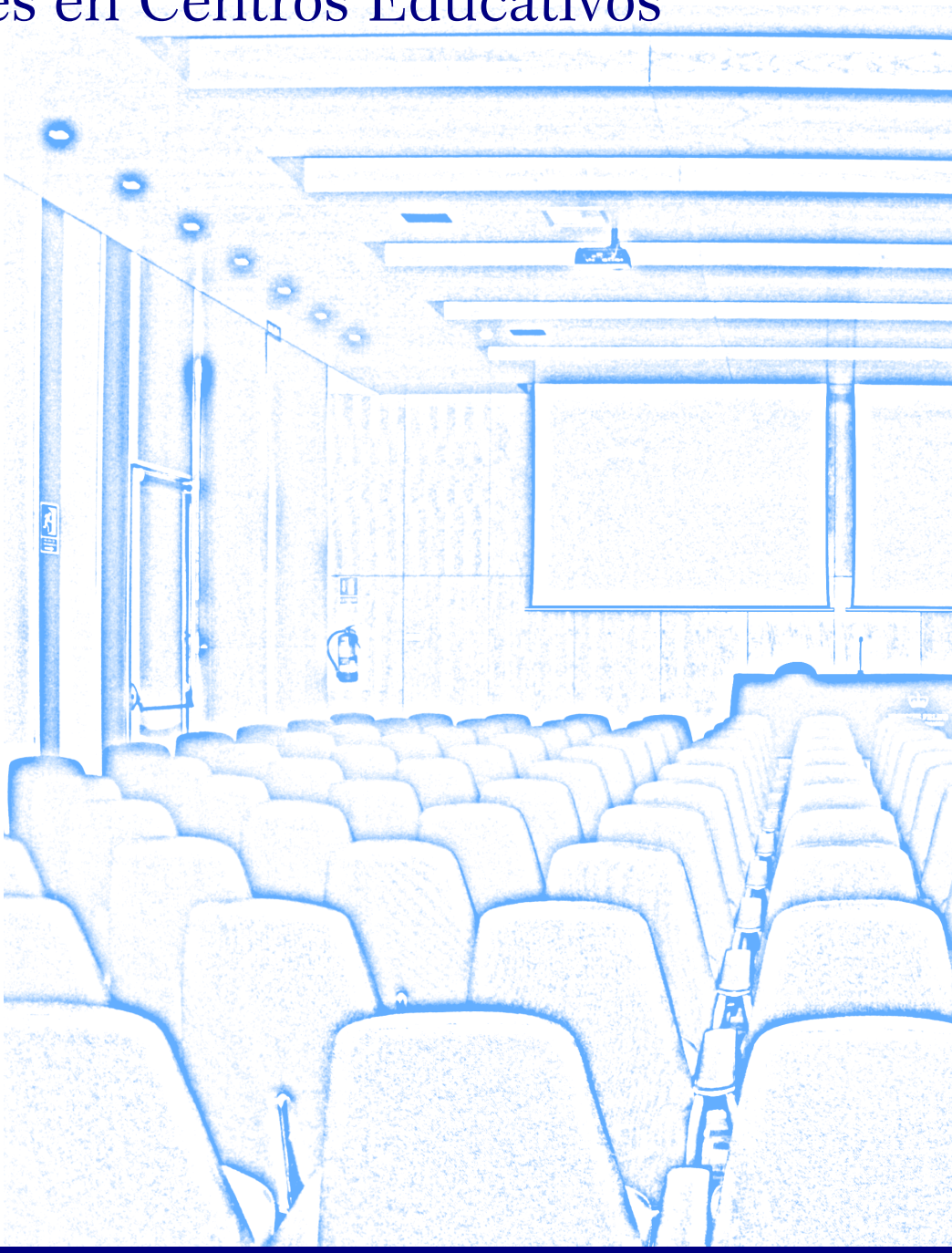
ACTAS

I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos



CEU | Ediciones

unimel EDUCACIÓN

INTERNATIONAL CONFERENCE
EICE 2016
ENGLISH TEACHING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ALLIANCE CREATIVE

Valencia, 6, 7 y 8 de mayo de 2016

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

Virginia Vinuesa y Manuel Lázaro
(Coordinadores)

CEU | *Ediciones*

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos

© 2016, sus autores
© 2016, de la edición, Fundación Universitaria San Pablo CEU

CEU *Ediciones*
Julián Romea 18, 28003 Madrid
Teléfono: 91 514 05 73, fax: 91 514 04 30
Correo electrónico: ceuediciones@ceu.es
www.ceuediciones.es

ISBN: 978-84-16477-51-7
Depósito legal: M-42220-2016

Maquetación: Servicios Gráficos Kenaf, S.L.

COMITÉ ORGANIZADOR

Xavier Gisbert: Dirección

Virginia Vinuesa: Programas y contenidos

Mª José Martinez de Lis: Relaciones Institucionales

Franc Corbi: Organización

Fernando Serrano: Coordinador de acreditaciones académicas

COMITÉ CIENTÍFICO

Adalid Ruiz, Pedro – Comunidad Valenciana

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Comunidad de Madrid

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Biringer, William John – Florida State University

Casal Madinabeitia, Sonia – Universidad Pablo de Olavide

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Colomar Gisbert, Salvador – Comunidad de Valencia

Cornelio, María – Hunter College (CUNY)

Cunningham, Kristina – European Commission

De Haro Figueroa, Trinidad – Ministerio de Educación

Escobar Artola, Lilly – Universidad CEU Cardenal Herrera

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

García Laborda, Jesus – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

García Perales, Vicent – Universidad CEU Cardenal Herrera

Genessee, Fred – McGill University, Montreal, Canadá

Gisbert da Cruz , Xavier – Comunidad de Madrid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

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

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Matoses Jaén, Sara – Universidad CEU Cardenal Herrera

Medgyes, Péter – Eötvös Loránd University, Budapest, Hungría

Noguera Borel, Alejandro – Fundacion Cañada Blanch y Fundacion Libertas 7

Nordlund, David – Florida State University

Palfreeman, Linda – Universidad CEU Cardenal Herrera

Palma Fernández, Gracia – Presidenta de Greta

Reyes, Charo – GRETA

Renart Ballester, Alejandra – Comunidad Valenciana

San Isidro Agrelo, Xabier Asesor – Consejería de Educación en el Reino Unido

Stobbs, Janet – Universidad CEU Cardenal Herrera

Tarrant Brown, Patricia – Bilingual Education Consultant, Valencia

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

10

La enseñanza del inglés en centros de especial dificultad

INMACULADA CLARENS E INMACULADA PIQUER. UNIVERSITAT DE BARCELONA

Resumen

La presente comunicación versa sobre el desarrollo de sendos programas de innovación para la enseñanza del inglés en dos centros de especial dificultad situados en barrios periféricos de poblaciones cercanas a Barcelona. En ambos contextos, antes de proceder con la implementación de los programas, existía una sensación generalizada de fracaso en la enseñanza de la asignatura de inglés por la tipología del alumnado: de etnia gitana, considerado de riesgo de exclusión social y sin motivación alguna para aprender la lengua extranjera. La implementación de estos programas ha supuesto: disponer de asesoramiento externo, 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 programmes which have been implemented in two different high-risk schools located in low income suburbs near Barcelona city. In both educational contexts, before proceeding with the implementation of the programmes, the results were of complete school failure in ELT due, mainly, to students' typology: gypsy origins, social exclusion risk and low motivation towards foreign language learning. The implementation of both programmes has resulted in: external training facilities, 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

1. Introducción

El marco europeo común de referencia para las lenguas (MRE) describe lo que se tiene que aprender de una lengua extranjera para poder comunicarse, tanto referido a los conocimientos como a las habilidades, teniendo en cuenta el contexto cultural en el cual se usa la lengua objeto de estudio. Para que haya eficacia comunicativa, los aprendices deben haber adquirido tanto las competencias generales como las competencias comunicativas, así como la capacidad de ponerlas en práctica usando las estrategias necesarias.

A partir de la publicación del MRE, las leyes de educación tanto en España como en Cataluña se han ido sucediendo. A nivel estatal se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) el 3 de mayo de 2006, que fue sustituida a nivel autonómico por la LEC (Ley de Educación de Cataluña) aprobada el 10 de julio de 2009 y que han sido sustituidas a nivel estatal por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) aprobada el 9 de diciembre de 2013. El continuo cambio de leyes ha propiciado repetidos cambios en el currículum. En el 2007 se presentó una nueva ordenación de las enseñanzas en educación primaria en Cataluña basada en las competencias básicas el cual propició un nuevo currículum en junio del 2009. Finalmente, en junio de 2015 se publicó el nuevo currículum de educación primaria.

Todas estas leyes y currículums incluyen el aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras desde edades tempranas dado que hay una necesidad cada vez más evidente en nuestra sociedad de intercambio y comuni-

cación entre los diferentes países. Asimismo, en el ámbito educativo, es muy importante el aprendizaje de una lengua extranjera porque fomenta el desarrollo personal de los alumnos además de aprender a aceptar otras realidades lingüísticas y culturales, tan presentes en la actualidad en nuestra sociedad cada vez más plurilingüe y pluricultural.

A nivel legislativo, se han dedicado (y se siguen dedicando) muchos esfuerzos a cambiar la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras (Lorenzo & Piquer, 2013), aunque 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 alumnos de usar la lengua oralmente y de manera significativa.

El enfoque comunicativo para la enseñanza de una lengua extranjera tiene una buena base, pero su aplicación en el aula no obtiene los resultados esperados. Los resultados de las evaluaciones llevadas a cabo a los alumnos de sexto de primaria y de cuarto de la ESO en comprensión oral y comprensión y expresión escritas en lengua inglesa así lo demuestran (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2014a i 2014b). Cabe destacar que la expresión oral no se evalúa ni al finalizar la educación primaria ni al finalizar la ESO aunque, extrapolando los resultados, creemos que un alto porcentaje del alumnado no es capaz de comunicarse en lengua inglesa de una manera efectiva cuando termina la enseñanza obligatoria.

Es dentro de este marco que creemos necesario dar a conocer proyectos innovadores que fomenten el uso exclusivamente oral de la lengua inglesa dentro del aula, es decir, sin la mediación de la lengua escrita. Las propuestas que presentamos a continuación parten del enfoque oral, que describiremos más adelante.

2. Contexto

El primer centro de nuestro estudio, el instituto escuela, fue creado en el año 2010, fruto de la fusión de una escuela y de un instituto. Una fusión no deseada por el profesorado, las familias y los alumnos, una decisión precipitada y no consensuada que generó una contundente negativa a la creación del instituto escuela en el barrio. Fue vivida como una nueva muestra de marginación y segregación hacia la comunidad gitana por parte de las administraciones municipal y autonómica. Desde su creación, los profesionales del centro han intentado dar respuesta a las necesidades de los alumnos, las familias y las administraciones educativas. El centro se gestó partiendo de dos equipos de profesores bien diferenciados, sin proyecto de centro, con una dirección nombrada por los servicios territoriales, con los padres y las madres convencidos de que la fusión generaría marginación y conflictos entre el alumnado, sin normativa en relación a los institutos escuela, en dos edificios donde la sede principal era un edificio antiguo sin condiciones para acoger alumnado de secundaria y con los alumnos más grandes frustrados.

En 2016, justo en el ecuador del proyecto de dirección en curso, resulta complejo conocer el devenir del centro. Por encima de todo, lucha por superar los obstáculos iniciales y por dar respuesta a las necesidades y anhelos del barrio, de los alumnos, de las familias y de las administraciones educativas.

El Instituto Escuela es un centro de una línea que acoge cerca de 200 alumnos, con dos familias extensas que reúnen la mayor parte del alumnado. Hay un elevado grado de paro. El promedio es de una o dos familias por aula que tienen ingresos continuados por su actividad laboral. La mayor parte de las familias no dispone de ingresos ordinarios regulares y sobreviven gracias a las ayudas sociales que reciben, o bien por trabajos puntuales de dudosa legalidad.

Padres y abuelos presentan un bajo nivel de instrucción pero manifiestan la importancia de la educación en los niños y niñas más pequeños, hasta el inicio de la educación secundaria. Decidir cuándo pueden dejar de asistir a la escuela, en la mayoría de los casos, depende de los alumnos, que encuentran en los padres un apoyo muy desigual dependiendo de las familias.

Para hacer frente a esta situación, el instituto escuela cuenta con un equipo humano compuesto por 34 profesionales (entre maestros de educación infantil, de primaria de secundaria, personal de refuerzo) que

cuentan con el apoyo de las instituciones educativas y de los servicios externos habituales, un profesional del Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), una promotora escolar, una orientadora formativa laboral y el paraguas del Plan Educativo de Entorno del barrio.

El reto más importante al que debe hacer frente este equipo de profesionales es poder atender adecuadamente al alumnado del centro, del cual el 60% presenta necesidades educativas especiales derivadas de situaciones socioeconómicas o sociales desfavorecidas. Un total de 21 alumnos tienen dictamen de necesidades educativas especiales y algunos de ellos son fácilmente diagnosticables por disfunciones o alteraciones mentales. El absentismo, el bajo rendimiento académico, la cohesión social y los frecuentes incidentes con alumnos y familias son aspectos que forman parte del día a día del instituto escuela.

La postura que toma el centro ante esta situación, lejos de lamentar que se encuentra en una situación de marginalidad –obviedad que les lleva a un callejón sin salida– es la de trabajar, con el apoyo de los servicios educativos externos y de las instituciones y organismos que colaboran en el centro, para ofrecer una posibilidad factible de formación académica, personal y social que permita a los alumnos y a sus familias encontrar el lugar que se merecen, como ciudadanos, en una sociedad competitiva y excluyente.

Bajo esta premisa, el proyecto de dirección en curso encuentra en la acción diagnóstica la herramienta que permite planificar con conocimiento de causa, con la garantía de poder ofrecer resultados positivos, con el menor riesgo de error posible. Es por ello que el diagnóstico se realiza sobre aspectos concretos, con propuestas contextualizadas y con líneas de actuación y posicionamientos que indican tendencia.

A continuación se cita el contenido y el enclave, dentro del proyecto de dirección de centro en curso, de la propuesta metodológica que se presenta en este artículo

Mantener y poner en marcha proyectos con el apoyo de instituciones y servicios de reconocida solvencia: Nos encontramos en una situación en la que debemos proponernos, obligarnos, a participar en proyectos que sean interesantes para el centro, como la mejora del inglés, el aprendizaje y servicio, la psicomotricidad relacional, el apoyo educativo, el diseño gráfico, entro otros. Creemos que no podemos trabajar de forma aislada aunque en alguna ocasión lo podamos hacer. Necesitamos entidades de contrastada calidad que nos acompañen en nuestro camino como como la Unidad de Lenguas Extranjeras del Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya), el Centro Promotor de Aprendizaje y Servicio, Master de Psicomotricidad de la Universidad de Barcelona, Cáritas, SAU, etc.

Proyecto de Dirección 2014-2018

Una vez recogida la propuesta innovadora en el proyecto de dirección de centro, garantizado el compromiso del equipo directivo, e informada la asesora externa sobre su nuevo encargo, el equipo de docentes de esta materia decide lanzarse a experimentar la puesta en práctica del programa. Dicho programa de innovación se nutre del que fuera pilotado con buenos resultados, en los ciclos de educación infantil e inicial de primaria en la escuela Sant Cristòfor de Begues (Barcelona), durante la investigación acción que se presenta en la tesis doctoral: Iniciació a l'anglès coma llengua estrangera en Educació Infantil, de la Dra. Piquer (2004).

El segundo centro de nuestro estudio, el centro de educación primaria, fue creado en el año 1978 y depende del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, acogiendo los niveles educativos de Educación Infantil y Educación Primaria.

La escuela se encuentra ubicada 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).

Paradójicamente, los contextos descritos, son propicios para la innovación docente: por un lado, dado que la situación de partida es de fracaso generalizado, se superan muchas de las dificultades o resistencias que comúnmente se oponen a la experimentación de este tipo de prácticas; o dicho de otro modo, al no haber riesgo de que los resultados académicos empeoren, se neutraliza este conflicto, y no hay presión social ni institucional a este respecto.

Otra de las dificultades que presenta la puesta en marcha de un proyecto de este tipo es la escasez de recursos materiales. A este respecto, la implicación y la alta motivación del equipo docente son pieza angular para el desarrollo de este programa, que no sería posible sin la acción interventora, o la disposición del equipo a diseñar materiales específicos para el desarrollo de las actividades, o a la voluntad de embarcarse en un proyecto que prescinda de la seguridad y la disciplina que confiere la estructura del libro de texto y de las dinámicas clásicas de trabajo en el aula.

En estas condiciones, se diseña el programa docente para la asignatura de inglés que pasamos a describir a continuación.

3. Descripción y proceso de los proyectos de innovación docente

A continuación describimos los proyectos que se llevan a cabo en ambas escuelas y el proceso que se sigue en el desarrollo de cada uno de ellos.

3.1. ‘Proyecto de inglés en el Instituto Escuela”

Dicho proyecto consiste en la puesta en escena, por parte de los alumnos de una serie de roles, dentro de situaciones concretas significativas, recreadas dentro del aula. Cada una de estas situaciones es diseñada cuidadosamente por las profesoras, con materiales que emulan los elementos auténticos que se encuentran en cada una de ellas para que los alumnos los manipulen, mientras que se abordan los contenidos del curriculum previstos para cada curso. De este modo, se recrean un restaurante, un mercado o una peluquería, etc. dentro del aula, para que los alumnos jueguen a ser camareros, comensales, tenderas, clientes o peluqueras respectivamente, teniendo que poner en práctica los recursos lingüísticos de negociación de que disponen, para realizar los distintos objetivos extralingüísticos satisfactoriamente (P. Ej., hacer la lista de la compra, tomar la comanda de una mesa de restaurante, o teñirse el pelo de rubio). Se trata de llevar la realidad al aula, de una forma motivadora y útil para el alumnado, fomentando la práctica y adquisición de las habilidades y destrezas que componen la competencia comunicativa en lengua inglesa.

Este proyecto tiene una base metodológica bien definida, que pasamos a explicar en el apartado siguiente, aunque antes detallamos las distintas fases del proceso de las que consta.

3.1.1. Fases de la actividad

Las fases de este proyecto no tienen una secuenciación temporal fija, pudiendo la profesora o el profesor adaptar cada una de ellas a las necesidades de los alumnos.

1. En primer lugar se presenta a los alumnos el vocabulario y estructuras del lenguaje necesarias para la realización de los juegos de roles. Esto se realiza a través de distintas estrategias, como por ejemplo con la de-

mostración física de los materiales, la visualización de alguna situación ejemplificadora, la escucha de canciones, etc., pero en la gran mayoría de los casos se procede sin mediación de la lengua escrita, utilizando un enfoque oral, del que hablaremos con más detenimiento en el siguiente apartado.

2. En segundo lugar, se dan las instrucciones a seguir para la compleción de los objetivos. La maestra o el maestro indica con claridad a los alumnos cuáles son los objetivos a cumplir por parte de los actores de este teatro escénico, distribuye los papeles y sus correspondientes disfraces de la manera más apropiada, ya sea por elección y acuerdo personal entre los alumnos, ya sea por asignación o por sorteo; además se asegura de que las instrucciones han sido asimiladas correctamente por todos.

3. En tercer lugar se transforma la clase para escenificar las distintas situaciones o contextos de actuación (alumnas y alumnos, con la ayuda del docente, montan las mesas que servirán de puestos del mercado con sus respectivos productos de venta, organizan las listas de precios, ponen las mesas del restaurante, etc.).

4. Una vez transformada la clase, los alumnos juegan sus respectivos papeles, siempre usando la lengua meta, para obtener los resultados deseados. La negociación de significados y la puesta en marcha de recursos de reparación juegan en esta fase del proceso un papel clave. El papel de la docente en esta fase del proceso es la de acompañar a la alumna o alumno, prestándole ayuda si fuera preciso, para facilitar la tarea y garantizar el éxito del acto comunicativo.

5. Por último, la clase ha de volver a su estado original, para lo que alumnas y alumnos, con ayuda de la profesora devuelven cada cosa a su sitio de almacenaje, en un ejercicio de cooperación y de organización colectiva muy valioso.

6. La evaluación de los alumnos tiene lugar de manera continuada, y se consensúa entre alumnos y profesora a través del intercambio de opiniones y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos mediante el mismo. A su vez, la profesora intercambia impresiones con el alumnado y con el resto de profesoras para evaluar la práctica docente, en constante revisión y desarrollo.

3.2. ‘Proyecto de inglés en la Escuela de Primaria”

El proyecto de innovación educativa aquí planteado está pensado para el ciclo superior de Educación Primaria. Consta de dos propuesta 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.

3.2.1. 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.

4. Base metodológica

Como ya hemos descrito en la introducción, la realidad presente en el aula es que casi no hay actividades exclusivamente orales ni tampoco 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.

Para una buena adquisición de la competencia comunicativa en una LE, el primer paso tendría que consistir en tener una buena comprensión oral en esta lengua. La percepción de lo que se recibe condiciona lo que se emite, es decir, no se puede producir lo que no se puede percibir. Por tanto, lo primero que hay que hacer es familiarizarse con el estilo de audición propio de la lengua objeto: acostumbrar el oído a escuchar como lo hacen los nativos, a ser sensibles a los mismos parámetros acústicos (Cantero, 2003). Si pensamos en como un niño pequeño aprende su primera lengua, nos daremos cuenta de que el proceso al principio es completamente oral y que a partir de aquí va construyendo su pensamiento, sus propias estructuras y su propio conocimiento de esta lengua. Cuando un niño que está empezando a hablar se equivoca, a los adultos incluso nos hace gracia; en cambio, cuando un alumno se equivoca aprendiendo una LE los profesores se limitan a corregirlo y a hacer que repita lo que ha dicho mal, asumiendo que así ya lo adquirirá. Con esta técnica, lo único que se consigue es que el alumno no quiera hablar más porque tiene miedo a ser corregido continuamente y a

hacer el ridículo delante de los compañeros, especialmente cuando se va haciendo mayor. A medida que el proceso avance y el alumno esté familiarizado con el acento, el ritmo y la entonación de la nueva lengua, él mismo irá desarrollando la necesidad de expresarse oralmente en esta lengua para formar parte del grupo-clase y poder participar en las diferentes actividades. Una vez adquiridas las competencias orales, el aprendiz estará preparado para adquirir las competencias escritas tanto de comprensión como de expresión. Si les introducimos ambas competencias al mismo tiempo, estamos creando un conflicto interno en el individuo porque no es sensible, ni reconoce, ni puede incorporar espontáneamente a su competencia comunicativa elementos lecto-escritores de la LE tan diferentes de los que tiene adquiridos en su L1.

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. Clarens (2015) entiende el enfoque oral 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.

4.1. Metodología

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). A continuación vamos a describir qué aspectos de la lengua oral trabajamos con el enfoque oral a partir de estos cuatro conceptos.

- **Recepción**

Nuestras propuestas parten 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 hetero-

géneos, 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 (De Arriba & Cantero, 2004), 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). Tanto en educación infantil como 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.

4.1.1. 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, descripción, interpretación, creación, señales, símbolos e icono) y son un apoyo vital tanto para el maestro como para los alumnos ya que permiten introducir una actividad, desarrollarla o finalizarla. Asimismo proporciona evidencias evaluables al 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.

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.

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).

4.2. 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.

5. Conclusión

Los resultados obtenidos tras la realización de los proyectos de innovación aquí propuestos han sido tan positivos, que se seguirán implementando en ambos centros como hasta ahora, con la previsión de ampliarlo a educación infantil en el instituto escuela.

Conscientes de la falta de tiempo de los docentes para preparar actividades y materiales, ambos proyectos facilitan el acceso a ellos.

Los principios que parten del enfoque oral que hemos 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.

Bibliografía

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.

Bartolí, M. (2014): “La pronunciación en la clase de ELE”, en: Revista Phonica. Habla, voz y sonido, vol.: 9-10 Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Online: http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10976/13729.

Candlin, C. N. (1990): Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas, Comunicación, lenguaje y educación, pp.: 7-8.

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

Cantero, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en: Mendoza, A. (coord): Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Barcelona: Horsori.

Ferreriro, E. (2002): “Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística”. En: Emilia Ferreiro (coord.) Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

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.

De Arriba, C. & Cantero, F.J. (2004). “La mediación lingüística en la enseñanza de las lenguas”. En *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 16, pp. 9-21. Madrid: Universidad Complutense.

DOGC (1992). *Decret 95/1992, del 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària.* Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (13.05.1992).

DOGC (2007). *Decret 142/2007, del 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.* Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (29.06.2007).

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. (2014): "Una aproximación al enfoque oral para la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación del E/LE", en: Revista Phonica. Habla, voz y sonido, vol.: 9-10 Publicaciones de la Universidad de Barcelona. Online: http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10978.

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. (1987) Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International (UK) Ltd.

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983): The natural approach: Language acquisition in the classroom, London: Prentice Hall Europe.

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

Llisterri, J. (2003): "La enseñanza de la pronunciación", Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia. Pp.: 91-114.

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.

Piquer, I. (2004). "Iniciació a l'anglès com a llengua estrangera a l'Educació Infantil". Tesis doctoral. Dir.: Cantero Serena, F. J. Universidad de Barcelona.

Pontercorvo, C. (2002): "Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es válido el hablar bien para escribir bien?" en: Emilia Ferreiro (coord.) Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Skenhan, P. (1993): "A Framework for the implementation of Task-Based Learning". Plenary Lecture: IATEFL, Swansea. Conferencia Mecanografiado.

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.

Zanón, J. y Hernández, M. J. (1990): "La enseñanza de la comunicación en la clase de español", en: Cable, 5, pp. 12-19.