

Laura ALBALAT GURI

NUEVAS METODOLOGÍAS EN EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Trabajo Fin de Grado
dirigido por
Agustina LACARTE RODRÍGUEZ

Universidad Abat Oliba CEU
Facultad de Ciencias Sociales
Grado en Educación Primaria

2015

Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.

BENJAMIN FRANKLIN

Resumen

La enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera ha formado alumnos comúnmente poco motivados, pues se han visto obligados a memorizar gran cantidad de información que ha acabado siendo irrelevante en la mayoría de ocasiones. En este estudio se pretende analizar nuevas metodologías de trabajo que resulten más motivadoras y eficaces para aprender la lengua inglesa en Educación Primaria. Para ello, se presenta en primer lugar una fundamentación teórica acerca de las distintas metodologías y seguidamente se expone una propuesta de programación que combina las diferentes actividades y cuya puesta en práctica ha revelado unos resultados muy enriquecedores para los estudiantes.

Resum

L'ensenyament tradicional de l'anglès com a llengua estrangera ha format alumnes comunament poc motivats, doncs s'han vist obligats a memoritzar grans quantitats d'informació que ha acabat estant irrellevant en la majoria d'ocasions. En aquest estudi es pretén analitzar noves metodologies de treball que resultin més motivadores i eficaces per aprendre la llengua anglesa a l'Educació Primària. Per això, es presenta en primer lloc una fonamentació teòrica sobre les diferents metodologies i seguidament s'exposa una proposta de programació que combina les diferents activitats, la posada en pràctica de les quals ha revelat uns resultats molt enriquidors pels estudiants.

Abstract

The traditional way of teaching English as a foreign language has commonly formed not many motivated students, because they have been obliged to memorize a lot of information that many times has become irrelevant. In this study we intend to analyse new methodologies which are more motivating and effective for learning English language in Primary Education. For this reason, we present in first place a theoretical basis about different methodologies and later we expound a proposal of a programming that combines different activities, whose practice has reveal rewarding results for the students.

Palabras claves / Keywords

Metodología – Inglés – Lengua extranjera – <i>Role-play</i> – Juegos – Aprendizaje basado en Problemas – Proyectos
--

Sumario

1. Introducción	10
1.1. Justificación	10
1.2. Objetivos	11
1.3. Relevancia	11
1.4. Metodología	12
1.5. Fuentes	12
2. Historia de las diferentes metodologías	13
2.1. Métodos tradicionales	13
2.1.1. Método gramática – traducción o tradicional	13
2.1.2. Método directo.....	14
2.1.3. Método audio-oral o estructural	15
2.1.4. Método audiovisual	17
2.1.5. Método situacional	18
2.2. Enfoque comunicativo clásico.....	18
2.2.1. Origen.....	18
2.2.2. Cómo interpretar el término comunicativo	19
2.2.3. Objetivo	20
2.2.4. Rol del alumno y del maestro.....	21
2.3. Enfoque comunicativo actual	22
2.3.1. Definición.....	22
2.3.2. Rol del alumno y del maestro.....	24
3. <i>Role-play</i> o juegos de rol.....	25
3.1. Definición.....	25
3.2. Fases o estadios de los juegos de rol.....	26
3.3. Ventajas de los juegos de rol	28
3.4. Posibles inconvenientes de los juegos de rol	29
3.5. Rol del alumno y del maestro	30
4. Juegos	32
4.1. Definición.....	32
4.2. Clasificación de los juegos.....	34
4.3. Etapas en el uso del juego.....	34
4.4. Ventajas de los juegos.....	36
4.5. Posibles inconvenientes de los juegos.....	37
4.6. Rol del alumno y del maestro.....	38

5. Aprendizaje Basado en Problemas.....	39
5.1. Definición.....	39
5.2. Características del ABP	40
5.3. Desarrollo del proceso de ABP.....	41
5.4. Retroalimentación y/o Evaluación en el ABP	43
5.5. Ventajas del ABP	44
5.6. Posibles inconvenientes del ABP	45
5.7. Rol del alumno y del maestro.....	46
6. Trabajo por proyectos	49
6.1. Definición.....	49
6.2. Características del Trabajo por Proyectos.....	51
6.3. Etapas del Trabajo por Proyectos.....	53
6.4. Ventajas del Trabajo por Proyectos.....	55
6.5. Posibles inconvenientes del Trabajo por Proyectos.....	57
6.6. Rol del alumno y del maestro.....	58
7. Parte práctica	61
7.1. Justificación.....	61
7.2. Unidad didáctica.....	62
7.3. Conclusiones.....	75
8. Conclusión.....	77
Bibliografía.....	78
Anexo I.....	81

1. Introducción

Hoy en día resulta imprescindible saber hablar inglés, pues se ha convertido en la herramienta que permite la comunicación con personas de otros países dentro del mundo globalizado en el que vivimos. Así, esta lengua extranjera es el idioma global de comunicación por excelencia y uno de los más usados y estudiados en el mundo.

De este modo, existen innumerables razones para aprender inglés en la actualidad, por ejemplo, es fundamental para encontrar trabajo, puesto que con la presencia de multinacionales, cada vez son más las empresas que exigen un nivel alto de la lengua. Asimismo, el conocimiento de la misma nos abre puertas para formarnos y obtener la información más actual y completa; nos permite viajar, darnos a entender y conocer nuevas culturas, estilos de vida y formas de pensar; nos hace partícipes del arte y la literatura inglesa; nos permite desarrollar habilidades fundamentalmente comunicativas y expresivas; entre muchas otras ventajas.

A pesar de todos los motivos propuestos para aprender esta lengua, en la actualidad nos encontramos que sigue siendo una materia pendiente en nuestra sociedad. Por ello, en este estudio proponemos nuevas metodologías para favorecer el aprendizaje del inglés en las aulas de Educación Primaria.

1.1. Justificación

La enseñanza tradicional del inglés como lengua extranjera ha formado, desde los primeros años de estudios hasta los niveles más avanzados, alumnos comúnmente poco motivados y hasta aburridos con la forma de aprender, pues se han visto obligados a memorizar gran cantidad de información que ha acabado siendo irrelevante en la mayoría de ocasiones. Como consecuencia de una educación pasiva y centrada en la memoria, el espíritu de aprendizaje de muchos estudiantes se ha visto obstruido, dado que la enseñanza es entendida como un proceso antinatural y desmotivador. Asimismo, muchos educandos presentan incluso dificultades para asumir las responsabilidades correspondientes a sus estudios, de igual forma que se puede observar en ellos la dificultad para realizar tareas trabajando de forma cooperativa (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

Juan Rubio y García Conesa (2013) sugieren que si además tenemos en cuenta que los niños de Educación Primaria ven la enseñanza del inglés como algo con poca relevancia social – pues todos se conocen y pertenecen a la misma comunidad lingüística –, la utilidad de aprender esta lengua extranjera es casi inexistente. Frente a este tipo de situaciones, el profesor no puede caer en el error de verse incapaz de dotar de un significado relevante a todo lo que se trabaja en clase.

Así, este trabajo responde al interés de analizar diferentes metodologías que se pueden llevar a cabo en las aulas de Primaria para cambiar la concepción que tienen los alumnos sobre el aprendizaje de la lengua y, más importante todavía, favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

1.2. Objetivos

De este modo el objetivo central del presente estudio se centra en proponer prácticas docentes activas, dinámicas y motivadoras que despierten un gran interés en los estudiantes para aprender la lengua inglesa. Para ello, es imprescindible conocer el origen de las metodologías a través de un recorrido por la historia, analizar las actuales, comprender sus características, descubrir sus ventajas e inconvenientes, ser conscientes del rol que adquiere tanto el alumno como el maestro en cada una de ellas y proponer algunas prácticas que se podrían llevar a cabo en la actualidad.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Conocer las distintas metodologías de enseñanza de la lengua extranjera a lo largo de la historia;
- Analizar en profundidad las metodologías actuales en la enseñanza de lengua extranjera;
- Realizar una propuesta metodológica basándonos en las actividades de enseñanza actuales para mejorar la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera;
- Extraer una serie de conclusiones acerca de las ventajas e inconvenientes que supone la aplicación de este tipo de actividades;
- Ser conscientes del cambio que implican este tipo de prácticas docentes si las comparamos con una enseñanza más tradicional de la lengua.

1.3. Relevancia

Podemos afirmar que el trabajo propuesto tiene una doble relevancia social, pues en primer lugar pretende aportar diferentes soluciones al problema social actual referente al aprendizaje de la lengua inglesa. Por otro lado, busca poner de manifiesto la relevancia del tema.

Independientemente de la trascendencia del tema en sí mismo, es oportuno señalar cuál ha sido mi motivación personal y académica a la hora de elegir el ámbito del presente trabajo de investigación. Por ello, me remito a mi propia

experiencia como alumna de Primaria y Secundaria, y la mayor parte de recuerdos que tengo sobre las clases de inglés hacen referencia a libros de texto con contenidos que se repetían año tras año. La sensación era de estudiar siempre lo mismo y avanzar muy poco a poco. El contenido de la mayor parte de las sesiones se centraba en el estudio de la gramática, léxico, comprensiones orales y algunas composiciones escritas; siendo prácticamente nulas las producciones orales.

Como profesional de la educación tengo un gran interés en analizar prácticas didácticas que permitan favorecer el aprendizaje de la lengua de una manera activa, trabajando fundamentalmente la competencia comunicativa de la misma.

1.4. Metodología

La metodología seguida en el trabajo se basa en un análisis bibliográfico. Se ha realizado, a su vez, un estudio descriptivo en el que se intenta recopilar información acerca de las distintas metodologías utilizadas en el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, aportaremos una propuesta metodológica basándonos en este estudio previo, la cual pondremos en práctica con el objetivo de mejorar el inglés en las aulas.

En primer lugar se ha hecho un estudio descriptivo acerca de las distintas metodologías utilizadas en la enseñanza del inglés a lo largo de la historia. En segundo lugar encontramos una concepción teórica de diferentes metodologías que se están llevando a cabo en la actualidad para trabajar la lengua inglesa en las aulas de las escuelas. En esta parte se analizan las características fundamentales de algunas metodologías tales como *role-plays*, juegos, aprendizaje basado en problemas y proyectos; los beneficios e inconvenientes que puede suponer su aplicación en las aulas y el rol que adquieren tanto el alumno como el maestro. En tercer lugar, de acuerdo con la conceptualización teórica analizada, se expone una propuesta de programación que combina las diferentes metodologías y que ha sido llevada a cabo en una escuela, llegando así a los resultados logrados por parte de los estudiantes. Finalmente encontramos una breve reflexión sobre los resultados obtenidos tras el estudio realizado.

1.5. Fuentes

Para este estudio nos hemos basado en manuales de especial relevancia en el tema que profundizan acerca de los temas tratados, como por ejemplo: libros, artículos de revistas, actas de congresos o bien páginas web de instituciones conocidas.

2. Historia de las diferentes metodologías

A lo largo de la historia de las diferentes metodologías de lenguas extranjeras, han ido teniendo lugar una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos que poco a poco han ido surgiendo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La búsqueda en torno al método adecuado (y para algunos, universal) ha preocupado históricamente no solo a pedagogos sino también a lingüistas, psicólogos y muchos otros profesionales (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002). Un método es un camino que se sigue para llegar a unos determinados resultados, de modo que su elección será fundamental para conseguir los objetivos propuestos. La elección de un método o de otro determinará el resultado del proceso educativo y el éxito o fracaso del mismo (Martín Sánchez, 2009).

Con el paso de los años, los diferentes métodos aplicados han ido demostrando una ligera mejora en el aprendizaje de la lengua extranjera pero por otro lado han evidenciado también algunas carencias y avances que debían llevarse a cabo. De este modo, durante los últimos 50 años han ido surgiendo diferentes métodos cuyo estudio se ha centrado en la adquisición de las lenguas extranjeras. Siguiendo la propuesta de Jack C. Richard (2006), podemos clasificar dichos métodos del siguiente modo:

1.1 Métodos tradicionales (hasta finales de los años 60)

1.2 Método comunicativo clásico (de 1970 a 1990 aproximadamente)

1.3 Método comunicativo actual (de 1990 a la actualidad)

2.1. Métodos tradicionales

A continuación se detallan cuáles han sido los métodos tradicionales que surgieron hasta finales de los años 60.

2.1.1. Método gramática – traducción o tradicional

El método tradicional, o también conocido como método de gramática y traducción, fue desarrollado por el estadounidense Sears a partir de 1845. El método surge como una necesidad para facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras y por ello se adaptó el sistema ya tradicionalmente utilizado en la enseñanza del latín y del griego a las circunstancias de aquel entonces (Martín Sánchez, 2009).

Dicho método basa la enseñanza de la segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos. Según este método,

la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas (Martín Sánchez, 2009).

El objetivo central era la traducción de textos, de modo que la expresión oral no se tenía en cuenta. Daban mucha importancia también a la lectura de la segunda lengua pues en la primera mitad del siglo XIX leer un idioma extranjero era mucho más útil y provechoso que utilizarlo como medio de comunicación oral (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

Defendían que la gramática debía ser aprendida mediante la instrucción directa y a través de metodologías basadas en la repetición. Los errores eran vistos negativamente y debían ser corregidos inmediatamente para que no se volvieran a repetir (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

La gramática es presentada de manera deductiva: se enseñan las normas gramaticales que deben ser memorizadas para posteriormente proporcionar oportunidades para que puedan practicar el uso de dichas normas mediante ejercicios de traducción o ejercicios de rellenar huecos, que demandan al alumno que complete de forma escrita un texto que se le da incompleto (Martín Sánchez, 2009).

Una vez el alumno está familiarizado con la repetición y los ejercicios controlados se introducen las diferentes habilidades en el siguiente orden: hablar, escuchar, leer y escribir (Tejuelo, 2009).

En este método el profesor ejerce el rol de la máxima autoridad y es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función es proporcionar conocimientos lingüísticos a los alumnos y corregir los errores. Contrariamente, el alumno ejerce un papel poco participativo y se limita a seguir las instrucciones del profesor, memorizar reglas y listas de vocabulario, leer y traducir (Martín Sánchez, 2009).

2.1.2. El método directo

El movimiento de reforma que surgió para mejorar las deficiencias del método tradicional se consolidó como método directo. Este se aplicó por primera vez en Francia y Alemania a finales del siglo XIX y principios del XX.

Este método presentó un gran avance respecto al anterior ya que se consideró necesario plantear una didáctica que promoviera la comunicación oral de los alumnos. Daba prioridad a la expresión oral, de modo que la expresión escrita quedaba en segundo término (Larsen-Freeman, 1986).

Se caracteriza por el uso del idioma extranjero como medio de instrucción, de modo que supuso la abolición total de la lengua materna y de la traducción en

clase. Daba especial énfasis en lograr una adecuada pronunciación, de ahí la importancia de la fonética (Larsen-Freeman, 1986).

La enseñanza de la gramática se llevó a un plano secundario y predominaba mucho más el aprendizaje de nuevo vocabulario, diálogos e interacción oral. A diferencia del método tradicional, no encontramos explicaciones gramaticales y muchos ejercicios de hueco se realizarán oralmente entre los alumnos. El proceso de enseñanza es inductivo: se proporcionan diferentes ejemplos a los alumnos y a través de estos los estudiantes deben intentar averiguar la norma (Tejuelo, 2009). A continuación encontramos un ejemplo:

Discussing grammar

3 Work with a partner. What is the difference in meaning in the pairs of sentences below? When does 'd = had? When does 'd = would?

- 1 He asked them how they'd travelled to the wedding.
He asked them how they'd travel to the wedding.
- 2 She told her mother that she loved John.
She told her mother that she'd love John.
- 3 She said they lived in Dublin.
She said they'd lived in Dublin.

What did the people actually say in direct speech?

4 Report these sentences.

- 1 'I'm tired!' he said.
- 2 'Are you leaving on Friday?' she asked me.
- 3 'We haven't seen Jack for a long time,' they said.
- 4 'We flew to Tokyo,' they said.
- 5 'Which airport did you fly from?' I asked them.
- 6 'The flight has been cancelled,' the announcement said.
- 7 'I'll call you later,' he said.
- 8 'We can't do the exercise,' they told the teacher.

Materials extract 2.2 Soars and Soars: New Headway Plus Intermediate, page 95

A pesar de algunas mejoras que supuso la implantación de este método, encontramos también algunos aspectos negativos como pueden ser la representación de diálogos poco realistas en la vida de los alumnos, el aprendizaje de léxico abstracto cuya comprensión era complicada y la ausencia de corrección, que podía fosilizar errores en edades muy tempranas (Tejuelo, 2009).

En este método encontramos un cambio en el papel que ejercen profesor y alumno respecto al método anterior, pues comienza a exigirse una mínima participación del alumno en clase ya que lo primordial es aprender a hablar. El profesor es quien enseña y el alumno se limita a aprender a través de la repetición pero todavía no participa en el proceso de aprendizaje (Collado Hurtado, 2006).

2.1.3. El método audio-oral o estructural

En Estados Unidos se gestó por primera vez en la historia un método de idiomas diferente de los anteriores, que será conocido como método del ejército. Al dar comienzo la Segunda Guerra Mundial surge la necesidad de los soldados

norteamericanos de comunicarse en alemán, francés, japonés, etc. Y como resultado se establece el Programa de Adiestramiento Especializado del Ejército. Se dedicaban unas 10 horas diarias durante seis días a la semana al estudio de la lengua, de modo que estas condiciones favorecieron unos resultados excelentes del método (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

A partir de 1950 Charles Fries desarrolló el método audio-oral, *audio-lingual* y también conocido como método estructural. Estos métodos consideran que el estudio de la lengua extranjera supone la formación de hábitos que culminan en la repetición fonética y la fijación de estructuras gramaticales mediante ejercicios escritos (Martín Sánchez, 2009).

Dicho método se fundamenta en la teoría lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. La primera destaca la valorización de la lengua hablada frente al registro escrito y la segunda se basa en un análisis contrastivo entre la lengua materna y la extranjera. Afirma que ambas se aprenden del mismo modo, así que el estudiante debe aprender por imitación, repetición y creación de hábitos a través del reforzamiento (Tejuelo, 2009).

La enseñanza de la gramática es inductiva y el alumno la aprende de forma automática mediante la repetición de un modelo. Son muy habituales los ejercicios de huecos y memorísticos. Las estructuras gramaticales adquirirán mayor importancia que el vocabulario (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

Las clases se imparten en la lengua meta, de modo que se requiere de diferentes técnicas como la mímica u otros recursos para reducir el uso de la lengua materna. El progreso del alumno adquiere mucha importancia y en todo momento se refuerzan los aspectos positivos que vayan teniendo lugar (Larsen-Freeman, 1986).

Pese a los avances que supuso la implantación de este método, no llegó a perdurar mucho tiempo ya que en la segunda mitad de la década del 60 empezó a desaparecer. A pesar del uso de la lengua meta en todo momento no se consiguió lograr hablantes bilingües ni una comunicación fluida y real. Además los ejercicios de huecos eran muy monótonos y repetitivos y no potenciaban las creaciones libres de los estudiantes (Martín Sánchez, 2009).

El alumno se convierte en un agente activo, pues se le incita a repetir, pero por otro lado sigue siendo pasivo, ya que no aporta conocimientos propios a su propio proceso de aprendizaje ni tampoco explicita sus necesidades. Como podemos imaginar, el profesor sigue siendo la fuente de conocimiento y el modelo a seguir (Collado Hurtado, 2006).

2.1.4. El método audiovisual

De origen eminentemente europeo, el método audiovisual simultaneó con el anterior en numerosos casos. Según Stern (1983), dicho método surge en Francia, en el Centro de Investigaciones y Estudios para la Difusión del Francés, pues el inglés iba adquiriendo importancia como lengua internacional y para contrarrestar esta tendencia el Ministerio de Educación de Francia emprendió algunas reformas. Poco a poco se elaboraron listas con las palabras francesas más frecuentes hasta que se acabaron confeccionando algunos manuales de distinto nivel para aprender la lengua (CVC, 2015).

Este método da prioridad al lenguaje oral, pues las primeras sesiones se dedican íntegramente a él y más tarde ya se introduce el lenguaje escrito. Se considera que el aprendizaje de la lengua se canaliza a través del oído y de la vista, así, los recursos materiales deben recibir especial atención pues se procura que su presentación sea atractiva (CVC, 2015). Howatt (1987) define el método como “el primer intento serio de construir una descripción pedagógica de una lengua extranjera, basándose en transcripciones de conversaciones habladas”.

Uno de los objetivos que más se destacan es el énfasis en el carácter social del idioma. Dirá Stern (1983): “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación entre los seres o entre los grupos sociales”.

El método propone la repetición y práctica mecánica de las construcciones gramaticales, que se aprenden de manera intuitiva. El enfoque audiovisual no permite el uso de la lengua materna en clase, pues considera que la contextualización mediante imágenes y material audiovisual garantiza la comprensión de la lengua (CVC, 2015).

Su éxito fue rotundo y enseguida comenzó a explotarse hasta cruzar las fronteras y aplicarse en países anglófonos. A pesar de esto debemos destacar algunas de sus limitaciones, pues el método reivindica una lengua auténtica de carácter oral y en la que el contexto situacional es importante y sin embargo propone el estudio de la gramática orientado hacia estructuras formales como la repetición y la práctica mecánica. Otro aspecto criticable hace referencia al papel que ejerce el docente, pues se reduce a un técnico de medios.

Con este método las preocupaciones por la motivación del alumno empiezan a tenerse en cuenta y se favorece la participación activa en el aula. El método presenta documentos, repite lo que hay en ellos y vuelve a emplear lo aprendido. Así el alumno puede aprender con el vocabulario y la gramática que se enseñan en los textos pudiendo emplearlos después. Los educandos deben utilizar la observación y

su conocimiento para inducir las reglas gramaticales, lo que supone más protagonista en su propio aprendizaje (Collado Hurtado, 2006).

2.1.5. El método situacional

Al mismo tiempo que en Estados Unidos se desarrolló el método audio-oral, surgió en Gran Bretaña el método situacional, que se centra en la idea de imitación y reforzamiento que propone el conductismo. Cuando surgió se pretendió corregir los errores de métodos anteriores y por eso se seleccionaron, graduaron y secuenciaron los contenidos léxicos y gramaticales (Tejuelo, 2009).

En este método la gramática adquiere mucha importancia y es por eso que se exige a los alumnos la máxima corrección gramatical. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual y siguiendo un procedimiento inductivo. También se recurre a los ejercicios de sustitución para trabajar las reglas gramaticales (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

Sin embargo, el método proclama que todo lo que se trate en una clase tiene que estar obligatoriamente relacionado con el único tema y cualquier desviación del mismo será automáticamente restringida. De este modo se obligaba a los alumnos a ceñirse estrictamente al tema en cuestión (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

El rol que adquieren el maestro y el alumno es el mismo que nos presenta el método anterior: los estudiantes van adquiriendo poco a poco mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje y se van teniendo más en cuenta sus motivaciones (Collado Hurtado, 2006).

El método perduró hasta la década de los 70.

2.2. Enfoque comunicativo clásico

A continuación se exponen las ideas fundamentales sobre el enfoque comunicativo clásico. Se analiza cuál es su origen, cómo debemos interpretar el término comunicativo, el objetivo fundamental del mismo y los roles que adquieren maestro y alumno en dicho enfoque.

2.2.1. Origen

En los primeros años de la década de los 70 surge en Europa el enfoque comunicativo como reacción a los métodos estructurales anteriores: el audio-oral en Estados Unidos y el situacional en Europa. Este hecho constituyó una revolución científica en la enseñanza de idiomas (Martín Sánchez, 2009).

Lo primero que debemos cuestionarnos es su precisión léxica respecto a su propia denominación, es decir, ¿por qué se le llama enfoque y no método como había sucedido hasta el momento?

Para Stern (1983), el concepto de método es un “término incapaz de cubrir todas las aristas que comprende la enseñanza de idiomas ya que tenía exigencias mayores aunque no en esencia diferentes a las de años anteriores”.

Anthony (1963), en Richards y Rodgers, (1986), propone una diferenciación entre enfoque, método y técnica. El enfoque es “un conjunto de presupuestos y creencias acerca del lenguaje, y de la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”. El método es “el plan general para la presentación ordenada del material lingüístico”. Por último, la técnica es “lo que se lleva a cabo en clase, las prácticas usadas para lograr objetivos inmediatos”.

Sin embargo, Richards y Rodgers (1986) consideran que Anthony no logra especificar suficientemente bien la complejidad del método. Estos autores presentan una propuesta en la que ubican el enfoque y el método en el nivel del diseño. El método se relaciona teóricamente con el enfoque, que a su vez se refiere a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje del mismo.

2.2.2. Cómo interpretar el término comunicativo

Según Almeida Filho (1993):

La enseñanza comunicativa es aquella que organiza las experiencias de aprendizaje en términos de actividades relevantes y tareas de real interés y/o necesidad del alumno, para que se capacite en el uso de la lengua objeto para realizar acciones verdaderas en interacción con otros hablantes de esa lengua. Un método comunicativo puede ciertamente incluir los rasgos de la oralidad y carga informativa, pero no se agota en esto su potencial.

Según Brown (2000), hay cuatro características interconectadas que se deben tener en cuenta cuando hablamos de la enseñanza comunicativa de las lenguas. Estas son:

1. Los objetivos de la clase focalizan su atención en la competencia comunicativa y no se restringen a la competencia gramatical o lingüística.
2. Las técnicas están diseñadas para involucrar a los alumnos en el uso pragmático, auténtico y funcional del lenguaje con propósitos significativos.
3. Dos principios complementarios que subyacen a las técnicas comunicativas son la fluidez y la precisión. Cada una de ellas destacará en mayor o menor medida en función de la actividad y los objetivos que se estén llevando a cabo.
4. Dentro del aula, los alumnos usarán el lenguaje tanto receptiva como productivamente, en contextos no ensayados previamente.

2.2.3. Objetivo

El objetivo del enfoque comunicativo es la comunicación. Nos encontramos ante la necesidad de que las personas se comuniquen entre sí y por ello se produjo una expansión de cursos de idiomas en las universidades con dicho objetivo. Además, las condiciones materiales se desarrollaron mucho (aparecieron los laboratorios de idiomas, grabadoras profesionales, etc.) y favorecieron las mejoras en la enseñanza de idiomas (Bueno Velazco y Martínez Herrera, 2002).

La enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones. Lejos de enseñar y practicar en el aula como se venía haciendo hasta el momento, se buscan nuevas maneras de utilizar la lengua relacionándola con su utilidad. Por ejemplo, los alumnos en lugar de aprender a formular preguntas, practicaban cómo pedir productos en una tienda. Bueno Velazco y Martínez Herrera (2002) afirmarán:

De esta forma se mezclan las nociones (los elementos lingüísticos y paralingüísticos como las palabras interrogativas, auxiliares, entonación, etc.) con las funciones (propósitos que se tienen para emplear esos elementos lingüísticos, es decir, los fines que se persiguen).

No se trata, por tanto, de enseñar conceptualizaciones gramaticales, sino la forma y el uso para que los estudiantes puedan utilizarlo y comunicarse en la lengua meta. De este modo, la enseñanza debe promover una comunicación real, en situaciones reales.

Bueno Velazco y Martínez Herrera (2002) añadirán que:

Aparecen las actividades en pareja, los juegos, las simulaciones y el trabajo con materiales auténticos. Todo ello a su vez puso al estudiante en contacto con el inglés real y esto se hizo extensivo a la enseñanza del inglés en escuelas secundarias y centros de educación de adultos.

Jack C. Richard (2006) propone algunos principios fundamentales de la enseñanza bajo el enfoque comunicativo. Defenderá que:

- La finalidad de la enseñanza de lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Se trata por tanto de enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes ilimitados.
- Se deben proveer oportunidades a los alumnos para que experimenten lo que saben.

- El maestro debe ser tolerante con los errores de los estudiantes ya que estos indican las mejoras de las competencias comunicativas de los alumnos.
- Se deben proveer oportunidades a los estudiantes para desarrollar tanto la precisión como la fluidez en la lengua extranjera.
- Se deben unir las diferentes habilidades como son el hecho de hablar, leer y escuchar ya que en la vida real suele tener lugar al mismo tiempo.
- Se debe aplicar un método inductivo mediante el cual se permita que los alumnos descubran las reglas gramaticales.

2.2.4. Rol del alumno y del maestro

El tipo de actividades para realizar en el aula que se proponen a partir del enfoque comunicativo implican necesariamente un cambio en los roles tanto del alumno como del maestro.

En primer lugar, Breen y Candlin (1986) defienden que el alumno pasará de tener un papel pasivo en el proceso de aprendizaje como sucedía con los métodos anteriormente explicados y adquirirá un papel activo. Las actividades de aula estarán basadas mayoritariamente en el aprendizaje cooperativo, de modo que los alumnos participarán activamente. Dado que muchas actividades se realizarán por parejas o pequeños grupos, los alumnos se acostumbrarán a escuchar y ser escuchados constantemente por sus compañeros. De este modo adquirirán un mayor grado de responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto al rol que ejercerá el maestro, Breen y Candlin (1986) sugieren que el profesor dejará de ejercer su rol de modelo ante los alumnos y pasará a ser un facilitador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. El maestro deberá desarrollar diferentes estrategias para tratar los errores de sus alumnos, que deberán ser vistos positivamente ya que son indicadores de un avance en la adquisición de conocimientos. El maestro será, por tanto, “un organizador de las diferentes fuentes de información, guía de los procedimientos y actividades que se desarrollarán en el aula, investigador y aprendiz” (Breen y Candlin, 1986).

Respecto a estos roles Collado Hurtado (2006) defiende que:

El alumno empieza a tener protagonismo en el proceso de aprendizaje, ya que se da importancia a la creatividad, a las situaciones interactivas. El profesor ya no dirige la clase, la puede orientar, pero no controla todo lo que se habla en clase, y en consecuencia el alumno participa activamente. El rol del profesor sufre un gran cambio dejando de ser la principal fuente de conocimiento, al igual que el de los alumnos ya que pueden aportar conocimiento con su creatividad y experiencia.

2.3. Método comunicativo actual

A continuación se exponen algunas de las características del método comunicativo actual, sus principales diferencias con el concepto clásico del mismo así como el rol que adquieren tanto el alumno como el maestro.

2.3.1. Definición

Desde hace unos veinte años, el enfoque predominante en la didáctica de las segundas lenguas es el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa (Luzón Encabo y Soria Pastor, 2015). Tal y como sugieren los mismos autores afirmamos que “no se trata de que los estudiantes adquieran un determinado sistema lingüístico, sino de que sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva”.

El método comunicativo actual está basado en las aportaciones de diversos investigadores sobre el término de las competencias. En uno de los modelos más extendidos, el de Canale y Swain (1980), y después ampliado por Canale (1983), se describen las siguientes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

La última etapa en el desarrollo del enfoque comunicativo está marcada por la enseñanza mediante tareas. Siguiendo a Nunan (1989), definimos una tarea como “una unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 (segunda lengua) mientras su atención se haya concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma”.

El objetivo de las tareas comunicativas que defiende Willis (2005):

Es estimular la comunicación real en la lengua objeto, crear un propósito real para el uso de la lengua y proveer un contexto natural para su estudio. Los estudiantes preparan la tarea, la realizan y luego estudian la lengua que surge naturalmente del proceso de la tarea y del material que acompaña.

Las tareas deben tener en cuenta tanto el significado como la forma, aunque pueden centrar más su atención en uno más que en otro en función de los objetivos de la actividad propuesta. El cuadro siguiente resume los componentes de la enseñanza por tareas de acuerdo a Willis (2005):

Previo a la tarea		
Presentación del tema y de la tarea. El profesor explora el tema con la clase, destaca palabras y frases útiles, ayuda a los alumnos a entender las instrucciones y los prepara. Los alumnos pueden escuchar una grabación de personas haciendo una tarea similar.		
Ciclo de la tarea		
Tarea Los alumnos hacen la tarea, en parejas o grupos pequeños. El profesor controla a distancia.	Planificación Los alumnos preparan un informe para compartir con la clase de forma oral o escrita.	Informe Algunos grupos presentan sus informes a la clase, o intercambian informes escritos, y comparan los resultados.
Foco en la forma		
Análisis Los alumnos examinan y discuten elementos específicos de los textos orales o escritos.	Práctica El profesor dirige la práctica de palabras nuevas, frases y estructuras que aparecen en el material, durante o después del análisis.	

Figura I: Componentes del marco de la enseñanza por tareas. Tomado de Willis (2005)

La enseñanza de la gramática está íntimamente relacionada con la necesidad de comunicarse en la lengua extranjera, de modo que los estudiantes llevarán a cabo una tarea y después de realizarla serán conscientes de las características del lenguaje de sus actuaciones. Igualmente, el maestro presentará oportunidades para aprender la gramática tanto de forma inductiva como deductiva. Los alumnos crearán la necesidad de interactuar con los otros y negociar significados a través de actividades como la resolución de problemas, *role-plays*, etc. Asimismo, el aprendizaje será significativo puesto que conectarán sus vivencias e intereses con la materia de estudio (Richards y Rodgers, 2001).

A continuación citamos a Richards y Rodgers (2001) en los diez puntos que proponen acerca de la enseñanza comunicativa actual de la lengua:

1. El aprendizaje de la segunda lengua se facilita cuando los estudiantes están comprometidos en la interacción y la comunicación significativa.
2. Las tareas y ejercicios eficaces de aprendizaje proporcionan oportunidades a los estudiantes para negociar significados, ampliar sus recursos lingüísticos y participar en un intercambio interpersonal significativo.
3. Los resultados de la comunicación significativa provienen de un contenido relevante, interesante y útil.
4. La comunicación es un proceso holístico que requiere el uso de diferentes habilidades del lenguaje.

5. El aprendizaje de idiomas es facilitado tanto por las actividades que involucran un aprendizaje inductivo o el descubrimiento de reglas subyacentes del lenguaje, así como por aquellas que involucran el análisis y la reflexión del idioma.
6. El aprendizaje de la lengua es un proceso gradual que involucra el uso creativo del lenguaje, del ensayo y del error. A pesar de que los errores forman parte del proceso natural de aprendizaje de la lengua, el objetivo último es ser capaces de usar el lenguaje tanto fluida como acuradamente.
7. Los estudiantes desarrollan sus propias rutas de aprendizaje y progresan a diferentes ritmos. Presentan también distintas necesidades y motivaciones para el aprendizaje de la lengua.
8. El éxito en el aprendizaje de la lengua requiere el uso efectivo de diferentes estrategias comunicativas.
9. El rol del maestro en clase es el de un facilitador, quien crea un clima conductivo en el aula y ofrece oportunidades a los estudiantes para practicar el lenguaje.
10. La clase es una comunidad donde los estudiantes aprenden a través de la colaboración.

2.3.2. Rol del alumno y del maestro

En el enfoque comunicativo se apuesta por una enseñanza centrada en el alumno y en sus necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje. Esto supone un cambio en la concepción de la figura del maestro, pues perderá protagonismo con el fin de que los estudiantes desarrollen una mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, puesto que son los agentes reales de dicho proceso. La autonomía del educando se desarrolla ofreciendo oportunidades respecto al aprendizaje, así como el trabajo en pequeños grupos o la autoevaluación. El maestro es presentado como un facilitador que está constantemente ofreciendo diferentes alternativas (Richards y Rodgers, 2001).

Podemos decir que se ha producido una inversión en la relación enseñanza-aprendizaje: antes el profesor impartía una enseñanza y el alumno era el responsable de aprender. Ahora el alumno aprende y es responsabilidad del profesor facilitar o posibilitar su aprendizaje (Luzón Encabo y Soria Pastor, 2015).

A continuación se analizan algunas metodologías que podrían llevarse a cabo actualmente en las aulas de Educación Primaria y que están basadas en el método comunicativo actual.

3. Role-play o juegos de rol

3.1. Definición

El juego dramático es una breve representación teatral basada en una situación de la vida real o bien en una situación ficticia. Cada alumno prepara, ensaya y representa un papel, en el que expresa opiniones, negocia con su interlocutor, intenta convencerlo, etc. Muchos son los términos utilizados para referirse a la misma actividad: juego dramático, juego teatral, juego de rol, *role-play*, etc. (CVC, 2015).

Con frecuencia, los términos juego teatral y simulación se emplean como sinónimos, sin embargo algunos autores distinguen entre uno y otro tipo de actividad. Por ejemplo, Porter-Ladousse (1987) considera que las actividades de simulación son extensas, complejas y pautadas, mientras que los juegos teatrales son más breves, simples y flexibles, es decir, más improvisados. En otros casos se considera que en un juego teatral el alumno no actúa en su propio nombre, sino representando a un personaje del juego, mientras que en una simulación el alumno conserva su propia identidad.

Los juegos de rol son una actividad propia del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, dado que propician la interacción auténtica, basada en el significado – no tanto en las formas lingüísticas – y orientados hacia la consecución de unos objetivos extralingüísticos – no tanto puramente lingüísticos (gramaticales, léxicos, etc.) (CVC, 2015).

Discroll (2005) afirma que la metodología basada en los juegos de rol ha sido derivada de la idea de que el conocimiento se construye en los propios alumnos en los intentos de comprender sus propias experiencias. Esto se basa en el constructivismo, una corriente pedagógica que postula que el aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Así se basa en la necesidad de entregar al alumno herramientas que le permitan construir su propio aprendizaje, de modo que el estudiante es un constructor activo de la realidad.

El juego teatral es una actividad de aprendizaje que tiene un amplio margen de flexibilidad e imaginación. De acuerdo con Ladousse (1987), los juegos de rol utilizan diferentes técnicas comunicativas y desarrollan la fluidez del lenguaje, promueven la interacción en la clase e incrementan la motivación. El aprendizaje entre iguales adquiere mucha relevancia ya que se comparte el mismo grado de

responsabilidad. Además, los juegos de rol mejoran las habilidades orales de los estudiantes en cualquier situación y ayudan a interactuar con otros. Para los alumnos más tímidos, el juego dramático les proporciona una máscara en la que se desinhiben y pueden desarrollar la actividad con mayor facilidad.

Larsson (2004) defiende que los juegos de rol afectan a la dinámica de la clase, pues favorecen relaciones y ambientes más relajados entre el maestro y los propios estudiantes.

Barroso García y Fontecha López, en su artículo *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase* (1999), defenderán que:

Hacer teatro favorece el desarrollo y la activación de estrategias de comunicación; posibilita el trabajo en grupos mediante la cooperación e interacción de los alumnos y favorece que los estudiantes aprendan y adquieran la lengua meta experimentando, comunicando, cooperando, negociando, participando y analizando las situaciones que se proponen, los personajes que intervienen, las soluciones al conflicto planteado, etc. Todo esto provoca que la motivación sea mayor, que el alumno se implique mucho más en el aprendizaje y en las actividades y, por tanto, en su autonomía.

Un posible uso de los juegos de rol podría darse en la introducción de un nuevo tema, en el que los conocimientos previos de los estudiantes y su motivación jugarán un papel determinante. Probablemente y más frecuentemente, las dramatizaciones son utilizadas como una estrategia en la que los estudiantes deben usar su conocimiento previo junto a la adquisición de la nueva información sobre el personaje para lograr una mejor interpretación del mismo (Lloyd, 1998).

3.2. Fases o estadios de los juegos de rol

De acuerdo con Cherif y Somervill (1998), previo a la realización de la tarea es necesario que los estudiantes realicen algunos juegos de calentamiento como pequeñas dramatizaciones, ejercicios de mimo, etc. Siguiendo a Cherif y Somervill (1998), las dramatizaciones y juegos de rol suelen dividirse en cuatro fases. Estas son las siguientes:

1. Elección y explicación de la actividad por parte del profesor

Según Barroso García y Fontecha López (1999), en este primer estadio el maestro es quien explica la actividad que se va a llevar a cabo a continuación. Para ello, suele aportar algún tipo de material didáctico para contextualizar la situación que se va a representar. Así, los alumnos deben trabajar a partir de una fuente o estímulo, que pueden ser: textos escritos (relatos, poemas, noticias, escenas

teatrales, etc.); producciones orales (historias contadas por los estudiantes, ya sean reales o imaginarias, sobre ellos mismos o sobre otras personas, sueños, anécdotas, etc.); o elementos sonoros u objetos (música, una foto, un cuadro, incluso un objeto común como una mesa, un mueble, etc.).

El papel del profesor es ofrecer ese estímulo o favorecer su producción; por ejemplo, si queremos trabajar con anécdotas personales de los alumnos debemos estimular su imaginación proponiéndoles situaciones concretas que les permitan recordar sus propias experiencias. Por el contrario, si queremos trabajar a partir de un objeto como estímulo, el maestro debe hacer una demostración de cómo es posible hacerlo previamente proporcionando así un ejemplo o modelo a los alumnos.

2. Preparación de la actividad por parte de los alumnos

De acuerdo con Cherif y Somervill (1998), en esta segunda fase el alumno ya toma el papel central del aprendizaje de modo que se convierte en un sujeto activo puesto que los estudiantes deben preparar la dramatización que va a tener lugar. Esto consiste en hacer los personajes, elegir qué papel tienen que realizar cada uno, planear y decidir cómo va a evolucionar la historia, pero solo en la medida de lo posible, pues el grupo no tiene que escribir una escena, solo representarla. Los estudiantes no deben memorizar textos, sino crear unas líneas de actuación para improvisar durante la escena.

3. Representación o dramatización

En este tercer estadio los alumnos realizan la representación teatral. En esta fase cualquier elemento que favorezca el ambiente teatral será positivo ya que permitirá una mayor desinhibición y desarrollo de la capacidad creativa de los alumnos. Algunos elementos teatrales pueden ser la delimitación de un escenario determinado, ropa especial, accesorios de todo tipo, uso de música, etc. (Barroso García y Fontecha López, 1999).

4. Evaluación o *feedback* después de la dramatización

Tras la dramatización por parte de los alumnos, suele tener lugar un tiempo de reflexión en el que los propios estudiantes pueden hacer comentarios sobre sus actuaciones y las de los compañeros. Julián Edge (1989) indica que siempre que sea posible debemos animar a nuestros alumnos a que se corrijan entre ellos ya que así escuchan a los compañeros, reflexionan sobre el idioma y se acostumbran a la idea de que pueden aprender los unos de los otros, lo que les ayudará a trabajar en parejas o grupos.

Además, el profesor puede corregir errores y comentar cualquier aspecto que considere necesario como podría ser el tipo de estructuras lingüísticas usadas por los alumnos. Los alumnos se preocupan por los errores y necesitan saber que los mismos van a ser tratados para que vean así un sentido a la actividad. En la evaluación por parte del profesor se debe tener en cuenta todo el proceso llevado a cabo y el esfuerzo y capacidades de los alumnos ya que inicialmente puede suponer un gran reto (Cherif y Somervill, 1998).

Existe la posibilidad de grabar en vídeo las diferentes representaciones realizadas en clase. De este modo, el estudiante va a ver no solo la corrección de su producción oral, sino también otros recursos expresivos como la forma de utilizar sus manos, su cuerpo, las inflexiones de su voz, etc. El hecho de verse a sí mismo interactuando con otras personas permite tener una conciencia más objetiva de su capacidad (Barroso García y Fontecha López, 1999).

3.3. Ventajas de los juegos de rol

Las dramatizaciones o *role-play* como estrategia de enseñanza-aprendizaje ofrecen una serie de ventajas tanto para los alumnos como para el maestro. A continuación se destacan las mismas.

La primera ventaja que podríamos destacar de los juegos de rol es la participación activa de los alumnos. Los estudiantes no son sujetos pasivos del conocimiento, sino que toman un papel activo. Poorman (2002) destaca que el verdadero aprendizaje no puede tener lugar cuando los estudiantes son observadores pasivos del proceso de enseñanza.

Esta participación por parte de los alumnos facilita la adquisición de nuevos conceptos. La importancia de crear un ambiente que favorezca el aprendizaje activo será esencial si el objetivo de la actividad está establecido adecuadamente.

El interés del alumno en el tema que se trata en la dramatización aumenta considerablemente. Algunos estudios han demostrado que el hecho de integrar actividades de aprendizaje experienciales en el aula incrementa el interés por la materia (Poorman, 2002). De hecho, el CVC (2015) destaca el gran "potencial para fomentar la creatividad y la aportación personal del alumno, cualidades que redundan en beneficio de la motivación por el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la fluidez oral".

Las dramatizaciones que se llevan a cabo implican que los alumnos tengan el rol de un personaje determinado y deban interactuar del mismo modo que lo haría ese mismo individuo. Así se pone en práctica la empatía y el conocimiento de

diferentes perspectivas (Poorman, 2002). El CVC (2015) resalta “la capacidad del juego de rol para promover el diálogo constructivo, el respecto a las opiniones contrarias a las propias y la cooperación”. Cabe destacar la importancia de este hecho ya que en el proceso habitual de enseñanza no suelen darse muchas ocasiones de este tipo. También se ha observado que la práctica de los juegos de rol es efectiva en la reducción de los prejuicios raciales (McGregor, 1993).

Una gran ventaja de las representaciones teatrales es la facilidad con la que se pueden integrar las cuatro destrezas de la lengua. Cuando un grupo representa una escena delante del resto de compañeros, los que están sentados pueden realizar una tarea de comprensión auditiva y luego ofrecer retroalimentación o *feedback*. Además, los propios alumnos pueden mejorar su producción escrita mientras preparan las intervenciones que realizarán. Algunos de ellos llegan a perder el sentido del ridículo y el miedo a hablar en público, que tantas veces dificulta el aprendizaje de la lengua. Por otro lado, cuando la dramatización parte de un texto escrito como puede ser una noticia o un guión los alumnos están poniendo en práctica su comprensión lectora. En este apartado se refuerza la teoría de la adquisición del lenguaje propuesta por Krashen (1981), en la que se combinan las habilidades productivas y receptivas para comprender mejor el lenguaje y promover una comunicación efectiva.

En los juegos de rol el alumno está representando a un personaje conocido del día a día (Scarcella and Oxford, 1992). El uso de esta actividad enfatiza preocupaciones personales, problemas, comportamientos y la participación activa (Silver & Silver, 1989). Además, mejora las habilidades interpersonales (Teahan, 1975), las habilidades comunicativas (Huyack, 1975) y favorece la comunicación (Ettkin & Snyder, 1972).

3.4. Posibles inconvenientes de los juegos de rol

De igual modo que encontramos una gran serie de ventajas en este tipo de actividad, también podemos encontrar algunos posibles inconvenientes que deben tenerse en cuenta.

De acuerdo con Shyamala Bharathy (2013), en algunas ocasiones los alumnos pueden sentirse poco identificados con el personaje o la situación que están representando, de modo que son muy conscientes de ellos mismos y acaban en una situación incómoda y embarazosa en la que se pueden llegar a obtener dramatizaciones improductivas.

A veces, cuando los estudiantes están observando cómo otros grupos realizan sus dramatizaciones pueden convertirse en un público pasivo que no

escucha ni presta atención al resto de compañeros. Esto puede conllevar la distracción de toda la clase y la ineficacia de la actividad propuesta (Shyamala Bharathy, 2013).

Ur (1981) destaca que incluso cuando una actividad ha sido bien planteada, a veces llega un momento en el que el alumno se queda parado y no sabe qué más decir. Puede deberse a la timidez, a la falta de propósito de la actividad u otras cuestiones. Para ella, el *role-play* ideal es el que sigue el siguiente esquema: “Habla sobre X en la situación Y para obtener Z”.

Por otro lado, la actividad debe estar muy bien organizada para que no se convierta en un auténtico caos, especialmente si todos los grupos van a interactuar al mismo tiempo. Para ello se deben tener en cuenta algunos factores tales como el nivel, las agrupaciones, la finalidad, el tiempo, el momento más adecuado para realizarlo, materiales necesarios, etc. (Ur, 1981).

Además, el maestro debe ser consciente del tiempo que supone la planificación de las dramatizaciones y la puesta en práctica de las mismas por parte de los estudiantes (Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo, 1999).

3.5. Rol del alumno y del maestro

Tanto el profesor como los alumnos se implican totalmente en la actividad. El profesor ya no es la autoridad, ni los alumnos sujetos pasivos, sino que el primero se convierte en organizador, consejero, observador y negociador. Los alumnos, a su vez, aprenden, realizando actividades de una forma activa, dramatizando situaciones de la vida cotidiana y resolviendo problemas. De este modo el alumno se siente más libre para poner en práctica sus conocimientos de la segunda lengua (Collado Hurtado, 2006).

En el artículo *“En busca de la identidad perdida”: el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE* (1999), Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo nos presentan los resultados obtenidos de un estudio sobre las impresiones de los juegos de rol realizado a 100 alumnos y 14 profesores de un mismo centro.

Según la investigación, un 75% de los alumnos opina que aprende mucho con este tipo de actividades y otros señalan que depende de si el resto de la clase se muestra participativa o no, con lo que se subraya la importancia de la colaboración de todo el grupo. La mayoría de alumnos considera que las dramatizaciones mejoran su fluidez y un 40% que además aprenden vocabulario en el contexto adecuado. De este modo se cumple el objetivo fundamental de la actividad: que los alumnos pierdan el miedo a hablar, se suelten y se comuniquen.

Un 76% de los estudiantes quieren ser corregidos en el momento en el que cometen el error mientras que el resto prefiere que se haga al final de la actividad. De un modo u otro y dado que el objetivo de las dramatizaciones es la mejora de la fluidez de los alumnos, hay que convencerles de que no se obsesionen cuando cometen un error, pues son parte del aprendizaje.

En cuanto a los profesores encuestados, todos habían utilizado técnicas dramáticas a lo largo de su experiencia como docentes pero tan solo el 35% las utiliza con frecuencia. Sin embargo, el 85% piensa que los alumnos aprenden con ellas, siempre que se tengan en cuenta algunos factores como son las propias capacidades de los alumnos, su personalidad, el tipo de dramatización que se prepare, etc. Todos coincidían en que hay que motivar y hacer ver que la actividad tiene el fin de comunicar y poner en práctica los conocimientos que tiene o los que puede adquirir mientras se realiza en grupo. En cuanto a la corrección de errores, la mayoría prefiere hacerlo al final de la representación para no poner nervioso al alumno ni interrumpir su concentración. En lo que todos coincidieron fue en que había que corregir en algún momento. Si no existe ninguna clase de corrección, creemos que la tarea no es válida para el aprendizaje (Pomposo Yanes y Monteagudo Galisteo, 1999).

4. Juegos

4.1. Definición

Tradicionalmente, el juego ha sido utilizado para la diversión en tiempo de ocio pero cada día son más los pedagogos y maestros que apuestan por el juego como una herramienta idónea para adquirir conocimientos. Suele utilizarse para la exploración y la experimentación así como para plantear desafíos con el fin de promover el conocimiento y la colaboración entre los estudiantes. De acuerdo con la pedagoga Janet R. Moyles (1984), “la situación de juego aporta estimulación, variedad, interés, concentración y motivación”.

Muchos otros autores como el psicólogo Paul Moor (1981) y los psicoanalistas Erik Erikson (1982) y Donald W. Winnicott (1986) comparten la opinión de que los estudiantes muestran mayor interés y se sienten estimulados en clase cuando utilizan materiales auténticos como juegos, imágenes, objetos reales, etc, en lugar de los tradicionales materiales artificiales como los libros de texto o cuadernos de ejercicios.

Por otro lado, Fred Genesee (1994) defiende la siguiente idea:

Usar juegos en el aula de lengua extranjera es un elemento imprescindible en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, especialmente en sus primeras etapas puesto que nos introduce en ciertas habilidades necesarias para la sociedad actual desde un prisma didáctico.

Es por eso que en este bloque se analiza el valor educativo y pedagógico del juego y las múltiples ventajas que ofrece cuando se lleva a cabo en el aula. Cabe destacar que el uso del juego está planteado en todo momento como una herramienta pedagógica y no como una actividad exclusiva o dominante. El juego debe ser utilizado con el fin de mejorar e incentivar a los alumnos en el momento adecuado y debe estar constituido por una serie de objetivos docentes muy concretos (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

Así, siguiendo la definición que propone Maria Toth (1995) podemos afirmar que “un juego es una actividad con reglas, un objetivo y un elemento importante de diversión”. No solo son motivadores y divertidos, sino que proporcionan una excelente práctica para mejorar las cuatro habilidades básicas de la lengua extranjera.

Daniil B. Elkonin (1984) llama juego a una “práctica social consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida real al margen de su propósito práctico real”.

Como ya hemos dicho, el juego es un elemento motivador que fomenta la creatividad y la espontaneidad del alumno en clase. Además, puede desempeñar distintas funciones dada la facilidad que supone su introducción en casi cualquier momento del proceso educativo: desde ser el núcleo de la actividad, puede servir también para presentar nuevos contenidos, ser el complemento de una actividad, hasta ser el elemento de repaso de las estructuras trabajadas en clase.

Según A. Juan Rubio e I. García Conesa (2013), “el juego es una excelente herramienta pedagógica que permite practicar estructuras lingüísticas muy variadas y adquirir conocimientos socioculturales del país de la lengua en cuestión”.

El alumno genera conocimiento a través del juego y se crea la motivación que se desdibuja entre la obligatoriedad sin que se sienta presionado. El énfasis en los juegos radica en el éxito de la comunicación y no en la corrección del lenguaje. Este tipo de actividad se encuadra en el enfoque comunicativo, cuyo objetivo fundamental es la interacción entre los sujetos que están aprendiendo una misma lengua, de modo que es natural que uno de los objetivos primordiales de los juegos sea favorecer dicha comunicación. Asimismo y como se analiza más adelante, la corrección de los errores por parte del maestro no debe adoptar un papel primordial (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

Según Alejandro Castañeda (2011), a la hora de seleccionar los juegos adecuados a cada clase y a cada situación didáctica hay que tener en cuenta una serie de consideraciones tales como:

- a) Los juegos tienen que proporcionar una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente.
- b) Los juegos deben estimular la adquisición de la lengua extranjera aumentando el grado de motivación en el alumno.
- c) Los juegos deben favorecer un clima positivo, relajado, distendido, incitando a la participación de todos los alumnos.
- d) La propia estructura del juego debe permitir a los alumnos explotar su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad.
- e) Los juegos deben poder ser empleados como un tanteo previo sobre algún aspecto que se quiera introducir, como una comprobación de lo ya aprendido, como una revisión, o como un diagnóstico de necesidades.

4.2. Clasificación de los juegos

Dada la gran tipología de juegos que se pueden realizar en la clase de lengua es fácil encontrar diferentes clasificaciones en función del enfoque que se tenga de la misma. Por ello, a continuación analizamos algunas de las propuestas de clasificaciones más frecuentes.

De acuerdo a Jill Hadfield (1987), encontramos por un lado los juegos competitivos y por otro lado los juegos cooperativos. El interés de los primeros se centra en lograr ser el primero en alcanzar un determinado fin, es decir, los jugadores o equipos compiten por ser los primeros en alcanzar la meta. Sin embargo, los segundos se caracterizan por la participación de todo el grupo para concluir la tarea propuesta, por tanto, los jugadores o equipos trabajan juntos por lograr un objetivo común.

Aunque la práctica de juegos competitivos resulta muy productiva dado el índice de interés que se crea, no es conveniente un uso muy reiterado de ellos porque puede alterar en exceso la atmosfera de la clase. Por el contrario, mediante los juegos cooperativos se logra fomentar un ambiente relajado, desinhibido y de mutuo entendimiento (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

Por otro lado los profesores Gordon Lewis y Gunther Bedson (1999) ofrecen una clasificación distinta a la anterior: los juegos pueden estar centrados en la precisión o bien en la fluidez. Los juegos centrados en la precisión o también llamados juegos de control del lenguaje tienen como objetivo practicar nuevos elementos del lenguaje y proporcionar una pronunciación útil, vocabulario y práctica gramatical. Este tipo de juegos puede centrarse en la comprensión así como en la producción. Contrariamente, los juegos centrados en la fluidez o también llamados juegos de control de la comunicación están centrados en el desarrollo de la fluidez y la colaboración con los demás. Suelen realizarse en parejas o grupos pequeños.

Otra posible clasificación puede realizarse teniendo en cuenta los rasgos fundamentales de funcionamiento de los siguientes tipos de juego (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013): juegos de vacío de información, juegos de averiguación, juegos puzle, juegos de jerarquización, juegos para emparejar, juegos de selección, juegos de intercambios, juegos de asociación, juego de roles y simulaciones.

4.3. Etapas en el uso del juego

A continuación se presentan las diferentes etapas en las que podemos dividir el juego según Janet Morris y Linda Mort (1990). Estas son las siguientes: dar

instrucciones, organizar la clase, llevar a cabo el juego y el papel del profesor en el juego.

La primera etapa que encontramos es dar instrucciones y se trata de un paso crucial. Las instrucciones deben ser siempre breves, claras y sencillas. Es aconsejable utilizar un número limitado de frases clave a las que los niños se acostumbren rápidamente. El maestro será quien decidirá si dichas instrucciones las comunica en la lengua materna y luego las comprueba haciendo uso del inglés o bien si las comunica en la lengua meta directamente. En cuanto al uso de la segunda lengua, en nuestro caso el inglés, hay gran controversión entre los autores. Por ejemplo, Krashen (1982), VanPatten (2004) y Long (1981) enfatizan el uso de la lengua extranjera en todo momento, sin embargo, Vygotsky (1978) defiende que la lengua materna constituye una herramienta útil para apoyar a los alumnos. Turnbull (2001) afirma que es eficiente hacer un cambio rápido a la lengua materna para asegurarse que los estudiantes han entendido los conceptos explicados.

En esta etapa inicial del juego es útil dividir las instrucciones en pequeñas etapas o explicar a la vez que se ejemplifica con diferentes acciones. Por ello será importante el empleo de gestos y mímica, la pizarra, tarjetas, etc. Puede ser conveniente variar la elección de los juegos con cierta frecuencia para mantener un equilibrio entre los juegos competitivos y cooperativos.

La siguiente fase es la organización de la clase, clave para la solidez del grupo. En esta etapa es importante tratar de involucrar al mayor número posible de niños. A menudo es útil contar con un líder de grupo, sin embargo debemos asegurarnos de que este papel se le da a alumnos diferentes para que todos puedan coger un turno.

En la tercera etapa se desarrolla el juego y es donde las dos etapas anteriores se validan y refutan. Es importante enseñar a los alumnos el lenguaje que necesitan para jugar plenamente.

Por último, cabe destacar el papel que toma el profesor en este tipo de actividad. Mientras los niños están jugando, el maestro debe observar, escuchar y vigilar el lenguaje de los niños. Debe dar instrucciones y las explicaciones necesarias cuando se detectan ciertas dificultades lingüísticas. Además, en ningún caso se debe corregir en exceso o bien asumir el papel de protagonista del juego. Más adelante se analiza con más detalle el rol que debe asumir el maestro en este tipo de actividad (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

4.4. Ventajas de los juegos

Según los investigadores Martha Lengeling y Casey Malarcher (1997) los múltiples beneficios que aportan los juegos en el aula los podemos clasificar en cuatro áreas generales, que son las siguientes:

- a) Beneficios afectivos: los juegos disminuyen el filtro afectivo, fomentan un uso creativo y espontáneo de la lengua, promocionan la competencia comunicativa, motivan y son divertidos.
- b) Beneficios cognitivos: los juegos se usan para reforzar los conocimientos, son útiles para revisar y ampliar y se centran en la gramática de una forma comunicativa. Además permiten aumentar el nivel de concentración.
- c) Beneficios dinámicos: los juegos se centran en los alumnos, el profesor actúa como un facilitador, construyen cohesión en clase y promueven la competencia y la participación de todos los alumnos.
- d) Beneficios de adaptabilidad: los juegos son fáciles de ajustar para la edad, nivel e intereses de los estudiantes, utilizan las cuatro destrezas básicas de la lengua y requieren una mínima preparación por parte de los discentes.

Según se desprende de la investigación de Gordon Lewis y Gunther Bedson (1999), los juegos son divertidos y a los niños les gusta jugar con ellos. A través de los mismos, los alumnos experimentan, descubren e interactúan con su entorno.

Los juegos agregan variación a una clase y aumentan la motivación, proporcionando un incentivo convincente para usar la lengua extranjera. Mediante ellos, los estudiantes pueden aprender inglés del mismo modo que aprenden su lengua materna ya que lo realizan sin ser plenamente conscientes de ello. Incluso los alumnos más tímidos pueden participar y beneficiarse de una manera positiva. Para el investigador Andrew Wright (1984), “los juegos ofrecen a los participantes confianza en sí mismos y en sus capacidades”.

Como ya hemos visto, los juegos constituyen un medio poderoso para la enseñanza del inglés en todas las edades. Además permiten enriquecer el vocabulario, mejorar la gramática, fomentar el trabajo en equipo, favorecer la sociabilidad del alumno y desarrollar su capacidad creativa y comunicativa. Para la investigadora Susan Halliwell (1993), “los juegos proporcionan la oportunidad para la cooperación y la respuesta inmediata de los compañeros de clase y del profesor”.

Las múltiples ventajas que aporta el uso de los juegos en el aula son descritas también por Jerome Bruner (1988), quien defiende que:

El juego posibilita el desarrollo de una pedagogía centrada en el alumno; facilita e incentiva las actividades de construcción de conocimientos; respeta la diversidad en el aprendizaje pues cada alumno avanza a su propio ritmo; asegura el aprendizaje de la autonomía; posibilita la práctica natural del trabajo en grupo y el establecimiento de lazos lógicos entre el aula y la vida real; y transforma en placenteras las actividades repetitivas que cualquier aprendizaje necesariamente comporta presentando la información en el aula de tal manera que los alumnos puedan entender más fácilmente la estructura fundamental de la misma.

Para finalizar este bloque en el que se han tratado las múltiples ventajas que ofrece el uso del juego en el aula, cabe destacar también el papel que ejerce el juego sobre la memoria. Algunos expertos en el campo de la neurolingüística como Joseph O'Connor y John Seymour (1992) afirman que “recordamos un 90% de aquello que hacemos, un 10% de lo que leemos, un 20% de lo que oímos, y un 30% de lo que vemos”.

4.5. Posibles inconvenientes de los juegos

Cuando tratamos de analizar los posibles inconvenientes que pueden surgir en el uso y aplicación de los juegos en clase de lengua nos encontramos que muchas investigaciones que se han llevado a cabo no hablan de ellos en gran extensión (y en muchas ocasiones ni los mencionan), de modo que podemos deducir que son muy reducidos o prácticamente inexistentes. Sin embargo, algunas consideraciones que deben tenerse en cuenta son las siguientes:

A pesar de que el juego tiene un valor claramente educativo y resulta ser un valioso elemento metodológico, el sistema educativo puede considerarlo una actividad poco seria y adecuada para los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas. Esto favorece la idea de que en algunas ocasiones podría darse el caso de una sensación de pérdida de tiempo por parte de los alumnos al no ser plenamente conscientes de la utilidad pedagógica de aquello que están realizando (Labrador Piquer y Morete Magán, 2008). Esta sensación podría solucionarse haciendo una breve reflexión al final del juego acerca de aquello que se ha aprendido. Tal y como sugiere Willis (2005), al finalizar la actividad el foco de la misma debe estar en la forma de modo que se pueden examinar, discutir y analizar los elementos específicos que se han trabajado. Así, la percepción de los estudiantes sobre la tarea que han llevado a cabo cambiaría completamente pues verían la utilidad de la misma.

Por otro lado, otro posible inconveniente que puede darse en el caso de que no estén bien establecidos los objetivos del juego es que los alumnos podrían jugar sin llegar a asimilar conceptos, siendo el aprendizaje poco significativo. En este caso lo importante sería sacar el máximo partido de las ventajas que supone este tipo de actividad.

4.6. Rol del alumno y del profesor

Antes de concluir este bloque es importante analizar los roles del alumno y del profesor y la postura que debe tomar cada uno de ellos cuando se aplican los juegos en la enseñanza de la lengua extranjera. De igual modo que tratamos el papel del alumno y del maestro cuando investigamos acerca de los juegos de rol, nos damos cuenta que la aplicación de los juegos en el aula está basada en una pedagogía activa en la que los alumnos se implican totalmente y aprenden al mismo tiempo que realizan las actividades propuestas por el maestro. Por otro lado, el profesor se convierte en organizador, consejero, observador y negociador (Cabané Rampérez, 2011).

Como ya hemos mencionado anteriormente, los alumnos deben conocer la utilidad pedagógica del juego en situaciones comunicativas para que realmente constituya un aprendizaje significativo y se evite así el sentimiento de pérdida de tiempo que en algunas ocasiones puede generarse en clase (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

Ante una actividad lúdica como es el juego, el alumno desarrolla su participación creativa y se desinhibe con facilidad al no verse ante una presión directa. Por otro lado, el alumno manifiesta una actitud activa y dinámica inherente al papel de jugador (A. Juan Rubio e I. García Conesa, 2013).

El profesor debe tener en cuenta en todo momento el nivel de conocimientos de los alumnos, su edad, sus intereses y necesidades, y el contexto escolar a la hora de planificar las actividades lúdicas (Labrador Piquer y Morete Magán, 2008).

Como ya se ha mencionado anteriormente, durante el juego el maestro debe adquirir un papel secundario. Su función será orientar, asesorar y guiar a los alumnos para que consigan el objetivo didáctico propuesto. El maestro actuará como un agente orientador del proceso de aprendizaje. Además, ante una situación de desánimo por parte de los alumnos al comprobar sus errores o percibir su incapacidad para desarrollar el juego correctamente, el maestro será el encargado de recordarles que están jugando y que así es como se aprende de los errores. El maestro puede evaluar las destrezas orales y auditivas de los alumnos sin que ellos se sientan presionados (Labrador Piquer y Morete Magán, 2008).

5. Aprendizaje Basado en Problemas

5.1. Definición

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resulta esencial. En el ABP un grupo pequeño de alumnos se reúne, con la facilitación de un tutor, para analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (Centro Virtual de Técnicas Didácticas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Tal y como defienden Wilkerson y Feletti (1989), el objetivo no se centra en resolver la cuestión, sino en que ésta sea utilizada como base para identificar los temas de aprendizaje de manera independiente o grupal. Es decir, el problema sirve como detonador para que los alumnos cubran los objetivos de aprendizaje. La esencia de la técnica involucra tres grandes pasos: confrontar la incógnita, realizar un estudio independiente y regresar al conflicto.

Los conocimientos que se desarrollan están directamente relacionados con el enigma. Como parte del proceso de interacción para entender y resolver la cuestión, los alumnos elaboran un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, con lo cual van desarrollando una metodología propia para la adquisición de conocimientos.

Según la definición de Restrepo (2005), el Aprendizaje Basado en Problemas es:

Un método didáctico, que cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral.

Y añade:

Jerome Bruner, gran constructivista del siglo XX, es considerado el sistematizador del aprendizaje por descubrimiento y construcción. Para él, es fundamental llevar el aprendizaje humano más allá de la mera información, hacia los objetivos de aprender a aprender y a resolver problemas.

Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”. Prieto (2006) añadirá que “el aprendizaje basado en problemas representa una estrategia eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen

los estudiantes, pueden mejorar la calidad de su aprendizaje [...] en aspectos muy diversos”.

John Larmer (2009) explica que el ABP es:

Un método de enseñanza en el que el alumno tiene que hacer frente a cuestiones complejas y reales cuya resolución debe estar precedida de una investigación, en la medida de lo posible de forma independiente del profesor, valiéndose de las herramientas más representativas del siglo XXI: la colaboración, el pensamiento crítico y la comunicación.

El método del ABP tiene sus primeras aplicaciones en la escuela de medicina en la Universidad de Case Western Reserve en los Estados Unidos y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los 60. Esta metodología se desarrolló con el fin de mejorar la calidad de la educación médica tratando de cambiar la orientación de un currículum basado en una colección de temas y exposiciones del maestro, a uno más integrado y organizado en problemas de la vida real y donde confluyen las diferentes áreas del conocimiento que se ponen en juego para dar solución a la incógnita.

Poco a poco se fue introduciendo este método en otras universidades hasta que en los últimos años ha sido una de las técnicas didácticas que ha tomado más arraigo en las instituciones de educación superior y de educación media, llegando a implantarse en la etapa de la Educación Primaria (Centro Virtual de Técnicas Didácticas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

5.2. Características del ABP

El Centro Virtual de Técnicas Didácticas (2010) presenta algunas de las características más relevantes de este tipo de metodología de trabajo en las aulas.

Una de las principales peculiaridades es fomentar en el alumno la actitud positiva hacia el aprendizaje. En dicho método el trabajo autónomo por parte de los estudiantes adquiere mucha importancia, de modo que los alumnos aprenden sobre los contenidos y la propia experiencia de trabajo en la dinámica del método. La estimulación del autoaprendizaje de los alumnos permite ponerles en práctica al enfrentarse a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento.

La transferencia pasiva de información típica de las lecciones magistrales es eliminada, así que esto implica que toda la información que se vierte en los alumnos es buscada, aportada, analizada, o bien, generada por el mismo grupo. Esto demuestra que el ABP es un método de trabajo activo donde los discentes participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.

Los alumnos trabajan en pequeños grupos, lo que favorece la gestión eficaz de los posibles conflictos que puedan surgir y que todos se responsabilicen de la consecución de los objetivos previstos. Esta responsabilidad ayuda a que la motivación por llevar a cabo la tarea sea elevada y que adquieran un compromiso real y fuerte con sus aprendizajes y los de sus compañeros. Algunos autores como Morales y Landa (2004), Exley y Dennick (2007) y de Miguel (2005) recomiendan que el número de miembros de cada grupo oscile entre cinco y ocho. Por otro lado, reforzando la idea recientemente expuesta, Calzadilla (2002) señala que:

Este tipo de aprendizaje incrementa la motivación, pues genera en los individuos fuertes sentimientos de pertenencia y cohesión, a través de la identificación de metas comunes y atribuciones compartidas, lo que les permite sentirse “parte de”, estimulando su productividad y responsabilidad, lo que incidirá directamente en su autoestima y desarrollo.

La puesta en práctica de esta metodología en las aulas de Primaria favorece notablemente la posibilidad de interrelacionar distintas materias o disciplinas académicas. De hecho, para intentar solucionar un problema es aconsejable recurrir a conocimientos previos de distintas asignaturas. Esto ayuda a que los estudiantes integren en un “todo” coherente sus aprendizajes (Centro Virtual de Técnicas Didácticas, 2010).

Para concluir este bloque, podemos citar a Exley y Dennick (2007), quienes afirman que “el ABP implica un aprendizaje activo, cooperativo, centrado en el estudiante y asociado con un aprendizaje independiente muy motivado”.

5.3. Desarrollo del proceso de ABP

El desarrollo de la metodología del ABP puede seguir unas etapas determinadas. A continuación encontramos el proceso que proponen Morales y Landa (2004), que cuenta con las fases que podemos observar en la Figura I que se muestra seguidamente:

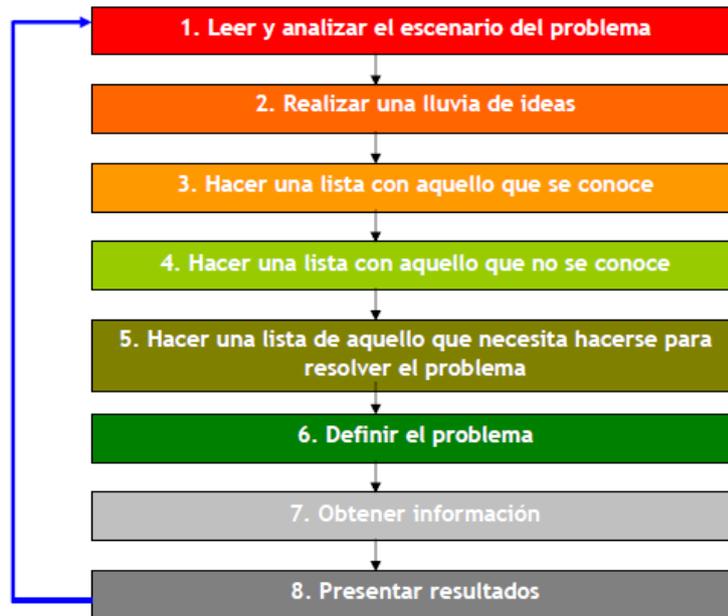


Figura II: Desarrollo del proceso de ABP (Morales y Landa, 2004)

En la primera etapa encontramos la lectura y análisis del escenario o problema y en ella se busca que los alumnos comprendan el enunciado y lo que se les demanda. Es necesario que todos los integrantes del grupo comprendan el problema, por ello, el maestro deberá estar atento a las discusiones de los grupos e intervenir si conviene comentar algún tema concreto con todos los discentes.

Los siguientes pasos hasta la definición del problema suponen que los alumnos tomen conciencia de la situación a la que se enfrentan. Por ello, la segunda fase se basa en una lluvia de ideas que permita formular hipótesis de por qué puede ocurrir el problema, las posibles causas, ideas para resolverlo, etc.

La tercera etapa supone hacer una lista con aquello que se conoce, de modo que implica que el equipo recurra a los conocimientos de los que ya disponen, a los detalles del problema que les son familiares y que podrán utilizar para su posterior resolución.

La cuarta fase implica realizar una lista con aquello que no se conoce. Esto permite que los estudiantes sean conscientes de aquello que no saben y que, sin embargo, necesitarán para resolver el enunciado inicial.

En la siguiente etapa, los distintos grupos plantearán cómo van a realizar la investigación, para posteriormente poder definir adecuada y concretamente el problema que van a resolver y en el que se va a centrar su investigación (etapa 6).

El séptimo paso se centra en un período de trabajo y estudio individual de forma que cada miembro del grupo lleve a cabo la tarea asignada. Los discentes deben

obtener la información necesaria, estudiarla, comprenderla, pedir ayuda si es necesario, etc.

La última fase es la presentación de los resultados. Los alumnos vuelven a trabajar en grupo y ponen en común todo aquello que han estudiado y analizado para poder llegar a elaborar conjuntamente la solución al problema y presentar los resultados. Finalmente, el proceso vuelve a iniciarse con la formulación de otro problema o enunciado por parte del tutor.

5.4. Retroalimentación y/o Evaluación en el ABP

Seguidamente vamos a analizar los aspectos más relevantes que deben destacar en todo el proceso evaluativo de los alumnos. Para ello, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica [CONALEP] (2008), destaca una serie de características que debe presentar toda evaluación:

- a) Confiable, es decir, que aplica el mismo juicio para todos los alumnos
- b) Integral: involucra las dimensiones intelectual, social, afectiva, motiz y axiológica.
- c) Participativa
- d) Transparente: congruente con los aprendizajes requeridos por la competencia.
- e) Válida: las evidencias deben corresponder a la guía de evaluación.

Los modelos de evaluación dentro del ABP pueden ser orales, escritos o bien prácticos. Lo importante es capturar lo que los estudiantes están aprendiendo, de modo que la evaluación no debería acontecer al final, si no que se debería evaluar el aprendizaje de los estudiantes durante todo el proceso (Lee, 2015).

Las propias herramientas de evaluación del proceso pueden proveer un nuevo aprendizaje en los estudiantes e ir más allá de las expectativas de los profesores, es decir, los discentes siguen aprendiendo en el proceso evaluativo que se lleva a cabo. Algunos de los instrumentos utilizados pueden ser proyectos, reportes diarios, casos prácticos, un examen que no esté basado en la reproducción automática de los contenidos – sino que implique organizar coherentemente los conocimientos – , autoevaluación, evaluación por parejas y evaluación grupal. A través de todas estas herramientas los discentes tienen la oportunidad de reflexionar y ser conscientes de sus propias experiencias de aprendizaje (Lee, 2015).

5.5. Ventajas del ABP

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo (2015) destaca una serie de ventajas que se desprenden de la puesta en práctica del Aprendizaje Basado en Problemas en las aulas de Primaria. Aparecen detalladas a continuación:

La primera ventaja que podemos destacar es un aumento en la motivación de los alumnos. Los discentes se involucran más en el aprendizaje debido a la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción (DIDE, 2015).

Por otro lado, el aprendizaje adquirido es más significativo ya que ofrece a los alumnos respuestas obvias al hecho de cuestionarse cómo se relaciona lo que se hace y aprende en la escuela con lo que pasa en la realidad (DIDE, 2015).

La siguiente ventaja a destacar es el desarrollo de habilidades para el aprendizaje. Se promueve la observación sobre el propio proceso de aprendizaje a la vez que permite que los alumnos se autoevalúen durante todo el proceso (DIDE, 2015).

Además, supone también la integración de un modelo de trabajo. El ABP lleva a los alumnos al aprendizaje de los contenidos de información de manera similar a la que utilizarán en situaciones futuras, fomentando que lo aprendido sea por comprensión y no por memorización. Así, el hecho de entender aquello que se está trabajando posibilita una mayor retención de la información ya que es significativa para los alumnos (DIDE, 2015).

Dado que el método está abierto a diferentes disciplinas de conocimiento permite que éstas se integren para dar solución al problema sobre el cual se está trabajando (DIDE, 2015).

Otra ventaja importante que debemos destacar es que las habilidades que se desarrollan son perdurables: los alumnos aprenden resolviendo o analizando problemas del mundo real y aprenden a aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo de su vida en problemas reales (DIDE, 2015).

El CVC (2015) resume las múltiples ventajas que se desprenden de esta metodología de la siguiente manera:

A través de la interacción oral y el procesamiento de la información se pretende no sólo que los alumnos pongan en práctica ciertos contenidos lingüísticos preseleccionados, sino que comprendan la importancia de trabajar cooperativamente usando la lengua meta, desarrollando habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

Además, encontramos que la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas ayuda a mejorar la comprensión por parte del alumno y a desarrollar diversas competencias. Entre ellas, de Miguel (2005) destaca: la resolución de problemas, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, las habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información) y el desarrollo de actitudes y valores tales como la precisión, revisión, tolerancia, etc.

Prieto (2006), citando a Engel y Woods, añade: la identificación de problemas relevantes del contexto profesional, la conciencia del propio aprendizaje, la planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender, el pensamiento crítico, el aprendizaje auto dirigido, las habilidades de evaluación y autoevaluación y el aprendizaje permanente.

Del mismo modo, Benito y Cruz (2005) aparte de las competencias ya citadas indican que el ABP favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad. Además, favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda, manejo de la información e investigación ya que los alumnos, a partir de un enunciado, deberán averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada.

Por otro lado, una gran ventaja referente al maestro es que el uso de los problemas le permite descubrir las necesidades del alumnado dependiendo de sus niveles o estilos de aprendizaje, mientras potencia su motivación (DIDE, 2015).

5.6. Posibles inconvenientes del ABP

El Centro Virtual de Técnicas Didácticas (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010) destaca una serie de inconvenientes que debemos tener en cuenta cuando aplicamos el Aprendizaje Basado en Problemas como método didáctico en las aulas. A continuación aparecen explicados los más relevantes.

En primer lugar cabe destacar que a pesar de que la materia que fundamenta el problema se explora en profundidad, el ritmo de avance de la clase es considerablemente más lento y se trabaja menos contenido y material (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Por otro lado, la preparación necesaria para que este tipo de práctica se lleve con normalidad supone mucho más tiempo que el estilo tradicional. En primer lugar, el profesor debe ocupar tiempo en identificar o crear los casos sobre los que trabajar. Una vez están seleccionados, debe prepararlos cuidadosamente, planear los tiempos para la discusión, asignar preguntas, aplicar el proceso de evaluación,

etc. El uso del modelo de enseñanza-aprendizaje como el propuesto supone una tarea muy costosa en tiempo y compleja en dificultad (Latasa, Lozano y Ocerinjauregi, 2012). Además implica que el maestro debe conocer a la perfección el tema que se va a tratar para ser capaz de resolver cualquier duda planteada por los alumnos (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010). Si el docente no tiene claros los objetivos de estudio puede promover resultados ambiguos en los trabajos de los estudiantes.

Referente a los estudiantes encontramos que en ocasiones algunos de ellos prefieren trabajar individualmente, sin embargo, esta metodología potencia en todo momento el trabajo colaborativo en grupo. Por otro lado, algunos alumnos no aprecian los retos que este método representa o bien pueden mostrar poca seriedad o interés por aprender, lo que dificulta el proceso de aprendizaje. Como ya hemos visto antes, la participación del alumno es fundamental para que el método funcione y se pueda sacar el máximo partido de él. Será función del maestro redirigir a los estudiantes que se encuentren en dicha situación y animarles y motivarles para trabajar con el resto de sus compañeros (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

Otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta en todo momento es la evaluación. Esto puede suponer dificultades ya que los alumnos suelen percibir como subjetiva la forma en que el profesor evalúa su participación. La solución a esto puede ser la elaboración de una rúbrica en la que se muestra a los estudiantes qué se está esperando de ellos. Asimismo se debe ofrecer retroalimentación personalizada o grupal a los alumnos que estén teniendo más problemas con su participación (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2010).

5.7. Rol del alumno y del maestro

Como podemos imaginar, en la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción que propone el Aprendizaje Basado en Problemas el estudiante es el centro y protagonista del proceso de aprendizaje. Él mismo busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella el problema planteado. El docente actuará como un orientador y expositor de problemas, sugeridor de las fuentes de información y colaborador con las necesidades de los propios estudiantes (Restrepo, 2005).

El docente juega el papel como facilitador del aprendizaje. En todo momento debe desarrollar las habilidades para facilitar el conocimiento, guiando a los alumnos a través de la resolución del problema planteado. Además debe generar en ellos disposición para trabajar de esa forma, retroalimentándolos sobre su participación en

la solución del problema y reflexionando sobre las habilidades, actitudes y valores estimulados por la forma de trabajo (Morales y Landa, 2004).

Una de las funciones más importantes que adquiere el tutor cuando se trabaja mediante los problemas es estimular la discusión entre los alumnos. Los maestros no son las fuentes de información sobre el problema, sino que deben ser facilitadores del proceso de aprendizaje a través de preguntas que promuevan el pensamiento y la discusión. En este sentido, los alumnos no deben depender del maestro, sino que deben ser capaces de cuestionarse a ellos mismos (Lee, 2015).

Branda y Lee Yin-wai (2000) proponen algunas habilidades que debe desarrollar el maestro con el fin de que los estudiantes aprendan más efectivamente:

- a) Posee habilidades en la facilitación del aprendizaje al hacer preguntas que permiten la reflexión, desafía a los estudiantes para que hagan uso del conocimiento previo para examinar un problema, les ayuda a sintetizar aquella información importante y a extraer los principios básicos del conocimiento.
- b) Promueve el pensamiento crítico al desafiar a los estudiantes a justificar las respuestas o examinar problemas desde varios puntos de vista.
- c) Promueve el funcionamiento eficiente y eficaz del grupo al percibir problemas e intentar ayudarles a resolverlos.
- d) Promueve el aprendizaje individual al cuestionar diferentes preguntas al alumno a la vez que le ayuda a mejorar su estudio y hábitos de trabajo.
- e) Sirve de modelo al practicar la escucha activa.
- f) Acepta el aprendizaje centrado en el estudiante y es consciente de que los alumnos son los principales responsables de su propio aprendizaje.

Como ya hemos visto, el alumno adquiere un rol activo en el que trabaja cooperativamente y asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje (Morales y Landa, 2004).

La Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo [DIDE] (2015) afirma que “el ABP es un proceso de aprendizaje centrado en el alumno, por lo que se espera de él una serie de conductas y participaciones distintas a las requeridas en el proceso de aprendizaje convencional”. El alumno es autónomo en el proceso de aprendizaje, sin embargo, debe saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite.

Según la DIDE (2015), algunas características que deberían desarrollar los estudiantes (si todavía no cuentan con ellas) que trabajan mediante problemas son:

disposición para trabajar en grupo, desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual, habilidades para la solución de problemas, habilidades de comunicación y habilidades de pensamiento imaginativo y sensitivo.

Por otra parte, de acuerdo con la DIDE (2015) encontramos también algunas de las responsabilidades que los alumnos adquieren al trabajar mediante problemas:

- a) Actitud entusiasta ante la solución de problemas.
- b) Búsqueda de información y aporte de la misma a la discusión grupal, estimulando la comunicación y participación de los otros miembros del grupo.
- c) Estimulación del uso de las habilidades colaborativas dentro del grupo.
- d) Apertura para aprender de los demás y compromiso para compartir el conocimiento.

6. Trabajo por Proyectos

6.1. Definición

Según el CVC (2015), un proyecto consiste en “un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado”. Antes de analizar diferentes definiciones sobre el concepto de trabajo por proyectos veamos de dónde surge el término y cómo ha evolucionado – hasta llegar a nuestros días.

Los primeros estudios serios en torno al aprendizaje basado en la experiencia aparecen a principios del siglo XX de la mano de los pragmáticos J. Dewey y Kilpatrick. Dewey (1859-1952) es considerado por muchos como el padre de la enseñanza de proyectos. Perteneciente a la escuela humanista, diseñó una enseñanza basada en la idea de que el conocimiento solo adquiere significado si está conectado a la experiencia. Aparece en este momento el concepto de aprender haciendo o *learning by doing*. Dewey defendía la eliminación de las divisiones entre asignaturas propias del sistema tradicional de enseñanza y apostaba por las áreas multidisciplinarias, que permiten trabajar mediante proyectos seleccionados, guiando la curiosidad e iniciativa de los alumnos hacia temas interesantes para ellos y que al mismo tiempo tratan importantes conceptos y áreas de conocimiento. En 1918 W. H. Kilpatrick definió el método de proyectos como “un plan de trabajo elegido libremente cuyo objetivo es realizar algo que despierte el interés del alumno”. Para él, se trata de una “actividad intencionada, realizada con entusiasmo en un entorno social”. Por otro lado, O. Decroly proponía los centros de interés como eje articulador de las actividades de aprendizaje del niño. Ambas metodologías promueven un aprendizaje global e interdisciplinario (CVC, 2015).

Más concretamente encontramos el trabajo por proyectos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Si bien su base psicológica y pedagógica es la misma que en los modelos anteriores, la estructura y objetivos son distintos. En las tareas y proyectos en clase de lengua entran en juego muchos factores como son la realización de las distintas actividades, la activación de las destrezas lingüísticas (y no únicamente la escritura), el aprendizaje de la gramática y del vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo van exigiendo, etc. El proyecto puede desplazar la programación curricular prevista y el uso de materiales didácticos convencionales como manuales o libros de ejercicios (Ribé y Vidal, 1989).

Karl Frey (1982) considera que al hablar de proyectos nos referimos a:

Una experiencia de enseñanza/aprendizaje que un grupo de aprendientes (incluyendo el profesor) se propone. Se trata de la planificación de dicho aprendizaje, o más precisamente, del desarrollo de la experiencia de enseñanza/aprendizaje por parte de los participantes.

Como vemos en la definición, toma mucha relevancia el trabajo cooperativo existente entre profesor y alumnos, quienes participan de forma activa en la planificación y desarrollo de su experiencia de aprendizaje, tanto en los contenidos como en los procesos.

Legutke y Thomas (1991) proponen una definición práctica de lo que el trabajo por proyectos significa. Para estos autores:

Se trata de un modo de enseñanza/aprendizaje basado en tareas y en temas, resultado de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes. Permite una gran autonomía en la actuación de ambos, el individuo y el pequeño grupo de aprendientes, dentro del marco general de un plan que define los objetivos y procedimientos a seguir. El aprendizaje por proyectos consigue un equilibrio dinámico entre una orientación hacia los procesos y los productos (...) Salva la dualidad entre cuerpo y mente, teoría y práctica o, en las palabras de John Dewey, entre experiencia y pensamiento (Dewey, 1916).

Tras el estudio de muchos autores que han analizado profundamente el trabajo por proyectos, Inés Cifuentes (2006) ofrece una definición muy amplia del mismo en la que se incluyen muchas características que se analizan en el próximo bloque. De este modo, la enseñanza/aprendizaje por proyectos en el contexto de la clase de lengua extranjera queda definida como:

Un modo de enseñanza/aprendizaje interdisciplinario, basado en tareas de media o larga duración, que tiene lugar dentro o fuera del aula o en ambos escenarios. Dichos contenidos y tareas se inspiran en la realidad, proponiendo situaciones y problemas como los del mundo real (simulaciones) o reales (cuyo escenario es la realidad misma). Las decisiones de contenido y el proceso de aprendizaje resultan de un proceso conjunto de negociación entre los diversos participantes (incluyendo el profesor), integrando los intereses y necesidades de los mismos. Potencia el aprendizaje cooperativo y permite una gran autonomía en la actuación de ambos, el individuo y el pequeño grupo de aprendientes, dentro del marco general de un plan que define los objetivos y procedimientos a seguir. El nivel de autonomía y el tipo de intervenciones

del docente se ajusta a las características del grupo de aprendientes, permitiendo una adaptación paulatina a este tipo de experiencia de aprendizaje. Los objetivos de todo proyecto en el ámbito de ELE son el desarrollo de la competencia comunicativa, cognitiva y organizativa, y en ocasiones, el desarrollo personal. El aprendizaje por proyectos consigue un equilibrio dinámico entre una orientación hacia los procesos y los productos (...), reconciliando la dualidad entre cuerpo y mente, teoría y práctica, experiencia y pensamiento.

Ribé y Vidal (1993) aportan una clasificación para determinar cuándo nos hallamos ante un proyecto y cuándo no. Algunos factores determinantes son la duración (que puede ser media o larga) que trasciende el espacio temporal de la clase y los objetivos, que van más allá del desarrollo de las competencias comunicativas y se interesan también por las competencias cognitivas y organizativas, y en ocasiones, favorecen el desarrollo personal del estudiante a través del fomento de ciertas actitudes y valores.

6.2. Características del Trabajo por Proyectos

Para esclarecer el significado del trabajo por proyectos, Bastian y Gudjons (1988) proponen diez características que analizamos a continuación:

- a) Relación con la realidad: las tareas propuestas en el trabajo por proyectos resultan de la vida misma. La resolución de problemas y situaciones de la vida cotidiana exige que los alumnos desplieguen estrategias y capacidades muy distintas a las necesarias en la enseñanza tradicional. Los trabajos prácticos adquieren un papel fundamental en este tipo de propuesta educativa.
- b) Orientación hacia los intereses de los participantes: es conveniente que los discentes expresen sus preferencias, intereses y necesidades referentes a la elección del tema. Sin embargo, el maestro debe tener en cuenta que los intereses se van desarrollando a través de las primeras experiencias en el proyecto, de modo que es necesario mantener el proyecto abierto a nuevas áreas de interés que vayan aflorando en los estudiantes.
- c) Capacidad organizativa y toma de responsabilidad: el trabajo por proyectos rompe con la enseñanza tradicional y la centralidad del profesor y propone que el alumno tome un papel activo en el proceso de aprendizaje y actúe de forma responsable.
- d) Relevancia social: un proyecto no puede quedarse simplemente en el hecho de simular situaciones reales, sino que debe ir más allá y tratar de

transformar en alguna medida, por pequeña que sea, lo social, produciendo algo de valor concreto e intentando buscar una audiencia que pueda beneficiarse del producto del proyecto.

- e) Orientación del proyecto hacia los objetivos: la realización de proyectos en las aulas debe perseguir siempre unos objetivos claros y concretos. Sin embargo, éstos no deben ser impuestos por el maestro, sino negociados entre alumnos y profesor. Por tanto, se planean conjuntamente las actividades, responsabilidades y tiempos necesarios para conseguir el producto buscado.
- f) Orientación hacia el producto: el producto de la enseñanza tradicional es el aumento de los conocimientos de los alumnos en función de un currículo establecido. En contraposición, observamos que el producto del aprendizaje basado en problemas va más allá y busca un resultado sustancial, práctico y útil para los estudiantes.
- g) Uso de todos los sentidos: cuantos más sentidos incluya un proyecto, más enriquecedor será para los estudiantes, pues unirá el uso de la mente y el cuerpo en el desarrollo de la tarea entre manos. Así se unen el pensamiento con la acción, las actividades escolares con las del mundo real, la teoría con la práctica, etc. De este modo se crea una relación entre trabajo y aprendizaje, en la que la experimentación posee un carácter motivador y activo para los dicentes. Se trata de aprender como persona plena y no sólo usando el intelecto.
- h) El aprendizaje cooperativo: la comunicación activa que se establece entre los estudiantes que trabajan mediante problemas favorece el aprendizaje entre iguales. Las interacciones se convierten en sí mismas en sujeto de aprendizaje.
- i) Carácter interdisciplinario: la enseñanza por proyectos sobrepasa las fronteras de las asignaturas de la organización escolar tradicional. A pesar de esto, no se impide el uso de proyectos dentro del marco de una asignatura concreta.
- j) Límites de la enseñanza por proyectos: es importante cuestionarse si todo lo que se debe aprender en la escuela es igualmente transmisible a través de la enseñanza por proyectos y más teniendo en cuenta que el tema debe ser interesante y motivador para los estudiantes. La respuesta es que hay áreas que se dejan difícilmente transmitir de forma completa si dependemos de los intereses de los estudiantes, de modo que para estos autores es

fundamental “reconocer la necesidad de complementar el aprendizaje con métodos de enseñanza más tradicionales” (Bastian y Gudjons, 1988).

De todas estas características se desprende una serie de conclusiones interesantes a las que podemos llegar. En primer lugar, se habla de la relevancia social que debe tener todo proyecto y por ello podemos deducir que este requisito se justificaría por el poder motivador que dicha relevancia le concedería a la tarea trabajada. En segundo lugar es importante resaltar el uso de todos los sentidos, que favorece el aprendizaje activo o experimental que rompe con la barrera teórica/práctica y conduce al alumno a aprender a través tanto del intelecto como del cuerpo, poniendo también en juego lo afectivo. Igual que en el caso anterior, esta característica se justifica por su efecto motivador. Se nos presenta también el carácter multidisciplinario que ofrece la puesta en práctica de este tipo de actividad, cuyo objetivo fundamental es abarcar un campo más amplio de conocimiento al mismo tiempo que se añade realismo a la situación. Por último, es fundamental tener en cuenta que la enseñanza por proyectos presenta unos límites – que se mencionarán más adelante – que pueden ser suplidos por la combinación de este tipo de metodología con una enseñanza más tradicional.

6.3. Etapas del Trabajo por Proyectos

Según el método Marise – método integrado de análisis, concepción y gestión de proyectos desarrollado en Francia –, hay tres etapas diferenciadas en todo proyecto: la fase preparatoria, que permite a los participantes lograr el entendimiento de lo que se va a trabajar; la fase de implementación, que es en la que se lleva a cabo propiamente el trabajo; y la fase de finalización, que tiene lugar al final del proyecto.

Cuando Antonio Blázquez (2010) analiza el desarrollo que debe presentar todo proyecto de trabajo destaca una serie de pasos o etapas importantes que debemos tener en cuenta. Son las que aparecen descritas a continuación.

1. Elección del tema y justificación

El proyecto se inicia siempre con una asamblea en la que participan todos los alumnos junto con el maestro. Cada estudiante puede proponer un tema y justificar por qué motivos le gustaría estudiarlo. Una vez todos los discentes han aportado las distintas propuestas, se vota democráticamente y el tema vencedor será el que se trabajará en el aula. Esta es una forma de asegurarse de que los contenidos sean significativos, puesto que están relacionados directamente con el contexto personal, social y cultural del alumno.

2. Detección de las ideas previas

Una vez queda escogido el tema es importante preguntar a los alumnos qué saben del mismo para detectar sus conocimientos previos. A través de una lluvia de ideas se recogen las concepciones de los estudiantes. Asimismo se les pregunta también qué quieren saber del tema para poder concretar mejor los diferentes aspectos a tratar y se les permite que sugieran tareas y actividades que les gustaría llevar a cabo en el desarrollo del proyecto.

La función del maestro en estas dos primeras etapas será, en primer lugar, coordinar y dirigir las intervenciones de los alumnos y, en segundo lugar, anotar en la pizarra lo que saben los alumnos, lo que quieren saber y finalmente las acciones que proponen para desarrollar el tema.

3. Inicio del mapa conceptual

Mediante la recogida de las ideas de los alumnos se empieza a elaborar un mapa conceptual en el que se anotarán todas las propuestas que vayan sugiriendo para trabajar el tema. Éste se irá ampliando cada día ya que se apuntarán las sugerencias y aportaciones referentes a los intereses de los estudiantes.

4. Recogida de información, selección y clasificación

Esta fase está caracterizada inicialmente por la recogida de información por parte de los discentes. Es conveniente consultar múltiples fuentes de información y recursos para obtener mejores resultados, sin embargo, no debemos olvidar el hecho de valorar de forma realista cuáles son las posibilidades de los alumnos y qué recursos tienen a su alcance.

Toda la información obtenida se va leyendo para poder seleccionarla y clasificarla, descartando aquella poco relevante para el proceso de aprendizaje. En función de la edad de los estudiantes, se puede plantear la actividad en gran grupo o como trabajo en grupos más reducidos.

5. Guión de trabajo

Además de la recogida y clasificación de la información, el docente va llevando a cabo diferentes actividades complementarias, ya sean de relación, aplicación, observación, experimentación, reflexión, etc.

6. Elaboración del dossier

En esta etapa cada alumno va elaborando, bien de forma individual o bien en grupo, un dossier sobre la información trabajada en cada tema y las actividades realizadas en el mismo.

7. Evaluación

Finalmente se realizará una valoración de cada una de las actividades del proyecto así como un planteamiento en gran grupo para constatar qué han aprendido los discentes a través del proyecto.

Es sustancial que la evaluación del proyecto tenga un carácter procesual, en el que se tenga en cuenta la evaluación inicial de los discentes, el progreso del alumno durante el desarrollo del proyecto (se correspondería con la evaluación formativa) y el resultado final obtenido (se correspondería con la evaluación sumativa).

Además, es trascendental contar con múltiples instrumentos de observación para seguir de cerca el proceso de los estudiantes. Algunos posibles instrumentos son la observación directa del alumno, cuestionarios, cuadernos de clase, trabajos tanto individuales como en equipo, autoevaluación, anotaciones de evaluación por parte del maestro recogidas en fichas de seguimiento individual, etc.

6.4. Ventajas del Trabajo por Proyectos

Legutke y Thomas (1991) resaltan distintas ventajas de las cuales podemos beneficiarnos cuando trabajamos mediante proyectos:

En primer lugar esta metodología constituye una forma de estructurar el trabajo por tareas que posee un trabajo lógico y que se adapta a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Además, el aprendizaje por proyectos propone un lazo entre los contenidos que se trabajan (qué aprender), el modo de aprendizaje (cómo se aprende) y las razones que motivan los contenidos del aprendizaje (por qué), todos ellos discutidos y negociados previamente entre los alumnos y el docente.

El resultado de un proyecto resulta muy rico, pues se trabajan conocimientos lingüísticos al mismo tiempo que aspectos del desarrollo del comportamiento del individuo, tales como las habilidades interpersonales o valores morales. Íntimamente relacionado con este aspecto, Cifuentes (2006) propone que todo proyecto proporciona un marco más amplio que una tarea ya que el estudiante aprende no solo destrezas lingüísticas, sino también las destrezas cognitivas relacionadas con la organización de la información en torno al tema elegido.

El hecho de trabajar mediante proyectos en la clase de ELE favorece la apreciación de los textos elaborados por los educandos. Si bien en el aprendizaje más tradicional el texto es considerado como un objeto de evaluación para el docente, en esta metodología se convierte en una forma esencial de comunicación. Por tanto, la función del texto es transmitir un mensaje al grupo y al docente.

Diferentes investigadores han observado que la consecuencia de esto es una mayor producción de textos por parte de los discentes, en los que se tiene en cuenta la autocorrección y autocrítica, factores que permiten la identificación de las propias limitaciones.

El proyecto supone una excelente oportunidad para aprender de la experiencia. Como ya hemos señalado anteriormente, se trata de aprender haciendo, o bien *learning by doing*.

Los proyectos están basados en el trabajo cooperativo, que proporciona un apoyo afectivo en situaciones de tensión en los alumnos y una riqueza de capacidades que un individuo solo no posee. Además, permite que el estudiante con mayores dificultades progrese al mismo ritmo que el resto de compañeros.

La puesta en práctica de esta actividad en la clase de lengua extranjera permite crear una relación constructiva entre las necesidades lingüísticas que supone la tarea, el conocimiento del sistema de la lengua y la puesta en práctica de dichos elementos formales en su contexto real.

Asimismo cabe destacar que en la evaluación de esta propuesta encontramos grandes resultados en cuanto a la expresión y comprensión oral por parte de los discentes, siendo generalmente el dominio de estas áreas más complicado.

Otra de las grandes ventajas de esta modalidad de enseñanza es que puede ser utilizada con estudiantes de todos los niveles, siempre que se adapte a las necesidades e intereses de los participantes y a diversos objetivos pedagógicos, ya sea en el marco de una asignatura o en un campo más amplio (I. Cifuentes, 2006).

Para Dewey (1916), la principal ventaja de esta propuesta es que consigue un aprendizaje efectivo y útil, canalizando el interés y la motivación de los alumnos hacia áreas de importancia.

Los beneficios del trabajo por proyectos según Kilpatrick (1918) son la optimización del aprendizaje y el aprovechamiento del potencial innato de cada estudiante. Defenderá que el aprendizaje basado en la experiencia preparará a los educandos para ser ciudadanos responsables.

Algunos beneficios que pueden desarrollarse en el contexto de la enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera son desarrollados a continuación. En primer lugar cabe destacar que se trata de una forma ideal de integrar la comunicación en la lengua extranjera, los aspectos formales, los contenidos socioculturales, el desarrollo de las capacidades cognitivas y organizativas de los alumnos, etc.

Además, esta forma de aprendizaje integra también aspectos menos tangibles como el trabajo cooperativo, la toma de responsabilidad, la autonomía en el aprendizaje, etc. El trabajo cooperativo favorece la motivación y participación de los discentes, haciendo que experimenten el inglés como modo real de comunicación. Finalmente, los estudiantes se sienten realizados porque el trabajo por proyectos da importancia tanto al producto como al proceso llevado a cabo para conseguir el resultado final (I. Cifuentes, 2006).

6.5. Posibles inconvenientes del Trabajo por Proyectos

Si bien hemos analizado las ventajas que surgen de la aplicación de este tipo de metodología en las clases de ELE, debemos tener en cuenta también los inconvenientes que podemos encontrarnos.

Como ya hemos resaltado anteriormente, cabe recordar las limitaciones que esta modalidad de enseñanza presenta. El profesor Boyd Bode, contemporáneo de Kilpatrick y entusiasta de este método de trabajo, criticaba a Kilpatrick por considerar que una clase podía ser totalmente estructurada en base a proyectos, excluyendo completamente toda otra forma de intervención. Según Boyd, los proyectos suponían una valiosa contribución siempre que sus deficiencias fueran compensadas con otro tipo de actividades de aprendizaje (I. Cifuentes, 2006).

El propio Dewey también sugirió el peligro que podía suponer el hecho de centrarse demasiado en los intereses de los estudiantes, olvidando la importancia de relacionar dichos intereses a las disciplinas básicas del saber. Si el maestro olvida la importancia de mantener la experiencia del alumno en relación con el mundo del conocimiento, los beneficios del aprendizaje por proyectos podrían disminuir e incluso llegar a desaparecer (I. Cifuentes, 2006).

Así, un inconveniente que puede darse es la dificultad de coordinar los intereses tanto del maestro como de los estudiantes. Asimismo, los intereses de los niños son muy cambiantes y pueden variar con rapidez, lo que podría causar el riesgo de no finalizar un proyecto (Sánchez Delgado, 2008).

La misma autora (Sánchez Delgado, 2008) nos recuerda que:

A la improvisación del trabajo (...) cuando todavía no se ha preparado el material, se le une la dificultad que tiene el docente para encontrar recursos en el momento en que se necesitan y para elaborar los materiales, ya que se requiere de tiempo. Incluso a veces, el docente tiene problemas para documentarse acerca del proyecto a trabajar debido a la escasez de fuentes.

Estas mismas críticas han sido repetidas recientemente y es por ello que sirven de llamada de atención para no olvidar que al poner en práctica un proyecto en clase de ELE, debemos reflexionar primero sobre lo que es razonable conseguir con este tipo de método y en qué áreas puede ser beneficioso complementarlo con otros métodos (I. Cifuentes, 2006).

Finalmente, Montse Ventura (2001) nos hace reflexionar acerca de la situación de prisa que puede darse y cuyo fin es conseguir el consenso para la elección del tema y empezar cuanto antes mejor, pues “de lo contrario se piensa que se está perdiendo el tiempo”. La toma apresurada de una elección puede dejar pasar propuestas de trabajo interesantes para realizar con los alumnos. A partir de aquí y siguiendo los pasos expuestos, se pregunta al grupo qué sabe del tema y qué quiere conocer y se empieza a buscar información. En muchas ocasiones se puede iniciar un trabajo en que “el objetivo está más centrado en dar respuesta a las preguntas planteadas, que en cómo deben tratarse”. En todo momento debemos ser conscientes de ello para no caer en errores y limitaciones como éste.

6.6. Rol del alumno y del maestro

El método del aprendizaje por proyectos apuesta por el desarrollo de la autonomía del aprendiente, que se convierte en agente activo de su propio proceso de aprendizaje. Esta concepción contrasta con el papel pasivo que adquiere el alumno al trabajar mediante formas de enseñanza más tradicionales. Holec (1980) define la autonomía del alumno como una “capacidad de gestionar el propio aprendizaje”. A. Giovanni et al (1996) presentan una definición particularmente clara del mismo concepto:

La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas. La autonomía no es un método sino el resultado del propio proceso de reflexión sobre el proceso de aprendizaje. (...) Esto implica, por parte del alumno, el desarrollo y la aplicación de estrategias y técnicas que permitan un estudio autónomo: identificar las propias necesidades, definir sus objetivos, seleccionar los materiales adecuados, planificar el tiempo necesario para el aprendizaje, evaluar los resultados obtenidos, etc.

El maestro adquirirá un papel esencial en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Por ello, siguiendo la propuesta de Giovanni (1996) debemos tener en cuenta las situaciones que el docente debe proporcionar a los alumnos para que tengan oportunidad de:

1. Hacerse independientes y encontrar su propia vía de aprendizaje (autonomía).
2. Asumir la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (responsabilidad propia).
3. Intercambiar y contrastar sus experiencias de aprendizaje con los demás (aprendizaje cooperativo).
4. Participar en las actividades de clase de forma activa y dinámica (participación).
5. Desarrollar la toma de conciencia idiomática, indispensable para comprender y utilizar la lengua adecuadamente en su dimensión de sistema forma y sistema de comunicación específicos, y también como expresión de un sistema de valores socioculturales (reflexión sobre el idioma y reflexión sobre el proceso de aprendizaje).
6. Desarrollar la capacidad de evaluar los progresos lingüísticos, el proceso de aprendizaje y los medios escogidos, y de sacar conclusiones para supervisar su ejecución (autoevaluación).

En el trabajo por proyectos el docente adquiere el papel de lo que Legutke y Thomas (1991) llaman “coordinador del proceso de aprendizaje”. El profesor actuará como un coordinador, consejero y guía, dando libertad de acción y de expresión a sus alumnos, pero reservándose el derecho de intervenir para asegurarse del alcance de los objetivos didácticos. Para que dicha finalidad sea alcanzable, el maestro debe proporcionar apoyo para que sean los propios estudiantes quienes induzcan las reglas y resuelvan las dudas.

Dado que el trabajo por proyectos está íntimamente relacionado con la realidad de los alumnos, Bastian y Gudjons (1988) advierten de la importancia de que el docente explote de forma didáctica las experiencias de la vida cotidiana en áreas de interés para los alumnos. La relevancia de un tema dependerá de la cercanía del mismo con la experiencia propia de los alumnos.

Por otro lado, los alumnos son agentes activos de su aprendizaje y responsables del mismo ya que deben tomar la iniciativa de la adquisición de conocimientos que respondan a sus necesidades e intereses. Es importante que los alumnos se conozcan a sí mismos (intereses, capacidades y limitaciones) para poder mejorar la eficacia de su aprendizaje (I. Cifuentes, 2006).

Fernández (2001) añade:

... (los roles tradicionales del profesor y el alumno) Son dos concepciones asumidas que cuando se empiezan a cambiar se crea incluso desconcierto; con frecuencia, el alumno, ante el intento de negociación que plantea el profesor, reacciona negativamente y desconfía de la competencia de aquél. Por otro lado, son posturas más cómodas que su contrario: el profesor se siente más seguro desde esa situación de autoridad incontestable y al alumno le resulta más fácil ser llevado y delegar la

responsabilidad. El desarrollo de la autonomía requiere un cambio fundamental de actitudes, tanto por parte del profesor como del aprendiz, un cambio en la concepción de los papeles que cumplen cada uno en el aula...

Giovanni (1996) considera que la autonomía está ligada a la competencia comunicativa, cuyo éxito condiciona la motivación y ésta es capaz de estimular el empeño en el estudio de la lengua, favoreciendo un aprendizaje más eficaz. Además, Fernández (2001) defiende que un discente autónomo es un alumno motivado para ampliar el ámbito de su aprendizaje. Afirmará que:

Desarrollar la autonomía en el alumno es también rentabilizar el aprendizaje; el tiempo y el ámbito de la clase se amplían a todas las expresiones nuevas, fuera y dentro de la clase, ya que el alumno autónomo es capaz de aprovechar todas las ocasiones para aprender la lengua.

Como hemos analizado, la función principal del alumno en este tipo de metodología es la construcción del conocimiento en la que se conecta la nueva información a la que se está expuesto con los anteriores conocimientos e intereses. Dado que cada alumno es diferente, los resultados del proceso de aprendizaje también variarán (I. Cifuentes, 2006).

7. Parte práctica

7.1. Justificación

Tras analizar con detalle diferentes propuestas para trabajar la lengua inglesa en las aulas de Educación Primaria, planteamos a continuación una proposición que integra las diferentes metodologías. Se basa en un proyecto fundamentado en la creación literaria de los alumnos que combina el aprendizaje de las cuatro bases fundamentales de la lengua (hablar, escribir, escuchar y leer) con juegos, representaciones teatrales (*role-plays*) y situaciones basadas en problemas. Hemos elegido este tema dada la gran variedad de actividades que permite llevar a cabo y adaptar al mismo tiempo a las necesidades de los alumnos. Además, nos permite fomentar el hábito lector de los niños – desgraciadamente tan poco desarrollado en la mayoría de ellos – y brindar una oportunidad para desarrollar la creatividad de los educandos.

El objetivo fundamental del proyecto propuesto es favorecer la comunicación de los estudiantes en cualquier contexto. Es por ello que los discentes trabajarán en grupos reducidos y a cada uno se le asignará una situación cercana al contexto de los niños que debe ser resuelta mediante la creación de cuentos. El maestro realizará los grupos de manera que sean reducidos y homogéneos para favorecer el aprendizaje entre iguales. A cada uno de ellos le designará una situación cotidiana problemática que podría darse en la escuela, como por ejemplo el acoso escolar, el hecho de mentir y no ser responsable de las propias acciones, no obedecer a los adultos, etc. Cada grupo creará un cuento que trabaje las distintas moralejas y acabará confeccionando un pequeño libro.

Para clarificar la idea fundamental del proyecto, inicialmente el maestro explicará un cuento que trabaje una moraleja concreta a los estudiantes. En esta ocasión, hemos elaborado un cuento titulado *This happens to us because...* que tiene como finalidad trabajar la virtud de la prudencia. Además, hemos propuesto un juego – en este caso será *Who wants to be a millionaire?* – para trabajar la comprensión lectora de la historia de un modo lúdico y atractivo para los alumnos.

Tras la primera sesión introductoria, se ha presentado una situación problemática a cada grupo, quien a través de una lluvia de ideas, ha empezado a elaborar un cuento para trabajar una moraleja concreta. Después de varias sesiones de trabajo cooperativo en el aula en las que los estudiantes han compartido sus propuestas, los discentes han finalizado las historias creadas y han llevado a cabo representaciones teatrales de las mismas. En primer lugar han teatralizado sus historias en clase pero, dado el éxito obtenido, hemos decidido repetir las

representaciones en las clases de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria. Esta actividad es muy motivadora para los alumnos, pues permite el reconocimiento del trabajo realizado por los niños. Como ya hemos resaltado anteriormente, el objetivo fundamental es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en la lengua extranjera.

Durante todo el proyecto los alumnos se han implicado en todo momento y han manifestado una actitud activa y dinámica. Asimismo, han sido agentes activos del proceso de aprendizaje y responsables del trabajo elaborado, pues ellos mismos han sido quienes han escrito las historias, obtenido el material necesario para la realización de los libros, se han puesto de acuerdo cuando ha sido necesario, han desarrollado la propia autonomía, etc. Por otro lado, el maestro se ha convertido en organizador, asesor y guía de los estudiantes, pues ha sido quien ha orientado todas las actividades llevadas a cabo, sugerido diferentes propuestas cuando algo no ha funcionado, corregido los errores cuando ha considerado necesario y colaborado con las necesidades de los propios estudiantes.

De este modo hemos integrado las diferentes metodologías propuestas en una serie de actividades diversas que podemos analizar con detalle en la unidad de programación que encontramos en el siguiente apartado, donde se explican claramente los objetivos y metodología seguidos en cada una de las sesiones de trabajo.

Cabe destacar que, aprovechando el periodo del Practicum II, hemos puesto en práctica dicho planteamiento en sexto curso de Educación Primaria del centro educativo Abat Oliba Spínola.

En el Anexo final aparecen imágenes de las historias elaboradas por los estudiantes.

7.2. Unidad didáctica

Unidad de Programación
<p><u>Título y justificación:</u> Storytelling!</p> <p>La presente unidad tiene como objetivo fundamental el aprendizaje de la lengua inglesa desde todas sus vertientes, que son la comprensión escrita, comprensión oral, producción escrita y producción oral. Por ello, se propone a los alumnos un proyecto basado en la creación de cuentos mediante grupos reducidos.</p> <p><u>Temporalización:</u> el proyecto se llevará a cabo durante 9 sesiones de una hora.</p> <p><u>Nivel:</u> sexto curso de Educación Primaria (Ciclo Superior).</p>

Competencias básicas del área y de otras áreas

Competencias propias del área

Competencia comunicativa, que se concreta en:

- Competencia oral
 - Facilita la comprensión del propio pensamiento.
 - Pone a prueba eficazmente los aprendizajes a través del uso reflexivo del habla.
 - Prioriza la lengua hablada, que es de gran importancia en el aprendizaje de una lengua nueva para el alumnado.
- Competencia escrita
 - Se debe potenciar en todas sus dimensiones, receptivas (lectura) y productivas (escritura), de comunicación y creación y relacionarla con las interacciones orales, que favorecerán un aprendizaje cada vez más consciente y eficaz.
- Competencia audiovisual
 - Favorece un acceso consciente y eficaz a las informaciones audiovisuales cuyo impacto global han conseguido las tecnologías de la información y comunicación.

Competencia plurilingüe e intercultural

- Permite actuar adecuadamente en un mundo plural, plurilingüe y multicultural.
- Permite aprender actitudes y habilidades para afrontar nuevas lenguas, incluso desconocidas, por tanto, permite estar abierto al otro.

Competencia literaria

- Potencia la comprensión del mundo que rodea a los niños y de las otras personas a través de la lectura de obras de calidad y del contacto con todo tipo de construcciones de la cultura tradicional.
- Facilita el desarrollo del hábito lector y escritor, hace que los niños descubran el placer de la lectura y aprecien textos literarios de géneros diversos.

Competencias transversales

- *Competencia artística y cultural*: además de reconocer las lenguas como elemento cultural de primer orden, la lectura, comprensión y valoración de las obras literarias contribuyen de manera clave al desarrollo de dicha competencia.
- *Competencia del tratamiento de la información y uso de las tecnologías de la*

información y comunicación: la lectura y escritura de la información aporta una nueva dimensión a los procesos de tratamiento de la información, la diversidad de puntos de vista y modo de presentar la información facilitan la flexibilidad mental necesaria para un aprendizaje crítico.

- *Competencia de aprender a aprender:* la verbalización e interacciones regulan y orientan la propia actividad con autonomía progresiva.
- *Competencia de autonomía e iniciativa personal:* permite la adquisición de la consciencia y aplicación del conjunto de valores tales como la responsabilidad, perseverancia, autoestima, creatividad, autocrítica, etc.
- *Competencia de convivir y habitar el mundo:* la lengua, precisamente por el papel que juega en el desarrollo de las competencias metodológicas, ayuda a la comprensión de procesos de las competencias centradas en convivir y habitar el mundo.
- *Competencia social y ciudadana:* integra conocimientos, habilidades y actitudes que permiten participar, tomar decisiones, escoger cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas.

Objetivos de aprendizaje

- Expresarse oralmente, adecuando las formas y el contenido a los diferentes contextos y situaciones comunicativas, y mostrando una actitud respetuosa y colaborativa.
- Comprender los mensajes orales de la lengua sobre temas relacionados con los intereses de los alumnos, de los otros y del mundo que les rodea.
- Producir textos de diferente tipología y con diferentes soportes, con adecuación, coherencia, cohesión y adecuación lingüística.
- Utilizar la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal.
- Comprender textos literarios adecuados a la temática y complejidad.
- Manifestar una actitud receptiva, interesada y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y uso de las lenguas.

Contenidos

Dimensión comunicativa

Hablar y conversar

- Participación activa en las interacciones orales en el aula empleando la pronunciación, entonación, ritmo y las estructuras orales trabajadas y

respetando las normas básicas de comunicación.

- Reproducción y producción de textos orales relacionados con contenidos curriculares de otras áreas o con la propia área, empleando el lenguaje verbal y no verbal.
- Exposición oral individual o en grupo de temas trabajados y utilizando soportes visuales.

Escuchar y comprender

- Comprensión global y específica de textos de tipología y contenidos diversos para la realización de una tarea concreta.
- Audición y comprensión de textos orales adecuados al nivel y a la edad, que faciliten la interacción entre el alumnado.
- Interés y esfuerzo por comprender las producciones orales en el aula.

Leer y comprender

- Lectura de textos de tipología diversa en soporte de papel, para entender el sentido general y extraer información para la realización de una tarea posterior.
- Disfrute de la lectura de textos reales y adaptados adecuados a la edad.
- Uso de los recursos de la biblioteca de aula y escuela como fuente de información y placer.

Escribir

- Producción de textos de extensión controlada siguiendo modelos trabajados en el aula con una finalidad comunicativa.
- Uso de las estructuras propias de la lengua extranjera en las producciones escritas.
- Interés por la presentación correcta de los textos escritos.

Conocimientos de funcionamiento de la lengua y de su aprendizaje

- Progresiva autonomía en el aprendizaje: reflexión sobre el proceso, organización y planificación del trabajo, aceptación del error, autocorrección y autoevaluación de todo el proceso.
- Reconocimiento y uso de la lengua como herramienta de aprendizaje, de acceso y organización de información y transmisión de conocimientos.
- Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo.

Dimensión literaria

- Lectura autónoma de textos narrativos de tradición oral y de literatura infantil.
- Dramatización de cuentos y obras teatrales.
- Escritura de cuentos con diferentes propósitos, basándose en diferentes temas o ideas, teniendo en cuenta cómo se crea la situación, el tiempo, los personajes, la creación del problema y la forma de desarrollarlo y solucionarlo;

utilizar los pasos de pensar, organizar, escribir y revisar.

Dimensión plurilingüe e intercultural

- Curiosidad e interés por la mejora de los conocimientos en las lenguas extranjeras, para poder comunicarse con compañeros de otros países.
- Valoración de la propia identidad lingüística y cultural y asunción de una realidad multilingüe.
- Uso de estrategias lingüísticas aprendidas en otras lenguas para comprender producciones orales y escritas en las lenguas extranjeras trabajadas en la escuela.
- Actitud positiva de interés y de confianza ante el aprendizaje de lenguas extranjeras y para conocer otras lenguas y culturas.

Evaluación: criterios de evaluación

- Captar el mensaje global y específico de producciones e interacciones orales variadas procedentes de diferentes contextos relacionados con los alumnos y su entorno más cercano.
- Emplear la lengua extranjera con corrección teniendo en cuenta la entonación, el ritmo y las estructuras propias para transmitir informaciones de acuerdo a una finalidad comunicativa.
- Hacer pequeñas exposiciones orales individuales o en grupo de temas relacionados con diferentes áreas del conocimiento.
- Elaborar textos escritos sencillos en soporte de papel siguiendo un modelo y teniendo en cuenta el destinatario, el tipo de texto y la finalidad comunicativa.
- Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y culturas, interesándose por las producciones tradicionales y actuales en lengua extranjera.

Actividades de evaluación

Evaluación inicial

Gracias a las primeras actividades organizadas en la primera sesión, el maestro puede darse cuenta de los conocimientos previos de los alumnos y de sus habilidades en la lengua extranjera. Para más detalle, mirar las actividades concretas de evaluación inicial en la sesión 1.

Evaluación formativa

Dado que el proceso de aprendizaje de una lengua no termina nunca, el maestro deberá fijarse en el ritmo de trabajo y aprendizaje de los alumnos. De este modo, todas las actividades que se lleven a cabo para trabajar los cuentos serán de máxima importancia tanto para los estudiantes como para el maestro. Para más detalle, se pueden consultar las actividades concretas de evaluación formativa en las sesiones 2, 3, 4, 5, 6, y 7.

<u>Evaluación final</u>		
<p>Tras varios días de trabajo y esfuerzo, las dos últimas sesiones están dedicadas a las representaciones teatrales de los cuentos elaborados por los propios estudiantes. Las actividades concretas de evaluación final están detalladas en las sesiones 8 y 9.</p>		
Actividades de enseñanza y aprendizaje	Material	Tiempo
<p><u>Sesión 1</u></p> <p>Introducción al tema principal de la unidad mediante la lectura de distintos cuentos que forman parte de la maleta de inglés ofrecida por el Centro de Recursos del barrio.</p> <p>Explicación por parte de los alumnos de varios de los cuentos que han leído anteriormente.</p>	<p>Cuentos de la maleta de inglés del Centro de Recursos del Guinardó.</p>	<p>25 min.</p> <p>30 min.</p>
<p><u>Sesión 2</u></p> <p>Lectura de un cuento elaborado por el maestro y titulado <i>This happens to us because...</i> Análisis de la historia y trabajo sobre su moraleja.</p> <p>Juego <i>Who wants to be a millionaire?</i>, preparado por el maestro con el objetivo de trabajar la comprensión lectora del cuento anterior.</p> <p>División de los alumnos en grupos, que serán de 5 o 6 componentes y los creará el maestro. Asignación de un problema distinto para cada grupo, basado en situaciones de la vida cotidiana de los alumnos.</p>	<p>Cuento <i>This happens to us because...</i></p> <p>Juego <i>Who wants to be a millionaire?</i></p> <p>Ordenador y proyector o bien pantalla digital.</p> <p>Cartulina con las distintas situaciones para cada grupo.</p>	<p>25 min.</p> <p>25 min.</p> <p>10 min.</p>
<p><u>Sesión 3</u></p> <p>Lluvia de ideas sobre posibles cuentos que podrían trabajar la moraleja propuesta por el profesor.</p> <p>Elección de un tema de los propuestos de la lluvia de ideas e inicio de la redacción de las distintas historias elaboradas por los estudiantes.</p>	<p>Cartulina con las distintas situaciones para cada grupo.</p> <p>Folios para redactar.</p>	<p>15 min.</p> <p>45 min.</p>

<p><u>Sesión 4</u></p> <p>Continuación de la redacción de las historias ya iniciadas en la clase anterior.</p>	<p>Historia iniciada.</p>	<p>60 min.</p>
<p><u>Sesión 5</u></p> <p>Finalización de la redacción de las historias elaboradas por los estudiantes y corrección de las mismas por parte del maestro.</p>	<p>Historia elaborada.</p>	<p>60 min.</p>
<p><u>Sesión 6</u></p> <p>Confección de los cuentos en formato de libro por parte de los estudiantes. Esto implica la escritura del texto, elaboración de las imágenes y confección del formato elegido.</p>	<p>Texto escrito, colores, cartulinas y cualquier otro tipo de material escolar adecuado.</p>	<p>60 min.</p>
<p><u>Sesión 7</u></p> <p>Finalización de la elaboración del cuento ya iniciado en la sesión anterior.</p> <p>Ensayos en los que los alumnos representarán las narraciones que han elaborado.</p>	<p>Texto escrito, colores, cartulinas y cualquier otro tipo de material escolar adecuado.</p>	<p>25 min. 35 min.</p>
<p><u>Sesión 8</u></p> <p>Representación teatral en clase de todas las historias inventadas por los distintos grupos.</p>	<p>Algún disfraz u objeto que sea representativo para la historia.</p>	<p>60 min.</p>
<p><u>Sesión 9</u></p> <p>Representación teatral en las clases de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria de las mejores historias elaboradas por los alumnos de sexto curso de Primaria.</p>	<p>Algún disfraz u objeto que sea representativo para la historia.</p>	<p>60 min.</p>

Atención a la diversidad

Alumnos con dificultades de aprendizaje o Necesidades Educativas Especiales

El maestro será quien organizará los grupos reducidos de trabajo y los hará de forma homogénea, teniendo en cuenta las necesidades y dificultades que presentan los estudiantes. Así los alumnos con Necesidades Educativas Especiales trabajarán con otros alumnos con mayores facilidades de aprendizaje.

A la hora de representar delante de los compañeros el cuento elaborado el profesor será más laxo en cuanto a los errores que puedan producirse a nivel fonético y de gramática.

Unidad de Programación: Storytelling!

Sesión número 1

Lengua extranjera: Inglés

Metodología

En primer lugar presentaremos a los alumnos la maleta de inglés prestada por el centro de recursos al colegio. En ella encontramos fundamentalmente una gran variedad de libros y algunos CDs y DVDs. Repartimos dichos cuentos a los alumnos y los van leyendo tranquilamente. Una vez han finalizado, los intercambian con el resto de compañeros, de modo que todos puedan beneficiarse de este recurso. Fundamentalmente se está trabajando la comprensión lectora de la lengua inglesa.

Transcurrido un tiempo, el maestro invitará voluntariamente a los alumnos para que expliquen al resto de sus compañeros el cuento que más les ha gustado. Así, empiezan a trabajar la producción oral y comprensión oral.

Material

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son los cuentos e historias que nos ofrece la maleta, algunos títulos de los cuales son: *Poppet*, *Animals at the Zoo*, *Nelly paints a Monster*, *Can I have a pet?* *The go-kart*, *The library*, *Is it a butterfly?* *A new dog*, *This is the register*, *The lost Teddy*, *What a bad dog!*, etc.

Organización del aula

En esta primera sesión los alumnos trabajarán individualmente.

Tiempo

La primera actividad que realizaremos tendrá una duración de 25 minutos aproximadamente y la lectura de los diversos cuentos por parte de los discentes durará unos 30 minutos.

Metodología

Para iniciar la sesión, el maestro explicará un cuento que él mismo ha elaborado. Lleva como título *This happens to us because...* y trata sobre tres estudiantes que, al desobedecer a sus maestros, se pierden en el bosque y conocen a una bruja, con quien tendrán varias aventuras.

Al finalizar el cuento, el maestro hará preguntas a los alumnos con el objetivo de que los mismos analicen la moraleja de la historia. Más tarde, el maestro propondrá una actividad lúdica en forma de juego titulada *Who wants to be a millionaire?* para trabajar la comprensión lectora del cuento. Proyectará el juego en la pantalla y los alumnos irán contestando las 15 preguntas formuladas de forma ordenada. Cada pregunta tiene cuatro opciones posibles pero solo una de ellas es la correcta. A nivel que avanzan las preguntas, irá aumentando también la dificultad de cada una de ellas.

Una vez finalizado el juego, el maestro repartirá una cartulina a cada grupo en la que se pueden leer los nombres de todos los participantes. Además, encontrarán también un problema o situación que les servirá como sugerencia para trabajar la moraleja propuesta por el maestro. Esta será distinta en cada grupo y estará siempre relacionada con situaciones cotidianas para los alumnos tales como el bullying, la importancia de decir siempre la verdad y no mentir, ser responsables de las propias acciones, atender en clase, respetar a los compañeros, ser humildes, obedecer a los adultos, entre otras.

Material

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son el cuento elaborado por el maestro titulado *This happens to us because...*, el juego *Who wants to be a millionaire?*, un ordenador y proyector o bien pantalla digital y las cartulinas con las distintas situaciones para cada grupo.

Organización del aula

Al inicio de esta sesión los alumnos trabajarán colectivamente. Más tarde, lo harán en grupos reducidos de 5 o 6 alumnos.

Tiempo

La lectura del cuento durará unos 25 minutos, la puesta en práctica del juego otros 25 minutos y la asignación de los alumnos en grupos unos 10 minutos aproximadamente.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 3****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

En primer lugar los alumnos trabajarán en grupos reducidos y realizarán una lluvia de ideas con distintas propuestas para trabajar las moralejas de los distintos cuentos. También pensarán qué tipo de formato (cartulinas, cartón, tela, etc.) les gustaría que tuviera su libro, pues deberán tener tiempo suficiente para adquirirlo.

Tras pensar durante unos minutos, los alumnos votarán la mejor propuesta y a partir de ella iniciarán la redacción de las historias. Cabe destacar que los alumnos deberán ser conscientes de los personajes de la historia, lugar, tiempo, moraleja, etc. En esta sesión se trabaja fundamentalmente la producción escrita y oral de los alumnos.

Material

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son las cartulinas con las distintas situaciones para cada grupo.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

La duración de la lluvia de ideas será de 15 minutos y el resto de la hora se dedicará a la redacción de la historia.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 4****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

Los alumnos dedicarán toda la sesión íntegramente a la redacción de las historias ya iniciadas en la clase anterior. Cabe destacar que los alumnos deberán ser conscientes de los personajes de la historia, lugar, tiempo, moraleja, etc. En esta sesión se trabaja fundamentalmente la producción escrita y oral de los alumnos.

Material

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son las cartulinas con las distintas situaciones para cada grupo y los folios en los que empezaron a escribir las historias.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

Se dedicará toda la sesión a la redacción de la narración.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 5****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

Los alumnos deberán finalizar las historias en esta sesión. Esta actividad trabaja fundamentalmente la producción escrita y oral de los alumnos.

El maestro las corregirá con el objetivo de que los alumnos puedan empezar a pasarlas a limpio en la siguiente clase.

Antes de finalizar la sesión, el maestro recordará a los alumnos que traigan el material necesario para elaborar los cuentos.

Material

Los materiales necesarios para realizar esta sesión son las cartulinas con las distintas situaciones para cada grupo y los folios en los que empezaron a escribir las historias.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

Se dedicará toda la sesión a la redacción de las narraciones.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 6****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

En esta sesión cada miembro del grupo tendrá una función específica: escribir correctamente la historia inventada, realizar los dibujos y colorearlos, y crear una portada que contenga elementos representativos del argumento; de modo que los discentes llevarán a cabo las funciones descritas anteriormente. Dado el carácter creativo de la sesión, se estará trabajando de forma interdisciplinar con la asignatura

de visual y plástica.

Material

Los alumnos deberán llevar al aula todo el material que consideren necesario para la elaboración de la portada del cuento inventado: colores, cartulinas, cartón, tela, etc.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

Se dedicará toda la sesión a la confección de los cuentos.

Unidad de Programación: Storytelling!

Sesión número 7

Lengua extranjera: Inglés

Metodología

En primer lugar se destinarán unos 25 minutos para la finalización de los cuentos, de modo que se continuará la actividad iniciada en la clase anterior.

A medida que los alumnos vayan acabando, se les permitirá que empiecen a ensayar las diferentes representaciones teatrales que realizarán en clase en la siguiente sesión. En función de las historias creadas, un estudiante hará de narrador y el resto de compañeros representará uno o varios personajes de la historia.

Material

Los alumnos deberán llevar al aula todo el material que consideren necesario para la elaboración de la portada del cuento inventado: colores, cartulinas, cartón, tela, etc. Además, si lo hablan previamente con el maestro y este lo cree necesario, los alumnos podrán llevar algún disfraz u objeto representativo de la historia para favorecer su interpretación.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

La finalización de los cuentos dependerá del ritmo de trabajo de cada uno de los grupos, sin embargo sería ideal acabarlos en un tiempo no superior a 25 minutos, pues sería conveniente dedicar el resto de la sesión al ensayo de las representaciones teatrales de los estudiantes.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 8****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

Esta sesión la dedicaremos íntegramente a las representaciones teatrales de los alumnos. Como podemos deducir, los elementos de la lengua extranjera que estamos trabajando son la comprensión y producción oral. Si fuera posible sería ideal que dichas representaciones tuvieran lugar en el teatro de la escuela. En caso negativo, se realizarán en las mismas aulas de sexto curso. Los alumnos deberán estudiarse el rol que vayan a representar e intentar actuar del mayor modo natural posible.

Además, los estudiantes presentarán al resto de compañeros el cuento elaborado y explicarán los motivos por los cuales han decidido que éste sea así.

Para evaluarlos, el maestro será consciente del esfuerzo realizado por parte de los alumnos ya que al tratarse de una actividad en inglés siempre supone un mayor grado de dificultad.

Material

En primer lugar los discentes necesitarán el cuento físico que han elaborado. Además, si el maestro lo cree necesario, los alumnos podrán llevar algún disfraz u objeto representativo de la historia.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

Se destinará toda la sesión para las representaciones teatrales, de modo que sería conveniente que la duración de cada exposición no fuera superior a 12-15 minutos.

Unidad de Programación: Storytelling!**Sesión número 9****Lengua extranjera: Inglés****Metodología**

Esta sesión la dedicaremos íntegramente a las representaciones teatrales de los alumnos, pero esta vez se harán en los cursos de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria.

Material

Los alumnos necesitarán el mismo material que en la sesión anterior.

Organización del aula

Los alumnos trabajarán en grupos reducidos de 5 o 6 componentes cada uno.

Tiempo

Se destinará toda la sesión para las representaciones teatrales, de modo que sería conveniente que la duración de cada exposición no fuera superior a 12-15 minutos.

7.3. Conclusiones

Tras la puesta en práctica del proyecto basado en la creación literaria de los alumnos de sexto curso de Educación Primaria hemos preguntado a los educandos acerca de lo que han aprendido mediante la aplicación de dicha metodología y las respuestas de los estudiantes han sido muy variadas y positivas.

En primer lugar es importante mencionar el aprendizaje adquirido respecto a la lengua inglesa. Los estudiantes han puesto en práctica las cuatro destrezas básicas del lenguaje a través de la participación activa, hecho que ha favorecido notablemente el aprendizaje significativo. Fundamentalmente se ha trabajado la competencia comunicativa, que es el objetivo central en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Cabe destacar también la importancia que ha adquirido el trabajo cooperativo, gracias al cual los estudiantes han aprendido a respetar a los compañeros y compartir el material. Además, tal y como sugieren Legutke y Thomas (1991), el trabajo en equipo ha proporcionado un apoyo afectivo en situaciones de tensión y una riqueza de capacidades que un solo individuo no posee. Al inicio del proyecto algunos alumnos se esforzaban poco por lograr los mejores resultados posibles, pero poco a poco han ido dando lo máximo de ellos mismos para obtener buenos resultados.

Gracias a las representaciones teatrales que se han llevado a cabo, los estudiantes han trabajado la empatía, pues han aprendido a ponerse en el lugar del otro y han llegado a comprender cómo se siente una persona que se encuentra en una situación problemática concreta. Asimismo, los alumnos más reservados han apuntado también la pérdida de la vergüenza al llevar a cabo la representación teatral primero en clase y después ante los alumnos más pequeños de la escuela.

Otros aspectos que deben distinguirse son el interés y la motivación general que han mostrado los docentes a lo largo de todo el proyecto, hecho que se ha

demostrado en los resultados obtenidos. Gracias a la valoración positiva de los textos elaborados por parte del maestro y de otros compañeros, los educandos se han sentido muy orgullosos de sus creaciones.

Una anécdota que nos gustaría señalar es el ejemplo de un grupo de estudiantes que, al conocer que su creación literaria iba a quedar recogida en un solo libro, han decidido realizar tres libros y algunas fotocopias de los mismos para que todos los integrantes del grupo puedan beneficiarse del trabajo realizado.

Así, podemos afirmar que la actividad realizada ha motivado a los alumnos y ha favorecido positivamente el aprendizaje de la lengua inglesa, especialmente la expresión oral de los estudiantes. Al inicio del periodo de prácticas – cuando todavía no habíamos empezado este proyecto – muchos niños no se sentían seguros cuando hablaban inglés pero tras intentarlo en muchas ocasiones han perdido el miedo a equivocarse y se han dado cuenta de que pueden ser capaces de superar con esfuerzo sus dificultades. Otro pilar fundamental de la lengua que ha mejorado notablemente es la expresión escrita. Durante las primeras sesiones muchos educandos desconocían palabras de vocabulario que con el paso de los días han interiorizado y que ya forman parte de su léxico. Asimismo, cometían una serie de errores gramaticales en las historias que tras trabajarlos han desaparecido de sus escritos.

Algunas limitaciones que queremos señalar es la dificultad con la que se encuentra el maestro para controlar el trabajo de todos los estudiantes. En ocasiones puede ser complejo examinar si todos los educandos han trabajado de igual modo, así como saber si aquellos que suelen desentenderse del tema se han esforzado al máximo o por el contrario los alumnos más responsables y aplicados han trabajado más de lo que deberían para sacar el trabajo de todos adelante. En general el maestro es consciente de esto, sin embargo, en ocasiones puntuales puede resultar complicado.

Por otro lado, también puede ser complejo conseguir que los educandos hablen en inglés en todo momento, especialmente cuando están trabajando con los grupos reducidos, pues el hecho de pertenecer a la misma comunidad lingüística puede fomentar el habla en la lengua materna. Sin embargo, debemos motivarles y animarles a hablar en la lengua extranjera en todo momento.

En conclusión, podemos reiterar que mediante la aplicación de esta metodología hemos podido comprobar los múltiples beneficios y algunas de las limitaciones analizados en la parte teórica del trabajo y las grandes alternativas que ofrecen estas propuestas aplicables para trabajar la lengua extranjera en las escuelas.

8. Conclusión

Tras el estudio efectuado sobre nuevas metodologías que se podrían llevar a cabo en las escuelas para desarrollar el aprendizaje de la lengua inglesa de la manera más efectiva y dinámica posible extraemos una serie de conclusiones y la primera de ellas nos lleva a afirmar que es imprescindible aplicar estas nuevas propuestas en la etapa de Educación Primaria para lograr unos óptimos resultados.

Este tipo de proposiciones puede reemplazar la enseñanza más tradicional de la lengua, caracterizada por el escaso fomento de las destrezas orales y centrada en el aprendizaje de la gramática, el vocabulario y ciertas destrezas escritas. Estas metodologías están más centradas en la realidad del alumno y en sus necesidades, de modo que algunos aspectos clásicos como la repetición del mismo contenido año tras año sin sufrir ningún cambio son suplidos por actividades activas y motivadoras.

Tal y como hemos visto en la aplicación del proyecto basado en la creación literaria, los beneficios que aporta no hacen referencia solamente al aprendizaje de la lengua extranjera, sino que favorece también otros aspectos tales como el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad y autonomía de los educandos, el interés y motivación ante aquello desconocido, el reconocimiento ante el trabajo bien realizado, la superación de las dificultades individuales a través del esfuerzo, etc.

Esta propuesta supone un cambio en la concepción de la educación en la que los estudiantes dejan de ser sujetos pasivos y pasan a ser agentes activos del proceso de aprendizaje. Las actividades que se realizan se fundamentan en el aprendizaje cooperativo, hecho que supone la implicación total de los estudiantes. Esto requiere también una transformación en la figura del maestro, quien se convierte en organizador, facilitador, asesor, orientador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con el Servicio de Innovación Educativa (UPM, 2008) afirmamos que:

El alumno "ideal" ya no es aquel que en el examen final obtiene un sobresaliente porque se ha estudiado de memoria la lección. El alumno "ideal" ahora es aquel que ha adquirido, por medio de un aprendizaje autónomo y cooperativo, los conocimientos necesarios y que, además, ha desarrollado y entrenado las competencias previstas en el programa de la materia gracias a una reflexión profunda y a una construcción activa de los aprendizajes.

Corroboramos, pues, que es fundamental la introducción de este tipo de propuestas para trabajar la lengua extranjera si queremos que los educandos desarrollen la competencia comunicativa de la manera más dinámica, motivadora y significativa posible.

Bibliografía

- Barroso García, C., Fontecha López, M. (1999) *La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase*. Actas del X congreso internacional de ASELE. Cádiz.
- Bhattacharjee, S., Ghosh, S. (2013) *Usefulness of role-playing teaching in construction education: a systematic review*. 49th ASC Annual International Conference Proceedings.
- Blázquez Ortigosa, A. (2010) *Como construir un proyecto de trabajo para la clase de inglés*. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Abril.
- Bueno Velazco, C., Martínez Herrera, J.M. (2002) *Aprender y enseñar inglés: cinco siglos de historia*. Rev. Hum. Med. Enero-abril; 2 (1).
- Cabané Rampérez, S. (2011) *El juego en el aula de E/LE*. Máster en formación de profesores de español como lengua extranjera. Universidad de Barcelona.
- Canale, M., Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics, 1 (1).
- Chacón, P. (2008) *El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje: ¿cómo crearlo en el aula?* Nueva Aula Abierta Nº 16.
- Cherif, A., Verma, S. and Somervill, C. (1998) *From the Los Angeles Zoo to the Classroom. The American Biology Teacher*. 60 (8), 613-617.
- Collado Hurtado, E. (2006) *El rol del profesor en el autoaprendizaje asistido en el contexto Greta de Burdeos*. Máster de formación de profesores de español lengua extranjera.
- Edstrom, A.M. (2009) *Teacher reflection as a strategy for evaluating L1/L2 use in the classroom*. Montclair, NJ, USA.
- Escribano, A., del Valle, A. (2008) *El Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Ed. Narcea. Madrid.
- Gabbiani, B. (2007) *Enseñar lengua: reflexiones en torno al enfoque comunicativo*. Quehacer educativo. Diciembre.
- Jarvis, L., Odell, K. and Troiano, M. (2002) *Role-playing as a Teaching Strategy*. California State University Sacramento. April.
- Juan Rubio, A.D., García Conesa, I.M. (2013) *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 6, Nº 3, 169-185.
- Kondo, C.M., Fernández, C., Higuera, M. (1997) *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.
- Krish, P. (2001) *A role play activity with distance learners in an English language classroom*. The Internet TESL Journal, Vol. VII, No 7. July.

- Labrador Piquer, M.J., Morete Magán, P. (2008) *El juego en la enseñanza de ELE*. Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, Nº17.
- Larsen-Freeman, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Latasa, I., Lozano, P., Ocerinjauregi, N. (2012) *Aprendizaje Basado en Problemas en currículos tradicionales: beneficios e inconvenientes*. Formación Universitaria- Vol. 5 Nº 5, pág.:15-26.
- Luzón Encabo, J.M., Soria Pastor, I. (2015) *El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. Instituto Cervantes.
- Mason, P. (2015) *New approaches to role-play in the communication classroom*. Consultado en: <http://www.ic.nanzan-u.ac.jp/tandai/kiyou/No.34/06-Paul%20Mason.pdf>
- Montero Gilete, R. (2011) *Aprendizaje basado en problemas y proyectos literarios para la clase de inglés como lengua extranjera*. Universidad Pública de Navarra, España. Abril.
- Nuño, M.T. (1989) *Trabajo por proyectos en la clase de inglés*. Tercer Encuentro de Profesores de Idiomas. Guadalajara.
- Otero Bravo Cruz, M.L. (1998) *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un precursor hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática?* Actas del IX congreso internacional de ASELE. Santiago de Compostela.
- Pomposo Yanes, L., Monteagudo Galisteo, E. (1999) *"En busca de la identidad perdida": el uso de las técnicas dramáticas en la clase de ELE*. Actas del X congreso internacional de ASELE. Cádiz.
- Pujolàs, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Graó. Barcelona.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York. Cambridge University Press.
- Romero Lacal, J.L. (2011) *¿Por qué nuestros alumnos no hablan bien inglés?* Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Nº 41- Abril.
- Sánchez Delgado, A.B. (2008) Metodología: "Aprender a aprender... Enseñar a aprender... o tal vez... Aprender a enseñar...?". Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. Nº 16-marzo.
- Shyamala Bharathy, M. (2013) *Effectiveness of role-play in enhancing speaking skills of tertiary level learners*. IOSR Journal of Humanities and Social Science, Vol 13, Issue 1. July-August.
- Ventura, M. (2001) *¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos?* Revista Candidus Nº5. Mayo/junio.

Webgrafía

Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/>

Currículum Educación Primaria de Cataluña. Consultado en:

http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf

Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Consultado en:

<http://www2.uca.es/ordenacion/formacion/docs/jifpev4-documentacion.pdf>

Innovación Educativa. Universidad Politécnica de Madrid. Consultado en:

http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Bibliografía de los cuentos trabajados con los alumnos

Goodhart, P. (1999) *Nelly paints a monster*. Oxford University Press.

Hudons Hooks, G. (2002) *Can I have a pet?* Oxford University Press.

Hunt, R. (2003) *The Go-kart*. Oxford University Press.

Hunt, R. (2003) *The Lost Teddy*. Oxford University Press.

Hunt, R. (2011) *The Library*. Oxford University Press.

Hunt, R. (2011) *A new dog*. Oxford University Press.

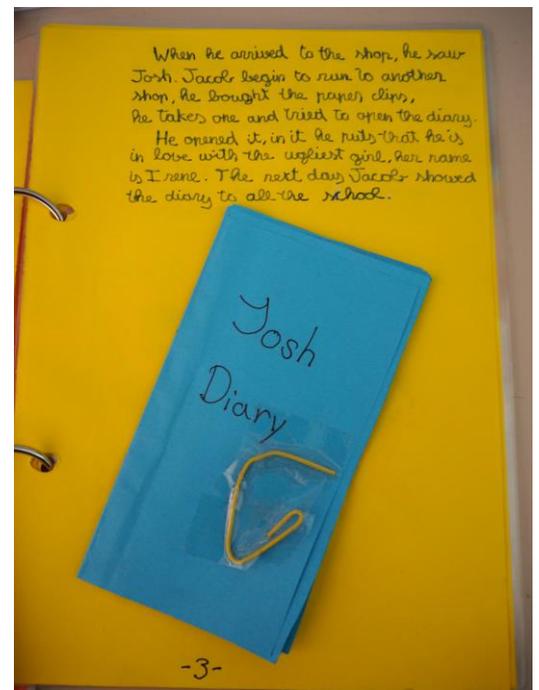
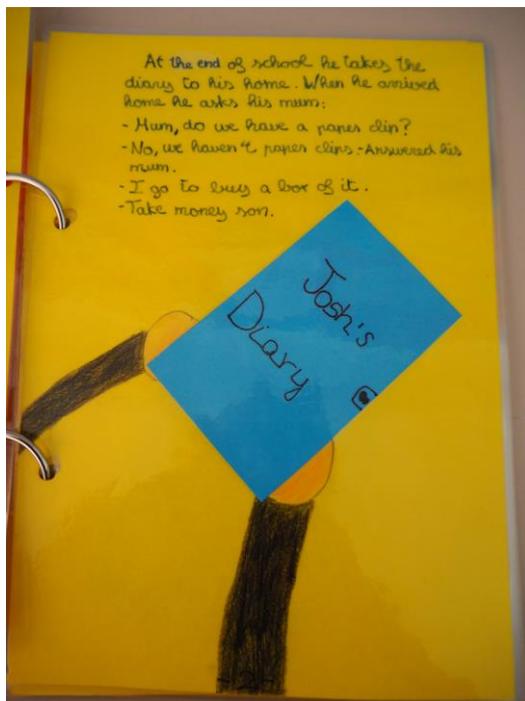
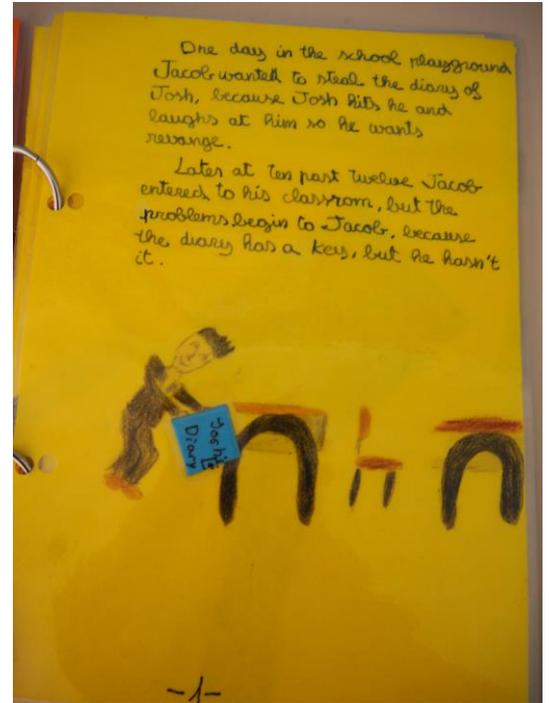
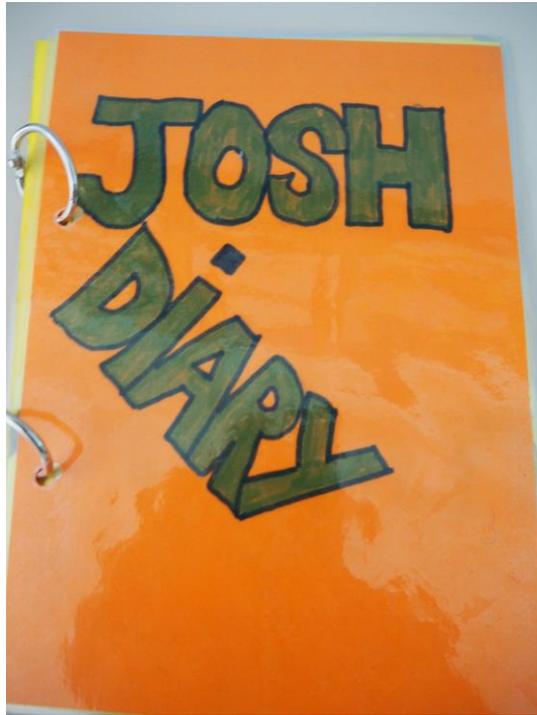
Hunt, R., Brychta, A., (2011) *What a bad dog!* Oxford University Press.

King Smith, D. (2001) *Poppet*. Pearson Education Limited.

Llewelly, C. (2004) *Is it a butterfly?* Macmillan Heinemann.

Tainiu, B. (1999) *Animals at the Zoo*. Oxford University Press.

Anexo I



When Josh knows that he was crying to the bathroom. When Jacob saw Josh crying going out of the bathroom he feels bad and guilty, he decided to return the diary to Josh.

Jacob went to speak with Josh:

- Josh! I have to speak with you!
- I don't want to speak with you - answered Josh.



-4-

- Please, listen! Sorry! Josh turned, he had the face white. He is crying.

- Josh, I'm sorry but you caught of me, too. Josh recognizes the acts and he says:

- Ok Jacob I for give you.

And all returned to the normality.



-5-



IF YOU LIE...



Narrator: Once upon a time it's a boy, his name is Johnny and he goes to the Spinola Cambridge School. He is 13 years old, and he goes to 2nd grade of ESO and he has finally exams.

Johnny: ~~mom~~ I am ill, I have a stomachache

Father: Are you sure?

Johnny: Yes, yes I had a very big stomachache.

Father: Ok, are you sure that don't leave any exams?

Johnny: Yes, yes I don't have any exams.

Narrator: And the ~~mom~~ father and Johnny return to the house.



Two hours later, the father phone to the hospital.



Father: Come Johnny, we're going to the hospital.

Narrator: And Johnny and the father goes to the hospital.

Doctor: What is your name?
 Johnny: My name is Johnny
 Doctor: Ok Johnny, what's the problem?
 Johnny: I have a big stomachache



Doctor: Ok, Johnny I'm going to listen your heart Dum Dum, Dum Dum Dum. Your stomach is good, you don't have any stomachache.

Father: What! Doesn't Johnny have stomachache?
 Doctor: No, your son is very well!
 Father: Johnny! I'm very angry with you!
 Johnny: Er...
 Father: You are going to the school!
 Johnny: Yes father...

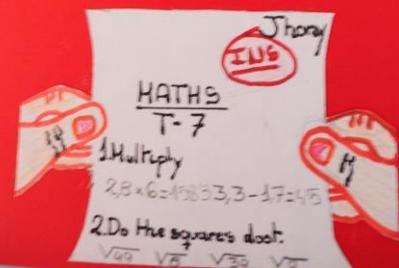
Narrator: And Johnny and his father go to the school.

Father: (Nervous)... Sorry Miss Trauburg

Trauburg: Oh! Johnny, you are here. Come, come to do the exam.

Johnny: The exam!
 Trauburg: Yes, the exam!
 Johnny: Oh, yes, yes.

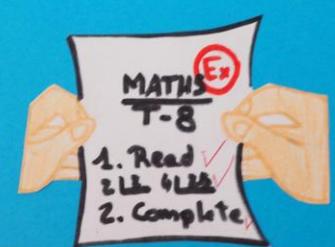
Narrator: And Johnny did the exam and he failed it.



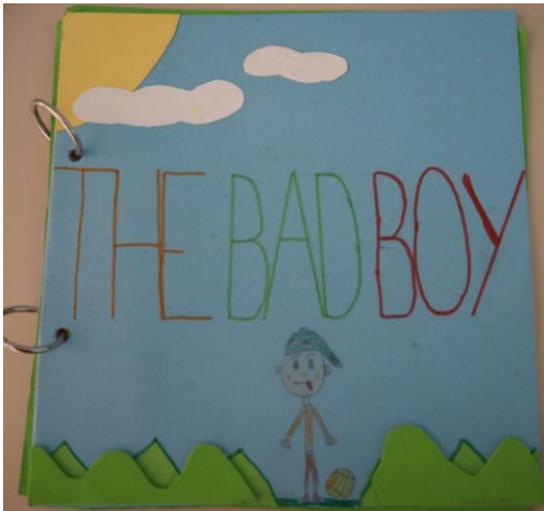
Narrator: Johnny later Trauburg. Now you are going to do the exam.

Johnny: OK!

Narrator: Johnny do the exam and he was an excellent. And now Johnny is the best student of the class, because he learnt the lesson.



THE END



Once upon a time a boy his name is Nicolas, from 5th year of primary, believes that he was very funny, but he isn't. If Nicolas continues with his jokes, he loses his friends. The teacher was very angry with Nicolas because he didn't study. He has three friends: Paul, William, Robert.

One day Paul entered the class saying, because his grandmother died last night. Nicolas invented a silly joke.

-your grandma died because she stand you.
-Paul says
-The true friends don't say these things!
And Nicolas loses his friend.

After lunch the teacher saw that his Nicolas was writing insults on the blackboard. When the teacher saw this she was very angry with Nicolas.

-What are you doing?!! you are punished without playground all this month!!!

When he was punished, Nicolas took William's agenda and deleted the most important part for William. On the day of the exam William doesn't study it because Nicolas deleted it of his agenda.

William was angry with Nicolas and he said to the teacher.

The teacher punished Nicolas with another month of not playground.

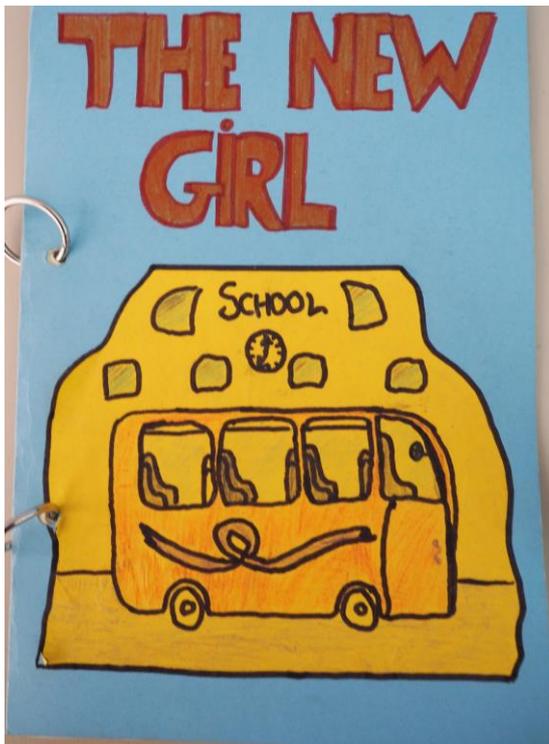
William and Nicolas weren't friends. Nicolas loses another friend: _____

"But - though Nicolas - I don't need silly friends. And I still have friends. I have Robert."

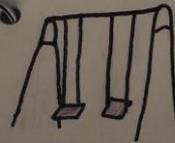
The next week Nicolas says to Robert.
- tomorrow all the class will be clowns dress.
The next day Robert entered to the class wearing a clown dress.
All the class laughed. Robert was very angry with Nicolas:
- you said me that today we have to wear a clown's dress! you are a liar!!



And Nicolas loses his last friend.
Nicolas was thinking about his actions. He thought that his actions were very bad. He said sorry to his ex-friends and they forgave him. Nicolas now is a good boy and he teacher doesn't get angry with him.



Once upon a time a girl was studying 3rd of primary. She was new in a school. She tries to speak with her classmates but they doesn't want to speak with her. like this all the days.
One day the classmates have to go to an excursion to the mountains.
The day of the excursion they have to go by bus.



The teacher says that they have to go in pairs.

The teacher speaks about the excursion, when she finishes speaking they catch the bus to go to the mountains.



The boys take her colleague of the bus, but the girl without pair and she goes alone.

When they arrive to the mountain, they do some activities.

When they finished the activities they went to breakfast.



They were sitting on the floor. All the boys take of her breakfast except a boy who didn't have his roll. The girl shares a part of her roll to the boy and they were friends.



When they arrived at the part of the river, they were surprised with the big river. Then the teacher explained one activity, but a girl who called Sara didn't understand the activity.

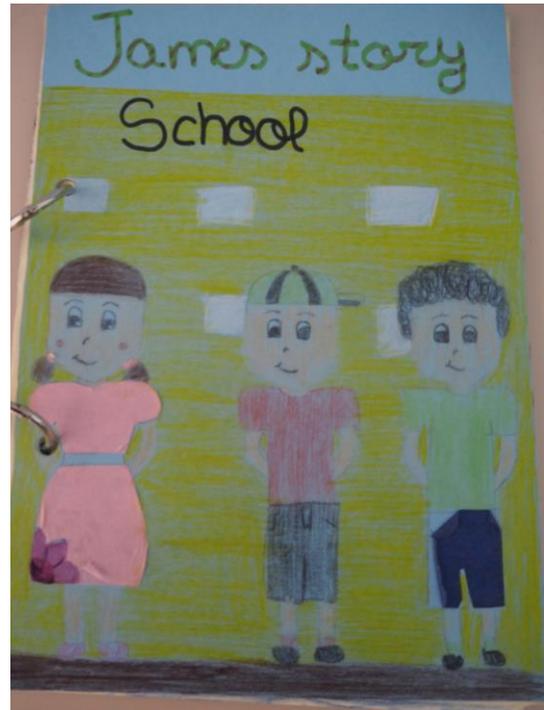


The new girl explained again the activity to Sara. Then the new girl and Sara were friends.

They did a work but a boy didn't have the work and the girl gave her work to the boy.

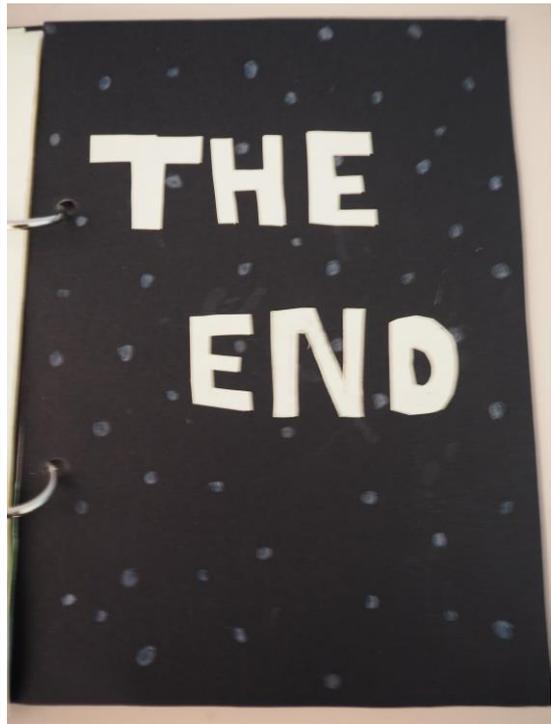
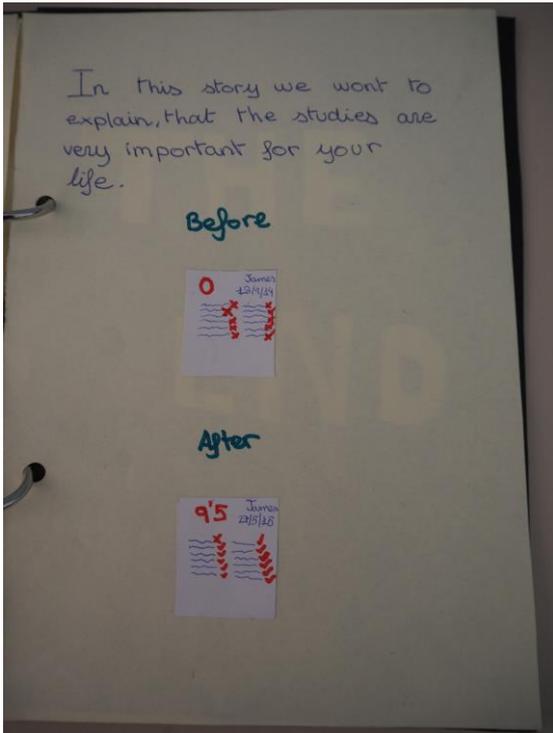
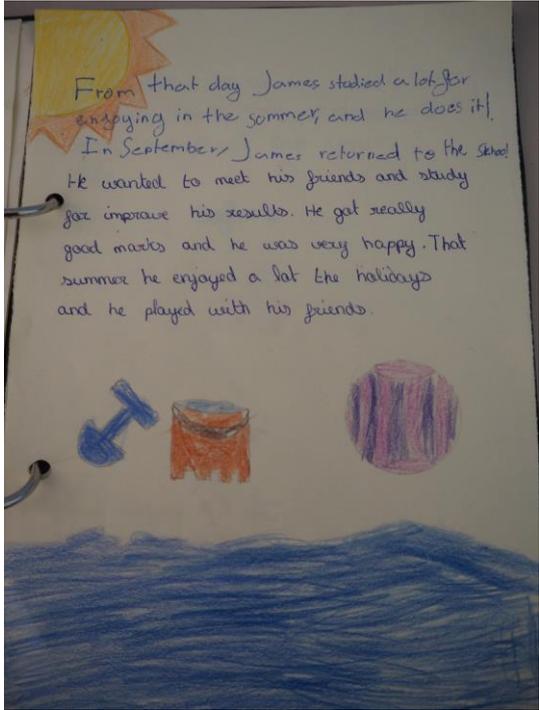
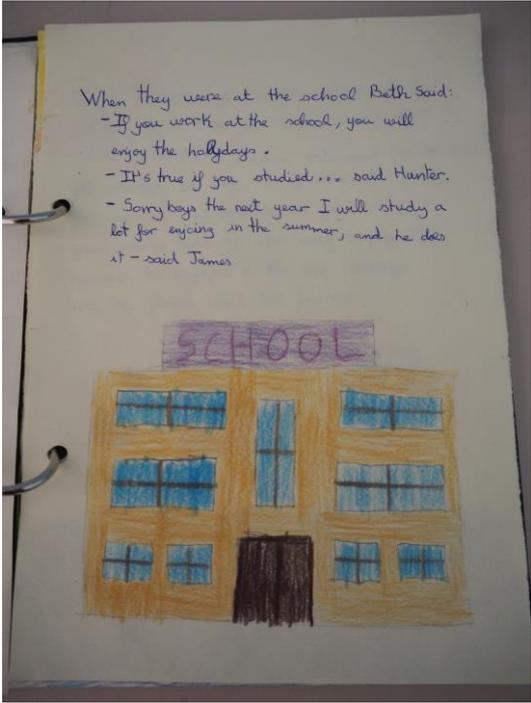
Now the girl has a lot of friends, and she was very happy.

THE END



Once upon a time there was a boy his name was James. He went to 5th of Primary, he was very intelligent but he joked and spoke in class and he didn't work. His parents were very worried because his son didn't study and he was failing different subjects. James has two friends, a girl and a boy, the name of the girl was Beth and the name of the boy was Hunter.

Beth and Hunter helped James but James didn't listen to the advice of his friends. His parents decided to put a personal teacher in the summer with the same timetable he had at the school. He didn't enjoy in the summer holidays.





When the class is finished, she goes to her home, and complains to her mum crying - Oh mum, I don't have friends.
- Don't worry Betty - says her mum - today is your first day in the new school, it's normal that you don't have friends, tomorrow you will meet someone special.
Thank you mum - says Betty.



Next day Betty went to school and found a lamp in her way to school.
- Oh!! A lamp!!!, it's very nice - Thought Betty.
- Ding, Dong, Ding, Dong - Oh!!!, School bells are singing - I should go to school.
I don't have time to clean the lamp - Betty look the lamp and run to the school.



When she went to the playground she remembered the lamp and went to the toilet to clean it and ... Buff!
a genius appeared - Hello Betty, I'm a genius and I give you three wishes. Oh! It's great! Said Betty -
I want a lot of friends.
Genius - Mmmm... your wish is complete.
Betty - Thank you, see you later!!!



Betty had a lot of friends, but when she was in the class she remember that she had not material, and asked the genius for pencils and rubber

Genius - Ok, mmmm... Your wish is complete. - During the day all the classmates asked Betty for material.



When Betty went to the playground, Betty saw a girl called Annie crying.

- Why do you cry? - asked Betty -

- Because I don't have friends and material, but yesterday I had! - said Annie very sad.

Then Betty called the genius and told him -

- Genius, I want to bring my two wishes back - said Betty.

The genius told her - Mmmm..... Your last wish is complete -



Betty told Annie - I don't want to take your friends and material. Can I be your friend?

Don't worry - said Annie - We are already friends

And both were best friends for ever more.

The end



The STORY OF Richard

One upon a time Richard was at home eating breakfast and suddenly the glass of milk fell. He went up to change his clothes. Richard went to school walking with his friends. He arrived at school at 9:00 o'clock and he entered the English class and the teacher told to the students that the next day will have an exam. Richard did not pay attention to Nola, the teacher.



After playground they entered science class and Richard wasn't paying attention too. Michael the teacher said to everyone in the class - except Richard - that they will do a project about plants in group. After the school he went to football field when he arrived at home, Richard played to a game. Suddenly his father arrived at home and he said:
- Did you have homework?
- No, I don't.



Richard went to bed and the next day woke up for late breakfast. Later he put his clothes and finally left home. He was walking by the street when James, his best friend appeared. He said:
- Richard are you good?
- No I'm fine.
When he arrived at school he gave to him the exam and he failed!



When Richard arrived home, his parents weren't there because they were watching the World Cup in his bedroom, under bed. And then he went to train football. His mother arrived at 7:30. Then they gathered in the livingroom to speak with his wife. He said:

Richard (arrived) was playing video games yesterday, he tried me that he didn't have homework.

Well, I think that he said the truth.



Richard arrived home at 9:00, his parents saw him going up stairs and then they shouted to him. His mother found the exam and teacher for test.

Richard, don't cry.

Richard and Richard his agent, they saw he had an exam for tomorrow. So Richard he studies for the exam. He spent all the night studying for the exam. The day he did the exam and later the teacher announced and Richard took a good mark and he felt happy always.



 THE DIARY OF

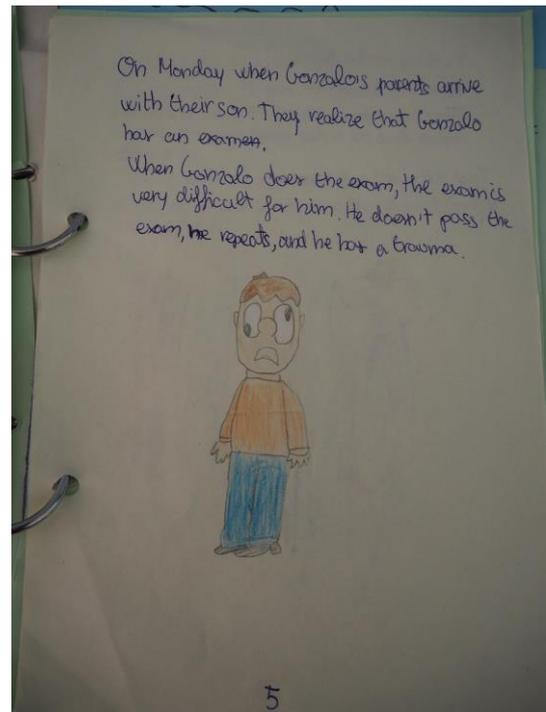
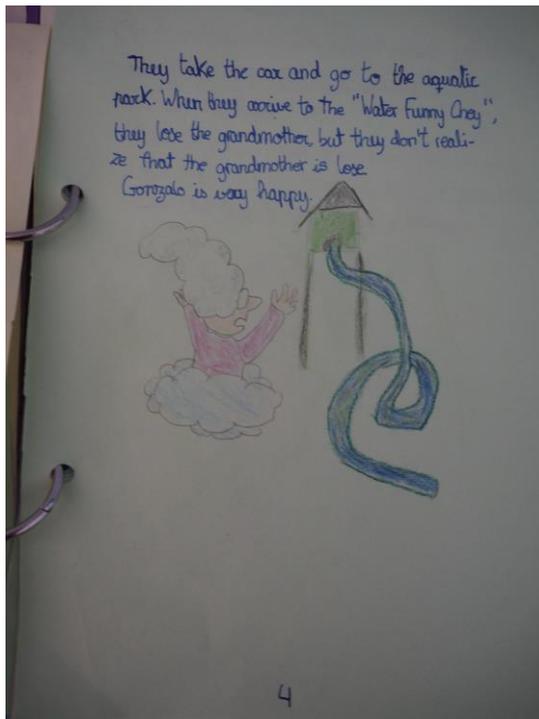
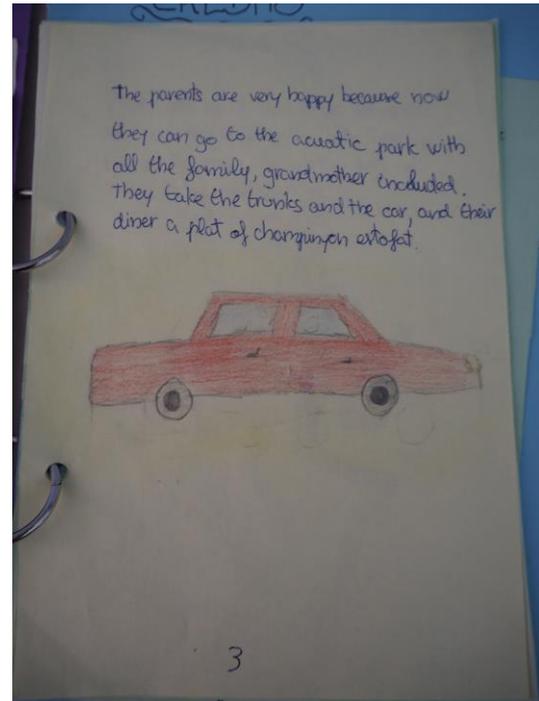


GONZALO

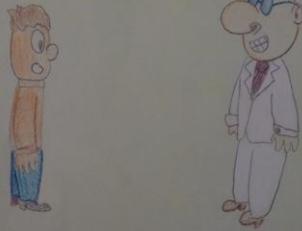
A stupid boy needs to study for the most important exam. He needs to pass the exam for go to the E.S.O. If he don't pass the exam he repeats the grade. Gonzalo, the boy doesn't like study but his parents say: -If you don't study for the exam, you don't go to the aquatic park.



1

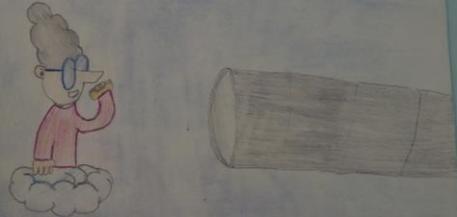


Gonzalo goes to a psychologist, but the psychologist is a psychopath. He gives hot chocolate to Gonzalo, but Gonzalo doesn't like the chocolate and vomits because the psychopath puts in the drink morphin hydrochloride.
Gonzalo rebt the psychologist, but the police don't believe the story of Gonzalo, and the police put Gonzalo in a madhouse.



6

He finds the grandmother in the madhouse. Gonzalo's parents are very angry and fall out Gonzalo.
And he remember this moment of his life. The supergiela, who ever is with the brain in the clouds, wants to scape, through the pipes. But she is very fat and she doesn't fit. But then she finds butter in the pocket.



7

The grandmother scape because is a bullfighter. Gonzalo follows her and they goes out of the madhouse. They go to the police and the police arrest the psychologist-psycopath, who is called Mortadelo.
And the family is happy again.

THE
END

8