Actas

Universidad Rey Juan Carlos
Servicio de Publicaciones

Nuria García Manzanares
Virginia Vinuesa Benítez
Coordinadoras

EL BILINGÜISMO A DEBATE

ISBN: 978-84-697-0440-0

Universidad Rey Juan Carlos

Asociación Enseñanza Bilingüe

IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos | CIEB

El Bilingüismo a debate

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

Coordinadoras de la publicación

Nuria García Manzanares (Universidad Rey Juan Carlos)

Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité científico

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Asociación Enseñanza Bilingüe

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Betti, Silvia – Universidad de Bolonia

Caballero de Zulueta, José Manuel – UCETAM PBU

Castro Prieto, Paloma – Universidad de Valladolid

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Dumitrescu, Domnita – Academia Norteamericana de la Lengua Española

Fernández Costales, Alberto – Universidad de Oviedo

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

Moreno Fernández, Francisco – Instituto Cervantes at Harvard University

García Laborda, Jesús – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

Genís Pedra, Marta – Universidad de Nebrija

Gisbert da Cruz , Xavier – Asociación Enseñanza Bilingüe

González Cascos, Elena – Universidad de Valladolid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos

Izquierdo Sánchez-Migallón, Elvira – Universidad Rey Juan Carlos

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaén

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

López Medina, Beatriz – Universidad de Nebrija

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Luelmo del Castillo, María José – Universidad Rey Juan Carlos

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Martínez Agudo, Juan de Dios – Universidad de Extremadura

Navarro Pablo, Macarena – Universidad de Sevilla

Nuessel, Frank – Universidad de Louisville

Ortigosa López, Santiago – Universidad Complutense de Madrid

Palma Fernández, Gracía – Presidenta de GRETA

Pérez Cañado, Mª Luisa – Universidad de Jaén

Pérez Guillot, Cristina – Universidad Politécnica de Valencia

Pinkos, Margarita – National Association for Bilingual Education (NABE)

Ruiz Maroto, Oscar – Universidad Camilo José Cela

Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier – IES Garcia Pavón

Serrano Moya, Elena – Universidad Internacional de la Rioja

Solís Becerra, Juan Antonio – Universidad de Murcia

Spinelli, Emily – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

Tinajero, Josefina – Universidad de Texas

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos

Wood, Santiago – National Association for Bilingual Education (NABE)

Comité organizador

Dirección
Xavier Gisbert da Cruz
Rosalie Henderson Osborne

Programas y Contenidos
Virginia Vinuesa Benítez
Carmen Aguilera Lucio-Villegas

Relaciones Institucionales
Mª José Martínez de Lis González

Organización
Paz Espinar Mesa-Moles

Organización Técnica y Comunicación
Juan Ramón Villar Fuentes

Coordinación de Acreditaciones Académicas
Nuria García Manzanares

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

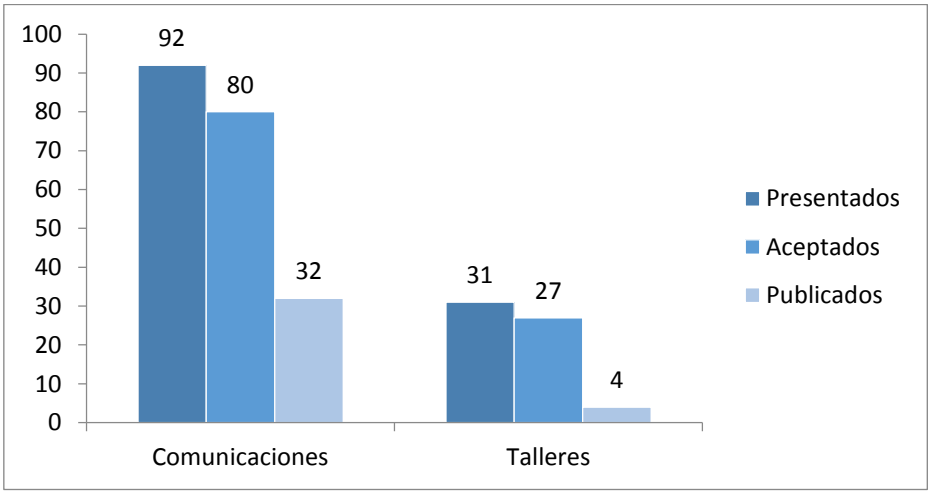
CIEB 2017

En el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) se presentaron para su valoración un total de 92 comunicaciones y 31 talleres.

Tras la revisión de todas las propuestas por parte del Comité Científico, se aceptaron un total de 80 comunicaciones, siendo rechazadas 12 propuestas, y un total de 27 talleres, siendo rechazados cuatro propuestas. No obstante, no todos los participantes enviaron su artículo para su publicación dentro del plazo previsto.

Por tanto, en estas Actas no se recogen las ochenta comunicaciones y los veintisiete talleres que fueron presentadas oralmente durante el Congreso, sino solamente las treinta y dos comunicaciones y los cuatro talleres cuyo texto completo fue recibido, revisado, evaluado y aceptado por los editores para su publicación. El Programa completo del Congreso puede consultarse en la página web del congreso: http://www.cieb.es/.

Para la publicación de la Actas del Congreso, se propone un formato digital con ISBN. En el siguiente gráfico, se muestra un resumen de los datos finales.



ÍNDICE GENERAL

COMUNICACIONES

TEACHER EDUCATION FOR CLIL IN PRIMARY EDUCATION
Aoife K. Ahern, Magdalena Custodio, María Dolores Pérez Murillo y Anna Steele

ICT TOOLS: POWERFUL PATHS TO FOSTER DIFFERENT LEARNING STYLES IN ESL TEACHING AND LEARNING SCENARIOS
Rubén D. Alves López

MATERIALES AICLE: INVIRTIENDO EN UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD
Elena Ayala Tello y Thomas Schmidt

FROM BILINGUAL TEACHING TO CLIL: TEACHING STRATEGIES AND TEACHING PORTFOLIOS FOR BILINGUAL TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL
Javier Barbero Andrés

LA AFINIDAD Y HABILIDAD TECNOLÓGICAS DE LOS NATIVOS DIGITALES RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE INGLÉS
José R. Belda Medina

CLIL AND EMI IMPLEMENTATION IN A BILINGUAL FRAMEWORK: THE CASE OF GALICIA
María Bobadilla-Pérez y Eugenia Díaz-Caneiro

EXPERIENCIA BILINGÜE EN EDUCACIÓN MUSICAL PARA FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Raquel Bravo Marín y David Andrés Fernández

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO? NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN
Lee Ann Bussolari

ENHANCING THE WRITTEN PRODUCTION IN L1 OF NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN THE COMMUNITY OF MADRID: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO COUNTERACT REVERSE TRANSFER
Eva Cano Fernández

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASSESSMENT EN EL ENFOQUE AICLE
Fátima Castañón Podio

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL
Inmaculada Clarens

PRONUNCIATION: THE CINDERELLA OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SPAIN
Fidel del Olmo González

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE DESIGN OF CLIL DIDACTIC MATERIALS FOR PRIMARY EDUCATION
Ana Isabel García Abellán

COOPERATIVE LEARNING IN A BIOLOGY BILINGUAL CLASSROOM OF SECONDARY EDUCATION
Marina Gutiérrez Sejas

WHAT MAKES AN EFFECTIVE BILINGUAL PROGRAMME? TALKING FROM EXPERIENCE
Ramón Herranz Blokker

IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MOTIVACIONES DIFERENTES EN REALIDADES INCOMPARABLES
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Sandra Laso Salvador y Mercedes Ruiz Pastrana

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
María José Luelmo del Castillo

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL
María Saray Mallorquín Rodríguez

PHONICS TO READ AND WRITE!
Sonia Martín y Patricia Sánchez

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE INGLÉS A NIVEL TERCIARIO (ICLHE)
Natalia Martínez-León

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE PROGRAMAS EUROPEOS: HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CALIDAD
Alonso Mateo Gómez, Raquel Bravo Marín y Pablo Miguel Garví Medrano

WRITING-TO-LEARN CONTENT IN A CLIL SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION ENVIRONMENT. AN EXPLORATORY STUDY
Sophie McBride

THE EXPLORATION OF ASPECTS OF LANGUAGE CREATIVITY IN STUDENTS FOLLOWING A BILINGUAL PROGRAMME
Silvia Montero Muñoz

APRENDER LENGUA VIVA, POR MEDIO DE TICS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICACIONES MÓVILES, E-TWINNING….
Cristina Eugenia Nóvoa Presas

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE
Miriam Pastor Morate

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN CENTROS NO BILINGÜES: UN CASO PRÁCTICO
Dra. Cristina Pérez Guillot y Paula Hervás Raga

CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Mónica Redondo Pérez y Susana Ortego García

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
Marta San Román López

TASK-BASED LEARNING THROUGH VIDEOS AND ETWINNING IN THE BILINGUAL PROGRAMME OF THE FACULTY OF EDUCATION IN ALBACETE
Raquel Sánchez Ruiz y Rosa María López Campillo

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PELIGROS Y TINIEBLAS
Jorge Sánchez Torres

TALLERES

VOLVIENDO A LOS FUNDAMENTOS: ¿CÓMO APOYAR AL ALUMNADO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS (TAS) EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EB)?
Manuel F. Lara Garrido

DIGITAL RESOURCES THAT WORK IN BILINGUALISM
Paula López Cabello y Raquel de Nicolás

TOO MANY COOKS SPOIL THE BROTH?
Sabrina Michielan y María Isabel Requena de Lamo

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE
Aser Santos Bajón

PRESENTACIÓN IV CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN CENTROS EDUCATIVOS "LA ENSEÑANZA BILINGÜE A DEBATE"

La Universidad Rey Juan Carlos y la Asociación Enseñanza Bilingüe, fueron los organizadores del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos –CIEB 2017– que se celebró en Madrid, en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos los días 20, 21 y 22 de octubre de 2017.

CIEB 2017, bajo el lema "La enseñanza bilingüe a debate", planteo no solamente seguir analizando su funcionamiento sino también debatir sobre la enseñanza bilingüe, los programas, sus ventajas e inconvenientes, su desarrollo y su gestión, sus resultados, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones para los problemas que se plantearon y por lo tanto, a la mejora de la calidad de todos los programas.

Un objetivo prioritario fue generar un foro de discusión, de debate, de intercambio de ideas y de experiencias entre profesionales de la enseñanza bilingüe y la enseñanza de idiomas y, a la vez, apoyar a los miles de maestros y profesores que han entendido perfectamente el potencial que supone ofrecer enseñanzas bilingües a sus alumnos, y que trabajan incansablemente, esforzándose por adquirir el mayor dominio de la lengua de instrucción y las máximas competencias posibles, tratando de incorporar a su labor docente los últimos avances tecnológicos y de utilizar en la enseñanza de idiomas, las variadas metodologías activas en boga hoy en día.

El Congreso CIEB 2017 como siempre tuvo un carácter innovador y promovió la presencia de expertos nacionales, tanto en aspectos prácticos como teóricos del bilingüismo.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL

Inmaculada Clarens
Universitat de Barcelona

Resumen: La presente comunicación versa sobre el desarrollo de dos proyectos de innovación para la enseñanza del inglés en ciclo superior de educación primaria. Ambos proyectos han sido implementados en centros de especial dificultad situados en barrios periféricos de poblaciones cercanas a Barcelona. Estos proyectos pretenden favorecer el aprendizaje de la lengua inglesa oral en contextos donde existe una sensación generalizada de fracaso en la enseñanza de la asignatura de inglés por la tipología del alumnado. La implementación de estos proyectos ha supuesto diseñar y realizar actividades lúdicas y significativas en el aula, incrementar la motivación de los alumnos, y obtener resultados altamente satisfactorios para toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Enfoque oral, enseñanza de Inglés lengua extranjera, prácticas innovadoras, atención a la diversidad

Abstract: This communication presents two different EFL innovative projects which have been implemented in different high-risk schools located in low-income suburbs near Barcelona city. These projects focus on learning a foreign language orally in contexts with social exclusion risk and low motivation towards these language learning. The implementation of both projects has resulted in the design of meaningful and motivational activities, students' motivation increment, and good results which fulfil students' and teachers' expectations.

Key words: Oral approach, English as a foreign language (EFL), English Language Teaching (ELT), innovative school practices, diversity outreach

Introducción

El currículum de educación primaria en Cataluña establece el conocimiento, como mínimo, de una lengua extranjera con el objetivo de adquirir las competencias básicas establecidas en el marco europeo común de referencia para las lenguas (MRE).

El MRE describe los conocimientos, las destrezas y las actitudes que deben desarrollar los alumnos para ser competentes en la lengua extranjera objeto de estudio, en nuestro caso, la lengua inglesa. Para que haya eficacia comunicativa, necesitan adquirir las competencias generales y las competencias comunicativas, desarrollando la capacidad para poner en práctica estas competencias empleando las estrategias necesarias.

El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* lleva promoviendo nuevas técnicas y metodologías de enseñanza de la lengua extranjera desde el año 1983 (Lorenzo & Piquer, 2013), aunque los resultados no son tan satisfactorios como cabría esperar, analizados los resultados del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Asimismo, la expresión oral no se evalúa ni al finalizar la educación primaria ni al finalizar la ESO aunque, extrapolando los resultados de las competencias evaluadas, se cree que un alto porcentaje del alumnado no es capaz de comunicarse en lengua inglesa de una manera efectiva cuando termina la enseñanza obligatoria. Este problema se debe seguramente al hecho de que casi no hay actividades exclusivamente orales y tampoco no se controla ni la cantidad ni la calidad

del input recibido por parte de los alumnos. Además, como el aprendiz está en contacto con la lengua escrita desde el principio, se favorecen las interferencias y las transferencias de la L1 hacia la LE, provocando que se pronuncie la lengua extranjera siguiendo los modelos de pronunciación de la lengua materna.

Los profesores de inglés, cuando el alumnado ya tiene adquiridas las competencias de leer y comprender y escribir, tienden a centrarse más en la gramática y en la parte escrita de la lengua. Sin embargo, la lengua oral es muy importante porque es la base de la comunicación entre las personas. El proyecto de innovación educativa que aquí se presenta se centra en el **enfoque oral**, descrito más adelante.

Contexto

Las dos propuestas didácticas planteadas en el proyecto fueron desarrolladas sin tener presente ninguna escuela en concreto, sino con la idea de poder ser usada en cualquier escuela pública de Cataluña. La flexibilidad de las actividades posibilita la adaptación de las mismas a cualquier realidad escolar, aunque ambas experiencias se han llevado a cabo en dos centros de educación infantil y primaria de especial dificultad de la periferia de Barcelona, escuelas que dependen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, acogiendo los niveles educativos de Educación Infantil y Educación Primaria.

El primer centro se encuentra en un barrio marginal en una ciudad cercana a Barcelona. En dicho barrio, se establecieron numerosas familias de etnia gitana. Las familias no pertenecientes a esta etnia decidieron llevar a sus hijos/as a otras escuelas de la ciudad, fuera de su propio barrio. Este éxodo propició que en el centro quedaran solamente alumnos de etnia gitana.

Los ascendientes de estos alumnos presentan un bajo nivel educativo y no ven la necesidad de que sus hijos vayan a la escuela. Se ven obligados a llevarlos para poder recibir ayudas. Las familias sobreviven gracias a estas ayudas o a empleos de dudosa legalidad.

La motivación del alumnado es bastante baja; no ven la necesidad de aprender las dos lenguas oficiales en Cataluña y mucho menos una lengua extranjera porque toda su vida se desarrolla dentro del barrio y tienen suficiente con el castellano, bastante deteriorado, que hablan con sus familias y amigos.

El segundo centro fue creado en el año 1978 y se encuentra ubicado en una población del anillo metropolitano de Barcelona dentro de un barrio nacido fruto del crecimiento industrial de la zona y de la fuerte inmigración de los años 60 y 70. En el mismo barrio hay otras dos escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria, así como gran cantidad de servicios públicos.

Los alumnos que asisten al centro proceden tanto del mismo barrio como de otros barrios de la ciudad. La inmigración ha crecido mucho en los últimos años en la propia población y también en la escuela. Aunque en la localidad hay una comisión de matriculación que vela por la distribución equitativa de los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales, la realidad es que, de los siete centros de Educación Infantil y Primaria que hay en la ciudad (seis públicos y uno concertado), dos tienen un

mayor número de inmigrantes y uno de ellos es la escuela que presentamos. Desde el curso 2014-2015, la escuela ha sido catalogada como "centro de especial dificultad" por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, por la tipología del alumnado.

En una sociedad como la nuestra en la que la inmigración está cada vez más presente, es necesario potenciar el respeto y el conocimiento de las diferentes culturas presentes en las aulas implicadas en el proyecto, incorporándolas y relacionándolas con la cultura propia de Cataluña y la de la lengua extranjera objeto de estudio. El hecho de que cada vez lleguen más alumnos procedentes de otros países con un desconocimiento total de las dos lenguas obligatorias en Cataluña, catalán y castellano, permite motivar a los alumnos y hacerles ver la necesidad de aprender otras lenguas para poder comunicarse eficazmente en contextos definidos. Así, la lengua extranjera se hace necesaria e indispensable para crecer dentro de nuestra sociedad cada vez más cambiante y con más diversidad cultural y lingüística.

Con el fin de potenciar la enseñanza de la lengua inglesa desde edades tempranas, se realizó un proyecto de tres años de duración para la introducción de la lengua inglesa oral en Educación Infantil. El proyecto se llevó a cabo durante tres cursos consecutivos, desde septiembre del 2008 hasta junio del 2011, siendo la profesora de inglés que presenta la práctica innovadora la responsable del mismo. Desde el curso 2008-2009, se imparten clases de lengua inglesa a partir de P3.

Desde el curso 2006-2007, se lleva realizando un programa de innovación educativa en ciclo superior que se pilotó con buenos resultados en la investigación acción desarrollada en la tesis doctoral: La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria, de la Dra. Clarens (2015).

La necesidad de fomentar el interés por aprender la lengua inglesa dentro de los contextos descritos llevó al diseño de actividades motivadoras, orales y que pudieran llevarse a cabo con un reducido presupuesto. El proyecto de innovación educativa con sus dos propuestas didácticas se presenta a continuación.

Descripción y proceso de los proyectos de innovación docente

El proyecto de innovación educativa aquí planteado está pensado para el ciclo superior de Educación Primaria. Consta de dos propuestas didácticas: una para 5º (*Agent's game*) y otra para 6º (*The castle adventure*). Ambas propuestas se llevan a cabo a lo largo del curso escolar dentro del horario establecido para la asignatura de Lengua Inglesa. De las tres sesiones semanales, una se dedica íntegramente a la realización de los juegos.

El diseño de las propuestas parte de la idea de que una lengua se aprende usándola, no aplicando sus reglas teóricas. Por esa razón, las actividades presentadas son muy lúdicas y motivadoras; en ellas, los alumnos se encuentran inmersos fónicamente en la lengua inglesa durante las sesiones dedicadas a la misma, tienen interlocutores habituales porque deben hablar la lengua entre ellos y con el profesor en todo momento, y están usándola en contextos significativos, es decir, tienen que "hacer algo" con la lengua inglesa para alcanzar diversas metas.

La primera propuesta, *Agent's game*, consiste en un juego de aventura en el cual los alumnos son "agentes especiales" que deberán llevar a cabo "misiones" para resolver un enigma final. Todas las tareas ("misiones") están pensadas para trabajar la lengua inglesa oralmente y que los estudiantes practiquen diferentes estructuras y adquieran nuevo vocabulario y/o consoliden el que ya conocían de una manera lúdica y divertida, trabajando al mismo tiempo los objetivos didácticos y los específicos prescriptivos del currículum de educación primaria. La flexibilidad de la propuesta permite que se pueda adaptar fácilmente a cada realidad concreta.

La segunda propuesta, *The castle adventure*, consiste en un juego de mesa en el que los alumnos son "caballeros" que deben ir superando pruebas a lo largo de las 59 casillas presentes en el tablero de juego hasta llegar al castillo del ogro y encontrar el tesoro. El Mago Merlín (el profesor) explicará la prueba en inglés y todos los miembros de los diferentes equipos deberán esforzarse en conseguirla. Es importante destacar que todos los grupos realizan todas las pruebas, aunque no sea su turno para implicar a todos en las diferentes actividades. Las pruebas que deben realizar son cortas, lúdicas, motivadoras y afianzan los contenidos adquiridos en el juego realizado el curso anterior.

Ambos juegos están diseñados para que los niños trabajen en pequeños grupos cooperando entre ellos continuamente. No son rivales de los otros grupos porque al final todos resuelven el caso o encuentran el tesoro y ganan el premio. Tampoco se crea rivalidad dentro de los mismos grupos porque necesitan resolver todas las misiones o pruebas ayudándose. Asimismo, el profesor puede atender a la diversidad porque puede disminuir o ampliar la dificultad de las pruebas según el nivel de cada alumno. Es mejor hacer los grupos con estudiantes de diferentes niveles porque podrán ayudarse los unos a los otros. Cabe recordar que todas las explicaciones se darán en inglés. Aunque nos parezca que los alumnos no nos entienden, sí lo hacen y además contamos con mucho soporte visual y con recursos no verbales para hacernos entender. Cuanto más *input* reciban los alumnos a lo largo de las sesiones -por parte del maestro y por parte de los propios compañeros-, más *output* serán capaces de producir.

Ambas propuestas presentan actividades de recepción, de producción, de interacción y de mediación que acompañan al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. Estos cuatro tipos de actividades se interrelacionan continuamente dentro del aula, promoviendo un desarrollo integral del alumno.

Fases de la actividad

1. Al inicio de las actividades, el maestro explica a los alumnos lo que deben hacer, suministrando un *input* significativo, comprensible y de calidad. Es significativo porque está inmerso dentro de un gran proyecto y los aprendices tienen la necesidad de atender porque les interesa aquello que se les está explicando. Es comprensible porque se usan numerosas imágenes y se gesticula para explicar las diferentes actividades que siguen un hilo conductor que facilita esta comprensión. Es de calidad porque lo suministra el maestro y es un buen modelo a seguir.

2. Una vez explicada la actividad los alumnos deben interaccionar, mediar y negociar entre ellos para llegar a un consenso y poder realizar la tarea de manera

satisfactoria. A principio de quinto, negocian en su lengua materna aunque, a medida que avanza el curso, cada vez usan más la lengua inglesa al prepararse las diferentes actividades. El aula no es un contexto natural, pero los alumnos se relacionan como si lo fuera porque sienten la necesidad de hacerlo ya que lo que se les propone les atrae y necesitan negociar para seguir avanzando. Mientras los grupos interaccionan y median, el maestro puede observarlos, guiarlos en el proceso y atender la diversidad si es necesario.

3. Una vez cuentan con el *input* necesario y han interaccionado con sus compañeros de grupo es el momento de conocer que *output* son capaces de producir. Para ello, realizan exposiciones orales delante de sus compañeros. Al inicio del primer juego, tienen mucha vergüenza, pero, poco a poco, pierden la timidez y se sienten más seguros de sí mismos, siendo capaces de hablar en inglés delante de la clase, lo cual, a su vez, mejora su fluidez.

4. Otro punto importante dentro de las propuestas es la evaluación, palabra que asusta a los estudiantes. A través de las tareas, se evalúa el aprendizaje, el proceso y el producto final, así como la acción docente. En ambas propuestas, la evaluación del aprendizaje y del proceso es continua y conjunta: se realizan evaluaciones individuales y grupales, tanto por parte del maestro como por parte del alumnado. Cada alumno es consciente en todo momento de su propio proceso de aprendizaje, es decir, de su propio esfuerzo y de su propio progreso. Asimismo, se valora la viabilidad de las tareas propuestas para ir introduciendo mejoras en caso necesario, y las estrategias que ayuden a mejorar la práctica docente y el desarrollo de los juegos.

Base metodológica

Aunque se han dedicado (y se siguen dedicando) muchos esfuerzos a cambiar la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras (Lorenzo & Piquer, 2013), la realidad es que no nos hemos alejado demasiado de los métodos tradicionales. Mientras los alumnos no conocen la lecto-escritura, las actividades en lengua inglesa son orales, basadas en fomentar la comprensión oral y un poco de expresión oral. La producción por parte de los alumnos se suele basar en la repetición de palabras o estructuras sintácticas determinadas durante un tema y pocas veces se integran en las lecciones siguientes. La situación empeora a partir de que pueden leer y escribir porque las actividades se centran mucho en la lectura y escritura, algo en la comprensión oral y muy poco en la expresión oral, sobre todo si la entendemos como una actividad comunicativa. Los libros de texto actuales presentan un diseño más atractivo para los alumnos e incluyen recursos y materiales que incorporan el uso de nuevas tecnologías, aunque la metodología presentada sigue basada en la lengua escrita y ofrece pocas oportunidades a los aprendices de usar la lengua oralmente y de manera significativa.

El **enfoque oral** es una forma de referirnos a la enseñanza de la lengua oral de manera exclusivamente oral, es decir, sin mediación de la lengua escrita. Cuando Giralt (2011) habla de enfoque oral no lo presenta como un enfoque prescriptivo sino como un enfoque que se asienta en un modelo metodológico basado en la interacción comunicativa. Describe una manera de enseñar pronunciación presentando los factores

(de aprendizaje y adquisición, metodológicos, visuales, lúdicos, de motivación y afectivos), los procesos y las estrategias que tienen lugar. Intentaremos describir el enfoque oral desde nuestra propia visión, integrando el modelo propuesto por Giralt.

El enfoque oral lo entendemos como una "filosofía de trabajo" que tiene como finalidad la adquisición de la competencia comunicativa desde una vertiente exclusivamente oral de la lengua extranjera objeto de estudio –la lengua inglesa en nuestro caso. Todas las actividades y tareas propuestas se realizarán única y exclusivamente usando la lengua meta.

Para activar la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua extranjera, partiremos de actividades lingüísticas que tengan que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación, tal y como se afirma en el MRE (Consejo de Europa, 2001).

El aula no es un contexto natural, pero el enfoque oral pretende convertir este espacio en un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos y los convierta en interlocutores válidos (Vez, 1998).

La lengua se aprende usándola. El enfoque oral parte de pequeñas tareas o actividades que se encuentran inmersas dentro de un proyecto final. Las tareas comunicativas involucran a los estudiantes y les ayudan a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma. En educación primaria, estas pequeñas tareas o actividades comunicativas son muy variadas, significativas y de poca duración, promoviendo un uso continuo de la lengua meta que fomenta la creatividad. Estas tareas o actividades se presentan como "juegos", aumentando la motivación de los alumnos.

Las tareas son exclusivamente orales, sin ninguna mediación de la lengua escrita para evitar interferencias y transferencias de la L1 a la LE.

- **Recepción**

Nuestra propuesta parte de la idea que un aprendiz debe estar expuesto el máximo de tiempo posible a la lengua extranjera que quiere aprender, pero siguiendo unas directrices. Las sesiones deberían estar repartidas a lo largo de la semana -a ser posible diariamente- y el *input* oral recibido debe tener unas características especiales. Según Krashen (1982), el *input* debe ser comprensible, ser interesante y/o relevante para el aprendiz, no estar secuenciado gramaticalmente, ser suministrado en cantidades suficientes, sin agredir el filtro efectivo del aprendiz y ofrecer herramientas para desenvolverse en el mundo real con hablantes nativos. En definitiva, el *input* oral debe ser significativo, comprensible y de calidad. En los primeros estadios, el maestro será el mayor suministrador de *input*, junto con otros recursos audiovisuales, pero con la idea de conseguir que los propios alumnos también sean suministradores de *input*.

- **Producción**

La producción va encaminada a mejorar la *fluidez oral*, es decir, a adquirir una competencia comunicativa eficaz para poder comunicarse oralmente y de manera inteligible con hablantes de dicha lengua.

La pronunciación no debe enseñarse a partir de los sonidos aislados sino dentro de un discurso contextualizado teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales de la lengua: el acento, el ritmo y la entonación (Cantero, 2003), para dar sentido a aquello que están produciendo. En este sentido el maestro permitirá escribir la pronunciación de las palabras y/o frases pero según la apreciación personal de cada estudiante, es decir, no se trabajará mediante la transcripción fonética, sino que cada alumno usará su propia estrategia.

Asimismo se respetará la *interlengua* de cada alumno, atendiendo al propio ritmo de aprendizaje y evitando las continuas correcciones gramaticales que entorpecen el discurso. La finalidad de la producción no es la corrección fonética y gramatical sino la comunicación. Respetaremos las incorrecciones siempre que no obstaculicen la inteligibilidad del discurso y, si las corregimos, lo haremos de forma indirecta, repitiendo la frase correctamente, nunca de manera sancionadora porque nos interesa que el alumno hable el máximo posible y no se sienta intimidado por los propios compañeros o por el profesor.

- **Interacción**

Este es un concepto clave dentro del enfoque oral. La enseñanza de la lengua oral no puede basarse en una relación bidireccional entre el alumno y el profesor, sino que debe ser multidireccional y todos los integrantes, alumnos y maestro, deben interaccionar dentro del aula y convertirse en interlocutores habituales que negocian significados relevantes para ellos.

Para potenciar esta interacción entre iguales, es muy relevante la situación del alumnado dentro del aula. Desde el enfoque oral se propone agrupar a los estudiantes en grupos de 4 (máximo 5) alumnos heterogéneos, es decir, que en todos los grupos haya tanto niños como niñas así como diferentes niveles de aprendizaje. Este tipo de agrupamiento permite todo tipo de actividades: individuales, de parejas y de grupo. El trabajo cooperativo en grupo favorece la creatividad, facilita la realización de las tareas, fomenta las relaciones sociales, involucra a todos en el proceso, compensa las deficiencias individuales, da seguridad, aumenta el aprendizaje y favorece el crecimiento personal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). En un primer estadio, permitiremos la interacción entre iguales usando su lengua habitual ya que, en los primeros cursos de primaria, no tienen un conocimiento de la lengua extranjera suficiente para usarla en negociaciones, aunque fomentaremos su uso de manera natural y progresiva.

Asimismo, la interacción entre iguales y el trabajo grupal favorece la atención a la diversidad, ya que se ayudan unos a otros, entran en contacto con otros modelos lingüísticos y facilitan la labor del profesor que puede atenderlos más fácilmente.

- **Mediación**

La mediación dentro del contexto que nos ocupa -enseñanza de la lengua inglesa oral en educación primaria- la entendemos como una estrategia que puede ayudar a la interacción entre iguales, a través del uso de ciertas microhabilidades orales, como pueden ser las explicaciones, las aclaraciones o las negociaciones.

Estos cuatro conceptos -*recepción, producción, interacción y mediación*- no funcionan aisladamente sino que se interrelacionan continuamente en la dinámica de aula generada a través del enfoque oral y deben trabajarse de forma conjunta para fomentar el desarrollo integral del alumnado.

El aula no es un contexto natural, pero el enfoque oral pretende convertir este espacio en un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos y los convierta en interlocutores válidos (Vez, 1998).

La lengua se aprende usándola. El enfoque oral parte de pequeñas tareas o actividades que se encuentran inmersas dentro de un proyecto final. Las tareas comunicativas involucran a los estudiantes y les ayudan a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). En educación primaria, estas pequeñas tareas o actividades comunicativas son muy variadas, significativas y de poca duración, promoviendo un uso continuo de la lengua meta que fomenta la creatividad. A través de actividades concretas de recepción y producción, los alumnos tendrán que "hacer algo con la lengua" a la vez que se promueve la interacción y la mediación entre ellos (Vez, 1998). Estas tareas o actividades se presentan como "juegos", aumentando la motivación de los alumnos.

Las tareas son exclusivamente orales, sin ninguna mediación de la lengua escrita para evitar interferencias y transferencias de la L1 a la LE. Asimismo, se trabajan tanto los aspectos lingüísticos (sistema fonológico, estructuras sintácticas, léxico, semántica y organización argumentativa y discursiva) como los aspectos culturales (conocer los países y las culturas para entender la lengua dentro de su entorno). Asimismo, a través de la gran variedad de actividades, se trabajan las siete inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) en su teoría según la cual afirmaba que cada individuo tiene diferentes inteligencias y que desarrolla unas más que las otras, teoría que nos parece interesante para que todos los alumnos consigan los objetivos establecidos.

El currículum de educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2009) también obliga a trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita, especialmente en los cursos más elevados. Nuestra propuesta se centra en los dos últimos cursos de educación primaria, quinto y sexto, y no podemos obviar el currículum. Por esta razón, no pretendemos "abandonar" la lecto-escritura, sino hacer un trabajo paralelo. Dedicaremos una sesión semanal a trabajar exclusivamente con el enfoque oral y las otras dos sesiones a trabajar con el libro de texto y proyectos que se centren tanto en la lecto-escritura como en las competencias orales.

Recursos y estrategias

Para llevar a cabo las pequeñas tareas o actividades, el profesor necesita recursos que le permitan el buen desarrollo de las mismas así como estrategias que favorezcan el proceso. A continuación vamos a centrarnos en los recursos que consideramos imprescindibles dentro del enfoque oral.

El **recurso** por excelencia son las *imágenes* (Giralt, 2011). Sin ellas sería imposible desarrollar este enfoque ya que son el soporte que sustenta el método.

Cuando hablamos de imágenes, nos referimos tanto a las *flashcards* -dibujos o fotografías- como a los dibujos elaborados por los propios alumnos. Las imágenes ofrecen muchas posibilidades:

- Presentación de vocabulario: Cuando un alumno ve una imagen y el maestro se la dice en LE, la asociación es inmediata, sin necesidad de usar la L1.
- Descripción: Se puede describir lo que se ve o dibujar lo que se oye.
- Interpretación: Se puede interpretar para fomentar la comunicación oral. Por ejemplo: describir una posible acción que tenga lugar en la imagen.
- Creación: Permite crear historias secuenciando diversas imágenes a la vez que fomenta la creatividad.
- Señales, símbolos e iconos: Se pueden usar como instrucciones para evitar la medicación lecto-escritora.

En el enfoque oral, las imágenes son un apoyo vital tanto para el maestro como para los alumnos y permiten introducir una actividad, desarrollarla o finalizarla. Asimismo proporciona evidencias evaluables por parte del profesor.

Los *objetos reales* (o su versión de juguete) pueden funcionar como imágenes en muchos de los sentidos explicados anteriormente, pero tienen un valor añadido: el uso exclusivamente táctil de los mismos. A través del tacto podemos trabajar desde la descripción hasta los sentimientos.

Los *recursos auditivos* también son muy importantes en el aula de LE porque proporcionan *input*, "enseñan" a escuchar la lengua meta y fomentan la concentración. El uso de rimas y canciones aportan muchos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dado que una vez memorizadas son difíciles de olvidar (Juan & García, 2013).

Los *recursos audiovisuales* se usan como refuerzo de lo descrito anteriormente, aprovechando su potencial visual y auditivo, pero sin hacer uso de ellos como recursos TAC. Por ejemplo, podemos escuchar una canción o podemos visualizar una canción donde las imágenes o los bailes que aparezcan nos ayudarán a una mejor comprensión oral de la misma (Asher, 1969).

Los *juegos* ayudan a mantener el interés por la lengua meta, son divertidos, fomentan el trabajo en equipo, favorecen la sociabilidad del alumno y desarrollan la capacidad creativa y comunicativa (Juan & García, 2013). Los juegos que conocen los niños se pueden adaptar para trabajar la lengua oral en la clase de LE, aportando un carácter lúdico a una situación tradicionalmente formal. Por ejemplo, los alumnos practican la lengua oral mientras juegan al "*Who is who*" o al "Tres en raya" con las horas.

Nos gustaría acabar este recorrido por el enfoque oral en el aula de LE con las **estrategias** que permiten unas dinámicas de clase y unas dinámicas de juegos muy concretas.

Cuando hablamos de *dinámicas de clase*, nos referimos al trabajo en grupo y a las exposiciones orales. El hecho de trabajar en grupo ayuda al crecimiento personal de cada alumno y al del grupo en su conjunto ya que los unos aprenden y se enriquecen gracias a los otros: amplían el léxico, aumentan la complejidad y la variedad sintáctica,

fomentan la creatividad, mejoran la atención, son capaces de usar los conocimientos previos en situaciones significativas y trabajan cooperativamente (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Las exposiciones orales se realizan delante de los compañeros, siempre salen en grupo y son evaluados en conjunto e individualmente. Primeramente, preparan las presentaciones orales dentro de los grupos, lo que les da seguridad. Seguidamente, deben ponerse de pie enfrente de sus compañeros para acostumbrarse desde el primer momento a comunicarse en la lengua meta y aprender a expresarse en público, superando poco a poco la timidez y la vergüenza. Las exposiciones orales las realizan en grupo, para no sentirse intimidados delante de la clase. Si algún alumno no quiere salir, no lo forzamos; lo intentamos en cada sesión y, mientras no se sienta preparado, hace las exposiciones orales sólo delante del maestro o desde su asiento. Cada alumno tiene su propio ritmo y nos gusta respetarlo; por este motivo exigimos a cada alumno según su nivel y los evaluamos de acuerdo a su propia progresión, aumentando el nivel de exigencia en cada sesión. Las presentaciones orales son muy dirigidas al principio, trabajando una única estructura sintáctica en cada sesión, para, poco a poco, dejar paso a la creatividad y espontaneidad de los estudiantes. También los evaluamos como grupo porque nos gusta recompensar el esfuerzo y el trabajo realizado entre todos. De vez en cuando los grabamos con una cámara de vídeo para que puedan verse y reflexionar sobre cómo lo hacen, así como para tener evidencias audiovisuales de su progreso. Cuando se les presentan registros de vídeo distanciados en el tiempo, ellos mismos se sorprenden de su progreso.

Al hablar de *dinámicas de juego*, nos referimos a las pequeñas tareas o actividades que deben hacer para completar el proyecto final y al hecho de aprender jugando. Las pequeñas tareas van "construyendo" el proyecto final y le dan sentido (Font, 1998). El maestro es el responsable de presentarlas como "juegos" significativos que ayudan a mejorar tanto su comprensión oral como su expresión oral, siguiendo un hilo conductor atractivo y adecuado a la edad del alumnado. La motivación viene implícita en este enfoque ya que los alumnos disfrutan con lo que hacen y son conscientes de su progresión semana a semana. Una felicitación por parte del maestro o un aplauso espontáneo por parte de los compañeros obran maravillas en determinados alumnos con baja autoestima. El enfoque oral muestra los logros desde el primer día y no hay mayor satisfacción que saber que puedes hacerlo y que, además, puedes hacerlo bien (Giralt, 2011).

El papel del maestro

Nos parece relevante concretar el papel que debe tener el maestro dentro de este enfoque, donde deja de ser el centro de atención para dar todo el protagonismo a los alumnos. El profesor debe orientar, guiar y crear dinámicas que favorezcan la construcción del conocimiento, ayudando al alumno a controlar sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera se convierte en un asesor, planificador, evaluador, suministrador de *input* y promotor de valores educativos, dando oportunidades a los alumnos para comunicarse dentro del aula, es decir, que usen la lengua para interpretar, expresar e intercambiar información real, promoviendo interés por la nueva lengua (Martín, 1998).

Uno de los mayores retos a los cuales se enfrenta un maestro es la *atención a la diversidad*. Es fácil sobre el papel escribir en el currículum que el profesor tiene que atender a todos los alumnos según sus necesidades individuales, aunque es difícil llevarlo a la práctica porque hay tanta diversidad como número de alumnos. El agrupamiento de los alumnos en grupos reducidos que propone el enfoque oral favorece la atención individualizada ya que, en un grupo de 25 alumnos, el maestro deberá atender 6 grupos. Mientras los alumnos realizan una tarea, el profesor va pasando por los grupos atendiendo las necesidades individuales de cada alumno a la vez que los alumnos se ayudan entre ellos.

Conclusión

Los resultados obtenidos tras la realización de los proyectos de innovación aquí propuestos han sido tan positivos que se siguen implementando en el centro descrito así como en otros centros de educación primaria en los cuales otros profesionales han visto la necesidad de aumentar la dedicación del inglés oral en las aulas de ciclo superior.

Conscientes de la falta de tiempo de los docentes para preparar actividades y materiales, ambos proyectos facilitan el acceso a ellos y que están desarrollados sesión a sesión, incluyendo los materiales necesarios para llevarlos a cabo.

Los principios que parten del enfoque oral que se ha presentado responden a la necesidad de innovar en la enseñanza actual de lenguas extranjeras. Pensamos que el modelo presentado es lo bastante flexible como para ser implementado en cualquier escuela y aplicable a la enseñanza de cualquier lengua extranjera, realizando las adaptaciones necesarias a nivel de contenidos y de las necesidades específicas del centro y/o alumnos.

Referencias bibliográficas

Asher, J. (1969): "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" by John J. Asher. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1, pp. 3-17

Cantero, F.J. (2003). “Fonética y didáctica de la pronunciación”. En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Clarens, I. (2015). “La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria”. Tesis doctoral. Dir.: Cantero Serena, F.J. Universidad de Barcelona.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a). “L'avaluació de quart d'ESO, 2014”. *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 28. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b). “L'avaluació de sisè d'educació primària, 2014”. *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 29. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

DOGC (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (16.07.2009).

DOGC (2015). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (26.06.2015).

Font, J. (1998). "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [en línea]. Paidós Ibérica, 1998.

Generalitat de Catalunya (2009). *Educació, currículum: educació primària*. Catalunya: Departament d'Educació.

Giralt, M. (2011). "El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera". Tesis doctoral. Dir.: Cantero Serena, F. J. Universidad de Barcelona.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.

Juan, A.D. & García, I.M. (2013). "El uso de juegos en la enseñanza del inglés". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria [en línea], vol.6, núm.3, pp. 169-185.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.

Lorenzo, N. & Piquer, I. (2013). "Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia". *Temps d'Educació* [en línea], núm. 45, pp. 143-180.

Martín, E. (1998). "El profesor de lengua: papel y funciones". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Vez, J. M. (1998). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.