



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

**Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y
Formación Profesional**

Trabajo Fin de Máster

Título: 4th Year CSE EFL Syllabus

Autor: Diego Pangua Cuesta

Director: María del Rosario Neira Piñeiro

Fecha: Junio de 2012

Nº de Tribunal

46

Autorización del directora/a. Firma

ÍNDICE

A. INTRODUCCIÓN	3
B. PARTE I - APRENDIENDO EL OFICIO: MIS PRÁCTICAS COMO PROFESOR DE INGLÉS EN EL IES N°1 DE GIJÓN	4
1- Introducción: Un trimestre como profesor en prácticas	4
2- El IES N°1	5
3- Teoría y práctica: Aplicando lo aprendido en la facultad.....	6
4- Formación disciplinar aplicada.....	14
5- Teoría y práctica: La necesidad de enfoques funcionales	16
6- Sacando conclusiones	19
7- Propuesta de programación didáctica.....	23
8- Propuesta de innovación - Destrezas orales en el cuarto curso de ESO: Doblaje y otras actividades audiovisuales en el aula de EFL.....	26
C. PARTE II - 4th YEAR CSE EFL SYLLABUS DESIGN	29
1- Introduction: The Rationale Behind this Syllabus Design	29
2- Context	30
3- Contribution of EFL to the Development of Key Competences	32
4- Objectives	35
4.1 Stage objectives.....	35
4.2 Objectives of English as a Foreign Language.....	36
4.3 Course objectives.....	37
5- Contents	38
5.1 Content Selection	38
5.2 Teaching Units	42
6- Methodology.....	59
6.1 General approach.....	59
6.2 Pedagogical Principles	60
6.3 Classroom Activities	61

6.4 Materials and resources	62
7- Assessment	63
7.1 Tools and Procedures.....	63
7.2 Assessment Criteria	65
7.3 Grading	66
7.4 Key Competences	67
7.5 Minimum Student Performance Levels	68
7.6 Resittings and Retake	69
7.7 Students Who Have Not Passed 3 rd EFL	69
7.8 Evaluation of the Teaching Process	69
8- Attention to Diversity	70
9- Propuesta de innovación - Destrezas orales en el cuarto curso de ESO: Doblaje y otras actividades audiovisuales en el aula de EFL.....	71
9.1 Diagnóstico inicial.....	71
9.2 Justificación e investigación previa.....	73
9.3 Propuesta	75
9.4 Marco teórico de referencia.....	77
9.5. Desarrollo de la innovación.....	78
9.6. Evaluación y seguimiento	83
D. BIBLIOGRAFÍA	85

A. INTRODUCCIÓN

El presente documento se ajusta a los aspectos formales y de contenido especificados en la Guía Docente del Trabajo Fin de Máster del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. En este trabajo se sintetizan y concretan las experiencias formativas que han propiciado la socialización profesional de su autor. Consta de una primera parte en la que se efectúa una reflexión sobre el Prácticum y las distintas materias cursadas en el Máster y una segunda parte en la que se propone una programación didáctica para la especialidad de Inglés en el cuarto curso de ESO, incluyéndose en la misma una propuesta de innovación.

B. PARTE I

APRENDIENDO EL OFICIO: MIS PRÁCTICAS COMO PROFESOR DE INGLÉS EN EL IES N°1 DE GIJÓN

“Language is not an abstract construction of the learned, or of dictionary makers, but is something arising out of the work, needs, ties, joys, affections, tastes, of long generations of humanity, and has its bases broad and low, close to the ground”

Noah Webster

“As a hawk flieth not high with one wing, even so a man reacheth not to excellence with one tongue”

Roger Ascham

“Spoonfeeding in the long run teaches us nothing but the shape of the spoon”

E. M. Forster

1- Introducción: Un trimestre como profesor en prácticas

Tras pasar tres meses en el IES N°1 de Gijón, dos ideas principales asaltan al profesor de inglés en período de formación: en primer lugar, el convencimiento de que el Prácticum del máster ha supuesto una herramienta de valor incalculable para su socialización profesional, y en segundo lugar, la certeza de que estos tres meses, si bien constituyen un auténtico lujo al que el profesor accede gracias a la acertada configuración de estas enseñanzas de posgrado, son insuficientes por sí mismos: la formación continua es una obligación que todo profesor debe asumir y mantener durante su vida profesional. Tres meses en un Instituto de Educación Secundaria permiten presenciar casi todos los aspectos del día a día de un profesor y familiarizarse con los aspectos cíclicos de la planificación de la docencia y la evaluación de los progresos de los alumnos; si además el profesor en formación tiene como tutor a un docente con una amplia experiencia, como fue el caso del autor de esta reflexión, la cantidad de información y el grado de conocimiento del oficio que se pone a disposición del estudiante es simplemente formidable. Sin embargo, la principal virtud del Prácticum es la de hacer ver al futuro docente que su formación no es una meta a plazo fijo sino un camino que, una vez iniciado, demandará esfuerzo e ilusión a partes iguales durante toda su vida profesional. Al profesor de educación secundaria se le abren continuamente nuevos caminos; la sociedad cambia, aparecen dilemas nuevos y aspectos de su profesión que parecían inamovibles pueden ser reconsiderados. Sólo con trabajo constante y una mentalidad abierta es posible mantener una competencia profesional aceptable a lo largo del tiempo. En pocas palabras, estas prácticas han tenido muchas virtudes, pero la principal ha sido la de hacer ver que son insuficientes; son un

trampolín para la formación del profesor, no un camino completo. Estas páginas pretenden ser una reflexión sobre mi formación como profesional en el momento actual, una foto fija en la que queden registrados de modo sucinto mis progresos, mis limitaciones y mis ideas tras un curso académico como estudiante del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Universidad de Oviedo.

La experiencia adquirida gracias al Prácticum me sirve para comenzar a construir una profesionalidad que me permitirá adaptarme a contextos diversos y trabajar en cualquier centro educativo, pero se hace imprescindible dedicar una atención especial al centro concreto en el que me he formado como profesor de inglés y que de alguna manera marcará toda mi trayectoria como docente. Ha sido en este centro donde he llevado a la práctica lo aprendido en las aulas de la facultad, y es ese proceso el que me ha proporcionado los materiales y experiencias necesarios para la elaboración de este trabajo.

2- El IES N°1

El IES N°1 de Gijón está situado en el Polígono de Pumarín, populoso barrio habitado principalmente por familias de clase trabajadora. El centro acoge también a alumnos de los barrios de Perchera, Nuevo Gijón y Laviada, zonas también obreras y habitadas sobre todo por familias de poder adquisitivo medio y bajo. Se trata de un instituto grande, construido en 1980, que imparte ESO, Bachillerato y varios ciclos de FP y que cuenta con unos 1900 alumnos en el presente curso. El N°1 tiene un “músculo organizativo” potente; cuenta con buenos recursos económicos gracias a su colaboración con empresas y a su buena gestión en el apartado relativo a subvenciones, y emplea esos recursos en multitud de proyectos que se llevan a cabo gracias a la implicación de los docentes y al dinamismo imprimido por un equipo directivo carismático y con una gran capacidad motivadora. Las señas de identidad del centro son la participación en programas europeos de Formación Profesional (Comenius y Leonardo principalmente), la importancia dada a las actividades extraescolares y a los viajes de estudios y, sobre todo, su programa de calidad.

El IES N°1 certifica su calidad y gestión bajo la norma ISO 9001:2000 y el modelo EFQM (400+). Este último es un sistema de gestión por procesos encaminado a la “excelencia empresarial”, y se concreta en una multitud de documentos que explicitan todos los procesos e indicadores presentes en el funcionamiento de este centro educativo. Cada documento remite a otros documentos relacionados y todos se ven influidos por el seguimiento de los diversos indicadores de satisfacción, rendimiento, etc. Se trata del único centro educativo de Asturias con ISO y EFQM (+400). Esto constituye un motivo de orgullo para el equipo directivo y se considera como una apuesta de futuro que permitirá al centro “competir con ventaja”; subyace aquí la convicción de que en el futuro los centros públicos deberán competir duramente entre sí por el alumnado y los recursos. Este programa de calidad implica adoptar no sólo muchos métodos sacados del mundo empresarial, sino también el propio lenguaje de la empresa; por ejemplo, los alumnos son llamados “clientes” en algunos de los

documentos que rigen la vida del centro; todo esto acarrea una serie de consecuencias prácticas para los profesores del departamento de Inglés. De entre ellas, la más relevante es la influencia que esta gestión pseudoempresarial tiene sobre los procesos de evaluación.

Como profesor de inglés en prácticas, al llegar al instituto me encontré en un punto de intersección entre la teoría de la educación secundaria (aprendida a través de las distintas materias del máster), las prácticas profesionales de los integrantes del departamento de inglés (con sus técnicas y estrategias propias), la cultura institucional del centro (influenciada por el contexto del mismo) y el marco legislativo que regula el funcionamiento de los centros y la práctica docente de mi asignatura, concretamente el currículo oficial de lengua extranjera en el Principado de Asturias. En las próximas páginas pretendo reflexionar sobre las implicaciones de esta intersección y su influencia sobre mi incipiente personalidad como profesor de inglés.

3- Teoría y práctica: Aplicando lo aprendido en la facultad

Llegué al centro tras haber estudiado diversas materias correspondientes al primer trimestre del máster: Procesos y Contextos Educativos (PCE), Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP), Diseño y Desarrollo del Currículum (DDC), Complementos de Formación Disciplinar (CFD), Sociedad, Familia y Educación (SFE) y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Además, durante las prácticas comenzó la docencia de otras tres asignaturas: Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa y Aprendizaje y Enseñanza: Inglés. Cada una de estas asignaturas ejerció su influencia, en mayor o menor grado, en mi manera de entender el nuevo contexto en el que estaba inmerso. El Cuaderno del Estudiante que completé durante las prácticas vehiculaba mis reflexiones a través de las distintas etapas en las que se dividieron las mismas (presentación, análisis de documentos, desarrollo de unidades didácticas, etc.); en las líneas que siguen pretendo revisar mi trimestre en el IES N°1 a través de las distintas asignaturas cursadas en el máster. El Prácticum constituye el auténtico eje vertebrador de este programa de formación del profesorado, por lo que esta perspectiva resulta sumamente útil a la hora de elaborar una síntesis de mis progresos hasta la fecha y justificar el enfoque adoptado en el diseño de mi programación didáctica.

Durante las primeras semanas en el centro, cuando aún me encontraba habituándome al mismo, la influencia de lo aprendido en Procesos y Contextos Educativos (PCE) fue muy importante. PCE es una materia dividida en cuatro grandes bloques, centrados respectivamente en las características organizativas de las etapas y centros de secundaria, la tutoría y la orientación educativa, la atención a la diversidad y la interacción, comunicación y convivencia en el aula. Se trata de una asignatura relativamente árida, pero tras realizar el Prácticum puedo decir que comprendo mucho mejor el porqué de su estructura y aprecio la formación que me permitió rendir mejor y trabajar de manera más eficiente, con una comprensión amplia del funcionamiento del centro más allá del día a día dentro del departamento.

Básicamente, el primer bloque de PCE me permitió comprender la estructura organizativa del IES y el aparato legislativo y documental que incide de manera directa

en la estructura de la enseñanza secundaria y en la labor del profesorado. La cantidad de información que tuve que interiorizar durante esos primeros días fue muy grande, pero gracias a lo aprendido en PCE encontré que una gran parte de esa información no era nueva para mí, y contaba con esquemas mentales que me permitían acomodar la información nueva dentro de los principios generales aprendidos en el máster. Lo más importante, teniendo en cuenta el tamaño del IES N°1 y la complejidad de su organigrama, fue saber separar la información que tenía una influencia directa sobre el trabajo diario del profesorado de informaciones más generales o complementarias. Por utilizar una expresión popular, lo aprendido en PCE me permitió *separar el polvo de la paja* con precisión, algo imprescindible teniendo en cuenta el volumen de documentos que los responsables de las prácticas me proporcionaron: PEC, PGA, RRI, Plan de Calidad, Plan de Igualdad, etc. Un auténtico océano de documentos en el que pude navegar gracias a mi sólida comprensión de la legislación vigente al respecto y a las charlas ofrecidas por miembros del equipo directivo; charlas en las que los conocimientos adquiridos en el bloque institucional y organizativo de PCE me permitieron formular las preguntas pertinentes que aclararon todas mis dudas sobre el organigrama del centro, sus programas institucionales y el funcionamiento del departamento de inglés. Conocer cómo funciona un centro educativo es una obligación inexcusable de todo docente, y desde luego resulta imprescindible para poder aprovechar y movilizar todos los recursos necesarios para cumplir con sus funciones como docente y tutor. Durante la primera semana de prácticas hubo un momento muy revelador de la influencia positiva de la materia PCE: el coordinador de prácticas del instituto me entregó un folleto titulado “Recepción a los nuevos profesores” que el centro entrega a todos los interinos que llegan a principios de curso, informándoles sobre el Plan de Acogida, el RRI, el PEC y la PGA. Todas las informaciones contenidas en el mismo eran ya conocidas para mí, y me produjo una gran satisfacción comprobar que determinados aspectos del funcionamiento de un IES que los estudiantes del máster conocemos perfectamente no se dan aún por sabidos para los interinos que ya están trabajando.

El segundo bloque de PCE, relativo a las funciones de tutoría y orientación, resultó también muy provechoso. Desde el primer día de prácticas acompañé a mi tutor a todas partes, tanto durante las horas lectivas como durante horas de guardia, preparación de clases o tutorías grupales, y resultó evidente que las labores de tutoría no eran tan “visibles” como las labores docentes; por ejemplo, no asistí a ninguna reunión con familiares de alumnos. No obstante, la formación recibida en el bloque de PCE relativo a la función tutorial me permitió formular preguntas pertinentes a mi tutor y asimilar provechosamente lo que él me explicaba sobre ese tema, así como observar al alumnado prestando atención a sus circunstancias familiares y a su periplo vital particular, sensibilizándome hacia la importancia del factor psicológico y sociológico de la educación. Estos conocimientos se vieron reforzados por una charla sobre el Plan de Acción Tutorial a cargo del orientador del centro. Dicha charla confirmó muchos de los conocimientos que yo había adquirido en el máster y amplió otros, como las funciones del pedagogo terapéutico y el papel del programa de diversificación. Las clases de PCE

me habían presentado el papel de las familias como actor de primer orden en la educación de los alumnos, y durante el Prácticum he podido comprobarlo y entender mucho mejor cómo funciona esa especial interdependencia familias-centro a la hora de educar al adolescente. Como en el resto de asignaturas de este máster, uno no puede sino sobrecogerse ante lo vasto de cada uno de los campos del saber que encuentran su intersección en el aula de educación secundaria; la acción tutorial y orientadora es uno de esos campos en los que el docente puede sumergirse y aprender ininterrumpidamente durante toda su carrera profesional.

Si la materia de PCE me permitió aprovechar mejor mis prácticas y no perderme en las múltiples vertientes en las que se desarrolla la labor de un profesor de educación secundaria, debo decir que también me aportó una visión crítica que inevitablemente apliqué a todas mis experiencias en el centro. Cuando un estudiante “aterriza” en un centro real tras aprender la teoría de “lo que debería ser” en las aulas de la facultad, es inevitable que perciba alguna disonancia y elabore juicios críticos. Concretamente, el tercer bloque de PCE, dedicado a la atención a la diversidad, me dio mucho que pensar durante mis prácticas. Los conocimientos adquiridos gracias al mismo me permitieron valorar en su justa medida determinados aspectos del funcionamiento del IES N°1, empezando por su principal seña de identidad, el Plan de Calidad, orientado a la excelencia y regido por los criterios EFQM. Este plan adopta sin complejos no sólo el lenguaje de la empresa privada, sino también su modelo de gestión y su ideología basada en el crecimiento y la mejora de resultados medida por indicadores numéricos. Un cuadro de mando integral dirige las actividades del centro y determina la toma de decisiones, fijando cada año los objetivos que se han de conseguir, siempre descritos por indicadores numéricos precisos: porcentaje de suspensos por asignatura, alumnos que repiten o abandonan, porcentaje de aprobados en la PAU, etc. Se considera que todos los indicadores han de mejorar año tras año, considerando implícitamente que la “materia prima” que llega cada curso (el grupo-clase) es la misma y debe aspirar siempre a resultados ligeramente mejores que los del curso anterior. Desde una óptica sensible a la atención a la diversidad, es fácil criticar este modelo, diseñado para la producción de bienes industriales (como láminas de acero, por ejemplo) y no para la “producción” de graduados en ESO o estudiantes universitarios. El afán de mejora es siempre loable, pero en la práctica se tiende a la homogeneización del grupo-clase, resumiéndolo en un único dato estadístico, y el profesorado tiende a tratar a su grupo como una abstracción homogénea, no haciendo uso de las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIs) ya que éstas complicarían su evaluación como docentes en el Plan de Calidad. De esta manera, los criterios de calidad adoptados constriñen la atención a la diversidad. Estos criterios, cristalizados en tantos por ciento, trazan líneas rojas y determinan dicotomías binarias, blancas o negras, entre objetivos cumplidos y no cumplidos. La escala de grises que debería ser la atención a la diversidad del alumnado se resiente como consecuencia de estas tendencias. Durante mis prácticas, por lo tanto, he echado de menos la oportunidad de participar en la elaboración de ACIs, que considero esenciales en la práctica docente cotidiana y que aprendí a elaborar en el bloque correspondiente de la materia PCE. Sin embargo, me doy cuenta de que he

adquirido la sensibilidad necesaria para percibir su necesidad y una cierta capacidad crítica que sin duda será acentuada en el futuro por la experiencia adquirida.

Merece la pena resaltar otro aspecto relacionado con ese tercer bloque de PCE, y es el que tiene que ver con el Programa de Diversificación. Antes de las prácticas se nos avisó de que este programa suele funcionar mal en los centros, porque se emplea como un “contenedor” para los alumnos que se comportan mal y ralentizan el funcionamiento de las clases creando conflictos. No ocurre así en el IES N°1. Afortunadamente, en este instituto el Programa de Diversificación está reservado a alumnos que verdaderamente presentan dificultades de aprendizaje o que por cualquier otra circunstancia, como el caso de inmigrantes que acaban de llegar a nuestro país, pueden beneficiarse de un tratamiento diferenciado. Los alumnos cognitivamente normales que se niegan a estudiar e interrumpen las clases con su mal comportamiento no tienen acceso a este programa.

El cuarto y último bloque de la materia PCE, dedicado a temas de comunicación y convivencia en el aula, me aportó fundamentalmente el concepto de “grupo” frente a “agrupamiento”. La atención a cuestiones como el clima grupal o la asunción de determinados roles por algunos alumnos me han parecido básicas a la hora de gestionar la clase. Controlar cómo se agrupan los alumnos a la hora de sentarse en clase, medir los ánimos del grupo antes de embarcarse en una explicación ardua o antes de lanzar algún tipo de regañina, o saber medir las distancias profesor-alumno son cuestiones que se adquieren con la experiencia más que con teorías, por supuesto, pero este bloque consiguió concienciarme de que un profesor tiene que esforzarse activamente para conseguir ser un buen líder, un gestor de grupos humanos eficiente y capaz de generar un buen ambiente de trabajo. Este bloque, más que ofrecer teorías unificadas sobre la gestión del aula, ofrece una multitud de pistas, la mayoría muy útiles, y sobre todo me quedo con la idea de que esas pistas existen y se pueden conseguir gracias a la práctica. En el IES N°1 di clases a dos grupos de 3º de ESO y a un grupo de 2º de Bachillerato. Enseguida me percaté de que para dar clase de manera satisfactoria a cada uno de esos grupos no servía con “ser uno mismo”, porque al enfrentarse a un grupo el profesor no está comunicándose con un alumno a solas, sino con un grupo social que se rige por leyes distintas a las de la comunicación interpersonal individual. El grupo es algo distinto a la suma de los individuos que lo forman, y me he dado cuenta de que existen técnicas de trabajo con grupos que permiten optimizar los resultados y mejorar la eficiencia de los esfuerzos del docente; aún no las domino ni conozco las mejores para mí, pero es un camino que debo recorrer en el futuro. Una de las enseñanzas más valiosas que he obtenido consiste en saber relativizar los roles adquiridos por los alumnos. En muchas ocasiones (si no en todas) un alumno es problemático, brillante o chistoso no por algún tipo de esencia interna, sino por convención social. La desestabilización permanente de esas categorizaciones rígidas es un deber del profesor, y muchas veces un alumno que está esperando ávidamente oportunidades para salir de su posición estereotipada se ve encasillado en ella precisamente por un comentario o acción del profesor.

Durante mis prácticas he tenido ocasión de probar a realizar algunos cambios de gestión en el grupo-clase que se han mostrado efectivos. Controlar dónde se sientan los alumnos me parece básico; en una ocasión, una clase ruidosa y despistada se convirtió en una clase modélica simplemente cambiando de sitio a dos alumnos, rompiendo así un subgrupo que ralentizaba todas las actividades con sus constantes comentarios y juegos. Sin embargo, no he tenido ocasión de presenciar ningún conflicto, por lo que la parte de la asignatura que se refiere a la gestión de conflictos en el aula no me ha resultado de utilidad directa, aunque es de esperar que a lo largo de mi vida profesional sí me encuentre con situaciones de ese tipo. El IES N°1 es un instituto pacífico y con buen ambiente, y en el caso de la asignatura de inglés los grupos están desdoblados, por lo que el profesor debe atender a un grupo de once o doce alumnos. Se trata de un privilegio, y soy consciente de que en cualquier otro instituto lo normal es encontrarse con grupos más grandes, en los que el control del clima del grupo y sus interrelaciones será aún más importante y complejo.

A modo de resumen, PCE es una materia enormemente amplia que toca todos los aspectos básicos relacionados con el funcionamiento de un centro educativo, incluyendo el marco legislativo y sus documentos institucionales. Me proporcionó los elementos básicos para aprovechar al máximo mi trimestre en el IES N°1, no sólo gracias a la ingente cantidad de informaciones nuevas que conseguí asimilar, sino también inculcándome la necesidad de continuar actualizando mis conocimientos de manera continua, tanto en lo referente al aparato legislativo y documental como a la praxis docente, una profesión en la que interactúan campos del saber tan vastos como la pedagogía o la sociología, desde el rigor científico a la empatía y la sensibilidad.

La materia de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad (ADP) me ha proporcionado unos rudimentos de psicología modestos pero sólidos, y una serie de recomendaciones orientadas a la práctica, psicológicamente fundamentadas y que me han parecido interesantes y acertadas. La elección y distribución de los contenidos de esta materia es excelente y muy ajustada a las necesidades de un futuro profesor de educación secundaria, y debo decir que ha sido muy gratificante estudiarla.

La primera parte de la asignatura, “Psicología de la educación”, me proporcionó una visión global de los tres grandes modelos que se han ido sucediendo: conductismo, cognitivismo y constructivismo. En ningún momento se me ha sugerido que alguno de estos modelos anule o supere a los otros; más bien me he sentido animado a comprender qué puede aportar cada una de estas tres escuelas, tanto en el aula como a la hora de planificar las clases. Los modelos conductistas resultan muy útiles para el control del aula. Durante mis prácticas pude comprobar cómo una parte del trabajo de profesor consiste en mantener el orden y la disciplina en el aula y en potenciar la motivación de los estudiantes. Durante mis primeras visitas a las aulas me preocupaba la posible indisciplina y los conflictos que podría presenciar (no sería así), y me encontraba, por qué no confesarlo, ligeramente asustado. ¿Se comportarían bien los alumnos? Mis conocimientos sobre la teoría del condicionamiento, tanto clásico como operante, me permitieron analizar las actuaciones y comportamientos de los alumnos desde un punto de vista lógico y desapasionado. Los alumnos responden a estímulos e incentivos, y el

profesorado puede utilizar técnicas simples para entender sus actitudes y regular sus comportamientos. Por ejemplo, la costumbre observada en mi instituto de castigar a los alumnos que se comportan mal con una carga extra de deberes de inglés me parece muy desafortunada y puede criticarse desde los supuestos del condicionamiento clásico. Se asocia un estímulo neutro (el aprendizaje de la lengua inglesa) con un estímulo incondicionado desagradable (el aburrimiento producido por una carga suplementaria de trabajo). De esta manera, nuestra materia se convierte en un estímulo condicionado que provoca cada vez más rechazo en el alumno. Lo mejor que puede hacer el profesor es contracondicionar; personalmente, trato de que mis alumnos asocien el aprendizaje del inglés con estímulos agradables para ellos.

El condicionamiento operante, a través de su esquema básico (la llamada contingencia de reforzamiento), constituye una herramienta muy potente a la hora de gestionar y dirigir el aula. Todo profesor premia y castiga continuamente a sus alumnos, a veces inconscientemente; resulta importante comprender cómo funciona este sistema de incentivos y conocer los efectos de estos refuerzos en el alumno. La influencia que esto tiene sobre su buen comportamiento es crucial.

A lo largo del Prácticum he podido presenciar y analizar múltiples errores a la hora de incentivar o desincentivar a los alumnos. Por ejemplo, cuando un alumno brillante tiene una personalidad muy tímida y se lleva mal con sus compañeros, los elogios públicos del profesor no son un premio, sino un potente castigo. En sentido contrario, criticar públicamente a un alumno alborotador, o incluso castigarle, puede constituir un premio para él, con lo que está siendo incentivado para seguir portándose mal. Por ello, este tipo de actuaciones suelen funcionar mejor hablando con el alumno en privado.

Me ha parecido básico aprender que los refuerzos, tanto los premios como los castigos, deben ser proporcionados, inmediatos, consistentes y explícitos. Un castigo no sirve de nada si el alumno no comprende por qué se le castiga, y la consistencia debe ser máxima: si los alumnos perciben inconsistencias o contradicciones en las normas, el conflicto está asegurado. Las normas deben hacerse explícitas desde el principio y la objetividad tiene que ser un principio básico para el docente.

Más allá del buen comportamiento y el mantenimiento de la disciplina, el condicionamiento operante aporta conceptos importantes a la hora de planificar las clases y sobre todo a la hora de plantear los instrumentos de evaluación. En concreto, el concepto de “programa de reforzamiento” me ha resultado muy útil a la hora de entender qué se pretende con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y cómo la propia forma de evaluar tiene una influencia directa en cómo éstos aprenden. Un único examen al final de la unidad constituye un programa de reforzamiento de intervalo fijo, con lo que se produce una pausa post-reforzamiento en los alumnos, y en las primeras sesiones de cada unidad didáctica el rendimiento será bajo. Es preciso jugar con programas de reforzamiento basados en intervalos y razones, preferentemente variables y no fijos.

El cognitivismo y, fundamentalmente, el constructivismo me han aportado una mejor comprensión de cómo funciona la mente humana en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de cómo aprendemos los humanos. Sin embargo, las teorías constructivistas me han hecho pensar mucho y en estos momentos tengo grandes dudas sobre cómo están siendo aplicadas a la enseñanza de idiomas, dudas en las que espero profundizar en un futuro próximo y que se refieren sobre todo a la pertinencia de privilegiar siempre el aprendizaje hipotético-deductivo de contenidos lógicos y abstractos frente a la repetición y la recepción. El constructivismo es el aprendizaje que prima actualmente, y en el que se fundamenta la concepción del currículo actual. No cabe dudar de la pertinencia de su aplicación a la enseñanza de idiomas. Sin embargo, intuyo que desgraciadamente el aprendizaje significativo, meta de la enseñanza para los constructivistas, se toma en los institutos como sinónimo de aprendizaje por descubrimiento, y pienso que el aprendizaje por imitación y repetición debería tener también un papel que jugar en nuestras enseñanzas, tanto para fijar los aspectos arbitrarios y convencionales en el uso de un idioma como para llegar a conclusiones en el terreno hipotético-deductivo partiendo de una práctica consolidada en el alumno, y no de contenidos nuevos para él.

Durante mis prácticas he diseñado y aplicado dos unidades didácticas, una orientada a segundo de Bachillerato y otra a tercero de la ESO. Una vez puestas en práctica, he comprobado algunos errores en las mismas: algunas actividades no eran realistas, otras eran demasiado ambiciosas, y otras no aportaban en realidad ningún conocimiento nuevo a los alumnos. Al revisarlas, me he dado cuenta de que muchos de esos defectos en mis unidades didácticas podían explicarse con recurso al constructivismo. Las partes más brillantes de mis unidades fueron sin duda aquellas en las que conseguí que los alumnos partieran de sus conocimientos previos para construir ellos mismos el significado de los nuevos conceptos y herramientas lingüísticas puestos a su disposición. Más que como profesor, me sentí como un facilitador de aprendizajes, evaluando el punto de partida de cada alumno y poniendo a su disposición las herramientas necesarias para progresar autónomamente. Sin embargo, y en línea con mi reflexión anterior sobre el constructivismo, me di cuenta de que la repetición y la imitación deben tener su importancia y además deben preceder a la reflexión deductiva sobre la lengua.

Para Ausubel, un aprendizaje puede situarse en cualquier punto de los continuos recepción/descubrimiento y aprendizaje por repetición/aprendizaje significativo. El aprendizaje deseable sería el significativo, sobre todo si además se produce por descubrimiento. La investigación científica sería un ejemplo claro de esto. Sin embargo, llego a la conclusión de que en los institutos españoles el inglés se estudia como si fuese una ciencia desde hace muchos años, y los resultados no han sido muy buenos. El aprendizaje significativo por descubrimiento puede llevar a nuestros alumnos a deducir reglas gramaticales, pero la realidad es tozuda y observo que deducir reglas y luego aplicarlas no da, al menos como sistema único, resultados positivos. Para formar hablantes de inglés debemos conseguir que nuestros alumnos utilicen la lengua de manera efectiva en contextos comunicativos, no que lleguen a abstracciones sobre las

reglas que, como diría un generativista, generan las infinitas oraciones posibles. En un estadio posterior, el estudiante que ya ha interiorizado un determinado uso lingüístico puede observar patrones, deducir reglas y generalizarlas, pero no deberíamos partir de ahí.

El uso de organizadores previos, a modo de “ganchos” donde colgar los nuevos conocimientos de los alumnos, ha sido otra aportación de ADP a mi manera de dar clases. Durante las prácticas me esforcé en comenzar las clases con un breve repaso de lo ya aprendido que al mismo tiempo focalizara la atención de la clase y resultara motivador e interesante. Los resultados fueron muy buenos, y pude comprobar que los alumnos aprenden mucho más de esta manera que cuando empezamos la clase “en el vacío”.

Otros apartados incluidos en este primer bloque de ADP fueron los dedicados a la motivación, la inteligencia y las dificultades de aprendizaje en el aula. Cualquier profesor puede encontrar útiles en su vida profesional las informaciones incluidas en estos apartados. Desde el primer día de clase me percaté de las distintas capacidades cognitivas que presentan los alumnos, y que evidentemente influyen en su rendimiento. La motivación es otro componente fundamental del rendimiento del alumno, y también es fácil detectar cómo mientras unos alumnos gestionan adecuadamente su motivación, otros se centran en motivaciones extrínsecas y de ejecución, y otros incluso están fuertemente motivados hacia materias concretas y pierden la referencia de los contenidos mínimos a los que deben de llegar en el resto de asignaturas. El tema dedicado a las dificultades de aprendizaje en el aula continuó construyendo mi sensibilidad hacia la atención a la diversidad en el aula.

La segunda parte de la asignatura, dedicada a la Psicología del Desarrollo, me resultó de gran utilidad en mis clases de tercero de ESO, y sobre todo al asistir a alguna clase de primero de ESO. Me di cuenta de que a un instituto de secundaria llegan algunos alumnos que aún no han llegado a la etapa de las operaciones formales, y como profesor debo entenderlo y sobre todo no forzar a los alumnos pidiéndoles cosas que van más allá de su estadio de desarrollo cognitivo. Aprendí durante las clases de ADP que la instrucción debe estar adaptada al nivel de desarrollo cognitivo del alumno y la enseñanza del pensamiento operacional formal debe ser el objetivo de la educación, buscando procesos razonados y no mecánicos. Sin embargo, una vez más, intuí durante mis prácticas que el énfasis en el razonamiento explícito, el pensamiento abstracto y la deducción es sólo un componente más de la enseñanza de idiomas; es imprescindible, pero no es suficiente. Privilegiando la abstracción formal sobre el uso y la repetición, estamos quizá formando a nuestros alumnos como filólogos antes de que sean ni siquiera hablantes. Las aportaciones de Piaget y otros autores constructivistas me parecen más aplicables a la enseñanza de las matemáticas o las ciencias que a la enseñanza de una lengua extranjera; un idioma puede ser estudiado científicamente, pero no es una ciencia, y no se puede aprender a hablar “científicamente”.

La asignatura Sociedad, Familia y Educación ha ampliado mis perspectivas sobre el papel crucial de los educadores a la hora de perpetuar estereotipos y prejuicios o

ayudar a erradicarlos. El profesor de educación secundaria juega un papel importante en la creación de una sociedad mejor, y su gran influencia sobre sus alumnos hace necesaria una exquisita sensibilidad en aspectos relacionados con la igualdad de género, las minusvalías o la inmigración, fomentando la tolerancia y la integración. Durante el Prácticum me he dado cuenta de que estos valores no se fomentan a través de programas específicos o acciones grandilocuentes, o al menos no sólo de esa manera, sino que los adolescentes son más receptivos y moldeables a través de pequeñas acciones cotidianas y de unas prácticas cotidianas democráticas e igualitarias en el aula.

Un profesor de educación secundaria se forma durante toda su vida profesional, y debe permanecer atento a los avances que se producen en tres frentes diferenciados: su especialidad, el campo pedagógico y docente y la sociedad en su conjunto. Tanto para ser capaz de seguir los avances y estudios que se vayan produciendo en el terreno educativo como para realizar mis propios estudios y diagnósticos, la asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa ha resultado muy interesante y productiva. He aprendido los rudimentos de la investigación educativa y he interiorizado el rigor y objetividad que deben presidir toda acción investigadora. Otra aportación de esta asignatura a mi bagaje intelectual ha sido una comprensión profunda de lo que es una innovación educativa y de cómo debe ser justificada y fundamentada; estos conocimientos han resultado de capital importancia en la redacción del presente trabajo. En efecto, cumpliendo con las actividades previstas para esta asignatura llevé a cabo una encuesta entre los alumnos de segundo ciclo de ESO durante mi última semana en prácticas. Dicha encuesta estaba enfocada a conocer los hábitos de consumo de productos audiovisuales de los adolescentes; partiendo de una intuición personal, la enorme cantidad de tiempo dedicado por éstos al visionado de películas y series de TV rodadas originalmente en inglés me convenció de que un recurso tan potente como ese no debería ser desaprovechado completamente por los profesores de inglés. La investigación me sirvió para confirmar algunas de mis ideas y para corregir otras, encaminándome hacia innovaciones metodológicas inspiradas en mis hallazgos. El colectivo estudiado (los alumnos del segundo ciclo de ESO) aparece como un gran consumidor de ficción audiovisual anglófona, pero siempre doblada al castellano. Aunque conoce los recursos necesarios para acceder a versiones originales con o sin subtítulos, no lo hace nunca. Opina sin embargo que esta práctica sería positiva para la mejora de su nivel de inglés, y no muestra prejuicios iniciales hacia ella, por lo que concluyo que se trata de una inercia arrastrada, y que la labor del profesor puede concienciar a los alumnos en este sentido. Es necesario conducir a nuestros alumnos hacia el aprovechamiento de esa enorme exposición potencial a la lengua inglesa. En ese empeño, los conocimientos técnicos adquiridos en la asignatura Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden jugar un papel importante.

4- Formación disciplinar aplicada

Finalmente, me centraré en la asignatura Complementos de Formación Disciplinar, piedra angular de un máster profesionalizador como este. Esta asignatura ha vehiculado casi todas mis reflexiones sobre las prácticas realizadas, y a través de los

conocimientos teóricos y prácticos aportados por ella he llegado a establecer mis propias conclusiones y a formular mis propuestas de mejora de la práctica docente. Me apoyaré en estos conocimientos para justificar mis conclusiones y las decisiones que han afectado a mi programación didáctica; se trata también de la asignatura en la que más ampliamente he trabajado el currículo, fuente básica de cualquier programación didáctica destinada a un instituto asturiano.

La asignatura Complementos de Formación Disciplinar (CFD), cursada a lo largo del primer trimestre, ha constituido la pieza central e imprescindible de mi formación como profesor de inglés. Se trata de una materia cuidadosamente estructurada y con una selección de contenidos acertada, que realiza una transición de la teoría a la práctica plenamente contextualizada en el aquí y el ahora: se trata de formar profesores de inglés para la educación secundaria, en Asturias y en el año 2012, y el método seguido es consecuente con estos presupuestos. Esta materia me ha permitido acercarme a la profesión propiamente dicha, al oficio de profesor de inglés tal y como es, estudiando las principales metodologías y enfoques teóricos utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras en general y aplicando ese saber a la enseñanza del inglés en particular, con atención a la práctica en el aula. En CFD las abstracciones teóricas no han sido una muralla entre el estudiante y la práctica de su futura profesión, sino una ayuda. Ha sido un placer comprobar cómo la teoría estudiada en esta asignatura no constituye una dificultad añadida sino una serie de herramientas útiles y necesarias, desde el acercamiento al enfoque comunicativo y al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) tratados en el bloque de contenidos comunes hasta los aspectos relativos al currículo, al diseño de programaciones o a la preparación de actividades para el aula incluidos en el bloque específico para la especialidad de inglés. Durante el Prácticum he cursado también la asignatura Aprendizaje y Enseñanza del Inglés, que en mi opinión constituye básicamente un repaso y complemento a lo ya aprendido en CFD, revisando los principales enfoques teóricos sobre la enseñanza de lenguas y mostrando o sugiriendo las múltiples posibilidades metodológicas aplicables en las clases de inglés. Todo lo dicho sobre CFD es aplicable a la asignatura Aprendizaje y Enseñanza del Inglés; existe un considerable solapamiento entre los contenidos de ambas asignaturas, pero se trata de un solapamiento muy afortunado, porque actúa como repaso de lo ya aprendido justo cuando más necesario es, es decir, en pleno Prácticum. También la materia Diseño y Desarrollo del Currículo aporta información útil, aunque es más genérica y no se orienta específicamente a las enseñanzas de idiomas.

La actividad más importante del Prácticum es en mi opinión el diseño y puesta en práctica de las dos unidades didácticas. Se trata de un reto para el profesor en prácticas, y personalmente he necesitado movilizar todos mis conocimientos y habilidades. Durante esas semanas en las que me esforcé en superar el reto que supuso para mí diseñar las primeras unidades didácticas de mi vida profesional, me encontré repasando una y otra vez los contenidos de CFD y reflexionando sobre ellos. Esta materia me proporcionó la competencia profesional que me permitió considerar qué objetivos quería que mis alumnos alcanzaran y qué actividades y procesos eran los más adecuados para esos fines. Gracias a una comprensión global de la teoría, el contexto del grupo-

clase y las virtudes y limitaciones de las distintas metodologías pude programar mis clases y evaluarlas una vez completada la unidad; esa competencia para sintetizar teoría y práctica dentro de un contexto determinado es el gran logro alcanzado gracias a Complementos de Formación Disciplinar. A partir de ahí, la formación permanente, el sentido común y la honestidad profesional se erigen como grandes faros del profesional de la enseñanza.

Si gracias a CFD comencé a comprender y profesar mi oficio, evidentemente también desarrollé una cierta capacidad crítica y formé mis opiniones sobre los distintos métodos de enseñanza utilizados para enseñar inglés, y durante el Prácticum he llegado a una serie de conclusiones sobre el tipo de enseñanza de la lengua inglesa que se imparte en el centro en el que realicé mis prácticas y sobre cómo se podría mejorar.

5- Teoría y práctica: La necesidad de enfoques funcionales

En las últimas décadas hemos asistido a un enfrentamiento entre las distintas concepciones del lenguaje representadas por los enfoques formales-estructurales, como el Generativismo, y los funcionales, como la Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso, el Análisis Conversacional, la Etnografía de la Comunicación y, sobre todo, la Pragmática. Esta guerra continúa abierta en el plano científico, pero en el terreno aplicado que nos ocupa, es decir, la enseñanza de lenguas, la victoria de los enfoques funcionales ha sido total. Podemos seguir a Chomsky y modelar una lengua como “el conjunto de reglas que genera las infinitas oraciones posibles (en esa lengua)”, y realizar un trabajo científico sólido partiendo de esa visión de la lengua como estructura, pero a la hora de programar nuestras clases de inglés ya no podemos sostener ese enfoque, que se identifica *grosso modo* con el método tradicional. La realidad es tozuda, y tras varias décadas en las que los estudiantes españoles han estudiado, por ejemplo, las reglas de formación del *present perfect* o la forma de transformar una oración activa en una pasiva para luego aplicar ese conocimiento en ejercicios de estructuras, podemos decir que el fracaso ha sido manifiesto.

Afortunadamente, existe por fin un consenso sobre la necesidad de introducir enfoques funcionales en nuestras enseñanzas. No se pretende ya formar falsos hablantes nativos, sino personas capaces de utilizar la lengua meta para comunicarse con éxito. Los humanos utilizamos las lenguas para comunicarnos en situaciones reales; es necesario que, más que enseñar un modelo abstracto de la lengua inglesa, enseñemos a nuestros alumnos a “hacer cosas con el inglés”, parafraseando el título de la obra seminal de Austin *How to Do Things With Words*. De lo contrario, nuestros alumnos no hablarán inglés. Serán muy duchos en el tipo de ejercicios estructurales que utilicemos en nuestras clases, pero no realizarán ningún acto de habla (*speech act*) real en ese idioma. Las disciplinas funcionales como el análisis conversacional, la pragmática o el análisis del discurso nos muestran cómo el gramatical es sólo uno de los niveles de análisis del lenguaje pertinentes a la hora de describir qué ocurre cuando un ser humano usa un idioma para interactuar con su entorno. No sirve enseñar sólo lo que es teóricamente posible en una lengua. Como dice Dell Hymes en *On Communicative Competence*, una de las cuestiones básicas en el estudio del lenguaje (y, añadiríamos, en

su enseñanza-aprendizaje) es “*whether (...) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails*” (HYMES 1972:281). Ese “*actually performed*” implica una mayor atención a los corpus lingüísticos, al uso de materiales originales en el aula y a los aspectos socioculturales. La atención a “lo que los hablantes hacen” es clave dentro de las disciplinas incluidas en el amplio campo de la lingüística de la comunicación, que revisa críticamente el concepto de competencia de Chomsky y le da un sentido nuevo, introduciendo la noción de competencia comunicativa que está en la base de los enfoques comunicativos actuales.

La mayoría de los profesores de inglés se han centrado hasta ahora en las capacidades deductivas de sus alumnos. Se adapta así, de manera discutible, el concepto “intuición del hablante nativo” como “intuición del aprendiz de la lengua”. Pero por supuesto, tanto adquirir como aprender un idioma implican más competencias que la gramatical: entran en juego las competencias pragmáticas y sociolingüísticas.

El enfoque comunicativo, basado en el concepto de “competencia comunicativa” acuñado por Dell Hymes, ha sido paulatinamente adoptado por un número cada vez mayor de expertos y docentes y constituye la base del MCERL y sus niveles de competencia. La competencia comunicativa consta, según la división hecha por Canale y Swain, de cuatro componentes: las subcompetencias gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística (CANALE, M. y SWAIN, M. 1980:1-47). Su desarrollo conjunto es imprescindible para conseguir alumnos capaces de utilizar el inglés con éxito en el mundo real.

Durante estos meses he estudiado en profundidad el MCERL, que es también base de nuestro currículo, llegando a convencerme de las virtudes del enfoque comunicativo y de la conveniencia de enseñar inglés basándose en el uso de la lengua en situaciones contextualizadas de comunicación real. En palabras de Sonsoles Sánchez-Reyes, partiendo de un enfoque comunicativo

“the aim of the teacher is to develop communicative competence in the students, engaging them in the pragmatic, functional use of language. It has become widely accepted that communicative competence should be the goal of language education, in contrast to previous views focusing on grammar (...). Mastery of grammar is important but only as a means to successful communication: there is a high ratio of language use in relation to time spent talking about language” (SÁNCHEZ-REYES, 2011:37).

En la actualidad, probablemente sería difícil encontrar un departamento de inglés en algún instituto español en el que se negase lo conveniente de este enfoque a la hora de formar a alumnos capaces de comunicarse efectivamente. Lamentablemente, esta hegemonía alcanzada sobre el papel por el enfoque comunicativo no se traduce siempre en una puesta en práctica del mismo; hablando claramente, presumir de enfoque comunicativo se ha convertido en un auténtico lugar común en las programaciones didácticas. Sin embargo, lo que en realidad ocurre es que en muchos institutos se le da un cierto “barniz” comunicativo a un tipo de enseñanza que en realidad sigue basada en los viejos métodos tradicionales. Este es el caso del instituto en el que realicé mis prácticas, como detallo a continuación.

Una vez inmerso en el Prácticum, traté de analizar la influencia del enfoque comunicativo en las programaciones didácticas del departamento de inglés y, sobre todo, en la praxis docente observada en el aula. En el aspecto documental, debo decir que las programaciones didácticas del centro declaran en sus primeros párrafos su firme adherencia a los principios del enfoque comunicativo. De la misma manera, el apartado metodológico comienza con la misma profesión de fe e informa al lector de que la metodología a seguir se basará en la utilización de la lengua inglesa en contextos comunicativos “que sean motivadores para el alumno”. La adopción del enfoque comunicativo no se extiende, sin embargo, a la redacción de objetivos y contenidos ni al diseño de las actividades, por lo que podemos dudar de que el objetivo principal del departamento de lengua inglesa del instituto sea la mejora de la competencia comunicativa en lengua inglesa de los alumnos. Paso a describir el enfoque realmente utilizado por el departamento y la metodología empleada en el aula.

En el IES N°1 los profesores parten siempre de una regla gramatical, y nunca de una situación de comunicación. Tanto a la hora de diseñar una unidad didáctica como al preparar un examen o una actividad, todo gira alrededor de la estructura gramatical que se quiere trabajar en esa unidad, y la evaluación se basa en la cuantificación de las respuestas correctas del alumno en exámenes que, sobre todo, buscan la correcta aplicación de una norma (basándose así en la lógica y no en la comunicación) y la memorización de vocabulario descontextualizado. Así, si un padre o madre viene a reclamar una nota, se le puede enseñar el examen y una simple suma demuestra que el alumno no ha conseguido los objetivos principales de la unidad. Estos objetivos son los determinados en el libro de texto. Están redactados de acuerdo con principios comunicativos, pero se sobreentiende que el manejo de la estructura gramatical en cuestión es el objetivo central siempre. Los profesores se sienten presionados por la inspección educativa y por las revisiones del programa de calidad EFQM, y optan por este sistema basado en reglas y *drilling* por razones de comodidad y para cubrirse las espaldas. Con esa fijación por la regla y su aplicación, se deja de lado el tratamiento de la lengua como medio de comunicación. En un instituto obsesionado por su programa de calidad y sus indicadores numéricos de rendimiento y excelencia, la necesidad de mejorar el porcentaje de aprobados en cada asignatura y de alumnos que promocionan conspira con esta visión estructuralista-formal de la enseñanza de idiomas para crear un sistema de evaluación que en ocasiones llega a acercarse al examen escrito tipo test. Nada podría estar más lejos del enfoque comunicativo que algunas preguntas de examen en las que el alumno debe cambiar el tiempo verbal en una serie de oraciones inconexas. El acto comunicativo (*speech act*), con toda su fuerza locucionaria, se ve reducido a un ejercicio mental que el alumno prepara y ejecuta como si estuviese en clase de matemáticas, apoyándose siempre en las inevitables reglas gramaticales. En todo caso, el tiempo dedicado a reflexionar y teorizar sobre la estructura gramatical supera ampliamente al tiempo dedicado a ponerla en uso.

Las unidades didácticas no se estructuran en torno a situaciones comunicativas sino con arreglo a una temática determinada, como pueden ser los deportes de riesgo, el futuro de la humanidad o la investigación científica. Este gusto por temas amplios y no

basados en situaciones cotidianas determina el tipo de textos utilizados, siempre de tipo divulgativo o pseudoperiodístico, buscando llamar la atención del alumno con datos curiosos o entrevistas, por ejemplo con surfistas californianos o actores famosos, contenidos propios de una revista sensacionalista que en realidad no preparan al alumno para desenvolverse en situaciones reales de la vida cotidiana en inglés. No se aprovechan las posibilidades comunicativas de cada temática para generar o sugerir situaciones de comunicación que, más que posibles, sean probables. Se vincula una temática determinada con una estructura gramatical de manera completamente arbitraria. En realidad costaría poco inspirarse en programas nocio-funcionales para vincular cada tema a determinadas funciones y situaciones tipo.

Los objetivos de cada unidad son presentados como estructuras gramaticales que el alumno debe saber utilizar en los *drills* de su libro de ejercicios; en la jerga utilizada en el departamento, el alumno “maneja” una estructura gramatical determinada (y por tanto aprueba) si sabe completar los huecos en los ejercicios de cada unidad. Este tipo de objetivos se combinan con otros que sugieren un cierto barniz comunicativo, pero en el fondo se delata un enfoque en el que la lengua inglesa se presenta como un sistema de reglas gramaticales que el alumno debe aprenderse para realizar tediosas sesiones de *drilling*, utilizando una metodología que viene del método tradicional de gramática-traducción. El uso del español en clase es continuo.

Opino que el sistema de gestión EFQM tiene una gran parte de responsabilidad en esta desproporcionada importancia dada a la gramática y a las destrezas escritas. Se trata de un sistema de gestión por procesos diseñado para conseguir “excelencia empresarial”. Estos procesos exigen obtener datos numéricos fiables sobre el “cliente”, que además puedan ser contrastados en el caso de una reclamación. Esta manera de evaluar, basada en el blindaje contra hipotéticas reclamaciones, determina un uso excesivo de exámenes rígidos basados en la aplicación de reglas gramaticales, con una única respuesta correcta por pregunta. La docencia acaba amoldándose a esa manera de evaluar, y el resultado es el modelo que he descrito. Es posible que también pese, en buena medida, la herencia de enfoques más tradicionales de la enseñanza de idiomas.

6- Sacando conclusiones

Repasando la enseñanza de idiomas en los últimos 100 años, Aquilino Sánchez encuentra que las sucesivas respuestas a la necesidad de aprender un idioma, tanto las innovadoras como las conservadoras,

“no se han apartado (...) de dos ejes: las primeras suelen responder a la pregunta de ‘cómo se aprendió la lengua materna, de manera inductiva e inconsciente’; las segundas acostumbran a centrarse en los aspectos formales: ‘atendiendo al aprendizaje prioritario de las reglas subyacentes en el código y de sus formas, es decir, de manera deductiva’” (SÁNCHEZ, 2009:266).

Los alumnos con los que estuve en contacto durante mis prácticas no conciben otra forma de recibir clases de inglés que no beba exclusivamente de la segunda de las tendencias señaladas por Aquilino Sánchez. Al no tener otras experiencias que les permitan comparar, asumen que la única manera de enseñar inglés es la que conocen. La

motivación y los resultados académicos son mediocres, y la asignatura tiene fama de ser “de las más difíciles”; aventuro que para entender a qué se refieren podríamos cambiar la palabra “difíciles” por “abstractas”. Su capacidad para comprender órdenes simples relacionadas con acciones propias del aula o para mantener conversaciones breves y simples es limitada, mostrándose como algo evidente que les resulta extraño oír a su profesor hablar en inglés con naturalidad. Están muy acostumbrados al modelo formal tradicional; no obstante, a lo largo de las prácticas he podido comprobar que reaccionan muy bien a las propuestas comunicativas. A modo de ejemplo, en una de las sesiones dedicadas a trabajar el uso del modal *will* (la programación didáctica me obligaba a incluirlo en mi unidad) utilicé un juego en el que los alumnos debían dividirse en adivinos y clientes y simular leer el futuro de los compañeros en la palma de la mano. Poder participar en el juego y hacer bromas a sus amigos conversando y preguntando sobre su futuro resultó una motivación poderosa, y los alumnos aprendieron a utilizar *will* porque lo necesitaban para bromear con sus compañeros, no a través de complejas explicaciones rayanas en la teoría del *T---C movement* en el paradigma generativo. Esto sugiere que merece la pena introducir cambios en la manera de enseñar inglés, cambios que vayan en la dirección del enfoque comunicativo y del MCERL. En el grupo de segundo de Bachillerato en el que impartí clases durante mis prácticas no había más de cinco estudiantes, de un total de 19, que llegasen a un nivel de competencia comunicativa similar al A2 del MCERL. Esto me hace pensar que es necesario reducir el porcentaje de estructuralismo en nuestras enseñanzas; la enseñanza de lenguas anterior al enfoque comunicativo se parece demasiado al estudio de una lengua muerta.

Merece la pena reflexionar también brevemente sobre las indicaciones del currículo referentes al aprendizaje de “estructuras cada vez más complejas”. Podemos caer en la trampa de identificar el uso de estructuras complejas con una mayor competencia comunicativa. Se supone que un estudiante de física o matemáticas domina fórmulas cada vez más complejas, basadas en fórmulas más simples, y va convirtiéndose progresivamente en un físico o matemático competente y bien preparado. Quizá nuestras enseñanzas toman a las ciencias como modelo, llevando a considerar a la lengua inglesa como una “lengua-ciencia” que el alumno debe aprender y descubrir, “manejando estructuras cada vez más complejas”. Se trata de un error de concepto. Es cierto que los hablantes competentes saben utilizar estructuras complejas como condicionales de tercer tipo u oraciones de relativo anidadas en otras oraciones de relativo; sin embargo, normalmente no lo hacen o no es su primera opción. La lingüística de corpus nos permite afirmar que los hablantes utilizan sobre todo oraciones simples y cortas. Algo falla en la manera de enseñar inglés si se dedica una cantidad de tiempo desproporcionada a dominar complejidades que, si analizamos miles de horas de conversación entre hablantes nativos, resultan ser poco frecuentes. En mi opinión, esta fijación con “dominar estructuras cada vez más complejas”, siempre “construyendo sobre lo que el estudiante ya sabe” se debe a esa visión equivocada de la lengua inglesa como ciencia; no deberíamos centrarnos en enseñar cosas sobre el inglés, sino inglés.

El enfoque estructural que reduce un idioma a una abstracción platónica debe mucho, en mi opinión, a una preferencia radical por la forma sobre la función y a una

interpretación errónea del concepto de aprendizaje significativo aportado por Ausubel. Sabemos que el constructivismo permea la Ley Orgánica de Educación. En mi opinión, es un acierto apostar por el constructivismo y el aprendizaje significativo, pero en el terreno de la enseñanza de lenguas estos conceptos se malinterpretan de manera generalizada. Los profesores privilegian una parte del aprendizaje que es muy importante pero insuficiente por sí misma: el aprendizaje hipotético-deductivo de las normas gramaticales. Olvidan el papel que la recepción y la imitación tienen en el aprendizaje de cualquier idioma vivo; el concepto de pedagogía constructivista que se aplica a las enseñanzas científicas, enfocado por completo al aprendizaje por descubrimiento, es aplicado de manera radical a la enseñanza de una segunda lengua. Se trata de un error: el alumno puede aprender inglés de modo significativo y mejorar su competencia comunicativa solamente si combinamos metodologías y no lo basamos todo en el aprendizaje hipotético-deductivo por descubrimiento. Si trabajamos únicamente con normas abstractas y razonamientos sobre la lengua sin trabajar directamente con la lengua misma, la adopción real de un enfoque comunicativo es imposible. Admito que la reflexión sobre la estructura de la lengua extranjera y la comparación con la lengua materna son muy importantes, pero opino que la práctica ha demostrado que la reflexión teórica sobre la lengua no consigue por sí misma que nuestros alumnos hablen inglés. Si se adopta un enfoque funcional, es preciso admitir que la repetición, la imitación, la convención y los comportamientos mecánicos y rutinarios son muy importantes en el aprendizaje de un idioma; utilizamos las lenguas en distintas situaciones comunicativas que no están estructuradas en torno a construcciones gramaticales determinadas. Entendemos el aprendizaje significativo como aquel en el que el alumno relaciona la información nueva con la que ya conoce y llega a una síntesis subordinada, superordinada o combinatoria que le permite ordenar coherentemente sus conocimientos. Podemos por lo tanto formar a alumnos que tengan en la cabeza todos los aspectos formales de la lengua inglesa y que sean capaces de aplicarlos para resolver *problemas lingüísticos* artificiales, pero pueden tener una capacidad comunicativa limitada o nula si no completamos ese enfoque formal con el uso funcional de la lengua. Es necesario introducir más eclecticismo en las enseñanzas de inglés; con el aprendizaje pseudocientífico que aún predomina en las aulas, comprobamos que en el mejor de los casos los alumnos han aprendido significativamente, han integrado conceptos y llegado a sus propias conclusiones sobre la estructura de la lengua, pero no pueden conversar sobre el tiempo que hace ni presentarse a sus compañeros finlandeses. Falta el hábito, la rutina, el uso del idioma para hacer cosas con él. Al utilizar una lengua, a veces las cosas son así porque sí y hay que acostumbrarse a ellas; es muy importante ser capaz de llegar a elaborar un razonamiento propio y coherente acerca de cómo se construye una petición de cambio de un billete, pero en el momento de la comunicación, simplemente no da tiempo: hay que tener en la cabeza “*Can you change a £20 note?*” como un bloque ya preparado. El enfoque estructural-generativo tiene otros cuatro efectos indeseables que he podido constatar durante mis prácticas y que deberían ser paliados en mi propuesta de programación didáctica: la marginación del vocabulario, el papel secundario que tienen

los aspectos culturales y pragmáticos, el uso de documentos artificiales y la falta de atención a la pronunciación.

Si aceptásemos que el inglés es un mero sistema de reglas que el alumno debe aprender razonando para poder generar lógicamente un número infinito de oraciones gramaticalmente correctas, el vocabulario sería un aspecto muy incómodo. El vocabulario es algo ligado al contexto, a cada situación, algo que hay que aprenderse repitiendo una y otra vez, y no casa bien con una visión del lenguaje como arquetipo platónico. De hecho, incluso el generativismo se ve obligado a incorporar a regañadientes el módulo llamado “Lexicon” para completar su modelo lingüístico, introduciendo *theta-roles* como clara claudicación frente a las críticas de los enfoques funcionales.

En 1993 Michael Lewis acuñó el concepto de *lexical approach* o enfoque léxico. La dicotomía gramática/vocabulario no sería ya válida: “*language consists not only of traditional grammar (syntax structures) and vocabulary (individual words with fixed meanings), but often of language chunks*” (LEWIS, 1993:11). Estos “bloques” son útiles a la hora de plantearse qué es lo que hace realmente una persona cuando usa una lengua. Parece que los hablantes no siempre creamos nuestras perfectas y originales oraciones, sino que muchas veces “tiramos” de un repertorio prefijado, de esos bloques prefabricados de los que habla Lewis. Este concepto de los bloques o *chunks* (literalmente, algo así como el informal “cachos”) redime el estudio del léxico y abre la puerta al uso de corpus lingüísticos; gracias a estos corpus pueden señalarse coocurrencias frecuentes e identificarse los repertorios lingüísticos, a veces sorprendentemente fosilizados y limitados, propios de cada situación de comunicación. Una vez más, se hace patente la importancia de la repetición y la memorización a la hora de aprender un idioma.

Por lo tanto, un modelo de enseñanza que elimine o al menos atempere las efusiones estructurales podría abordar el estudio del vocabulario y las fórmulas prefijadas sin complejos, partiendo de situaciones comunicativas comunes para ayudar al alumno a familiarizarse con los usos lingüísticos adecuados.

El papel secundario de los aspectos culturales y pragmáticos puede solucionarse si dejamos de considerar al inglés como un sistema abstracto y comenzamos a tratarlo como un artefacto u objeto cultural que nos sirve para interactuar con otras personas, personas reales que viven en un contexto cultural anglófono (aunque el porcentaje de hablantes nativos de inglés siga disminuyendo con respecto al total de usuarios del idioma), sobre todo a través de la conversación. Un enfoque basado en situaciones de comunicación permite introducir aspectos culturales y pragmáticos con mucha más naturalidad que uno en el que las estructuras gramaticales a estudiar son el único objetivo. Por ejemplo, aspectos pragmáticos como la cooperación (principio de Grice, aportando el concepto de “máximas conversacionales”) o aspectos relacionados con la dinámica conversacional como la diferencia entre respuestas marcadas y no marcadas en un *adjacency pair*. El aprendizaje por proyectos también resultará adecuado para

establecer comparaciones entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura de los países anglófonos.

El uso de materiales auténticos, una asignatura pendiente en muchos institutos, es muy deseable en mi opinión. En la era de internet y de los *linguistic corpora*, el acceso tanto a enormes archivos como a instancias concretas de usos reales del idioma resulta fácil y permite huir del inglés falso y pedagogizado, sin ningún tipo de acento regional y sin referencias deícticas de ningún tipo. El modelo basado únicamente en el aprendizaje razonado de reglas precisa materiales exquisitamente adaptados al nivel de los alumnos y que ejemplifiquen de manera eficiente los contenidos teóricos estudiados. Los resultados de este uso de materiales creados a propósito para la enseñanza están a la vista: los estudiantes no llegan a dar el salto del material pedagógico al material real.

El cuarto y último efecto nocivo del abuso de reglas gramaticales en las programaciones didácticas, y no el menos importante, es la escasa importancia otorgada a pronunciación, entonación y ritmo. No se trata de sonar como nativos, pero el nivel de pronunciación observado en muchos alumnos de segundo de Bachillerato, si no en la mayoría, raya en lo delirante. En este estudio de la pronunciación y la entonación deberían incluirse factores siempre presentes en la conversación como *pause fillers*, marcadores discursivos, partículas fáticas, etc.

En resumen, uno de los aspectos del enfoque comunicativo, la reflexión sobre la gramática de la lengua, se erige en el objetivo dominante y casi único, causando que los alumnos lleguen a reproducir estructuras gramaticales muy complicadas (y muy infrecuentes) sin haber conseguido una competencia comunicativa mínima en el idioma. Es necesario corregir ese defecto, común aún en las enseñanzas de inglés en nuestro país.

7- Propuesta de programación didáctica

Tras un comentario largo y relativamente prolijo sobre los enfoques y metodologías observados durante mis prácticas, se hace necesaria una recapitulación que me deje en condiciones de formular mis propuestas y sentar las bases de una programación didáctica que emane de mi visión actual de lo que debe ser la enseñanza de la lengua inglesa en un instituto de educación secundaria similar al conocido por mí durante esos tres meses. He decidido realizar una programación para el cuarto curso de ESO. Tras realizar mis prácticas con alumnos de ESO y de Bachiller, he comprobado que el hecho de haber pasado más tiempo con los grupos de ESO me ha hecho reflexionar con más profundidad sobre sus características y su evolución. Orientaré mi programación concretamente al cuarto curso porque representa el final de los estudios de inglés para algunos adolescentes y me resulta muy motivador tener la posibilidad de incidir positivamente en su futura motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El Decreto 74/2007, de 14 de Junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, es la principal fuente a considerar a la hora de elaborar una programación

didáctica para cuarto de ESO destinada a un instituto asturiano. Dicho Decreto establece en su apartado dedicado a las asignaturas de Lengua extranjera los objetivos generales de la etapa y los contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los cursos. Los objetivos de la etapa están redactados de acuerdo con el MCERL y se refieren desde sus primeros párrafos a la competencia comunicativa de los alumnos. La competencia gramatical es sólo uno de los componentes de la competencia comunicativa, y no hay ninguna justificación para convertir a las estructuras gramaticales en unidades básicas del currículo por encima de las situaciones de comunicación. El estudio explícito de las estructuras gramaticales se incluye en el bloque de contenidos denominado “Conocimiento de la lengua” y subordina claramente las estructuras a las situaciones y no al revés. La comunicación se privilegia claramente sobre la teoría. Por ello, no tiene sentido un enfoque en el que el inglés es tratado como una lengua muerta.

Así pues, el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos se establece como objetivo fundamental, sin descuidar la formación del alumnado desde una perspectiva integral, incluyendo el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas. En esta etapa se da una gran importancia a la comunicación oral, haciendo hincapié en el uso de medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

Sigue una reflexión sobre la contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas. Resulta evidente que el aprendizaje de una lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el mismo sentido que lo hace la primera lengua. En la medida en que contribuye a la mejora de la capacidad comunicativa general, lo hace también a la competencia de aprender a aprender y al desarrollo de la iniciativa y la autonomía personal. Estas competencias están hoy en día en relación directa con la competencia en tratamiento de la información y la competencia digital. Afortunadamente para los profesores de inglés, las nuevas tecnologías constituyen un recurso educativo de primer orden, creando contextos reales y funcionales de comunicación. Una lengua es un vehículo de comunicación y transmisión cultural, por lo que el aprendizaje de una lengua ayuda también al desarrollo de la competencia social y ciudadana. Asimismo, toda lengua extranjera contribuye al desarrollo de la competencia artística y cultural y de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

Las orientaciones metodológicas incluidas en el currículo son claras y precisas, y establecen como referencia el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas, sin ningún tipo de ambigüedad. La enseñanza partirá de “situaciones comunicativas y entornos afectivos”, atendiendo a las cuatro destrezas lingüísticas y adaptándose a las características de cada grupo.

Dentro de este terreno metodológico comunicativo, considero importante introducir algunas actividades basadas en un enfoque léxico. La lingüística del corpus ha aportado mucho a la lingüística contemporánea. Sus hallazgos nos informan no sólo de lo que es posible en una lengua, principal objetivo de los enfoques formales, sino de lo que es normal y preferido por los hablantes; se trata de saber qué es lo que se dice en

el mundo real, qué textos producen los hablantes nativos en su vida diaria y cuáles no utilizan nunca aunque sean posibles. El método léxico es consciente de la poca autonomía que las palabras aisladas tienen respecto al contexto en que aparecen y también aporta soluciones para el estudio de los *linguistic chunks* más comunes, a los que un estudio centrado en la gramática deja sistemáticamente de lado. También es conveniente aprovechar el enfoque léxico para enseñar concordancias, preferentemente aprovechando ese gigantesco corpus lingüístico que es internet. Siguiendo una vez más a Aquilino Sánchez, coincidimos con el eclecticismo que sus palabras parecen sugerir cuando dice que “ningún lenguaje es un sistema perfecto de relaciones lógicas, como tampoco está constituido por un *totum revolutum* de partes o elementos inconexos” (2009:271).

Un desarrollo completo de la competencia comunicativa del alumno deberá incorporar aspectos propios del lenguaje conversacional que con el método centrado en la gramática no eran abordados suficientemente. Estos aspectos incluyen turnos conversacionales, respuestas marcadas y no marcadas, expresiones fijas, marcadores discursivos, partículas fáticas, oraciones incompletas, *fillers*, interjecciones, vocablos no léxicos, etc. Todo esto se podría trabajar de manera eficaz y motivadora a través de unidades didácticas basadas en el *task-based approach*, incluyendo simulaciones y elaboración de productos finales de aprendizaje.

Considero, pues, que mi programación didáctica debe dar respuesta a los defectos del enfoque exclusivamente gramatical que ya he señalado; debe introducir materiales originales de uso real de la lengua, trabajar efectivamente la pronunciación, reflejar la cultura de los países anglófonos, introducir la práctica de aspectos del lenguaje conversacional y combinar el aprendizaje de *linguistic chunks* bien contextualizados con la necesaria reflexión sobre el sistema lingüístico.

Para muchos docentes, la redacción de objetivos, contenidos y criterios de evaluación incluida en el Decreto adolece de falta de concreción. Efectivamente, el nivel de abstracción utilizado es muy alto, y quizá sería deseable contar con unas orientaciones más específicas. Sin embargo, esta vaguedad permite al docente establecer una relación muy dinámica entre contexto, alumnado y programación, reevaluando constantemente las necesidades de sus alumnos y “afinando” cada vez más su programación didáctica, adaptándola con criterios cada vez más acertados a las características de sus alumnos.

Mi programación didáctica para el cuarto curso de ESO pretende ser un documento adecuado a la realidad de un centro urbano y con un ambiente de trabajo y estudio bueno; se basa metodológicamente en el enfoque comunicativo, con incorporaciones del enfoque léxico, y se ajusta a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación estipulados para el cuarto curso de ESO por el Decreto 74/2007. Se dirige a un instituto en el que se desdoblaron los grupos de ESO para la asignatura de inglés, por lo que se esperan unos 10-12 alumnos por grupo. La programación integra el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como una herramienta básica a la

hora de motivar al alumnado y acercar la realidad del uso de la lengua inglesa fuera de las aulas.

Completando esta descripción general, se hace necesario un apartado dedicado a explicar las características propias de la misma que emanan de las observaciones realizadas durante mi Prácticum e influyen en mi propuesta de innovación.

8- Propuesta de innovación

Destrezas orales en el cuarto curso de ESO: Doblaje y otras actividades audiovisuales en el aula de EFL

La mayoría de los adolescentes españoles no habla inglés con fluidez, sino de manera mecánica, buscando aplicar la regla adecuada y casi siempre elaborando estructuras que resultan inadecuadas y demasiado complejas.

Considero imprescindible conseguir una mejora en la habilidad conversacional del alumnado, sobre todo en lo referente a fluidez, pronunciación y entonación. El nivel general es bajo debido a la falta de ejercicios motivadores que integren la mejora de estos aspectos con el desarrollo de las demás destrezas. El inglés hablado no puede ser considerado un subproducto del escrito ni de una serie de reglas gramaticales parecidas a fórmulas químicas: se trata de una lengua viva hablada por cientos de millones de personas, y el alumno de cuarto de ESO tiene que encontrarse con esa lengua, oír cómo se habla en el mundo real y repetir sus patrones.

En esta mejora en la pronunciación y en la fluidez del alumnado debe jugar un papel importante la utilización de materiales originales. El uso exclusivo de material pedagógico adaptado al nivel del alumno no ha ofrecido resultados positivos; no se pretende decir con esto que el alumno deba verse inmerso en el uso también exclusivo de materiales originales sin adaptar, sino que la exposición a materiales reales que incluyan vocabulario desconocido para el alumno, velocidades de dicción demasiado difíciles para la comprensión o giros lingüísticos sociolectales o dialectales resulta imprescindible para que nuestros alumnos aprendan a aprender idiomas. En la vida real un estudiante de inglés no se encuentra con materiales adaptados a su nivel, sino con el inglés hablado en la realidad, y debe estar preparado para aprehender el significado global de actos de habla y reaccionar en consecuencia, incluso sin comprender el texto escuchado en su totalidad. Trabajar en el aula con materiales reales estimula a los alumnos, fomenta la adquisición de estrategias para la comprensión global de textos y evita que los alumnos se desanimen al no poder conciliar el inglés que estudian normalmente en el instituto (claro, estructurado y siempre escrito) con el inglés real (sobre todo el conversacional), en el que están presentes factores gramaticales, fonológicos, pragmáticos y culturales a la vez, como pronunciación, entonación, asignación de turnos conversacionales, pause fillers, errores, frases incompletas, convenciones culturales, *floor holding*, etc.,

La fluidez también depende de la utilización de más metodologías basadas en enfoques léxicos; una gran parte de lo que los hablantes hacen está prefijado, se trata de lo que Lewis llama “bloques prefabricados” (*chunks*). En muchas ocasiones, el

estudiante de una segunda lengua busca una creación lingüística muy elaborada a través de las reglas gramaticales que conoce, cuando lo que pide la situación es una fórmula comunicativa prefijada, quizá vacía de contenido, que el alumno educado en el enfoque tradicional normalmente no conocerá. La exposición a la lengua resulta básica en este sentido.

Reflexionando sobre la necesidad de utilizar materiales originales y partir de situaciones comunicativas, con una riqueza contextual y discursiva de la que carece el enfoque dominante basado en la competencia gramatical, me di cuenta de que los alumnos del segundo ciclo de la ESO presencian semanalmente numerosos encuentros comunicativos entre hablantes nativos de inglés, y se empapan de conocimientos sobre cultura anglófona y sobre numerosos aspectos funcionales relacionados con la comunicación lingüística en lengua inglesa. Lo único ausente es la propia lengua inglesa. Los adolescentes españoles pasan muchas horas cada semana viendo películas y series de TV norteamericanas y británicas, pero el doblaje al español de las mismas es un muro que, aunque técnicamente sea fácil de sortear, priva a nuestros alumnos de un contacto muy beneficioso con la lengua que deben aprender a utilizar. Recomendar a nuestros alumnos que vean sus series y películas favoritas en versión original no es suficiente, por supuesto, y tendría un efecto muy limitado. Sin embargo, trabajar con materiales audiovisuales sí puede estimular su curiosidad y propiciar un acercamiento al consumo de versiones originales.

Mi intención es conjugar el uso de materiales originales, la práctica de la pronunciación, la mejora de la fluidez y la práctica de la comprensión oral a través de varias actividades que tienen como hilo conductor el aprovechamiento de la omnipresencia de los productos audiovisuales anglófonos, incluyendo doblajes de fragmentos audiovisuales, subtítulo de vídeos y rodaje de cortos y escenas aisladas. Este tipo de actividades son motivadoras para los adolescentes y permiten la participación de toda la clase. Todos los documentos generados por los alumnos se incluirán en un videoblog que servirá como Portfolio colectivo del grupo. Los objetivos de estas actividades son la mejora de la pronunciación, la práctica de la lengua en situaciones motivadoras y contextualizadas y la toma de conciencia por parte del alumnado de las ventajas de consumir la versión original no doblada de cualquier producto audiovisual. Los proyectos serán propuestos por el profesor, que se mantendrá atento a los gustos y sugerencias de los alumnos. De este modo se contribuye también al aprendizaje de aspectos culturales, puesto que los productos audiovisuales son, por un lado, una manifestación de la cultura de los países que los producen (conocer películas o series de calidad pertenecientes a la historia del cine o la televisión inglesa o norteamericana es relevante en este sentido), y por otro, reflejan (desde la visión de sus propios integrantes) la cultura de un grupo dado, es decir, el cine o televisión de una sociedad muestra cómo ésta se ve a sí misma, expresa su visión del mundo, su concepción de la vida y sus costumbres filtradas desde su propia percepción.

La actividad central en todo este proyecto es el doblaje. La repetición de textos ha sido tradicionalmente un ejercicio que muchos profesores de inglés (quizá la mayoría) han optado por obviar, debido a lo tedioso de su desarrollo. E incluso cuando sí se

utiliza, normalmente se trata de repetir oraciones de una manera descontextualizada; los alumnos no se sienten motivados por el ejercicio y una vez realizado no queda nada de él, ningún producto que permita evaluar los progresos del alumno o volver a trabajar sobre los contenidos no asimilados. Grabar al alumno y hacer que se escuche a sí mismo es muy beneficioso, pero nunca ha sido una práctica habitual en nuestros institutos por lo aparatoso del proceso y por la imposibilidad de motivar al alumno con una actividad de ese tipo.

Hoy en día, la tecnología nos permite realizar doblajes en el aula de manera fácil y cómoda. Un doblaje puede ser una actividad muy motivadora para el alumno, que tras su realización se queda con un producto acabado que puede guardar en su correo electrónico o en un lápiz USB; los productos más conseguidos se incluirán en el blog de la clase. Estos doblajes pueden utilizar como materia prima materiales audiovisuales sacados de películas y series de TV (también informativos, documentales o retransmisiones deportivas) apreciadas por los alumnos, seleccionadas por el profesor para ilustrar las situaciones comunicativas abordadas en cada unidad. El profesor puede proponer doblajes breves que los alumnos realizarán individualmente, delante de sus compañeros o a solas con el profesor, o doblajes en grupo para los que el profesor dividirá a los alumnos en grupos.

La práctica del doblaje permitirá:

1. Mejorar la pronunciación, entonación y fluidez del alumno
2. Contextualizar de los contenidos de la unidad en cuestión
3. Asimilar fórmulas prefijadas comunes en la conversación
4. Exponer a los alumnos a materiales reales (escogidos, no adaptados)
5. Reflexionar sobre los procesos de doblaje y las ventajas de la versión original.
6. Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.
7. Reflexionar implícitamente sobre todos los aspectos pragmáticos propios de los textos estudiados.

Estas actividades de doblaje consumirán una cantidad de tiempo considerable en las primeras sesiones del curso, para progresivamente ser dominadas por los alumnos, que necesitarán cada vez menos tiempo para prepararlas y completarlas. El progresivo dominio de la técnica permitirá incorporar las actividades complementarias: transcripción de diálogos, elaboración de subtítulos, creación y grabación de diálogos alternativos y grabación de un corto.

C.PARTE II

4th YEAR CSE EFL SYLLABUS DESIGN

1- Introduction: The Rationale Behind this Syllabus Design

This syllabus has been designed for 4th year Compulsory Secondary Education (CSE/ESO) students taking English as their first foreign language in an Asturian secondary school. The following documents have been taken into account:

- 1- Organic Law of Education 2/2006, enacted on May 3rd, 2006, including the core curricula established by the Spanish central Government for the whole of Spain.
- 2- RD 1631/2006, enacted on December 29th, 2006, regulating the minimum contents of the Curriculum for CSE in Spain. This RD builds on the Organic Law of Education. Its aim is to ensure a common basic education for all Spanish students and to guarantee the validity of the certificates issued by each Autonomous Region.
- 3- Decree 74/2007, enacted on June 14th, 2007, regulating the organization of the different subjects and establishing the Curriculum for CSE teachings in the Principality of Asturias.
- 4- Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament of December 18th 2006 on key competences for lifelong learning.
- 5- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, developed by the Council of Europe and issued in 2001.
- 6- *Proyecto Educativo de Centro* (PEC) and *Programación General Anual* (PGA), which comprise the internal organization and annual plans for the whole school.

The school year consists of 37 weeks divided into three trimesters of 14, 11 and 12 weeks respectively. Three 50-minute classes per week are assigned to this course.

This syllabus includes:

- A brief description of the contextual factors underlying its design
- A mention of how our English course contributes to the learner's acquisition of several key competences
- A statement of aims and contents
- A summary of contents, including the sequencing of teaching units
- Methodology

- Resources and materials
- Attention to diversity
- Assessment, testing and marking criteria
- Failures and reassessment

Our syllabus targets students who have studied English for nine years and who heretofore have been taught by traditional methods; while syllabi have for several years now paid lip service to up-to-date communicative approaches, teachers have focused on the application of grammatical rules in non-contextualized sentences. Teaching units have been structured around grammatical structures, not communicative situations. Reading and writing have been greatly privileged over listening, speaking and conversation. As a result, their ability to effectively communicate in English is poor, especially orally. The primary aim here is to finally introduce the communicative and lexical approaches which should help improve our students' communicative competence. We feel that the approach behind our students' previous learning experiences has been excessively determined by a rule-based approach with an underlying pseudo-scientific *ethos*; it is urgent to introduce strategies inspired by the findings of disciplines like Pragmatics, Discourse Analysis and Text Linguistics in order to achieve, if not a complete overhaul, at least a severe moderation of the influence of formal linguistic structuralism.

A salient aspect of our syllabus is the inclusion of a set of tasks related to audiovisual creation and manipulation, especially having to do with watching, understanding, dubbing, subtitling and shooting brief video clips. The products so obtained will be uploaded to a class blog, called *Audiovisual Fiction and EFL: A Blog for ESO Students*. This project aims at improving students' oral skills and pronunciation and at encouraging them, as EFL learners, to exploit their love of English-speaking audiovisual products, mainly through contextualized use of real-world English discourse segments.

2- Context

This syllabus has taken into account the contextual specificities of a particular school, that in which its author has trained as an EFL teacher. However, it could suit other urban schools in Asturias with minimal modifications.

The aforementioned educational institution is located in a peripheral urban environment. The area is densely populated but far from the city centre and relatively isolated from other districts by two major highways. Most of its inhabitants live in very tall (up to 20-storey) apartment buildings built in the 70s and early 80s. There are several parks, libraries and city council-owned sports centers in the neighborhood. Most students come from mid- and low-income working-class families. The parents' and siblings' level of studies is predominantly elementary or medium, and the percentage of blue-collar unemployment in this area is par with that of Asturias as a whole after a slow but steady destruction of jobs in the near steel mills and shipyards.

The presence of students from non-Spanish immigrant families is more sizeable than in other Asturian government-funded schools, but it is nevertheless below the high ratios which are usual in urban high schools located in other Spanish Autonomous Regions. However, a significant number of students come from families which migrated one generation ago from Andalucía or Extremadura, thus being first-generation Asturians themselves. Very few students speak other languages than Spanish as either their mother or second language; among them we find a small number of speakers of Chinese, Arabic and Wolof with varying degrees of proficiency.

The school offers a variety of Vocational Training programs in addition to CSE and Bachillerato studies; these Vocational Training programs ensure a good funding and a rich and vigorous cooperation with several non-educative firms and corporations both in Asturias and, through programs such as Leonardo and Comenius, other European countries. Student exchange programs are implemented every year; host businesses or schools are located in Sweden, Slovakia, the UK, Ireland, Germany, Finland, Poland, France or Italy, and English is the *lingua franca* for all of these programs. School trips are also common in Bachillerato and CSE; regrettably, the Department of English does not usually engage in any out-of-school activities and neither does it exploit or cooperate with the constant interchange of students fostered by the Vocational Training sections.

Four ESO groups are formed for each level (1st to 4th). This year, 92 students have enrolled in 4th year of ESO. Each group is divided in two for English lessons, so English teachers work with an average maximum of 11-12 students per classroom. These students take compulsory courses in Social Sciences (Geography and History), Ethics and Civic Behavior, Physical Education, Spanish, Mathematics and English. In addition to this, they choose three courses out of the following: Biology, Arts, Physics and Chemistry, Computing, Latin, Music, French and Technology.

Students are aged 15-16, thus in middle adolescence. They have reached formal thinking and are fraught with tension and anxieties, mostly having to do with peer socialization and sexual maturity. They constantly test their limits and try to construct and assert their identity. At the same time, they are eager to explore their world, limited though it may appear to many of them, and are on the whole warm and affectionate.

Students in our institute lack motivation and have not acquired proper study habits. As far as English is concerned, they seem to have internalized the notion that it can be studied in the last few days before each exam, and are only nominally aware of the usefulness of speaking English, lacking motivating reminders of the goals behind its study. For them, English is a theoretical construct, not present in any way in their day-to-day lives.

Levels of achievement in English vary but, on the whole, they are close to A2 for Reading and Writing and much lower for the rest of skills. An approach based solely on grammar exercises aimed at the student's deductive powers has taken its toll, making it necessary to engage in actual communicative activities in order to improve their communicative competence. About half of the students attend private tuition in the

evenings to help them cope with courses which are perceived as “difficult” and highly codified, such as Mathematics or, not surprisingly if we take into account its teaching tradition, English. A constant complaint of the teaching staff is that students get their homework done with external help in these academies, thus not learning anything themselves.

Discipline is not an issue in this school. The headmaster and his team exert a strong leadership which invests much authority upon teachers, and students behave well in class generally. While school failure and number of dropouts per year peaked some five years ago, they have dramatically decreased since, due no doubt to the current economic recession and the lack of job opportunities. In addition to this, small groupings for English lessons make it easy for the teacher to monitor rowdy students closely enough. Moreover, by the time a group reaches this 4th year underachieving students have joined in Curricular Diversification programs while most of the few students wishing to drop out have already turned 16 and done so.

Assessment and testing have always been aimed at student performance in grammar tests; however, the staff are persuaded that they should start to teach and assess in accordance with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), thus changing not only their ways but those of their students.

This school occupies 75000 square feet and hosts 1870 students in its three buildings. Lessons start at 8:55 am and end at 2:55 pm, with two 15 min breaks; lack of a school cafeteria and green spaces elicit some food- and leisure-related complaints. The school library is large and well furnished with British and American literature, dictionaries and some magazines in English. The school also has three computer labs, one per storey, and most classrooms are equipped with overhead mounted LCD projectors, as is the medium-sized assembly hall.

3- Contribution of EFL to the Development of Key Competences

Key Competences may be defined as the ability to combine the knowledge, skills and attitudes acquired through the Compulsory Secondary Education stage in a way which is appropriate to different contexts and situations, and to do so in an integrated way.

Following the proposal issued by the European Union eight different key competences have been identified:

1. Linguistic Communication.
2. Mathematical Competence
3. Understanding the Physical World and Interacting with It
4. Digital Competence and Information Management
5. Social Competence and Citizenship
6. Cultural and Artistic Competence

7. Learning to Learn

8. Personal Autonomy and Entrepreneurship

English as a Foreign Language can contribute in an effective way in the acquisition of several of these competences:

1. Linguistic communication:

This competence concerns the use of language as an instrument for oral and written communication, representation, interpretation, ontological insight, construction and communication of knowledge and also organization and regulation of thought, emotions and behavior. In the case of foreign languages, with a necessarily deficient degree of mastery on the part of pupils, and especially concerning their writings, this competence implies an ability to engage in communication and, thus, enrich social life and interaction within contexts different from one's own. Furthermore, pupils are able to access a wider and more diverse body of information, communicative input and learning. The development of linguistic competence in English at the final stage of CSE implies a reasonable degree of ability in the use of written and oral language in a variety of contexts, attaining functional use (approx. A2) of the language.

2. Digital competence and information management:

This competence entails having the skills to seek, collect, process and deliver information, and to transform it into knowledge. It incorporates different skills, ranging from the access to information stage to its dissemination in different formats once processed, including the use of information technology (IT) as a means to inform, learn and communicate. It involves making regular use of technological resources which are available to solve real problems efficiently. At the same time, it allows users to evaluate and select new information resources and technological innovations as they are created, depending on their usefulness, to undertake specific tasks. Autonomy, efficiency, responsibility and a critical outlook are crucial for the selection, processing and use of information and technological tools. Teachers should also foster a critical and reflexive attitude in the assessment of available information.

Information Management and Digital Competence offers the ability to communicate, in real time, anywhere in the world and it also offers an easy and immediate access to an endless stream of information that increases every day. The knowledge of a foreign language offers the possibility to communicate using such information and communication technologies. It also facilitates personal communication via e-mail exchanges with young people from other places, and, even more important, it creates real and functional contexts of communication. Besides, to the extent that a foreign language requires contact with a wide range of linguistic models, the use of digital learning resources is inherent in the subject, and this contributes directly to the everyday development of this competence.

The innovation annexed to this syllabus should introduce new instances of computer use, especially concerning creation and manipulation of video and audio files.

3. Social Competence and Citizenship

This competence makes it possible to grasp social reality, cooperating, coexisting and exercising our democratic rights within a plural society. It also helps our commitment to contribute to its improvement. Diverse knowledge and complex skills are integrated in the competence. This enables participating, decision making and choosing how to behave in certain situations, as well as taking responsibility for our choices and decisions. Civic competence helps build active citizenship, implying the availability of the necessary skills to fully participate in civic life. It means building, accepting and practicing standards of living consistent with democratic values, exercising our rights, freedoms, responsibilities and civic duties, and defending the rights of others.

Through the acquisition of a foreign language, this competence assumes an understanding of the social reality in which one lives and of the benefits of cultural diversity, addressing coexistence and conflict using ethical judgments based on democratic values, exercising one's citizenship so as to contribute to peace making and democracy, and maintaining a positive, supportive and responsible attitude to the reinforcement of civic rights and obligations in the context of an interconnected world.

4. Cultural and Artistic Competence

This competence involves knowing, understanding, appreciating and critically valuing a variety of cultural and artistic manifestations so as to consider them as a source of personal enrichment and enjoyment, as well as part of a common heritage. The set of skills that make up this competence concerns both the ability to appreciate and enjoy art and cultural manifestations, and the ability to use artistic expression in one's own creations. It also involves basic knowledge of different cultural and artistic manifestations; the application of divergent thinking skills; collaborative work; open, respectful, critical thinking of cultural and artistic diversity; desire and willingness to cultivate one's creative and aesthetic ability; and an interest in participating in cultural life and in contributing to the conservation on the cultural heritage of one's and others' communities.

English as a Foreign Language contributes to the improvement of cultural and artistic competence through exposure to the characteristic features of the culture and to artistic manifestations (art, literature, cinema, music, etc.) particular to the language and the countries where it is spoken, encouraging the expression of one's opinions, tastes and emotions towards diversity, and through individual or group tasks which analyze that cultural diversity and develop students' creativity

5. Learning to Learn

Learning how to learn implies the acquisition of abilities to initiate the learning process and to keep on learning in an effective and autonomous way according to one's own objectives aims and needs.

Language is the main vehicle of human thinking, and the most powerful tool for the interpretation and representation of reality. It is also the learning instrument par

excellence, and that is why this subject contributes both to the improvement of communicative competence in general and to the competence for “learning to learn”.

6. Personal Autonomy and Entrepreneurship

This competence makes reference to the acquisition of awareness and the application of a series of values and interrelated personal attitudes, such as responsibility, perseverance, knowledge of oneself and self-esteem, creativity, self-criticism, emotional control, the ability to choose, calculate risks and face problems, as well as the ability to delay the need for immediate feedback, to learn from mistakes and to take risks.

To make the most of the process of learning a foreign language, its contents have to be directly related to reflection on the learning process itself, for each student to identify how they learn better, and which strategies make them more efficient. This is the reason that justifies the introduction of aspects directly related to the reflection on learning in the curriculum. At the same time, the decisions that this pondering brings about foster autonomy and, in this sense, we may assert that the foreign language also contributes to the development of autonomy and personal initiative.

4- Objectives

4.1 Stage objectives

Abiding by Decree 74, June 14th, 2007, which regulates and establishes the ordination of mandatory secondary education in the Principality of Asturias, CSE/ESO will contribute to the development of students’ capabilities that will permit them:

- a) To responsibly assume their obligations, know and exercise their rights with respect to others, practice tolerance, cooperation and solidarity between people and groups, to exercise dialogue in strengthening human rights as common values of a pluralistic society and prepare them for exercising democratic citizenship.
- b) Develop and consolidate habits of discipline, study and both individual and group work, as a necessary condition for performing successfully in learning tasks and as a means of personal fulfillment.
- c) Appreciate and respect gender differences and equality of rights and opportunities, and reject stereotypes that can lead to discrimination between men and women.
- d) Reinforce their emotional abilities in all the areas of personality and in their relationships with others, reject violence, prejudice of any kind and sexist behavior, and also develop the ability to solve conflicts peacefully.
- e) Develop basic skills regarding the use of information sources in order to acquire new knowledge critically. Obtain basic competence in the field of technologies and especially in information and communication technologies.

- f) Perceive scientific knowledge as comprehensive, structured into various disciplines, and know and apply methods to identify problems in the different areas of knowledge and experience.
- g) Develop an enterprising spirit and self-confidence, participation, critical awareness, personal initiative and an ability to acquire learning techniques, plan, take decisions and assume responsibilities.
- h) Understand and correctly produce complex texts and messages, both orally and written, and take first steps towards an awareness, study and reading of literature, in Spanish and, where appropriate in the Asturian language.
- i) Understand and speak appropriately, at least, one foreign language.
- j) Know, appreciate and respect the basic aspects of their own culture and history and those of others, as well as their artistic and cultural heritage.
- k) Know and accept how their own and others' body work, respect differences, consolidate hygiene and health habits and include physical education and sport in order to enhance both personal and social development. Know and value the human dimension of sexuality, appraise critically social habits regarding health, consumption and the environment, contributing to its preservation and improvement.
- l) Appreciate artistic creation and understand the language of different artistic forms, using various means of expression and representation, developing an aesthetic sense and the ability to enjoy artistic expression works.
- m) Know and appreciate the features of linguistic, cultural, historical and artistic heritage of Asturias, participate in its conservation and enhancement and respect linguistic and cultural diversity as the right of people and individuals; developing attitudes of interest and respect for the exercise of this right.

4.2 Objectives of English as a Foreign Language

According to our legislation aims of teaching a foreign language in CSE/ESO are to develop the following abilities:

1. To be able to follow and understand general and specific information delivered orally through a variety of communicative situations, and to be able to participate effectively in communicative situations.
2. To be able to express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in a repertoire of everyday situations.
3. To be able to read and understand written pieces of text, which are appropriate for students' abilities and interests, with the aim of extracting general and specific information, and to foster reading for pleasure and personal development.
4. To be able to write simple pieces of text for a variety of purposes using appropriate cohesion and coherence devices.

5. To be able to use the phonetic, lexical, structural and functional components of the language in real, communicative contexts.
6. To develop autonomous learning and to reflect on one's own learning process and to transfer knowledge and communicative strategies learnt through other languages to learning the target foreign language.
7. To use learning strategies and all available means, including ICT, for obtaining, choosing and presenting information both orally and in a written form.
8. To understand that the foreign language is an instrument for accessing information and a tool for learning a variety of contents.
9. To appreciate that the foreign language, and languages in general, are a means of communication and help foster understanding with people from different cultures and linguistic backgrounds, and to discourage any form of discrimination or stereotyping based on languages or cultures.
10. To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language.

4.3 Course objectives

1. To be able to follow and understand general and specific information delivered orally through a variety of communicative situations, including face to face conversation, telephone calls and audiovisual products, and to be able to participate effectively in real and simulated communicative situations with a reasonable degree of fluency.
2. To be able to express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in a repertoire of everyday situations, using common discourse markers and being aware of non-verbal communicative devices, implicatures, turn-taking, politeness, face saving and a variety of pragmatic aspects associated with written or face-to-face interaction.
3. To be able to read and understand short written texts, including cinema script excerpts, newspaper and magazine articles, reviews, interviews, letters, tourist guides, brochures, leaflets, classified ads and comic strips, which are appropriate for students' abilities and interests, with the aim of extracting general and specific information, and to foster reading for pleasure and personal development.
4. To be able to write simple essays, e-mails, leaflets, letters, cinema/TV subtitles, comic captions, classified ads or interviews using appropriate vocabulary and cohesion and coherence devices.
5. To be able to use with a reasonable degree of fluency the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real, communicative contexts, recognizing some common features of conversation such as inserts, repairs, vocatives, backchannels, elision, pause fillers, discourse markers and

phatic particles, as well as some of the most common idioms and common lexical bundles, e.g. I don't know if... or What I mean is...

6. To develop autonomous learning and to reflect on one's own learning process and to compare vocabulary, communicative strategies and grammar cross-linguistically, making use of students' knowledge of Spanish, Asturian or other languages.
7. To use a variety of learning strategies and all available means, including the Internet and cellphones, for obtaining and presenting information both orally and in a written form.
8. To use audiovisual tools such as video recording, subtitling and dubbing and to include the resulting products in a student Portfolio and a class blog, with the aim of improving oral skills and as a means of taking English out of our classrooms and of understanding the benefits of the consumption of English-speaking fiction.
9. To understand that English is an instrument for accessing information and culture, a tool for learning a variety of contents and to enjoy English-speaking literature, cinema and drama.
10. To appreciate that English, and languages in general, are a means of communication and help foster understanding with people from different cultures and linguistic backgrounds, and to discourage any form of discrimination or stereotyping based on languages or cultures.
11. To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language, and to reflect on future paths towards the learning of English, academic or otherwise.

5- Contents

5.1 Content Selection

Contents are the knowledge and skills students will attain or develop through this course. In our subject, contents are oriented towards the acquisition of a level of communicative competence close to A2 (*Waystage*), meaning a level which allows students to communicate in a limited number of the most familiar situations of everyday life, using language for survival and to gain basic points of information. For that reason, our contents have chosen taking into account the necessity to address a variety of common situations of communication. Our students' generally poor oral production skills have also forced us to choose contents which are adequate for the encouragement and improvement of speaking and conversation.

Following the curriculum, contents are broken down into four sections (*bloques*), which are based on three main principles which constitute the foundations of language learning:

- 1- Developing language skills (Listening, speaking and conversation; Reading and writing).
- 2- Understanding the constitutive elements of the target language (Language awareness and reflections on learning).
- 3- Engaging with the social and cultural dimensions of the language (Sociocultural aspects and intercultural awareness).

Section 1. Listening, Speaking and Conversation

This section focuses on oral communication, the development of the conceptual underpinning of language, and the development of students' oral skills.

- Understanding of the whole idea and specific information of simple talks about common topics in everyday situations, presented in a clear and well-organized way, either in face-to-face interaction, telephonic conversations or recorded format.
- Understanding of interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, understood as transmission of information or decoding of a particular speech act.
- Understanding of inconsequential interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, not understood as transmission of information but as conventional social intercourse.
- Understanding of general data from media programs and shows, including fiction, conveyed through in clear and simple language.
- Use of strategies to understand oral messages, for example, taking into account both verbal and non-verbal communication, any previous knowledge about the situation, identification of keywords and pragmatic aspects related to the situation and speaker's attitude and intentions, such as face-saving strategies.
- Production of oral descriptions, narrations and explanations about experiences, events and a variety of topics.
- Active involvement in conversations and simulations about everyday and also personal interest topics for a variety of communicative purposes, including inconsequential talk and pre-sequences.
- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom.
- Use of appropriate and predictable conversational conventions in real or simulated communicative situations, in abidance of Grice's Cooperative Principle.
- Dubbing of video clips, including film, TV, news and sports clips.
- Recording of video clips for specific tasks.
- Participation in short simulations.

- Autonomous use of communication strategies to open, maintain and close interaction.
- Valuing of the use of the foreign language as an instrument for communication and for learning inside and outside the classroom.
- Use of conversational devices such as discourse markers, pause fillers or phatic particles.

Section 2. Reading and Writing

- Identification of the topic in a written text on the basis of its context.
- Identification of the purposes of the sender of a message.
- General and/or specific understanding of a variety of texts, written on paper or digitized, characterized for their general interest or related to other curricular contents, including novel excerpts, cinema or drama scripts, subtitles, newspaper and magazine articles, reviews, interviews, essays, letters, tourist guides, brochures, leaflets, classified ads and comic-book excerpts.
- Use of different sources, written on paper, digitized, or multimedia to gather information so as to carry out specific tasks.
- Reinforcement of already used reading strategies.
- Writing of a variety of texts, including short essays, subtitles, simple cinema and drama scripts, reviews, letters, excerpts of tourist guides, brochures or leaflets, classified ads and comic strip captions or speech balloons using vocabulary appropriate to the topic and the context, and the cohesive devices required to clearly establish a relationship between different ideas, and also using autonomously basic strategies during the writing process (planning, text-writing and checking).
- Creation of subtitles for specific video materials.
- Correct use of spelling rules and punctuation marks.
- Development of an interest in a careful lay-out of texts, either written on paper or digitized.

Section 3. Language Awareness and Reflections on Language Learning

This section is divided into two subsections. The first subsection focuses on the language structures that students will cover, while the second one attends to how the students will reflect on their own learning.

Language Awareness

- Use of common expressions, linguistic bundles, set phrases and vocabulary related to topics of general and personal interest, everyday and also others related to different curricular contents.

- Identification of antonyms, synonyms, false friends and word formation processes by means of prefixes and suffixes.
- Reinforcement and use of functions and structures related to different communicative situations.
- Identification and autonomous production of different rhythm and intonation patterns of words and phrases. Word and sentence stress.
- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns.
- Identification of basic registers and degrees of formality.

Reflections on Language Learning

- Use of strategies to organize, acquire, remember and use vocabulary.
- Organization and autonomous use of different learning resources and tools: the Internet, audiovisual fiction, online dictionaries.
- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages.
- Cooperation in the assessment of learning and use of self-correction strategies.
- Organization of personal work as a strategy for learning progress.
- Interest in making the most of any learning opportunities created in an indoors and outdoors context.
- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing.
- Reflection on the potential benefits of watching English-speaking films and TV series for the improvement of students' productive and receptive skills.

Section 4. Sociocultural Aspects and Intercultural Awareness

- Recognition of the importance of foreign languages for engaging in social communication with people from other countries.
- Identification and understanding of some of the most important cultural features of English-speaking countries.
- Acquisition of information about historical, geographical, artistic and cultural features associated with the English language.
- Use of the correct terms of courtesy and social engagement.
- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices.
- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them.
- Understanding of the fact that learning English is a personally enriching experience.

- Understanding of the role of English as the dominant language in commerce, science, media and the arts, through some of their outstanding products.

5.2 Teaching Units

This syllabus is divided into units of work, which are based on different themes and communicative situations (*Hanging out with my friends, Sports talk, etc.*) and cover all the contents for this course. Contents are gradually introduced through the presentation of communicative situations.

The school year comprises 173 school days along 37 weeks. English as a foreign language takes 3 class periods per week, each class period being 50 min long. Thus, we get in theory a total of 111 class periods; for this particular year, after excluding regional and local holidays the real number of class periods is 105.

Contents have been distributed into fifteen teaching units, comprising three, six or nine sessions, that is, one, two or three weeks. All teaching units have been designed taking into account the needs, level and interests of the students. While they deal mainly with specific communicative goals, at the same time they address values and basic competences.

Some of the units start with the explanation of a specific task which students will have to fulfill, either in groups, pairs or individually.

A number of activities result in the production of videos, some of which will be uploaded to a blog, “4th Year English Blog”.

Following is the proposed time sequencing for the teaching units:

TERM 1 - 14 WEEKS

<u>Week 1</u>	Introduction to the course. Initial test to find out about actual levels. Warming up and revision activities to establish a common starting point .
<u>Weeks 2/3</u>	Unit 1 You’ll definitely like this town
<u>Weeks 4/5</u>	Unit 2 And you say you do this every day?
<u>Week 7</u>	Unit 3 Bloody Mary, Bloody Mary, Bloody M...
<u>Weeks 8/9</u>	Unit 4 I was just hanging out with my friends, Mom
<u>Weeks 10/11/12</u>	Unit 5 How about going to the movies?
<u>Weeks 12/13</u>	Unit 6 Calennig, Oidhche na Bliadhn Ùir, New Year’s Eve, Xmas!
<u>Week 14</u>	Term 1 Revision (Units 1-6): Oral and written tests, assignments, portfolio, assessment.

TERM 2: 11 WEEKS

Week 1	Term 1 Revision. Tests results.
Weeks 2/3	Unit 7 I’m all mixed up and I don’t know what to do
Weeks 4/5	Unit 8 It’s been a rough start to the season
Week 6/7	Unit 9 We’ll see about that
Week 8	Unit 10 Interviewing Mr. X

Weeks 9/10	Unit 11 I can't help crying at weddings
Week 11	Term 2 Revision (Units 7-11): Oral and written tests, reading activities, resittings, assessment, reinforcement activities

TERM 3. 12 WEEKS

Week 1	Term 2 Revision.
Weeks 2/3/4	Unit 12 If I were you, I'd see a doctor about that
Week 5/6	Unit 13 So this mushroom walks into a bar and...
Weeks 7/8	Unit 14 We are going to the mall
Weeks 9/10/11	Unit 15 What's on TV tonight?
Weeks 10/11	Term 3 Revision (Main contents of Units 12-15).
Week 12	Rounding up and down. School-year revision. Units 1-15.

This last week (*Rounding up and down*) will be devoted to several activities, mainly intended to give final tests to the students who have not passed in English during the school year, to provide weaker students with an extra opportunity to catch up. Students who have failed to deliver one or more of the compulsory tasks or activities will be given a final chance to do it.

UNIT 1	You'll definitely like this town
Final task	Each student will record herself in two of her favorite spots in her city and explain why she likes them, what are her memories of the place and at least an interesting piece of information about it. The videos will be uploaded to the class blog and forwarded to this year's Comenius visiting students.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To introduce and give information about oneself and about one's town, city or village. 2- To develop the ability to create short texts about places which are well-known to the student and to deliver them orally. 3- To read tourist brochures from foreign cities and extract information and ideas for the completion of this unit's task. 4- To watch a Scottish girl talking about her favorite spots in Aberdeen. 5- To use the phonetic, structural, lexical and functional components of English with a communicative purpose. 6- To use audiovisual tools such as video recording, subtitling and dubbing and to include the resulting products in a student Portfolio and a class blog, with the aim of improving students' oral skills and as a means of taking English out of our classrooms 7- To use information sources in order to acquire new knowledge critically. 8- To appreciate English as a means of communication which helps foster understanding with people from different cultures and linguistic backgrounds. <p>To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language.</p>
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Production of oral descriptions, narrations and explanations about experiences, events and a variety of topics. 2- Understanding of general and specific information from a video. 3- Use of the foreign language as an instrument for communication and for learning inside and outside the classroom. 4- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of different written sources to gather information so as to carry out the specific task. 2- Writing of a personal text about a place in the city, using vocabulary appropriate to the topic and the context, and the cohesive devices required to clearly establish a relationship between the different ideas, and also using autonomously basic strategies during the writing process (planning, text-writing and checking). 3- Development of an interest in a careful layout of texts, either written on paper or delivered orally. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Correct use of verb tenses (present simple, past simple). 2- Identification and production of rhythm and intonation patterns. 3- Organization of work as a strategy for learning progress. 4- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Recognition of the importance of foreign languages for engaging in social communication with people from other countries. 2- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices.
Assessment	By the end of this unit, students should show that they are able to create a simple text about their favorite spots in their city and deliver it orally in recorded form, and to do so using the correct verb tenses and the vocabulary and idioms learnt in this unit's opening texts. They also should be able to understand general and more specific information from a video and to discuss the merits of their peers' choices.

UNIT 2	And you say you do this every day?
Final task	Students will prepare a presentation of a maximum of 10 photographs representing their daily routine: having breakfast, going to school, meeting their friends, etc. They will address the class explaining each of the pictures and answering their peers' questions.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To describe and justify a daily routine. 2- To be able to interact orally with a certain level of autonomy in a repertoire of everyday classroom situations. 3- To be able to read and understand written pieces of text, which are appropriate for students' abilities and interests, with the aim of extracting general and specific information. 4- To describe habits and ways of life. 5- To read a short comic book about lifestyles and routines in different countries and complete it creatively. 6- To be able to make predictions about people's actions.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Production of oral descriptions, narrations and explanations about experiences, events and a variety of topics. 2- Active involvement in conversations and simulations about everyday and also personal interest topics for a variety of communicative purposes, including inconsequential talk. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Specific understanding of a short comic book. 2- Identification of the topic in a written text on the basis of its context. 3- Creation of comic captions. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of present simple and present continuous. 2- Time expressions. 3- Expressing opinions. 4- Making predictions with <i>might, could</i>. 5- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages. 6- Cooperation in the assessment of learning and use of self-correction strategies. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <p>Identification and understanding of some of the most important cultural features of English-speaking countries.</p>
Assessment	By the end of this unit, students should show that they are able to prepare and deliver a presentation about their daily routines and to answer their peers questions. They should also be able to make predictions about people's actions and express their opinions on them.

UNIT 3	Bloody Mary, Bloody Mary, Bloody M...
Final task	Students will divide into groups of four and translate into Spanish a horror movie scene, inserting the subtitles using the appropriate software. Then they will create a new mock-horror dialogue and subtitle it again.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To provide and ask for contextual information. 2- To be able to read and understand a short horror story, which is appropriate for students' abilities and interests, with the aim of extracting general and specific information, and to foster reading for pleasure and personal development. 3- To understand that English is an instrument for accessing information and culture, a tool for accessing the arts and enjoying English-speaking literature, cinema and drama. 4- To learn how to insert subtitles in a video. 5- To translate and subtitle a scene from a teenage-oriented horror movie. 6- To use audiovisual tools such as subtitling and dubbing and to include the resulting products in a student Portfolio and a class blog, with the aim of improving students' oral skills and as a means of taking English out of our classrooms and of understanding the benefits of the consumption of English-speaking fiction. 7- To be able to write simple essays, brochures, leaflets, letters, cinema/TV subtitles, comic captions, classified ads or reviews using appropriate vocabulary and cohesion and coherence devices. 8- To reflect on the interpersonal nature of conversation and its special features: vocatives, interjections, inserts, discourse markers, fillers.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding simple dialogues in video clips. 2- Use of strategies to understand oral messages, for example, taking into account both verbal and non-verbal communication, any previous knowledge about the situation, identification of keywords and pragmatic aspects related to the situation and speaker's attitude and intentions. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identification of the topic in a written text on the basis of its context. 2- Identification of a message sender's purposes. 3- Creation of subtitles for specific video materials. 4- Correct use of spelling rules and punctuation marks. 5- Development of an interest in a careful lay-out of texts, either written on paper or digitized. 6- Writing of subtitles. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of common expressions, linguistic bundles, set phrases and vocabulary related to horror and the gothic. 2- Use of <i>past continuous</i> and <i>past simple</i>. 3- Reinforcement and use of functions and structures related to interpersonal communicative situations: vocatives, interjections, inserts, etc. 4- Expression of urgency and strong feelings such as fear. 5- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns. 6- Identification of basic registers and degrees of formality. 7- Organization and autonomous use of different learning resources and tools. 8- Intonation and stress patterns: reading aloud. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Acquisition of information about an American folk-tale. 2- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices. 3- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 4- Understanding of the role of English as the dominant language in the arts.
Assessment	By the end of this unit, students should show that they are able to read short horror stories autonomously, getting their main points. They should also be able to use simple software to subtitle and re-subtitle a short video clip and to create effective dialogues for straightforward communicative situations, using set vocabulary, identifying a message sender's purposes and spelling and punctuating correctly.

UNIT 4	I was just hanging out with my friends, Mom
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To apologize. 2- To give excuses. 3- To read two articles and a Letter to the Editor discussing British youth culture and teenager behavior and habits and summarize their views. 4- To watch three mother-son conversations involving negotiation and disagreement. 5- To participate in mother-son or father-son telephone conversations accounting for activities in the present and in a recent past. 6- To role-play mother-son/father-son face-to-face conversations for negotiating future activities, including complex embedded or “nested” adjacency pairs and sentence overlap. 7- To be able to express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in telephonic or face-to-face everyday situations, using common discourse markers and being aware of non-verbal communication, basic conversational conventions and pragmatic aspects of face-to-face interaction. 8- To be able to use the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real, communicative contexts, taking into account conversational devices such as pause fillers, discourse markers and phatic items, as well as the most common linguistic bundles, i.e. I don’t know if... or What I mean is...
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, understood as transmission of information or decoding of a particular <i>speech act</i>. 2- Active involvement in conversations and simulations with the specific aim of requesting and obtaining permission and/or negotiating rules of behavior. 3- Use of appropriate and predictable conversational conventions in real or simulated communicative situations. 4- Understanding of three fictive mother-son conversations, using three different accents: English, General American, Indian. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding and discussion of three texts. 2- Writing of a short essay, using vocabulary appropriate to the topic and the context, and the cohesive devices required to clearly establish a relationship between different ideas, and autonomous basic strategies during the writing process (planning, text-writing and checking). 3- Communicative game: Anybody call? <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of vocabulary, structures, set phrases and linguistic bundles which are common in magazine articles, including the most common linkers. 2- Presenting excuses (for being late, for not fulfilling a task). 3- Backchannels. 4- Use of <i>present perfect</i>, <i>present perfect continuous</i> and <i>simple future</i>. 5- Use of <i>first conditional</i> structures. 6- Identification of antonyms, synonyms, false friends and word formation processes by means of prefixes and suffixes. 7- Identification and autonomous production of different rhythm and intonation patterns of words and phrases. Word and sentence stress. 8- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns. 9- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public. 10- Intonation and stress patterns: presenting excuses, nonchalance, anger. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 2- Identification of differences and similarities between English and Spanish youth culture.
Assessment	<p>Students should be able to give excuses and to prepare simple alibis. They should also be able to participate in simulated telephonic and face-to-face parent-son conversations describing past, present and future activities, presenting elaborate or simple excuses and formulating apologies; they should as well be able to talk about their usual evening and/or weekend activities.</p>

UNIT 5	How about going to the movies?
Final task	Each group of 2-3 students will dub and subtitle a scene from one of their favorite English-speaking films or TV shows. Final products will be uploaded to the class blog.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To suggest leisure activities. 2- To read texts about the process of dubbing and its history. 3- To listen to people explaining their views on dubbing of foreign films. 4- To participate in simulated communicative situations with a reasonable degree of fluency. 5- To read and memorize cinema scripts and to deliver them orally. 6- To perform a dubbing of a scene and to subtitle it in English. 7- To be able to use the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real, communicative contexts, taking into account conversational devices such as pause fillers, discourse markers and phatic items, as well as the most common linguistic bundles. 8- To understand that English is an instrument for accessing information and culture, a tool for learning a variety of contents and enjoying English-speaking literature, cinema and drama. 9- To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language, and to reflect on future paths towards the learning of English, academic or otherwise.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of general data from media programs, including fiction, conveyed through in clear and simple language. 2- Dubbing of audiovisual clips, including film, TV, news and sports clips. 3- Value the use of the foreign language as an instrument for communication and for learning inside and outside the classroom. 4- Identification of a speaker's purposes. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Creation of subtitles for specific video materials. 2- Correct use of spelling rules and punctuation marks. 3- Use of different sources, written on paper, digitized, or multimedia to gather information so as to carry out specific tasks. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Reinforcement and use of functions and structures related to different communicative situations. 2- Identification and autonomous production of different rhythm and intonation patterns of words and phrases. Word and sentence stress. 3- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns when making suggestions. 4- Identification of basic registers and degrees of formality. 5- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages. 6- Cooperation in the assessment of learning and use of self-correction strategies. 7- The grammar of conversation: inserts, vocatives, discourse markers, pre-sequences. 8- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing. 9- Reflection on the potential benefits of watching English-speaking films and TV series for the improvement of students' productive and receptive skills. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices. 2- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 3- Understanding of the fact that learning English is a personally enriching experience. 4- Understanding of the role of English as the dominant language in filmmaking.
Assessment	By the end of this learner-generated unit, students should be acquainted with dubbing and subtitling. They should have produced a reasonably good dubbing of a short script, using appropriate intonation and stress patterns. They should be able to work fairly autonomously to improve their pronunciation skills for their chosen (or assigned) scene. Pronunciation, spelling and punctuation will also be taken into account.

UNIT 6	Calennig, Oidhche na Bliadhn Ùir, New Year's Eve, Xmas!
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To use English for performative purposes: felicitating, greeting, etc. 2- To understand and transmit written information related to future courses of action. 3- To use a variety of learning strategies and all available means, including the Internet and cellphones, for obtaining and presenting information about Hogmanay and other New Year celebrations and traditions in the UK, both orally and in a written form. 4- To be able to express oneself and make oneself understood in common Christmas-time predictable conversations. 5- To express preferences and opinions. 6- To request information about a New Year party via e-mail. 7- To learn about the different languages spoken in the UK 8- To record a personal New Year greeting video, including personal wishes and New Year vows. 9- To plan a fancy New Year celebration in our school and design leaflets announcing it.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Delivery of a semi-formal speech, using formulae and discourse markers. 2- Recording of video clips for specific tasks. 3- Practice of pronunciation, intonation and rhythm. 4- Understanding a conversation in which three girls plan a New Year celebration. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identification of the topic in a written text on the basis of its context. 2- Gathering of information from various written sources. 3- Design of a leaflet. 4- Enquire for specific information via e-mail. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of <i>simple future</i>, <i>be going to</i> and imperative forms. 2- The language of publicity. 3- Comparatives and superlatives. 4- Adverbs expressing degree. 5- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages. 6- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing. 7- Cooperation in the assessment of learning and use of self-correction strategies. 8- Intonation patterns: warmth, cheerfulness and empathy. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identification and understanding of some important cultural features of English-speaking countries. 2- Introduction to linguistic diversity in the UK. 3- Acquisition of information about historical, geographical, artistic and cultural features associated with the English language. 4- Use of the correct terms of courtesy and social engagement. 5- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices.
Assessment	<p>By the end of this unit, students should be able to talk about their plans for Christmas and to participate in the planning of an event. They should also be able to deliver a semi-formal New Year speech and to write an e-mail requesting information about an event.</p>

UNIT 7	I'm all mixed up and I don't know what to do
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To talk about dilemma, problems and feelings. 2- To understand and discuss the moral implications of several personal dilemma and problems. 3- To form and defend a personal opinion on each issue at stake in a dilemma and give advice to someone. 4- To read and understand informal e-mails and reply. 5- To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language. 6- To get acquainted with the main linguistic bundles used for giving advice and expressing opinions. 7- To watch a professional advice-giver at work and dub him and his customer with a humorous dilemma. 8- To use the internet as a tool for learning English
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of interpersonal communication, giving and receiving advice. 2- Production of oral descriptions, narrations and explanations about past experiences and events resulting in a present dilemma or problem. 3- Active involvement in conversations and simulations about advice-giving and personal problems. 4- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom. 5- Use of appropriate and predictable conversational conventions in real or simulated situations of advice-giving. 6- Dubbing of a scene from a well-known TV series. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Reading of informal e-mails. 2- Browsing of a well-known Question-and-answer Internet forum. 3- Posting questions and answers in an Internet forum. 4- Development of an interest in a careful lay-out of texts, either written on paper or digitized. 5- Written representation of oral devices on the internet. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Identification of basic registers and degrees of formality. 2- Use of conditional structures, e.g. <i>If I were you...</i> 3- Use of <i>past perfect</i>, <i>past simple</i> and <i>present perfect</i>. 4- Adverbs expressing probability. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of the role of English as the dominant language on the internet.
Assessment	By the end of this unit, students should be able to explain fictive or real problems and dilemma and to use the linguistic conventions related to giving and receiving advice.

UNIT 8	It's been a rough start to the season
Final task	Each student will choose a short (35 s. approx.) video clip of actual sportive performance (e.g. a goal scored by her favorite football player) and record her voice over it, imitating sports anchors.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To know relevant cultural aspects of English-speaking countries, e.g. their favorite sports. 2- To get acquainted with the lexis, intonation and grammar associated with sports anchoring. 3- To write texts with a reasonable degree of cohesion and accuracy. 4- To use the internet for the gathering of information related to sports. 5- To appreciate that English is a means of communication which helps foster understanding with people from different cultures and linguistic backgrounds, and to discourage any form of discrimination or stereotyping based on language, culture or "race". 6- To be able to use the phonetic, lexical, structural and functional components of English to talk about sports. 7- To develop autonomous learning and to reflect on one's own learning process and to compare vocabulary, communicative strategies and grammar cross-linguistically, making use of students' knowledge of Spanish, Asturian or other languages.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding sports broadcasts. Listening to general information in face-to-face interaction. 2- Dubbing of a sports clip, using the conventions of sports talk. 3- Specific understanding of audiovisual materials related to the students' interests. 4- Using spontaneous answers in communicative situations in the classroom. 5- Supporter talk and popular football supporter chants. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Interpreting classification charts. 2- Specific understanding of texts related to the students' interests. 3- Using different strategies for understanding texts. Understanding the speaker's intentions. 4- Progressive autonomous use of an autonomous register (informal). 5- Guided modification of the proposed texts. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of <i>present perfect</i> and <i>present simple</i> structures in communicative situations. 2- Vocabulary from other school subjects: Physical Education. 3- Use of intonation and stress patterns to convey different feelings and attitudes. 4- Analysis and reflection on the use of perfect tenses comparing them with Spanish and Asturian. 5- Interest in taking advantage of learning opportunities both at home and inside the classroom. 6- Active participation in pair activities. 7- Use of a variety of strategies to acquire vocabulary. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Valuing English as a means of communication for people of different origins, English words related to sport being used all over the world. 2- Use of formulas for the expression of agreement and disagreement in classroom communication. 3- Meaningful cultural aspects of English-speaking countries: sport. 4- Acquaintance with a variety of dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 5- Culture-dependent speakers' gestures.
Assessment	Students should show the ability to communicate sports-related information in oral and written texts and to use perfect tenses in communication. They should also be able to chatter about sports in a light-hearted way and to understand and interpret facts and opinions in oral and written texts. Their dubbing of a set video clip should be done with an accurate pronunciation and attention to intonation and stress.

UNIT 9	We'll see about that
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To make predictions about the near and far future. 2- To make sudden decisions. 3- To report another person's words. 4- To reflect on our planet's and our society's future from an environmentalist point of view. 5- To read magazine articles and comics about the future, understanding their main points. 6- To simulate exchanges between customers and fortune-tellers, asking about the future and predicting it. 7- To watch an episode from a well-known futuristic American TV series and understand its plot. 8- To write comic captions, using the appropriate devices for cohesion and coherence. 9- To write a cogent essay about possible future events and discuss it. 10- To use the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real communicative situations in the classroom.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding an episode of a well-known TV series. 2- Production of oral descriptions, narrations and explanations about possible and future events and a variety of topics. 3- Active involvement in conversations and simulations involving predictions and speculation. 4- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom. 5- Use of appropriate and predictable conversational conventions in real or simulated communicative situations. 6- Making sudden decisions playing a game called "I'll help you". <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Writing of comic-book speech balloons. 2- Specific understanding of newspaper and comic-book excerpts. 3- Progressive autonomous use of an appropriate register (neutral). 4- Writing of a composition about the students' live in twenty years' time. <p>LANGUAGE AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of <i>be going to</i>, <i>will</i>, <i>may</i> and <i>might</i>. Future perfect. 2- Use of indirect discourse. 3- Semantic fields related to science, development, and change. 4- Functional vocabulary: fortune telling. 5- Intonation and stress patterns: theme and rheme. 6- Phonetics: /l/ and /i/ 7- Interest in making the most of any learning opportunities created in an indoors and outdoors context. 8- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing. 9- Reflection on the potential benefits of watching English-speaking films and TV series for the improvement of students' productive and receptive skills. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 2- Understanding of the fact that learning English is a personally enriching experience. 3- Understanding of the role of English as the dominant language in science, media and the arts.
Assessment	<p>Students should be able to make predictions about the far and near future and to express sudden decisions and judgments. They should also be able to use the lexical and formal properties of English to create realistic-sounding speech balloons for comic-book excerpts. It is important that students actively participate in the communicative games proposed for this unit: "Fortune-tellers" and "I'll help you!"</p>

UNIT 10	Interviewing Mr. X
Final task	Students will work in pairs, writing an interview with a famous English or American writer and shooting it live in our classroom, with one of the students impersonating the writer. The interviews will be uploaded to our class blog.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To use a variety of learning strategies and all available means, including the Internet and cellphones, for obtaining and presenting biographical information both orally and in a written form. 2- To use English as an instrument for accessing information and culture and as a tool for learning a variety of contents and enjoying English-speaking literature. 3- To read five short texts by five renowned English-speaking writers. 4- To develop autonomous learning. 5- To learn about the conventions of interviewing. 6- To write an interview, using the appropriate vocabulary and cohesion-coherence devices, and shoot it. 7- To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Video recording for the completion of a specific task: interviewer and interviewee. 2- Planning of a pre-rehearsed interview. 3- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom. 4- Use of appropriate and predictable conversational conventions. 5- Conversational pre-sequences of opening and closing. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Gathering of information on the Internet. 2- Outlaying of an interview: question-answer sequences. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Yes/no and wh-questions. 2- Stranded prepositions. 3- Intonation and stress: questions and answers. 4- Pronunciation: /u/ v. /u:/; /ae/ v. /e/. 5- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing. 6- Reflection on and analysis of the use and meaning of different grammatical forms through comparison and contrast with Spanish or other languages. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Acquisition of information about the life and works of some of the greatest writers associated with English-speaking literature. 2- Use of the correct terms of courtesy and social engagement. 3- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices. 4- Reflection on the role of English as one of the world's main literary languages.
Assessment	Students should be able to gather information about a major writer and, working in pairs, write an interview with him, mentioning both well-known and surprising facts about his life. Texts should be reasonably cogent and delivered with an adequate mastery of intonation, stress and phonological competence.

UNIT 11	I can't help crying at weddings
Final task	The class will divide into two groups, and each group will help plan a wedding for a young couple from Seattle (WA), Emily and Lakshmi. They will have to find plane tickets and hotels for Lakshmi's family and a nice restaurant able to provide a vegetarian option. They'll have to decide where to seat some guests who don't know each other and who speak English with different degrees of proficiency, choose the menu and the band and elaborate a simple budget.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To learn about American and Indian culture and traditions: weddings, food music. 2- To use both English as a tool to find cheap and convenient plane tickets via internet. 3- To learn about the geography of the United States of America. 4- To compare different restaurants and hotels and weigh their pros and cons. 5- To practice the kind of awkward <i>small talk</i> that is common at social gatherings. 6- To recognize the formality of performative speech acts. 7- To get acquainted with new accents and dialects and to develop strategies to cope with them. 8- To use English for economic planning and simple transactions. 9- To understand that English is an instrument for accessing information and culture, and interacting with people from different ethnic and cultural backgrounds.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of the whole idea and specific information (or lack thereof) in <i>small talk</i> exchanges at weddings. 2- Understanding of inconsequential interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, not understood as transmission of information but as social intercourse. 3- Use of strategies to understand oral messages, for example, taking into account both verbal and non-verbal communication, any previous knowledge about the situation, identification of keywords and pragmatic aspects related to the situation and speaker's attitude and intentions, such as face-saving strategies. 4- Production of spontaneous and accurate responses to different communicative situations in the classroom. 5- Use of appropriate and predictable conversational conventions in real or simulated communicative situations, in abidance of Grice's Cooperative Principle. 6- Autonomous use of communication strategies to open, maintain and close interaction. 7- Valuing of the use of the foreign language as an instrument for communication and for learning inside and outside the classroom. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- General and/or specific understanding of a variety of texts about culture and traditions related to weddings in the USA and India. 2- Use of maps. Describing a flight itinerary. 3- Hotel and restaurant websites. 4- Use of different sources, written on paper, digitized, or multimedia to gather information so as to carry out specific tasks. 5- Reinforcement of already used reading strategies. 6- Writing of a draft for a budget. 7- Creation of English subtitles for Bollywood clips. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of common expressions, linguistic bundles, set phrases and vocabulary related to weddings and stereotypical small talk. 2- Use of the passive voice. 3- Reinforcement and use of functions and structures related to inconsequential talk and face-saving. 4- Identification and autonomous production of different rhythm and intonation patterns of words and phrases. Word and sentence stress. 5- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns. 6- Organization and autonomous use of the Internet as a tool for learning and completing tasks. 7- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing.

	<p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Recognition of the importance of English for engaging in social communication with people from other countries. 2- Identification and understanding of some of the most important cultural features of English-speaking countries: weddings, food, music. 3- Use of the correct terms of courtesy and social engagement. 4- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices. 5- Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them: Indian and General American. 6- Understanding of the fact that learning English is a personally enriching experience.
Assessment	By the end of this unit, students should be able to use the appropriate websites to search for flights from and to diverse destinations in countries where English is spoken. They should have learned how to engage in simple predictable small talk exchanges and how to draft a budget for a short stay in a foreign country. They should also be able to create realistic and/or creative lines for the subtitling of two Bollywood movie clips.

UNIT 12	If I were you, I'd see a doctor about that
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To practice visiting a doctor and communicating with her in English, using an appropriate register. 2- To read about health and nutrition, including texts about and unhealthy lifestyles and medicine and drug leaflets. 3- To talk about poor health and illness: pain, aches, dizzy spells and other ailments. 4- To ask for cures and remedies. 5- To call for an ambulance and describe the patient's symptoms. 6- To learn some first aid techniques and explain its procedures to someone else. 7- To efficiently use phonetics (minimal pairs), and lexis (health problems). 8- To use English in plausible communicative situations to achieve practical aims. 9- To revise and extend students' knowledge re. body parts, including specific vocabulary for organs and bones.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Doctor-patient exchanges: pre-sequences, closing sequences, lexical bundles. 2- Strategies for coping with orally-delivered technical jargon. 3- Role-play of doctor-patient exchanges: pronunciation, fluency, gathering of information. 4- Strategies for making sure if a hearer has understood: the phatic aspects of interpersonal communication. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Specific understanding of scientific texts written for the general public. 2- Specific understanding of medical histories (anamnesis). 3- Specific understanding of medicine/drug leaflets: side effects. 4- Strategies for coping with technical jargon. 5- Browsing of an Internet health forum and posting of a question. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of common expressions, linguistic bundles, set phrases and vocabulary related to medicine and health. 2- -ing clauses v. Spanish relative clauses. 3- Modals: <i>should, ought to, have to, would</i>. 4- Non-verbal strategies aimed at getting information from someone. 5- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns. 6- English as a useful tool for the gathering of information on the Internet. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Use of terms of courtesy. 2- Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices.
Assessment	By the end of this unit, students should be able to use English for basic doctor-patient exchanges and other health-related situations. They should also be able to understand simple diagnoses and to ask about cures and remedies for common ailments.

UNIT 13	So this mushroom walks into a bar and...
Final task	Students will record a video clip telling two jokes or delivering a very short stand-up comedy show. The clips will be uploaded to our class blog.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To tell jokes and anecdotes as examples of narrative-telling. 2- To use intonation, stress and non-verbal codes in jokes and anecdote-telling. 3- To learn the most common pre-sequences and linguistic bundles in short-narrative telling: jokes and anecdotes. 4- To search, select and present information using written English with the help of Internet. 5- To get acquainted with relevant cultural aspects of British and American entertainment and show business. 6- To learn about British and American stereotypes about Spanish people. 7- To reflect on the role of English as the most important language in entertainment and show business. 8- To get acquainted with simultaneous interpretation. 9- To get through and understand oral and written texts as a source of pleasure. 10- To reflect cross-linguistically on the untranslatability of texts, especially puns, and perceptions of accent. 11- To reflect on narrative-telling and the structural features of jokes.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Specific understanding of various types of jokes: guy walks into a bar; question-answer; an English, an Irishman and a Scotsman; knock-knock, light bulb, etc. 2- Holding the floor for an extended turn. 3- Progressive autonomous use of the most habitual conventions in a conversation. 4- Simultaneous interpretation. 5- Faking foreign accents in English: how they hear us. 6- Specific understanding of a famous stand-up clip and a Monty Python sketch. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Specific understanding of various types of jokes: guy walks into a bar; question-answer; an English, an Irishman and a Scotsman; knock-knock, light bulb, etc. 2- The structure of narratives and jokes: adjacency pairs, opening, punch line, etc. 3- Reading of stand-up comedy scripts: differences between a text and its oral delivery. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Grammatical, lexical and phonetic causes for untranslatability. 2- Narrative structure in conversations, anecdotes and jokes. 3- Marked turn-taking and extended floor-holding. 4- <i>Past continuous</i> and <i>present simple</i>. 5- Common lexical bundles associated with different types of jokes. 6- The role of implicatures and failures in linguistic cooperation in humor. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Common types of jokes in English-speaking countries. 2- Reflection on differences between Spanish, English and American humor. 3- Role of English as the most important language in the entertainment and show business industries. 4- Culture-dependent pragmatic aspects in jokes and anecdotes. 5- Common American and British stereotypes and misconceptions about each other and about Spanish people. 6- Joking at appropriate and inappropriate times.
Assessment	By the end of this unit, students should be able to tell jokes and simple anecdotes in English, understanding the most important structural, contextual and pragmatic aspects involved. They should also appreciate the importance of short narratives, jokes and floor-holding in casual conversation. They should also record a couple of jokes with a good command or pronunciation and a reasonable degree of prosodic mastery, and be able to recognize the amount of information jokes give us about cultural aspects, social conventions and a variety of stereotypes.

UNIT 14	We are going to the mall
Objectives	<ul style="list-style-type: none"> 1- To buy, sell, bargain, compare products and use money. 2- To ask for and give directions in a shopping mall. 3- To buy and sell things online. 4- To be able to express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in a repertoire of situations having to do with commerce, shopping and trade. 5- To be able to use the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real, communicative contexts, taking into account conversational devices such as inserts, vocatives, pause fillers, discourse markers and phatic particles, as well as the most common linguistic bundles in commerce, shopping and trade. 6- To understand the role of English as the dominant language in trade and financial matters.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING AND CONVERSATION</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Understanding of audio and video clips involving economic transactions and shopping. 2- Use of oral skills for engaging in communicative activities. 3- Participating in simulations: storekeeper-customer, bank teller-customer, hairdresser-customer and waiter-customer. 4- Autonomous use of communication strategies to open, maintain and close interaction. 5- Valuing of the use of the foreign language as an instrument for communication and for learning inside and outside the classroom. <p>READING AND WRITING</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Shopping online: browsing online stores, internet searches and classified ads. 2- Posting bids and ads online. 3- Use of different sources, written on paper, digitized, or multimedia to gather information so as to carry out specific tasks: searching for the right item at the right price. 4- Simulations of online bidding and bargaining. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Verbless clauses. 2- Compressed language in email, cellphones and classified ads. 3- Interest in making the most of any learning opportunities created in an indoors and outdoors context. 4- Active involvement in group work and activities intended to develop self-confidence and initiative to speaking in public and writing. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ul style="list-style-type: none"> 1- Identifying common consumption habits in the USA and Britain. 2- Valuing of English as a means of communication in common everyday situations. 3- Politeness in commercial or shopping situations.
Assessment	<p>By the end of this unit, students should be able to use English in a variety of situations involving money, such as shopkeeper-customer conversations. They should also be able to ask for and give directions in a shopping mall, and to use English as a tool for shopping and selling items online.</p>

UNIT 15	What's on TV tonight again?
Final task	Students will record their final dubbing clip.
Objectives	<ol style="list-style-type: none"> 1- To make a point, to criticize and defend opinions. 2- To follow and understand specific video clips chosen by the students and to be able to participate effectively simulated communicative situations with a reasonable degree of fluency. 3- To be able to express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in the situations shown in each clip, using common discourse markers and being aware of non-verbal communicative devices, implicatures, turn-taking, politeness, face saving and a variety of pragmatic aspects associated with face-to-face interaction. 4- To use audiovisual tools such as subtitling and dubbing and to include the resulting products in a student Portfolio and a class blog. 5- To develop and display a receptive and self-confident ability in learning and using the foreign language, and to reflect on future paths towards the learning of English, academic or otherwise. 6- To express opinions about artistic matters.
Contents	<p>LISTENING, SPEAKING, CONVERSATION</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Understanding of the whole idea and specific information of video clips excerpted from products of audiovisual fiction. 2- Understanding of interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, understood as transmission of information or decoding of a particular <i>speech act</i>. 3- Understanding of inconsequential interpersonal communication, with the aim of providing immediate and adequate response, not understood as transmission of information but as conventional social intercourse. 4- Understanding of general data from audiovisual fiction, conveyed through in clear and simple language. 5- Use of strategies to understand oral messages. 6- Dubbing of video clips, including film, TV, news and sports clips. <p>READING AND WRITING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Specific reading of TV reviews. 2- Reinforcement of already used reading strategies. 3- Guided creation of subtitles and scripts. 4- Oral-written interface: transcription of the oral features of language. <p>LINGUISTIC AWARENESS AND REFLECTIONS ON LEARNING</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Reinforcement and use of functions and structures related to different communicative situations: making a point, defending or criticizing an opinion. 2- Identification and autonomous production of different rhythm and intonation patterns of words and phrases. Word and sentence stress. 3- Identification of the pragmatic implications of intonation patterns. 4- Identification of basic registers and degrees of formality. 5- Common adverbs and lexical bundles in argumentative turns. 6- Cooperation in the assessment of learning and use of self-correction strategies. 7- The grammar of conversation: inserts, vocatives, discourse markers, pre-sequences. <p>SOCIOCULTURAL ASPECTS AND INTERCULTURAL AWARENESS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Awareness of context-dependent aspects concerning register, style and appropriate conversational devices. 2. Acquaintance with different dialects and sociolects and development of strategies to cope with them. 3. Understanding of the fact that learning English is a personally enriching experience. 4. Understanding of the role of English as the dominant language in the media.
Assessment	By the end of this learner-generated unit, students should be able to use English to make a point and to defend or criticize an opinion. They should also be able to autonomously search for clips of audiovisual fiction related to their interests and taste which include an instance of negotiation or discussion, in order to subtitle and dub it.

6- Methodology

6.1 General approach

Our methodological choices have been made taking into account the needs of a specific group of students. Fourth year students may or may not continue studying English or other foreign languages after completing the CSE stage. This means that the methodology used in this course will to a large extent shape the last structured contact some pupils will have with English Language Teaching (ELT), and more generally their future motivation and attitude towards foreign languages. After three years of classical and audiolingual-inspired methodologies which focused on the application of formal grammatical rules and on written texts rather than communicative efficiency and oral performance, this fourth year offers a last opportunity for the implementation of teaching technologies based on more modern approaches to EFL. An active and collaborative learner-centered methodology is more likely to encourage students to continue studying English in the future. These new methodologies should improve student motivation, felt to be below average for this subject, by focusing on student output and meaningful interaction.

A number of different methods and approaches have developed in these last decades, and for the design of this syllabus several of them have been explored; instead of seeking one-size-fits-all solutions, we tend to favor an eclectic method.

However, one specific framework, the Communicative Approach, in some ways an offshoot of the Notional-Functional Approach, shapes our curriculum and furnishes us with useful methodological directions. Rather than a specific method, it is a learner-centered expansive and overall approach, so it does not hamper that necessary eclecticism but enriches it. This approach to language teaching makes use of contextualized real-life situations that necessitate communication. Students are engaged in a pragmatic, functional use of language, as a way of improving their communicative competence, a concept first introduced by Dell Hymes, and there is a high ratio of language use in relation to time spent talking about the language. This approach shares with Constructivism the idea of scaffolding and of teachers being facilitators of learning, students' autonomous performance being the goal.

The methodological bases included in Decree 74/2007, enacted on June 14th, 2007, regulating the organization of the different subjects and establishing the Curriculum for CSE teachings in the Principality of Asturias prescribe a communicative approach to EFL teaching and establish the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) as a key document and framework for foreign language teachers. The CEFR is clearly connected with communicative methodologies through its founding principles, including effective communication as the target of language learning and learner-centredness, with the analysis of the learner's practical language needs as the starting point. Self-assessment of the learner is also a main principle, and the CEFR includes a self-assessment grid for its six levels, describing specific communicative competences.

Students will learn and practice English through communicative activities and their performance will be assessed according to the CEFR grid. Communicative activities will include simulation and roleplay, communication games, problem-solving, discussion or relaying instructions.

Although this syllabus, in abidance of our curriculum, is inspired by communicative methodology, it also makes use of the Lexical Approach and of Task-Based Learning. The communicative approach is not a single monolithic method but a general direction, and here it is complemented with the findings of these two approaches who contribute to our depart from classical grammar-translation and audiolingual approaches.

Improving our students' communicative competence implies teaching in the first place not what is possible in a language, but what is actually done. Corpus linguistics supports a lexical view of language by identifying patterns of lexical co-occurrence and word frequency, and if pedagogical materials are to be representative and useful they should be authentic and informed by corpora, from the point of view of both communication and grammar. For example, if a specific communicative function or grammatical structure appears on average just once for every 750 hours of native speech, there's no justification for devoting half a course to it. The lexical approach is supported by corpus linguistics and recognizes the formulaic and idiomatic of much of our actual linguistic performance, which is predictable to a great extent and relies on language *chunks* and lexical bundles, that is, on prefabricated units.

A salient feature of our syllabus is the inclusion of video shooting, dubbing and subtitling activities which concentrate learners' attention upon these chunks of lexis and appropriate collocation; style and register are organically inserted in these activities, as well as the deictic aspects of language. These activities are reminiscent of Behaviorism but reinscribe it in communicative language teaching; the focus is on repetition and creative automatization.

Task-based language learning tries to reverse the traditional sequence presentation-production, so that students use language first and focus on the language used later, after completing their task. Fourth year CSE students have spent a great deal of time working the other way round, so the complexity of the tasks will rise gradually.

Oral exams are considered to be more important than written ones, not only due to our focus on oral skills but in order to minimize washback.

6.2 Pedagogical Principles

In order to ensure a correct development of the teaching/learning process and of classroom practice, our work is based on the following learning principles:

- a) Scaffolding
- b) Meaningful learning
- c) Activity
- d) Interaction

- e) Motivation and self-esteem
- f) Attention to diversity
- g) Interdisciplinarity
- h) Moral values and civic behavior

6.3 Classroom Activities

Classroom activities are designed to meet the objectives for each teaching unit, and they all aim at the development of communicative skills by using them in specific communicative situations involving (though not always) exchanges of information.

At the start of every class a few minutes will be devoted to warm-up activities. It is important to get the students focused and in the mood for English with a short activity or conversation, aimed at remembering previous lessons and lowering the students' affective filter. Informal conversation will be the most usual warming-up activity, and in warm-ups, as in the rest of activities, corrections and use of Spanish will be kept to a minimum.

These communicative situations can be linked to the different types of speech act and are classified into three groupings: interactive, productive and receptive.

Activities feature a variety of procedures, final outcomes, groupings, time spans and assessment criteria. An exhaustive list of activities follows:

- Conversation.
- Role playing and simulation
- Interaction for the completion of specific tasks.
- Watching movie clips and TV excerpts.
- Listening to audio clips (e.g. telephone conversations and radio broadcasts).
- Interactive communicative activities in pairs and groups.
- Cooperative learning tasks.
- Individual learning tasks.
- Information gap activities.
- Production of planned oral and written texts.
- Spontaneous production of oral and written texts.
- Production of pieces of written work.
- Communicative games and quizzes.
- Oral presentations to the class.
- Reading of texts.
- Reflections on language use: grammar drills in a communicative frame.

- Reflections on language use: vocabulary activities.
- Dubbing of movie and TV clips.
- Subtitling.
- Video shooting.

Each of these types of activities can fulfill different purposes:

- a) Motivational activities.
- b) Learning activities.
- c) Feedback activities.
- d) Follow-up activities.

In addition to these classifications, these activities may be aimed at least at one of the five skills: listening, speaking, conversation, reading and writing.

Each teaching unit includes an outline of activities, including a detailed description of the class activities and an indication of the estimated time for each activity, as well as an indication as to the class dynamic for each activity (individual, pair work, small groups) and the necessary materials. Each unit includes a limited number of activities and has a different structure from the rest, so as to preserve some degree of expectation and uncertainty and prevent students from stagnating.

6.4 Materials and resources

Students

Students will need a notebook and two folders. One of them will be used for the storage of materials provided by the teacher, such as worksheets and other printed materials, while the other one will be used as a student portfolio containing students' written output.

Students will also need a USB flash drive loaded with PortableApps Suite.

Monolingual pocket dictionaries including phonetic transcriptions are strongly recommended.

Some activities will require the use of students' personal cellphones.

Each student will be given a personal username and password so as to be able to log in the class blog in order to download or upload digitalized materials and check grades and teacher feedback.

Teacher

The teacher will provide students with the necessary printed materials and will upload all the necessary resources (videos, articles, sound clips, web links, specific worksheets and grammatical addenda) for the completion of the tasks. He will also be the Webmaster of the class blog.

For the dubbing, subtitling and video shooting activities, the teacher will provide an external sound card, a condensation microphone and all the necessary software, including Windows Film Maker®, Nuendo® and iMovie®.

Classroom

Foldable blackboard, VCR-DVD player, laptop, overhead projector, audio PA, large screen, fast Internet access.

Desks are paired by default, with aisles separating every column, but their distribution varies depending on the proposed activities for each session.

Once a week (that is, one out of three sessions) the class will be held at a Computer Room, equipped with one laptop per student.

7- Assessment

Assessment involves the monitoring of learner performance and progress over a period of time.

Formative Assessment (FA) provides the teacher with evidence of that progress so as to improve teaching and learning processes along the course. FA has an important diagnostic component and is considered assessment for learning. Self-assessment and peer-assessment ensure that students are actively involved in FA. An initial diagnosis will be carried out at the beginning of the course.

Summative assessment (SA) summarizes learner achievement at given points in time (the end of a unit, term or course), in the form of a number grade, and is conducted for accountability purposes, answering to senior school staff, parents and students for the quality of the course (in relation to the achievement of the educational objectives established by the curriculum) and students' achievements.

Assessment in this course will follow these principles:

- a) Day-to-day assessment.
- b) Preference for untimed free-response formats over timed, multiple-choice formats.
- c) Contextualized communicative tasks.
- d) Individualised feedback.
- e) Interactive performance.
- f) Fostering of intrinsic motivation.

7.1 Tools and Procedures

a) Assessment Tools

- 1- Initial diagnostic test, based on the contents and skills included in the syllabus for the 3rd year.
- 2- Short oral questionnaires at the start and end of each unit.

- 3- Student portfolio and digital portfolio (one revision per term), including written and oral student output and final tasks.
- 4- Classroom observation by the teacher: participation in classroom activities, ratio of L1 and L2 use, attitude and behavior.
- 5- Oral presentations.
- 6- Oral exams. Two per term. One of them will be individual (closed topic) and the other in pairs or groups of three (.
- 7- Written exam (one per term), including communicative activities, reading skills, collocations, use of English and specific grammatical contents.

b) Assessment Procedures

Each Teaching Unit will make explicit its specific assessment procedures. Term and course assessment procedures will be as follows:

Term 1

This first term covers about 14 weeks. 6 different units will be devoted to the introduction of new contents. The following schedule will then apply in terms of assessment procedures.

Week 1 - This first week will be mostly devoted to finding out about the degree of homogeneity in the students' level of English. In a way, this will involve assessment but only for information purposes. The students will be given a graded initial test to check their specific level. This will determine the extent to which the class as a whole will be able to achieve the requirements stated for the course. It will also provide information as to which students will need extra help.

Week 14 - Term 1 Revision (Units 1-6) this final week will be devoted to revising the main contents of previous units, in the line of the chosen continuous assessment system. Oral and written tests and revision of student portfolios will be carried out, and students who have failed to deliver a portfolio activity will be given a chance to do so.

Term 2

This second term is estimated to cover about 11 weeks. 5 new units will be introduced. The following organization will then apply in terms of assessment procedures:

Week 1 - This whole week will be used as a kind of "warming up week", after the gap of Christmas holidays. On the first day work will focus on revising the latest test and portfolio revision results. There will also be room for reading and reinforcement activities.

Week 11 - Term 2 Revision (Units 7-11): Oral and written tests, portfolio, reading activities, resittings, reinforcement activities, etc. Students who have failed to deliver a portfolio activity will be given a chance to do so.

As this term is shorter, this last week will hopefully provide enough time to revise the contents of the 4 units.

Term 3

This term covers about 12 weeks. 4 new units will be introduced.

Week 1 - Term 2 Revision. Tests results. Reading activities, reinforcement activities, etc.

Weeks 10/11 - Term 3 Revision (Main contents of Units 12-15). Oral and written tests, reinforcement activities, portfolio, etc.

Week 12 - Round up. School year revision. This additional week will be devoted to several activities, mainly intended to give students who have failed to deliver essays, videos or other tasks a last opportunity to do so, and to give final oral and written tests to the students who have not passed during the school year; weaker students will be given an extra opportunity to catch up or to improve their final marks. An opportunity to revise and resit a general revision test will be offered. This will cover units 1-15 and it will pay attention to the course minimum requirements.

7.2 Assessment Criteria

Assessment criteria are aimed at assessing students' ability in eleven different areas, based on the learning objectives contained in the syllabus. The focus is on whether students have achieved the following abilities:

- 1- To follow and understand general and specific information delivered orally, including face to face conversation, telephone calls and audiovisual products, and to participate in a pertinent manner in the proposed real or simulated communicative situations with a reasonable degree of fluency.
- 2- To express oneself, make oneself understood and interact orally with a certain level of autonomy in the communicative situations included in each teaching unit, using common discourse markers and being aware of non-verbal communicative devices, implicatures, turn-taking, politeness, face saving and a variety of pragmatic aspects associated with written or face-to-face interaction.
- 3- To read and understand the cinema scripts, newspaper and magazine articles, reviews, interviews, letters, tourist guides, brochures, leaflets, classified ads or comic strips included in the teaching units, in order to extract general and specific information.
- 4- To be able to write simple essays, e-mails, leaflets, letters, cinema/TV subtitles, comic captions, classified ads or interviews using the appropriate lexis, register, spelling, punctuation and cohesion and coherence devices.
- 5- To use with a reasonable degree of fluency the phonetic, lexical, structural and functional components of English in real, communicative contexts, recognizing common conversational devices such as inserts, repairs, vocatives, elision,

- backchannels, pause fillers, discourse markers and phatic particles, as well as some of the most common idioms and common lexical bundles.
- 6- To reflect on their own learning process and to compare vocabulary, communicative strategies and grammar cross-linguistically.
 - 7- To use dictionaries, books and the Internet for obtaining and presenting information both orally and in a written form.
 - 8- To subtitle, dub and shoot video clips and to include the resulting products in their student Portfolios.
 - 9- To use English as a tool for accessing information and culture, including a variety of contents related to English-speaking literature, cinema and drama.
 - 10- To show interest and respect for cultures, ways of life and linguistic backgrounds different of their own.
 - 11- To achieve a reasonable degree of self-confidence in their ability in learning and using English, and to plan future paths leading to an improvement in their communicative competence.

In addition to these criteria, based on the curriculum, the CEFRL helps us benchmark language ability. A European Union Council Resolution (November 2001) recommended the use of this Council of Europe instrument as a guideline for setting up systems of validation of language competences. Fourth year CSE students should ideally aim at attaining an A2/A2+ level. This level, also called *Waystage* (with A2+, *Strong Waystage*) means that students should have acquired a general, basic ability to communicate in a limited number of some of the most familiar situations of everyday life, using language for survival and to gain basic points of information. As *Basic Users*, they should be able to understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance, e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography or hobbies and sports. They should also be able to communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familial and routine matters, and to describe in simple terms aspects of their background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

The Framework includes a self-assessment grid for each level, including A2, in the five different language skills. This grid does not supersede the assessment criteria above; on the contrary, it supports and clarifies them.

7.3 Grading

A 10-point numerical grading scale will be used. “5” is the lowest passing grade. Term grades (as 100%) will be assigned according to the following percentages:

1- TEACHING UNIT ASSESSMENT: 50% (This grade corresponds to the arithmetic mean of A and B).

A) Participation in classroom activities: 25%

B) Portfolio activities, including presentations and specific tasks: 25%

2- TERM ASSESSMENT: 50%

A) Oral exams: 30% The grade will be the arithmetic mean of the grade obtained in the two oral tests (individual and in pairs).

B) Written exams: 15%

C) Good behavior: 5%

7.4 Key Competences

In 2, “Contribution of this Subject to the Development of Key Competences”, the key competences to which English as a Foreign Language can contribute are outlined. The purpose of competences is to promote personal fulfillment and development, social inclusion, active citizenship and employment.

The Objectives and Assessment Criteria in this syllabus are competence-based and integrate knowledge, skills and attitudes. Thus, assessment procedures and tools implicitly include an assessment of the levels of achievement of key competences; assessment criteria are inextricably linked to the competences. At the end of the school year, deciding whether a student graduates will involve an assessment of his/her achievement of CSE competences.

At a teaching unit level, assessment criteria are related explicitly to specific key competences, so assessment of competences and student-performance assessment are a single, unified process. As an example of this, some assessment criteria related to each of the competences follow:

COMPETENCE	ASSESSMENT CRITERIA
Linguistic Communication	Students are able to express themselves, make themselves understood and interact orally with a certain level of autonomy in the communicative situations included in each teaching unit.
Digital Competence and Information Management	Students are able to subtitle, dub and shoot video clips and to include the resulting products in their student Portfolios.
Cultural and artistic competence	To use English as a tool for accessing information and culture, including a variety of contents related to English-speaking literature, cinema and drama.
Social Competence and Citizenship	To show interest and respect for cultures, ways of life and linguistic backgrounds different of their own.
Learning to Learn	Students reflect on their own learning process and compare vocabulary, communicative strategies and grammar cross-linguistically.
Personal Autonomy and Entrepreneurship	To achieve a reasonable degree of self-confidence in their ability in learning and using English, and to plan future paths leading to an improvement in their communicative competence.

7.5 Minimum Student Performance Levels

This syllabus establishes the following minimum requirements that all students must achieve to obtain a final pass mark at the end of the school year:

- 1- Students will be able to understand simple oral and written texts. The level of text complexity will be in agreement with the aims of the course. Mixed abilities will be taken into account in the choice of texts, and the assessment of students with curricular adaptations will take this into account.
- 2- Students should be able to produce oral messages in a cohesive and coherent way. The complexity of these messages will depend on the students' ability and knowledge.
- 3- Students are expected to write a variety of texts with a reasonable level of accuracy, coherence and cohesion.
- 4- Students should identify the communicative situations practised in class, understanding and producing the most common linguistic items associated with communicative exchanges in each of the said situations.
- 5- Students should include at least two dubbings, two subtitling activities and a video clip in their Student Portfolio.

Although the specific needs of students with difficulties are to be analysed individually, my personal experience as a secondary school teacher allows me to predict with some degree of accuracy the average level of some of the texts that Year 4 of CSE students with learning difficulties could be presented with, provided all the lexical items have been studied recently and some non-verbal communication is provided in the case of oral texts. I include below two different texts which might provide a model:

Text 1: SE-UNG OH, FROM KOREA*

When I was about 16 years old, I went to Pusan with my family to enjoy a summer vacation. At night our family watched TV in the living room, and we were eating some plums. There was an interesting movie on TV, and we were enjoying watching the movie and eating the tasty plums.

Generally, If someone eats a plum, he spits out the plum seed. But I swallowed it, and it got stuck in my throat. It was a little bit big, so I couldn't breathe, and I couldn't say anything.

But my family was so involved in the movie that they didn't notice anything. Everything went black, and I thought that I was going to die. Fortunately, my father finally noticed what was happening. They thought that I was having a problem, but they didn't know why I couldn't speak and had a red face. I felt hopeless. It was a very serious situation. Then my younger brother saw the remains of the plum and realized why.

*Excerpted from TOPICS Online Magazine - ©1997-2007 - - Sandy and Thomas Peters

Text 2: Dialogue*

Carl: Do you want to make a bet?

Lewis: What kind of bet?

C: I bet, I bet I will get a higher score, higher than you, on our math test tomorrow.

L: You sound pretty confident, huh?

C: I am. I studied. Instead of watching TV all week.

L: How come?

C: Well, I want to pass it!

L: What do I get if I win?

C: I'll let you feed my iguana.

L: OK. Erm... and what happens, like, if I lose?

C: Then you'll have to clean up my iguana's cage!

L: No way!

*Excerpted from stickyball.net

7.6 Resittings and Retake

Students will be catered for by the teacher during each term so that they acquire and reinforce the contents and abilities included in the teaching units they have not been able to pass. Specific exercises and activities will help students improve their performance and thus their grades in these units; the teacher will establish specific tasks and requirements to pass each of the units, taking into account the different types of activities included in it.

Obtaining a grade higher than 5 in a term's written exam and in both oral exams will automatically award a pass mark for the whole term, provided students hand in all the required projects and activities.

A pass mark in the second term will automatically award a pass mark in the first term, if failed.

A pass mark in the third term will automatically mean a pass mark in both the first and second terms, if failed.

Students who are not able to pass one or more terms will resit a final oral and written exam in week 12, roughly mid-June. Teachers may require students to hand in additional written tasks. Except in outstanding cases, students who fail in June will take in September a written exam, consisting of exercises and questions related to basic contents of the course. The highest grade awarded in September is 5.

7.7 Students Who Have Not Passed 3rd EFL

4th year students who have failed their 3rd EFL September exams will get a pass grade if they pass this 4th year EFL course. Teachers will provide them with specific worksheets if needed.

7.8 Evaluation of the Teaching Process

The teacher will continuously assess his own performance and planning, in order to correct, predict or avoid common difficulties: for example, activities may be too difficult, too easy or too time consuming, or some of the contents may be already known by most students. It is necessary to recognize student feedback immediately and reconsider or modify some lesson plans or specific activities, thus using class hours efficiently.

The Department will coordinate teachers and assess, in their weekly department seminars, teachers' following of the syllabus and its effectiveness. Evaluation of the effectiveness of the syllabus will include an assessment of its methodological principles, activities and assessment criteria.

Each teacher will elaborate a report at the end of each term pointing out the main problems or shortcomings of his teaching practices and suggesting solutions for them.

In June, teachers will write a complete evaluation of the teaching process; their report will comment on how their performance has measured against the following criteria:

- To achieve the objectives and contents stated in the curriculum.
- To achieve syllabus objectives and contents.
- To efficiently organize and manage space, time and resources.
- To foster Key Competences.

Students participate in the evaluation of teaching processes through their day-to-day interaction with teachers and by filling out a survey in June.

8- Attention to Diversity

The Organic Law of Education (LOE) emphasizes *attention to diversity* in ESO. It is a fact that, while all students start Secondary Education with some previous experience of learning English as a foreign language, they don't start at the same level of language competence, and by the time they reach 4th year their abilities are wildly divergent. English language classes are notorious among CSE subjects for the differences in levels of ability among students.

Results obtained with a particular methodology vary from one group of students to another, from one student to another and for the same student over time; these results depend on intellectual capacity, interests, motivation and previous knowledge and experience. Thus, on some occasions it may be necessary for teachers to adapt contents or methodology to ensure that all pupils attain all the objectives and aims, with no one left behind. Similarly, extension activities will be offered for more able or receptive students or students with a higher proficiency in English. Attention to diversity will thus be practiced in both directions, catering for differences between students by presenting the same activities in different ways or by presenting different activities altogether. Teacher will evaluate towards whom they should direct each type of methodologies, being aware of and taking into account differences between students when assessing, teaching or planning classroom activities.

Classroom activities should have an inbuilt flexibility to address mixed ability in the classroom. Mixed abilities will be a factor when organizing groups, placing stronger students to work with students who have a lower competency to help them carry out classroom activities.

Faster students will be encouraged and their use of language will be developed through extension of set activities and extra materials.

No students with special educational needs have enrolled this year. If a student with special educational needs joins the course, the syllabus will be modified to include the criteria and procedures adopted for the development of Special Curricular Adaptations (ACIs) for students with special educational needs. These adaptations would focus on speed of learning, personalized methodologies, reinforcement of study skills, improvement of procedures, habits and attitudes and counseling.

9- Propuesta de innovación

Destrezas orales en el cuarto curso de ESO: Doblaje y otras actividades audiovisuales en el aula de EFL

9.1 Diagnóstico inicial

Jacques Derrida nunca podría haber elaborado su deconstrucción del supuesto fonocentrismo dominante basándose en los métodos utilizados para la enseñanza de la lengua inglesa en nuestros institutos, porque esa supuesta tiranía de la voz sobre la palabra escrita en la cultura occidental es exactamente la situación opuesta a la que se da en la mayoría de aulas de EFL en Secundaria. En muchos institutos asturianos, y aquel en el que realicé mis prácticas es un buen ejemplo, *logos* reside en el texto escrito, y casi exclusivamente en escritos de carácter divulgativo, orientados a la transmisión impersonal de informaciones. Así, las programaciones didácticas de los departamentos de EFL dedican a las destrezas escritas mucho más tiempo que a las orales. Además, una gran parte del tiempo que los profesores creen estar dedicando a trabajar las destrezas orales se apoya también, en ocasiones de manera muy llamativa, en materiales escritos de tipo informativo/divulgativo, y no en situaciones de comunicación interpersonal, hasta el punto de que en ciertos libros resulta difícil diferenciar las secciones *Reading* y *Speaking*: en estas últimas el alumno habla, pero dentro de unas actividades concebidas en realidad como refuerzo del estudio de la lengua escrita. Las secciones *Reading* reinan pues supremas en estos libros de texto, libros que además no son instrumentos para el desarrollo de la clase sino que constituyen la clase en sí. Y estos textos, parecidos a versiones simplificadas de los artículos de cualquier magazine dominical, son utilizados para ejemplificar la aplicación de normas gramaticales, presentadas profusamente *antes* de ser escuchadas o utilizadas por los alumnos. Se trata en el fondo del método clásico de gramática y traducción; aunque no se realicen traducciones de manera expresa, se anima a los alumnos a utilizar su conocimiento de la L1 continuamente, casi como única fuente de conocimiento de la L2, y se abusa de la abstracción teórica. La única diferencia entre este tipo de enseñanza y la enseñanza de una lengua muerta como el latín sería que, en lugar de aprender la gramática a través de *De Bello Gallico*, se utilizan textos con “gancho” para los adolescentes.

Los resultados así obtenidos son los esperables: los alumnos no desarrollan su competencia comunicativa en la lengua meta, y cuando se ven inmersos en una situación comunicativa real (por ejemplo, en una visita en solitario al Reino Unido) se

ven en la práctica tan desvalidos como si nunca hubiesen estudiado inglés. Conocer las reglas que generan oraciones gramaticalmente correctas no les ayuda a *hacer cosas* con la L2. En ocasiones incluso diríamos que es al contrario: los alumnos tratan de expresarse en inglés haciendo un uso continuo de pasivas, condicionales y subordinaciones muy complejas, reflejando así la gran cantidad de horas destinada al estudio de estas estructuras. Sin embargo, gracias a los *linguistic corpora*, sabemos que el porcentaje de uso de éstas entre los hablantes nativos no es muy elevado; analizando miles de horas de uso corriente de la lengua, hallamos por ejemplo que predominan las oraciones simples en tiempo presente; el uso que los estudiantes de inglés españoles hacen de las estructuras más complicadas es desproporcionado y no ayuda a la comunicación efectiva.

Este abuso de textos escritos y de abstracciones gramaticales tiene otro efecto: la pronunciación de los estudiantes suele ser muy deficiente, y todos los aspectos prosódicos suelen pasarse por alto.

Entre los factores causantes de estas lagunas en la enseñanza de idiomas podemos mencionar:

1. La tradición recibida (modelos de enseñanza de la L2 basados esencialmente en la gramática).
2. La excesiva burocratización de la labor de los profesores, por ejemplo por medio de programas de gestión “orientados a la excelencia” que exigen resultados que se puedan auditar numéricamente (como los exámenes tipo test).
3. Un número de alumnos por aula excesivo (cuanto mayor sea el número de alumnos en la clase, menos tiempo tendrá cada uno para hablar, participando en actividades comunicativas).
4. Unos sistemas de evaluación centrados en blindar al centro contra posibles reclamaciones.
5. La influencia del examen PAU, débil aún en la ESO pero que alguna manera produce un efecto de washback acumulativo que incentiva la evaluación sumativa sobre la formativa.
6. Un tratamiento literal y maximizador de los contenidos transversales, que lleva a incluir más y más texto escrito.
7. La presión de las editoriales, interesadas en este modelo de enseñanza; si los profesores crean situaciones de comunicación interesantes en el aula y utilizan bien las TIC, quizá no se venderán tantos libros de texto en el futuro.
8. Un currículo que insiste en el uso de “estructuras cada vez más complejas”, asimilando la enseñanza de idiomas a la enseñanza de las ciencias.

Por suerte, para censurar este grafocentrismo reinante en el aula de EFL no necesitamos hacer uso de las impenetrables martingalas teóricas de ningún filósofo posmoderno francés, como el anteriormente mencionado Derrida: basta con echar una mirada al curriculum para convencernos de que la competencia comunicativa en una

lengua extranjera, tal y como se describe en el MCERL, no puede conseguirse de esta manera. Si debemos mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos partiendo de situaciones de comunicación, es evidente que debemos introducir metodologías y actividades encaminadas a ese fin; metodologías informadas por corrientes lingüísticas funcionales, compensando la obsesión por la forma que ha permeado tradicionalmente las metodologías de muchos profesores de inglés.

El propósito de la presente propuesta de innovación, dentro de su modestia, es ese: introducir en el aula actividades que mejoren las destrezas orales de los alumnos, enmarcadas en situaciones reales de comunicación y con un uso del lenguaje natural y no simplificado, y que además integren la práctica de la pronunciación y los aspectos prosódicos de la lengua y resulten motivadoras para los alumnos.

9.2 Justificación e investigación previa

Durante mis prácticas, y cumpliendo con la actividad de evaluación final de la asignatura Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa, llevé a cabo una investigación entre los alumnos de segundo ciclo de ESO del centro en el que realicé mis prácticas. Dicha investigación partía de una intuición personal, que podría enunciarse así: “Todos estos adolescentes destinan muchas horas de su tiempo de ocio al visionado de productos audiovisuales originalmente anglófonos, y sin embargo, por culpa del doblaje al castellano, les resulta extraño y chocante oír a alguien hablar en inglés. ¿Se podrá hacer algo?”

Esta intuición, por supuesto, debía ponerse en cuarentena: ¿De verdad los alumnos dedican muchas horas semanales a ver películas y series anglófonas dobladas al castellano? ¿Hasta qué punto son conscientes de que las voces que escuchan no son las de los actores? ¿Notan mucha diferencia con el inglés que escuchan en los materiales didácticos utilizados en el aula? ¿Cómo reaccionarían ante un intento directo de utilizar su afición a ver películas y series anglófonas para mejorar su inglés? ¿Comparten la percepción generalizada en la sociedad española de que ver cine en versión original es algo propio de intelectuales y pedantes?

Así pues, sospeché que el consumo doméstico de ficción audiovisual rodada originalmente en lengua inglesa, generalizado entre los estudiantes del segundo ciclo de secundaria, estaba/está siendo desaprovechado como recurso educativo. Si tenemos una población de estudiantes que dedica un número de horas semanal muy importante a visionar productos audiovisuales anglófonos doblados al castellano, desde la perspectiva del profesor resulta natural preguntarse si existe la posibilidad de utilizar ese hábito de consumir ficción anglófona (fundamentalmente norteamericana) para mejorar su nivel de inglés, sobre todo en los aspectos relacionados con la expresión y comprensión oral. Se hacía necesario contar con más información sobre los hábitos, gustos y opiniones de los alumnos para poder valorar la posibilidad de, por una parte, diseñar innovaciones dirigidas a la mejora de sus destrezas orales basadas en este recurso, y por otra, inculcar en nuestros alumnos la preferencia por las versiones originales de sus películas y series favoritas.

Teniendo en cuenta el enfoque comunicativo que permea el currículo de ESO vigente en el Principado de Asturias y la adopción del Marco Común Europeo de las Lenguas (MCERL) como base de las enseñanzas de lenguas extranjeras en nuestro sistema educativo, es necesario un cambio profundo en la metodología y la programación de nuestra materia, como argumentábamos más arriba, y la enseñanza estructurada en torno a reglas y estructuras gramaticales abstractas debe verse sustituida por una enseñanza organizada en torno a situaciones de comunicación. Una vez entendido esto, me doy cuenta de que los alumnos presencian semanalmente docenas o incluso cientos de situaciones comunicativas en las que hablantes nativos de inglés utilizan su lengua con fines comunicativos. La gran barrera es el doblaje.

Mi investigación educativa se centró en elucidar los hábitos de consumo audiovisual de los alumnos del instituto, así como sus actitudes, intuiciones y posibles prejuicios respecto al consumo de ficción audiovisual en versión original.

La aplicación de un cuestionario relativamente exhaustivo a 85 alumnos y alumnas del segundo ciclo de ESO me permitió sacar conclusiones útiles que podrían extrapolarse a cualquier otro instituto urbano. Por razones de espacio no se puede incluir aquí un análisis de los datos tan exhaustivo como el desarrollado en el trabajo final de la asignatura mencionada, pero sí mencionaré las conclusiones generales alcanzadas:

Más de la mitad de los estudiantes de segundo ciclo de ESO en nuestro instituto afirman consumir entre cuatro y nueve horas semanales de ficción audiovisual. El 71% de los alumnos dice visionar a diario series de TV o películas rodadas originalmente en inglés; sin embargo, comprobamos que los alumnos tienden a subestimar el porcentaje de productos doblados que consumen: algunos alumnos no se plantean que las voces de sus personajes favoritos no sean en realidad “las suyas”. De un total de 780 productos de ficción audiovisual consumidos por los alumnos, 402 resultan ser originalmente anglófonos. Aunque solamente el 4% de los alumnos visiona en alguna ocasión ficción en versión original inglesa, prácticamente el 100% sabe acceder a la versión original subtitulada de sus series y películas favoritas, a través del mando a distancia de la TDT o Internet.

De modo que los alumnos ven muchas horas de ficción audiovisual rodada en inglés, más de las que ellos creen, y la ven en versión doblada a pesar de contar con medios, tanto en internet como en televisión, para escuchar las voces originales. Debíamos a continuación averiguar por qué, si lo hacen por inercia, comodidad o convicción, si opinan que su inglés mejoraría cambiando sus hábitos y si tienen algún tipo de prejuicio hacia la idea de avanzar hacia el consumo de versiones originales. Los resultados de mi investigación fueron muy claros a este respecto: los alumnos encuestados opinan, muy mayoritariamente, que su nivel de inglés podría mejorar con el visionado de versiones originales. Además, las preguntas relativas a sentimientos, percepciones e ideas preconcebidas sobre doblaje y versión original parecen indicar que nuestros alumnos tienen una actitud favorable hacia el visionado en inglés; la incongruencia entre sus prácticas y hábitos por un lado, y sus ideas y opiniones por el

otro parece sugerir que si no se plantean el consumo de versiones originales es por simple inercia.

A modo de ejemplo de este clima favorable al consumo de versiones originales, podemos mencionar que una amplia mayoría (66%) de los alumnos está bastante de acuerdo o muy de acuerdo en que con el doblaje se pierde el trabajo de los actores, mientras que sólo un 21% está bastante o muy de acuerdo con la afirmación “ver cosas con subtítulos es más aburrido”.

Determinadas opiniones muy generalizadas en nuestro país, como “con los subtítulos no me da tiempo a leer y no me entero de la película” o “hay series y películas que mejoran con el doblaje” reciben un serio varapalo en las valoraciones de estos adolescentes, confirmando la impresión general de cambio de opinión, al menos en esta generación de estudiantes de segundo ciclo de ESO en el IES Nº1 de Gijón.

Una buena demostración de lo anterior es el hecho, contrario a mis suposiciones iniciales, de que un 63% de los alumnos opina que la película doblada es peor que la versión original. Y, como dato esclarecedor, un 64% de los alumnos se muestra de acuerdo muy de acuerdo con la siguiente afirmación: “Me gustaría acostumbrarme a ver las películas y series anglófonas en su versión original”.

El colectivo estudiado aparece, en resumen, como un gran consumidor de ficción audiovisual anglófona, siempre doblada al castellano. Aunque conoce los recursos necesarios para acceder a versiones originales con o sin subtítulos, no lo hace nunca. Opina que esta práctica sería positiva para la mejora de su nivel de inglés, y no muestra prejuicios iniciales hacia ella, por lo que concluyo que se trata de una inercia arrastrada, y que la labor del profesor puede, por una parte, concienciar a los alumnos en este sentido, y por otra crear actividades que aprovechen este gusto de los estudiantes por la ficción anglófona para mejorar sus destrezas orales.

9.3 Propuesta

Mi propuesta de innovación consiste en la inclusión de actividades basadas en procesos y productos de ficción audiovisual, cumpliendo una doble función: por una parte mejorar la competencia oral de los estudiantes a través de proyectos con un componente artístico y de *role-playing*, y por otra vincular el aprendizaje de la lengua inglesa con la concienciación y motivación hacia el consumo de versiones originales. No se trata de ordenar directamente a los alumnos que vean series y películas en inglés, estrategia probablemente poco eficaz, sino de aprovechar su falta de prejuicios y actitud positiva para, a través de la realización de actividades que entronquen con este campo, facilitar que el estudiante sienta curiosidad por escuchar cómo habla en realidad el actor que ve en pantalla, o simplemente que se dé cuenta de las inexactitudes en el movimiento de los labios.

Mi intención es conjugar el uso de materiales originales, la práctica de la pronunciación y la mejora de la fluidez a través de varias actividades que tienen como hilo conductor el aprovechamiento de la omnipresencia de los productos audiovisuales anglófonos, incluyendo doblaje de fragmentos audiovisuales, subtítulo de vídeos y

rodaje de cortos y escenas aisladas. Todos los documentos generados por los alumnos se incluirán en un videoblog que servirá como Portfolio colectivo del grupo, con el nombre *Audiovisual Activities and EFL Learning: A Class Blog*. Los objetivos de estas actividades son la mejora de la pronunciación, la práctica de la lengua en situaciones motivadoras y contextualizadas y la toma de conciencia por parte del alumnado de las ventajas de consumir la versión original no doblada de cualquier producto audiovisual. Los proyectos serán propuestos por el profesor, que se mantendrá atento a los gustos y sugerencias de los alumnos.

Dentro de los objetivos generales de esta innovación, no sólo se incluye una mejora en la pronunciación sino también en la fluidez. La posibilidad de que los alumnos oigan sus propias grabaciones resultará muy útil para desarrollar una reflexión sobre su propio aprendizaje y tomar conciencia de las propias dificultades, así como del progreso experimentado a lo largo del curso. Los alumnos adquirirán vocabulario nuevo, estructuras y expresiones útiles para la comunicación oral en diferentes situaciones. Igualmente, se contemplan objetivos referidos no sólo a la valoración del consumo de películas o productos audiovisuales en V.O. de modo general sino también al conocimiento, valoración de las producciones audiovisuales propias de los países de habla inglesa, en cuanto manifestaciones artísticas y culturales.

La actividad central en todo este proyecto es el doblaje. La repetición de textos ha sido tradicionalmente un ejercicio que muchos profesores de inglés han optado por obviar, debido a lo tedioso de su desarrollo. E incluso cuando sí se utiliza, normalmente se trata de repetir oraciones de una manera descontextualizada; los alumnos no se sienten motivados por el ejercicio y una vez realizado no queda nada de él, ningún producto que permita evaluar los progresos del alumno o volver a trabajar sobre los contenidos no asimilados. Grabar al alumno y hacer que se escuche a sí mismo es muy beneficioso, pero nunca ha sido una práctica habitual en nuestros institutos por lo engorroso del proceso y por la imposibilidad de motivar al alumno con una actividad de ese tipo.

Hoy en día, la tecnología nos permite realizar doblajes en el aula de manera fácil y cómoda. Un doblaje puede ser una actividad muy motivadora para el alumno, que tras su realización se queda con un producto acabado que puede guardar en un CD o lápiz USB; los productos más conseguidos se incluirán en el blog de la clase. Estos doblajes pueden utilizar como materia prima materiales audiovisuales sacados de películas y series de TV (también informativos, documentales o retransmisiones deportivas) apreciadas por los alumnos, seleccionadas por el profesor para ilustrar las situaciones comunicativas abordadas en cada unidad. El profesor puede proponer doblajes breves que los alumnos realizarán individualmente (delante de sus compañeros o a solas con el profesor) o en grupo.

La práctica del doblaje permitirá:

- 1- Mejorar en la pronunciación, entonación y fluidez del alumno

- 2- Contextualizar los contenidos de la unidad en cuestión, basándose siempre en situaciones de comunicación.
- 3- Asimilar fórmulas prefijadas comunes en la conversación
- 4- Practicar elementos conversacionales tradicionalmente descuidados en las enseñanzas de inglés: inserts, backchannels, repairs, vocatives, interjections, pre-sequences, elision, pause fillers, discourse markers, phatic particles, así como los lexical bundles más comunes en cada situación comunicativa.
- 5- Exponer a los alumnos a materiales reales (escogidos, no adaptados)
- 6- Reflexionar sobre los procesos de doblaje y las ventajas de la versión original.

Las actividades de doblaje consumirán una cantidad de tiempo considerable en las primeras sesiones, para progresivamente ser dominadas por los alumnos, que necesitarán cada vez menos tiempo para prepararlas y completarlas. El progresivo dominio de la técnica permitirá incorporar las actividades complementarias: transcripción de diálogos, elaboración de subtítulos, creación y grabación de diálogos alternativos y grabación de clips de video. Esta última actividad se realizará contando con los teléfonos móviles de los alumnos, por lo que resulta innecesario incluir en la presente propuesta ninguna especificación técnica al respecto: los alumnos conocen a la perfección el funcionamiento de estos aparatos y probablemente recibirán muy bien la idea de utilizarlos para grabar y entregar sus deberes.

La mayoría de unidades didácticas en mi programación incluyen una tarea audiovisual final o alguna tarea más corta con un consumo de tiempo más limitado. Dichas tareas pasan a formar parte del portfolio digital del alumno y son conservadas también por el profesor, que las sube al blog de la clase, alojado en <http://blog.educastur.es>. El profesor actúa como webmaster del blog y distribuye claves de acceso para los alumnos, que en ningún caso podrán descargar material de sus compañeros desde sus casas, solamente visionarlo y comentarlo en clase cuando el profesor lo considere oportuno.

9.4 Marco teórico de referencia

El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por el antropólogo Dell Hymes, basándose en la idea de que, para comunicarse eficazmente en una lengua, los hablantes necesitan saber cómo es usada la lengua por los miembros de una comunidad lingüística (HYMES 1972:281). Canale y Swain definieron más tarde la competencia comunicativa en términos de cuatro componentes: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (CANALE, M. y SWAIN, M. 1980:1-47). En torno al corpus teórico elaborado por estos autores se estructuró el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas. Este enfoque es el adoptado por nuestro currículo oficial y presenta una serie de características que encajan con el uso de materiales audiovisuales en el aula y, por el mismo motivo, con los beneficios que se pueden esperar del visionado y utilización de productos de ficción audiovisual como películas y series:

- 1- Parte de situaciones contextualizadas de la vida real que precisan comunicación efectiva.
- 2- Se centra en el contenido de los mensajes, más que en aspectos formales y gramaticales.
- 3- No se restringe a la práctica controlada de los objetivos gramaticales o léxicos de una determinada lección.
- 4- El material no es simplificado, se introducen textos auténticos en la situación de aprendizaje.

Estas características del enfoque comunicativo parecen sugerir el trabajo por proyectos, los juegos de adopción de roles y otro tipo de actividades relacionadas; el uso de series y películas se presta a esto y puede ser una fuente de materiales casi inagotable.

Si nuestra meta es mejorar la competencia comunicativa de los alumnos, los factores contextuales que rodean a los intercambios comunicativos deberían ser ricos, motivadores y preferentemente visuales. En un artículo que sorprendentemente data de los años 80, *Using Authentic Video Materials in the Language Classroom*, Kathleen Kitao enumeraba ya las ventajas de usar vídeos en clase. Los vídeos introducen “la vida real” dentro de la clase, una vida real que además se expresa en un inglés natural y, más que realista, real. Kitao ejemplifica así la importancia de un contexto visual real: “*in a face-to-face interaction, the speaker assumes a shared context, including things that both the speaker and listener can see. If both can see an object or witness an event, they are likely to use a pronoun to refer to it. In such interactions, the verbal and non-verbal channels reinforce each other, and the situation reinforces both. If only the verbal channel is used, the message must be artificially explicit, and stress or intonation exaggerated. In using video clips, artificial explicitness is not necessary*”. En el mismo artículo se incluye un fragmento que resume muy bien nuestros motivos para proponer esta innovación:

“Although television and movies are not exactly like real life, they are similar because the social interactions that occur in real-life speech are present. Dialogues sound like real speech, with natural pronunciation and varieties of dialect and register. Dialogues in films also demonstrate the interaction between the verbal and non-verbal channels and the interaction between communication and context” (KITAO, 1986:18)

9.5. Desarrollo de la innovación

9.5.1 Consideraciones pedagógicas

Realizando doblajes, grabaciones y subtítulos los alumnos movilizan las cinco destrezas lingüísticas y lo hacen de una manera integrada y contextualizada. Además, resulta posible diseñar unidades didácticas como las unidades 5 “*How about going to the movies?*” y 15 “*What’s on TV tonight again?*” en las que los contenidos gramaticales, fonológicos y léxicos dependen totalmente de los gustos e intereses de los alumnos: los contenidos se determinan *a posteriori*, propiciando de esa manera la

iniciativa de los alumnos y reforzando su protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La producción o modificación de materiales audiovisuales ofrece excelentes oportunidades para desarrollar unidades didácticas basadas en el llamado aprendizaje por tareas. Su componente motivacional y su orientación al *output* de los alumnos son claras ventajas. Sin embargo, hasta hace muy poco embarcarse en actividades de producción de videos, doblajes o subtítulos resultaba poco realista: estos proyectos podían llegar a consumir demasiado tiempo y esfuerzo, fagocitando programaciones didácticas enteras. Actualmente, los medios técnicos permiten realizar doblajes, subtítulos y grabaciones de video de manera simple y eficiente. Sigue siendo necesario dedicar tiempo a la planificación de las grabaciones, redacción de guiones, práctica previa de la pronunciación, etc., y por supuesto los alumnos necesitarán varias prácticas antes de interiorizar el manejo de las herramientas básicas a utilizar.

Las actividades de doblaje, es decir, sustitución de la banda sonora de un video ya existente, ofrecen básicamente las mismas ventajas pedagógicas que la grabación de videos nuevos con una inversión de tiempo y esfuerzo sustancialmente menor.

Las grabaciones de clips de video y las actividades de doblaje ofrecen numerosas ventajas respecto a las actividades de role-play tradicionales. Una diferencia importante es la audiencia potencial del video y el efecto que esa audiencia puede tener en la actuación (*performance*) del estudiante. La audiencia de una actividad audiovisual, ya sea grabación o simplemente doblaje, es intrínsecamente más amplia que la de una actividad de role-play en el aula, porque además del profesor y el resto de los alumnos la puede presenciar, en diferido, un número indeterminado de personas. Y cuanto mayor es el público potencial, mayor es la motivación para preparar un buen texto y grabarlo con una pronunciación y entonación adecuadas.

Las grabaciones de video se diferencian de las simulaciones tradicionales como el role-play o el teatro en el tipo de actuación que se espera del alumno. Por su propia naturaleza, las simulaciones deben realizarse de principio a fin, y “salen bien” si resultan fluidas y se consiguen a la primera. La grabación de videos o el doblaje de pistas, por el contrario, permiten realizar varias tomas que se pueden mover y modificar hasta conseguir el mejor resultado final posible. Los estudiantes pueden autoevaluarse y mejorar sus destrezas orales de una forma que simplemente es imposible en tiempo real.

La sincronización con el movimiento de los labios es importante en el doblaje, y por ello los estudiantes deberán prestar atención al ritmo y al *timing* del texto, favoreciéndose así la práctica de los aspectos prosódicos involucrados. Las imágenes de video, por su parte, aportan expresiones faciales y factores contextuales, algo que facilita a los estudiantes el meterse en la piel del personaje al que están doblando. Si el fragmento utilizado ha sido aportado por el propio estudiante, es de esperar una empatía extra y un alto grado de motivación por su parte, ya que el producto final, un clip de video en el que uno de sus personajes de ficción favoritos habla con su voz, es claramente muy atractivo. Además, al poder refugiarse tras el personaje, los alumnos

encuentran el trabajo con videos mucho menos intimidante que las grabaciones de video propiamente dichas, y pueden trabajar con un filtro afectivo más bajo.

9.5.2 Metodología

Tanto las actividades de doblaje como las de subtulado ofrecen dos formas básicas. En su expresión más simple, consisten en sustituir la banda sonora original por las voces de los estudiantes (doblaje) o en introducir en pantalla los subtítulos pertinentes, bien coordinados con la banda sonora. La preparación de los diálogos incluye práctica de la comprensión oral y lectora y una excelente práctica de pronunciación, entonación y ritmo. También es una buena práctica para la grabación de videos completos, también incluida en mi programación didáctica.

Los estudiantes más aventajados pueden utilizar los videos propuestos como materia prima y crear su propio *storyline* y un guión simple, utilizando variaciones humorísticas sobre el tema en ocasiones. Para acoplar un diálogo a una escena los estudiantes tendrán que hacer uso del léxico y la gramática trabajados en cada unidad, pero también deberán aprender por su cuenta vocabulario nuevo y apropiado al contexto. Transcribir los diálogos será esencial para asegurarse de la corrección del texto a utilizar y para proporcionar el guión o *script* que servirá a los alumnos para practicar su doblaje.

Los clips de video que se subtitulan o doblan son propuestos por los propios alumnos en algunas de las unidades didácticas, pero normalmente son incluidos como actividades de aula y son prefijados por el profesor. Mientras que para los clips propuestos por los alumnos se dedicarán sesiones completas a filtrar (o censurar) las elecciones de los alumnos y a transcribir y practicar los textos, en el caso de los doblajes y subtitulados propuestos por el profesor existirán guiones previamente preparados para que todos los alumnos puedan realizar la actividad, independientemente de sus conocimientos previos y nivel. También es posible realizar doblajes sobre un vídeo ya subtitulado, facilitando así la tarea al alumno.

Por otra parte, los contenidos de las unidades didácticas en las que los alumnos sugieren los clips de vídeo que se utilizarán dependen en gran medida de la naturaleza de los fragmentos finalmente seleccionados, y hasta cierto punto la metodología será flexible y se adaptará a cada circunstancia. Por ejemplo, la organización en grupos de trabajo dependerá del número de locutores (o “subtituladores”) necesarios para cada fragmento, mientras que las habilidades de cada alumno determinarán el papel que debe interpretar (dificultad de las palabras, número de líneas, velocidad de dicción, etc.).

Los aspectos gramaticales propios de la interacción oral estarán muy presentes en estas actividades: *inserts*, *repairs*, *vocatives*, *backchannels*, *elision*, *deictics*, *pause fillers*, etc. forman parte de cualquier intercambio comunicativo en películas y series de televisión, y los alumnos reflexionarán sobre ellos y los utilizarán con naturalidad, tanto al reproducirlos (doblajes) como al transcribirlos (subtitulados). Durante los ensayos y las primeras tomas el profesor procurará que los alumnos no repitan como meros autómatas sus diálogos, sino que sean conscientes de las motivaciones y estrategias

seguidas por cada personaje, de las referencias deícticas y de los factores extralingüísticos que influyen en su comunicación en general.

Los clips de video utilizados para nuestras actividades de doblaje/subtitulado deben reunir las siguientes características:

- 1- Ser muy cortos. Los proyectos de vídeo, incluso los doblajes más simples, pueden llegar a consumir mucho tiempo y lo mejor es utilizar fragmentos de menos de un minuto.
- 2- Incluir diálogos y conversaciones en las que no intervengan más de cuatro personajes.
- 3- Ejemplificar conversaciones cotidianas y situaciones de comunicación comunes.
- 4- Predominio de planos frontales (por los beneficios pedagógicos de coordinarse con el movimiento de los labios)
- 5- Preferencia por escenas claras en las que las intenciones de los personajes son evidentes: debe evitarse la ambigüedad.
- 6- Adecuación del lenguaje empleado en los originales a la capacidad de comprensión y, en general, nivel de los alumnos.

El proceso a seguir con carácter general para las actividades de doblaje será el siguiente:

- a) Visionado del vídeo y comprensión global del mismo: comentario y puesta en común
- b) Atención al contexto, lenguaje no verbal y estrategias y motivaciones de los personajes
- c) Transcripción o análisis del guión: vocabulario, frases hechas, deixis, referencias, descripciones
- d) Reparto de papeles
- e) Práctica de los diálogos, con especial atención a ritmo, entonación y pronunciación
- f) Doblaje por grupos, realizando un número de tomas adecuado a la duración de la sesión y al número de grupos que deben intervenir.

Los ensayos se realizan siguiendo las convenciones del teatro, con los estudiantes dándose la réplica, pero los doblajes en sí se realizan por bloques: cada personaje graba todas sus frases del fragmento completo, realizando varias tomas sobre un *loop* de grabación. Posteriormente, el profesor editará las tomas y expondrá, en una sesión posterior, los videos resultantes.

9.5.3 Recursos para las actividades de doblaje

Hardware:

- Micrófono dinámico para voz: Behringer XM8500 Ultravoice o superior.
- Tarjeta de sonido: M-Audio Fast Track USB o superior.
- Auriculares.
- Cable para micrófono con conector jack-minijack.
- Ordenador portátil.

Software:

- Clips de vídeo preferentemente no sujetos a copyright. Formatos avi, mpeg, mp4 y flv.
- Ripeador: Si es necesario extraer la película de un DVD o CD esta herramienta permite hacerlo seleccionando el formato y la calidad de destino. Los formatos de vídeo dependen de muchos factores por lo que se recomienda formato mp4, códec H264 con la extensión .mov. Será un tipo de archivo ágil en reproductores QuickTime, que es motor de vídeo más adecuado para exportar a los secuenciadores de audio. En internet se pueden conseguir rippeadores de libre distribución, como WinxDvdRipper. Una vez copiada película, se puede utilizar la herramienta AVC (Any Video Converter, también freeware en Internet), que permite seleccionar el fragmento con el que se quiere trabajar y exportarlo a un archivo, nuevamente en formato mp4, códec H264,y extensión .mov. Conviene disminuir la calidad del vídeo para aligerar todos los procesos.
- Secuenciador: Nos permite trabajar con pistas de audio y vídeo a la vez y realizar los doblajes propiamente dichos. Las tarjetas de sonido suelen venir con versiones limitadas de DAW (Digital Audio Workstation). También serviría Cubase, Nuendo u otro.

El procedimiento básico para un doblaje sería el siguiente:

Se abre una sesión o proyecto nuevo en la DAW o secuenciador. Después se configuran las entradas y salidas del audio y se define el motor de arrastre de vídeo (generalmente QuickTime o DirectX). A continuación se importa el vídeo a la sesión de trabajo. Se pone en MUTE la pista de audio que acompaña al vídeo, se crean las pistas que vayan a ser necesarias y se activa el modo grabación.

Aunque se podría utilizar software más sencillo como iMovie o Windows Movie Maker para realizar estos doblajes (y el profesor podría orientar al respecto a los alumnos interesados en realizar sus propios montajes caseros) los secuenciadores profesionales como Nuendo, Cubase o Pyramid son más adecuados para nuestros propósitos y por su complejidad deben ser manejados por el profesor desde su ordenador. Estos secuenciadores, muy potentes, ofrecen más opciones a la hora de crear *loops* sobre los que el alumno puede grabar varias tomas, de las que se puede seleccionar la mejor rápidamente. También es posible combinar fragmentos de distintas

tomas y refundirlos en una sola toma válida, introducir *fade in* y *fade out* para suavizar las transiciones, ecualizar las pistas, corregir un exceso o defecto de volumen, introducir pistas con sonido ambiente y mover los bloques de voz para que se ajusten perfectamente a los movimientos de los labios. Aseguramos así resultados vistosos desde el principio, que permiten mantener intacta la motivación del alumnado hacia este tipo de actividades.

9.5.4 Recursos para las actividades de subtítulo

Todas las actividades de subtítulo se realizarán en el aula de ordenadores, a excepción de aquellas que los alumnos deban realizar en sus casas. En ese caso podrán manipular y completar sus vídeos a través de PortableApps y transportarlos en lápiz USB o enviarlos al profesor a través del blog de clase. El programa *freeware* utilizado será *DivXLand Media Subtitler*. Este programa se puede descargar en la página <http://www.divxland.org/esp/subtitler.php> y permite crear y modificar subtítulos de manera fácil y directa. El profesor manejará también el ripeador DVD SubRipper. Ambos programas necesitan Windows Vista o superior, aunque sería preferible trabajar en entornos más estables como Ubuntu.

9.5.5 Recursos para las actividades de vídeo

Para las actividades de grabación de vídeos se utilizarán los teléfonos móviles de los alumnos, tanto para las actividades de aula como para las tareas que los alumnos deban completar fuera del horario lectivo.

En el caso de los alumnos que pudieran no tener teléfono móvil propio, corresponderá al profesor especificar el método que se utilizará para realizar la grabación, prefiriéndose siempre la colaboración entre alumnos.

En todos los casos será el profesor quien subirá al blog las actividades enviadas por los alumnos e iniciará los comentarios sobre las mismas. Le corresponderá también moderar los comentarios y, en su caso, animar los debates que se produzcan. Podrá subir materiales complementarios que puedan ser del interés de los alumnos.

9.5.6 Temporalización

Ver cuadros resumen de las unidades didácticas en el apartado 4.2 de la programación didáctica.

9.6. Evaluación y seguimiento

La innovación propuesta tiene incidencia en toda la programación y consiste en la inclusión de actividades audiovisuales cuya evaluación está integrada en los mecanismos de evaluación previstos en mi programación didáctica. La evaluación de los progresos de los alumnos se realiza por lo tanto según lo indicado en el apartado 6, *Assessment*.

La evaluación de la innovación se realizará tanto por parte de los alumnos (mediante un cuestionario a final de curso) como por parte del propio profesor. La evaluación por parte del profesor se realizará de modo continuo, para poder prever o corregir a tiempo las dificultades que puedan surgir y modificar así las actividades

convenientemente, y se plasmará en un documento al final del curso que permita modificar el proyecto para mejorarlo de cara al curso siguiente, ganando en realismo y viabilidad. Los aspectos fundamentales que se evaluarán serán el consumo de tiempo, la dificultad que han presentado las tareas para los alumnos, al hecho de haber logrado o no motivar e interesar a la clase y los progresos logrados en fluidez, ritmo y pronunciación. El hecho de disponer del blog y de guardar las grabaciones que se han ido realizando será un apoyo muy importante para llevar a cabo esta evaluación de los progresos de los alumnos, pues facilita observar si efectivamente los alumnos han progresado con el paso del curso.

D. BIBLIOGRAFÍA

- Alba-Juez, L. (2009). *Perspectives on Discourse Analysis: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Burston, J. (2005). Video Dubbing Projects in the Foreign Language Curriculum. *CALICO Journal*, 23 (1), 79-92.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1980).
- Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, S. (coord.) (2011). *Didáctica del inglés. Classroom Practice*. Barcelona: Graó.
- House, S. (coord.) (2011). *Inglés. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- House, S. (coord.) (2011). *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Hymes, D.H. (1966). Two types of linguistic relativity. En W. Bright (ed.) *Sociolinguistics* (pp. 114-158). Den Haag: Mouton.
- Kitao, K. (1986). Using Authentic Video Materials in the Language Classroom. *Cross Currents*, 12 (2), 17-28.
- Teeler, D. & Gray, P. (2004). *How to use the Internet in ELT*. Essex: Longman.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Savignon, S.J. (1997). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw-Hill.

LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden ECI/2220/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación secundaria obligatoria.

Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias.

Recomendación 2006/962/EC de 18 de diciembre de 2006, del Parlamento Europeo, sobre competencias básicas y aprendizaje permanente.