, *Linguistics*, 2, 5–15.

HALLIDAY, M.A.K. (1970). Language structure and language function. In J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140–165). London: Penguin,

HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

HALLIDAY, M.A.K., McINTOSH, A. & STEVENS, P. (1964). *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longman.

HAMMERSLEY, M. (1992). *What's wrong with ethnography?: Methodological explorations*. London: Routledge.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

HAMMERTON, R. (2015). *Engaging children with social, emotional and mental health issues*. Recuperado de: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/Engaging-children-with-social-emotional-and-mental-health-issues--Museums-Association.pdf> Fecha de consulta: 11 de Septiembre de 2016.

HARMER, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. London: Pearson.

- HARDWOOD, N. (2010). English language teaching materials. Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- HART HANDSCHIN, C. (1912). A Historical Sketch of the Gouin Series-System of Teaching Modern Languages and of Its Use in the United States. *The School Review*, 20, (3) 170-175. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/1077247> Fecha de consulta: 9 de junio de 2016.
- HATCH, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language: Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches. Rowley, MA: Newbury House.
- HATTIE, J. (2008). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- HAYWARD, F. (1904). The educational ideas of Pestalozzi and Froebel. London: Ralph Holland and Co.
- HEARFFORD, M. (1967). Pestalozzi: His thought and its relevance today. London: Methuen and Co.
- HEIN, G. E. (1998). Learning in the museum. London: Routledge.
- HERNÁNDEZ, C. (2012). Ciudadanía, diversidad y participación. Educar para la participación desde la diversidad, *Revista Educação e Políticas em Debate*, 1 (1), 146-157.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En O. Fontal (Ed.), *La educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e internet* (pp.164-175). Gijón: Trea.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BATISTA, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- HEWINGS, M. (2004). Pronunciation tasks: A course for pre-intermediate learners. Cambridge; Cambridge University Press.
- HODGE, R. & D´SOUZA, W. (1979). The museum as a communicator: A semiotic analysis of the Western Australian Museum Aboriginal Gallery, *Perth, Museum*, 31 (4), 251-267.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994). The Educational Role of the Museum. London: Routledge.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1994a). Museum and Gallery Education. Leicester: Leicester University Press.
- HOOPER-GREENHILL, E. (1998). Los museos y sus visitantes. Gijón: Trea.

- HOOPER-GREENHILL, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge.
- HOUSE, S. (Coord.). (2011). *Didáctica del Inglés: Classroom practice*. Barcelona: Graó.
- HORWITZ, E.K., HORWITZ, M.B. & COPE, J. (1986). Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132.
- HOWATT, A.P.R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUERTA, R. (2010). Maestros, museos y artes visuales: Construyendo un imaginario Educativo, *Revista Arte, individuo y sociedad*. Doi: 10.5209/rev-ARIS.2011.v23.n1.5
- HUERTA, R. y DE LA CALLE, R. (2007). *Espacios estimulantes: museos y educación artística*. Valencia: PUV.
- HUGHES, R. (2004). Testing the visible: Literate biases in oral language testing. *Journal of applied linguistics*, 1 (2), 295-309.
- HUGHES, R. (2010). Materials to develop the speaking skill. In J.C. Richards (Ed.), *English Language teaching materials: Theory and practice* (pp. 207-224). Cambridge: Cambridge University Press.
- HUGHES, R. (2015). *Teaching and researching: Speaking*. (2ª Ed.). New York, N.Y.: Routledge.
- HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride and J. Holms (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-93). Harmondsworth: Penguin.
- IBÁÑEZ, A., CORREA, J.M. y JIMÉNEZ, E. (2003). Museos e internet en el País Vasco: ¿Contextos de aprendizaje? En E. Ballesteros; C. Fernández; J.A. Molina y P. Moreno, (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 429-441). Cuenca: UCLM.
- IBÁÑEZ, A., VICENT, N. & ASENSIO, M. (2012). Aprendizaje informal, patrimonio y dispositivos móviles. *Evaluación de una experiencia en educación secundaria. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 3-18.
- IBÁÑEZ, A., FONTAL, O y CUENCA, J.M. (2015). Actualidad y tendencias en educación patrimonial, *Educatio Siglo XXI. Monográfico*, 33 (1), 11-150.
- IBARROLA, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid: SM

- ILLERIS, K. (2007). *How we learn: learning and non- learning in school and beyond*. London: Routledge.
- ILLICH, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INSTITUTO CERVANTES. *Antología de textos de didáctica del español*.
Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/default.htm
Fecha de consulta: 10 de junio de 2016.
- INSTITUTO CERVANTES. *El enfoque por tareas en Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm Fecha de consulta: 3 de febrero de 2016.
- INSTITUTO CERVANTES. *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm Fecha de consulta: 25 de enero de 2016.
- JACKSON, K. (2015). *A practical guide to Outdoor Learning*. Suffolk: John Catt Educational Limited.
- JAUREGUI, K. (s.f.). *La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de ELE*.
Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0003.pdf Fecha de consulta: 10 de julio de 2016.
- JENKINS, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINSON, S. (2001). *The genius of play. Celebrating the spirit of childhood*. Stroud: Hawthorn Press.
- JOHNSON, K. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford: Blackwell.
- JOHNSON, K. & MORROW, K. (Eds.) (1981). *Communication in the classroom*. London: Longman.
- JOHNSON, G. & RINVOLUCRI, M. (2010). *Culture in our classrooms: Teaching language through cultural content*. Surrey: Delta Publishing.
- JOYCE, R. (2006). *Playing outside rain or shine*. Blackburn: Educational Printing Services.

- JOYCE, R. (2012). *Outdoor learning: Past and present*. Maidenhead: Open University Press- McGraw Hill.
- JUANOLA, R. (1993). Bases psicológicas de la educación artística. Aproximación al tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 15, 17-21.
- JUANOLA, R. (2010). Cultura(s) en arte y educación. *Aula de Innovación educativa*, 35, 5-10.
- JUANOLA, R. y CALBÓ, M. (2004). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Calaf, y O. Fontal, (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp.105-136). Gijón: Trea.
- JUANOLA, R., y COLOMER, A. (2005). Museos y educadores: perspectivas y retos de futuro. En Huerta, R. y De la Calle, R. (Coord.), *La mirada inquieta* (pp. 45-58). Valencia: UPV.
- JUANOLA, R. y RICKENMANN, R. (2013). La acción didáctica conjunta. Diálogos sobre docencia e investigación. *Documenta Universitaria: Girona*.
- KAPLAN, R.B. (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- KELLERMAN, E. & BIALYSTOK, E. (1997). On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper & Kellerman (Eds.), *Communication Strategies* (pp. 67-184). London: Longman.
- KELMAN, I. (1995). Responsive evaluation in museum education. In E. Hooper-Greenhill, (Ed.), *Museum Media Message* (pp. 189-194). Londres: Routledge.
- KENKMANN, A. (2011). Power and authenticity: Moving from the classroom to the Museum, *Adult Education Quarterly*, 61 (3), 279-295.
- KING BAUDOIN FOUNDATION. Recuperado de: <https://www.kbs-frb.be/start.aspx?q=/> Fecha de consulta: 3 de agosto de 2016.
- KITZINGER, J. & BARBOUR, R.S. (1999). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In R.S. Barbour & J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: politics theory and practice* (pp. 1-20). London: Sage.
- KNIGHT, S. (2009). *Forest schools and outdoor learning in the early years*. London: Sage.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- KUBANYIOVA, M. (2006). Developing a motivational teaching practice in EFL teachers in Slovakia: Challenges of promoting teacher change in EFL contexts. *TESL-EJ. Special Issue: Language education research in international contexts*, 10 (2), 1-17.
- KUO, I.C.V. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca, *ELT Journal*, 60 (3), 213-221.
- KUZEL, A.J. (1992). Sampling in qualitative inquiry. In B.F. Crabtree y W.I. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 31-44). Newbury Park, CA: Sage.
- LAIRD, E. (1994). *The inside outing*. London: Diamond Books.
- LANTOLF, J.P. (2006). Sociocultural theory and second language learning, *State of the art studies in second language acquisition*, 28, 67-109.
- LARA, L. (1999). Enseñar el arte contemporáneo: Talleres para escolares del Museo Reina Sofía, *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 37-42.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- LASAGABASTER, D., DOIZ, A. & SIERRA, J.M. (Eds.). (2014). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LAWRENCE, E. (Ed.) (1952). *Frederich Froebel and English education*. London: Routledge and Kegam Paul.
- LEAVER, B.L. & WILLIS, J.R. (Eds.). (2004). *Task-based instruction in foreign language education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- LEAVER, B.L. & KAPLAN, M.A. (2004). Task-based instruction in US Government Slavic language programs. In B.L. Leaver and M.A. Willis (Eds.), *Task-based instruction in foreign language education* (pp. 47-66). Washington, DC: Georgetown University Press.
- LEGRAND. L. (1993). Célestin Freinet, *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 23 (1-2), 425-441. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf> Fecha de consulta: 2 de Octubre de 2016.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- LEVELT, W.J.M. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.

- LEWIS, M. (2002). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*, U.K. Thomson Heinle: Language Teaching Publications Series.
- LIGHTBOWN, P.M. y SPADA, N. (2010). *How languages are learned*, Oxford Handbooks for Language Teachers (3ª Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1992). *Teaching oral communication: A methodological framework*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- LIVINGSTONE, D.W. (2006). *Informal Learning: Conceptual distinctions and preliminary findings*. In Z. Bekerman, N. C. Burbules, & D. S. Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (pp. 203-228). New York, N.Y: Peter Lang.
- LONG, M.H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. En W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.
- LONG, M. (2005). *Second Language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. & CROOKES, G. (1992). *Three approaches to task-based syllabus design*. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-57.
- LORENZO, F; TRUJILLO, F.; VEZ, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LUOMA, S. (2004). *Assessing speaking*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LUMLEY, R. (1988). *The museum time machine*. Londres: Comedia/Routledge. En HooperGreenhill, *Los museos y sus visitantes* (pp. 57-66). Gijón: Trea.
- LUZURIAGA, L. (1957). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- LUZURIAGA, L. (1992). *Pestalozzi, vida y obras*. Madrid: CEPE SA.
- LYSTER, R. & RANTA, L. (1997). *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms*, *Studies in Second language Acquisition* 19: 37-66.
- MacDONALD, S. (2015). *The little book of team games*. London: Bloomsbury.

- MacINTYRE, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45-68). Amsterdam: John Benjamins.
- MacINTYRE, P.D. & GARDNER, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature, *Language Learning*, 41 (1), 85-117.
- MacINTYRE, P. D. & GARDNER, R.C. (1994). The language effects of language anxiety on cognitive processing in the second language, *Language Learning*, 44 (2), 283-305.
- MacINTYRE, P.D. & NOELS, K.A. & CLEMENT, R. (1997). Biases in self ratings of second language proficiency: The role of language anxiety, *Language Learning*, 47 (2), 265-287.
- MacNAGHTEN, P. & MYERS, G. (2004). Focus groups. In C. Seale, G.Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 65-79). London: Sage.
- MADRID, D. (2005). Técnicas de innovación docente en didáctica de la lengua inglesa. En González, C y Madrid, D. (Eds.), *Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 91-120). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MALCOLM, J., HODKINSON, P. AND COLLEY, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7-8), 313 – 318.
- MALDONADO ESTERAS, M. S. (2016). Educación patrimonial y redes sociales. Análisis y evaluación de acciones en los medios de comunicación social para la definición de una cartografía educativa. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16879>. Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016.
- MALLART, J. y SARRAMONA, J. (Coord.). (2013). *Competències bàsiques de l' àmbit lingüístic*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Direcció General d' Educació Infantil y Primaria.
- MARCELO, C. (1994). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- MARSH, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential. Bruxelles: The European Union.
- MARTIN, F. (2006). *Teaching Geography in primary school: Learning how to live in the world*. Cambridge: Chris Kington.

- MARTÍN, M. (2006). La interpretación del patrimonio y la gestión de los recursos culturales. En, O. Fontal y R.Calaf., *Miradas del patrimonio*, (pp.213-214)
- MARTÍN CEPEDA, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/7416>. Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016.
- MARTÍNEZ AGUDO, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, *Revistas Científicas Complutenses. Didáctica: Lengua y Literatura*, 13, 237-263. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20480> Fecha de consulta: 8 de junio de 2016.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R.A. (2007). La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes Oviedo: Secretaría General Técnica MEC/CIDE.
- MASSOT, I., DORIO, I. y SABARIEGO, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- MENÉNDEZ, D. (2014). *Micro-Ethnography and Fiction Narratives: Teachers' Emotionality in Alternative Education*. Recuperado de: <http://methods.sagepub.com/case/micro-ethnography-narratives-teachers-emotionality-alternative-education> Fecha de consulta: 10 de febrero de 2017.
- MENÉNDEZ ÁLVAREZ- HEVIA, D. (2011). Viviendo y sintiendo la pedagogía interactiva intersextiva en «o pelouro»: estudio de una narrativa de las implicaciones emocionales de sus educadores, *Papeles Salmantinos de Educación*, 15, 275-295.
- McDONOUGH, J. & SHAW, C. (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. London: London Blackwell.
- McGEE, R.J. & WARMS, R.L. (2003). *Anthropological Theory: An Introductory History*, (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- McGIVNEY, V. (1999). *Informal learning in the community: A trigger for change and development*. Leicester: National Institute of adult and Continuing Education.

- McGRATH, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edimburgh: Edimburgh University Press.
- McKAY, S.L. (2002). *Teaching English as an international language*, Oxford: Oxford University Press.
- McKERMAN, J. (1990). *Investigación, acción y currículo*. Madrid: Morata.
- McMILLAN, M. (1919). *The nursery school*. London: J.M. Dent & Sons.
- McMILLAN, M. (1927). *The life of Rachel McMillan*. London: J.M. Dent & Sons.
- McMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- McRAE, K. (1990). *Outdoor and environmental education: Diverse purposes and practices*. Drummoyre: MacMillan.
- MAYNARD, T. (2007). Forest schools in Great Britain: An initial exploration, *Contemporary issues in early childhood*, 8 (4), 320-331.
- MAYNARD, T. & WATERS, J. (2007). Learning in the outdoor environment. A missed opportunity? *Early years*, 27 (3), 255-265.
- MEHISTO, P., MARSH, D. & FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan Books for Teachers, Oxford: Macmillan.
- MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.). (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/ ICE/ Horsori.
- MICHELL, L. (1999). Combining focus groups and interviews: Telling it like it is, telling how it feels. In R.S. Barbour y J. Kitzinger (Eds.), *Developing focus group research: Politics, theory and practice* (pp. 36-46). London: Sage.
- MILES, R. (1994). Exhibitions: Management for a change. In Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum* (pp. 18-25). London: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2006). *Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en educación primaria*. Convenio M.E.C./British Council. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Marco de evaluación*. Secretaría general técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009->

marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5 Fecha de consulta: 10 de febrero de 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2010). Evaluación General de Diagnóstico 2009. Informe de resultados. Secretaría de estado de educación y formación profesional dirección general de evaluación y cooperación territorial. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/pdf-completo-informe-egd-2009.pdf?documentId=0901e72b8015e34e> Fecha de consulta: 10 de Febrero de 2017

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2011). Evaluación General de Diagnóstico 2010. Informe de resultados. Secretaría de estado de educación y formación profesional dirección general de evaluación y cooperación territorial. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e> Fecha de consulta: 10 de Febrero de 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL. Volumen I. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Catálogo de Publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515> Fecha de consulta 22 de enero de 2017.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2012). Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Volumen I. Informe español Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#EECL_I Fecha de consulta: 15 de julio de 2016.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. (2013). Informe 2013 sobre el estado del Sistema Educativo. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2013.html> Fecha de consulta: 7 de julio de 2016.

MINISTERIO DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE (2016). Sistema Estatal de Indicadores en la Educación. Catálogo de publicaciones del Ministerio. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/sistema-indicadores/Edicion-2016.html> . Fecha de Consulta 10 de enero de 2016.

MINISTERIO DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE. Visitas virtuales de los Museos: Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/museos/visitas-virtuales.html>. Fecha de consulta: 4 de octubre de 2016.

MOLERO, A. (2000). La Institución Libre de Enseñanza: Un proyecto de reforma pedagógica. Madrid: Biblioteca Nueva.

- MOLL, L.C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp.75-87). Fundación Infancia y Aprendizaje: Madrid.
- MONTESSORI, M. (1966). *The secret of childhood*. New York, N.Y.: Ballantine Books.
- MOORE, R.C. & WONG, H.H. (1997). *Natural Learning: The Life of an Environmental Schoolyard. Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching*. Berkeley, CA: MIG Communications.
- MORGAN, D.L. (1998). *Focus groups as qualitative research*. London: Sage.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- MOULTON, W.G. (1961). Linguistics and language teaching in the United States: 1940-1960. In C. Mohrmann, A. Sommerfelt, & J. Whatmough, (Eds.). *Trends in European and America Linguistics 1930-1960* (pp. 82-109). Utrech: Spectrum.
- MUSAC. Museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León. Programación Cultural y Educativa. Recuperado de: <http://www.musac.es/#programacion/descripcion/> Fecha de consulta: 30 de julio de 2016.
- MUSEO DE BELLAS ARTES DE A CORUÑA. Recuperado de: <http://museobelasartescoruna.xunta.es/> Fecha de consulta: 20 de agosto de 2016.
- MUSEO DE BELLAS ARTES DE ASTURIAS. Recuperado de: <http://www.museobbaa.com/>
Fecha de consulta: 26 de agosto de 2016.
- MUSEO DE BELLAS ARTES DE BILBAO. Recuperado de: <http://www.museobilbao.com/educacion.php> Fecha de consulta: 29 de agosto de 2016.
- MUSEO DE BELLAS ARTES DE SEVILLA. Recuperado de: <http://www.museosdeandalucia.es/culturaydeporte/museos/MBASE> Fecha de consulta: 22de agosto de 2016.
- MUSEO DE BELLAS ARTES DE SEVILLA. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. Recuperado de: http://www.museosdeandalucia.es/cultura/museos/MBASE/index.jsp?redirect=S2_1_3_1.jsp¬icias=3406 Fecha de consulta: 15 de junio de 2013.

MUSEO NACIONAL DE ESCULTURA DE VALLADOLID. Recuperado de:
<http://museoescultura.mcu.es/museo.html> Fecha de consulta: 9 de agosto de 2016.

MUSEO REINA SOFÍA DE MADRID. Recuperado de:
<http://www.museoreinasofia.es/visita> Fecha de consulta: 2 de agosto de 2016.

MUSEO THYSSEN-BORNEMISZA DE MADRID: Recuperado de:
<http://www.museothyssen.org/thyssen/home> Fecha de consulta: 28 de julio de 2016.

MUSEU D'ART CONTEMPORANI DE BARCELONA:
http://issuu.com/mnac/docs/lilibreteducart20122013_cast Fecha de consulta: 24 de julio de 2016.

MUSEU D'ART MODERN DE CATALUNYA. Educart: Recuperado de:
http://www.mnac.es/educart/que_es_educart.jsp?lan=001 Fecha de consulta: 23 de Julio de 2016.

MUSEU NACIONAL D'ART DE CATALUNYA. Educart: Recuperado de:
http://issuu.com/mnac/docs/lilibreteducart2012-2013_cast Fecha de consulta: 15 de julio de 2016.

MURRAY, R. (2003). *Forest school evaluation project*. London: New Economics Foundation.

MYHILL, D., JONES, S. & HOPPER, R. (2005). *Talking, listening, learning*. Milton Keynes: Open University Press.

NAKATANI, Y. (2005). The effects of awareness raising training on oral communication strategy use, *The Modern Language Journal*, 89 (1), 76-91.

NASSAJI, H. (2000). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *Modern Language Journal*, 84 (2), 241-250.

NEILL, A.S. (1974). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: F.C.E.

NOGUEROL, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo, *Textos de Didáctica de la lengua y de la literatura*, 47,10-19.

NUFFIELD FOUNDATION. Recuperado de:
<http://www.nuffieldfoundation.org/teachers> Fecha de consulta: 17 de Julio de 2016.

NÚÑEZ, M. P. (2004). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia*

discursiva oral de la educación obligatoria. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- NUÑEZ, M.P. y SANTAMARINA, M. (2015). Enfoques, métodos y metodología para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. En M.P. Núñez (Ed.) y I. Alonso (Comp.), *Innovación docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura: Teoría e investigación*, (9-27). Barcelona: Octaedro.
- NUNAN, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OCDE (2015). *Programme for International Student Assessment (PISA). Key findings*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/> Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016.
- OfSTED (2008). *Learning outside the classroom*. London: Recuperado de: <http://www.lotc.org.uk/wp-content/uploads/2010/12/Ofsted-Report-Oct-2008.pdf> Fecha de consulta: 10 de septiembre de 2016.
- O´KEEFFE, A., McCARTHY, M. & CARTER, R. (2007). *From corpus to classroom, language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O´ NEILL, M.C. y DUFRESNE-TASSÉ, C. (Ed.). (2011). *ICOM-CECA. Mejores prácticas Proyectos de educación y acción cultural. Análisis de un proyecto*. Recuperado de: http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/ceca/Publications/Best_Practice/Buenas_Practicas__ES_.pdf Fecha de consulta: 31 de agosto de 2016.
- OLIVERAS, A., (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- ORIHUELA, A. (2011). *Escuela y arte en la experiencia libertaria: Hacia una escuela donde lo peor son las vacaciones y un arte donde lo peor son las obras de arte*. En A. Salaverría, (Ed.), *Desacuerdos* 6 (pp. 74-97). Barcelona: Arteleku y otros.
- ORTEGA, J.L y MADRID, D. (2009) ¿Qué técnicas de comunicación oral valoran más los profesores y alumnos en la clase de inglés?, *Porta Linguarum* 12,183-204.
- OTERO, E. (1982). *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular*. A Coruña: Edición do Castro.
- OWENS, R. E. (2001). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn and Bacon.

- PABLOS, G.A. (2009). Semiótica. Signos y mapas conceptuales. Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/04/gaps2.htm Fecha de consulta: 6 de julio de 2016.
- PADRÓ, C. (2001). Ja fa temps que les muses estan cansades: L'educació museística no és solament transmission o diversion. *Fites*, 2,8-14.
- PALACIOS, J. (1978). La cuestión escolar. Barcelona: Laia.
- PALMER, H.E. (1921). The oral method of teaching languages. Cambridge: Heffer & Sons.
- PALMER, H.E. (1940). The teaching of oral English. London: Longman.
- PARCERISA, A. (1996). Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Graó.
- PARCERISA, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso, *Kiririki. Cooperación educativa*, 61, 44-49.
- PARCERISA, A. (2007). Materiales para el aprendizaje, más allá del libro de texto... y de la escuela. *Aula, de Innovación Educativa* 165. Recuperado de: <http://aula.grao.com/revistas/aula/165-los-materiales-recurso-para-el-aprendizaje/materiales-para-el-aprendizaje-mas-alla-del-libro-de-texto-y-de-la-escuela> Fecha de consulta: 9 de agosto de 2016.
- PARINI, P. (2002). Los recorridos de la mirada: del estereotipo a la creatividad. Barcelona: Paidós.
- PASTOR, M.J. (2004). El museo y la educación en la comunidad. Barcelona: CEAC.
- PEREIRA, F. y GONZÁLEZ, G. (2011). Análisis descriptivo de textos escolares de lenguaje y comunicación. *Literatura y Lingüística*, 24,161-182.
- PERELMAN, CH. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). *Traité de l'argumentation. L' nouvelle rhétorique*. París: Presses Universitaires de France.
- PÉREZ-RIOJA, J.A. (1976). Un maestro y precursor: Don Julián Sanz del Río (1814-1869). Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/wginer/w/rec/3182.pdf> Fecha de consulta: 1 de octubre de 2016.
- PERRY, J. (2001). *Outdoor play. Teaching strategies with young children*. New York, N.Y. Teachers College Press.
- PHILIPS, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes, *The Modern Language Journal*, 76, (1), 14-26.

- PIAGET, J. (1973). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- PICA, KANAGY & FALODUM, (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- PITTMAN, G. (1963). *Teaching structural English*. Brisbane: Jacaranda.
- PRENDES, M. (2001). Evaluación de manuales escolares. *Revista Pixel-Bit. Revista de Medios de Educación*, 16.
- PROYECTO ETWINNING. "This is my country, this is me": La educación plurilingüe e intercultural. Recuperado de: http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/Proyecto_eTwinning_This_is_my_country_this_is_me_la_educaci%C3%B3n_pluriling%C3%BCe_e_intercultural.pdf Fecha de consulta: 9 de julio de 2016.
- PROYECTO SYMPLOKÉ. Recuperado de: http://symploke.trujaman.org/Proyecto_Symplok%E9 Fecha de consulta: 9 de octubre de 2016.
- PUCHTA, H. y RINVOLUCRI, M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL*, Cambridge: Helbling Languages.
- PUIG, J.M. (2001). *La tarea de educar: relatos sobre el día a día en una escuela*. Madrid: Celeste.
- PUREN, CH. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.
- PUREN, CH. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues Modernes*, 3, 55-71 Recuperado de: <http://www.christianpuren.com> Fecha de consulta : 2 de septiembre de 2016.
- PUREN, CH. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional, *Porta Linguarum* 1, 31-36.
- PUREN, CH. (2011). El Marco Europeo de Referencia y las perspectivas culturales en la Didáctica de las lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación. En M. P. Núñez y J. Rienda (Coords.), *La investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura: situación actual y perspectivas de futuro* (pp. 59-66). Madrid: SEDLL.
- RAMIREZ, J.A. (1989). La historia del arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos. En M. Carretero, J.I.

- Pozo, M. Asensio. (Comp.), La enseñanza de las Ciencias Sociales (pp. 23-31). Madrid: Visor.
- RAMOS, F. (2009). Una propuesta de AICLE para el trabajo con textos en segundos idiomas, *Porta Linguarum*, 11, 169-182.
- RANSON, S. (1998). Lineages of learning in society. En R. Ranson (Ed.) *In the learning society* (1-24). London: Casell.
- RAPLEY (2004). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- REIMER, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- RESEARCH CENTER FOR MUSEUMS AND GALLERIES. University of Leicester. Recuperado de: <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg> Fecha de consulta: 2 de Septiembre de 2016.
- RESOLUCIÓN de 19 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se aprueba la convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria en el Principado de Asturias, para el curso 2009-2010. BOPA nº 121 de 25 de mayo de 2009
- RESOLUCIÓN de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. BOPA nº 135 de 12 de junio de 2015.
- RICHARDS, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. (2001). *Curriculum development in language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T.S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. & RODGERS, T.S (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, P. (2004). Fieldwork. In S. Scoffham, (Ed.), *The primary Geography handbook* (pp. 134-147). Sheffield: Geographical Association.
- RICHAUDEAU, F. (1981). *Concepción y producción de manuales escolares. Guía Práctica*. Paris: SECAB/ CERLAL/ UNESCO.

- RIVENC, P. (Ed.). (2003). *Apprentissage d'une langue étrangère. La méthodologie*, 3. Belgique: Ed. De Boeck.
- RIVERS, W.M. (1964). *The psychologist and the foreign-language teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ROBERT, J.P y ROSEN, É. (2011). *Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique*. París: Hachette.
- ROBERTS, L.C. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the Changing Museum*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- ROBIN, P. (1978). *Hacia la educación integral*. En Mayol, A. (Ed.), *Boletín de la Escuela Moderna*, (pp. 10-17). Barcelona: Tusquets.
- ROBINSON, J. (2008). *I ur och skur (rain or shine): Swedish forest schools*. Creative Star Learning Company. Recuperado de: <http://creativestarning.co.uk/wp-content/uploads/2013/06/Rain-or-shine-Swedish-Forest-Schools.pdf> Fecha de consulta: 4 de octubre de 2016.
- ROCKLIFF, S. & CHINNERY, P. (2016). *Using outdoor learning to improve behaviour for all*. London: Routledge.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROGERS, C. (1966). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGOFF, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En P. del Río, J. V. Wertsch y A. Álvarez (Ed.), *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas aplicadas*, (pp. 11-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ROGOFF, B. (2012). *Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge*. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (2), 233-252.
- ROMERO, C. (1998). *Patrimonio cultural, territorio y políticas públicas. El caso de Andalucía*, *Revista de estudios regionales* 47, 143-160.
- ROST, M. (2011). *Research in second language processes and development*. En E. Hinkel (Ed). *Handbook of research in second language learning and teaching* (pp. 38-46). Routledge: London.
- ROWE, S & HUMPHRIES, S. (1994). *Playing around: Activities and exercises for social and cooperative learning*. London: Forbes Publications.
- ROWE, S. & HUMPHRIES, S. (2012). *The Coombes approach. Learning through an experimental and outdoor curriculum*. London: Continuum.

- ROYAL GEOGRAPHIC SOCIETY. Fieldwork Information. Recuperado de: <http://www.rgs.org/OurWork/Schools/Fieldwork+and+local+learning/Fieldwork+techniques/Fieldwork+techniques.htm> Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2016.
- RUÍZ DE ZAROBÉ (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1 (1): 60-73.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUÍZ OLABUÉNAGA, J. I. e IZPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUSSI, B. (1998). Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp.75-115). México: Longman.
- SABARIEGO, M., MASSOT, I. y DORIO, A. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra, (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- SALADRIGAS, R. (1973). *L'escuela del mar i la renovació pedagógica a Catalunya*. Converses amb Pere Vergés. Barcelona: Edicions 62.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco, M. R. Cabo, J.L. San Fabián, y P. Santiago. *Perspectivas en la Evaluación del Sistema Educativo* (pp. 42-45). Oviedo: KRK. Dpto. CCEE de la Universidad de Oviedo.
- SAN MARTÍN, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 26-28.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010). Arte y Educación: Diálogos y Antagonismos, *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157566> Fecha de consulta: 6 de agosto de 2016.
- SÁNCHEZ DE SERDIO, A. y LÓPEZ, E. (2011). Políticas educativas en los museos de arte españoles: Los departamentos de educación y acción cultural. En A. Salaverría, (Ed.), *Desacuerdos* 6 (pp. 205-213). Barcelona: Arteleku y otros.
- SARGENT, M. (2016). *100 Ideas for early years practitioners*. London: Bloomsbury.

- SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A.J. (1998). La educación no formal. Barcelona: Ariel Educación.
- SCHNEUWLY, B., & DOLZ, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. Recuperado de: [https://scholar.google.es/scholar?q=SCHNEUWLY,+B.,+%26+DOLZ,+J.+\(2004\).+Gênero+s+orais+e+escritos+na+escola](https://scholar.google.es/scholar?q=SCHNEUWLY,+B.,+%26+DOLZ,+J.+(2004).+Gênero+s+orais+e+escritos+na+escola) Fecha de consulta: 12 de octubre de 2016.
- SCHUMANN, J. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language learning, *Studies in second language learning acquisition*, 16, 231-242.
- SCHUMANN, J. (2000). Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas* (pp. 49-62). Madrid: Cambridge University Press.
- SCOFFHAM, S. (Ed.). (2004). *Primary geography handbook*. Sheffield: Geographical Association.
- SCOGSMULLE. Recuperado de: <http://igniteup.co.uk/scandinavian-early-years-pedagogy-skogsmulle/> Fecha de consulta: 2 de agosto de 2016.
- SCOVEL, T. (2000). *Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition*. Boston: Heinle & Heinle.
- SCREVEN, C. H. (1974). *The measurement and facilitation of learning in the museum environment*. Washington, D.C.: The Smithsonian Institution.
- SEALE, C. (1999). *The quality of qualitative research*. London: Sage.
- SEFTON-GREEN J. (2004). Literature review in informal learning with technology outside school, *NESTA Futurelab Series 7*, 1-43.
- SESMA, N. (2011). Caminos de ida y vuelta. Notas sobre la recepción y manipulación del proyecto de nacionalización educativa institucionista durante el primer franquismo. En A. Salaverría. (Ed.), *Desacuerdos 6* (pp. 138-136). Barcelona: Arteleku y otros.
- SHORT, G., ERICKSON, M. & CUNLIFE, S.K. (1999). Valuing and conserving our built environment. In J.K, Guilfoil. & A.R, Sandler, *Built environment education in art education* (pp. 97-106). Reston, Virginia: The National Art Education Association.
- SKEHAN, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-61.
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

- SMITH, L.M. & GEOFFREY, W. (1968). The complexities of an urban classroom; an analysis toward a generally theory of teaching, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- SNIEGOSKI, S. (1994). Froebel and early education in America, *Viewpoints*, 120, 1- 15.
- SNOW, C. E. (2014). Input to interaction to construction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of child language*, 41 (1), 117-123.
- SOLÁ, P. (1976). *Las escuelas racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.
- SOLÁ, B. (2010). Mediación, inclusión y experiencias de aprendizaje en el DEAC MUSAC. En B. Solá. (Coord.), *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad* (pp. 16-24). León: Educación y Acción Cultural MUSAC.
- SOLÉ, I. y COLL, C. (2007): Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll et al. (Ed.), *El constructivismo en el aula* (7-24). Barcelona: Graó.
- SPINDLER, G. (1982) *Doing the ethnography of schooling: Education anthropology in action* New York: CBS College Publishing.
- SPRADLEY, J. (1979). *The ethnographic interview*. Boston, MA: Cengage Learning.
- STEVICK, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STREECK, J. y MEHUS, S. (2005) *Microethnography: The Study of Practices*. En: K. L. Fitch and R.E. Sanders (Eds.), *Handbook of Language and Social Interaction* (pp. 126-138) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- SUÁREZ, M. Á., CALAF, R. y SAN FABIÁN, J. L. (2014). Aprender Historia a través del Patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña, *Revista de Educación*, 365, 38-66. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264.
- SUÁREZ, M. Á., GUTIÉRREZ, S., CALAF, R. y SAN FABIÁN, J.L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: Una herramienta para el análisis cualitativo, *Clío: History and History Teaching*, 39. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf> Fecha de consulta: 4 de julio de 2016.
- SUINA, J. (1990). Museum multicultural education for young learners. *Journal of Museum Education* 15 (1), 12-15.

- SUSO, J. (2006). Jan Amos Comenius. *Novissima Linguarum Methodus. Porta Linguarum* 5, 155-159.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass and C.G. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- SWAIN, M. (2001). Examining dialogue: Another approach to content specification and to validating inferences drawn from test scores, *Language testing*, 18 (3), 275-302.
- SWANK, S. (1992). *Museum´s social contract, Informal Science*. Recuperado de: <http://informalscience.org/research/search?page=25&search=&type=Journal>
Fecha de consulta: 25 de junio de 2016.
- SWEET, H. (1900). *The practical study of Languages*. New York: Henry Holt &Co. Recuperado de https://archive.org/stream/practicalstudy100sweegoog/practicalstudy100sweegoog_djvu.txt Fecha de consulta: 28 de junio de 2016.
- TAGLIANTE, CH. (2006). *La classe de langue*. París: Clé International.
- TARONE, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15, 285-95.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- TEJEDOR, J. (2000). El diseño y los diseños en evaluación de programas, *Revista de Investigación Educativa*, 18, (2), 319-339.
- THE COOMBES CE PRIMARY SCHOOL. Recuperado de: <http://www.thecoombes.com>
Fecha de consulta: 23 de agosto de 2016.
- THE NATIONAL CURRICULUM, AIMS FOR THE SCHOOL CURRICULUM 1999
Recuperado de: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/QCA-99-457.pdf> Fecha de consulta: 12 de Octubre de 2016.
- THORNBURY, S. (2000). A dogma for EFL. *latefl Issues*, 153. <http://nebula.wsimg.com/fa3dc70521483b645f4b932209f9db17?AccessKeyId=186A53>

5D1BA4FC995A73&disposition=0&alloworigin=1 Fecha de consulta: 2 de Julio de 2016.

- THORNBURY, S. (2005). How to teach speaking. Harlow: Pearson Education/Longman.
- THORNBURY, S. (2006). An A-Z of ELT: A dictionary of terms and concepts. London: Macmillan.
- THORNBURY, S. (2012). Speaking instruction. In A. Burns & J.C. Richards, The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching (198-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- THROWING BACK TOKENS. Experiential learning in ELT. Recuperado de: <http://throwingbacktokens.wordpress.com/> Fecha de consulta: 30 de junio de 2016.
- TIELVE, N. (2004). Un modelo participativo en la gestión del patrimonio: El ecomuseo. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.). Comunicación educativa del patrimonio: Referentes, modelos y ejemplos (pp. 137-155). Gijón: Trea.
- TITONE, R. (1968). Teaching foreign languages: A historical sketch. Washington, DC: Georgetown University Press.
- TOMASI, T. (1978). Ideología libertaria y educación. Madrid: Campo Abierto.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (1998). Materials development in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B. (2001). Materials development. In R. Carter and D. Nunan (Eds.), The Cambridge guide to TESOL (pp. 66-71). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (2003). Developing materials for language teaching. London: Continuum Press.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (2008). English Language teaching materials: A critical review. London: Continuum Press.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (2009). What do we actually do in English? In J. Mukundan (Ed.), Readings on ELT materials III (pp. 20-41). Petaling haya, Malaysia: Pearson Malaysia.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (2010). Principles and procedures of materials development. In N. Harwood (Ed.), Materials in ELT: Theory and practice (pp. 81-108). Cambridge: Cambridge University Press.

- TOMLINSON, B. (2012). Materials development. In A. Burns and J. C. Richards (Eds.), *Pedagogy and Practice in Second Language Teaching* (pp. 269-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- TOMLINSON, B & MASUHARA, H. (2004). *Developing language course Materials*. Singapore: RELC portfolio series.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- TORRES CAMPOS, R. (1882). *Conferencia sobre viajes escolares, pronunciada en la Sociedad Geográfica de Madrid*. Madrid: Imprenta Fortanet.
- TOUGH, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: Visor.
- TREVELYAN, V. (1991). *Dingy places with different kinds of bits: An attitude survey of London Museums amongst Non-visitors*. London: Area Museum Service for South Eastern England.
- TSUI, A.B.M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. In K.M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 443-452). Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. IIEP Learning Portal, Glossary: Outdoor Education. Recuperado de: <http://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/Educaci%25C3%25B3n%252Fense%25C3%25B1anza%2520al%2520aire%2520libre> Fecha de consulta: 10 de septiembre.
- UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003> Fecha de consulta: 10 de septiembre.
- UNESCO. ¿Qué es el patrimonio cultural inmaterial? Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/ich/es/que-es-el-patrimonio-inmaterial-00003> Fecha de consulta. 10 de enero de 2017.
- USHIODA, E. (2003). Motivation as a social mediated process. In D. Little, J. Ridley & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 90-102). Dublin: Authentic.
- USHIODA, M. (2012). Motivation. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *Pedagogy and practice in Second Language Learning*. (pp. 77-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- URIBE, D., GUTIÉRREZ, J. y MADRID, D. (2008). Las actitudes del alumnado hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero: estudio de una muestra en el sur de España, *Porta Linguarum*, 10, 85-100.
- VAN AVERMAET, P. & GYSEN, S. (2006). From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach. In Van den Branden (Ed.), *Task-based language teaching: From theory to practice* (pp.17- 46). Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DEN BRANDEN, K. (Ed.). (2006). *Task-based language teaching: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DEN BRANDEN, K.; BYGATE, M. NORRIS, J.M. (Ed.). (2009). *Task-Based Language Teaching, A reader*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- VEZ, J. M. (2013). Determining factors of the academic performance on listening of Spanish students of EFL. Results from the ESLC, *Porta Linguarum*, 20, 9-29.
- VEZ, J.M.; DÍAZ, C. y GONZÁLEZ, M. (2010). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- VIEIRA, F. (ed.) (2009). *Struggling for autonomy in language education: Reflecting, acting, and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VIERA, F.; Moreira, M.A. & Peralta. H. (2014). Research in foreign language education in Portugal (2006-2011): It's transformative potential. *Language Teaching*, 47,191-227.
- VILÁ y ÁLVAREZ, A. (1997). Contexto cultural y contexto escolar: Una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un curriculum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 175-192). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- VILÀ M. y CASTELLÀ J.M. (2014). 10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en la clase: aprender a hablar en público. Barcelona: Graó.
- VILÁ, M. y CASTELLÀ, J.M. (2015). La lengua oral formal: Características lingüístico-discursivas y reflexiones sobre su enseñanza. En J. Mata, P. Núñez, J. Rienda. (Coords. y Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 47-59). Madrid: Pirámide.
- VYGOTSKI, L.S (1978). *Mind in society: the development on higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- VYGOTSKI, L.S. (1982). La imaginación y el arte en la infancia. Madrid: Akal.
- VYGOTSKY, L. S. (1986). Thought and language. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WALLON, H. (1959). Les étapes de la sociabilité chez l'enfant, *Enfance*, 12 (3), 309-323. Recuperado de: <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/sante-et-bien-etre/medecine/les-etapes-de-la-sociabilite-chez-l-enfant-article-n-3-vol-12-956292> Fecha de consulta: 25 de junio de 2016.
- WATTCHOW, B. & BROWN, M. (2011). A pedagogy of place: Outdoor education for changing the world. Clayton: Monash University Publishing.
- WELLS, G. (1986). Aprender a leer y escribir. Barcelona: Laia. Cuadernos de Pedagogía.
- WERTSCH, J.V. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas aplicadas* (pp. 49-62). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WERTSCH, J.V., DEL RÍO, P. y ÁLVAREZ, A. (1997). (Eds.). *La mente sociocultural: Aproximaciones teóricas aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- WIDDOWSON, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. London: Sage.
- WILLIS, J., & Willis, D. (Eds.). (1996). *Challenge and change in language teaching*. Macmillan Education Australia.
- WILKINSON, S. (1998). Focus group methodology: A review, *International Journal of Social Research Methodology*, 1 (3), 81-203.
- WOLCOTT, H.F. (1997). Ethnographic research in education. In R.M. Jaeger (Ed.). *Complementary methods for research in education* (pp. 185-206). Washington, D.C.: AERA.
- WOLF, D.P. (1994). Artistic learning as conversation, In D.J. Hargreaves (Ed.). *Children and the Arts*, 2, 22- 39. London: Open University Press.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- YOUNG, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75 (4), 426-439.

- ZABALA, A. y PARCERISA, A. (1994). Pautas para la elaboración de materiales curriculares. Madrid: MEC.
- ZABALZA, M.A. (1985). Problemática del libro de texto. (Ponencia presentada en las jornadas sobre el libro de texto organizadas por el gabinete de Medios Didácticos del MEC). (Documento policopiado).
- ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. CABLE, Revista de didáctica del español como lengua extranjera, 5, 19-28.
- ZANÓN, J. (1993). Claves para la enseñanza de la lengua extranjera. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ZANÓN, J. (Comp.). (1999). La enseñanza de E/LE mediante tareas. Madrid: Edinumen.
- ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. Comunicación, Lenguaje y Educación, 7 (8), 55-90.

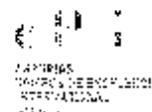
ANEXOS

ANEXO I

Carta de Presentación



Departamento de Ciencias
de la Educación
Universidad de Oviedo



Estimado docente:

Oviedo, Marzo de 2014

Me dirijo a usted para solicitar su colaboración en una investigación que se desarrolla dentro del marco del Programa de Doctorado en Educación y Psicología de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, en la que participan Roser Calaf Masachs y Eva M^a Iñesta Mena, como directoras del estudio y Marta García-Sampedro como doctoranda.

Esta investigación está centrada en el estudio de la **comunicación oral en lengua inglesa** en la enseñanza obligatoria. Para ello, se desarrollarán entrevistas individuales a distintos docentes del Principado de Asturias pertenecientes a centros públicos y privados tanto de educación Primaria como Secundaria.

Para nosotras, su participación es de gran importancia para conocer las estrategias metodológicas y las estrategias motivacionales que se utilizan en la enseñanza de esta disciplina.

Si desea participar en nuestra investigación, por favor, póngase en contacto con:

Marta García-Sampedro (garciamarta@uniovi.es) o en el teléfono 696 38 47 39

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Un cordial saludo

Roser Calaf Masachs

Eva M^a Iñesta Mena

Marta García-Sampedro

Grupo de Investigación
C/ Anteaño S/N s/n
33002 Oviedo

T. +34 985 10 32 27
F. +34 985 10 32 26
de@grupoinvestigacion@uniovi.es

ANEXO II

Entrevistas

ENTREVISTA:

DATOS PROFESIONALES

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

-¿Qué cursos y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

¿Qué opinión tiene sobre la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

DAR CLASE.

LA LENGUA DE LA CLASE

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

METODOLOGÍA

DESTREZAS

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

-Podría expresar en tantos por ciento el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula?

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science, Art...etc? (si las imparte)

DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

HABLAR

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (MOTIVACIÓN)

- En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

-En su opinión la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

SALIDAS

-En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

- ¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

ANÁLISIS DEL ERROR

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

CULTURA

-¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

-¿Qué tipo de actividades culturales realiza en su aula?

¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

RECURSOS

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

-¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios? ¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

DAR CLASE

INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

ENTREVISTA

Nombre:

Apellidos:

Centro de Trabajo:

DATOS PROFESIONALES:

Títulos oficiales:

Acreditación en lengua Inglesa:

Años de experiencia profesional:

Puestos desempeñados:

Estancias en el extranjero:

Formación continua:

Publicaciones:

Participación en proyectos de innovación docente:

Intercambios con otros centros/cooperación con otros centros:

Participación como docente en seminarios, congresos, jornadas de carácter educativo:

Otros:

ENTREVISTA

Nombre:

Apellidos:

Centro de Trabajo:

DATOS PROFESIONALES:

Títulos oficiales:

Acreditación en lengua Inglesa:

Años de experiencia profesional:

Puestos desempeñados:

Estancias en el extranjero:

Formación continua:

Publicaciones:

Participación en proyectos de innovación docente:

Intercambios con otros centros/cooperación con otros centros:

Participación como docente en seminarios, congresos, jornadas de carácter educativo:

Otros:

ENTREVISTA: PS1

IES La Corredoria-Oviedo

DATOS PROFESIONALES

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

Tengo 35 años de experiencia profesional

-¿Qué cursos y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

Actualmente imparto lengua inglesa en 1º y 2º de la ESO.

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Me parece que son fundamentales puesto que el profesorado tiene que estar practicando la lengua constantemente porque es su vehículo para trabajar con los alumnos y es fundamental que al menos cada dos años vayan al extranjero y pongan a prueba como tienen su lengua. En los últimos años, he realizado cada año una estancia lingüística en el extranjero, no de duración tan deseable como quisiera pero al menos de una semana.

-¿Y la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

La considero tan fundamental como las estancias formativas porque el profesor tiene que estar muy formado, salen cada día nuevos enfoques, también el mundo de las nuevas tecnologías y qué hacer para conseguir la motivación de los alumnos con todas estas nuevas tecnologías, por lo que creo que debería ser algo obligatorio junto con las estancias formativas.

- ¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí. He estado en muchos centros educativos diferentes en Europa, pero el que más me ha gustado y ha tenido más importancia para mis clases

fueron dos estancias que hice en Finlandia, una muy interesante en la cual estuve en un curso a su vez con David Marsh, el padre fundador de CLIL, y a su vez asistí a unas escuelas en las cuales empezaban con lo de CLIL, entonces allí me di cuenta de la importancia que tenía que las otras materias se introdujese en la L2 y que además lo hacían ya con una soltura diferente puesto que yo creo que en España, a excepción de escuelas en las cuales hay profesorado del British Council, lo otro es una pseudo enseñanza bilingüe. A su vez también, los alumnos no empiezan tan temprano como nosotros pero sin embargo hacen una inmersión total y yo creo que de la misma manera que aprende un alumno la L1, pues casi son pasos similares, porque claro, luego se necesita el tener la necesidad de poner esa L2 en aprendizaje pero haciendo role play y otra serie de actividades pueden hacerlo. En Finlandia había muchas actividades innovadoras, no había tanta obsesión con la gramática ni con el error y lo importante era comunicarse y luego el que esos alumnos en otras asignaturas, que nosotros lo hemos empezado a hacer en los últimos 10 años, sin embargo allí lo llevaban haciendo desde hace 15 o 16. (¿En qué año fue esta estancia con David Marsch?) Pues la segunda estancia fue hace 6 años.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Son cosas que aparentemente son muy sencillas y que parece que puede no tener repercusión pero sí la tiene, yo entiendo que mediante las canciones y las rimas los alumnos aprenden muchísimo y casi sin darse cuenta de que lo hacen por lo que he organizado varios encuentros de juegos tradicionales y los niños a través de éstos (cascayu, juegos de palmas, comba) tenían que aprender una serie de rimas o de canciones, les ponía pequeños cortos de cómo otros niños las interpretaban y ellos lo hacían. Luego otra cosa que solemos hacer cada año en mi instituto y que también

me parece algo muy sencillo pero muy motivador para ellos es un concurso de cocina. Durante todo un trimestre trabajamos las recetas de cocina y al final ellos hacen el concurso de cocina real con un jurado que viene y puntúa sus recetas y ellos tienen que contar cuales son los ingredientes, como lo han presentado, como lo han hecho etc. Otra de las cosas que también he hecho han sido pequeños concursos de relatos. Ellos al principio tienen que contestar a una serie de preguntas, las típicas de un relato (what, who, where etc.) y tras contestar esas preguntas tienen un tiempo para hacer un relato. Tras hacerlo, lo escenifican a los otros grupos y el ganador es el grupo que mejor lo hace. Hay otra serie de cosas que tienen que ver mucho con la cultura británica como es el juego del Trivial, esto lo hago con cursos más mayores, hay una serie de pubs a los que la gente va, responde a las preguntas, es como un quiz, ellos también primero contestan una serie de preguntas que están hechas por mí pero luego también hacen baterías de preguntas las cuales van haciendo a otros cursos y al final hay un ganador. Son cosas sencillas para las que no se necesita mucho tiempo de preparación pero lo que sí está claro es que esto da mejores resultados que las otras cosas a las que el profesorado se empeña en hacer y que el alumnado no responde a esa motivación puesto que es algo que ya llevamos 50 años haciendo y que está demostrado que no funciona.

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

Concretamente el de los juegos tradicionales se asoció a otro de deportes y entonces hicimos un Comenius, el cual estaba basado en los deportes tradicionales de los países, y a su vez también metíamos juegos tradicionales para que los alumnos vieran la coincidencia de juegos que aún llamados de otra manera eran similares. Yo creo que es importante el aprendizaje de la lengua pero también la cultura que va asociada a ella, así concretamente en Holanda estuvimos haciendo un proyecto sobre deportes, nos enseñaban una serie de deportes y los alumnos decían "ah pues es muy parecido al baloncesto pero claro con esta variante tal". Y luego en

Finlandia, que también estuvimos con un proyecto en el que estaban Alemania, Holanda, Finlandia, Inglaterra y nosotros involucrados recuerdo que hubo un deporte que les llamo mucho la atención que era el lanzamiento de bota. Para nosotros era como el lanzamiento de una katiuska, ellos tenían que explicar todas las reglas del juego y les hacía una gracia tremenda como esto podía llegar a ser un deporte y nos llevaron a un sitio el fin de semana en el cual estaban haciendo eso, y otro que se llamaba Carrying the wife , en el que tenías que llevarte a una chica cargada a tu espalda. Decían que se remontaba a muchos siglos atrás que había tribus que no tenían mujeres y entonces robaban las mujeres de otras tribus para tenerlas. Entonces estas cosas de alguna manera, primero el estar escuchando eso, el comprenderlo, la cultura de alguna manera implícita en estos proyectos. (¿Entonces podría detallarnos en qué países ha realizado estas estancias?) Para mí el más ambicioso fue uno en el que estábamos de varios países, en el que estaba Alemania, Holanda, Finlandia, Inglaterra y España. Hubo otros que también hicimos con el país de Gales, Portugal y nosotros, otro país de Gales Italia y nosotros, pero si tengo que decir de los últimos proyectos que he hecho, éste es el que más interés me suscitó.

DAR CLASE.

LA LENGUA DE LA CLASE

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Puedo decir que un 90% de la clase está dada en lengua inglesa. El otro 10% lo utilizo fundamentalmente cuando ya veo que tras haber utilizado todo lo que está a mi alcance, la mímica los flashcards y todo sigo viendo caras de asombro por lo que en ese momento entiendo que no pasa nada por interactuar en L1 porque tengo la posibilidad, pero procuro que a medida que se va avanzando de nivel no hacer eso. Si no entiendes ya entenderás más adelante. Los alumnos son como una esponja, si no lo

cogen en ese momento, lo entenderán más adelante haciéndoles otro tipo de explicación

DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

La comunicación oral la trabajo en pareja y en grupo, alguna vez individualmente porque a veces hay casos en los que necesito profundizar más en la trayectoria de ese alumno, pero fundamentalmente en parejas y grupos.

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (MOTIVACIÓN)

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Utilizo muchas estrategias motivacionales pero fundamentalmente, está feo que lo diga, pero soy como un payaso en mis clases, sobre todo cuando son clases de pequeños. Canto, bailo, hago gestos etc. Yo entiendo que ésto, al margen de la hilaridad que pueda provocar, rompe la dinámica de la clase, es una clase en lengua inglesa, por lo que hay muchos alumnos que se bloquean, por lo que se necesita ver la naturalidad en el otro. Otras estrategias que utilizo son mucho material auténtico, llevo todo tipo de cosas, productos alimenticios, periódicos, libros etc.

-En su opinión ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Sí, lo que pasa es que aunque en principio la mayoría de los centros lo tengan, yo creo que el profesorado no está suficientemente formado sobre todo de, poniendo una franja, los 40 para arriba, para poder llevar a cabo estas tecnologías. Al menos desde mi propia experiencia en el centro en el que estoy, y hablando con compañeras de otros centros. (Me sorprende que muchos profesores de menos edad tengan una mentalidad más tradicional

que la de muchos de más edad) Pues probablemente, hay mucha gente que piensa que toda esta innovación tecnológica lo único que hace es distraer al alumno y consideran que el alumno cuando tiene una pantalla delante se va a poner a jugar o hacer otras cosas que sean meros distractores, y eso es porque de alguna manera, no conocen todo el potencial que tiene esto. He visto un curso al cual me encantaría asistir en el cual está usándose el potencial de los móviles en las clases puesto que hay cantidad de cosas que se pueden hacer, por lo que pienso que debemos aprender muchísimo más sobre esto porque es una motivación y los alumnos nacieron con esa tecnología. (Hay un proyecto de la Universidad en el que creo que van a participar ustedes que es precisamente sobre la utilización de los dispositivos móviles, teléfonos y tabletas, ¿no?) Sí, yo estoy interesadísima porque como ya dije, me parece que hay que aprovechar esa motivación porque los alumnos nacieron con un ordenador al lado de la cuna.

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Yo pienso que muchísimo más que el otro tipo de trabajo tradicional, lo que pasa es que vuelvo a decir, el trabajo por proyectos requiere, por una parte una coordinación con otros profesores, y por otra parte saber trabajar el proyecto bien, es decir, el proyecto tiene que estar bien estructurado porque si no pierde toda utilidad, pero sí a mí me parece mucho más motivador que el trabajo que tradicionalmente se viene haciendo en las aulas.

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Me siento totalmente motivada, tanto es así que me queda poco, desgraciadamente, para jubilarme y yo no sé si voy a pedir diez años más para quedarme porque me parece apasionante el trabajo.

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

El proyecto de la Universidad al que ya estoy apuntada, y luego otro que es que nuestras aulas fueran visitadas mucho más por alumnos de otros países, en el cual nuestros alumnos pudieran ver la cultura de esos países, incluso que nuestros alumnos tuvieran la posibilidad de salir más. Hay programas pero no tantos como se quisiera para poder hacerlo. Me parece muy motivador, lógicamente cuando los alumnos van allí, no solo están aprendiendo la lengua inglesa sino también la cultura, y el viajar les obliga a tener que utilizarla.

Una de las cosas que cambiaría sería que fuera casi obligatorio trabajar por proyectos, que fuera también obligatorio utilizar las nuevas tecnologías en el aula y que no estuvieran tan obsesionados con los temas gramaticales puesto que aunque por supuesto que la gramática es una parte importante, no lo es de la manera en la que viene en el curriculum, que tuviéramos más libertad y sentido para poder planificar nuestras clases. Dar un enfoque más comunicativo debería ser obligatorio, esto es una lengua y hay que utilizarla.

-En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula. Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Sí, por supuesto. Para nosotros ya el simple hecho de trabajar fuera del aula significa estar pidiendo todo el día permiso para hacer cualquier cosa. El hecho de que los alumnos tengan que salir a investigar, hacer cualquier cosa fuera del aula es más motivador y les enriquece muchísimo más que una libreta y el libro de texto.

SALIDAS

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Sí, sobre todo estancias formativas con los alumnos y alguna que otra salida educativa pero hay pocas cosas con interés para la lengua inglesa, es decir, si tú te pones a mirar a principios de curso qué salidas están ya estructuradas te encuentras con que es visitar un museo con un rollo que no está adaptado a los alumnos, y hay pocas cosas. Yo una de las cosas que el año pasado me gustó fue una visita, mediante unos talleres también al museo Evaristo Valle de Gijón.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

Las estancias formativas las solemos diseñar el departamento en todo detalle y en algún momento podemos pedir algún apoyo pero las visitas educativas de un día normalmente miramos las que haya.

-¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

Las estancias formativas normalmente son al Reino Unido pero últimamente hemos empezado a ir a Malta también, ya que tenemos un contacto en un centro de allí, lo que nos permite ir allí, es muy enriquecedor y podemos conocer y tomar contacto con su sistema educativo aunque sean pocos días. Las estancias son de 7-8 días.

METODOLOGÍA

DESTREZAS

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

Para mí la más importante desde luego es el Speaking, y es la que más desarrollo en mi clase. Suelo hacer ejercicios orales con mis alumnos, y mandarles hacer escritos para casa porque entiendo que el auxiliar que está conmigo o yo podemos servir como modelo lingüístico, ya que en sus casa

no sé si tienen un modelo o no, mientras que los ejercicios escritos puedo verlos al día siguiente y explicarles cuál es la solución, o incluso pueden hacer online muchos ejercicios del tema, es decir, ellos no tienen la oportunidad de tener un hablante nativo para hacerlo, por lo que aprovechan al auxiliar de conversación o a mí en clase.

-Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

Diría que casi un 60% se dedica a potenciar la destreza oral, a veces pienso que incluso debería mirar el porcentaje de las otras porque puede que alguna vez llegue a descuidarlas pero es que vuelvo a decir, me parece que las demás destrezas pueden ellos desarrollarlas en su casa, y así se lo indico muchas veces, mientras que el Speaking no tanto.

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science?

HABLAR

¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

No más de un 20%. Si me doy cuenta de que la producción no la están haciendo correctamente, hago lo que llaman la semana del Writing, entonces nos dedicamos a hacer relatos, historias etc.

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Hacemos pequeñas conferencias, pequeños sketches, diálogos, muchos role play etc.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

CULTURA

- ¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Yo creo que va ligado al speaking, entonces normalmente procuro en una parte de mis clases estar vehiculando de alguna manera, cuando estoy hablando, ciertas cosas. Por ejemplo, si quiero contarles como es la comida allí, pues en la parte oral estoy contándoles a su vez eso, si quiero estar diciéndoles como es el día a día allí busco ejemplos, con lo cual trato de vehicular la cultura en los contenidos.

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

Alguna vez, pero tampoco es un recurso que utilice muy frecuentemente.

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

No, la verdad es que no, alguna vez pero de forma muy esporádica.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CULTURA

¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

No, no tengo un especial interés.

ANÁLISIS DEL ERROR

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

Sí, normalmente lo que nunca hago es parar al alumno cuando está hablando, entiendo que a nosotros cuando nos enseñaron a hablar en nuestra lengua materna tampoco se nos iba parando continuamente, pero al acabar intento ir tomando nota de los errores que han cometido y luego hacer una pequeña entrevista con ellos y comentárselo. Si es algo que he visto que se reitera en todos los grupos o parejas, lo digo de una manera grupal, si veo que son cosas individuales lo comento solamente con el alumno en cuestión.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

La destreza oral tiene un 20%.

RECURSOS

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

Combino diversas opciones, es decir, hay una parte que es el libro de texto, adoptado por el departamento y no puedo prescindir de él, no puedo decir que no voy a trabajar con él porque es un acuerdo pero también trabajo con material auténtico, material que yo misma hago, y otras veces también utilizo libros pedagogizados etc.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Sí, pero vuelvo a decir que no es algo en lo que tenga mucho conocimiento, por lo que, sí lo utilizo, busco cosas y se las pongo en internet, hago mucho visual, no tanto que ellos se pongan a trabajar online, pero me gustaría utilizarlo más, pero no sé gestionarlo de forma adecuada aunque sí que busco pequeñas muestras en las cuales ellos puedan ver diferencias de aspectos, de la cultura, o que les interesen. Y después otra cosa es que

utilizo mucho canciones, rimas, me apoyo bastante en eso. (Tienen los alumnos de 1º pizarra interactiva?) No, en el centro solo hay tres pizarras interactivas, pero todas las clases tienen cañón y ordenador.

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil como recurso en su aula el llamado m-learning? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

-¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios? ¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

Sí. Hay una cosa que me gustó hace unos años que vi en un curso, y me pareció muy interesante y es que la gramática en muchas ocasiones yo no la explico de forma tradicional sino que ellos van a unas cajas en las que están los diferentes topics de gramática y tienen una serie de ejemplos, y con esos ejemplos ellos tienen que extrapolar cuales serían las normas y las van haciendo. Otra cosa que me parece que les da cierta autonomía aparte de que hagan eso es que algunos exámenes los corrigen ellos mismos, es decir, que no están esperando a que yo llegue y les traiga el examen corregido con la nota, sino que con un corrector van haciéndolo ellos mismos, cuando tienen dudas me pueden preguntar pero ellos lo hacen y yo reviso, entonces eso de alguna manera ayuda a su autogestión e independencia, también trabajan por proyectos, y el hecho de ser parte de un proyecto mayor les da autonomía, trabajarlo de alguna manera pero también la responsabilidad de compartirlo y que ese trabajo llegue a completarse. En este caso sería mejorar las otras destrezas.

DAR CLASE

-¿Podría darnos algún ejemplo de sus prácticas docentes?

Yo creo que he ido comentándotelo ya, pero vamos a poner un prototipo que podría ser una clase que se repite bastante. Por una parte podríamos hacer la serie de ejercicios típicos y topics que hace cada uno de los docentes, luego habría una parte de la clase, que es la más importante, en la cual en parejas o grupos están sobre un topic debatiendo o trabajando y sobre todo con los pequeños, como los alumnos de 1º de la ESO no deo de hacer o un juego o una canción o una rima o algo de esto al final de las clases. A medida que van creciendo la mayoría se van negando a este tipo de actividades, sobre todo porque la vergüenza les impide hacerlo, aunque hay alguno que siguen teniendo bastante interés y los convenzo. Se dan cuenta de que un rap con los verbos irregulares, por ejemplo, aunque les de vergüenza, les sirve para que se los aprenda mucho mejor y la motivación es mucho mayor y sin darse cuenta han aprendido a lo mejor 20 verbos irregulares.

(Algo que quiera añadir?)

Creo que hay algo que debería ser obligatorio, de la misma manera que los niños tienen que comprarse los libros de texto, que por cierto, son caros, yo creo que debería haber una inmersión aunque fuera aquí, en campamentos de la propia provincia, cada centro debería hacer eso obligatorio, bien con una parte de subvención y parte pagada por ellos, pero sería una semana que vendría fenomenal, y luego otra cosa, es que todos los centros, aunque ahora casi todos lo tienen, deberían tener auxiliares de conversación, si no pueden ser auxiliares, que sean Erasmus o lo que nos podamos permitir, pero es fundamental.

ENTREVISTA: PS2

Instituto Escultor Juan de Villanueva

DATOS PROFESIONALES

EXPERIENCIA PROFESIONAL

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

22 años.

ETAPA EN LAS QUE IMPARTE

-¿En qué cursos imparte clase?

Ahora mismo estoy dando 2º de la ESO, 4º de la ESO, 4º diversificación, 2º de bachillerato y un Ciclo formativo de administración y finanzas, en el que hay.

CUALIFICACIÓN EN LENGUA INGLESA

-¿Y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

Una asignatura en el ciclo superior de administración y finanzas de 5 horas

ESTANCIAS FORMATIVAS EN EL EXTRANJERO

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Curiosamente voy a hacer a finales de mes una estancia formativa, no a través del programa Erasmus+, en mi centro solicitamos un programa Erasmus+, una acción k 1 (¿?) para formación de profesorado, sobre todo en lenguas extranjeras y se están llevando a cabo estancias. Pero esto fue una convocatoria que salió del MEC el año pasado, la solicité y voy a ir a Alemania, además tengo bastante interés porque es una escuela Montessori

pero ya están dando clase en secundaria, yo pensaba que solo daban clase en primaria, pero en secundaria no me lo imagino, así que tengo curiosidad. Eso es lo que he hecho, después por mi cuenta he hecho cursos, un programa Comenius que hice con un centro en el que estuve anteriormente y visitamos algunos centros, pero estancia como observación de un centro, esta va a ser la primera vez que lo haga.

VISITAS A CENTROS ESCOLARES EN EL EXTRANJERO.

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí, como he dicho antes voy a visitar un centro de Alemania. Estuve en otra ocasión en otro centro de Alemania con el cual teníamos un Comenius y lo visitamos dos veces. Me impresionaron los medios y las infraestructuras, que eran muy buenas. Siempre me llama la atención la disciplina y el orden en las clases, yo no lo he conseguido en las mías, la verdad. Creo que está ligado a una manera de ser diferente. Además en Alemania separan a los niños desde bastante temprano en diferentes niveles educativos, los que yo visité fueron los niveles en los que se supone que los niños irán a la Universidad y son hijos de familias estables, con objetivos de futuro etc. Y son muy responsables, no van a la escuela o al instituto de paseo, van porque hay que ir, porque es una obligación y se hace. Aquí es algo que suele ser difícil de inculcar a los niños.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

En cuanto a la metodología son iguales, francamente, al ser profesor de idioma, el profesor de idioma extranjero es el que está más adelantado en metodología en comparación con otras asignaturas. No hay punto de comparación. Yo soy la loca de la colina en el instituto, soy la que hago las cosas raras y hay gente que todavía está de apuntes. Yo a veces cuando me enfado con los niños digo "voy a empezar a dar apuntes, me voy a sentar aquí y vais a empezar a copiar todos". Entonces en metodología yo no veo la diferencia, a lo mejor un poco en medios, por ejemplo internet, que siempre

nos quejamos, porque tienes unos ordenadores obsoletos, entonces a lo mejor allí no lo tienen, o a lo mejor sí, pero bueno, tengo una amiga que trabaja en un centro de Berlín, se ha hecho una inversión en su instituto, los padres de cada alumno han gastando mil euros en un Mac para sus hijos, es como una especie de acuerdo colectivo entre todos los padres de los alumnos de ese centro. Pagan los 1000 euros, no pagan libros, se hace todo con ordenadores, virtual, la comunicación entre padres alumnos y el centro también a través del ordenador, entonces bueno, ese tipo de medidas aquí serían impensables. A nosotros las editoriales nos ofrecen libros con contenido digital, todo estupendo, pero si luego no tienes una conexión a internet no sirve de nada, tienes que volver a inventarte la clase. Entonces sí, creo que hay mucha metodología, hay muchos medios pero falta la infraestructura. Aunque habrá de todo, también habrá centros en los que todo sea precario, pero aquí el mayor problema que veo es la infraestructura.

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

-¿Y la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Creo que es necesaria, el problema es que a veces la oferta deja un poco que desear para mi gusto. Porque a mí por ejemplo, los cursos presenciales me cuestan mucho, ya estoy más acostumbrada y voy a otro ritmo, y me cuesta mucho ir a un curso presencial. Hubo una época en la que el CNICE ofertaba unos cursos online, y yo creo que los hice todos porque me encantaban, vas a tu ritmo, tú te organizas, yo soy bastante autónoma en mi aprendizaje y entonces resuelvo. Los cursos presenciales me cuestan un poco más de trabajo. Desde luego los profesores de idiomas tienen que actualizarse, a lo mejor no mediante un curso, pero tienen que buscar la manera de hacerlo, leyendo, estancias en el extranjero, vacaciones en el extranjero, es absolutamente necesario.

DAR CLASE.

LENGUA DE AULA

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Yo estoy dando dos grupos de bilingüe y en esos hablo siempre en inglés, y además sin problema ninguno, la clase se da muy bien, los alumnos se dirigen a ti hablando en inglés etc. Puntualizas algo en español, pero mínimo. En otros cursos ordinarios que tengo no es posible, tú lo intentas, es un propósito pero luego ves a medida que avanzas que tienes que bajar poco a poco el nivel del uso del idioma porque no entienden, y lo que te interesa es la comunicación, y si no hay comunicación no podemos hacer nada. Es una pena pero es así y aunque lo intentas y los ayudas, es algo continuo y es muy complicado.

DINÁMICAS Y GESTIÓN DEL AULA

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Este año estoy cambiando un poco porque subió la ratio. En Asturias vivimos muy bien desde hace muchos años, yo he llegado a tener 12 alumnos, 15 máximo por clase y entonces eso es una maravilla, haces dos o tres grupos y ya está, funcionan. Entonces ahora ya estamos aumentando a 18-19 y entonces es un poquito más complicado. Necesito hacer grupos de 4 en algunas actividades, luego por ejemplo en un grupo que tengo de bilingüe que son bastante buenos y muy participativos no tienen ningún problema. Digo algo y enseguida interaccionan y lo hacen de manera bastante ordenada, entonces lo sigo manteniendo así como una asamblea, porque bueno, ellos quieren contar cosas, preparan muchos role plays, utilizan mucho el vídeo para todas las habilidades orales, en un grupo organizan y preparan una especie de teatro particular, lo representan, lo

grabamos en vídeo o audio según les apetezca y entonces sí, con ese grupo es sencillo.

INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO: MOTIVACIÓN

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Yo creo que es conectar con ellos y hablar de cosas que a ellos les interesen, y tan sencillo como preguntar “¿qué visteis en las noticias?” y entonces de repente ellos te preguntan porque al final tú eres la figura “mayor” allí, el referente. Entonces de repente se ponen a hablar de lo que pasó, sucesos que han ocurrido, noticias, o van a un viaje y empiezan a hablar sobre si conocen tal sitio, si tienen que ir a visitarlo etc. Es traer el exterior al interior, a la clase. Yo creo que es lo que más les motiva. Y las nuevas tecnologías, las utilizo bastante porque a ellos les permite ser autónomos porque al final yo creo que depende un poco de la dinámica de cada clase pero yo creo que tendemos a dirigir demasiado, cuando a ellos les dejas unas indicaciones de tarea pero que lo hagan como quieran, ellos se implican más. Es importante que sean un poco responsables de lo que están haciendo, no que estén esperando a que se lo manden todo, dirigirles en todo momento, yo creo que eso no. Desde luego acercarse a ellos, traer el exterior al interior, videos, noticias, que luego pueden darte pie a organizar algún pequeño proyecto que sea fuera del libro, o mismamente en el libro leemos un texto y nos ponemos a hablar de ese texto y nos lleva a otra cosa, pero tienes que buscar siempre esa conexión con ellos y que ellos a su nivel que lo puedan entender. Un día hablando sobre qué programas de televisión veían y acabamos hablando de las madres de alquiler, tuve que explicarles... Además me hace mucha gracia porque como ahora los niños cada vez están más metidos en su mundo de maquinitas y mundo virtual, tampoco hablan demasiado. En casa no deben hablar mucho o están en casa pero desconectan, entonces hay ciertos conocimientos de cultura

general que a lo mejor cualquier niño de nuestra generación lo sabía a través de padres, abuelos etc. porque uno estaba metido en las conversaciones de la familia y ahora no, ahora desconectan. Entonces de repente hay unos vacíos, unas lagunas que tienen que me resulta raro que no se lo hayan explicado nunca, y entonces estoy yo explicándoles lo más grande cuando en realidad es una pequeñez, porque a su edad esas cosas ya las sabíamos.

UTILIZACIÓN DE LAS TICS.

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Sí, desde luego, y además yo creo que hay que utilizarlas bien porque las TIC a veces se están utilizando para entretener, el típico quiz en el ordenador, unir, rellenar huecos etc. que al final son ejercicios mecánicos, lo que pasa es que en vez de hacerlos en un papel los haces en una pantalla pero es exactamente igual. Entonces yo cuando empecé con las nuevas tecnologías hice mis ejercicios de hot potatoes y mi página y todo eso pero eso ya lo pasé, yo creo que incluso hasta a ellos les aburre, se cansan enseguida porque es algo mecánico, y además tiene que tener algo muy llamativo para que les guste. Entonces yo creo que ahora hay que utilizarlas pero para que ellos creen algo, que sea como un medio, una herramienta, y además están concebidas para eso, para ser una herramienta, pero no actividades mecánicas, que al final no les aportan nada. En cambio como herramienta sí, lo utilizas para buscar información sobre algo, o para hacer una presentación oral o escrita, diseñar algo etc. Ahora estoy colaborando con un profesor de tecnología en mi centro que también está trabajando en etwinning y están diseñando aplicaciones para Android, y las instrucciones están todas en inglés, entonces ahora hemos acordado que tienen que hacer una presentación de su juego, cada uno tiene un blog en el que hacen la presentación, de cómo lo hizo, de cuál es el producto final, como funciona, etc. Al final estamos trabajando para que ellos hagan esa presentación en inglés, entonces ellos han hecho su aplicación, tendrán que explicar que es

lo que han hecho, como lo hicieron, si tuvieron dificultades y presentarlo de una manera atractiva utilizando cualquier tipo de herramienta con la que puedan hacerlo, y eso está bien, les sirve para algo y es una habilidad que van a utilizar en el futuro, porque me ha pasado que en el ciclo de administrativo, que son alumnos todos mayores, de repente una simple encuesta con el doodle docs, se quedaron alucinados, no la conocían ni la habían utilizado, y es algo que les viene muy bien si van a trabajar en administración o en cualquier tipo de negocio. Hay montones de cosas que no han visto nunca, que no se las han enseñado en sus estudios en ningún momento.

TRABAJO POR PROYECTOS

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Sí, totalmente. Los alumnos se implican más. Cada año tengo uno o dos proyectos etwinning pero aunque no sean etwinning, yo estoy siempre haciendo proyectos, porque surgen ideas, por ejemplo un vídeo de publicidad en el periódico The Guardian, contaban la historia de los tres cerditos pero desde un punto de vista sensacionalista, a través de las redes sociales, y un poco de tratamiento de la información a través de The Guardian, era una manera muy curiosa de contar el cuento y les gustó. Otro cuento que utilizo mucho es The true story of the big bad wolf, que es todo contado desde el punto de vista del lobo. Yo les mandé elegir un cuento que quisieran y contarlo como si fuera una noticia de actualidad, lo prepararon y grabamos un programa de noticias. Entonces, eso es un proyecto que surge sobre la marcha y ellos se implicaron, hicieron todo el guion, le dieron la vuelta, pensaron un poco, miraron los cuentos y lo presentaron. Este tipo de cosas son las que más me atraen y me parece fantástico. El libro lo tienes y lo das, hay ciertos conceptos de gramática o vocabulario que sí es verdad que lo tienen como referencia para el examen, pero yo creo que cuando ellos disfrutan más es de esta otra manera.

MOTIVACIÓN DEL PROFESOR

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado

METODOLOGÍA

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La oral y también la escrita, porque una cosa lleva a la otra, a veces para fijar lo que hemos estado hablando, que ellos asimilen el vocabulario, y también enfocado un poco al futuro profesional y académico de ellos. Tienen que saber redactar mínimamente. Entonces cualquier ejercicio oral, guion, me gusta que me lo den por escrito, lo miramos, lo repasamos etc. Yo necesito ver las palabras, es necesario.

-Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

Entre 40-50%. La expresión escrita más o menos el mismo porcentaje, porque quiero que vean las palabras, con los problemas de spelling que hay... por eso ellos tienen que ver la palabra.

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Pues cualquier cosa. Muchos role plays, el otro día unos alumnos se fueron a la nieve y estuvieron tres días fuera, les dije que se sacaran unas fotos, y que nos contaran en clase lo que habían hecho, entonces es una presentación oral. Por ejemplo con bachillerato estoy haciendo otras actividades, hay una página de crowdfunding que se llama kickstarter, son páginas que tú tienes un proyecto, lo presentas y pides apoyo económico de

gente a la que le parezca buena tu idea. Hay proyectos de todo tipo, entonces se lo presenté como una idea y entonces una tarea era investigar la página web, ver un proyecto que les gustara y contarlo y explicarlo. Con los mayores también he hecho lo mismo con t tocks(¿?) que es fenomenal, tiene charlas de todo tipo, lo utilizo con alumnos de buen nivel, y en vez de estar haciendo el típico role play de libro o describiendo una foto les dejo que busquen una charla que les guste y luego me la explican. También hacemos entrevistas, anuncios, una vez nos inventamos una campaña publicitaria para salvar el medio ambiente, entonces tenían que buscar sponsors, hacer conciertos para recaudar dinero, prepararon una campaña, luego tenían que ir al Ayuntamiento para que les dieran permiso, por lo que tienen que presentarlo explicando objetivos, el contenido, actividades, conclusión etc. También hicieron un póster, entrevistas con un organizador, otra con un participante de las actividades y con un invitado. Eso conforma un proyecto al final. Creo que hay que tener esa flexibilidad para hacer estos mini proyectos, y que entra dentro del carácter de cada uno. Hay profesores que son mucho más ordenados y no se contempla, pero yo creo que desde el punto de vista de la inspección o la consejería estas cosas son como ¿dónde está la programación?, pero al final es algo fantástico, porque están practicando expresión oral y escrita en inglés, me da igual que lo hagan siguiendo las unidades del libro que de otra manera. Y yo siempre insisto, en los proyectos etwinning, que los hay que enterrar en el currículo, que son proyectos de expresión, y entonces tú tienes que valorar si hay una expresión oral, le pones nota y al final le evalúas, en expresión escrita lo mismo, el uso de las nuevas tecnologías también, la "examinitis" la tienes que hacer, no te queda otra pero tú puedes evaluarlo de otra manera, y además tienes pruebas, porque tienes materiales, está todo grabado etc.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

RECURSOS

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

El libro de texto, materiales que cojo de internet, cualquier cosa que veo que me interesa, que luego me da pie para hacer otras, pero poca cosa, es muy sencillo, al final solo es hablar. Naturalmente se parte de algo, de un texto ya sea del libro o de algo que he encontrado yo que me haya llamado la atención y a partir de ahí vamos elaborando, hablando, tratando y se hacen más cosas.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Sí.

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil como recurso en su aula el llamado m-learning? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

Lo único con el móvil son las grabaciones de vídeo o audio. Porque el móvil es complicado, en cursos altos alguna vez han sacado el móvil para resolver dudas de la clase, pero en cursos más bajos es complicado.

DECISIONES DEPARTAMENTALES SOBRE EL USO DE RECURSOS

-¿De qué manera influye en las decisiones que se toman en su departamento relacionado con los recursos y otras cuestiones en su práctica docente?

Los libros se acuerdan en el departamento, los criterios de calificación y la manera en la que se atiende a alumnos con asignaturas pendientes, como se recuperan las asignaturas.

-¿Si fuera por usted utilizaría un libro de texto?

Yo creo que algo siempre se tiene que utilizar. Pero bueno yo no tengo la obsesión de dar todo el libro y todo el currículo, siempre me hace mucha gracia porque cada evaluación hay el seguimiento de la programación y yo pongo según lo previsto. Si fuera historia, que hay que dar el siglo XVI y hay que darlo, pero en inglés, qué más da si el año que viene van a volver a dar el reporter speech. Un buen libro te da pie a muchas cosas, eso es lo bueno. Un mal libro no te vale para nada. Por ejemplo con el grupo de diversificación, que es un curso difícil, estábamos con una lección en la que salían noticias extrañas, hicimos como un periódico, noticias pequeñas, cada uno busca lo que le interesa y van contando algo, lo imprimimos lo ponemos bonito y lo repartimos por ahí.

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

El problema con el programa bilingüe en los años que se ha aplicado aquí en Asturias es que no ha habido ninguna evaluación, ningún balance sobre qué va mal, que se necesita, de hecho la supresión de la 7ª fue estupendo, primero, para dar cabida o que no hubiera discriminación y que todos los alumnos tuvieran acceso al programa bilingüe y luego también por una cuestión de que había que cortar horas por alguna parte, que no nos engañen. Pero eso me parece fabuloso, porque esa 7ª hora no se aprovechaba como tenía que ser. Estábamos cansados profesores y alumnos, no había manera de hacer nada, yo por lo menos como tenía estos proyectos podíamos hacerlo relajadamente, los tenía bastante controlados pero al final es la película de turno o un juego. Y luego, me parece que la clase de inglés debería darse como en los programas bilingües, la obsesión por dar matemáticas, historia, tecnología... si viene ya desde primaria no está mal porque ya están los niños acostumbrados, pero uno que nunca haya dado estas asignaturas en inglés en primaria y luego de repente la dé en el instituto es un poco complicado, yo lo veo demasiado esfuerzo y tampoco es para tanto el resultado, el objetivo tampoco es tan grandioso

para todo lo que tiene que esforzarse el alumno. Y luego lo que viene pasando hasta ahora es que se crea una casta en los centros que a mí no me gusta nada, depende un poco de la dinámica del grupo pero hay grupos a los que les tememos los profesores, que se creen superiores, y es más, los padres también creen que sus hijos son Einstein y me parece una actitud mala, pienso en qué tipo de ciudadanos estamos creando, y eso no me gusta nada, es una pega que le veo al programa bilingüe. Luego, en general, en la enseñanza del inglés yo creo que habría que graduar de otra manera los currículos. No es posible que vengan alumnos de primaria y otra vez tengamos que empezar con lo mismo, eso es agotador, y además ellos también cansan. Están dando 6 años de inglés en primaria y luego vuelven a empezar con el verbo to be en la ESO, eso no puede ser, habría que hacerlo de otra manera. Hay alumnos que tienen dificultades, y no llegan al nivel pero eso lo va a haber siempre, habrá que buscar otras maneras de arreglar eso, pero no volver a empezar con lo mismo otra vez. No puede ser que haya libros de 6º de primaria iguales que otros de 2ª de la ESO, causa aburrimiento.

SALIDAS

-En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Eso está bien, lo que pasa es que hay un problema de responsabilidad, que yo no acabo de asumir porque es un problema, yo de hecho he tomado la decisión de que no voy de viaje de estudios con los alumnos, con los alumnos no viajo. Me preguntan muchas veces por qué, cada uno toma sus decisiones en la vida, uno deja de fumar, otro se pone a dieta, y yo no voy de viaje con ellos, más que nada porque me supone un estrés enorme, viajar con alumnos es una responsabilidad muy grande.

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Yo no. Pero en mi centro sí, se hacen muchas. En lengua inglesa va a haber un viaje a Londres con alumnos, va a haber un intercambio con un

colegio de Alemania, otro con un colegio de Belfast... Los alumnos alemanes van a venir ahora, y se hacen visitas como a Tito Bustillo, se intenta que la guía y todo sea en inglés, el modo de comunicación también.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

-¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

CULTURA

-¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Yo por ejemplo, lo de la cultura no lo veo prioritario, me interesan más los temas de actualidad, de interés, pero surgen siempre cosas, es inevitable: comparación de culturas y costumbres, que es muy interesante y me da mucho juego. Luego geografía siempre sale, algo de historia también. Ayer estuvimos dando una lección sobre el oro, y desembocó en las minas de oro, la fiebre del oro, los egipcios y el oro, los romanos etc. al final eso da pie a muchas cosas, que luego igual este año no se me ocurre, pero el siguiente hago un proyecto sobre el oro. Pero no parto de la cultura. Lo que sí, que es inevitable. No hago lo de Halloween y Thanksgiving, eso ya me cansa, son demasiados años y ya no quiero hacerlo más.

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Si surgen. Por ejemplo ahora hemos tenido un proyecto con un centro de Croacia que al final se interrumpió. Les pregunté si sabían algo de Croacia, además de ponerlo en un mapa, y al final decidí que ya que hacíamos un proyecto con un centro de Croacia, que menos que saber algo sobre el sitio, entonces nos dividimos en grupos y al final estuvimos

aprendiendo sobre todo, su geografía, cultura, economía, la moneda etc. Y luego conseguimos hacer una conferencia web con ellos y nos preparamos un quiz, nosotros hacíamos preguntas sobre España y ellos hacían preguntas sobre Croacia. Estuvo muy interesante.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

No.

EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ORAL

ANÁLISIS DEL ERROR

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

Sí, la autocorrección, ellos están hablando, yo corrijo, ellos repiten, naturalmente para que lo vayan viendo. Como lo suelo grabar todo ellos se ven, se oyen, escuchan su acento, y así lo vamos corrigiendo. Las grabaciones son en vídeo o audio, utilizo el móvil.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Sí.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

En los criterios de calificación que tenemos cuenta un 10%, me parece poco pero es lo que se ha acordado.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

- ¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios? ¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

- ¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

EJEMPLO PRÁCTICAS DOCENTES

-¿Podría darnos algún ejemplo de sus prácticas docentes?

Una que estamos haciendo, aunque no es nueva, es con el google maps, pueden diseñar su propio mapa. Están haciendo una especie de viaje virtual imaginario, puede ser de ciudad, de continente, de país etc. cogen los puntos, pueden seleccionar puntos de escala, marcadores, y pueden hacer un itinerario. Entonces en cada uno de esos puntos pueden incluir imagen y texto, y me tienen que ir contando donde estuvieron, que hicieron en esos lugares, qué les ocurrió etc. Es un proyecto muy bonito. También el año pasado con una herramienta que se llama ThingLink, es como un póster, tienes una imagen y le puedes añadir información, texto, imágenes y vídeos. Esto lo hicimos con el póster de una película, tenían que poner información sobre personajes, la escena que más les había gustado, el resumen del argumento etc.

El año empecé un proyecto y este año lo he hecho etwinning pero los socios coratas me dejaron plantada y era como una especie de diario virtual de una mascota, ser imaginario o monstruo. Yo les di una guía, eran unas 5 entradas de diario, la idea era que era una mascota que compraban en una

tienda, primero contaba su vida en la tienda de mascotas y luego tenía que describir su nueva casa, los dueños, la rutina diaria, tenía que ir al veterinario, iba de vacaciones etc. Fue largo, porque prefería que quedara bien y tardar un poco más. Después con ThingLink presentaban a su mascota y resultó muy creativo.

Hay otra aplicación que se llama Poly tune(?) que se basa en diapositivas, con cosas que se mueven, puedes añadir efectos y es muy divertida, les gustó mucho.

Otro proyecto era el de hacer cómics en grupos en los que participaban españoles y rumanos, y en principio la idea era que tenían que ponerse de acuerdo en un argumento y utilizando un programa para elaborar cómics, los españoles elaboraban la mitad del cuento y los rumanos la continuación y se juntaba. Lo intentamos, pero luego los rumanos no lo llevaron a cabo y terminaron mandándonos unas hojas dibujadas, escaneadas que no era lo que se buscaba, pero bueno. Al final no participaron y lo hicimos en clase, un grupo hacía un comienzo, otro la continuación etc. y salieron unos cuentos muy graciosos, muy curiosos. Hubo una exposición en la biblioteca sobre el cómic y pusimos los nuestros. Son nuevas tecnologías pero fomentando la creatividad constantemente, no son tareas mecánicas.

-¿Tiene usted autonomía o poder de decisión para poder llevar a cabo proyectos o estancias formativas?

Sí, totalmente. Además el etwinning te da mucha libertad, quieres hacer un proyecto, buscas un socio, se lo comunicas al director, da el visto bueno, pero luego nos comunicamos el profesor y yo sin problemas y no se enteran hasta que sale el producto final. Hay proyectos que no se acaban o que fueron mediocres, esos se acaban y a otra cosa. Pero otros son muy buenos, y ya lo ven cuando está terminado.

-¿Alguna cosa más que quiera contar?

En nuestro centro hemos tenido alumnos del máster de profesorado haciendo prácticas y les abrí a todos la mente con el comenius, Erasmus+, etwinning, fue una novedad para ellos. En cuestiones de nuevas tecnologías también.

ENTREVISTA: PS3

Colegio San Fernando-Avilés

DATOS PROFESIONALES

EXPERIENCIA PROFESIONAL

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?L

Llevo 24 años trabajando, y en el colegio 20.

ETAPA EN LAS QUE IMPARTE

-¿En qué cursos imparte clase?

En la ESO y en bachiller.

CUALIFICACIÓN EN LENGUA INGLESA

-¿Qué cursos y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

La asignatura que he impartido siempre es inglés, soy profesora de inglés licenciada en Filología inglesa y es la única que imparto y la única que me gusta impartir. Doy a ESO y Bachillerato. Dentro del colegio he sido jefe del Departamento de idiomas, jefe de estudios, directora académica de ESO y bachillerato, y en la actualidad soy directora académica del centro.

ESTANCIAS FORMATIVAS EN EL EXTRANJERO

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo? Me parecen muy útiles. Yo hace dos años estuve en un programa de formación continua, en verano cada uno prefiere escoger irse con su familia pero yo decidí durante quince días dejar un poco todo y me fui a Brighton, Inglaterra a hacer un curso de inglés y yo creo que todo lo que la Consejería nos aporte para lanzarnos un poco es bienvenido, es perfecto.

VISITAS A CENTROS ESCOLARES EN EL EXTRANJERO

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí. Estamos realizando un proyecto Comenius con primaria, llevamos dos años, terminamos justo en julio de este año. Los dos años anteriores lo estuvimos haciendo con secundaria también, con países como Turquía, Rumanía, Polonia, Italia, Portugal... y de nuevo, la lengua vehicular es el inglés con lo que estás continuamente viendo centros parecidos al tuyo, algunos mejores, otros peores, conviviendo con gente del resto de Europa y es muy útil.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

-¿Y la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Constantemente estoy asistiendo a cursos y proyectos. Los profesores están al día, nunca dejas de estudiar pero con un idioma todavía más porque está avanzando continuamente, entonces llega un momento en el que los chicos, si están viendo películas en inglés, o música, te pueden plantear cuestiones que no sabes, entonces no te puedes quedar nunca atrás. Nuestros profesores están continuamente preparándose, asistiendo a clases de conversación, llevamos 4 años teniendo auxiliares lingüísticos, y durante ese tiempo aprovechamos para que con todo este personal de fuera, estamos hablando continuamente en inglés y practicando el máximo que podemos. También los profesores a su vez, solicitan normalmente formación continua fuera, el año pasado tres profesores estuvieron en un pueblo inglés, en Salamanca durante una semana o quince días, que están, repito, continuamente buscando. Aparte de eso realizamos tres intercambios anuales con Alemania, Finlandia, Inglaterra, donde la lengua vehicular es el inglés con lo que también estamos muy interesados.

DAR CLASE

LENGUA DEL AULA

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Muy pocas veces utilizo la lengua materna. Intentamos que un 95% de la clase sea íntegra en inglés. Si tienes algún niño con dificultades pues evidentemente hay que dedicarle el tiempo que sea y una pequeña explicación en español, pero generalmente no. Este año nos llegaron a la ESO chicos que llevaban 6 años estudiando en inglés ya, con lo cual se nota muchísimo. Es el cuarto año que terminamos 4º de la ESO con programa bilingüe también. Y se nota.

DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Ahora tenemos a los alumnos sentados, para trabajar más colaborativo, de 4 en 4, pero depende, de 4 en 4 o en forma de 2 úes según el espacio que tengamos en clase. Trabajan mucho el one to one y aparte de eso, si son grupos de 4, hoy por ejemplo estuvimos repasando un poco preguntas indirectas y cada uno va preguntando, no solo al que le toca responder o hablar sino que los demás están atentos a ver quien corrige, como, etc. Y generalmente es así. Mañana viene un matrimonio inglés que se ofreció a venir con nosotros tres días para interactuar con los chicos, mitad de la clase con uno de la pareja y la otra mitad con la otra, van a estar entablando sobre todo Pixil (¿?) para que vean que no es solamente el profesor sino que vienen personas que no son un profesor, personas ya de 60 años, jubiladas, y que se adaptan un poco a lo que los chicos buscan, para que vean un poco la realidad de la utilización de la lengua.

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS: MOTIVACIÓN

ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Tienes que estar motivándolos continuamente, y no te puedes rendir nunca. Yo creo que el estado de ánimo de un profesor lo es todo, si tú llegas con las manos en los bolsos, no puedes hacer nada. Mi estrategia es no sentarme nunca, siempre en medio de ellos que vean que estás, no controlando, pero sí atenta a todo lo que está pasando en el aula y sobre todo intentar buscar cosas. Siempre intentamos empezar las clases con algo que a ellos realmente les interese, generalmente el día antes les pregunto "a ver mañana vamos a trabajar este tema, qué os apetece" incluso entre ellos decidir o votar el punto que les apetece trabajar, como les apetece trabajarlo, entonces tienes que andar mirando siempre a ver, esos 5 o 10 minutos que les enganche la actividad que vas a realizar con ellos.

UTILIZACIÓN DE LAS TICS.

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Sí, sí lo son pero dejando claro que tienen entre 12 y 17 años y que tienen que saber muy bien cómo utilizarlas, hay veces que tienes que pelear un poco en este sentido, estamos trabajando con adolescentes. Pero me parece súper útil porque es una forma de tenerlo todo a mano. Están muy bien todos, a mí me encantan los libros, que vayan a la biblioteca, que busquen cosas pero sabemos que la realidad con los alumnos no es así, por lo que la tecnología es muy importante para todo. La lectura que tienen que hacer ahora, la encuentro y la descargo, la comparto con ellos, automáticamente, tenemos clases en las que podemos ver un vídeo en youtube que les gusta y a los dos minutos lo tienes ahí, es algo muy inmediato, es totalmente esencial.

TRABAJO POR PROYECTOS

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Mucho más motivador.

MOTIVACIÓN DEL PROFESOR

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Sí, a mí me encanta lo que hago. Yo creo que el día a día, estar trabajando con gente joven hace que tú, aunque no lo seas, estés ahí, te sientas más joven. Escuchar la música que escuchan ellos, te pones un poco a su altura, yo creo que es la forma de que no vean que te quedas atrás.

METODOLOGÍA

DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La que más desarrollo yo creo que es el listening porque si estás con los alumnos hablando el 90% del tiempo en inglés, evidentemente es lo que están aprendiendo continuamente. Lo que menos hoy por hoy, es el writing, igual hacen uno como una redacción cada 15 días, pero cada vez les gusta menos escribir.

-Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

Casi un 50%. El reading sobre el 15% y el writing el 15% también.

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Hacemos muchísimos debates, sí hay un hándicap en la enseñanza de las lenguas y es el número de alumnos por clase, evidentemente con 30 alumnos en clase no puedes porque siempre están los 5 o 6 chicos que les encanta hablar y que se les da bien, y digamos que absorben al resto, entonces tampoco puedes. Lo ideal sería que en una clase pudiera hablar mínimo 5 minutos todos los días pero es imposible, entonces haces pequeñas intervenciones, pero sobre todo eso, mucho debate, y luego hacemos muchos comentarios críticos también, de vídeos sobre algún tema que estemos tratando durante 5 minutos para que después ellos puedan expresar su opinión.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

Debates, pero también intentamos que sean textos reales, mucha noticia que aparezca en prensa inglesa, que no solo sean cosas del libro de texto, que eso les aburre mucho.

RECURSOS

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

Nosotros tenemos libro de texto, porque siempre hay un libro en el que te tienes que apoyar, pero es cierto que si por mí fuera no utilizaría el libro de texto porque hay montones de recursos con los que puedes trabajar, es más, llega un momento en el que casi vas cubriendo por cubrir objetivos, pero sería perfecto si no te planteara y no te marcaran lo que tienes que hacer, poder salirte y distribuir la lengua en los puntos que te apetezcan porque hay montones y montones de cosas que puedes hacer, lo que pasa es que claro, tienes que cubrir curriculums y dedicas mucho tiempo a lo otro llega un momento en que te ves que no puedes, pero a mí personalmente me aburren los libros de texto y a los alumnos también, son tediosos pero

ellos una vez que tienen libro de texto, si no lo trabajas ellos creen que no estamos haciendo nada, todo lo que haces fuera del libro, "oye que falta este ejercicio", o lo planificas muy bien o creen que no hacen nada.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Sí, en bachillerato los chicos se pueden traer sus propios dispositivos, móvil o lo que sea con las tareas que se estén poniendo de investigación y de consulta.

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil como recurso en su aula el llamado m-learning? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICs, TACS o del m-learning?

En secundaria y en primaria tenemos en el aula ordenadores y tienen más o menos para trabajar en grupos de 3, sin embargo en bachillerato ya son ellos los que traen el suyo propio.

DECISIONES DEPARTAMENTALES SOBRE EL USO DE RECURSOS.

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

No he pensado mucho en lo que me gustaría. Llevamos trabajando 2 años un proyecto con 4º de la ESO que lo llamamos "Sal de la apatía" y funciona muy bien, es uno de los proyectos que me gustaba y conseguí comenzar y terminarlo con éxito, con nuestros alumnos. Esa imagen que tienen de que los adolescentes no se preocupan, que pasan un poco de todo, y sin embargo ves cuando comienzas una primera clase en la que empiezas a hablar sobre derechos humanos u otros temas, que les interesa, que les llega muchísimo, entonces yo creo que a veces subestimamos a los adolescentes también, pensamos por ellos, tienes que dejarlos pensar y salen cosas buenísimas, te sorprenden muchas veces cómo reaccionan.

En cuanto a lo que cambiaría, yo lo haría mucho más comunicativo de lo que lo hacemos. Hay cosas que son un poco ilógicas y es que durante primaria y secundaria se nos achaca que nos basamos mucho en gramática, en readings, evidentemente todo es importante, y sin embargo llegas a un bachillerato y tienes que estar dos años trabajando para hacer una prueba de PAU escrita, con un texto, con preguntas, donde si no tienes un entrenamiento, los chicos fracasan. Entonces me parece un poco incongruente, por qué no hay una prueba oral o algo que realmente te indique como son los alumnos, como se desenvuelven. Hay algunos que a lo mejor son muy buenos oralmente, y luego cometen los típicos errores de spelling que luego les van a penalizar, con lo cual esa balanza no está muy inclinada. Y para ellos al final, por mucho que queramos, son asignaturas, y les interesa la nota.

-De qué manera influyen las decisiones que se toman en su Departamento relacionadas con los recursos y otras cuestiones en su práctica docente?

Lo que intentamos es que independientemente de qué profesor te de clase, el alumno sea beneficiado siempre, entonces lo que no nos gusta hacer es que en una clase un profesor tenga una forma de trabajar y en otra haya un profesor que no utilice libro de texto, les ponga películas etc, entonces intentamos consensuar para que independientemente de quién de clase en los grupos, todos hagan lo mismo. Si es cierto que las decisiones sobre el libro, la mayoría, sobre un 60% están a favor de ello, no quita que cada vez más y más, nosotros tenemos un classroom donde vamos colgando todos los materiales que vamos haciendo para que todos los alumnos vayan disfrutando también de esa parte. Pero las decisiones son unánimes, nos gusten más o menos.

SALIDAS

-En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula. Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Sí, continuamente.

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Sí. De todo tipo. Lo que intentamos cada vez más es que las salidas que hacemos están relacionadas con temas que estamos trabajando en clase, para que se puedan poner en práctica y puedan abordarlo. No decimos, "bueno ahora vamos a ver esta empresa porque lo vamos a pasar muy bien", es más, siempre tienen un trabajo previo y un trabajo posterior a la visita.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

Las organizamos nosotros, las instituciones te pueden proponer algunas y nosotros en función de lo que nos interese las seleccionamos o no.

-¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

No, porque no hay tampoco mucho.

CULTURA

¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Sí, nosotros no solamente cultura inglesa sino que también cultura de otros países de habla inglesa. Qué está ocurriendo en la India, en África, entonces los temas, digamos que nos salimos un poco de tradiciones inglesas que es un poco lo de siempre y que lo pueden adquirir en cualquier sitio. Lo orientamos hacia la cultura de los países de habla inglesa.

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

En los niveles más bajos, con los más pequeños, infantil los utilizamos, pero en secundaria no los consideramos ya tan importantes.

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

No, en principio no. Si algún día estás hablando alguna cosa relativa al tema, pero es que por ejemplo los niños asiáticos que tenemos han vivido aquí siempre, no conocen la cultura de su país en la mayoría de los casos. Es más, la mayoría de ellos quieren pasar inadvertidos, no es lo mismo que cuando estás en un colegio internacional que hay chicos que realmente llevan viviendo tiempo en otro sitio y vuelven y entonces si te pueden transmitir y compartir experiencias.

EVALUACIÓN

EVALUACIÓN DE CONTENIDOS CULTURALES

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

EVALUACIÓN DE PRODUCCIÓN ORAL

ANÁLISIS DEL ERROR

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

Sí, pero no continuamente, no cuando ellos están hablando. Si estás parando continuamente a un alumno que se está equivocando, le estás interrumpiendo la comunicación, con lo cual, si ves que son graves los anotamos y luego lo corregimos o simplemente algún compañero, pero en principio les dejamos que terminen su exposición.

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Sí. Nosotros, en la parte de las horas lectivas obligatorias de inglés a la semana, el colegio imparte una hora extra que dedicamos a clase de conversación en inglés, entonces ahí si hacemos un desdoble de mitad de la

clase con un profesor, y mitad de la clase con otro. Esos dos profesores son aparte del profesor que imparte la clase. Yo por ejemplo tengo un 4ºB de ESO, pues en mi clase hay dos profesores que una vez a la semana se llevan a la mitad de la clase cada uno, y ese trabajo de esos dos profesores en la evaluación es un 10%, no es mucho pero evidentemente ellos están con esa parte una hora a la semana solamente. Eso sí, yo dentro de mi porcentaje del 90% para el resto de destrezas también lo valoro. Estos profesores evalúan haciendo muchas presentaciones, les mandan preparar un tema que tienen que exponer, el resto de chicos hacen preguntas sobre ello etc.

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Casi un 50%.

- **Criterios de calificación**

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

Un 70%-30%. Nosotros ya en las evaluaciones por ejemplo, al evaluar por proyectos también, en un tipo test siempre metes un anteproyecto gramatical, porque también hay que practicarlo, evidentemente, pero 40% es el proyecto, todo lo que hayas trabajado en el trimestre, y el otro 60% nota de examen, listening, las cuatro otras destrezas.

5.-APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

-¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

Sí.

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

-¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

Sí.

5.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

El proyecto de guías turísticos es con alumnos de 14-15 años, hicimos desde pedir permisos a la naviera, tengo recogido en vídeos todo lo que fuimos haciendo, hasta llamar a prensa, hablar con el Ayuntamiento, pedir permiso a turismo para ver hasta dónde podíamos llegar etc. Absolutamente todo lo prepararon ellos: los carteles para anunciar, pidieron a la naviera poder visitar el barco, hacer una entrevista al capitán del barco etc. Además salieron en su tiempo libre a mirar las rutas por las que iban a llevarlos por Avilés, prepararon todo el guion en inglés para desarrollarlo cuando vinieran los turistas y una vez que lo tenían todo listo, los nervios eran por saber si los turistas iban a querer ir con ellos. La verdad que fue buenísimo, fue ponerse fuera en el puerto y la gente quedaba sorprendida al ver chicos con uniforme que estaban dispuestos a enseñarles la ciudad, y el primer grupo que marchó con 6 turistas fue el no va más. Pusieron en práctica todo lo que habían trabajado, aprendieron sobre Avilés, porque se estudiaron un montón de historia de Avilés, o sea que aprendieron de inglés, de ciencias sociales, tecnología también, porque uno de los chicos iba grabando... Son muchas partes las que tuvieron que desarrollar durante dos meses para llevarlo a cabo. A mí me daba miedo que nadie fuera con ellos, pero la experiencia fue increíble. La mayoría eran ingleses, nos mandaron un e-mail y 3 postales dando las gracias por el paseo, por lo bien que lo habían pasado. Fue muy gratificante.

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

Proyectos realizamos muchos, pero dentro del aula específicamente, estamos planteando con alumnos de 4° de ESO, salir a hacer encuestas para ver qué porcentaje de personas en Avilés habla en inglés, por supuesto con entrevistas no en español sino todo desde el primer momento en inglés, presentándose y ver un poco hábitos, edades etc. Estamos mezclando, en 4° de ESO empiezan con estadística en matemáticas, entonces es aplicar lo que están dando en estadística al proyecto.

En 3° de ESO, el año pasado y este en el primer trimestre, hicimos un proyecto, se necesitaba fomentar el hablar con la gente mayor, que los chicos ahora se cierran más, están todo el tiempo con el móvil, no les hace falta comunicarse nada etc. entonces consistía en intentar que sus abuelos les contaran como "My old times", que es lo que hacían ellos de más jóvenes, qué diferencias había entre cómo habían vivido sus abuelos la niñez y cómo la vivían ellos ahora y también salieron cosas muy interesantes, representaciones en clase de cómo se ganaban la vida sus abuelos, estuvo muy bien.

-¿Tiene usted autonomía o poder de decisión para poder llevar a cabo proyectos o estancias formativas?

Algo más: Intentamos dar a los alumnos todo tipo de herramientas, no dárselo todo hecho pero guiarlos y que investiguen como llegar a las cosas, que pongan en práctica el aprendizaje que es de lo que se trata.

ENTREVISTA

DATOS PROFESIONALES

PS4

IES de Tineo

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

23 años

B- Etapa en las que imparte

-¿En qué cursos imparte clase?

En 3º y 4º.

C- Cualificación en lengua inglesa

-¿Y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

Imparto la asignatura de inglés en 3º y 4º a grupos bilingües.

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Bueno ahora no con tanta frecuencia como antes per las considero muy positivas.

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Si, si, tanto en Inglaterra en las dos ocasiones que estuve fuera y estuve tanto en secundario como en el de primaria.

****¿Y en el intercambio que tienen con Boston y tienen también alguna visita a otro centro educativo?**

De hecho sí, con el centro con el que tenemos intercambio que es un centro de secundaria. Si, porque hay jornadas que estamos todo el día en el centro educativo

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

Muy buenos, el ritmo de trabajo acertado, la formación del profesorado muy adecuada. Todo muy positivo

F- Formación continua del profesorado

-¿Qué opinión tiene sobre la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Sí, si, en el caso de los profesores de lengua inglesa la considero vital, importantísima, que el profesor se recicle eso es importante, de hecho yo mismo hice cursos de formación continua

2.- DAR CLASE.

A- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

En los grupos bilingües el porcentaje de inglés es y alto, un 90%. Pero hay ocasiones en las que tienes que utilizar la lengua materna sobre todo en las explicaciones porque hay veces que se pierden un poco y sobre todo si son cursos de primero o segundo de bilingüe que son cursos bajos

B-Dinámicas y gestión del aula

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

En los tres que aparece aquí: por parejas, por grupos y de forma individual. Y además; tenemos unos auxiliares de conversación todos los años, nos lo adjudica gracias a tener la sección bilingüe, el año pasado vino una americana, este vino una australiana, entonces aprovechaos mucho para trabajar tanto a nivel por parejas como por grupo o tanto de forma individual.

**¿Con el auxiliar de conversación comparte el aula con el profesor o está solo?

No, no comparte el aula con el profesor, es un elemento de apoyo, en ningún momento hace la docencia solo.

INTERACCIÓN CON EL ALUMNADO: MOTIVACIÓN

- Estrategias motivacionales

- En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Todo lo que sea visual eso les atrae muchísimo además de la figura del auxiliar que eso les llama la atención

- Utilización de las tics.

-En su opinión la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

De hecho nosotros todos nosotros los trabajos que hacen no los queremos en cartulina, y por ello utilizamos las nuevas tecnologías y de hecho bueno ahora nos aprobaron un proyecto que es un Comenius de movilidad del profesorado a tres países a Turquía, Suecia y Polonia. Es un proyecto de observación del trabajo y a través de eso vamos a crear

proyectos de etwining con plataformas europeas con alumnado de aquí como de los otros sitios.

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Sí.

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Sí. Pues sobre todo ver que los alumnos lo que mejoran en el idioma

3.- METODOLOGÍA

A-Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La destreza oral es muy importante tanto la expresión como la comprensión, son fundamentales

-Podría expresar en tantos por cierto el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula?

Oral 60%

Audición 10%

Gramática 10%

Writing 10%

Reading 10%

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

La importancia es vital, muy importante. Es muy superior a la parte escrita, 70 a 30%

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science, Art...etc? (si las imparte)

B- Recursos

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

La combinación de ambas y mucho para el tema cultural de cosecha propia y para el tema cultural el auxiliar trae material cultural, se suele implicar él mismo

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Sí, sí que las utilizo

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICs, TACS o del m-learning?

No, no disponemos de ello

C- Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Si, sin duda alguna

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Tenemos intercambios: estancias formativas en Inglaterra con el alumnado con familias europeas, el intercambio de Boston.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

Lo organiza el centro, lo de Inglaterra a través de un contacto que tengo en Inglaterra y lo de Boston fue un proyecto que presentamos al principado hace ya 4 años

-¿Las visitas regionales realizan alguna en lengua inglesa?

Ahora en este momento no pero hicimos. Hicimos una a Pravia a una casa que está habitada por unos ingleses y tiene unos talleres para hacer jabones. En Gijón en Evaristo Valle aprovechamos también. Y jornadas del Festival de cine y teatro de Gijón también.

**¿La visita al Evaristo Valle lo realizó un profesor o un guía?

El profesor de allí

**¿Qué clase de interacción con el inglés se hace en la visita al Festival de Gijón? ¿Se trata de hacer una jornada íntegra en inglés?

No, sólo se ve le película en ingles

E- Cultura

- ¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

La cultura es un tema importante para nosotros y sobre todo es que aprovechamos todo tema cultural en función del auxiliar que tengamos, siempre trabajamos la cultura de ese país. Y luego esa persona es el punto de arranque de dicha cultura

-¿Qué tipo de actividades culturales realiza en su aula?

Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Es lo que vamos a hacer ahora que vamos a ir a estos tres sitios vamos a incitar al alumnado a que conozca la cultura de estos tres países. Vamos a hacer unos paneles, abajo tenemos unos con el intercambio de Boston, eso lo hicieron ellos, uno sobre Nueva York, otro sobre Boston y además de otros lugares que visitamos.

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

De todo tipo desde diálogos, entrevistas, exposiciones orales de distintos temas apoyándose en las nuevas tecnologías; pero sobre todo de tema culturales.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

(respondida arriba)

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

Si, a base de proyectos y trabajos

B- Evaluación de la producción oral

- **Análisis del error**

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

si, se proporciona. Durante y al final

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Si se evalúa. A través de todo, de las exposiciones y hay un examen oral por unidad., se les daba un guión con una serie de preguntas, descripción de fotos, etc.

Y luego un proyecto sobre el libro de lectura o el libro de texto que eso sí es uno al trimestre

Además del "piece of news" tienen que coger de un periódico de lengua inglesa una noticia y ellos tienen que exponerlo con sus propias palabras al alumnado. Eso todos los de bilingüe y eso dos veces o tres al trimestre

- **Criterios de calificación**

-¿Qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Un 30%

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

-¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

Sí.

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

-¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

Sí. Labor de investigación para los proyectos que tiene que exponer, la noticia que les hacemos buscar cada cierto tiempo. Eso tiene que hacerlo ellos.

** ¿En cuanto a trabajos típicos de ejercicios?

Si eso también, lo que es el workbook eso también lo tienen que hacer

5.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Estos proyectos culturales ya citados: los intercambios, las semanas en el extranjero, solemos celebrar halloween, un día de temática con exposiciones. O sea que esas celebraciones solemos aprovecharlas

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

Más de lo que estoy metido ninguno más, porque el Erasmus plus nos va a llevar mucho tiempo

ERASMUS PLUS es un viaje motivador, es el segundo año que vamos, este años vamos 18, el viaje a día de hoy sale por 1.400€, que son los 15 días de estancia, más luego las excursiones y los tres días en Nueva York. Cuando ellos vengan aquí haremos excursiones por aquí. En 2012 a través de Pilar Cortejoso nos ofreció este contacto y fue ponernos a tratar, la profesora de allí es asturiana, tuvimos mucha suerte porque fue todo sobre ruedas, es un colegio bien situado en Lincoln Saddury con salas de ordenadores con ordenadores Apple algo que les impresiona muchísimo

Este año nosotros conseguimos pizarras digitales algo fundamental porque trabajamos mucho con los libros electrónicos.

En cuanto al intercambio a través de esa profesora pero con un proyecto. Dejamos unos años por el medio porque es un proyecto que lleva mucho tiempo. Siempre fuimos nosotros primero. Tienes que hacer los aparejamientos con perfiles y a través de videoconferencias, vamos encasillándolos, ellos ya se conocen porque utilizan las nuevas tecnologías para comunicarse (grupos de Whatsapp, Facebook, twitter), también tenemos un blog: Tineo Boston Exchange en el que por ejemplo colgamos el vídeo de presentación, vamos colgando cosas, como actividades y que los padres pueden consultar.

Respecto a su estancia en el aula, lo normal es que ellos hagan de auxiliares a no ser que excepcionalmente te lo pidan.

Hay veces que nos acompañan ellos por ejemplo las de fin de semana pero otras por semana por el tema de perder clase vamos solos y ellos hacen lo mismo cuando vienen aquí.

En medio de los 15 días vamos 3 días solos a Nueva York y ellos al final hacen una visita de tres días a la zona de Madrid y Toledo

Nosotros vamos en septiembre y ellos en Abril.

Sus impresiona mucha lo que es el casco antiguo lo que es la ciudad, el pueblo este todo junto. Un chaval comentó a familiaridad de la gente, no pensaba tanto en el dinero como ellos.

De cara a las clases les extraño mucho, ósea ellos tiene una libertad en la clase. De hecho tienen un microondas en clase, llevan su bebida, pero no hay ningún papel tirado por la clase. Está todo muy bien cuidado

Antiguamente teníamos una estancia en Londres-París una semana con el departamento de francés y con el bilingüe. Antes del intercambio de Boston con 3º y 4º de la Eso y la estancia en las familias inglesas en Marvell con 1º y 2º de la ESO

Para tener esos grupos bilingües atendidos y tener esa motivación extra.

Además, ahora nos aprobaron un proyecto que es un Comenius de movilidad del profesorado a tres países a Turquía, Suecia y Polonia. Es un proyecto de observación del trabajo y a través de eso vamos a crear proyectos de etwinning con plataformas europeas con alumnado de aquí como de los otros sitios.

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

Habría que seguir dándole más importancia a la expresión oral, sobre todo en los intercambios los propios alumnos comparan el nivel que tienen ellos como los americanos en menos tiempo. Son 15 días de inmersión y la fluidez y la pérdida del miedo a hablar.

** ¿En cuanto a las actividades orales que realizáis en el aula centráis mucho en el viaje?

Tenemos un libro sobre el viaje, las visitas que realizamos y además de lectura para que ellos lean, vamos a Sallen por lo de las brujas, les preparamos unas lecturas para que ellos hagan un resumen y lo tienen que exponer

Además de los paneles que hicieron, la videopresentación

Los posters del viaje Londres-París que a ellos mismos les motiva y son muy interesantes

** Algún alumno que ha hecho el intercambio mantiene el contacto

Si hay algunos alumnos que van y luego en el verano vinieron algún americano, de hecho hay algún alumno que va a estudiar en estado unidos, a través el contacto con los profesores del instituto de allí.

La siguiente entrevista está categorizada según los descriptores del Portfolio Europeo de Futuros profesores de Idiomas (PEPFI), pag 6. Añadir link

Grabación PP1

DATOS PROFESIONALES

-En cuanto a los datos profesionales, ¿cuántos años de experiencia profesional tiene?

Este año hago 21.

-¿Qué cursos y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

-¿Y la formación continua del profesorado?, ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Sí, son fundamentales. Yo, en las estancias que he tenido en el extranjero me he dado cuenta de que estamos mucho menos desarrollados que otros países, que la formación del profesorado nos la estamos pagando de nuestro propio bolsillo, que las instituciones deberían facilitarnos ese perfeccionamiento de la lengua. No está mal que te den formación en tu propio país pero me parece importantísimo estar fuera.

- ¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí, en dos estancias he visitado centros educativos de primaria.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

La opinión es buena, trabajan mucho y bien. Es una manera distinta de trabajar que el sistema español, no tiene nada que ver. Noté mucho en infantil que es mucho más abierto, nosotros nos cerramos más en el aula, yo

a veces doy clase con la puerta abierta y la gente se sorprende. Pero yo creo que las aulas tienen que salir fuera, y mientras sigamos con las aulas cerradas seguiremos con este sistema educativo que no es malo, pero tampoco es excelente. Se trata de llevar el mundo al aula y el aula al mundo. Al igual que las bibliotecas de los colegios, me parecería mejor que estuvieran en los pasillos, que se pudieran coger libros en cualquier momento del libro, y no estar en aulas, con un horario establecido para poder leer el libro, lo único que se consigue es que para el alumnado no sean espacios agradables ni accesibles.

*-¿Realizan intercambios de alumnado con otros centros educativos? ¿Le parece una actividad apropiada para sus alumnos?

INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Hay muy poco tiempo para la innovación, pero se intenta. Por ejemplo, una práctica en la cual los resultados fueron muy buenos y a los alumnos les encantó fue realizada por los alumnos de sexto, y consistió en coger un cuento en español, traducirlo, pasarlo a formato digital con dibujos y todo. Ese cuento se hizo a través de la técnica de trabajo cooperativo, es decir, cada grupo tenía que realizar una parte del cuento, y luego lo unieron, y después lo leyeron al resto del alumnado, especialmente a los alumnos de educación infantil, con vocabulario sencillo. Ese fue en formato digital. Otro que hicieron, por ejemplo, fue un cuento relacionado con el mar, lo hicieron en big book con pasta de papel y también lo trasladaron a los alumnos de infantil. Relacionado con naturales, el alumnado de sexto hacen circuitos eléctricos y luego les explican cómo funciona el circuito o bien, si tiene que ver con algún tema, como el sistema solar, les explican datos sobre los planetas, si es un mapa de España, sobre la geografía etc. Por lo tanto los productos cooperativos van destinados al resto de alumnado, lo presenta a los demás grupos, aunque también hubo trabajos individuales. De lo que

se trata es de sacar el trabajo fuera del aula para que los demás lo conozcan y puedan aprender también, y a su vez es una manera de reforzar y motivar.

-¿Han realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

Sí, con la Universidad de Oviedo se ha participado en el proyecto de innovación Scratch, el Learning outside, en subtitulados, english, y además ahora tenemos uno pendiente para finales de este mes con alumnado del Calvin College, de Estados Unidos, que van a venir varios alumnos a contar algunos cuentos de su cultura, van a hacer unos talleres etc.

DAR CLASE.

LA LENGUA DE LA CLASE

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

El 90% de la clase suele ser en lengua inglesa. Siempre se debe dejar un 10% o un poco más en las explicaciones en lengua materna cuando los contenidos o los conceptos son difíciles o abstractos, ya que a veces el alumno no es capaz de asimilarlos y se debe apoyar con esa explicación en la lengua materna.

DINÁMICAS Y GESTIÓN DE LA CLASE

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Tienes que trabajar con todo tipo de agrupaciones. Grandes grupos, pequeños grupos, parejas etc. El factor que influye es el número de alumnos que tengas en el aula. Si tienes por ejemplo 18 alumnos es muy fácil trabajar con distintos grupos de agrupaciones. En grandes grupos es más fácil tener el control del aula que en parejas o pequeños grupos, pero hay que trabajarlas todas.

SALIDAS

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿de qué tipo?

Sí, de todo tipo. Salidas relacionadas con educación física, ciencias naturales, con salud, con el medio ambiente, con TICS etc. Dependiendo de la actividad complementa un área del currículum u otra.

-¿Las organiza usted, el centro o las instituciones?

Hay de todo, el ayuntamiento de Oviedo te oferta una batería de actividades complementarias en septiembre y puedes optar a las que consideres oportunas, luego tú dentro de tu propia área conoces o buscas qué instituciones pueden ser pertinentes o interesantes para llevar allí a tus alumnos, como por ejemplo el museo de geología en la Facultad de geología, si estás estudiando eso en naturales. Va en función del tema que estés dando y las necesidades.

-¿Alguna de estas visitas se organiza en lengua inglesa o para las asignaturas de lengua inglesa?

Hay muy pocas, empezó ahora tímidamente una de educación vial para educación infantil con un poco de inglés y luego ya si tú colaboras en algún proyecto que esté relacionado con la enseñanza bilingüe sí que puedes.

INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS (MOTIVACIÓN)

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Buscas actividades que sean de su agrado, que los textos que estás utilizando no sean duros ni difíciles sino que ellos vean que pueden progresar, es decir, todas las actividades que realices tienen que favorecer que los alumnos se encuentren a gusto, que sientan que mejoran en esa

actividad y que tengan la necesidad de participar. En mi opinión si consigues eso, la actividad será motivadora al 100%.

-*En su opinión la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

-*Es el trabajo por proyectos motivador para su alumnado?

- ¿Qué es lo que le hace estar motivada en su profesión para dar clases de inglés y de otras asignaturas en inglés?

Es la vocación que tienes, la importancia que le doy yo personalmente a la enseñanza de la lengua inglesa, la importancia que tiene conocer una segunda lengua, que te hace no solo aprender la tuya propia, si no aprender y entender otras con mayor facilidad. La apertura que te da el aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel cultural, entiendes las cosas desde otro punto de vista, el intercambio que te facilita con otras culturas, ese intercambio de información que si no sabes otra lengua te quedas estancado en tu propia cultura.

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿qué le gustaría poder llegar a hacer como profesional? ¿Qué sistema le gustaría implantar y qué cambiaría?

Me gustaría que hubiese un proyecto de lenguas en los centros educativos. Un proyecto que valore y que se trabaje de manera común en tres o cuatro lenguas. En cuanto a la metodología y el material, si pudiera haría muchísimos cambios, cambiaría los libros de texto, pero es algo inviable por falta de tiempo y de espíritu de trabajo en equipo.

-Además, supongo que es necesario un consenso para lograr cambiar determinadas estructuras. ¿Es así?

Sí, determinadas estructuras, hábitos y costumbres que llevan años implantadas.

-Mismamente hay profesores que declaran que prescindirían del libro de texto, lo cual no es posible, pues no hay consenso con el resto del profesorado que insisten en que necesitan esa guía, ese apoyo para poder abordar un tema.

Sí, es así de simple, no puedes. Además el hecho de llevar un libro de texto te facilita las programaciones, los criterios de evaluación, todo. Si no tienes un libro de texto tienes que elaborarlo todo tú mismo, y eso echa mucho para atrás, aunque también el hecho de seguir un libro te limita muchísimo. Es una cuestión especialmente de tiempo, de experiencia y de enseñanza. Nadie enseña a trabajar, te dan un curriculum oficial que tienes que seguir. No es como el británico que solo es una guía.

-Comentamos hace un momento que los centros educativos que visitó en el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula. Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo harías?

Para trabajar así se necesitas flexibilizar. Flexibilizar todas las áreas y todos los horarios. Que no tenga marcado por ley que tengo que dar x horas de lengua, x horas de inglés, etc. Si yo estoy en inglés y tengo que hacer algo de artística, un grupo de alumnos puedan hacer una cosa y los otros la otra. Imagínate visualmente, un colegio que es redondo y que las aulas están todas comunicadas con todas, y las puertas están abiertas, entonces tú podrías ir desde la primera aula a la última, pasando por todas o si no quieres pasar por todas, podrías salir al medio e ir a la que necesites.

-Yo a su vez añadiría una puerta de salida al jardín.

Exacto, y un medio luminoso.

METODOLOGÍA

DESTREZAS

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

Depende de las áreas que estés dando en lengua inglesa. Si únicamente enseñas inglés, evidentemente el peso de la asignatura es oral principalmente. Lo que tratas es que los alumnos consigan una competencia comunicativa aceptable para poder comunicarse con el resto, tanto de escucha como de conversación.

Si estás dando otras áreas como pueden ser Natural o Social Science, sí desarrollas a nivel oral las competencias comunicativas pero incides más en otras competencias como la expresión escrita y la comprensión escrita pues no dejan de ser unas asignaturas en las que la comunicación oral y la escrita son fundamentales.

-Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

Un 70-75%. También va en función de los niveles. Cuanto más abajo, más porcentaje y cuanto más arriba, menos.

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science?

En estas asignaturas el porcentaje baja, sería sobre el 50% oral.

HABLAR

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

En la lengua inglesa me parece fundamental, el porcentaje sería del 70% en comparación con el escrito que lo pasaríamos a un 30-40%, por ejemplo si estamos hablando de cursos elevados como sexto de primaria ya podrías ponerte en un 40% siempre que sean expresiones escritas sencillas.

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Una de las actividades más importantes son las exposiciones de los alumnos. No las realizamos a menudo, y deberíamos hacerlo más. Hacer debates, realizar preguntas y esperar respuestas, muchas veces tienes que repetir la pregunta porque se pierden, pero las exposiciones orales del alumnado me parecen fundamentales, pero son lo que menos hago por falta de tiempo.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...

Exposiciones fundamentalmente, diálogos de pregunta-respuesta entre ellos y en lengua inglesa también les gusta hacer dramatizaciones obras de teatro, canciones o role plays es lo que más les gusta, y suelen ser las actividades que mejor resultan y que son más productivas y eficaces.

CULTURA

-¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

La enseñanza de la lengua inglesa suele ir enfocada a la transmisión de la cultura anglosajona, es un hecho. En las clases lo que verdaderamente transmites son culturas anglosajonas: Halloween, Christmas, St. Patrick's Day etc. Esto lo comparas con tu propia cultura o incluso a veces como ocurre con Halloween lo asumimos como algo dentro de la nuestra. Pero sí, las clases de inglés suelen estar orientadas a la cultura anglosajona. Si estás hablando de arte lo enfocas a la cultura artística de cualquier localidad de Inglaterra, cualquier estructura que pueda haber que llame la atención y que luego puedes compararlo con lo que hay aquí.

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

Sí, siempre se utilizan y se hacen actividades comparativas entre las festividades nacionales y regionales también.

-Trabaja solamente con la cultura nacional y la anglosajona o también con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Habitualmente, y ahora ya no es como hace 20 años, que eran casi todo alumnos nacionales, hay alumnos de muchas nacionalidades y lo que se suele hacer es la comparación con sus culturas; más que nada porque los propios alumnos hacen la comparación y les gusta. Es una herramienta de trabajo fantástica.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

CULTURA

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

ANÁLISIS DEL ERROR

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

Sí les corrijo, sobre todo en errores de pronunciación pero también les dejo libertad para la respuesta.

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN

*-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Por supuesto. Existen las destrezas orales en los criterios de evaluación. Se evalúa el Reading, exposiciones, todo.

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Tiene un porcentaje bastante elevado, alrededor del 70%.

RECURSOS.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

Combino diferentes materiales: materiales propios, libros de texto del aula y otros libros de texto, material complementario, recursos de internet, recursos digitales y páginas web, ya que hay muchas para trabajar. Cuando utilizas internet siempre tienes que tener un plan B por si las redes no funcionan.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Sí, se utilizan poco ya que no hay suficientes recursos y el material del que disponemos está obsoleto.

-¿Algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil?

No, la tecnología móvil en centros educativos no se utiliza salvo en actividades puntuales, en algún proyecto que requiera hacer fotografías o alguna composición que se pueda utilizar con alguna aplicación de los dispositivos móviles, si no dentro del aula habitualmente no.

-¿Qué opinión le merece la utilización de las TICs, TACS o del m-learning?

Tengo una buena opinión pero con reservas, porque no todo tiene que ser m learning, no todo tiene que ser dispositivos móviles, hay otras cosas como por ejemplo el intercambio oral entre unos y otros que a veces debido a estas tecnologías las denostamos o las olvidamos. Por tanto pienso que son más un recurso, un complemento.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO

-¿Sus alumnos de sexto realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

Realizan trabajos autónomos, lo que hablábamos de las presentaciones, lo cual es autonomía tanto en la elaboración digital como la lingüística, luego llega la corrección pero son autónomos, tareas para casa, comparten dictados cooperativos, ellos tienen total autonomía para luego ver los resultados ellos mismos.

-¿Alguna de estas tareas tiene como objetivo mejorar la competencia comunicativa oral en lengua inglesa o la competencia cultural e intercultural?

ENTREVISTA:

PP2

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

20 años

B- Etapa en las que imparte

-¿Qué cursos imparte clase?

En 1º y 2º.

C- Cualificación en lengua inglesa

Inglés en 1º y 2º de primaria, (...) Science en 2º y Natural Science en 1º

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Son muy enriquecedoras, y no solo por la competencia lingüística que (nos hace viajar todos los años), pero el poner en contacto diferentes metodologías, juntar metodologías, diferentes formas de hacer las cosas, el poder ver como se hace una clase de Science.

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Han sido solo en Inglaterra.

En dos de ellas he estado en un centro educativo, primero fue un curso que se hizo para profesorado, era un mes en Gijón, y después estuvimos tres semanas y una de ellas en uno de los centros, en el condado de York, y más bien fue observación, estuve en un grupo de niños de 10 años, en todas sus clases.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

La época en la que estuve fue julio y habían acabado los ¿Sad? La presión que tienen durante todo el curso es lo que me faltó y la realidad que nos falta por conocer, y esta realidad me parece muy importante porque da la sensación de que ahora se está intentando adoptar ese modelo inglés cuando ellos lo están intentando abandonar. Y entonces como era julio, ya habían abandonado los Sad¿? Y eran todo talleres, semana del arte, semana de la ciencia, y fue muy interesante ver esa interacción del alumnado, pero me faltó por conocer qué pasa realmente en el día a día, esa realidad.

F- Formación continua del profesorado

-¿Y la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Es algo que se debería comentar más, yo he tenido varias y desde luego me he traído muchas pequeñas ideas.

2.- DAR CLASE.

A- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Era mucho más drástica, y usaba solo la inglesa, pero me di cuenta de que hay necesidades emocionales, y que los niños necesitan entender. Uso mucho más la lengua inglesa que la materna, pero ya he perdido ese "radicalismo", porque era muy radical, si tengo un problema en un grupo y necesito que se solucione, o veo que se va a enquistar, paro la clase y doy la explicación en español(¿?)

B- Dinámicas y gestión del aula

- ¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Intento combinarlo. Trabajamos en una estructura que se repite en las tres asignaturas, en las tres aulas, suelo empezar modificando la estructura del aula. Cuando llego están repartidos como dice el tutor, yo creo un gran grupo, que siempre estén comunicándose, ya sea en castellano o en inglés, trabajando en grupos de 4 o de 5, entonces les enseño como modificar la estructura de la clase para poder hacerlo.

C- Interacción con el alumnado: motivación

• Estrategias motivacionales

- En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Hacemos asambleas a diario. Miramos si hay algún problema o algo en concreto que no se entiende, y la modificación del espacio del aula es también para poder caber todos en el suelo. Incluso se convierte en un proyecto en sí mismo para el alumnado, el grupo sabe que tiene un orden, que hay que moverlo, como tienen que poner las mesas y como volver a colocarlas, ayuda a mostrar respeto, a dejar las cosas como se encontraron. En ese movimiento de las mesas ya queda el espacio para la Asamblea, no miro solo que ellos trabajen cooperando, sino que siempre quede ese espacio, ahora estamos centrados en torno a la PDI(¿?), antes lo que hice fue preparar en el hall una pequeña clase, las instalaciones del colegio son de hace 40 años, así que tiene espacios muy grandes que se usaban para actividades comunes, yo estoy cogiendo todo lo que no servía para nada y lo utilizo esporádicamente para hacer asambleas. En ellas trabajo las rutinas diarias, la planificación de la clase, canciones, vocabulario clave, pero también les doy pie a que cuenten esas experiencias personales que tienen, que necesitan contar, el otro día mismamente teníamos una formación y nos hablaban de la primarización de primaria y esa necesidad que tienen de contar, entonces ayer por ejemplo estuvimos cantando una canción, otros días hablan de sus hermanos, de sus experiencias etc. Se busca el diálogo creativo, el poder expresar de forma libre, sin línea concreta, poder expresar en cada momento lo que necesitan. De hecho a veces yo aprecio que me traen cosas que me cuentan a mí, que les gustaría contar a la tutora, pero no es lo mismo estar todos sentados que estar solo. El problema es la atención que le das, a veces solo necesitan que cambies la actividad que les das.

Las motivaciones deben ser lo más intrínsecas posibles, que intenten disfrutar del aprendizaje, por eso meto muchas canciones, tramas etc. y ese tipo de actividades los motivan bastante. Y después también utilizo el smelly kid, no es nada inventado por mí, me lo mostró una compañera, con una barra le ofrece a los niños smelling o sparkling y ellos escogen. Siempre es en la mano derecha y así aprovecho para trabajar la lateralidad (...) y lo que busco sobre todo es que ellos disfruten con el aprendizaje, procuro que no

se sientan evaluados, que el ambiente sea de relajación y que se atrevan a equivocarse.

- **Utilización de las tics.**

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Ahora mismo pienso que es imprescindible, y de hecho nosotros solo las tenemos desde (...) noto una evolución en la comunicación, en la pronunciación, en la entonación y es porque el tener esas herramientas nos está facilitando utilizar mucho más los audiovisuales, el banco de recursos que tengo ahora mismo (...) incluso niños con dificultades, el juego con los ordenadores los motiva, les gusta y lo entienden muchísimo mejor. Entonces yo creo que el planteamiento que se hizo hace tiempo de regalar ordenadores, si esos recursos hubiesen sido para los centros ahora tendríamos dotación en todas las aulas (...) y me parece fundamental. Ellos van a la sala de ordenadores una vez al mes y a la biblioteca también una vez al mes pero intento integrarlo todo lo que se puede en el día a día, no como algo excepcional. Me preguntan si vamos a ir a (...)

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

En mi caso los alumnos no está trabajando con libros de texto, trabaja por proyectos, lo cual es mucho más motivador para ellos, permite globalizar. El cuadernillo lo tengo porque llegamos a un acuerdo consensual, cuando se piden los libros y cuadernillos no sabes muchas veces que vas a (...) y es mucho más integrador, permite combinar mucho más la plástica, ciencias y otros contenidos con la lengua, y ellos ya distinguen, una vez me dijo un niño "no si tú siempre das Science" (...) das estructuras gramaticales, das mapas conceptuales y hay una mezcla de competencias grande. No sé si

exactamente son los proyectos al uso, así que intento buscar talleres (...) junto, mezclado y cohesionado.

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Sí. La decepción está ahí pero yo intento no dejarme decepcionar, a veces si te decepcionas porque la gestión no es la que consideras adecuada, cambiar leyes cada poco, que parece que nos están utilizando, molesta un poco, esa manipulación a la sociedad para denostar al docente etc. Es ahí donde los docentes tienden a decepcionarse, luego también hay situaciones personales que también lo pueden propiciar. (...) yo creo que debe ser una pesadilla (...) pero entras en el aula y es como si entraras en otro mundo, y te necesitan a tope, y si ellos sienten que tú tienes un mal día (...) el grupo retiene mucha energía.

3.- METODOLOGÍA

A- Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La comunicación oral. Sobre todo que comprendan, la comprensión oral es la que más desarrollo. (...) pero la prioritaria, y en eso estamos de acuerdo el equipo, la comunicación oral es fundamental.

- Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

Yo creo que el 90% es oral, la parte escrita es mínima y breve, y es sobre todo despertar el interés en el alumnado de que les apetezca escribir, no es algo que sea prioritario. Esto ha ido cambiando con el tiempo (...)

¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Canciones fundamentalmente, cantamos para todo, rutina, juegos, instrucciones. Muchas las invento, y las adapto a las necesidades, más que hablarles podríamos decir que les canto. He establecido un número de veces para repetir cualquier cosa, las repito tres veces son suficientes (...) nuevo vocabulario, y luego también busco (...) alto, gritando, muy bajo... ya están acostumbrados a (...) pero lo importante yo creo es dejarles que saquen esa energía de dentro, dar algún grito pero saber también susurrar. Hay mucho drama, pero no como si fuese un teatro, digamos que está integrado.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...

Suelen ser cosas que tienen que ver con actividades, "Can I go to the toilet", "Turn on the light" (...) todo ese tipo de vocabulario de necesidades primarias y del aula, ese tipo de producción. Luego, con las canciones, todos los contenidos que vamos trabajando, ahora por ejemplo es "evaporation", "precipitation", se hace a través de un juego y de canciones.

C- Recursos.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

No hay libro de texto, tengo un cuadernillo en 1º y creo que hasta lo vamos a abandonar, mi idea es trabajar sin libro de texto, los hay muy buenos, creo que se están esforzando en hacerlos bien pero ya no, a veces tienen tantos contenidos que se hace difícil usarlos y no te permiten utilizar plastilina, témperas, el ordenador y procuro buscar siempre en la parte escrita (...) hacemos zumo de naranja, celebramos la semana de las ciencias

y del experimento, hemos hecho mantequilla para trabajar un poco la hipótesis, el método científico, intento que sea lo más natural, ahora estamos con la casa, compré una cama de Ikea y estamos trabajando cómo se hace la cama y qué vocabulario tienen con hacer la cama, vídeos y demás, cuando es algo escrito (...) que se llevan para casa, no cuadernos que se llevan al final cuando ya no se acuerdan de nada, que se puedan llevar la producción que se hace para casa cuando la terminan y si acaba en la basura, acaba, eso es efímero.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Incorporamos guitarras a las aulas, tenemos un aula TIC y la biblioteca podemos decir que es mediateca entonces que lo utilicen para investigar, (...) proyectos de investigación, buscan como dibujar un animal y demás, así que utilizan ordenadores, grabaciones de teléfono móvil.

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil como recurso en su aula el llamado m-learning? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

Sí, utilizo mi teléfono móvil para grabaciones y fotografías y su divulgación en el aula, a veces ves cosas tan bonitas que imaginas que a la familia les gustará ver que hacen esas actividades, es una forma de abrir la ventana. Sin embargo tenemos en cuenta que no todas las familias disponen de la formación o de los recursos, tenemos que trabajar como si todos lo tuvieran, y muchas familias a lo mejor no tienen la formación de utilizarlo para eso, lo tenemos en cuenta, pero aunque solo lo miren dos niños yo creo que eso sirve, y buscamos también buscar recursos interesantes para (...)

C-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

Me gustaría recuperara algún día el Comenius, volver a tener la auxiliar de conversación, me parece que las experiencias que tuvimos fueron muy importantes, muy enriquecedoras, sobre todo porque les traen al centro otras culturas y otras realidades, se hacen más flexibles. Y con el uso del inglés, ahí sí que ganan (...) aunque les cuesta ese esfuerzo que yo he visto (...) a mí me gustaría volver a hacerlo.

Cambiaría que las legislaciones fuesen un poco más estables dentro de lo positivo, de todas maneras yo creo que se está recogiendo bastante bien la idea de que lo comunicativo es importante, porque antes no se recogía tanto. Trabajamos mucho el oral (...) ahora que tenemos por la tarde clase, vamos reflexionando (...) que entiendo que puedan ser necesarios, pero el tema es que tenemos un curriculum muy abierto en cuanto a contenidos, si puedo escoger el contenido que crea dentro de su autonomía pedagógica, pues la prueba, aunque digan que es por competencia, siempre tiene unos contenidos, nosotros creemos que eso es algo que debería cambiar en la normativa. Si tú quieres que sepan cinco contenidos, pon esos cinco contenidos como imprescindibles, como mínimos, pero a mí me dejan establecer los mínimos pero luego me hacen unas pruebas que no se sabe que contenidos tiene. Por ejemplo en la temática de instrumentos musicales, resulta que nos aparece que los instrumentos musicales no se consideran imprescindibles porque trabajamos más (...) creo que tiene que haber un poco más de coherencia y tener cuidado de no ir a copiar lo de otros sitios, porque si no nos pasamos la vida copiando las leyes que otros desechan. El tema de los Sad?? Que te comento, cada vez hay más gente en contra de ellos, y la importancia que han tenido es grande, y nosotros aquí decimos "no, no va a tener importancia" tuvo mucha importancia, en nuestro colegio no ha salido bien en cuanto a la lengua inglesa (...) llega un cuentacuentos y quedan asombrados, escuchan los cuentos, te responden (...) las normas tienen una responsabilidad, entiendo.

-¿De qué manera influyen las decisiones que se toman en su Departamento relacionadas con los recursos y otras cuestiones en su práctica docente?

Fundamentalmente (...) el libro de texto, y de cara a las reflexiones, me parece que no tener libro de texto supone trabajo para que los niños aprendan solos, llevar la enseñanza a que aprendan a superar, a que sean capaces de superar esos ejercicios que se piden (...) sobre todo me parece determinante el utilizarlo o no, o la persona que quiera tener libro de texto puede influenciarle negativamente (...) son cuentos, que eso es algo muy importante, los cuentos sí pero no los textos adaptados.

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Si, procuramos salir, a veces estamos condicionados por el tiempo. Hemos salido por ejemplo a tocar la textura de los árboles, a dibujar un paisaje(¿?), siempre buscamos salir algo del aula. Salimos al pasillo (...) la utilización por ejemplo del desplazamiento yo siempre lo utilizo para la enseñanza, entonces vamos cantando una canción, vamos bajando las escaleras cantando otra, vamos contando hasta que llegamos a las instalaciones, en las instalaciones tengo puestos carteles donde el nombre de la (...) lo leemos, lo deletreamos, hay que buscar salidas.

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Hicimos teatro en inglés un tiempo, pero el coste era tan alto que se hacía dentro del centro y generó un lío, porque como era dentro del centro pero era de pago, generó un poco de malestar, entonces nos dimos cuenta que era muy arriesgado el traer, pagar 900 euros y que nos encontráramos con que los niños no lo pagaban (...) no lo estamos haciendo. Una visita en inglés sería muy interesante pero ya hay unas cuantas salidas de castellano y nos parece que (...) y no nos lo hemos planteado por eso. (...) hay proyectos de cooperación internacional (...) tienen una semana de inmersión

lingüística en distintos sitios de España, en otras comunidades y es muy interesante. Es una de las mejores actividades que hemos tenido, sobre todo porque el alumnado dice “no sabía que sabía tanto inglés” (...)

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

-¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

E-Cultura

-¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Trabajamos fiestas concretas como Halloween y también hemos introducido (...) que celebramos todos los años, y luego lo que se procura buscar son vídeos de Youtube en los que aparezcan (...) de la vida diaria. Lo último que he puesto es cómo se construye una casa en EEUU, estamos en 2º en Sociales estudiando la casa y ha quedado muy bien, lo ven y se quedan sorprendidos de cómo se construyen los tabiques, cómo se hace el tejado, etc. está implícito en lo que damos, buscamos que haya información que sirva, que tenga que ver con lo que tratan en las actividades, cómo es una casa, cómo es una familia (...)

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Lo hicimos cuando teníamos a las auxiliares de conversación, hacíamos que aprendieran canciones, palabras, mirasen vídeos, y sí lo hicimos. Por ejemplo tuvimos un niño ruso y vino el padre a contarles un cuento ruso, ver una película inglesa (...) ruso, escribir en ruso, y sí que los compañeros (...) pero ahora mismo no hacemos gran cosa. Tengo un niño de Marruecos pero (...) le puedo preguntar cómo se dice alguna palabra en

su idioma, pero es curioso que no me saben decir nada en sus lenguas, es como si estuvieran en otro contexto, su lengua pertenece a su casa, y algunos parece que se sienten más españoles que del país de origen de los padres. Lo noté con unos niños polacos, que les pregunte cómo se decía una palabra en su idioma, y el gesto y la expresión corporal era de rechazo. Conozco una persona cuando vino hace 20 años, y tenían tanto interés en integrarse que dejaron su propia lengua, entonces la segunda generación ya (...) Una pregunta así yo siento que les hace pensar que son diferentes (...)

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

No.

B-Evaluación de producción oral

- **Análisis del error**

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

La repetición, pero no la corrección. A veces se corrigen entre ellos, hay que equivocarse, lo que procuro es repetir, decirles la palabra correctamente, y también uso una tubería que me trajo una amiga de EEUU que (...) un niño que tiene dificultades, puedes usar el telefonillo ese para hablar, para que oigan bien, porque yo creo que hay muchas veces que el tema es la asimilación, tanto en castellano como en inglés, pero no cometen muchos errores, y de hecho es curioso que las familias, el feedback que llega de las reuniones que tienen con (...) y yo creo que es todo el tema audiovisual y un poco de phonic (?) pero lo esencial, cada palabra que surge: repetir (...) y también estamos aprendiendo experimentando porque yo soy un poco de la opinión de que si esperas a que (...) todo, nunca podrás practicar nada, así que yo prefiero

experimentar, quiero decir, si no sale bien un phonic, sale bien otro, entonces la verdad que (...) que trabajamos de ciencias cuando estamos dedicando todo (...) les damos la oportunidad de que cada uno aprenda lo que(?), porque luego todos juntos en equipo hacen un todo.

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Sí. (...) personal rúbrica (¿?) por ejemplo es en las asambleas (...) presta atención a los mensajes, repite algún mensaje, utiliza (...) tiene que ser la cosa muy grave, porque si realmente tienes esas necesidades... Siempre producen algo, busco también que presten atención, si participa, si interviene mucho o poco (...) producen más o menos, entonces el notable es bastante general, porque realmente en niños con necesidades igual de repente un día te dicen (...). La evaluación debería ser como en infantil: "Sí", "no", "necesita mejorar", creo que 1º de primaria debería estar en Infantil, igual incluso 2º, necesitan la asamblea, los rincones, realmente no están preparados para ese cambio, algunos no saben coger el lápiz, igual es que en ese curso no deberían coger un lápiz. Noto que desaparece, incluso en infantil, (...) lo que disfrutaban garabateando, además al final, si se van a comunicar todo a ordenador y por whatsapp, van a utilizar el pulgar, el lápiz poco, no tienen fuerza, entonces la plastilina también desaparece y aparece el lápiz. Entonces sí, la prensión y la pinza la tienen pero la fuerza no. No es lo mismo sostener una patata frita que sostener un lápiz, luego si añadimos la postura y que son muchas horas... (...)

- **Criterios de calificación**

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Llegamos a tenerlo todo. Ahora ya hemos decidido meter un porcentaje mínimo. No recuerdo cuánto pero es más del 50 %, sobre un 75 %. Antes era la comprensión oral el 50% y la expresión oral el otro 50%,

pero ahora ya hacemos un cálculo un poco diferente.

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

-¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

Procuro evitar por todos los medios que lleven tarea para casa, sí les recomendamos que vean películas en inglés, que escuchen canciones, les puedes comprar algunos libros, entonces lo que tenemos es un registro con las películas que ven en casa. Vale cualquier cosa, que sean de Disney Channel o de lo que sea.

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

-¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

Entonces estoy aprovechando esa competitividad entre los alumnos y realmente se apuntan y lo ven. Yo creo que no se lo están inventando. Escriben realmente lo que ven en inglés, lo discuten y los vas apuntando, ven series también, y les mando tarea cuando es por ejemplo leer un libro, no que lleven ejercicios ni cuadernillo. (...) me están pidiendo ayuda con los deberes de la academia, nosotros también intentamos decir a los padres que si van a llevar a sus hijos a actividades extraescolares, que sean divertidas, manipulativas (...)

5.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Yo creo que respecto a la innovación está ya casi todo inventado, entonces no sé si es innovador el grabarles, el hacer proyectos (...).

Innovador en cuanto a no ser tradicional, no usar el libro de texto, hacer asambleas, trabajar a través de las prácticas para aprender conceptos y contenidos, intentar meter práctica en todo, no sé si es innovador pero tampoco debería serlo. El aprendizaje operativo, colaborativo y cooperativo (...) entonces más que innovador, yo diría no tradicional. Pero por ejemplo el tema de hacer asambleas ha sido muy rompedor, como algo exótico, una estridencia (...)

- ¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

No, ahora mismo no. Hemos tenido Comenius, el primero fue con Turquía y con Irlanda, el segundo con Turquía, que están en todos los proyectos, con Inglaterra y Polonia. Me resultaron muy enriquecedores a nivel personal, porque descubres que tenemos ciertos (...) en ambas culturas, que otros países que están al norte no siempre son competentes trabajando y haciendo las cosas, y que hay gente de los países mediterráneos que hacen las cosas muy bien. A nivel profesional, una dedicación muy grande, que es a veces un poco rompedora, después resultó (...) del personal, pero a nivel de hacer a los niños protagonistas, fue espectacular, el interés al ver que recibían a alguien de otra cultura, que a veces se hacen comentarios (...) y como los recibían, les encantaba hacer cosas de otros sitios y aprendieron también cultura propia, cultura asturiana, cultura española, cultura turca, polaca, nuevos libros etc. Para el alumnado fue muy enriquecedor, creo que es algo que se debería fomentar, no tanto la idea del viaje, hay que enfocarlo como algo más, si lo enfocas como que es turismo entonces ya no va a tener el mismo efecto educativo, depende de la implicación y las ganas que le pongas.

-¿Tiene usted autonomía o poder de decisión para poder llevar a cabo proyectos o estancias formativas?

Debería ser en un Comenius, si no, no. Ahora mismo no voy a intentarlo, no hay un contexto favorecedor, entonces en este momento, no.

No lo he pedido, pero lo podría pedir. Si se pidiera una estancia formativa durante el curso hay que pedir permiso a la Consejería, y al director del centro. Hay proyectos que como son Comenius pueden favorecer en ese aspecto si hay autonomía.

ENTREVISTA:

DATOS PROFESIONALES

PP3 y PP4

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

E: 27 años

M: 18 años en un colegio y 6 años en una academia

B- Etapa en las que imparte

-¿En qué cursos imparte clase?

E: Infantil y primaria. 1° y 2° primaria; inglés, ciencias y drama. 3°, 4°, 5° y 6° arts

M: Infantil: Inglés Primaria: Science 4° y 6°

C- Cualificación en lengua inglesa

-¿Qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

E: Tuve la oportunidad de realizar dos cursos sobre CLIL, permanecí en una casa con una familia y resultó un éxito profesional y personal

M:

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

-¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

E: sí,

M:

- ¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

E: Es difícil tener una opinión en una visita rápida, entonces lo que yo trate fue de recoger todo aquello que me podía ser útil, por tanto, más allá siempre son experiencias enriquecedoras.

F- Formación continua del profesorado

-¿Qué opinión tiene sobre la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

E: aunque no sean vitales son un elemento formativo y ayuda y mejora el mantenimiento del nivel lingüístico

El contacto con otros compañeros son impulsoras de otras formas de trabajar de llevar a cabo nuevas ideas y nuevas experiencias. Yo cuando acabe magisterio fui seis meses a trabajar a Estados Unidos, pedí ser lectora de un colegio y aprendí mucho

Cuando fui a Irlanda procure intentar entrar en las aulas, por tanto siempre estas aprendiendo de los demás.

M: me he ido al extranjero pero no tengo experiencia de enseñanza en Estados Unidos pero lo veo interesante de hablar, la formación con otros profesores, buscar nuevos métodos y muchas veces tratas de potenciarlo, de hecho lo hemos hecho en Dramar, hemos continuado el proyecto de una profesora empezó un poco y nosotras cogimos el mando. Yo recuerdo cada año que fuimos.

2.- DAR CLASE

D- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

E: toda la clase en inglés es muy difícil llevarlo a cabo procuras hablar el máximo posible en la lengua que impartes, trabajas mucho las exposiciones con imágenes, pero llegado cierto momento es importante decir: "who": quién

M: yo busco hablar en inglés, pero es imposible hablar sólo en inglés

E- Dinámicas y gestión del aula

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

E: La primera base es hago un grupo, presentación de imágenes hasta que ellos van haciéndose con la lengua y luego se trabaja también la pareja contestando ciertas preguntas.

M: En mi caso es un único grupo, y para mí hacen mucho ruido cuando están por parejas. O bien llamo a uno o dos para hablar y todos los demás mirando.

C- Interacción con el alumnado: motivación

• Estrategias motivacionales

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

E: En mi caso les gusta tanto participar que decirle, no sales ya les fastidia y sobre todo llevar actividades que les llame la atención. Por tanto mi forma de motivarles es el movimiento

M: Yo utilizo galletas y pegatinas y canciones. Pero todavía quieren ser buenos entonces es mucho más tranquilo

- **Utilización de las tics.**

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

E: Youtube sobre todo, te ayuda a guiarles, a captar su atención y a que aprovechen más la clase

M: A mí me gusta más la interacción, pero suelo utilizar youtube y es favorecedor para ellos y muy positivo

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

E: yo creo que cada persona decide qué debe ser motivador y qué no, debes de ser ecléctico y coger lo bueno de estas actividades innovadoras y coger lo bueno de las actividades programadas

M: sí tenemos libro de texto, pero motiva porque tenemos libro digital y es muy colorido. El libro te orienta

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

E: sí la verdad es que a mí nunca me pusieron límites siempre me dejaron trabajar a mi forma de trabajar

M: Bien, me siento motivada, a veces me agobio, el cambio fue brutal porque es un curso agotador

3.- METODOLOGÍA

A- Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

-¿Podría expresar en tantos por ciento el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula?

E: en primaria van cambiando según el nivel. En primero de primaria lo que es producción-reflexión es un 40-40% writing y Reading 5%

Producción oral vs producción escrita 90 -10%

M: en infantil, todo el tiempo utilizo lengua oral Producción oral vs producción escrita 80 -20%

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science, Art...etc? (si las imparte)

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

E: roll-play en función del interés, otro rollplay y típico es el de artista famoso y el periodista ahí lo que trabajo son las preguntas hechas, cuando leemos cuentos a veces salen a representarlo y luego canciones, también utilizo objetos para customizarlos algo que les motiva

M: a diario podemos cantar los días y los meses, pero lo que prefiero es hacer una pregunta y sólo uno puede contestar, yo también leo cuentos, solemos leer cuentos diferentes y relacionados con los temas.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...

F- Recursos.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

A parte del libro de texto en los dos niveles intentamos hacer juegos, bingos, tenemos los oficios, gorros kits de gafas y materiales para trabajar las narraciones se trata de que ellos pasen de la imitación a la innovación. Tienes unos personajes y unos lugares y a partir de allí ellos elaboran sus propios cuentos "Fish Pannel", "Spelling be" que es un juego de recreo para primaria.

PROYECTO DE TEATRO es una semana de inglés un día es el "Spelling be" otro el "Writing Competition", este año cada curso de primaria tenía un país del que hablar de él en inglés, las características básicas de dicho país, dentro de esta semana del "English be" hay un apartado que de llama "Dramar" para que sea posible desde dirección os puesieron dentro del curriculum una hora para empezar a montarlo

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

C-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

- ¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

E: anteriormente, en el proyecto infantil, había una serie de actividades que se denominaban las "actividades recreo" y una de ellas era el "paseo" y no era un paseo al azar. El paseo tiene tres paradas y tenía tres

conceptos, tenían una duración quincenal. Y durante 15 días se hacía el mismo paseo. Los problemas pueden ser que los niños no participaban de una forma activa en la actividad es sólo el profesir el que hablaba

Actividades que realizan las instituciones son una al trimestre puede ser de contenido cultural o religioso, la realizan las tutoras o las proponen los propios profesores. Pero en inglés no suele ser.

M: Sí, anteriormente con 5º y 6º al acuario, sólo hablando inglés. Fuera del aula en el curso del verano hicimos dos árboles.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

- ¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

E-Cultura

- ¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

E: suelo utilizarlos en el momento temático del momento: Halloween, Nochebuena, San Patricio y San Valentín y además una actividad de hace años que a mí, personalmente me gusta mucho, hacíamos en todos los cursos de primaria una pequeña manualidad, esta año fue una estrella rojas, y todas las estrellas forman en uno de los pasillos un árbol de navidad

M:

-¿Qué tipo de actividades culturales realiza en su aula?

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso?

Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

No.

B-Evaluación de producción oral

- Análisis del error

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

E: Lo que procuras es decirle no está mal, sino volver a pronunciarlo bien.

M: Yo intento que busquen otra corrección que traten de buscar la pronunciación correcta de la palabra.

- Herramientas de evaluación

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

- Criterios de calificación

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

- ¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

-¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

6.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

- ¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

E: acabar lo que empecé primero, este máster. Tenemos el proyecto de la semana del teatro, comidas de madres, el Cambridge, los villancicos, la fiesta de fin de curso, entonces no tenemos tiempo para más. Hicimos un viaje a Covadonga en el cual llegaban unos caminantes a Covadonga y hablaban inglés, por tanto, hicimos la clase de cultura asturiana en inglés. Además en la comida de madres cada curso tiene que hablar en inglés

M:

ENTREVISTA

PP5

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

En la docencia este es mi quinto curso, antes estuve trabajando en recursos humanos en Dupont, en recursos internacionales pero cambié a la docencia porque es mi vocación y donde me siento plenamente realizada.

B- Etapa en las que imparte

-¿Qué cursos y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

Este curso imparto inglés en infantil para 4 y 5 años y en primero y segundo de primaria.

C- Cualificación en lengua inglesa

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero?, ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Me parecen muy positivas sobre todo porque en nuestra área que son los idiomas, da sentido a nuestra labor en el aula para que nuestros alumnos vean el potencial de comunicación que tiene el idioma. De momento no he realizado ninguna estancia formativa como tal, como funcionaria en prácticas. Si que he realizado estancias formativas a nivel individual con cursos de idiomas y con Erasmus en Inglaterra, pero no como docente.

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

- ¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

No.

F- Formación continua del profesorado

-¿Qué opinión tiene sobre la formación continua del profesorado?, ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Sí, me parece fundamental. Tenemos que formarnos y estar continuamente al día de las nuevas metodologías y de las nuevas tendencias en educación y concretamente en idiomas.

2.- DAR CLASE.

G- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Intento utilizar siempre el inglés, en los cursos bajos a veces es complicado porque son niños muy pequeños, (por ejemplo en infantil) y a veces es inevitable usar la lengua materna si ellos necesitan decirte realmente un problema, si se han hecho daño, si hay un problema de comportamiento entre varios niños etc. Ahí es necesario recurrir al español como una vía extraordinaria pero si no, en la clase siempre hablo en inglés.

H- Dinámicas y gestión del aula

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

En todas esas modalidades. Porque por una parte la comunicación oral la trabajo a través del miniteacher, que es el encargado del día que al principio hace las rutinas de presentación. Así que desde los grupos de 4 años hasta 2º de primaria esa labor ocupa 15 minutos iniciales de la clase y

es puramente oral. Al principio soy yo la que hago las preguntas, pero a partir de 1º y 2º sobre todo desde el 2º trimestre en adelante son los compañeros los que hacen esas preguntas. Así que hacemos una ronda de preguntas básicas como "what's your name?" "how are you?" "where do you live?" "what is your favourite colour?" etc. tenemos una batería de unas 30 o 40 que ellos ya saben preguntar y responder en inglés en unos cursos muy bajos como son 1º y 2º de primaria con lo cual se favorece muchísimo la comunicación. Después pasamos a trabajar con el contenido de la unidad que estemos viendo con juegos orales que pueden ser tanto grupales como en parejas con materiales manipulativos, puzzles, dominó, tarjetas para trabajar mucho el oral. Por último en la parte final de la clase es cuando ya utilizamos el activity book o el class book donde ellos pueden leer y pueden hacer pequeñas actividades de vocabulario o de construcción de frases, ya que en 2º de primaria todavía estamos pasando de nivel de palabras a hacer frases, no hemos llegado a construir textos, por eso el peso está sobre todo en expresión o comprensión oral.

C- Interacción con el alumnado: motivación

- **Estrategias motivacionales**

- En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Si tuviera que decir dos palabras de mi método, serían comunicación y motivación. Me parece que son los dos pilares básicos de cualquier trabajo de lenguas extranjeras. Por una parte que los niños vean la utilidad del idioma y la comunicación y por otra parte que los niños se sientan motivados, ilusionados y a gusto con el idioma. Entonces a nivel de motivación, precisamente, en las jornadas de (...) participé en un taller sobre "Yes, you can", la importancia de que los profesores transmitamos esa confianza en sí mismos para que los niños pierdan la inhibición y el miedo a cometer errores como parte del proceso natural de su aprendizaje. Me parece muy importante sobre todo conocerlos y conocer sus inteligencias

múltiples para ver qué es lo que realmente les motiva porque cada niño es un mundo, así que de las 8 inteligencias de Gardner, a principio de curso hice un cuestionario que también pasé a las familias a través del cual conseguimos un reflejo de cuál es su estilo de aprendizaje y cuáles son las cosas que más les gustan, y esto es clave en la motivación. Hay niños que son kinestésicos, hay niños que son lingüísticos, musicales etc. Intento que en la clase integremos un poco de todo, y al que le guste investigar sobre los animales, con el Travelling book se sienta especialmente motivado y al que le guste la canción, cantamos y bailamos todos juntos, etc. En resumen, creo que la estrategia motivacional es primero conocer a los niños y luego ofrecer actividades variadas e interpersonales para que ellos puedan desarrollar la inteligencia múltiple que más les satisface y les define.

- **Utilización de las tics.**

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Con las TICs y las TACs pusimos en funcionamiento el blog del colegio, hasta ahora no había un blog de inglés y este año mis compañeros y yo lo pusimos en marcha, a través del cual compartimos con las familias y nuestros alumnos actividades de aula. Además el libro de texto viene con un componente digital para hacer actividades y juegos online y en el blog hay un montón de aplicaciones y de páginas que ellos pueden consultar para poder seguir trabajando en casa. Dentro del aula tenemos la pizarra digital, que utilizamos todos los días para presentar contenidos y también juegos interactivos y les encanta. Es un elemento motivacional muy importante porque son recursos visuales que integran canciones y vídeos por lo que aprenden muchísimo más que a través de las flash cards tradicionales que también utilizamos. También a partir del último trimestre de 1º y 2º ya son más autónomos para poder utilizar ellos ordenadores por parejas en el aula modelo para participar en una historia colectiva o hacer una descripción de su vestuario etc. y eso el año pasado dio muy buen resultado. Podían entrar

en una aplicación compartida donde cada uno creaba su avatar y hacían un proyecto online entre todos.

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Tienen libro de texto, ¿realizan algún proyecto a lo largo del año, puede trabajar por proyectos igualmente?

Sí, yo creo que son complementarios. En este colegio como yo estoy de destino provisional, ya estaba establecido el libro de texto cuando llegué, y es un recurso muy bueno que utilizamos pero no es excluyente. Por eso interesa también incorporar actividades nuevas, si estamos hablando del tema de la familia, hacer presentación sobre la familia, trabajar mucho más allá de lo que trae el libro de texto que es más limitado. Por supuesto todo depende del tiempo con el que contemos. Esto resulta más motivador para el alumnado.

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Sí, absolutamente. Soy profesora vocacional, previamente trabajé en Recursos humanos en el mundo empresarial y siempre supe que tarde o temprano llegaría mi "dream job" que es este y que realmente disfruto y yo creo que lo que más me motiva es ver el aprendizaje de mis alumnos, no solo a nivel de curriculum sino también a nivel de personas, de que estás formando niños en valores, que tienen que sacar lo mejor de sí mismos y que sean en el futuro personas con confianza en sí mismas, con una dimensión social muy positiva.

3.- METODOLOGÍA

A- Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

Todas son importantes, pero en los cursos en los que yo me encuentro, me parecen fundamentales expresión y comprensión oral. Al principio es importante la comprensión oral, que ellos estén recibiendo mucho input antes de que puedan ser capaces de comunicar, pero desde el principio intento que classroom language sea el inglés. Hago muchos recasting e ista folding con ellos para darles las herramientas necesarias para que puedan decir esas misma necesidad comunicativa en inglés, por ejemplo "Can I go to the toilet?" saben decirlo desde que tienen 4 años, esas instrucciones las van diciendo en inglés, y progresivamente su expresión oral va en aumento.

-¿Podría expresar en tantos por ciento el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula?

En infantil el 99% es comprensión y expresión oral, porque solo ven palabras escritas en la pizarra digital y en alguna de las fichas en las que pueden copiar algunas palabras.

En primero y segundo de primaria, un 60-70% es oral y un 30-40% es escrito

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science, Art...etc? (si las imparte)

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Muchísimas canciones, historias, intento traer cuentos y juegos al aula, hacemos pequeños rol plays, de hecho mi tesis trata sobre la dramatización de la literatura inglesa para niños, así que me parece una actividad muy buena para que ellos a través de personajes puedan empezar a expresarse en inglés. En mi canal de youtube o en el blog hay dramatizaciones de Gingerbread man, Little red riding hood, hicimos también un rol play sobre una tienda de juguetes etc. También organicé sesiones de cuentacuentos con padres que sean nativos o competentes en el habla inglesa. El último por ejemplo fue sobre El monstruo de colores, trabajando los sentimientos, la educación y la inteligencia emocional. Hay que traer actividades que ellos puedan seguir perfectamente en el idioma extranjero y a la vez que les de a ellos la posibilidad de iniciarse en la expresión oral.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...

Trabajamos diálogos y descripciones. Por ejemplo, en 1º hicimos un "Animal's book" que era un libro viajero que el mini teacher llevaba a casa el día anterior, de forma que cuando le tocase al día siguiente el turno a ese mini teacher exponía un animal y respondía a las preguntas sobre éste. Tenían que investigar sobre ese animal y lo exponían para la clase. En 2º lo empezamos a hacer pero con descripciones de personas ya que estamos dando la apariencia física, así que tienen que describirse a sí mismos y a otra persona. Mi intención es darle una vuelta más a todo eso y hacer un proyecto e-tweening con socios europeos de otros colegios para que estos niños conozcan a otros y puedan presentarse y hablar de sí mismos. Ha sido un proceso gradual, primero respondiendo mis preguntas, luego trabajando esas preguntas entre ellos a nivel oral, después completando el Travelling Book previamente para que se inicien en la escritura y lectura y por último interacción con otros niños tanto por carta como por e-mail, skype, el blog de ambos colegios etc.

I- Recursos.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

Además del libro de texto utilizamos sobre todo materiales manipulativos, materiales reales, mascotas, dominós, juguetes. Con los niños de 4 años con los que estamos dando los instrumentos musicales creamos una orquesta. Cogí todos los instrumentos musicales que tenían mis hijos en casa e hicimos una orquesta en clase. Al día siguiente se sabían todos los instrumentos musicales, así que es un elemento muy motivador y a la vez se potencia muchísimo el aprendizaje.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

Utilizo la tablet como recurso para mí pero de momento yo entiendo que en secundaria si se utilizan mucho más los móviles de los alumnos para hacer murales interactivos y que ellos saquen fotos y puedan hacer presentaciones de power point pero los niños de primer ciclo todavía no son autónomos para hacerlo, así que las incursiones en la tecnología están muy guiadas a través del ordenador, del aula modelo o de la pizarra digital en el aula.

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICs, TACS o del m-learning?

C-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Sí, a principio de curso se programan dentro de la PGA las salidas a lo largo del año, todo depende también de los recursos con los que cuenten las familias y el centro, entonces en esas salidas si hay un interés cultural o

lingüístico lo aprovechamos. Por ejemplo el año pasado fuimos a La casa del agua ya que habíamos dado el ciclo del agua en Science previamente. Antes de la salida preparamos un mural sobre el ciclo del agua, trabajamos en la clase a nivel experimental con el agua y la salida sirvió para reforzar todo lo que habíamos aprendido dentro del aula. Se combinó inglés y español en esa salida. Íbamos con la tutora así que en La casa del agua y la tutora hablaban en español y yo di el complemento de inglés.

- ¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Sí, podemos ir al patio, al laboratorio, también hay un huerto escolar, una sala de psicomotricidad para los niños de infantil etc.

- ¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

Sí, he podido organizar salidas educativas pero íntegramente en inglés de momento no, porque siempre parte de la tutoría y yo no he sido tutora. Sin embargo sí ha habido un complemento entre inglés y español; si yo acudía a la salida, hacíamos previamente una preparación para ello, pero en las salidas que se realizan normalmente parten del español, (una actuación de títeres, visita a los bomberos etc), en inglés lo que intento hacer es, por ejemplo, cuando doy las plantas, bajamos al jardín y buscamos "bush" "trees". También plantamos en clase unas plantas, intento incorporar el mundo exterior al aula.

- ¿Alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

E-Cultura

- ¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Sí. Se trabaja sobre todo Christmas, Halloween y Easter, sobre todo en estos primeros ciclos de primaria, luego se van incorporando otras como St. Patrick y Thanksgiving. También se incluyen otros elementos sobre la cultura

en todos los temas que vemos, así por ejemplo, ahora estamos dando la ropa y el libro incorpora un pequeño vídeo sobre el uniforme de los niños inglés. Así ellos también observan y se debate.

-¿Qué tipo de actividades culturales realiza en su aula?

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona, ¿incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Sí, por ejemplo en el tema de la comida incorporamos los platos típicos de cada país. En mi aula hay niños rumanos, ecuatorianos etc. que pueden traer sus costumbres y sus tradiciones al aula. Aprovechamos los temas que tratemos para incorporar también su cultura. El año pasado para Easter teníamos a una auxiliar de conversación que era de Hungría y nos hablaba de las tradiciones de Semana Santa en su país y los alumnos también traían al día siguiente recortes o fotos de las tradiciones de Semana Santa en sus países.

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

Es algo transversal.

B-Evaluación de producción oral

- **Análisis del error**

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

Sí proporciono feedback. No interrumpo porque no es recomendable interrumpir la comunicación porque si no daríamos como consecuencia la inhibición de que puedan expresarse porque cometan errores y lo que

intento es hacerles pensar para que sean ellos los que reformulen la frase y que sean ellos mismos los que corrijan el error. Intento no ser yo la que interrumpa porque al fin y al cabo eso va a coartar su libertad de probar el idioma y de cometer errores, lo cual es parte del aprendizaje.

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Sí. La labor del mini teacher también es para hacer la evaluación. Todos los días estoy evaluando con la observación y con la interacción en el aula.

- **Criterios de calificación**

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

No tiene un porcentaje numérico pero es la parte más significativa. En los exámenes siempre es más positiva la valoración del listening y la expresión oral que la expresión escrita.

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

Sí

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

Sí. Mandamos pequeñas historias para favorecer la lectura a medida que vamos avanzando en los sonidos. Con el travelling book ya utilizamos personajes famosos, animales, con lo cual tienen que hacer una investigación sobre el animal, traer a clase el póster y hablarnos de ello. Y luego hacemos pequeños proyectos, como hacer un dibujo de la familia y hablar de ellos, con el tema de los juguetes hicimos que trajeran recortes de las revistas de juguetes en navidades. Lo importante es que ellos vayan poco a poco colaborando con pequeñas cosas. A partir de 3º yo creo que se

potencia mucho más porque ya son más autónomos para tener un mini proyecto.

Hicimos un comenius en el Baudilio Arce sobre los medios de transporte y nos tocó hacerlo sobre el tren. Yo también daba clase de inglés en infantil y en 1º, así que hicimos este proyecto. Cada uno de los niños tenía que hacer una página de un scrapbook coleccionando cosas que habían sucedido en su vida que tuvieran que ver con el tren: si tenían un billete de tren, si habían ido al museo del ferrocarril en Gijón, podían hacer un dibujo etc. y luego participamos con otros socios europeos en videoconferencias por skype para compartir los progresos del proyecto. Eran varios países: Italia, Grecia, Polonia e Inglaterra, cada uno con un medio de transporte. Se compartía la metodología que se estaba empleando y se enviaban los materiales entre los socios. Es muy motivador ya que los alumnos ven el potencial del inglés: no solo lo habla el profesor en clase sino que es un idioma que el día de mañana les va a servir para poder comunicarse con niños de otros países.

Además, hemos hecho una representación para festivales de Gingerbread man o para el día del libro sobre The animal boogie donde los niños interpretan un pequeño papel dentro de una historia. Para mí es mi campo de estudio también para la tesis así que me gusta especialmente, creo que aprenden muchísimo y que es su forma de empezar a expresarse en inglés. Es la combinación del story telling con el drama. Empezamos con pequeños rol plays en clase en los que, por ejemplo, imaginamos estar en una tienda para comprar un lápiz, diálogos muy simples. Más tarde ya hacemos rol plays con historias como Winnie the witch donde cada uno tiene el papel de un personaje y hacen pequeñas intervenciones dentro de un diálogo.

5.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

-En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

ENTREVISTA:

DATOS PROFESIONALES

PP6

CURSOS INFANTIL Y PRIMARIA

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

Pocos años acabé de estudiar hice trabajos extraescolares, pero no trabajé en colegios.

B- Etapa en las que imparte

-¿En qué cursos imparte clase?

Primaria,

C- Cualificación en lengua inglesa

-¿En qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

En lengua inglesa.

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero del profesorado de lenguas extranjeras? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Si, estancia Erasmus prácticas en Londres

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

- ¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí.

- ¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

Me decepcionó, iba con ganas de ver algo diferente, tenían unos espacios maravillosos en el colegio, las zonas exteriores muy preparadas, las aulas,..

Hacían una asamblea diaria pero ya no era nada nuevo. El colegio era muy tradicional, me pareció lo mismo, dividían a los niños por niveles, incluso les ponían colores y ellos mismos se limitaban según su propio nivel. Había una relación poco cercana, no se podía tocar a un niño, cogerlo en brazos.

Era un ambiente un tanto frío, durante la asamblea la profesora llevaba micrófono.

F- Formación continua del profesorado

-¿Y la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

Si, muy importante.

2.- DAR CLASE.

J- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Sí, en las clases de inglés siempre

K- Dinámicas y gestión del aula

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Sí, hacemos dos asambleas diarias, una al inicio y otra al final. A veces se hacen comunes entre los cursos.

Si, de todo tipo, según la actividad. Suelen ser en grupo por ejemplo con los cuentos, canciones.

C- Interacción con el alumnado: motivación

• Estrategias motivacionales

-En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Nosotros no motivamos a los niños, los niños tienen sus motivaciones y tratamos de acompañarlos en su propia motivación

La gente está más preocupada, las familias, con esta importancia que se da al inglés...nos parece un poco obsesivo sobre todo porque en España parece que si nosotros tenemos tan poco nivel...hay un poco de trauma. La gente está un poco asustada...desde primero de primaria hasta bachiller y parece que la gente no sabe nada. Nosotros estamos siempre con el debate de cómo hacer con el inglés, si creemos realmente que es una necesidad y que es tan importante el inglés...y si lo es...cómo hacer...El equipo docente busca respetar el ritmo y el interés de los niños, no hay clases al uso, no hay objetivos, vamos acompañándoles cómo va surgiendo su necesidad, su inquietud. Entonces, el idioma no es una necesidad para los niños en España no es necesidad aprender inglés como puede ser en otros países que siendo bilingües hay organismos o cadenas de televisión en inglés.

Al principio se proponían unos talleres, y al que le interesaba iba y desde siempre hubo un taller dedicado al inglés con juegos y canciones,

todo oral siempre. Unos días van cinco, otras veces van veinte.... ellos no lo necesitan y es un poco como lo hacemos hasta ahora...se ofrece un taller y ellos van...como si se organiza un taller de malabares...el de inglés a lo mejor hay dos niños que les llama...por lo que sea... les gusta mucho.

A algunos les gusta, a otros no, es un taller voluntario y ellos van como van a un taller de malabares.

En infantil hay un taller a la semana, respecto a los de primaria, le estamos dando una vuelta al tipo de taller, aunque algunos niños que vienen de otro sitio ya tienen rechazo hacia el inglés, porque pasan de ello. Analizamos cuándo se necesita el inglés cuando viajas o te vas a trabajar fuera, entonces este año hicimos un taller que se llama **“viajamos”**.

- **Utilización de las tics.**

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

En infantil no utilizamos, sin embargo, en primaria sí, utilizamos ordenadores, buscamos la autonomía pero es arriesgado. Ahora, los ordenadores no tienen juegos, cada niño tiene una cuenta de correo para mirarla, para investigar para trabajos. Siempre hay un profesor en la zona de ordenadores.

Este año pasado vinieron a presentarnos una plataforma que se llama “knowledge constructor” y también lo utilizaron, es un sistema de preguntas que necesitan investigación pero no todas las preguntas se realizaban a través de internet.

Hay un proyecto de guía del ocio en Gijón para niños sobre Gijón.

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Trabajamos por proyectos pero esos proyectos no se diseñan en papel, no hay proyectos al uso con objetivos y contenidos.

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

3.- METODOLOGÍA

A- Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La destreza oral, es fundamental en mis clases.

- Si tuviera que expresar en tantos por ciento el tiempo dedicado a cada una de las destrezas en el aula ¿qué tanto por ciento le daría a la comunicación oral?

-¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science?

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Taller de canciones en inglés en el que se traducen al español canciones en inglés.

Además de asambleas, dos diarias. Y alguna vez en primaria os niños traen a la asamblea noticias y hablamos sobre ellas.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

L- Recursos.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones? elaboran sus propios materiales.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología, como tecnología móvil como recurso en su aula el llamado m-learning? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICS, TACS o del m-learning?

C-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

- En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

- ¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Si, hacemos una ruta en bici, vamos a FETEN y salidas organizadas por el ayuntamiento. No, ninguna tiene relación con el inglés.

E-Cultura

- ¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Sí, cuando surge, muchas veces lo relacionamos con los viajes.

En primaria hay un asamblea temática traen noticias y hablan del mundo

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso para su aula?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona, ¿incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

B-Evaluación de producción oral

- **Análisis del error**

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

-¿Y qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Criterios de calificación

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

- ¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

- ¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

6.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Respecto al taller **“viajamos”** un día a la semana yo proponía un espacio, lo preparaba, al principio, preparamos unos pasaportes y poníamos sello, hablando en inglés siempre, es cierto que les picaba más la curiosidad. Actividades como coger el metro, sacar el mapa, otro día prepare un museo y les decía las normas del museo. Era un juego a través de la recreación, también hicimos una tienda, cocinamos... Es un poco lo que hacemos ahora, este año fue un logro, muy bien recibidos por los niños.

Ahora estamos atendiendo a la preocupación de las familias porque en sexto acaban y tiene que aprobar un examen de inglés y esto es una preocupación real. Pero esto les está dando otras herramientas para perder el miedo, pero no los prepara para aprobar una asignatura.

Estamos intentando solucionarlo, es lo que nos pasa en todas las áreas, por parte del interés de los niños en algunas áreas están súper preparados pero claro en otras no. Sí que se hace una preparación en el último curso para que sepan lo que es un instituto, un examen, pero las mates y las lenguas sí que es interés suyo, para ellos es una necesidad real. Pero claro con el inglés no pasa lo mismo, ellos creen que lo necesitan porque saben que va a haber una necesidad de aprobar una asignatura, lo ven como un juego, es difícil.

- ¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

ENTREVISTA:

PP7

1.- DATOS PROFESIONALES

A- Experiencia profesional

-¿Cuántos años de experiencia profesional tiene?

30 años.

B- Etapa en las que imparte

-¿En qué cursos imparte clase?

3º de primaria.

C- Cualificación en lengua inglesa

¿Y qué asignaturas imparte en lengua inglesa?

En inglés imparto Science, Art e inglés.

D- Estancias formativas en el extranjero

-¿Qué opinión tiene de las estancias formativas en el extranjero? ¿Tiene posibilidad de llevarlas a cabo?

Sí, varias veces, principalmente en el Reino Unido.

E- Visitas a centros escolares en el extranjero

- ¿En alguna de esas estancias en el extranjero ha podido estar en algún centro educativo?

Sí, en varios.

-¿Qué opinión le merecieron estos centros educativos?

Muy interesante. Viendo trabajar a compañeros de otros países te inspiras, bien para seguir su ejemplo o para no seguirlo. Son muy inspiradores y muy interesantes.

F- Formación continua del profesorado

-¿Qué opinión tiene sobre la formación continua del profesorado? ¿La considera importante en el caso de los profesores de lengua inglesa?

No es importante, es indispensable.

2.- DAR CLASE.

M- Lengua de aula

-¿Utiliza la lengua inglesa en sus clases? ¿Alguna vez utiliza la lengua materna? ¿En qué casos?

Sí. La lengua materna la utilizo muy poco, básicamente cuando hay un problema muy complejo y normalmente no relacionado con los contenidos sino con el comportamiento.

N- Dinámicas y gestión del aula

-¿Con qué tipo de agrupaciones trabaja la comunicación oral? ¿Por parejas, de manera individual, en grupos?

Parejas, grandes grupos y pequeños grupos.

C- Interacción con el alumnado: motivación

• Estrategias motivacionales

- En cuanto a la motivación, ¿Qué estrategias motivacionales utiliza con los alumnos?

Intentamos hacer bastantes actividades lúdicas, juegos lingüísticos, muchas canciones, el libro de texto también favorece muchos juegos en la pantalla interactiva, etc.

- **Utilización de las tics.**

-En su opinión, ¿la utilización de las TICs y las TACs son un elemento favorecedor de la motivación del alumnado?

Creo que sí. Por trimestres siempre hacemos proyectos, sobre todo en el área de Science y Art. Intentamos trabajar lo máximo posible con la metodología de proyectos.

- **Trabajo por proyectos**

-¿Le parece que trabajar por proyectos podría ser o es motivador para su alumnado?

Por supuesto.

- **Motivación del profesor**

-¿Se siente motivado en su profesión? ¿Qué es lo que le hace sentirse más motivado?

Sí. El día a día, ver como progresan, la diferencia. Es alucinante la diferencia que había en el nivel de comunicación oral cuando empecé a trabajar con el que hay ahora teniendo en cuenta que las edades de las que hablamos antes eran 14 años, 8º de EGB y ahora mismo hablamos de 8 años. Tienen una comprensión oral mucho mayor los niños de hoy en día.

3.- METODOLOGÍA

A- Destrezas lingüísticas

-De todas las destrezas lingüísticas, ¿cuál considera la más importante y cuál desarrolla más en sus clases?

La destreza oral.

- ¿Podría expresar en tantos por ciento el tiempo que dedica a cada una de las destrezas lingüísticas en su aula?

La destreza oral sería un 80%.

- ¿Y si fueran asignaturas como Social Science o Natural Science, Art...etc? (si las imparte)

En estos niveles, en tercero de primaria la comunicación oral es más importante que la escrita. Según van ascendiendo que van haciéndose los contenidos más complejos ya vamos incluyendo más la escrita.

-¿Qué importancia le da a la comunicación oral en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua? y ¿En qué porcentaje trabaja la expresión oral en relación con la parte escrita?

-¿Qué tipo de actividades de producción oral realiza?

Muy variadas. El profesor pregunta y los alumnos responden, se preguntan unos a otros, diálogos, presentaciones orales sobre diferentes temas, los típicos drills(?), canciones, *role-play* etc.

-¿Qué tipo de textos orales producen sus alumnos? Biografías, descripciones, diálogos...?

B- Recursos.

-¿Qué tipo de materiales utiliza en sus clases? ¿Libro de texto, materiales hechos por usted u otros profesores o combina diversas opciones?

Libro de texto, los recursos digitales de la editorial, tenemos dvd, utilizamos youtube, el blog del aula, páginas de internet, las típicas fichas, material auténtico. Tenemos un material muy variado, dependiendo también de la asignatura. Por ejemplo en Art no tenemos libro así que es otra dinámica de trabajo.

-¿Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TICs-TACs)?

-¿Utiliza algún otro tipo de tecnología? ¿Tecnología móvil (m-learning)? En caso afirmativo ¿Qué opinión le merece la utilización de las TICs, TACS o del m-learning?

C-Decisiones departamentales sobre el uso de recursos

-¿Elegiría el libro de texto que tiene ahora mismo?
Si tengo que trabajar con un libro de texto escogería el que tengo ahora mismo.

-¿Si pudiera lo suprimiría?

Podría suprimirlo pero eso tiene unas implicaciones que ya en otros casos que trabaje sin libro de texto necesitaríamos trabajar de forma todavía más coordinada. Además trabajar sin libro de texto da la sensación de cara a los padres de que no trabajas tanto, de que no lo cubres todo. Por lo tanto, a veces te lo planteas y decides coger un libro de texto con el que te sientas a gusto y ya tienes una base. Luego vas ampliando, quitando y adaptando un poco a lo que te interese. Para trabajar sin libro de texto necesitaríamos, a nivel económico, que los padres en vez de gastar dinero en comprarlo, hicieran una aportación para fotocopias, materiales, etc. y eso se ve de otra manera.

D- Salidas

- En el Reino Unido se trabaja mucho más fuera del aula, ¿Si tuviera más oportunidades o recursos, ¿lo haría?

Tenemos pocas. Las visitas, alguna vez trabajamos por proyectos al parque de invierno, el Museo de Bellas Artes también ofrece ese tipo de actividades pero básicamente son en lengua materna

-¿Realizan salidas educativas fuera del centro? ¿De qué tipo?

Sí, realizamos alguna actividad. Por ejemplo si estamos dando los sectores económicos, a lo mejor organizamos una visita al Museo del mar de Luanco. Pero las actividades fuera del aula siempre están muy organizadas y son bastante tradicionales. Esta visita es en lengua materna.

-¿Las organiza usted, el centro u otras instituciones?

- ¿alguna de estas visitas se realiza en lengua inglesa?

E-Cultura

-¿Considera que la cultura es un elemento destacado en su aula? ¿Qué facetas culturales le parecen más interesantes a la hora de diseñar actividades para sus alumnos?

Solemos participar siempre en las tradiciones. En el colegio celebramos Halloween, que les encanta, siempre hacemos alguna actividad para Christmas, para el día del libro desde el área de castellano trabajamos a Cervantes y desde la de inglés a Shakespeare etc. Siempre intentamos coger alguna celebración.

-¿Qué tipo de actividades culturales realiza en su aula?

-¿Utiliza las festividades de los países anglosajones como recurso?

-Además de las culturas española, asturiana y anglosajona incluye alguna actividad con las culturas de los alumnos procedentes de otros países?

Sí, en alguna ocasión. Por ejemplo en las exposiciones todos los años hacemos una semana cultural. Un año se trabajaron "Países del mundo" por lo que trabajamos desde diferentes idiomas. En el colegio se enseña también asturiano, y también participan en estas actividades culturales.

4.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

A- Evaluación de contenidos culturales

-¿Evalúa de algún modo los contenidos culturales?

B-Evaluación de producción oral

- **Análisis del error**

-¿Proporciona a sus alumnos algún tipo de feedback en las actividades orales?

La corrección suele ser a posteriori, durante la intervención oral les dejo producir y luego a continuación hago un feedback.

- **Herramientas de evaluación**

-¿Evalúa la destreza oral de sus alumnos? ¿Cómo?

Sí, a través de la observación y a través de grabaciones de vídeos para revisarlo más tranquilamente.

- **Criterios de calificación**

-¿Qué porcentaje tiene la destreza oral en los criterios de calificación?

Sí, en el área de Ciencias naturales el uso del idioma oral es un 10% de la nota, porque tenemos que dar prioridad a los contenidos, no pueden perderlos. En lengua inglesa es un porcentaje mucho mayor, el 50% de la nota de contenidos.

5.- APRENDIZAJE AUTÓNOMO

A- Tareas en casa

- ¿Sus alumnos realizan algún tipo de trabajo autónomo, tareas en casa, investigaciones, portafolios?

Sí.

B-Tareas para mejorar la competencia comunicativa

-¿Alguno de estos trabajos autónomos tiene como objetivo mejorar la destreza oral o la competencia cultural e intercultural?

En las áreas de inglés realizan tareas tradicionales de las que vienen en el libro de texto, proyectos individuales y de equipo y tienen el blog con actividades para repasar, reforzar y ampliar los conocimientos.

5.- INNOVACIÓN

-¿Qué ejemplos podría darnos de prácticas innovadoras que haya llevado a cabo con sus alumnos?

Participamos en proyectos europeos, sobre todo en los proyectos etwinning, intentamos todos los años desarrollar un proyecto a lo largo del curso que se pueda integrar en la dinámica de clase y en el proyecto curricular tratando contenidos curriculares a través del proyecto.

Por ejemplo, el año pasado tuvimos de países socios a Grecia, Polonia, Francia e Italia.

-¿Ha realizado algún proyecto de innovación en el que hayan participado con otras instituciones?

- En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa y los programas bilingües, ¿Qué proyectos le gustaría abordar? ¿Qué cambiaría del sistema educativo en cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa?

Ahora mismo no. Ahora estoy intentando con una socia italiana desarrollar un nuevo proyecto para el último trimestre porque en el proyecto en el que estamos este año embarcadas nos parece que no está enganando al alumnado. Así que estamos en una fase de brain storming si sacamos adelante un proyecto corto, pero aún estamos decidiendo si vamos a hacer una revista o qué.

Yo daría más peso a la lengua inglesa en los niveles más bajos. Estoy convencida de que para adquirir un buen nivel lingüístico hay que empezar desde los tres años y con un horario más extenso a los 3 años y posiblemente ir disminuyendo ese horario a medida que aumentan los contenidos. Los órganos fonadores y el oído de los niños necesitan empezar a habituarse a esos sonidos y cuánto antes, mejor. Una vez que tengan adquirida su lengua materna, yo sería partidaria no de un horario como el de los centros del British council pero un 30-40% del currículum impartirlo en inglés en esos niveles más bajos.

ANEXO III

Toda la información se ha extrído de los materiales del profesor que las propias editorales facilitan.

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: GREAT EXPLORERS-6

Editorial: Oxford University Press

Autores: Sarah Phillips y Paul Shipton

Fecha: 2014

Volúmenes: 1-6

Etapas: PRIMARIA

PRESENTACIÓN GENERAL:

El hilo conductor del material *Great Explorers* como su propio nombre indica es explorar y hacer descubrimientos. Los propios alumnos se convierten en exploradores al tiempo que ellos aprenden una nueva lengua y descubren más cosas sobre el mundo que les rodea. El editor de este material define el enfoque educativo como “apropiado y creativo para aprender contenidos a través del curriculum”. Cada unidad incluye un tema interdisciplinar que está apoyado por una presentación extra y material de apoyo que incluye un video clip. Los temas que presentan las unidades cros-curriculares son atractivos para los alumnos y están conectados con los contenidos que ellos están aprendiendo en su propio idioma”. Está diseñado para ser flexible y de ese modo cubrir las necesidades de los alumnos.

Este material se centra en el aprendizaje a través de historias, diálogos, canciones, valores y contenidos extraídos del currículo, en todas sus unidades se procura el desarrollo de las competencias básicas.

OBJETIVOS

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

-Class Book

-Activity Book

-Student's website: Oxford Online Zone

Class Book: Presenta una tabla de contenidos por unidades (*Syllabus*) en la que se incluyen los contenidos culturales relacionados con el Reino Unido. Esta tabla está dividida en cuatro secciones por unidad: Vocabulario principal, Estructuras gramaticales y expresiones, Áreas curriculares que se tratan y Exploremos el Reino Unido. (Adjuntar syllabus scaneado).

Cada unidad tiene un resumen de los contenidos y de las estructuras lingüísticas utilizadas.

Unidades: El manual está formado por una unidad introductoria, seis unidades numeradas de la 1 a la 6 y tres unidades más dedicadas a Festivities, Environment and The United Kingdom (8 pags) y tres episodios de una historia (Trotter's Tours) que es un repaso. Organización interna: Cada unidad, excepto la inicial, está compuesta por 9 lecciones y una lección opcional en el DVD. Estas lecciones tienen actividades ,actividades de refuerzo o extensión y referencias a otros recursos para el profesor.

Activity Book: Presenta un índice de contenidos al principio que sigue la misma estructura del *Class Book* y además añade una revisión de gramática dividida en las 6 unidades, un *Picture Dictionary* y seis páginas de actividades recortables denominadas *Cuts- Out*.

Materiales para el profesor:

iPack: Audio, video, juegos y actividades para pizarra interactiva y ordenador y proyector.

Phonics pack (para 1º y 2º)

Audio CDs

Teacher's Guide

Teacher's Resource Pack: Flashcards, Wordcards and Posters.

Teacher's Resource CD-ROM: *Printable worksheets, Standard and Challenge level tests.*

Teacher's Website: Oxford Premium

DESCRIPCIÓN:

Organización general y composición de cada unidad:

Vocabulario y gramática

Destrezas

Canciones

Contenidos culturales

Valores y ciudadanía

Historias

Temas inter-curriculares

-Pronunciación

-Revisión

-Exámenes externos

Tratamiento de la competencia comunicativa (y de sus componentes): lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

Tratamiento de las distintas destrezas (/habilidades, aptitudes lingüísticas) orales y

escritas, en las actividades (tipos de ejercicios...).

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: Kid's Box.

Editorial: Cambridge University Press.

Authors: Melanie Williams, Caroline Nixon & Michael Tomlinson.

Date: 2009

Volumes: 1-6

Etapas: Primaria

PRESENTACIÓN GENERAL

Kid's Box 1 va dirigido a niños/as de Primer curso de Educación Primaria. Está lleno de ideas brillantes para inspirar a profesores y alumnos. Este curso de seis niveles proporciona a los niños/as confianza para aprender inglés y para mejorar su nivel de modo continuo.

La lengua se presenta a través de historias divertidas que los alumnos adoran. Ellos practican con canciones y actividades haciendo que el proceso de aprendizaje sea totalmente lúdico para nuestros alumnos. El lenguaje clave se revisa continuamente y se recicla, ayudando a fomentar la confianza de los niños, y las actividades comunicativas aseguran que los niños utilicen el lenguaje en un contexto sin presiones, de manera divertida.

Kid's Box se ajusta a los contenidos de los exámenes YLE de modo que cada ciclo de dos niveles se corresponde con uno de los exámenes. De ahí que la materia que se abarca en el primer ciclo coincida con lo que se exige en el examen de *Starters*, el segundo ciclo con el de *Movers* y el tercero con el de *Flyers*. Todos los niveles incluyen ejemplos de actividades tipo extraídas de los exámenes.

Los seis niveles contribuyen a desarrollar las habilidades de los alumnos y las alumnas en las cuatro destrezas (comprensión oral, producción oral, lectura y escritura) al tiempo que, cognitivamente, presentan un desafío y ayudan al alumno a percibir una auténtica sensación de progreso en el aprendizaje. Este punto es de gran importancia dado que uno de los principios clave de este método es el aprendizaje basado en la experiencia personal.

MOTIVACIÓN

MATERIALES

Materiales para el alumno:

- **Pupil's book.**
- **Activity book.**
- **CD- ROM**
- **Language Portfolio.**

El Pupil's Book consta de 96 páginas a todo color y se divide en doce unidades. Cada cuatro unidades se presenta una sección de repaso, denominada 'Our World', que se vale de atractivos y estimulantes materiales para revisar el vocabulario y las estructuras gramaticales que se han aprendido en unidades anteriores. El Libro del Alumno viene acompañado de un CD-ROM pensado para realzar la experiencia del aprendizaje por medio de juegos dinámicos que sirven para practicar el vocabulario y las estructuras principales de cada unidad, al tiempo que animan al alumno a reflexionar sobre la pronunciación y la comprensión oral.

El Activity Book cuenta también con 96 páginas ideadas para ofrecer al alumno más práctica del nuevo vocabulario y para ayudarle a afianzar su comprensión. Todas las unidades van acompañadas de *stickers* que se usan para repasar en la sección del diccionario visual, donde el alumno puede también trazar las palabras del vocabulario básico.

Los Audio CDs contienen todo el material de escucha necesario para el Libro del Alumno y el Cuaderno de Actividades, incluidas las canciones e historietas. Las canciones se encuentran

disponibles tanto en versión cantada como en karaoke.

El Portfolio: En concordancia con las directrices del Marco Común de Referencia de las Lenguas, existe un portfolio de competencias individuales para llevar al alumno a la autoevaluación y para registrar la experiencia de aprendizaje de cada alumno a lo largo de los años de la escuela primaria.

Materiales para el profesor:

- Teacher's Resource Pack and CD.
- Teacher's Book.
- Interactive DVD.

El Teacher's Pack presenta una amplia gama de actividades con el fin de atender a la diversidad, además de actividades de refuerzo y ampliación para cada una de las unidades. En el Audio CD de regalo, se incluyen también exámenes YLE extra con material de escucha. Asimismo, las *word cards* servirán para afianzar el nuevo vocabulario.

El Teacher's Book ofrece pautas didácticas para cada lección, además de la transcripción de las grabaciones de todas las actividades de escucha y las respuestas a todas las actividades, una visión global del currículo por nivel:

- Actividades extra
- Páginas fotocopiables
- Actividades de evaluación.
- Pegatinas.
- Flashcards.

El Interactive DVD presenta versiones animadas de las historietas, canciones con

animación, videos documentales, manualidades, juegos interactivos, un *quiz* y *rhymes* tradicionales.

DESCRIPCIÓN:

Organización general y composición de cada unidad. (CAMBIAR)

Los contenidos están agrupados en cuatro bloques principales:

- Bloque 1. Comprensión de textos orales
- Bloque 2. Producción de textos orales
- Bloque 3. Comprensión de textos escritos
- Bloque 4. Producción de textos escritos

En los contenidos específicos de cada bloque, los aspectos que se trabajan de forma transversal son:

- *Funciones comunicativas*
- *Vocabulario*
- *Estructuras*
- *Pronunciación y ortografía*
- *Lenguaje del aula*
- *Estrategias de aprendizaje: Aspectos socioculturales y sociolingüísticos*

Organización general y composición de cada unidad.

Los materiales de *Kid's Box* se han ideado con el propósito de despertar interés y entusiasmo por medio de las siguientes estrategias:

El humor presente en los personajes y las historietas. Uno de los preceptos centrales ha sido realizar un curso lo más estimulante posible para los más jóvenes. En el caso de los alumnos de Primaria, la motivación es crucial para que el proceso de retención del lenguaje sea satisfactorio. Se ha tratado de incluir un toque de humor en las presentaciones y, en especial, en la historieta que pone fin a cada una de las unidades. Dicha historieta está pensada para repasar lo que el alumno ha estado estudiando y para incitarle a estudiar más, porque tiene interés en seguir el hilo de las aventuras de los personajes. Al mismo tiempo, actúa como aliciente y 'premio' al final de cada unidad. **MOTIVACIÓN**

La creatividad y aprendizaje por medio de acciones y actividades. Dibujar, colorear, '*make and do*', canciones, juegos y *chants* son todas ellas actividades que, a primera vista, pueden suscitar desconfianza y aparentar contar con limitado valor didáctico en lo que se refiere a la adquisición de lenguaje. No obstante, este tipo de actividades constituye una parte integral del proceso de aprendizaje, ya que permite al alumno ser creativo y contribuye de forma eficaz a que retenga firmemente el conocimiento.

Conecta el mundo exterior con el aula de modo que el alumno aprende sobre el mundo que le rodea al tiempo que aprende inglés. Esto le ayuda a comprender que el inglés es algo más que una asignatura escolar y le permite percibir formas en que el inglés puede utilizarse como instrumento para el conocimiento.

CULTURA

Descubrimiento y desarrollo de la autonomía del alumno, con vistas a que sea capaz de aprender de manera eficiente y a que continúe su propio proceso de aprendizaje. Se anima a los alumnos a que descubran cosas por sí solos. *Kid's Box* incluye actividades de auto-corrección, listas de vocabulario para repasar y otras actividades para desarrollar la autonomía del alumno. La serie fomenta este enfoque con objeto de capacitar al alumno para que, después, lleve a cabo tareas investigativas fuera del aula de forma independiente.

Fomento de la tolerancia y el respeto. Ayuda al alumno a valorar la diversidad cultural, a respetar las diferencias y a desarrollar los valores humanos. El respeto y la protección del entorno natural van estrechamente ligados al respeto hacia otros seres humanos.

El profesor adopta el papel de orientador y facilitador del aprendizaje por medio de actividades en parejas, en grupo y *role plays*. Las actividades de comunicación de este tipo proporcionan al alumno la oportunidad de trabajar independientemente, sin el profesor. En

este tipo de actividades, el profesor actúa como orientador y facilitador, manteniéndose relativamente al margen de la actividad y supervisando e interviniendo, cuando lo considera necesario.

Tareas prácticas como canciones, juegos, *chants*, actividades en pareja, etc. cercanas al entorno del alumno. Para que la experiencia de aprender una lengua sea satisfactoria, los alumnos requieren actividades contextualizadas y relevantes a su entorno. *Kid's Box* ofrece numerosas oportunidades para practicar de forma activa. Tan solo por medio de la práctica repetitiva, se pueden desarrollar las destrezas, la reflexión y la comprensión.

En cada una de las unidades hay una doble página dedicada al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Dichas lecciones se proponen situar el aprendizaje de una lengua en contexto al tiempo que dan pie a aprender otras asignaturas. Complementan perfectamente los contenidos de otras áreas del currículo que el alumno está estudiando, brindándole así la oportunidad de consolidar y afianzar su aprendizaje en general. De este modo, el alumno encuentra más motivación gracias a interesantes temáticas que favorecen el aprendizaje. La cuidada gradación del nivel del lenguaje hace que las lecciones que integran contenido y lengua extranjera se lleven a cabo fácilmente y resulten eficaces y entretenidas. Además, se atiende a la diversidad de capacidades de los alumnos con objeto de garantizar la participación absoluta de todos.

Actividades, Materiales e Ideas

Comprensión oral:

- Hay un audio CD que contiene todas las grabaciones para las actividades de escucha del Libro del Alumno y el Cuaderno de Actividades.
- El DVD interactivo presenta la casa de la Familia Star donde los alumnos disponen de versiones animadas de las historietas en la habitación de Suzy, canciones con animaciones y vídeos en la habitación de Mr. Star, vídeos documentales en el salón, manualidades y juegos para practicar en casa en la habitación de Simon, un concurso en la habitación de Stella, juegos para el recreo y rimas tradicionales para el jardín.

- *Pack* de Recursos del Profesor con exámenes extra para preparación del YLE con material de escucha en el Audio CD de regalo.

Hablar y conversar:

- Sencillas actividades orales guiadas en el Libro del Alumno.
- Actividades e ideas para representar la *story* que han escuchado o leído.
- El *Pack* de Recursos del Profesor (TRP) contiene actividades comunicativas fotocopiables.
- Las actividades de *Warmer* y *Ending the lesson* están incluidas en las pautas para el profesor para cada página del Libro del Alumno y del Cuaderno del Actividades.
- Amplia gama de componentes para seguir practicando oralmente (marionetas, *sentence wheels*, tarjetas, etc.)

Comprensión escrita:

- Actividades de lectura (palabras y frases breves).
- El *Pack* de Recursos del Profesor contiene las letras de las canciones y *chants*, que se pueden leer mientras se escucha.
- El *Pack* de Recursos del Profesor contiene hojas de ejercicios para seguir explotando las canciones y las *stories*.
- Las *word cards* contribuyen a la hora de presentar la alfabetización en el aula.

Escribir:

- Actividades de escritura (palabras y frases breves).
- Actividades de refuerzo y ampliación en el *Pack* de Recursos del Profesor y en las

pautas para el profesor.

- Las *word cards* contribuyen a la hora de presentar la alfabetización en el aula
- Sencillas tareas escritas en el Portfolio Europeo.

Gramática:

- Actividades en el Libro del Alumno y el Cuaderno de Actividades que invitan a usar de modo natural las estructuras nuevas de cada unidad.
- El *Pack* de Recursos del Profesor contiene exámenes extra para preparación del YLE que ayuda a practicar las estructuras gramaticales básicas.

Vocabulario:

- Actividades para afianzar el vocabulario de las distintas unidades.
- Las *flashcards* propician la adquisición del nuevo vocabulario.
- -Las *word cards* ayudan a reforzar y repasar el vocabulario nuevo.

Pronunciación:

- Actividades de repetición para practicar los sonidos y conceptos fonológicos estudiados.
- El DVD interactivo contiene las grabaciones, que pueden utilizarse para reforzar lo que se ha trabajado en clase.

Educación en valores:

- Los temas transversales y la educación en valores aparecen en todas las unidades del curso, contenidas en las lecturas, diálogos y en todo tipo de actividades de los otros componentes.

Aspectos socioculturales:

- Información cultural sobre vidas, costumbres, literatura, música y muchos otros aspectos. Gran Bretaña, los países angloparlantes y el mundo en general aparecen en los diálogos, lecturas e ilustraciones.
- Vídeos documentales en el DVD Interactivo.

Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras:

- Cada dos unidades se presenta una doble página de AICLE en la que se utiliza el inglés como lengua vehicular para aprender sobre otras asignaturas que forman parte del currículo, como conocimiento del medio, matemáticas, educación física y música.
- Actividades ideadas para estructurar y dar apoyo a la producción oral y escrita del alumno.
- Utilizar la lengua como instrumento para aprender contenidos de otras asignaturas.

Tratamiento de la competencia comunicativa

Aprender una lengua extranjera conduce a la adquisición de competencias básicas al igual que lo hacen otras asignaturas. Dicho proceso de adquisición ocurre en el mismo grado de intensidad durante las distintas etapas del sistema educativo obligatorio que sigue un alumno.

Kid's Box contribuye de un modo eficaz y sistemático a la adquisición de cada una de las competencias básicas y lo hace dentro de un marco comunicativo que garantiza que se alcanzan las competencias del inglés. Este enfoque comunicativo se adopta a lo largo de los seis niveles de la educación primaria.

Los objetivos didácticos de *Kid's Box* y la elección de contenido se han concebido con el fin de

garantizar el desarrollo y la adquisición de estas competencias básicas.

La competencia lingüística se centra en el uso del inglés como lengua vehicular para la comunicación oral y escrita.

El impulso de esta competencia por medio del aprendizaje de una lengua extranjera implica que el alumno mejora su habilidad para expresarse tanto oralmente como por escrito. Desarrolla esta competencia al utilizar el registro y el discurso adecuado para cada situación lingüística que se le presenta.

La competencia lingüística del alumno mejora a medida que reconoce y domina gradualmente las reglas de funcionamiento de la lengua extranjera. Para ayudarse, puede recurrir a su lengua materna y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de la nueva lengua.

Las actividades que se presentan en *Kid's Box* permiten que el alumno adquiera y desarrolle las cuatro destrezas (comprensión oral, producción oral, lectura y escritura), reforzando en todo momento el aprendizaje de la lengua con las reglas gramaticales que subyacen el estudio del inglés.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

Es un libro lleno de color e imágenes con mucha información implícita, ya que ayuda a los alumnos sobre todo a la hora de reforzar vocabulario. Se trata de imágenes muy cercanas y familiares para los niños a los que va destinado.

ENFOQUE:

Kid's Box entiende que las personas aprenden de diferentes maneras. En el aula, tenemos que tener en cuenta las diferentes inteligencias cuando estamos enseñando. Las actividades de *Kid's Box* están diseñadas para estimular diferentes inteligencias. Esto significa que siempre habrá algo para atraer a cada alumno.

El pensamiento actual identifica siete inteligencias principales:

- La Inteligencia lingüística, la sensibilidad a la palabra escrita y hablada y la habilidad para aprender idiomas, es un componente troncal en *Kid's Box* que se explota combinado con otras inteligencias.
- La Inteligencia interpersonal, la eficiente comunicación con los demás, se presenta

como un aspecto vital del aprendizaje de una lengua. Las actividades de comunicación contribuyen al desarrollo de las habilidades interpersonales y animan a los alumnos a trabajar juntos y seguir desarrollando las estrategias comunicativas.

- La Inteligencia intrapersonal, expresión de los pensamientos internos y los sentimientos, viene integrada en el proceso de aprendizaje y se desarrolla en cada una de las unidades de *Kid's Box*, capacitando así al alumno a ser más consciente de sí mismo y del mundo que le rodea.
- *Kid's Box* se ocupa en todas las unidades de la Inteligencia musical, apreciación del ritmo y de la música, por medio de canciones, *chants* y raps. Según apunta Howard Gardner, esta inteligencia funciona casi en paralelo con la inteligencia lingüística.
- También, al trabajar con alumnos de Primaria, resulta de gran importancia desarrollar el cuerpo y la mente de forma conjunta, de ahí que la inteligencia motriz (o cinestética-corporal), coordinación y conexión con el cuerpo entero, se tenga también en cuenta.
- Hay una serie de actividades en las que se explota la inteligencia lógico-matemática. Estas actividades fomentan el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas.
- Para terminar, la inteligencia visuo-espacial, la expresión y comprensión a través del mundo visual, es una de las formas clave en las que los alumnos aprenden. Son muy conscientes del mundo que les rodea y con frecuencia piensan en dibujos e imágenes. La atractiva presentación de imágenes en *Kid's Box* contribuye a que los alumnos sean más creativos y estimula su imaginación.

Los siete estilos de aprendizaje se pueden identificar o asociar con las competencias básicas. En cuanto a la información y la habilidad tecnológica, *Kid's Box* viene acompañado de un DVD interactivo y un CD-ROM en los que el alumno encontrará variados recursos para practicar lo que ha aprendido en cada una de las unidades, contribuyendo a su vez a desarrollar el aprendizaje autónomo.

Además de las competencias básicas, en cada una de las unidades de *Kid's Box* se examinan distintos aspectos socioculturales, actitudes y temas transversales por medio de varios tipos de actividades. Dentro de la educación en valores, se tratan distintos campos a lo largo del libro: educación moral y cívica, educación para la salud, educación para la paz, educación para la igualdad, educación del consumidor y trabajo

cooperativo en el aula. De esta manera, se enseña al alumno, no sólo a aprender una lengua, sino también a valorar y a respetar otras culturas, contribuyendo así a su desarrollo como seres humanos.

Asimismo, el inglés está interrelacionado con otras áreas curriculares como son las matemáticas, el conocimiento del medio, la educación artística, la música y la tecnología. Esto se debe a que todas las actividades propuestas se ocupan no sólo del lenguaje, sino también de la consecución de otras metas.

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: OXFORD ROOFTOPS

Editorial: Oxford University Press

Autores: Helen Casey & Paul Shipton

Fecha: 2014

Volúmenes: 1-6

Etapas: PRIMARIA

PRESENTACIÓN GENERAL:

El proyecto Oxford Rooftops tiene una clara vocación educativa y de aprendizaje donde los alumnos aprenden inglés a través de actividades motivadoras con carácter lúdico que permite de forma inconsciente y natural la adquisición de la lengua extranjera, y que encierran el reto de potenciar la habilidad del alumnado para percibir el conocimiento de una lengua extranjera no sólo como una materia más sino como el descubrimiento de un mundo externo del que todos formamos parte responsable, se promueve la interacción en la clase para desarrollar una actitud de alerta hacia las normas y los valores sociales, dentro de los principios psicopedagógicos en los que se fundamenta el diseño curricular para la etapa de Educación Primaria. Casey & Shipton (2016.)

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

-Class Book

-Activity Book

-Student's website: Oxford Online Zone

Class Book con una unidad introductoria en la que se presentan los personajes del curso y el contexto, seis unidades con nueve lecciones cada una, dos páginas de material sobre festividades y tres historias de revisión protagonizadas por los *Super City Heroes*.

Activity book, con ocho páginas de actividades y un cut-out (mini-book cultural) para cada unidad principal; repaso de las unidades y de las festividades, siete páginas con el *Picture Dictionary* y una sección de actividades extra para los alumnos más rápidos (*Fast finishers*), como deberes o como preparación para los exámenes.

Web Oxford Online: Learning Zone con práctica interactiva, para ser utilizados en casa o en el aula;

Materiales para el profesor:

iPack con presentaciones y material práctico para ser utilizado con la pizarra digital interactiva o el portátil y el proyector. Incluye una presentación animada del primer bloque de vocabulario protagonizada por los personajes del curso, la presentación de una canción contextualizando el primer bloque de gramática, un film cultural con niños británicos reales, un clip de lenguaje cotidiano, la versión animada de la historia protagonizada por los personajes del curso presentando y contextualizando el segundo bloque de vocabulario y gramática; un pase de diapositivas introduciendo el tema inter-curricular; ocho actividades y juegos interactivos; páginas del *Class Book* y *Activity Book* como referencia y apoyo en el aula; la versión digital del material incluido en el *Teacher's Resource Pack* y juegos de repaso para el final de cada unidad y trimestre.

Teacher's Guide guía didáctica con anotaciones concisas para cada lección, sugerencias para actividades iniciales, finales y extra; anotaciones culturales, la versión

solucionada de las actividades del alumno, transcripciones de las audiciones, referencias a las competencias clave, *wordcards*, referencias a las *worksheets* y un banco de ideas con sugerencias para juegos y actividades, explicaciones sobre los juegos del iPack;

Teacher's Resource CD-ROM con *worksheets* para la práctica adicional de vocabulario y gramática para reforzar y extender el contenido de las *worksheets* de las unidades principales, las de festividades, las historias extra, temas inter-curriculares y las *worksheets* sobre festividades y los *films* culturales; material para la evaluación y el portfolio, los *tests* de las unidades, anotaciones sobre las competencias clave y las audiciones y soluciones para todas las *worksheets*.

CDs de audio con todas las canciones, historias, audiciones y los *listening tests*.

Teacher's Resource Pack con 102 flashcards y *wordcards*, seis *culture posters*, un *alphabet poster* y un *Rooftops city poster*.

Web Oxford Premium con todo el material online, y los libros digitales disponibles para *Oxford Rooftops*.

DESCRIPCIÓN:

Oxford Rooftops es una serie de seis niveles que proporciona la combinación perfecta entre el contenido digital y el material impreso para conseguir el máximo rendimiento de la clase y un total compromiso del alumno.

Oxford Rooftops se desarrolla en el contexto de una ciudad ficticia, Rooftops, inspirada en la ciudad de Oxford, donde viven todos los personajes. En los niveles 1 y 2 se comparte la vida de los niños que viven en un barrio residencial, van al colegio de primaria *Rooftops*, visitan lugares de los alrededores como el parque y participan en acontecimientos sociales como el carnaval o un picnic. En los niveles 3 y 4, las historias se desarrollan en un distrito más comercial y se comparte la vida de los niños cuyas familias están relacionadas con los comercios de la zona. En los niveles 5 y 6, los residentes de *Rooftops* estarán acompañados por niños de otros países de un programa de intercambio, a través de lo que se podrá comparar la vida de esta ciudad británica y otras zonas de Reino Unido con otros

lugares del mundo.

Organización general y composición de cada unidad.

El contenido de las lecciones de *Oxford Rooftops* está organizado de tal forma que cada uno de los tres componentes principales, *iPack*, *Class Book* y *Activity Book*, aportan valor. Las tres fuentes se utilizan sistemáticamente en el momento en que pueden aportar más beneficios. El *iPack* representa una herramienta muy efectiva para las presentaciones, por lo que se emplea al comenzar las lecciones para introducir conceptos, que se practican y consolidan con el *Class Book* y se completan posteriormente con el *Activity Book*. Esta secuencia se mantendrá en todos los niveles, y en los niveles 3 y 4 de *Oxford Rooftops* se incluye un paso extra, utilizando el *iPack* una vez más, entre el *Class Book* y el *Activity Book*.

Vocabulario y gramática

En *Oxford Rooftops 3* se presentan ocho palabras de vocabulario clave en la lección 1 de cada unidad, y seis palabras más en la lección 6. Todo el vocabulario está agrupado por campos semánticos relacionados con el tema de cada unidad. Se presentan con una animación y la historia de la unidad protagonizados por los personajes del curso y a través del *iPack*. Posteriormente se repasa y practica en una variedad de juegos digitales, actividades de comprensión oral y de ejercicios de comunicación muy motivadores.

Se presentan también cuatro palabras relacionadas con las lecciones culturales y cuatro relacionadas con los temas inter-curriculares.

En cada unidad de *Oxford Rooftops 3* se presentan y practican dos estructuras clave, la primera, a través del *iPack* en la lección 2 con la canción animada, y la segunda, en la lección 5 con la historia de la unidad.

Todo el vocabulario y gramática de cada unidad se repasa y practica en las cuatro habilidades lingüísticas en las lecciones 8 y 9, y se reciclan en las historias de repaso de *Super City Heroes*.

Destrezas

El enfoque de *Oxford Rooftops 3* contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas (*reading, writing, listening* y *speaking*) de forma coordinada e integradas en la enseñanza de

contenidos.

El iPack, Class Book y Activity Book trabajan estrechamente unidos para desarrollar las cuatro destrezas. A través de una variedad de divertidas tareas con una metodología muy sistemática, los alumnos progresan de una práctica de comprensión oral a una práctica de expresión oral; de la práctica de expresión oral a una práctica de comprensión escrita y de la práctica de comprensión escrita a la práctica de expresión escrita.

Canciones

La actual experiencia de los niños en relación con la música se está convirtiendo cada vez más en una experiencia audio-visual, por lo que el iPack se convierte en el método ideal para que los alumnos disfruten de las canciones. Además las canciones cubren una gran variedad de géneros musicales, especialmente diseñados para englobar la diversidad de estilos musicales que los niños disfrutaban en la vida real.

Cada unidad de Oxford Rooftops 3 presenta una canción animada en la lección 2 protagonizada por los personajes del curso y proporcionando un contexto para la primera estructura gramatical de la unidad una práctica para el vocabulario presentado en la lección 1.

Contenidos culturales

Desde el principio de cada unidad los niños se sumergen en la cultura británica al ser partícipes de las vidas de los personajes de la localidad de Rooftops. El vocabulario, la canción y las animaciones de la historia hacen que los detalles y convenciones del día a día británico cobren vida.

En la lección 3, con el film cultural, los alumnos son testigos de la actividad diaria de niños británicos reales en una ciudad real británica o en sus alrededores. Estas lecciones hacen que los alumnos sean conscientes de pertenecer a una comunidad global y les invitan a reflexionar sobre la cultura a la que se están acercando a través del idioma, así como a compararla con la propia, al tiempo que contribuyen a desarrollar las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales.

En la lección 4, a través de un intercambio social habitual, se les acerca una vez más a aspectos culturales de los países de habla inglesa, con un lenguaje cotidiano de uso frecuente.

Además, al final del Class Book se incluyen dos unidades adicionales, dedicadas a

festividades.

Valores y ciudadanía

El aprendizaje de valores o la educación para la ciudadanía son parte fundamental de *Oxford Rooftops*. En la lección 3 se presenta el tema en valores, vinculado al tema y contenido del film cultural y del lenguaje cotidiano de la lección 4. El film integra aspectos socio-culturales del aprendizaje y ayuda a fomentar la autoestima, así como actitudes positivas, tolerancia y respeto hacia los demás.

Historias

A través de las historias los alumnos comparten las aventuras de los personajes de *Rooftops*. Juegan un papel importante en relación al desarrollo del lenguaje, dado que se revisan el primer bloque de vocabulario estructura gramatical claves y al mismo tiempo se presentan el segundo bloque y estructura gramatical en contexto.

El primer contacto con la historia se realiza a través del *iPack*, con un juego divertido, que cuando se completa revela el título de la historia, y que puede utilizarse posteriormente para hacer predicciones sobre la historia, contribuyendo al desarrollo de las destrezas de lecto-escritura.

Después del juego, los alumnos se sumergen en el mundo de *Rooftops* disfrutando de una versión animada en el *iPack*.

Tras la presentación en el *iPack*, los alumnos recuerdan la historia en el *Class Book*, en esta ocasión por escrito, acompañada de escenas. La historia se presenta en forma de guión para ser escenificada fácilmente por los alumnos si se desea.

Finalmente, en el *Activity Book* tienen la oportunidad de consolidar y evaluar la historia eligiendo y coloreando una de las cuatro categorías.

Temas inter-curriculares

En la lección 7 de cada una de las unidades de *Oxford Rooftops*, se ofrece la oportunidad de transferir el inglés para presentar contenidos pertenecientes a otras áreas del currículo: ciencias sociales y naturales, plástica, música y matemáticas. De esta forma se consolidan conceptos trabajados en estas asignaturas y los alumnos aprenden a establecer

conexiones prácticas entre el contenido de otras áreas y las estructuras y el vocabulario que están aprendiendo en inglés, trasladando las destrezas adquiridas de un área a otra.

El concepto inter-curricularidad se introduce a través del *iPack* mediante una presentación tipo diapositivas y se desarrolla posteriormente en el *Class Book* con un texto informativo.

La comprensión del contenido inter-curricular se revisa a través de preguntas en la página del *Class Book* que los alumnos responden oralmente en grupo.

Las actividades del *Activity Book* proporcionan práctica adicional sobre el vocabulario de la lección, así como consolidación del contenido.

Pronunciación

Oxford Rooftops 3 enseña a los alumnos a pronunciar sonidos en inglés que presentan cierta dificultad de forma precisa a través de una serie de actividades escalonadas en la lección 8 de cada unidad.

La primera introducción se realiza a través del *iPack* con un juego de deducción en el que se enseña en primer lugar al alumno a escuchar e identificar el sonido. Pueden escuchar el sonido o palabras que lo contienen tantas veces como necesiten hasta ser capaces de reproducirlo tanto aisladamente como formando parte de palabras.

El proceso continúa en el *Class Book* donde los alumnos progresan de oír el sonido en palabras aisladas a oírlo en frases con una divertida rima relacionada con el tema de la unidad.

Por último se pasa a un juego de comunicación más libre, en el que se requiere una producción oral del sonido, dado que se contiene en algunas de las palabras clave de la unidad.

Revisión

Oxford Rooftops le da mucha importancia al reciclaje y revisión del lenguaje a lo largo de todo el curso. En el nivel 3 se lleva a cabo un reciclaje sistemático de todo el lenguaje clave en todas las unidades y a través de contextos muy variados.

Adicionalmente al continuo reciclaje en cada unidad, se realiza una revisión al final de

cada trimestre a través de las historias de los *Super City Heroes*, disponibles tanto en el *iPack* como en el *Class Book*.

Se dispone además de revisión adicional opcional en el *Teacher's Guide* y en el *Teacher's Resource* CD-ROM con las *Reinforcement worksheets* y *Language extension worksheets*.

Exámenes externos

Los contenidos y destrezas de *Oxford Rooftops* han sido diseñados teniendo en cuenta las exigencias de los exámenes *GESE Trinity* y *Cambridge English: Young Learners*.

Tratamiento de la competencia comunicativa (y de sus componentes): lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Los libros de Oxford University Press ofrecen una gran variedad de actividades que promueven la comunicación real en el aula, con un desarrollo sistemático de las destrezas escritas y orales y muchas oportunidades para personalizar.

En *Oxford Rooftops* los alumnos utilizarán el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, desarrollando esta competencia en todas las unidades.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: OXFORD ROOFTOPS

Editorial: Oxford University Press

Autores: Helen Casey & Paul Shipton

Fecha: 2014

Volúmenes: 1-6

Etapa: PRIMARIA

PRESENTACIÓN GENERAL:

El proyecto Oxford Rooftops tiene una clara vocación educativa y de aprendizaje donde los alumnos aprenden inglés a través de actividades motivadoras con carácter lúdico que permite de forma inconsciente y natural la adquisición de la lengua extranjera, y que encierran el reto de potenciar la habilidad del alumnado para percibir el conocimiento de una lengua extranjera no sólo como una materia más sino como el descubrimiento de un mundo externo del que todos formamos parte responsable, se promueve la interacción en la clase para desarrollar una actitud de alerta hacia las normas y los valores sociales, dentro de los principios psicopedagógicos en los que se fundamenta el diseño curricular para la etapa de Educación Primaria. Casey & Shipton (2016.)

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

-Class Book

-Activity Book

-Student's website: Oxford Online Zone

Class Book con una unidad introductoria en la que se presentan los personajes del

curso y el contexto, seis unidades con nueve lecciones cada una, dos páginas de material sobre festividades y tres historias de revisión protagonizadas por los *Super City Heroes*.

Activity book, con ocho páginas de actividades y un cut-out (mini-book cultural) para cada unidad principal; repaso de las unidades y de las festividades, siete páginas con el *Picture Dictionary* y una sección de actividades extra para los alumnos más rápidos (*Fast finishers*), como deberes o como preparación para los exámenes.

Web Oxford Online: Learning Zone con práctica interactiva, para ser utilizados en casa o en el aula;

Materiales para el profesor:

iPack con presentaciones y material práctico para ser utilizado con la pizarra digital interactiva o el portátil y el proyector. Incluye una presentación animada del primer bloque de vocabulario protagonizada por los personajes del curso, la presentación de una canción contextualizando el primer bloque de gramática, un film cultural con niños británicos reales, un clip de lenguaje cotidiano, la versión animada de la historia protagonizada por los personajes del curso presentando y contextualizando el segundo bloque de vocabulario y gramática; un pase de diapositivas introduciendo el tema inter-curricular; ocho actividades y juegos interactivos; páginas del *Class Book* y *Activity Book* como referencia y apoyo en el aula; la versión digital del material incluido en el *Teacher's Resource Pack* y juegos de repaso para el final de cada unidad y trimestre.

Teacher's Guide guía didáctica con anotaciones concisas para cada lección, sugerencias para actividades iniciales, finales y extra; anotaciones culturales, la versión solucionada de las actividades del alumno, transcripciones de las audiciones, referencias a las competencias clave, *wordcards*, referencias a las *worksheets* y un banco de ideas con sugerencias para juegos y actividades, explicaciones sobre los juegos del iPack;

Teacher's Resource CD-ROM con *worksheets* para la práctica adicional de vocabulario y gramática para reforzar y extender el contenido de las *worksheets* de las unidades principales, las de festividades, las historias extra, temas inter-curriculares y las *worksheets* sobre festividades y los *films* culturales; material para la evaluación y el portfolio, los *tests* de las unidades, anotaciones sobre las competencias clave y las audiciones y soluciones para todas las *worksheets*.

CDs de audio con todas las canciones, historias, audiciones y los *listening tests*.

Teacher's Resource Pack con 102 flashcards y *wordcards*, seis *culture posters*, un *alphabet poster* y un *Rooftops city poster*.

Web Oxford Premium con todo el material online, y los libros digitales disponibles para *Oxford Rooftops*.

DESCRIPCIÓN:

Oxford Rooftops es una serie de seis niveles que proporciona la combinación perfecta entre el contenido digital y el material impreso para conseguir el máximo rendimiento de la clase y un total compromiso del alumno.

Oxford Rooftops se desarrolla en el contexto de una ciudad ficticia, Rooftops, inspirada en la ciudad de Oxford, donde viven todos los personajes. En los niveles 1 y 2 se comparte la vida de los niños que viven en un barrio residencial, van al colegio de primaria *Rooftops*, visitan lugares de los alrededores como el parque y participan en acontecimientos sociales como el carnaval o un picnic. En los niveles 3 y 4, las historias se desarrollan en un distrito más comercial y se comparte la vida de los niños cuyas familias están relacionadas con los comercios de la zona. En los niveles 5 y 6, los residentes de *Rooftops* estarán acompañados por niños de otros países de un programa de intercambio, a través de lo que se podrá comparar la vida de esta ciudad británica y otras zonas de Reino Unido con otros lugares del mundo.

Organización general y composición de cada unidad.

El contenido de las lecciones de *Oxford Rooftops* está organizado de tal forma que cada uno de los tres componentes principales, *iPack*, *Class Book* y *Activity Book*, aportan valor. Las tres fuentes se utilizan sistemáticamente en el momento en que pueden aportar más beneficios. El *iPack* representa una herramienta muy efectiva para las presentaciones, por lo que se emplea al comenzar las lecciones para introducir conceptos, que se practican y consolidan con el *Class Book* y se completan posteriormente con el *Activity Book*. Esta secuencia se mantendrá en todos los niveles, y en los niveles 3 y 4 de *Oxford Rooftops* se incluye un paso extra, utilizando el *iPack* una vez más, entre el *Class Book* y el *Activity Book*.

Vocabulario y gramática

En *Oxford Rooftops 3* se presentan ocho palabras de vocabulario clave en la lección 1 de cada unidad, y seis palabras más en la lección 6. Todo el vocabulario está agrupado por campos semánticos relacionados con el tema de cada unidad. Se presentan con una animación y la historia de la unidad protagonizados por los personajes del curso y a través del iPack. Posteriormente se repasa y practica en una variedad de juegos digitales, actividades de comprensión oral y de ejercicios de comunicación muy motivadores.

Se presentan también cuatro palabras relacionadas con las lecciones culturales y cuatro relacionadas con los temas inter-curriculares.

En cada unidad de *Oxford Rooftops 3* se presentan y practican dos estructuras clave, la primera, a través del iPack en la lección 2 con la canción animada, y la segunda, en la lección 5 con la historia de la unidad.

Todo el vocabulario y gramática de cada unidad se repasa y practica en las cuatro habilidades lingüísticas en las lecciones 8 y 9, y se reciclan en las historias de repaso de *Super City Heroes*.

Destrezas

El enfoque de *Oxford Rooftops 3* contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas (*reading, writing, listening y speaking*) de forma coordinada e integradas en la enseñanza de contenidos.

El iPack, Class Book y Activity Book trabajan estrechamente unidos para desarrollar las cuatro destrezas. A través de una variedad de divertidas tareas con una metodología muy sistemática, los alumnos progresan de una práctica de comprensión oral a una práctica de expresión oral; de la práctica de expresión oral a una práctica de comprensión escrita y de la práctica de comprensión escrita a la práctica de expresión escrita.

Canciones

La actual experiencia de los niños en relación con la música se está convirtiendo cada vez más en una experiencia audio-visual, por lo que el iPack se convierte en el método ideal para que los alumnos disfruten de las canciones. Además las canciones cubren una gran variedad de géneros musicales, especialmente diseñados para englobar la diversidad de estilos musicales que los niños disfrutaban en la vida real.

Cada unidad de Oxford Rooftops 3 presenta una canción animada en la lección 2 protagonizada por los personajes del curso y proporcionando un contexto para la primera estructura gramatical de la unidad una práctica para el vocabulario presentado en la lección 1.

Contenidos culturales

Desde el principio de cada unidad los niños se sumergen en la cultura británica al ser partícipes de las vidas de los personajes de la localidad de Rooftops. El vocabulario, la canción y las animaciones de la historia hacen que los detalles y convenciones del día a día británico cobren vida.

En la lección 3, con el film cultural, los alumnos son testigos de la actividad diaria de niños británicos reales en una ciudad real británica o en sus alrededores. Estas lecciones hacen que los alumnos sean conscientes de pertenecer a una comunidad global y les invitan a reflexionar sobre la cultura a la que se están acercando a través del idioma, así como a compararla con la propia, al tiempo que contribuyen a desarrollar las competencias sociales y cívicas y la conciencia y expresiones culturales.

En la lección 4, a través de un intercambio social habitual, se les acerca una vez más a aspectos culturales de los países de habla inglesa, con un lenguaje cotidiano de uso frecuente.

Además, al final del Class Book se incluyen dos unidades adicionales, dedicadas a festividades.

Valores y ciudadanía

El aprendizaje de valores o la educación para la ciudadanía son parte fundamental de *Oxford Rooftops*. En la lección 3 se presenta el tema en valores, vinculado al tema y contenido del film cultural y del lenguaje cotidiano de la lección 4. El film integra aspectos socio-culturales del aprendizaje y ayuda a fomentar la autoestima, así como actitudes positivas, tolerancia y respeto hacia los demás.

Historias

A través de las historias los alumnos comparten las aventuras de los personajes de *Rooftops*. Juegan un papel importante en relación al desarrollo del lenguaje, dado que se

revisan el primer bloque de vocabulario estructura gramatical claves y al mismo tiempo se presentan el segundo bloque y estructura gramatical en contexto.

El primer contacto con la historia se realiza a través del *iPack*, con un juego divertido, que cuando se completa revela el título de la historia, y que puede utilizarse posteriormente para hacer predicciones sobre la historia, contribuyendo al desarrollo de las destrezas de lecto-escritura.

Después del juego, los alumnos se sumergen en el mundo de *Rooftops* disfrutando de una versión animada en el *iPack*.

Tras la presentación en el *iPack*, los alumnos recuerdan la historia en el *Class Book*, en esta ocasión por escrito, acompañada de escenas. La historia se presenta en forma de guión para ser escenificada fácilmente por los alumnos si se desea.

Finalmente, en el *Activity Book* tienen la oportunidad de consolidar y evaluar la historia eligiendo y coloreando una de las cuatro categorías.

Temas inter-curriculares

En la lección 7 de cada una de las unidades de *Oxford Rooftops*, se ofrece la oportunidad de transferir el inglés para presentar contenidos pertenecientes a otras áreas del currículo: ciencias sociales y naturales, plástica, música y matemáticas. De esta forma se consolidan conceptos trabajados en estas asignaturas y los alumnos aprenden a establecer conexiones prácticas entre el contenido de otras áreas y las estructuras y el vocabulario que están aprendiendo en inglés, trasladando las destrezas adquiridas de un área a otra.

El concepto inter-curricularidad se introduce a través del *iPack* mediante una presentación tipo diapositivas y se desarrolla posteriormente en el *Class Book* con un texto informativo.

La comprensión del contenido inter-curricular se revisa a través de preguntas en la página del *Class Book* que los alumnos responden oralmente en grupo.

Las actividades del *Activity Book* proporcionan práctica adicional sobre el vocabulario de la lección, así como consolidación del contenido.

Pronunciación

Oxford Rooftops 3 enseña a los alumnos a pronunciar sonidos en inglés que presentan cierta dificultad de forma precisa a través de una serie de actividades escalonadas en la lección 8 de cada unidad.

La primera introducción se realiza a través del *iPack* con un juego de deducción en el que se enseña en primer lugar al alumno a escuchar e identificar el sonido. Pueden escuchar el sonido o palabras que lo contienen tantas veces como necesiten hasta ser capaces de reproducirlo tanto aisladamente como formando parte de palabras.

El proceso continúa en el *Class Book* donde los alumnos progresan de oír el sonido en palabras aisladas a oírlo en frases con una divertida rima relacionada con el tema de la unidad.

Por último se pasa a un juego de comunicación más libre, en el que se requiere una producción oral del sonido, dado que se contiene en algunas de las palabras clave de la unidad.

Revisión

Oxford Rooftops le da mucha importancia al reciclaje y revisión del lenguaje a lo largo de todo el curso. En el nivel 3 se lleva a cabo un reciclaje sistemático de todo el lenguaje clave en todas las unidades y a través de contextos muy variados.

Adicionalmente al continuo reciclaje en cada unidad, se realiza una revisión al final de cada trimestre a través de las historias de los *Super City Heroes*, disponibles tanto en el *iPack* como en el *Class Book*.

Se dispone además de revisión adicional opcional en el *Teacher's Guide* y en el *Teacher's Resource* CD-ROM con las *Reinforcement worksheets* y *Language extension worksheets*.

Exámenes externos

Los contenidos y destrezas de *Oxford Rooftops* han sido diseñados teniendo en cuenta las exigencias de los exámenes *GESE Trinity* y *Cambridge English: Young Learners*.

Tratamiento de la competencia comunicativa (y de sus componentes): lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Los libros de Oxford University Press ofrecen una gran variedad de actividades que promueven la comunicación real en el aula, con un desarrollo sistemático de las destrezas escritas y orales y muchas oportunidades para personalizar.

En *Oxford Rooftops* los alumnos utilizarán el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, desarrollando esta competencia en todas las unidades.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: Mosaic

Editorial: Oxford University Press

Autor: Helena Gomm

Fecha (publicación de la segunda edición): 2014

Volúmenes:

Mosaic 1

Mosaic 3

Etapas: Secundaria.

PRESENTACIÓN GENERAL

Mosaic es un curso de inglés enfocado a los estudiantes de primer curso de Educación Secundaria. *Mosaic* propone un nuevo enfoque para el aprendizaje del inglés ya que combina habilidades integradas, material motivador y una fuerte oferta mixta de capacidad. Los estudiantes verán el aprendizaje del Inglés desde una perspectiva diferente.

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

-Student's book / Digital Student's book.

-Workbook/ Digital Workbook.

-VocApp.

-Student's web site: Oxford Online Learning Zone.

Student's Book:

-Nueve unidades con distintas habilidades integradas.

-Cada unidad comienza con una página de calentamiento para introducir el tema.

-Los dos conjuntos de vocabulario principales y los puntos gramaticales se presentan y practican a través de una lectura y un texto de escucha.

-Dos páginas están dedicadas a un texto cultural (*Around the world*) y expresión oral (*Practical English*). Una página está dedicada al desarrollo de la escritura.

-Al final de cada unidad hay una página de resumen y de repaso.

-Hay proyectos que se incluyen para ayudar a los estudiantes en los que se utiliza el lenguaje que han aprendido en un contexto práctico.

-Nueve páginas extra curriculares en la parte posterior del libro del Estudiante.

-Tres páginas para practicar la pronunciación completa con audio. También ofrece práctica adicional en el apartado *Say it!*.

-Una lista de verbos irregulares.

Workbook:

-Ocho páginas de práctica adicional para cada una de las unidades del *Student's Book*. Esto incluye cuatro páginas para practicar el vocabulario y la gramática graduada y dos páginas de lectura graduada y práctica de la escritura.

-Al final de cada unidad hay dos páginas de revisión y revisión acumulativa.

-Una Gramática de 40 páginas y la referencia de vocabulario con las tareas prácticas para cada punto de la gramática y el vocabulario de la unidad.

-Una lista de verbos irregulares.

VocApp:

-Permite a los estudiantes practicar el vocabulario del *Student's Book* en sus teléfonos

móviles.

-Contiene traducciones en cuatro idiomas (castellano, catalán, gallego y vasco.)

-Incluye audio para cada elemento de la lista de palabras.

-Contiene dos tipos de cuestionarios para que los estudiantes pongan a prueba sus conocimientos.

-Registro personal para que los estudiantes realicen un seguimiento de su progreso en el tiempo.

Oxford Online Learning Zone contiene:

-La página web de Oxford incluye artículos, podcasts, vídeos, prácticas de exámenes y otras características.

-Tareas que se marcan automáticamente y las puntuaciones de los estudiantes las cuales se registran en el libro de calificaciones.

Materiales para el profesor:

-Teacher's Guide.

-Tests and resources Multi-ROM.

-iPack.

-Class CDs

-Oxford Premium.

Teacher's Guide:

-Una introducción con información sobre la metodología del curso, las competencias clave, las capacidades y otras áreas de interés.

-Listas fotocopiables de auto-evaluación.

-Clave de respuestas para todo el material del Student's Book.

-Notas de antecedentes, información cultural y notas lingüísticas.

-Transcripciones de audio.

-La clave de respuestas del Workbook.

Test y recursos Multi-Rom:

-Hojas de trabajo y pruebas en formato PDF y Word editable. Formatos imprimibles y fotocopiables.

-63 hojas de gramática y fichas de vocabulario.

-9 hojas de trabajo de extensión AICLE para cada uno de los temas adicionales del plan de estudios en el Student's Book.

-Scripts de vídeo para clases de teatro a través de inglés.

-Tareas comunicativas en parejas que ofrecen prácticas de conversación extra.

-27 pruebas unitarias graduadas incluyendo escucha, vocabulario, gramática, escritura y lectura.

-4 pruebas (test) en tres niveles.

-Pruebas de habla para cada unidad, al final de cada unidad y las pruebas de fin de año.

-Audio para escuchar las pruebas.

Class audio CDs:

-Todo el material de escucha para el Student's Book.

-Material de escucha para las actividades de pronunciación en la parte posterior del Student's Book.

-Material de escucha para las páginas adicionales del plan de estudios en la parte posterior del Student's Book.

-Material de escucha para las pruebas.

iPack:

-Student's Book y el Workbook en pantalla.

-Cajas con las respuestas a todos los ejercicios.

-Audio integrado claramente señalado con iconos.

-3 vídeos integrados por unidad.

-2 presentaciones de vocabulario por unidad.

-2 animaciones de gramática por unidad.

-Preparación y extensión de tareas para todas las habilidades para extender el nivel del material en ambas direcciones.

Oxford Premium:

-Pruebas y programaciones

-Extras Culturales y hojas de trabajo de práctica adicionales.

-Oportunidades de capacitación en línea, además de noticias y actualizaciones educativas.

DESCRIPCIÓN:

Organización general y composición de cada unidad.

Vocabulario

Cada unidad tiene dos juegos de vocabulario básicos. En los niveles anteriores, los conjuntos léxicos en algunas unidades también son de la misma clase de palabras (por ejemplo verbos, nombres, adjetivos) para la facilidad de procesamiento y clasificación. Además, ofrece un mosaico de frases de lenguaje funcional cuidadosamente planificadas que aparecen en la página *Practical English*. Estos dos elementos constituyen el "vocabulario básico" de todos los estudiantes para acceder y aprender.

Para los estudiantes que pueden hacer frente a una lista más extensa de vocabulario, hay dos o tres conjuntos de vocabulario 'extra' en cada unidad. Estas cortas series de cinco o seis palabras aparecen en las tres primeras lecciones a doble página de cada unidad.

Por último, *Learn it!* vocabulario se centra en las palabras y frases que a menudo causan dificultad para los alumnos. El '*Extra Vocabulary*' y el '*Learn it!*' se practican y se prueban en los test y en las tareas de dos o tres estrellas.

Los dos conjuntos de vocabulario básicos son compatibles con las tareas de presentación y práctica en el iPad. Las tareas de práctica graduadas también se pueden imprimir desde *Test and Resources Multi-ROM*.

El vocabulario nuevo aparece en los *Reading, listening*, y en las tareas de gramática, lo que garantiza una mayor exposición para que los estudiantes se familiaricen con el lenguaje antes de que lo usen en las tareas más productivas en la sección '*Language in action*'.

En la página '*Language Summary*', los estudiantes pueden encontrar una lista del vocabulario que se espera que aprendan.

El reciclaje es cuidadosamente planeado e integrado sistemáticamente en *Mosaic*. El vocabulario aparece en los textos y tareas en la Revisión de la unidad, a lo largo del libro del estudiante y en el material adicional iPack.

El *Workbook* ofrece vocabulario gradual adicional en cada unidad, y el objetivo de la lengua también aparece en las tareas de consolidación. En la parte posterior del *Workbook*, los estudiantes pueden elaborar su propio "diccionario" que les sirva como práctica adicional.

Los test y los recursos Multi-ROM incluyen fichas adicionales de vocabulario en tres niveles. El vocabulario evaluado en los test de cada unidad y en las pruebas anuales.

Gramática

El enfoque de descubrimiento guiado a la gramática involucra a los estudiantes en su aprendizaje y se combina con la metodología de habilidades integradas de los resultados del curso en la presentación y práctica de la lengua más significativa.

Cada unidad de *Mosaic* cubre dos puntos gramaticales principales. Nuevas estructuras

aparecen en los textos leyendo o escuchando. Después de la explotación de estos textos, los profesores pueden optar por presentar la nueva estructura a través del uso de la animación gramática en el *iPack*. La animación cuenta con el personaje principal 'Pipa', junto con su familia y amigos. Cada episodio cuenta una historia corta que contextualiza el punto de gramática, seguida de la representación visual de cómo se forman las estructuras.

Destrezas

El *Reading* juega un papel importante en el aprendizaje de idiomas. *Mosaic* incluye una amplia gama de tipos de textos, incluyendo artículos, páginas web, cuentos, recetas, correos electrónicos, guiones de video y entrevistas.

Todos los textos son cuidadosamente clasificados y tienen como objetivo proporcionar información interesante de forma realista. Los dos principales textos de lectura de cada unidad y textos adicionales están grabados en el *CD de audio de clase* o se pueden escuchar directamente desde el *iPack*.

Los *Reading* se utilizan de diferentes maneras a lo largo del libro:

-Para revisar y reciclar gramática y vocabulario.-

-Para la comprensión de lectura.

-Textos más cortos para reciclar y practicar la gramática y el vocabulario, para proporcionar una muestra de escritura, y como realia para establecer el contexto en las tareas de *listening* y *speaking*.

-Los textos de las páginas adicionales del plan de estudios se centran en temas transversales de historia, geografía o ciencia. Cada área temática ha sido cuidadosamente seleccionada para enlazar con el tema de cada unidad.

Listening: Forma una parte importante del desarrollo del lenguaje y puede ayudar a mejorar la producción oral. Con esto en mente, *Mosaic* ofrece muchas oportunidades en *listening*:

- Dos *listening* de comprensión oral por unidad.

- Tres videos por unidad.

- dictados y *Say it!* (pronunciación).

- Práctica adicional de escucha en la página *English Practical*.

Los textos que escuchan proporcionan diferentes situaciones, incluidos los programas de radio, entrevistas, conversaciones y anuncios. Una gama de acentos regionales e internacionales leves se han utilizado para confirmar su autenticidad.

Las tareas de preparación de los listening en el iPack ayudan a los estudiantes a preparar el ejercicio de escucha. Los estudiantes escuchan el audio para obtener una comprensión general del texto y desarrollan la habilidad de escuchar lo esencial. El ejercicio final pide a los estudiantes obtener información específica de la escucha.

Las tareas de dictado incluyen cinco o seis frases que se centran en el vocabulario y en las estructuras gramaticales de la unidad. Esta práctica intensiva de escucha ayuda a afinar el oído creando así una asociación más profunda con la forma auditiva y escrita de la lengua.

Speaking: *Mosaic* ofrece muchas oportunidades para que los estudiantes participen en las actividades que practican tanto la precisión y la fluidez del habla.

La página de *Warm-up* presenta el tema de la unidad y anima a los estudiantes a conectar con él.

A través del curso aparecen otro tipo de tareas, ya sea en el *Student's Book* o en la *Teacher's Guide* en las que se les pide a los estudiantes dar su opinión o relatan una experiencia personal.

Cada lección culmina '*Language in action*', actividades que ofrecen oportunidades para que los estudiantes practiquen el idioma que han estado aprendiendo de una manera más libre y con frecuencia más personal.

En la página de *Practical English* se presentan prácticas a partir de contextos cotidianos con un lenguaje funcional (*Realia*), como por ejemplo pedir en un restaurante, hablar de actividades de tiempo libre, etc.

El vídeo interactivo (*Interactive video*) cuenta la historia de tres adolescentes y usted. El vídeo está grabado en primera persona y da a los espectadores la impresión de haber participado en el drama. En diversas etapas de cada episodio, se pide a los espectadores a

elegir entre opciones y tomar decisiones que afectan el resultado de la historia. El lenguaje funcional se teje en cada episodio le ofrece la oportunidad de interactuar. Al final de cada episodio, el iPack ofrece práctica de diálogo para dar a todos los estudiantes la oportunidad de participar de una manera más controlada.

La pronunciación también cuenta en cada unidad.

Say it! tareas que apuntan a sonidos específicos, acentuación de las palabras, y la entonación de la frase. El programa ha sido desarrollado especialmente para los hispanohablantes. Cada unidad dispone de una práctica intensiva en un punto en particular con la práctica adicional en la parte posterior del *Student's Book*. Todas las tareas pronunciación incluyen ejemplos de audio en el CD de audio y en la iPack.

Writing: Las tareas de escritura cubren una gran variedad de tipos de texto, tales como correos electrónicos, artículos, guiones y reportajes en vídeo, etc. El texto Modelo muestra la estructura del párrafo claro y utiliza un lenguaje objetivo de la unidad en las estructuras de frases sencillas. El texto modelo también ejemplifica expresiones de tiempo, conjunciones y puntuación. Hay práctica de estos puntos del lenguaje en el *Look at language*, sección antes de que los estudiantes pasen a la tarea de escritura. El *Writing Preparation* en el iPack ofrece ayuda en la planificación de la tarea.

El *Workbook* ofrece una tarea similar de escritura para consolidar los puntos del *Student's Book*.

Tratamiento de la competencia comunicativa (y de sus componentes): lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

El estudio de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de esta competencia de una manera directa, completando, enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. La competencia en comunicación lingüística se refiere 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. El libro de texto elegido ofrece una gran variedad de actividades que promueven la comunicación real en el aula, con un desarrollo sistemático de las destrezas escritas y orales y muchas oportunidades para personalizar.

A través de los materiales de *Mosaic*, los alumnos utilizarán el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita que se desarrollará a través de actividades de comprensión oral, construcción de vocabulario y conocimientos básicos de fonética.

Todas las unidades del libro del alumno desarrollan esta competencia. El cuadro *Say it!* invita a decir nuevos sonidos y a mejorar la práctica oral. También la sección final de actividades adicionales del libro del alumno trabaja sobre esta competencia .

El vídeo interactivo ofrece a los estudiantes la posibilidad de practicar el lenguaje presentado en la *Practical English page*, desde preguntar y dar información personal, hablar del actividades de tiempo libre, hacer sugerencias, dar opiniones, preguntar información, mida, ir de compras, preguntar y dar direcciones hasta realizar una conversación telefónica o hacer planes para el fin de semana.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

Mosaic 1 es un libro con muchas imágenes y textos resaltados y a lo largo de todas las unidades. Resulta atractivo, ya que las imágenes son reales y modernas.. Como ocurre en otros libros de texto, en este caso las imágenes tienen un impacto inconsciente y consciente, ya que al concebirlas tienen implícita una finalidad que puede ser informar, comunicar, expresar o simple estética. Así como el resaltado de los textos resulta agradable y es una forma de despertar la atención del estudiante.

ENFOQUE:

Durante la fase de investigación de este proyecto, se hizo evidente que los profesores estaban buscando un nuevo enfoque para la enseñanza de Inglés.

Los educadores expresaron su preferencia por un material que es más natural, más intuitivo y más cerca de lo que, naturalmente, aprendemos una lengua; material que coloca a los estudiantes en el centro de su aprendizaje. Esto motivó el enfoque general para el desarrollo del curso con un aprendizaje centrado en el significado. En términos prácticos, esto significa que los sistemas de lenguaje; la gramática, el vocabulario y la pronunciación, no se enseña y se practica de manera aislada sino a través de las cuatro habilidades.

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN:

Título: Complete PET. Cambridge English: Preliminary

Editorial: Cambridge University Press.

Autores: Emma Heyderman y Peter May

Fecha (publicación de la segunda edición): 2011

Edición: Complete PET for Spanish Speakers

Etapas: Secundaria

PRESENTACIÓN GENERAL:

“*Complete PET for Spanish Speakers* es un método de enseñanza de la lengua inglesa, diseñado para la consecución de los objetivos marcados por el currículum de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y para satisfacer las necesidades del alumnado ofreciéndoles más oportunidades para aprender. Se trata de un método práctico, estimulante, divertido y dinámico orientado a una preparación profunda de aquellos alumnos que quieran presentarse al examen oficial de *Cambridge ESOL Preliminary English Test (PET)/Preliminary English Test for Schools (PET for Schools)* o *Trinity Integrated Skills Examination*. Este método, orientado fundamentalmente a alumnos adolescentes, los prepara en las cuatro destrezas así como en los aspectos gramaticales y léxicos fundamentales y necesarios en un nivel intermedio de lengua inglesa (Marco Europeo de Referencia, B1)”.

Objetivos:

-Consecución de objetivos marcados en el currículum de la ESO.

-Preparar a los alumnos que quieran presentarse al examen oficial de *Cambridge ESOL Preliminary English Test (PET)/Preliminary English Test for Schools (PET for Schools)* o *Trinity Integrated Skills Examination* en las cuatro destrezas así como en los aspectos gramaticales y léxicos fundamentales y necesarios en un nivel intermedio de lengua inglesa (Marco Europeo

de Referencia, B1).

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

- Student's Book with CD-ROM.
- Student's Book with answers and CD-ROM.
- Workbook with Audio CD.
- Workbook with answers and Audio CD.

Student's Book: El libro del alumno consta de doce unidades y de doce unidades de revisión de contenidos gramaticales y léxicos (*Vocabulary and grammar review*) al final de cada unidad. Así mismo, al final del libro en las secciones *Speaking reference* y *Writing reference* se desarrollan los distintos tipos de tareas escritas y orales que forman parte del examen, ofreciendo ejemplos y ejercicios adicionales, así como consejos sobre cómo realizar la tarea adecuadamente. En la sección *Grammar reference* se explican de manera clara y precisa aquellos contenidos gramaticales que son necesarios en el *PET/PET for Schools*. Al final del libro se puede también encontrar un examen auténtico y completo de *PET* además de un examen modelo de *PET for Schools* para que los alumnos puedan practicar y familiarizarse con todos los tipos de tareas que forman parte del mismo.

CD-ROM: incluye una gran variedad de ejercicios interactivos, entre los que se cuenta práctica de comprensión auditiva, todos los cuales están vinculados a los temas del *Student's Book*.

Workbook with Audio CD: El libro de ejercicios contiene doce unidades de auto-estudio y de deberes en las que se consolidan los conceptos aprendidos en el *Student's Book* y se practican las destrezas de comprensión escrita, comprensión lectora y producción escrita, necesarias para el *PET/PET for Schools*. Asimismo, proporciona más práctica de los contenidos gramaticales y léxicos, que también utiliza la información del *Cambridge Learner Corpus*. Finalmente, integra una sección adicional de vocabulario (*Vocabulary Extra*) que contiene doce páginas con más práctica y revisión de los contenidos léxicos esenciales del *PET/PET for Schools* y un CD audio que contiene todo el material de comprensión auditiva contenido en el libro de ejercicios.

Materiales para el profesor:

- Teacher's Book.
- Class Audio CDs (2).

Teacher's Book:

- Anotaciones, aclaraciones y comentarios sobre las doce unidades del *Student's Book*. Se mencionan los objetivos de cada unidad, se aconseja sobre como enfocar cada parte de la unidad, ofrece una amplia variedad de ideas para ampliar las actividades del *Student's Book*, se incluye una selección de ideas alternativas para adaptar las actividades a distintos tipos de alumnos y contiene las transcripciones completas de las audiciones.

- Una actividad fotocopiable por unidad diseñada para repasar de manera amena el trabajo realizado en la unidad del *Student's Book* pero sin una orientación específica hacia el examen. En cada una de estas actividades se incluyen los objetivos y sugerencias sobre cómo realizarlas en el aula.

- Cuatro tests de progreso fotocopiables (*Progress tests*), uno para cada cuatro unidades, para evaluar la gramática y el vocabulario visto en las unidades.

- Doce listas de vocabulario que incluyen el vocabulario visto en el *Student's Book*. Cada palabra incluye la definición obtenida de los diccionarios de Cambridge. Estas listas pueden ser utilizadas para que los alumnos las utilicen de manera individual, como referencia o como revisión después de cada unidad. Se trata, en cualquier caso, de una herramienta adicional para ampliar el vocabulario de los alumnos.

Class Audio CDs: contienen material de comprensión auditiva para las doce unidades del *Student's Book* y para los dos exámenes modelos al final del libro (*PET*, y *PET for Schools*).

DESCRIPCIÓN:

Organización general y composición de cada unidad.

Las unidades tienen un enfoque dinámico y atractivo, y destacamos entre otros aspectos que en cada unidad concreta se desarrolla:

- Una parte de los componentes del *PET/PET for Schools*;
- Información esencial sobre la parte del examen que se analiza y la mejor manera de enfocar la tarea;
- Actividades orales variadas y estimulantes para fomentar la fluidez y la capacidad de expresión;
- Actividades sobre los contenidos gramaticales que forman parte del examen (a menudo basadas en *Cambridge Learner Corpus* y que tratan de aquellos aspectos que suelen causar problemas a los candidatos hispanohablantes en el examen);
- Léxico adecuado al nivel de *PET* (a menudo basado en aquellos errores que se cometen con cierta frecuencia en dicho examen);
- Una sección, llamada *Starting off*, a modo de introducción;
- *Exam advice* donde se ofrece información y consejos sobre cómo realizar la tarea;
- Actividades para la práctica de distintos aspectos gramaticales
- Actividades para la aplicación práctica del vocabulario aprendido
- Integración y práctica de las cuatro destrezas orientadas a la motivación y al desarrollo de las capacidades del alumnado.

Las lecturas propuestas pretenden involucrar y motivar al alumnado con un contenido interesante y relevante, además de proporcionar ejemplos contextualizados de la gramática y léxico que se intentan enseñar. Los textos tienen tareas de introducción seguidas de tareas de comprensión de diversos tipos.

La gramática y el vocabulario están integrados en las lecturas y las comprensiones auditivas. El énfasis recae en la implicación activa en el proceso de aprendizaje. Se anima a los estudiantes a encontrar otros ejemplos y a elaborar reglas para ellos mismos que pueden confirmar, si lo necesitan, en *Grammar reference*, que se encuentra al final del libro. Continúa con unos cuantos ejercicios graduados por niveles de dificultad, tanto receptivos como productivos, que permiten al alumnado comenzar a emplear el lenguaje que se pretende

enseñar (*target language*) en contextos diferentes y a producir un lenguaje acorde con la realidad.

Cada unidad tiene al menos dos secciones de vocabulario, con campos semánticos específicos y áreas léxicas importantes en el aprendizaje de la lengua inglesa. Ambos se consolidan mediante ejercicios en los que los alumnos han de poner en práctica el vocabulario.

La sección *Spelling and sounds* ofrece información y práctica sobre aspectos de la pronunciación que son relevantes para la expresión oral así como para la comprensión oral específicamente enfocado en las necesidades de los candidatos hispanohablantes.

Al final de cada unidad hay una sección con el título *Vocabulary and grammar review*. Aquí se encuentran ejercicios con la gramática y el vocabulario que fueron presentados en las dos unidades anteriores. Su propósito es que tanto profesores como alumnos comprueben rápidamente el grado de aprendizaje y el progreso conseguido durante las unidades que acaban de cubrir y consoliden lo aprendido. Se pueden hacer en clase o en casa.

Además de las unidades, *Complete PET for Spanish Speakers* ofrece una serie de materiales de gran utilidad para profesorado y alumnado:

Grammar reference: incluye explicaciones detalladas y ejemplos de la gramática vista en las unidades correspondientes al *Student's Book*.

Una lista de verbos irregulares para que los alumnos acudan a ella cuando lo necesiten.

Writing reference: incluye información sobre las partes escritas del examen, ejercicios para aplicar lo aprendido, así como consejos para realizarlas con éxito. Además se incluyen los distintos tipos de textos que los candidatos tendrán que redactar en el *PET/PET for Schools*.

Speaking reference: incluye información y explicaciones detalladas sobre las partes del examen y cómo realizarlas con éxito, así como ejemplos de candidatos realizando el examen oral.

Authentic past PET paper from Cambridge ESOL: se ofrece un examen completo para que los alumnos se familiaricen con el tipo de examen, las destrezas e incluso el formato del

mismo.

PET for Schools Practice Test: un examen modelo completo de la versión 'for Schools' del examen para que los alumnos tengan material de sobra para practicar y familiarizarse con el formato y el nivel del examen.

Extra material: incluye material adicional, por ejemplo, para completar tareas de algunas de las unidades.

ENFOQUE METODOLÓGICO:

- Las destrezas se tratan de manera estimulante, además de entrenar las técnicas necesarias para realizar las tareas con éxito.
- Un enfoque sistemático en la preparación de la destreza oral, proporcionando modelos que los alumnos puedan seguir para asegurar un resultado positivo.
- Muchas posibilidades para personalizar las tareas de expresión oral.
- Un enfoque progresivo en las tareas de expresión oral con modelos sobre los que se puede trabajar y ejemplos.
- Las áreas gramaticales se tratan de forma comprensiva y se cubren todos los aspectos necesarios para realizar el *PET/PET for Schools exam*. Como apoyo y refuerzo se trabajan los errores más frecuentes cometidos por los candidatos hispanohablantes al examen y como se recoge en el *Cambridge Learner Corpus* (una compilación de los exámenes escritos realizados en todo el mundo). El vocabulario se orienta a la corrección de errores léxicos comunes y a resolver las confusiones que los alumnos pueden tener con ciertas palabras. El método está orientado específicamente a los alumnos hispanohablantes, haciendo más hincapié en aquellas consideraciones lingüísticas en las que existe una mayor interferencia con la lengua materna, así como errores comunes o recurrentes entre los candidatos hispanohablantes al examen *PET/PET for Schools*. El método permite una orientación más centrada a evitar errores y, de este modo, obtener un resultado más positivo tanto a nivel académico como funcional.

La creación de un clima de aprendizaje positivo depende en gran parte del entendimiento y la conexión entre profesorado y alumnado, y de la relación que los alumnos tienen entre sí. Es necesario que el profesor sepa escuchar con empatía y que disponga de

algunas habilidades psicológicas. *Complete PET for Spanish Speakers* facilita la tarea del profesor para crear una experiencia de aprendizaje positiva a través de: tareas claras; ofreciéndoles una variedad de temas interesantes y un equilibrio entre el valor educativo y la diversión e interés de los adolescentes; un gran número de ejercicios cuidadosamente diseñados; oportunidades para los alumnos de comprobar su propio trabajo de forma regular; y un proceso de enseñanza diseñado para garantizar que los alumnos aprendan a expresarse tanto de forma oral como escrita.

Complete PET for Spanish Speakers, que presta atención especial a los siguientes aspectos metodológicos:

- Énfasis en las destrezas: Utiliza un enfoque comunicativo basado en el trabajo de las destrezas (*communicative, multi-skills approach*) para desarrollar las capacidades de los estudiantes en la lengua inglesa de una forma interesante y motivadora. Se usan una amplia gama de tipos de texto para presentar usos auténticos de la lengua inglesa, incluyendo recortes de revistas y periódicos, entrevistas y narraciones. que captan su atención.

- Una buena base gramatical: Se basa en una programación gramatical sólida, tiene en cuenta los distintos niveles de los estudiantes al tratar los aspectos gramaticales de una forma graduada y cuidadosa, y ofrece recursos adicionales para su enseñanza-aprendizaje.

- Vocabulario: Ofrece un plan sistemático para trabajar, ampliar, organizar, consolidar y, ante todo, usar el vocabulario, que incluye los campos semánticos necesarios para las situaciones básicas de comunicación (en clase, en casa, en un bar o restaurante, en tiendas de todo tipo, uso de *Internet*, etc.) que un adolescente se puede encontrar.

- Cultura: Da a los estudiantes información valiosa de importantes temas interculturales y transversales. Se presentan las características culturales más significativas de los países de habla inglesa y los estudiantes participan de forma activa al reflexionar sobre las similitudes y las diferencias entre otras culturas y la suya propia.

- Consolidación: Las unidades de revisión de contenidos gramaticales y léxicos cada dos unidades darán al profesor una clara visión del progreso de sus estudiantes y

harán que éstos sean conscientes de lo que han aprendido.

- Recursos para el profesor: Está estructurado con claridad y es fácil de enseñar. El libro del profesor ofrece notas para dar las clases paso a paso, información sobre los antecedentes o contexto de los contenidos (background notes), ideas adicionales para dar la clase, actividades fotocopiables y la transcripción de las grabaciones.

MOTIVACIÓN

- Interdisciplinariedad de sus contenidos: Introduce contenidos del área de Geografía e Historia, Lengua y Literatura, Música, Informática, Tecnología, Ciencias Naturales, Ética y Religión, Educación Física, etc. Estos contenidos comunes ayudan a que el alumnado vea el área de lengua inglesa como algo útil y relacionado con el resto de materias.

- Flexibilidad: Es un método flexible hacia sus usuarios, hacia la programación didáctica (los componentes, los objetivos, los contenidos, los criterios e instrumentos de evaluación, la metodología y la atención a la diversidad), hacia el aprovechamiento de los recursos de los centros, profesores y alumnos, hacia los tipos de agrupamiento de alumnos (trabajo individual, en parejas, en pequeños grupos, grupos de apoyo, grupos de expertos o en grupo clase, según el tipo y finalidad de las tareas propuestas) y hacia la autoevaluación tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la propia actividad docente. Tras el análisis de los resultados es necesario realizar una reflexión, de hacer reajustes y de buscar soluciones. Es necesario plantear propuestas de mejora a corto, medio o largo plazo. Estas valoraciones y las nuevas propuestas deberán constar en un registro o acta de reunión del Ciclo / Departamento Didáctico y aparecer en la Memoria final (en institutos y centros de ESO), y tendrán que ser tenidas en cuenta en las programaciones de aula (tras la evaluación trimestral), en las programaciones didácticas (tras la evaluación final) o en los proyectos curriculares de área (tras varios años, cuando se cambia de método, cuando cambia la ley y lo piden los inspectores, o cuando se considere necesario).

Tratamiento de la competencia comunicativa.

El aprendizaje de la lengua inglesa contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la lengua inglesa basado en el desarrollo de habilidades comunicativas contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Ahora bien, la aportación de la lengua inglesa al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar, una relevancia singular en esta etapa. Asimismo, el aprendizaje de la lengua inglesa mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse, oralmente y por escrito, utilizando las convenciones y el lenguaje apropiado a cada situación, interpretando diferentes tipos de discurso en contextos y con funciones diversas. Por otra parte, el reconocimiento y el aprendizaje progresivo de reglas de funcionamiento del sistema de la lengua inglesa, a partir de las lenguas que se conocen, mejorará la adquisición de esta competencia.

Tratamiento de las distintas destrezas

Las cuatro destrezas del lenguaje (*language skills*) están presentes en todas las unidades. Siempre hay al menos una actividad de comprensión oral (*listening*) por unidad -las grabaciones ofrecen gran variedad no sólo en la temática sino en los acentos-; varias actividades de expresión oral (*speaking*) para el desarrollo gradual y secuencial de la fluidez y de la adecuación lingüísticas prestando especial atención a las necesidades de los estudiantes y candidatos hispanohablantes; la comprensión escrita (*reading*) se enseña mediante una amplia variedad de textos. Además, para practicar la expresión escrita (*writing*) hay una serie de actividades que permiten una incorporación gradual de nociones importantes para asegurar una buena producción escrita, así como una sección guiada y pautada al final de cada unidad.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos, etc.)

Los temas y enfoques han sido cuidadosamente seleccionados para intentar captar y mantener la atención de los adolescentes. *Complete PET for Spanish Speakers* se ha escrito teniendo en cuenta la edad y los intereses de los alumnos que, de hecho, han influido de forma significativa en la elección de los textos, las ilustraciones y el diseño, la estructura de las

unidades, la tipología de las actividades y la manera en que se facilitan y amplían las técnicas de estudio a los estudiantes. Los textos pretenden desarrollar al máximo la capacidad comunicativa, específicamente la competencia lingüística en inglés, atendiendo a la diversidad de intereses de los alumnos, a sus distintos ritmos de aprendizaje y a sus diversas aptitudes y expectativas.

Plantilla de análisis de libros de texto basada en la que presentan los autores: CUQ et GRUCA (2005) en *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 279).

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Título: English in Mind (Second Edition.)

Editorial: Cambridge

Autores: Brian Hart, Mario Rinvoluceri, Herbert Puchta, Jeff Stranks.

Fecha (publicación de la segunda edición): 2010

Volúmenes:

- English in Mind Starter Level
- English in Mind Level 1
- English in Mind Level 2
- English in Mind Level 3
- English in Mind Level 4
- English in Mind Level 5

Etapas: Secundaria

PRESENTACIÓN GENERAL:

“English in Mind es un curso de Inglés para estudiantes de Educación Secundaria. Hay cinco niveles, cada uno proporcionando 80-90 horas de trabajo en clase, y el curso se pueden combinar con clases mixtas combinando distintas destrezas”.

“English in Mind inspira a profesores y alumnos de todo el mundo. Diseñado especialmente para adolescentes, este curso sabe cómo conectar con los intereses propios de su edad y trabajar sus capacidades”.

“Por otro lado, hay que destacar que se trata de un método que puede ser muy práctico para preparar a estudiantes que se quieran presentar a exámenes oficiales tales como *KET* o *PET*; dato que como profesores siempre deberemos tener en cuenta de cara a

ampliar el horizonte de nuestra labor docente. El siguiente esquema ofrece una visión de la relación entre las titulaciones propias del Marco Común Europeo (*European Framework*), los exámenes de la universidad de Cambridge y los distintos niveles de *English in Mind*".

OBJETIVOS:

-Conectar con los intereses del alumnado y trabajar sus capacidades.

MATERIALES:

Materiales para el alumno:

- Student's Book.
- Workbook with Audio CD.
- DVD – ROM

Student's Book: Gracias a un contenido que consigue captar el interés de los alumnos y a las sólidas bases de gramática y vocabulario, este curso cubre las necesidades y expectativas de profesores y estudiantes. Algunas de sus características más populares son:

- Temas imaginativos en las lecturas y ejercicios de comprensión oral, que captan el interés de los alumnos adolescentes.
- Las secciones 'Culture in Mind', que dan a los alumnos un mayor conocimiento del mundo que los rodea.
- El apartado 'Everyday English' que permite conocer el inglés que usan realmente los adolescentes británicos.
- Secciones orientadas a ayudar a los alumnos hablantes de español a superar las dificultades específicas que les plantea el estudio de inglés.

Workbook with Audio CD: El Workbook permite practicar y mejorar las habilidades lingüísticas tanto en clase como en casa. También incluye más ejercicios

de vocabulario que se corresponden con las secciones de ampliación de léxico del *Student's Book*, 'Vocabulary bank'. Los apartados 'Study Help' y 'Skills Tips' proporcionan otro punto de apoyo. El contenido de audio se incluye en el CD de audio de *Workbook*.

DVD-ROM: Junto al *Student's Book* se incluye un *DVD-ROM* con juegos, más ejercicios y vídeos en los que aparecen los personajes de las photostories, así como un 'Videoke', con una función para grabarse a sí mismos.

Materiales para el profesor:

- Teacher's Resource Book with Audio CD
- DVD

Digital:

- Digital Student's Book and Workbook.
- Classware CD-ROM para pantalla interactiva.
- Testmaker Audio CD/ CD-ROM

DESCRIPCIÓN:

Organización general y composición de cada unidad.

Las páginas 'Get it right!' del *Student's Book* y el *Workbook*, junto con los cuadros 'Get it right!' del *Student's Book*, proporcionan consejos y práctica para evitar los errores gramaticales y de vocabulario más comunes cometidos por los hablantes de español, extraídos del Cambridge Learner Corpus.

Las secciones 'Say it right!' y 'Spell it right!' se centran en aspectos de pronunciación y ortografía inglesa que resultan difíciles para los hablantes de español.

Las páginas dedicadas a temas transversales ayudan a los alumnos a ampliar su conocimiento del mundo, lo que les permite usar el inglés con un propósito real.

Las páginas 'Exams in mind' del Workbook contienen ejercicios que siguen el modelo de los exámenes oficiales de Cambridge para poder practicar.

El Workbook ofrece una guía de escritura detallada, con modelos reales de textos, consejos útiles y tareas pautadas.

STUDENT'S BOOK:

El Student's Book tiene una '*Welcome section*' al principio. Esta sección es para permitir a los maestros revisar, de forma más o menos rápida, algunas de las áreas clave del lenguaje que los estudiantes trataron en el nivel inicial del *English in Mind* o en su aprendizaje previo.

Esta sección no incluye los tiempos verbales cubiertos en el nivel inicial (Starter level), ya que el Student's Book 1 revisa estos en las primeras unidades. Un uso alternativo de la *Welcome section* podría ser para la realización de ejercicios como de diagnóstico, permitiendo a los maestros medir los puntos fuertes y debilidades de su grupo estudiantes antes de comenzar con el material del nivel 1.

Las unidades tienen la estructura básica siguiente (aunque con variaciones menores ocasionales en función del flujo de una unidad individual):

- Un '*reading*' de apertura.
- Una página de gramática, a menudo incluyendo la pronunciación.
- Dos páginas de vocabulario y habilidades de trabajo.
- Una '*photostory*' o una '*Culture in mind text*', seguido de trabajo para el desarrollo de habilidades de escritura (*writing skills*) y un '*extra speaking*'.

Los '*reading text*' tienen como objetivo involucrar y motivar a los estudiantes con contenidos interesantes y relevantes, y para proporcionar ejemplos contextualizados en la gramática y el léxico. El texto tiene tareas de introducción que son seguidas por tareas de comprensión de diversos tipos. Todos el textos de apertura están en el CD de clase, lo que permite a los profesores seguir la lectura inicial con un ejercicio de "leer y escuchar" (*read and listen*), dando a los estudiantes la oportunidad de la conectar la palabra escrita con la versión hablada, que es muy útil para el desarrollo auditivo de los aprendices. Por otra parte, con las

clases más fuertes, los profesores pueden decidir hacer uno de los ejercicios como tarea de escucha, con los libros cerrados.

La gramática sigue la lectura inicial (*Reading*). El objetivo está en la participación activa en el proceso de aprendizaje. Ejemplos de los textos son aislados y utilizados como base para las tareas que se centran en el concepto del objetivo de la gramática. Se anima a los estudiantes a encontrar otros ejemplos y elaborar normas de sí mismos. De vez en cuando hay cuadros (*Look!*) que resaltan una cuestión de gramática (por ejemplo, en la Unidad 2, el trabajo en el presente continuo tiene un cuadro (*Look!*) que muestra los verbos que casi nunca se utilizan en este tiempo.). Esto es seguido por una serie de ejercicios de dificultad graduada, receptivos y productivos, que permiten a los estudiantes empezar a emplear el idioma de destino en diferentes contextos y producir un lenguaje realista. A continuación, por lo general hay una actividad de hablar (*speaking*), con miras a su posterior personalización de la lengua.

Cada unidad tiene al menos una sección de vocabulario, con campos específicos de palabras. Una vez más, ejemplos del texto inicial se centran en el vocabulario, y un conjunto léxico se desarrolla con ejercicios para que los estudiantes pongan el vocabulario en uso. El vocabulario se recicla con frecuencia más adelante en los textos de la unidad (ej.: *photostories* o *Culture in mind texts.*), Y también en unidades posteriores.

La pronunciación se incluye en cada unidad. Hay ejercicios sobre problemas comunes de fonemas, así como aspectos de acentuación (en las palabras, y a través de oraciones). Áreas tales como el uso de *schwa* se tratan en más de una ocasión, y con frecuencia en relación con un área de gramática.

Las habilidades del lenguaje están presentes en cada unidad. Siempre hay al menos una actividad habilidades de escucha (*listening skills*), con escucha de textos de diversos géneros. Siempre hay una por lo menos (aunque por lo general suele haber varias) actividad para el desarrollo de la fluidez de las habilidades de habla (*speaking skills*). Las habilidades de lectura (*reading skills*) se enseñan a través de los textos de apertura y también en textos posteriores en algunas unidades, así como en las secciones de *Culture in mind*. Siempre hay una tarea habilidades de escritura (*writing skills*) hacia el final de cada unidad.

Las dos últimas páginas de cada unidad par hay una fotonovela (*photostory*) o un texto en la sección de *Culture in mind* (unidades impares). Las fotonovelas son conversaciones

entre adolescentes en situaciones cotidianas, lo que permite a los estudiantes leer y escuchar por interés y también para experimentar el uso de expresiones del lenguaje comunes. Estas expresiones comunes se trabajan en los ejercicios siguientes al diálogo. Los textos *Culture in Mind* son textos que proporcionan más práctica de lectura, y una oportunidad para que los estudiantes desarrollen sus conocimientos y comprensión del mundo en general y en particular el mundo de habla inglesa. Incluyen una amplia variedad de temas (Clubs escolares en Gran Bretaña, cómo los adolescentes ganan dinero, la música reggae o los jugadores de fútbol.)

Hacia el final de cada unidad hay una tarea de habilidades de escritura (*Writing skills*). Estos ejercicios son una oportunidad para que los estudiantes trabajen más a fondo la lengua y experimenten la producción de tareas en una variedad de géneros (ej. : cartas, correos electrónicos, informes, etc.). Hay textos de modelo para ayudar a los estudiantes en su escritura, y ejercicios de orientación en cuanto al contenido y la organización. Durante este periodo, a través de la realización de las tareas de escritura, los estudiantes pueden construir un banco de materiales, o 'portfolio' de trabajo ya que puede ser muy útil para ellos como recurso y como fuente de autoevaluación. Muchas de las tareas de escritura también proporcionan práctica útil y relevante para los exámenes de Cambridge ESOL PET o Trinity.

Al final de cada unidad hay una sección de habla extra, titulado '*Last but not least*' donde se les da a los estudiantes la oportunidad para la práctica libre de la gramática y el vocabulario que han aprendido en la unidad.

Hay una sección '*Check your progress*' (Revise su progreso) después de cada dos unidades. Aquí el maestro encontrará ejercicios en la Gramática y vocabulario que se presentaron en las dos unidades anteriores. El propósito de estos ejercicios es que los profesores y estudiantes puedan comprobar rápidamente el aprendizaje y el progreso producido a lo largo de estas dos unidades; los ejercicios se pueden hacer en clase o en casa. Cada ejercicio tiene un esquema de puntuación, y los estudiantes pueden usar los puntos que obtienen para hacer una auto-evaluación sencilla de su progreso.

Más allá de las propias unidades, Inglés in Mind ofrece al final del libro del estudiante un conjunto adicional de materiales para profesores y estudiantes. Estos consisten en:

- Vocabulary bank: Extensión del vocabulario de las unidades del libro de Student's Book. Esta sección está atractivamente ilustrada y enseña las

palabras a través de las definiciones o las imágenes. Esta sección es particularmente útil para aquellos estudiantes que quieren aprender más.

Vocabulary bank activities: Estos ejercicios proporcionan prácticas de conversación adicional para los estudiantes con el objetivo de consolidar el vocabulario ampliado que han visto en el *'vocabulary bank'*. Incluye un calentamiento de actividad escrita y luego una actividad para hablar.

- *Get it right!*: Estas páginas permiten a los estudiantes tomar conciencia de los errores comunes cometidos en este nivel y practicar las formas correctas. Cada ejercicio se concentra en un área o problema específico (por ejemplo, la tercera persona del singular.).

Al final hay una sección de pronunciación (*'Say it right!'*), en la cual los estudiantes aprenden a pronunciar palabras que les resultan problemáticas.

- Spanish curriculum: Estas páginas tratan de temas del currículo español para las asignaturas de Historia, Geografía, Ciencia, Tecnología y Arte. Los temas están vinculados a las dos unidades anteriores del *Sudent's Book*. Estas páginas comienzan con una introducción que anima a los estudiantes a pensar sobre el tema. El contenido principal se presenta a través de una lectura (*Reading*) y / o escucha (*listening*). Todos ellos terminan con una actividad de habla (*speaking*.)

- Unit by unit changes: La mayor parte del texto de *'English in Mind'*, tiene un glosario con las palabras que pueden resultar difíciles a los hispanohablantes. Además, hay pequeños recuadros *Get it right!* a lo largo del curso que acompañan los textos de lectura, y que se centran en un punto en particular del lenguaje o en un punto de gramática.

- Projects: Actividades que los estudiantes pueden hacer en parejas o en grupos (o incluso de forma individual), para que pongan en uso la lengua que han aprendido. Son especialmente útiles para las clases de habilidades mixtas, ya que permiten el trabajo de los estudiantes a su propio ritmo. Los proyectos producidos también podrían ser parte del portfolio de materiales mencionado anteriormente.

- Irregular verb list: Una lista de verbos irregulares para que los estudiantes se refieren a cuando necesitan.

- Phonetic symbols: Una lista de símbolos fonéticos de referencia para

los estudiantes.

WORKBOOK:

Es un recurso para profesores y estudiantes. Proporciona más práctica en las habilidades del lenguaje cubiertas en el *Student's Book*. Está organizado unidad por unidad, siguiendo el *Student's Book*. Cada unidad del *Workbook* tiene seis páginas, y el siguiente contenido:

- Remember and check: Este ejercicio inicial anima a los estudiantes a recordar el contenido del texto inicial en cada unidad del *Student's Book*.
- Exercises: Amplia gama de ejercicios de apoyo en las áreas gramaticales, léxicas y fonológicas de cada unidad del *Student's Book*, siguiendo la progresión de la unidad, por lo que los profesores pueden utilizar los ejercicios ya sea durante o al final de la unidad.
- Everyday and Culture in mind: Ejercicios adicionales en estas secciones en unidades alternas. Como en el *Student's Book*.
- Study help: Estas secciones siguen una metodología de desarrollo de habilidades, para desarrollar las capacidades de los estudiantes como aprendices independientes y exitosos. Después de una breve descripción de la habilidad, hay ejercicios para que los estudiantes comiencen a practicarlo.
- Skills in mind: Estas páginas contienen un programa de desarrollo de habilidades por separado, que normalmente se centra en dos áreas de habilidades principales en cada unidad.
- Unit check page: Ésta es una página para comprobar los conocimientos del lenguaje clave de la unidad, integrando tanto la gramática como el vocabulario en los tres tipos de ejercicios. Los tipos de ejercicio son:
 - a) Un texto con espacios en blanco para completar con opciones que se dan.
 - b) Un ejercicio de frase con opción múltiple.
 - c) Frase que se completará con elementos de vocabulario dado.
- Writing Dossier: Este dossier guía a alumnos a través de las etapas de la escritura de diferentes tipos de texto, proponiendo tareas de tamaño manejable (mini tareas) antes llegar a la tarea principal de la escritura. El material se basa en modelos y análisis y ayudará a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de

escritura.

Consta de 14 páginas, cada una centrada en una tarea específica. Cada dossier está unido al tema correspondiente del *Student's Book*.

- **Get it right!:** Estas páginas permiten a los estudiantes practicar los errores comunes cometidos por los hablantes de español en este nivel y que han visto y practicado en el *Student's Book*. Cada una de estas páginas termina con un ejercicio que se centra en los errores ortográficos comunes.

- **Exams in mind:** Estas páginas del *Workbook* proporcionan a los estudiantes práctica en las tareas típicas de exámenes tipo KET para las partes relacionadas con las habilidades de lectura y escritura, incluyendo también gramática y vocabulario. Al mismo tiempo, estas páginas ofrecen la revisión acumulativa de la gramática y el vocabulario del curso.

- **Grammar reference:** Explicaciones de los principales temas de la gramática de cada unidad, con ejemplos. Pueden ser utilizado como referencia para los estudiantes en casa, o el maestro podría referirse a ella en clase apoyar las explicaciones gramaticales.

El audio para el *Workbook* está disponible en los CD de audio, así como el libro de DVD-ROM del *Student's Book* en formato MP3..

ENFOQUES, METODOLOGÍA O TEORÍAS DE REFERENCIA:

Inteligencias múltiples de aprendizaje y Estilos de aprendizaje

Es evidente que los estudiantes estarán más motivados y aprenderán con más éxito si se tienen en cuenta las diferencias en los estilos de aprendizaje e inteligencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de las actividades en *English in Mind* ha sido influenciado por esta idea, en la que los estudiantes pueden encontrar consejos para estudiar que les muestran cómo utilizar mejor sus propios recursos.

Metodología

Habilidades: *English in Mind* utiliza un enfoque comunicativo y multi-habilidades para desarrollar las habilidades del idioma extranjero de los estudiantes de una manera interesante y motivadora. Se utiliza una amplia gama de interesantes tipos de texto para presentar el uso auténtico del lenguaje, incluyendo recortes de revistas y periódicos, entrevistas, narraciones, canciones y cuentos con fotos

atractivas.

Gramática: *English in Mind* se basa en un fuerte programa gramatical y tiene en cuenta las habilidades mixtas de los estudiantes al tratar con la gramática de una manera cuidadosamente graduada, además de ofrecer apoyo adicional para la enseñanza.

Vocabulario: *English in Mind* ofrece un programa de estudios vocabulario sistemático, incluyendo importantes trozos léxicos para la conversación y la extensión del vocabulario en el banco de vocabulario del libro.

Cultura: *English in Mind* da a los estudiantes conocimientos sobre importantes temas transculturales e interculturales. Se presentan rasgos culturales significativos de los países de habla inglesa, y los estudiantes participan en la reflexión activa sobre las similitudes y diferencias entre otras culturas y la suya propia.

Consolidación: Hay siete *Check your progress* páginas de revisión del progreso por nivel. Estas darán a los maestros una idea clara del progreso de sus estudiantes y hacer que los alumnos tomen conciencia de lo que han aprendido. Cuatro proyectos dan a los estudiantes la oportunidad de utilizar un nuevo lenguaje en un contexto menos controlado y permite la independencia del alumno.

Ayuda al profesor: *English in Mind* está claramente estructurado y es fácil enseñar con él. El libro de recursos del profesor ofrece paso a paso las lecciones, información básica sobre el contexto, la cultura y el lenguaje, conceptos didácticos, textos y materiales fotocopiables para más prácticas y lecciones adicionales. También tiene en cuenta las necesidades de los grupos de habilidades mixtas, proporcionando material extra para los que terminen rápido o para los estudiantes que necesitan más apoyo, así como exámenes finales.

Apoyo a los estudiantes: *English in Mind* ofrece apoyo sistemático a los estudiantes a través de: Estudio de secciones de ayuda y consejos de habilidad; lenguaje del aula; orientación en las unidades para ayudar con el desarrollo de discurso en el aula y la escritura de los estudiantes; listas de verbos irregulares y la fonética (en la parte posterior del Student's Book); y gramática de referencia (en la parte posterior del Workbook).

- Tratamiento de la competencia comunicativa (y de sus componentes): lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

El aprendizaje de la Lengua inglesa contribuye a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística de manera directa, completando y enriqueciendo y llenando de nuevos matices comprensivos y expresivos esta capacidad comunicativa general. Un aprendizaje de la Lengua inglesa basado en el desarrollo de habilidades comunicativas contribuirá al desarrollo de esta competencia básica en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. Ahora bien, la aportación de la Lengua inglesa al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escucha, habla y conversación, una relevancia singular en esta etapa.

Papel que desempeña la información paratextual (imágenes, fotos...)

English in Mind está repleto de imágenes y textos resaltados a lo largo de todas las unidades. Es un libro atractivo y cargado de color. Aunque en ciclos superiores las imágenes empiezan a pasar a un plano secundario en los libros de texto de lengua extranjera no es así, ya que las imágenes son fundamentales como complemento de definiciones, explicaciones o conceptos.

Las imágenes tienen un impacto inconsciente y consciente, al concebirlas tienen implícita una finalidad que puede ser informar, comunicar, expresar o simple estética.

ANEXO IV

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

-COMUNICACIÓN ORAL

Yo. Todos los proyectos presentados fomentan la comunicación oral y vemos como los alumnos van perdiendo el miedo a hablar en público y se fomenta la espontaneidad,,,,,,,incluso en el proyecto de teatro, aunque el diálogo está ensayado, no deja de ser una manera de comunicarse. Cuando a los alumnos les damos la posibilidad de hablar, ellos hablan,....

CM. En secundaria hay que darles también la posibilidad de elegir los temas, lo que van a decir y lo que van a hacer...no darles siempre las pautas.

BN. La necesidad urge utilizar la L2

Yo. El motivo tiene que interesarles.

C.M. ¿para qué necesito el libro de texto? En los medios de comunicación hay infinidad de recursos que podemos utilizar para trabajar todo aquello que nos pide el curriculum y además estos recursos son del agrado y del interés de los alumnos: un video que está en youtube, un cotilleo, una película.

A.V. Eso es comunicación auténtica cuando tienen que comunicarse de verdad, no hacer un paripé en inglés por ejemplo cuando tienen que comunicarse en inglés con un compañero que sabemos que habla español...no es lo mismo cuando por ejemplo tenemos que comunicarnos con un italiano o con una persona de cualquier otra lengua, ahí está la comunicación auténtica, es cuando ellos verdaderamente se vuelcan y utilizan todos los recursos para comunicarse...

Cuando tenemos auxiliares de conversación que no son de habla inglesa, ahí es dónde veo como los alumnos se esfuerzan de verdad por comunicarse y por hacerse entender y ven la necesidad auténtica de comunicación. Intentaban impresionar a las auxiliares intentando esforzarse

aún más....hay ese cambio generacional pues son auxiliares mucho más jóvenes que los profesores.

B.N Los alumnos quieren sorprender a las auxiliares que tienen veintitantos años.

A.V. Los auxiliares de conversación hacen que las clases de lengua tengan ese halo de realidad...por mucho video que les pongamos...

S.C Veo mucha diferencia entre Primaria y Secundaria. Trabajo mucho a través de las canciones en los primeros cursos de primaria Utilizo una rutina muy marcada y casi todo con canciones.....les proporciona un montón de estructuras que luego pueden extrapolar a otras situaciones....

A.V nosotros hemos cambiado de método este año y el que hemos escogido tiene unas canciones muy buenas y pegadizas, que se las saben de memoria. Esas estructuras que aprenden cantando, luego las extrapolan de una manera automática.

Yo. Alguna cuestión negativa en alguno de estos proyectos? Alguna carencia o debilidad? En cuanto a la comunicación oral....

M.B. Nosotros tenemos un proyecto de intercambio con Irlanda y con USA pero claro son programas muy caros y no todo el mundo puede ir....

A.V. Cuando existe necesidad comunicativa....es lo que hace que ellos se esfuercen.

C.M En Primaria trabajamos de otro modo y vamos mucho más por libre...y es más difícil ponernos de acuerdo entre los profesores.....

M.B tenemos un equipo de inglés muy grande mientras que otras áreas quedan un poco más reducidas...Y el profesorado miran un poco mal a los de inglés.

A.V. hacemos las cosas porque queremos y nos metemos en proyectos porque sino yo me aburriría haciendo todos los años lo mismo.....

El nivel de competencia oral del alumnado en Primaria en los últimos años ha subido considerablemente...es espectacular. El nivel de los niños que tengo yo en tercero tienen un nivel que no tenían antes los de catorce años cuando la educación primaria llegaba hasta los catorce.....sobre todo a nivel oral.

S.C sin embargo yo me doy cuenta de que en español no están tan bien, en español escriben mucho pero sin embargo les falta mucho vocabulario para poder expresar lo que quieren decir. A veces la auto-exigencia que nos ponemos en inglés es desproporcionada pues la competencia oral que tienen en castellano para ser su primera lengua es menor....y hay una desproporción enorme entre lo que se escribe en castellano y lo que se escribe en inglés sobre todo en los primeros dos años....

A.V. A principio de curso sólo les pido a los padres que los dibujos animados se los pongan en inglés. Antes si querías ver la tele en inglés tenías que ir a Inglaterra comprarte un video y traértelo...hoy en día hay múltiples posibilidades...esp es lo único que les pido y hay niños que tienen una pronunciación muy buena.

S.C. El inglés está donde menos te lo esperas.....y los niños hoy en día tienen un nivel mucho más amplio.

Aspectos que evaluar en lengua inglesa

M.B. Hay nota para cada una de las destrezas más vocabulario y gramática. En Infantil evalúo la motivación y la participación.

C.M. Yo no necesito exámenes pero es un salvoconducto para evitar problemas.

B.N Generalmente se sabe que nota van a tener los alumnos

MOTIVACIÓN

¿PERCIVÍS ESA MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO?

M.B Yo me quedé muy sorprendida el primer año que empezamos con la asignatura de drama...las niñas están encantadas,,,el inglés pasa a ser la asignatura más importante por lo que tenemos que tener cuidado con el resto de los profesores...para que no se tomen esto a mal.

S.C. la motivación es muy alta porque de mayores los niños quieren ser científicos, profesores de inglés..no hay rechazo hacia las asignaturas en inglés y la motivación es muy alta.

B.N. Les gusta muchísimo la asignatura,,,y a veces les pregunto por qué les gusta aparte de porque las clases sean muy divertidas,,,los alumnos responden que cuando van fuera a otros países, de viaje o con los intercambios.., les entienden

C.M. publicar en el blog sus trabajos les enorgullece mucho

A.V cuando las familias se involucran, eso les motiva muchísimo,,,aunque no todas las familias, por falta de formación por ejemplo, cómo utilizar las TIC. Hay un porcentaje muy alto de receptores de información, participan poco, el resto del tiempo hay un poco de pudor a escribir comentarios en el blog o dar un *feedback*.

¿las familias os dan un *feedback* sobre los proyectos o sobre el aprendizaje del inglés en general?

A.V. Si hay un *feedback* pero es escaso, no muchos padres se atreven.

B.N. yo invito a los padres al Instituto y les invito a tomar el té para comentarles algún aspecto interesante sobre los proyectos que hacemos etc. Pero si no fuera así. No irían.

PATRIMONIO COMO RECURSO

¿Os parece que el uso del patrimonio como recurso es un elemento motivador en la enseñanza de lenguas?

S.C. El uso de arte como recurso es muy motivador sobre todo desde que no tenemos el libro de texto nos ha permitido trabajar mucho y mejor utilizando el patrimonio natural que tenemos cercano.

IMPOSICIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

Todos están de acuerdo en que si usan el libro de inglés es impuesto pero si pudieran no lo utilizarían.

,,,,,así que con una buena conexión a internet podría suplirse un libro.....

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORES DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

-COMUNICACIÓN ORAL

Yo. Todos los proyectos presentados fomentan la comunicación oral y vemos como los alumnos van perdiendo el miedo a hablar en público y se fomenta la espontaneidad,,,,,,,incluso en el proyecto de teatro, aunque el diálogo está ensayado, no deja de ser una manera de comunicarse. Cuando a los alumnos les damos la posibilidad de hablar, ellos hablan,....

CM. En secundaria hay que darles también la posibilidad de elegir los temas, lo que van a decir y lo que van a hacer...no darles siempre las pautas.

BN. La necesidad urge utilizar la L2

Yo. El motivo tiene que interesarles.

C.M. ¿para qué necesito el libro de texto? En los medios de comunicación hay infinidad de recursos que podemos utilizar para trabajar todo aquello que nos pide el curriculum y además estos recursos son del agrado y del interés de los alumnos: un video que está en youtube, un cotilleo, una película.

A.V. Eso es comunicación auténtica cuando tienen que comunicarse de verdad, no hacer un paripé en inglés por ejemplo cuando tienen que comunicarse en inglés con un compañero que sabemos que habla español...no es lo mismo cuando por ejemplo tenemos que comunicarnos con un italiano o con una persona de cualquier otra lengua, ahí está la comunicación auténtica, es cuando ellos verdaderamente se vuelcan y utilizan todos los recursos para comunicarse...

Cuando tenemos auxiliares de conversación que no son de habla inglesa, ahí es dónde veo como los alumnos se esfuerzan de verdad por comunicarse y por hacerse entender y ven la necesidad auténtica de comunicación. Intentaban impresionar a las auxiliares intentando esforzarse

aún más....hay ese cambio generacional pues son auxiliares mucho más jóvenes que los profesores.

B.N Los alumnos quieren sorprender a las auxiliares que tienen veintitantos años.

A.V. Los auxiliares de conversación hacen que las clases de lengua tengan ese halo de realidad...por mucho video que les pongamos...

S.C Veo mucha diferencia entre Primaria y Secundaria. Trabajo mucho a través de las canciones en los primeros cursos de primaria Utilizo una rutina muy marcada y casi todo con canciones.....les proporciona un montón de estructuras que luego pueden extrapolar a otras situaciones....

A.V nosotros hemos cambiado de método este año y el que hemos escogido tiene unas canciones muy buenas y pegadizas, que se las saben de memoria. Esas estructuras que aprenden cantando, luego las extrapolan de una manera automática.

Yo. Alguna cuestión negativa en alguno de estos proyectos? Alguna carencia o debilidad? En cuanto a la comunicación oral....

M.B. Nosotros tenemos un proyecto de intercambio con Irlanda y con USA pero claro son programas muy caros y no todo el mundo puede ir....

A.V. Cuando existe necesidad comunicativa....es lo que hace que ellos se esfuercen.

C.M En Primaria trabajamos de otro modo y vamos mucho más por libre...y es más difícil ponernos de acuerdo entre los profesores.....

M.B tenemos un equipo de inglés muy grande mientras que otras áreas quedan un poco más reducidas...Y el profesorado miran un poco mal a los de inglés.

A.V. hacemos las cosas porque queremos y nos metemos en proyectos porque sino yo me aburriría haciendo todos los años lo mismo.....

El nivel de competencia oral del alumnado en Primaria en los últimos años ha subido considerablemente...es espectacular. El nivel de los niños que tengo yo en tercero tienen un nivel que no tenían antes los de catorce años cuando la educación primaria llegaba hasta los catorce.....sobre todo a nivel oral.

S.C sin embargo yo me doy cuenta de que en español no están tan bien, en español escriben mucho pero sin embargo les falta mucho vocabulario para poder expresar lo que quieren decir. A veces la auto-exigencia que nos ponemos en inglés es desproporcionada pues la competencia oral que tienen en castellano para ser su primera lengua es menor....y hay una desproporción enorme entre lo que se escribe en castellano y lo que se escribe en inglés sobre todo en los primeros dos años....

A.V. A principio de curso sólo les pido a los padres que los dibujos animados se los pongan en inglés. Antes si querías ver la tele en inglés tenías que ir a Inglaterra comprarte un video y traértelo...hoy en día hay múltiples posibilidades...esp es lo único que les pido y hay niños que tienen una pronunciación muy buena.

S.C. El inglés está donde menos te lo esperas.....y los niños hoy en día tienen un nivel mucho más amplio.

Aspectos que evaluar en lengua inglesa

M.B. Hay nota para cada una de las destrezas más vocabulario y gramática. En Infantil evaluo la motivación y la participación.

C.M. Yo no necesito exámenes pero es un salvoconducto para evitar problemas.

B.N Generalmente se sabe que nota van a tener los alumnos

MOTIVACIÓN

¿PERCIVÍS ESA MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO?

M.B Yo me quedé muy sorprendida el primer año que empezamos con la asignatura de drama...las niñas están encantadas,,,el inglés pasa a ser la asignatura más importante por lo que tenemos que tener cuidado con el resto de los profesores...para que no se tomen esto a mal.

S.C. la motivación es muy alta porque de mayores los niños quieren ser científicos, profesores de inglés..no hay rechazo hacia las asignaturas en inglés y la motivación es muy alta.

B.N. Les gusta muchísimo la asignatura,,,y a veces les pregunto por qué les gusta aparte de porque las clases sean muy divertidas,,,los alumnos responden que cuando van fuera a otros países, de viaje o con los intercambios.., les entienden

C.M. publicar en el blog sus trabajos les enorgullece mucho

A.V cuando las familias se involucran, eso les motiva muchísimo,,,aunque no todas las familias, por falta de formación por ejemplo, cómo utilizar las TIC. Hay un porcentaje muy alto de receptores de información, participan poco, el resto del tiempo hay un poco de pudor a escribir comentarios en el blog o dar un *feedback*.

¿las familias os dan un *feedback* sobre los proyectos o sobre el aprendizaje del inglés en general?

A.V. Si hay un *feedback* pero es escaso, no muchos padres se atreven.

B.N. yo invito a los padres al Instituto y les invito a tomar el té para comentarles algún aspecto interesante sobre los proyectos que hacemos etc. Pero si no fuera así. No irían.

PATRIMONIO COMO RECURSO

¿Os parece que el uso del patrimonio como recurso es un elemento motivador en la enseñanza de lenguas?

S.C. El uso de arte como recurso es muy motivador sobre todo desde que no tenemos el libro de texto nos ha permitido trabajar mucho y mejor utilizando el patrimonio natural que tenemos cercano.

IMPOSICIÓN DEL LIBRO DE TEXTO

Todos están de acuerdo en que si usan el libro de inglés es impuesto pero si pudieran no lo utilizarían.

,,,,,así que con una buena conexión a internet podría suplirse un libro.....

EXPERT PANNEL FOCUS GROUP

WED, 29TH JUNE 2016

Institute of Education-London University College.

-The name of the project "learning outside" should be changed because it can be misunderstood. It would be better to use "Learning outside the classroom"

-An expert asks me a question: Which theoretical framework is my proposal framed?

Behaviourism? Constructivism? Post-modern views?

They think it is social constructivism+experiential learning.

Social constructivism

We discussed the benefits of mixed ability groupings and children learning through collaborating on projects (Vygotsky's theory of the More Knowledgeable Other - peer or teacher, and Zone of Proximal Development - scaffolding knowledge and understanding

by interaction and dialogic talk). We thought that prior to visiting private galleries, local parks, historic houses or the archaeological museum it would be best to pair children up so that a low attaining would work with mid attaining, and a mid attaining

would work with high attaining peer. Their talk could be recorded and analysed and compared to classroom talk which may normally occur between children of the same attainment or in bigger groups, where only the most confident get the chance to say what they

think, and not everyone has the chance to question or give a different point of view. Depending on the topic or subject cross-curricular approaches could

also be contrasted with single subject approaches and the learning assessed. It was the level of planning for this kind of working which needs to be done beforehand so that you can capture everything through observation, audio recordings, and measures of success using a control group. We talked about formative assessment so that you could talk to the class teachers about progress of case study children and in your evaluations you would reflect on what you think was happening and how you might need to change things. So a bit like a pilot period before you then set up the precise way in which you envisage gathering data.

Experiential learning

I think this was when we were talking about learning by doing and how younger children or children with SEN need a variety of ways in to learning. When working outside the classroom you have many more opportunities to plan engaging hands-on experiences which are not so traditional in pedagogy. With language learning it was creating an environment where children are more willing to have a go at speaking in the target language, and this can often be facilitated when in a less formal setting. By making Miro type sculptures out of natural materials they will be using their judgement of the materials and watching others, as well as feeling their way literally with the media. Again this would need setting up very carefully and comparing to either the same children learning in other settings or by doing some formative and summative assessment.

-Assessment Proposal Research: to start a comparative research between pupils who take part in outdoors projects with pupils who do not take part in it.

-Another possibility would be to allow children to use two languages (Spanish and English, in this case, to give the opportunity to talk to everybody.

-It is a challenge and a professional development to try to change teacher's mentality.

-Many Spanish teachers don't have access to new pedagogies and they are not so familiar to them as British teachers...but this proposal could be able to change this mentality....

-Advantages of the proposal: There are lots of elements interacting: art+language+cross-curricularity+media.

-Instead of using the term English as a second language it is more updated to use English as an additional language.

ANEXO V

Fichas de Situación.

FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	23 de Febrero de 2015	Hora: 11:00
Código: Pilotaje proyecto	<p>Visita a la exposición Javier y la Arquitectura.</p> <p>Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias-Oviedo.</p>	<p>Salida del centro escolar.</p> <p>Recorrido a pie.</p>
<p>Contexto: La Sala de Exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias en Oviedo está situado en la calle marqués de Gastañaga junto al Campillín. Es un palacete decimonónico que ha sido remodelado en los últimos años manteniendo su fachada original y convirtiendo el espacio interior con un estilo innovador. El espacio de esta sala es muy amplio y el techo de una parte de la sala es tan alto como todo el edificio. En algunas plantas del edificio parte del suelo es de cristal lo que resulta una novedad y un atractivo para los niños. La sala no está muy frecuentada por las mañanas por lo que se convierte en un lugar ideal para las visitas de los alumnos.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En nuestra programación de aula tenemos prevista la ciudad para el curso de 2º de Primaria. Visto la exposición previamente y me entusiasma. Veo el potencial que tiene para hacer una visita con escolares y presento la idea a Pepe Vázquez de Prada, Decano de Cultura del COAA. La idea le parece muy buena y pasamos a organizar la visita. Solicito el permiso para la salida a la Jefe de Estudios de Primaria Se planifican entonces actividades previas a la visita a realizar en el aula, actividades que se realizarán durante la visita y actividades que se realizarán con posterioridad a la visita así como un</p>		

cuestionario de satisfacción para conocer la opinión del alumnado sobre la misma. Se planifican dos visitas independientes y se reparten los tres grupos de 2º en estas dos visitas. Me acompaña Sam La Cappelle, auxiliar de conversación del centro. Las actividades son de tipo multidisciplinar y además de trabajar contenidos lingüísticos se trabajan contenidos artísticos, plásticos e históricos. También nos acompaña una alumna de prácticas. Hemos grabado sus intervenciones por lo que podremos analizar más tarde detalles relacionados con la pronunciación, la entonación, la traducción literal de expresiones, etc. Los niños disfrutaron mucho. En el COAA nos dan todas las facilidades para la visita y al marchar los niños reciben un obsequio. El COAA avisa a los medios de comunicación de la actividad y la visita aparece en la prensa regional al día siguiente.

Comentario e interpretación: Los alumnos disfrutaron de la salida porque salen del centro educativo, dan un paseo y visitan un espacio de aprendizaje no-formal en el que van a poder experimentar nuevas situaciones. El edificio del COAA les entusiasma. La libertad con la que se expresan y la espontaneidad destacan por encima de todo. Parece que las actividades fueron las adecuadas y su comportamiento fue excelente. Yo he disfrutado mucho y Sam también. Los niños se han comportado estupendamente. La mayoría de los alumnos han participado muy activamente en las actividades lingüísticas. Uno de los días realizamos un mural en el que todos pintamos los edificios o casas en las que vivíamos. Este mural se expuso en la recepción del colegio. Otro día los alumnos dibujaron individualmente en cartulina un edificio de una ciudad, después se recortó y lo presentamos de nuevo en el centro organizándolo como si fuera el perfil de una ciudad. Una vez expuesto, lo visitaron todos los cursos de Primaria con sus respectivos profesores y lo utilizaron como recurso para realizar descripciones y diálogos.

FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Fecha:	18 de Mayo de 2016	Hora: 11:00
Código: Pilotaje proyecto	Visita al Museo de Bellas Artes de Asturias. Día Mundial de los Museos. 5º de Primaria	Salida del centro escolar. Recorrido a pie.

Contexto: El edificio de la ampliación del Museo está situado en la Plaza de la Catedral de Oviedo. Los espacios de este edificio son tan amplios y luminosos que los alumnos se sienten menos cómodos que en otros espacios. En el Museo hay mucho público, en especial el Día de los Museos y en ocasiones esta visita nos resulta un poco menos relajada que las realizadas a otros centros expositivos. Aun así, considero que la visita a un museo de estas características debería ser obligatoria al menos una vez al año y este déficit tratamos de paliarlo desde la implementación del proyecto *Learning Outside the Classroom*.

Descripción de situaciones:

La visita al museo de este año la hemos planeado de una manera diferente a otros años. Debido al numeroso público decidimos realizar la visita centrándonos exclusivamente en las actividades lingüísticas utilizando únicamente dos obras de arte. Las actividades plásticas que solemos realizar durante la visita las pospusimos para realizarlas al volver al colegio. El teléfono móvil nos ayuda para grabar las intervenciones de los alumnos y sacar fotografías del contexto.

Comentario e interpretación: Los alumnos no interaccionan tan bien como en otros entornos. Hay más ruido, más gente y se distraen con

facilidad. El tamaño de las obras escogidas es mucho mayor y les permite ver muchos más detalles de la misma. Los alumnos pueden describir, dialogar y expresar sus opiniones sobre las obras con bastante fluidez.

FICHA DE SITUACIONES: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE		
Fecha:	23 de Febrero de 2015	Hora: 11:00
Código: Pilotaje proyecto	Visita a la exposición Javier y la Arquitectura. Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias-Oviedo.	Salida del centro escolar. Recorrido a pie.
<p>Contexto: La Sala de Exposiciones del Colegio Oficial de Arquitectos de Asturias en Oviedo está situado en la calle marqués de Gastañaga junto al Campillín. Es un palacete decimonónico que ha sido remodelado en los últimos años manteniendo su fachada original y convirtiendo el espacio interior con un estilo innovador. El espacio de esta sala es muy amplio y el techo de una parte de la sala es tan alto como todo el edificio. En algunas plantas del edificio parte del suelo es de cristal lo que resulta una novedad y un atractivo para los niños. La sala no está muy frecuentada por las mañanas por lo que se convierte en un lugar ideal para las visitas de los alumnos.</p>		
<p>Descripción de situaciones: En nuestra programación de aula tenemos prevista la ciudad para el curso de 2º de Primaria. Visto la exposición previamente y me entusiasma. Veo el potencial que tiene para hacer una visita con escolares y presento la idea a Pepe Vázquez de Prada, Decano de Cultura del COAA. La idea le parece muy buena y pasamos a organizar la visita. Solicito el permiso para la salida a la Jefe de Estudios de Primaria Se planifican entonces actividades previas a la visita a realizar en el aula, actividades que se realizarán durante la visita y actividades que se realizarán con posterioridad a la visita así como un</p>		

cuestionario de satisfacción para conocer la opinión del alumnado sobre la misma. Se planifican dos visitas independientes y se reparten los tres grupos de 2º en estas dos visitas. Me acompaña Sam La Cappelle, auxiliar de conversación del centro. Las actividades son de tipo multidisciplinar y además de trabajar contenidos lingüísticos se trabajan contenidos artísticos, plásticos e históricos. También nos acompaña una alumna de prácticas. Hemos grabado sus intervenciones por lo que podremos analizar más tarde detalles relacionados con la pronunciación, la entonación, la traducción literal de expresiones, etc. Los niños disfrutaron mucho. En el COAA nos dan todas las facilidades para la visita y al marchar los niños reciben un obsequio. El COAA avisa a los medios de comunicación de la actividad y la visita aparece en la prensa regional al día siguiente.

Comentario e interpretación: Los alumnos disfrutaron de la salida porque salen del centro educativo, dan un paseo y visitan un espacio de aprendizaje no-formal en el que van a poder experimentar nuevas situaciones. El edificio del COAA les entusiasma. La libertad con la que se expresan y la espontaneidad destacan por encima de todo. Parece que las actividades fueron las adecuadas y su comportamiento fue excelente. Yo he disfrutado mucho y Sam también. Los niños se han comportado estupendamente. La mayoría de los alumnos han participado muy activamente en las actividades lingüísticas. Uno de los días realizamos un mural en el que todos pintamos los edificios o casas en las que vivíamos. Este mural se expuso en la recepción del colegio. Otro día los alumnos dibujaron individualmente en cartulina un edificio de una ciudad, después se recortó y lo presentamos de nuevo en el centro organizándolo como si fuera el perfil de una ciudad. Una vez expuesto, lo visitaron todos los cursos de Primaria con sus respectivos profesores y lo utilizaron como recurso para realizar descripciones y diálogos.

ANEXO VI

Ficha de Centros Visitados

Código de centro	Lugar	Etapas educativa	Proyecto Educativo Bilingüe	Privado/ concertado/ Público
1	Oviedo	PRIMARIA	NO	PÚBLICO
2	Oviedo	PRIMARIA	SI	CONCERTADO
3	Oviedo	PRIMARIA	no	CONCERTADO
4	Oviedo	PRIMARIA	no	CONCERTADO
5	Oviedo	SECUNDARIA	si	CONCERTADO
6	Oviedo	PRIMARIA	SI	CONCERTADO
7	Oviedo	PRIMARIA	SI	PÚBLICO
8	Oviedo	PRIMARIA	si	PÚBLICO
9	Oviedo	PRIMARIA	si	CONCERTADO
10	Oviedo	PRIMARIA	si	PÚBLICO
11	Oviedo	PRIMARIA	SI	PÚBLICO
12	Gijón	INFANTIL	SI	concertado
13	Avilés	PRIMARIA	SI	CONCERTADO
14	Oviedo	SECUNDARIA	SI	PÚBLICO
15	Oviedo	SECUNDARIA	SI	CONCERTADO
16	Glasgow	PRIMARIA	NO	PÚBLICO
17	Londres	PRIMARIA	NO	PÚBLICO
18	Londres	PRIMARIA	NO	PÚBLICO

19	Londres	PRIMARIA	NO	PÚBLICO
20	Gijón	PRIMARIA	NO	PRIVADO
21	Siero	PRIMARIA	NO	CONCERTADO
22	Tineo	SECUNDARIA	SI	PÚBLICO
23	Oviedo	PRIMARIA	SI	PÚBLICO
24	Gijón	SECUNDARIA	Si	PÚBLICO
25	Manchester	PRIMARIA	NO	PRIVADO
26	Londres	PRIMARIA	NO	PÚBLICO
27	Oviedo	PRIMARIA	SI	PÚBLICO
28	Gijón	INFANTIL	SI	CONCERTADO
29	Nava	PRIMARIA	NO	PÚBLICO

ANEXO VII

Venue	Interaction between students + teachers + students + objects.	Motivation	Context	English Language Learning.
Banco Sabadell Photo Exhibition	<p>Good interaction between students / S + T / S objects</p> <p>By giving clear instructions on behaviour and objective of visit - a productive and beneficial time was spent.</p>	<p>Built bridges between classroom + outside world.</p>	<p>Authentic language engaging in real transactions involving relatively limited oral space</p>	<p>Use of English with question + answers - using notepad + pencil to also ask each other = feelings + why favourite</p> <p>Sharing, debate + discussion about the objects shown.</p>
Museo de Bellas Artes Permanent Collection.	<p>Interaction between students</p> <p>minimalist to timeless</p> <p>Group sizes were larger and acoustically the space prevented some difficulties + distinction (in hearing) between groups near to each other. Attractive. very positive feedback to questions.</p>	<p>The Five Senses</p> <p>The students were somewhat in awe at being in the Fine Arts Museum, being asked to contemplate works of art and reply in English but without curiosity/enthusiasm was palpable</p> <p>The students showed great motivation and enjoyment of the chance to learn outside the classroom.</p>	<p>To narrow distance between the individuals and objects exposed</p> <p>Cultural knowledge gained in non-informal space where students feel free.</p>	<p>Discussion of:</p> <p>Feelings</p> <p>What they can see</p> <p>Describe buildings/picture / Uffizi look.</p>
Colegio San de Arquitectos Javier, Architect	<p>Very positive.</p> <p>They seemed to enjoy the wide and interesting space - whispering to each other with interest over the new environment, pictures and group work.</p> <p>Good behaviour + interaction between student and teacher and great interest in objects and activity</p>	<p>Great interest in all activities proposed - through park (Five Senses) and group activity "My City"</p>	<p>"My City" Town</p>	<p>Discussion of:</p> <p>Feelings</p> <p>What they can see</p> <p>Describe buildings/picture / Uffizi look.</p>

