

**“CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN LA ASIGNATURA DE  
LENGUA EXTRANJERA EN UN PROGRAMA DE  
SECCIÓN BILINGÜE”**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



---

**Universidad de Valladolid**

Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación  
Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad en Lengua Extranjera (Inglés)

Autora: Jennifer Hermida González

Tutora: Dña. Elena González-Cascos Jiménez

*Enseñar no es transferir conocimiento, sino  
crear posibilidades para su propia producción o construcción.*

Paulo Freire

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Fin de Máster incluye una secuencia instruccional que fomenta la conciencia lingüística en la asignatura de Lengua Extranjera en el 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria de un programa de Sección Bilingüe. Es una propuesta de trabajo de la voz pasiva a través del tema de los procesos de manufacturación de productos en la que se aplica el enfoque por tareas. El objetivo principal de implementar la conciencia lingüística en el aula es reflexionar de forma consciente sobre los aspectos formales de la lengua a la vez que se desarrolla la competencia comunicativa.

**PALABRAS CLAVE:** conciencia lingüística, Sección Bilingüe, enfoque por tareas, secuencia instruccional

## **ABSTRACT**

This Master's Final Thesis includes an instructional sequence which promotes language awareness in foreign language teaching for the 3<sup>rd</sup> course of compulsory Secondary Education in a Bilingual Program. It is a proposal that develops the topic of manufacturing processes and the passive voice by means of task-based teaching. The main objective of implementing language awareness in the classroom is to consciously think about the formal aspects of language while developing communicative competence.

**KEYWORDS:** language awareness, Bilingual Section, task-based teaching, instructional sequence

## Índice

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
1.1. Justificación .....	7
1.2. Contextualización .....	8
1.3. Objetivos del trabajo .....	8
<b>2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>10</b>
2.1. Bilingüismo .....	10
2.2. Educación bilingüe: definición y clasificación.....	11
2.3. Bilingüismo en España.....	12
2.3.1. Programa bilingüe MECD / British Council.....	12
2.3.2. Secciones bilingües .....	13
2.4. Metodología.....	14
2.4.1. Enfoques de enseñanza .....	14
2.4.2. Enfoque por tareas .....	15
2.5. Conciencia lingüística .....	17
<b>3. CONTEXTO EDUCATIVO .....</b>	<b>22</b>
3.1. Sección Bilingüe inglés-español IES Julián Marías .....	22
3.2. Análisis del practicum .....	23
3.3. Reflexión del Máster .....	25
<b>4. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA .....</b>	<b>26</b>
4.1. Análisis de la conciencia lingüística en el currículum .....	26
4.2. Fundamentación teórica del diseño instruccional .....	30
4.3. Modelo de diseño instruccional .....	35
4.4. Evaluación .....	49
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>51</b>
<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>53</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>55</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de Fin de Máster es una propuesta de implementación de la conciencia lingüística en el aula de Lengua Extranjera de Sección Bilingüe. Hoy en día, en la sociedad en la que vivimos se le da mucha importancia al bilingüismo como aptitud a la hora de valorar a las personas, no solo a la hora de buscar un trabajo sino también cuando llega el momento de pedir una beca o acceder a estudios superiores. No cabe duda de que el dominio de diferentes lenguas es una de las cualificaciones que más se valoran en todos los ámbitos de la sociedad.

Por ello, en el presente trabajo se considera que, en el contexto de la educación bilingüe en nuestro país, es necesario un cambio a nivel pedagógico y metodológico. Ni la repetición mecánica al realizar ejercicios ni llevar a cabo una actividad comunicativa a la semana proporcionarán al alumnado la competencia en comunicación lingüística que necesitan para tener un dominio de la lengua que les permita una comunicación exitosa.

Sin embargo, tampoco es suficiente la exposición a la segunda lengua y la práctica de situaciones comunicativas en exclusividad, ya que mediante esta práctica el alumnado solo prestaría atención al significado. El punto intermedio que se pretende adoptar en el presente trabajo consiste en prestar atención a la forma a la vez que al significado, lo que se ha intentado conseguir mediante la aplicación del aprendizaje por tareas y la conciencia lingüística.

Además, es necesario indicar que en el contexto de la educación bilingüe en el que se plantea este trabajo, existe una necesidad de correlación de objetivos entre la asignatura de Lengua Extranjera y las asignaturas que se imparten por medio del inglés. Mediante la implementación de la conciencia lingüística con el tema que se trata en esta propuesta, se trata de proveer al alumnado de herramientas comunicativas con las que podrán comprender y construir conocimiento también en las otras asignaturas.

El trabajo se divide en tres partes principales. Una primera parte que contiene el marco teórico sobre el que se fundamenta el trabajo, una segunda parte que incluye las reflexiones que han dado lugar a la realización de este trabajo y una tercera parte más práctica en la que se incluye un diseño instruccional de aprendizaje por tareas con las que se fomenta el desarrollo de la conciencia lingüística. Dentro de la primera parte, se define

el término bilingüismo y se delimita lo que es la educación bilingüe. Después se da una visión general del bilingüismo en España haciendo referencia al programa MECD/British Council y al programa de Secciones Bilingües.

Después se hace una reseña de la metodología utilizada en la enseñanza bilingüe, en la que se incluyen los tres grandes tipos de enfoques que tradicionalmente se han diferenciado, para terminar por definir con más detalle el enfoque por tareas. Para finalizar esta primera parte teórica, se define y analiza el foco del trabajo, el concepto de conciencia lingüística.

En la segunda parte del trabajo, más breve que las demás, se ofrece una visión del contexto educativo a partir del cual ha surgido este trabajo. En primer lugar se detalla el programa de Sección Bilingüe del IES Julián Marías y después se incluye un análisis y reflexión tanto del periodo de prácticas realizado en dicho centro como de la experiencia del Máster en relación al tema que aquí se trata.

Por último, la tercera parte del trabajo incluye la aplicación práctica del concepto de conciencia lingüística. El primer punto es un análisis del papel que tiene este concepto en el currículum de Secundaria; el segundo es la fundamentación teórica del diseño instruccional, con algunas consideraciones teóricas necesarias para su correcta justificación; el tercer punto contiene el modelo de diseño instruccional con las correspondientes subtareas y la tarea final; y el cuarto y último punto es una breve mención sobre el papel de la evaluación en ese diseño.

Finalmente, el presente trabajo se cierra con un apartado de conclusiones en las que se incluye el proceso de reflexión que ha surgido de la elaboración de este trabajo, las posibles implicaciones y una lista de referencias y un apartado de anexos.

## 1.1. JUSTIFICACIÓN

En la sociedad actual, los individuos nos definimos en gran parte por nuestra capacidad de transmitir nuestras ideas, pensamientos y valores, y esto lo hacemos principalmente de forma oral. Por lo tanto, adquirir la capacidad de utilizar el lenguaje cómo y cuándo queremos es una competencia básica para nuestra vida en sociedad.

Esto es, además, una de las competencias clave dentro del currículum que hace referencia directamente al objetivo principal de la asignatura de Lengua Extranjera. Este objetivo se define en todos los documentos oficiales de la misma forma: ser capaz de utilizar la lengua para comunicarse.

En los últimos años, los enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas se han orientado hacia ese desarrollo de la capacidad comunicativa casi en su totalidad. Esto ha ido en detrimento del aprendizaje de la gramática, que en la actualidad se ve como una práctica desfasada y, en algunos casos, sin fundamento.

Sin embargo, no podemos conformarnos con que el alumnado aprenda a utilizar la lengua sin saber cómo funciona. En el contexto de la educación bilingüe en nuestro país, en el que el inglés es el medio a través del cual se aprenden otras asignaturas, es aún más importante adquirir esa capacidad de comprender cómo funciona el lenguaje.

Además de poder comunicarse de una manera efectiva, los y las estudiantes necesitan, en los programas bilingües, comprender el input lingüístico que recibe en la segunda lengua para asimilar el contenido de las asignaturas, incorporarlo a su bagaje de conocimientos y alcanzar así los objetivos del currículum.

Para comprender cómo funciona el lenguaje de una forma crítica y reflexiva, en el presente trabajo se implementa el desarrollo de la conciencia lingüística en el diseño de una secuencia instruccional. Con este trabajo se busca que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa a la vez que realice una reflexión consciente sobre los aspectos formales de la lengua. Se desarrolla la competencia lingüística en todas sus vertientes a la vez que se rompe por completo con los métodos tradicionales de enseñanza de la gramática al seguir la línea del enfoque comunicativo.

## **1.2. CONTEXTUALIZACIÓN**

Durante mi periodo de prácticas tuve la oportunidad de diseñar y poner en práctica una unidad didáctica con un grupo de 3º de la ESO de Sección Bilingüe en el IES Julián Marías. En esa unidad desarrollé actividades orientadas al aprendizaje de una estructura lingüística determinada, la pasiva, y lo hice a través de un tema *a priori* motivador para el alumnado, el crimen.

A pesar de que adopté un enfoque comunicativo en el aula, una vez terminé la fase de intervención me di cuenta de que, en el fondo, en el diseño de la unidad didáctica había seguido un enfoque bastante tradicional de enseñanza. Por ejemplo, yo misma caí en el error de ‘etiquetar’ las sesiones en base a lo que más se iba a trabajar: explicación de gramática, actividades comunicativas, ejercicios para practicar, etc.

El grupo en el que intervine tiene un dominio muy bueno de la lengua extranjera, y el nivel de sintaxis que estudian es bastante alto, a pesar de que es su ‘punto débil’. Para mejorar este aspecto y con el objetivo de mejorar su competencia lingüística, planifiqué una sesión en la que introduje la estructura mediante una presentación de diapositivas. Esta sesión estuvo claramente diferenciada del resto y, a pesar de que los estudiantes consiguieron los objetivos, no lo hicieron mediante un enfoque comunicativo como me habría gustado.

Por esas razones decidí enfocar este Trabajo de Fin de Máster a proponer un cambio en la metodología que he visto utilizar no solo en el centro de prácticas sino también en las unidades didácticas que hemos realizado en las asignaturas de este Máster. Aunque el presente trabajo se orienta a un curso determinado de 3º de la ESO Sección Bilingüe, bien podría aplicarse a cualquier curso de características similares en el que los alumnos tengan un dominio medio-alto de la lengua inglesa. En caso de que tengan un nivel más básico, se pueden adaptar las actividades, ya que una de las características del enfoque por tareas es, como se verá a lo largo del trabajo, que se satisfacen los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje existentes en el aula.

## **1.3. OBJETIVOS DEL TRABAJO**

Los objetivos de este trabajo que se detallan a continuación se establecen y justifican a lo largo del mismo, tanto en la parte teórica como en la práctica. El objetivo general del presente trabajo es implementar la conciencia lingüística en la clase de Lengua Extranjera adoptando el enfoque por tareas. Con esto no se pretende un retroceso a las formas ya



anquilosadas de enseñanza tradicional, sino que se trata de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de estructuras lingüísticas, tradicionalmente conocidas como gramática, se dé de una forma integrada con el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la aplicación del enfoque por tareas y el fomento de la conciencia lingüística.

Uno de los objetivos específicos de este trabajo es proveer al lector de un marco teórico dentro del cual se apoya y justifica la propuesta práctica. Se intenta ofrecer una visión general del bilingüismo y la educación bilingüe, pero también de la metodología y la conciencia lingüística.

En cuanto a la parte práctica del trabajo, se trata de fomentar la reflexión consciente del alumnado sobre los aspectos formales de la lengua. Con esta reflexión consciente no se busca un control elevado de la terminología lingüística, sino que el alumnado sea capaz de comunicar las reflexiones que hacen sobre los aspectos formales de la lengua haciendo uso de todas las estrategias de comunicación que posee.

El fin anterior está relacionado a otro objetivo específico del diseño instruccional, que es minimizar la diferenciación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje consciente e inconsciente, o lo que es lo mismo, unificar el aprendizaje de aspectos formales y función comunicativa. De esto sigue otro objetivo específico de este trabajo es desarrollar la competencia en comunicación lingüística, intensificando el desarrollo de algunas de sus dimensiones del componente lingüístico: léxica, gramatical, semántica y ortográfica; y también de los componentes pragmático-discursivo y estratégico. El fin último de intensificar el desarrollo de esta competencia es que los estudiantes sean capaces de aplicar el conocimiento a otras materias, especialmente las que se imparten en la lengua extranjera.

En cuanto al enfoque adoptado, otro objetivo específico es fomentar el trabajo colaborativo mediante la aplicación del enfoque por tareas y el trabajo en grupo. Con este enfoque se persigue también desarrollar las competencias clave: fomentar el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor que potenciará el aprendizaje autónomo; desarrollar la competencia para aprender a aprender y las competencias sociales y cívicas que surgen de la continua interacción con los demás.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. BILINGÜISMO

La enseñanza bilingüe recibe en la actualidad una gran consideración por parte de muchas esferas de la sociedad. Esta consideración está fundada en numerosas razones de diversa naturaleza que defienden este tipo de enseñanza, y que pueden ser desde psicológicas o sociológicas hasta económicas y políticas, y han hecho que la enseñanza bilingüe se implante en un gran número de centros de nuestro país. Sin embargo, el término *bilingüismo* ha evolucionado a lo largo del tiempo adquiriendo una amplia significación y es por ello necesario precisar qué se entiende por bilingüismo antes de tratar cualquier aspecto relacionado con la educación bilingüe.

Debido a la complejidad que hoy en día conlleva la definición de un fenómeno tan amplio y abstracto como el bilingüismo, vamos a centrarnos en los aspectos de mayor relevancia para este trabajo. Para ello, seguiremos la clasificación que Colin Baker realiza en *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo* (1997).

En primer lugar, para definir *bilingüismo* es necesario atender a la diferencia que supone que este término se aplique a una sociedad, lo que da lugar al llamado bilingüismo social, o a un único individuo, lo que corresponde al bilingüismo individual. En segundo lugar, es necesario tener en cuenta la diferencia entre *capacidad o habilidad bilingüe* y *uso bilingüe*. Mientras que la capacidad o habilidad hace referencia al nivel lingüístico, el uso hace referencia a qué se dice, cómo y en qué contexto.

En tercer lugar, es importante tener en cuenta la competencia lingüística, que en palabras de Baker (1997) se define como el “sistema subyacente inferido de la actuación lingüística” (p.31). En este sentido, se distinguen la competencia lingüística global y la competencia lingüística escolarmente relacionada. Mientras que la primera hace referencia al uso de la lengua en un contexto real, la segunda se daría en un contexto reducido, es decir, como expone la autora “no se inserta en un contexto de apoyo pleno de significado” (p. 39).

Esta competencia lingüística escolarmente relacionada, ligada al contexto académico, y ese contexto reducido, que no supone un entorno real de comunicación, serían las características que necesitamos aplicar en el presente estudio para la definición de bilingüismo.

A pesar de que Baker desaconseja, no sin razón, el uso de definiciones simples debido a que no reflejan toda la complejidad inherente al término bilingüismo, considero conveniente llegados a este punto realizar una aclaración que nos acerque a una definición más concreta. El diccionario de la Real Academia Española define *bilingüismo* como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”.

Si dejamos de lado la referencia al bilingüismo como proceso social de esta definición, y una vez abordados los aspectos importantes que se han tratado con anterioridad, podemos finalmente concretar el presente trabajo se centra en el bilingüismo como el proceso individual que supone la adquisición y uso de inglés como segunda lengua en el contexto escolar, y que tiene como objetivo que los alumnos adquieran la capacidad de utilizar la lengua extranjera como medio para comunicarse en contextos reales.

## **2.2. EDUCACIÓN BILINGÜE: DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN**

La *educación bilingüe* es, al igual que el bilingüismo, un término complejo de definir. En palabras de Cazden y Snow (1990), la enseñanza bilingüe es “una simple etiqueta para un fenómeno complejo” (citado en Baker, 1997, p. 217). Además, para comprender este tipo de enseñanza es necesario tener en cuenta los matices históricos, económicos y políticos que se han dado a lo largo de la historia en diferentes países. Como apuntó Lewis, la enseñanza bilingüe tiene una estrecha relación con la evolución de la sociedad y, lejos de ser un fenómeno moderno, su origen se remonta a la antigüedad (citado en Baker, 1997).

Volviendo al tema que nos ocupa en este apartado, es decir, la definición de lo que en este trabajo se entiende como educación bilingüe, podríamos concretarla con la definición de Siguán y Mackey (1986, p. 62) como “un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos”.

De esta definición se desprende que la segunda lengua en los sistemas de educación bilingüe es necesariamente un medio de instrucción y no un fin en sí mismo. De este modo, un sistema educativo en el que se estudien lenguas extranjeras enfocadas únicamente como asignaturas no se podría clasificar dentro del término educación bilingüe.

Una vez acotada la definición de educación bilingüe, podemos pasar a su tipología. Fishman (1976) y otros hacen una clasificación de la educación bilingüe de acuerdo a sus objetivos. A pesar de que es una clasificación compleja que divide este término en muchos apartados diferentes, Baker (1997, p. 217-218) recoge esta distribución y llega a una clasificación de tres categorías: transitoria, de mantenimiento y enriquecedora.

La finalidad de la educación bilingüe transitoria es que el alumnado cuya lengua materna no es la mayoritaria adquiera ésta gracias a la educación bilingüe. Por lo tanto, persigue la integración y adaptación cultural y social del estudiante. La enseñanza bilingüe de mantenimiento persigue el objetivo de preservar y mantener la lengua minoritaria del alumnado, es decir, de reafirmar la cultura y conseguir que el estudiante desarrolle una competencia similar en su lengua materna, minoritaria, y la segunda lengua, mayoritaria. Por último, la enseñanza bilingüe enriquecedora trata de desarrollar la competencia del alumnado en una segunda lengua que no es la mayoritaria.

El último tipo de enseñanza bilingüe es el foco de estudio de este trabajo: el sistema educativo bilingüe que utiliza español e inglés (y otras lenguas extranjeras) como medio de instrucción, siendo en la mayoría de los casos el español la primera lengua de los y las estudiantes y el inglés la segunda lengua no mayoritaria que supone el medio de instrucción de otras materias.

## **2.3. BILINGÜISMO EN ESPAÑA**

### **2.3.1. Programa Bilingüe MECD / British Council**

Este programa de enseñanza hispánico-británico fue el primer proyecto de educación bilingüe en España dentro del sistema educativo público. El origen de este convenio entre el actualmente llamado Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y el British Council se remonta al año 1996 y es un acuerdo de enseñanza a nivel nacional para la impartición de un currículo integrado en español e inglés que abarca todas las etapas educativas y fue instaurado en su origen en 44 centros públicos españoles.

Este programa surge debido al descontento que los docentes y los padres del alumnado muestran ante los malos resultados que se obtienen mediante el sistema de enseñanza tradicional que incluye la impartición de la lengua extranjera como una asignatura más. El currículo de este programa bilingüe integra el plan de estudios británico con el plan de

estudios español y se imparte por profesorado cualificado y especializado gracias a su formación, a la que se da mucha importancia.

Así, el programa British Council cuenta en los centros con asesores lingüísticos que tienen experiencia en el sistema educativo británico y en la educación bilingüe en general. El programa fue renovado en el Convenio del año 2013 y el objetivo principal de la impartición del currículo integrado es que el alumnado sea capaz de expresarse con fluidez en español e inglés, y para ello fomenta el aprendizaje de la lengua, cultura e historia de ambos países, aumentando el horario semanal de impartición de la lengua extranjera desde una etapa temprana.<sup>1</sup>

### **2.3.2. Secciones Bilingües**

Las secciones bilingües se crearon en el curso 2006/2007 y se sistematizaron mediante la ORDEN EDU/6/2006 *por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*. Aunque en un principio se instauraron únicamente en centros públicos, en el curso 2012 se permitió la creación de secciones en centros privados y concertados de la comunidad mediante la ORDEN EDU/400/2012.

El objetivo de las secciones bilingües es fomentar el plurilingüismo y la integración cultural en la comunidad autónoma de Castilla y León, tal y como se está haciendo en Europa, para trabajar en el marco de la cooperación internacional. Esto se pretende conseguir a través de la enseñanza de contenidos de otras áreas del currículo distintas a la lingüística mediante una lengua extranjera y mediante la impartición de una segunda lengua extranjera.

Para la creación de una sección bilingüe en un centro de titularidad pública, la legislación, es decir, la primera ORDEN mencionada anteriormente, exige la creación de un proyecto bilingüe por parte del centro. Este proyecto es sometido a análisis y evaluación por parte de la Dirección Provincial de Educación, que decide si es factible y se puede llevar a cabo.

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas*. Madrid.

Este proyecto debe describir, entre otras cosas, qué asignaturas se impartirán mediante la lengua extranjera y en qué cursos, que deberán ser entre 2 y 3 y nunca más del 50% del horario total del alumnado. Además, se contempla la posibilidad de aumentar el horario lectivo de los estudiantes pertenecientes a la sección para que se impartan más horas de enseñanza en la lengua extranjera.

Es importante puntualizar, además, que la lengua extranjera que se utiliza como medio para impartir otras asignaturas del currículo que no pertenezcan al área lingüística puede ser inglés, alemán, francés, portugués e italiano. La elección por parte del centro de la lengua de la sección es una de las mayores diferencias entre este programa y el del MECD – British Council, detallado con anterioridad, que solo contempla el bilingüismo inglés-español.

## **2.4. METODOLOGÍA**

La metodología juega un papel clave en los programas bilingües, ya que de ella depende en gran parte que alcancemos los objetivos planteados en la materia de Lengua Extranjera. Además, una metodología adecuada al grupo y a la asignatura hará posible que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito. En el caso de los programas bilingües, además, es necesario tener en cuenta en el ámbito pedagógico y metodológico, además de en el diseño curricular, que la asignatura Lengua Extranjera no solo es un objetivo sino también un medio de instrucción y por tanto es la herramienta que tiene el alumnado para aprender otras asignaturas.

### **2.4.1. Enfoques de enseñanza**

Los programas de enseñanza bilingüe en España, como ya se ha mencionado, se centran en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera en la escuela. En este sentido, podemos establecer una tipología de la educación bilingüe diferente a la establecida en el primer punto de este trabajo que, en lugar de basarse únicamente en los objetivos, se centra además en el enfoque, estrategia y estilo de enseñanza. Teniendo en cuenta estos cuatro factores, Baker (1997) distingue tres enfoques en la enseñanza bilingüe: enfoque estructural, funcional e interactivo.

El enfoque estructural focaliza en la adquisición de la lengua como sistema formal de reglas y excepciones, vocabulario y estructuras correctas. Aquí se engloban el enfoque gramática-traducción, el audiolingüismo y el método audiovisual. Así, el enfoque

estructural no permite el uso de la primera lengua en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que el aprendizaje se da mediante el uso de modelos de lengua correcta proporcionados por el profesor. En este enfoque de enseñanza el docente asume un rol de director.

El enfoque funcional entiende la lengua extranjera como un medio a través del cual el alumnado debe conseguir expresar significado de manera efectiva. El objetivo es esencialmente la comunicación en la lengua extranjera. De este modo, se analiza qué funciones del lenguaje necesitan los estudiantes para comunicarse y se focaliza en la transmisión inteligible de información mediante el lenguaje y no en su corrección gramatical. Se introduce el trabajo por tareas para aprender la lengua extranjera de forma inconsciente a través de la práctica y el error. En este enfoque, aunque en menor medida que en el enfoque estructural, el profesor puede tener un rol de director.

El enfoque interactivo tiene también como objetivo la comunicación del alumnado, pero exige además que la práctica de esa comunicación en el aula adquiera un carácter activo y real. La comunicación adquiere un carácter social y el foco es la transmisión de información unido a la interacción entre las personas. El profesor adquiere el rol de ayudante en el aula y debe promover la comunicación con el fin de que los estudiantes, que son el centro de atención de este enfoque, adquieran la confianza y la competencia necesarias para utilizar estrategias que les permitan la comunicación exitosa.

Esta clasificación de los enfoques de enseñanza es una división fundamentalmente teórica que en la práctica es difícil encontrar tan diferenciada pues la mayoría de docentes emplean, como afirma Baker, un método multidimensional en la enseñanza de la lengua extranjera. La combinación de los distintos enfoques puede ser muy positiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, siempre y cuando éstos se integren de forma selectiva y premeditada en la planificación de las sesiones.

#### **2.4.2. Enfoque por tareas**

A la clasificación de Baker de los enfoques de enseñanza sería necesario añadirle el enfoque por tareas, ya que en la actualidad se considera una metodología *per se* más que un tipo de actividad dentro del enfoque comunicativo a partir del cual se ha desarrollado. Cots et al. (2007) definen el enfoque por tareas como un método con el que se muestra

cómo se utiliza la lengua para expresar cierta información que utilizaríamos en la vida real:

Las tareas se enmarcan en un uso comunicativo de la lengua donde la atención está centrada en el significado más que en la forma lingüística utilizada para expresarlo. Esta actividad es parecida o igual a las que se hacen normalmente cuando nos comunicamos día a día y, por tanto, los comportamientos que los aprendientes desarrollan y potencian son los que necesitarán una vez se encuentren en el mundo real, más allá del aula. (p. 63-64)

Así, el proceso enseñanza-aprendizaje se estructura a partir de una serie de tareas posibilitadoras que harán posible que el alumnado asimile el lenguaje que utilizará en la tarea final. Siguiendo la línea de Cots et al., estas subtareas pueden ser de distinta naturaleza y, aunque es necesario diseñar actividades que tengan un claro foco comunicativo, el aspecto más importante es que suministren a los alumnos los instrumentos necesarios para conseguir un buen resultado en el producto de la tarea final.

Como se incluye en la cita, la tarea final emula un proceso de comunicación de la vida real, lo que hace que con ella el alumnado experimente un aprendizaje vivencial y desarrolle una gran motivación intrínseca. Esto supone que los aspectos gramaticales y funcionales del lenguaje no se aprenden siguiendo el método tradicional estructural, sino que se asimilan de una forma más implícita a través de las necesidades que surgen en la comunicación cuando se hace uso del lenguaje.

El enfoque por tareas goza de gran consideración hoy en día en el ámbito de la educación bilingüe por su carácter comunicativo y la aplicación práctica de los conocimientos que se adquieren a través del mismo. Sin embargo, aquí es posible plantear una desventaja: si el enfoque por tareas –y por definición los enfoques comunicativos– centran el aprendizaje de la lengua extranjera en que el alumnado sea capaz de comunicarse, se está dando importancia a la transmisión de significado a la vez que se deja de prestar atención a los aspectos formales, que tienen un papel clave en la adquisición de una segunda lengua.

Dado que la adquisición de la forma, entendida como los aspectos gramaticales, funcionales y léxicos del lenguaje, es necesaria en el aprendizaje de la lengua extranjera, en el presente trabajo se parte de la consideración inicial de que las tareas deben focalizar en ella. El problema que surge es cómo conciliar la enseñanza de gramática con este



enfoque por tareas. Para abordar esta cuestión, es necesario hacer referencia al concepto de conciencia lingüística.

## 2.5. CONCIENCIA LINGÜÍSTICA

La conciencia lingüística o reflexión metalingüística<sup>2</sup>, como apuntan Cots et al. (2007), hace referencia a cualquier aspecto formal del lenguaje en el que los estudiantes de una lengua focalizan con el fin de alcanzar una comunicación exitosa. Este programa se impulsó en Reino Unido en los años 60 con el nombre de *Language Awareness* y su objetivo era integrar el tratamiento de la lengua en el currículo, ya que el aprendizaje de los aspectos formales de las lenguas había caído en desuso.

El proceso inverso se ha dado en nuestro país con el desarrollo de los enfoques comunicativos. Se dio durante muchos años tanta importancia al aprendizaje de los aspectos formales de la lengua extranjera en el ámbito escolar con los métodos tradicionales de enseñanza que finalmente hemos vivido el procedimiento contrario. Desde la aparición de los enfoques comunicativos, se ha primado el desarrollo de los aspectos comunicativos del lenguaje, focalizando en el significado, sin prestar tanta atención a la forma, llegando al punto de rechazar en algunos casos la enseñanza explícita de ésta (Lomas, 1996, citado en Cots et al., 2007).

El objetivo de las actividades que promueven la conciencia lingüística es que el alumnado aprenda a utilizar conscientemente las estructuras para conseguir comunicarse de forma efectiva. Por una parte, el estudiante responde de forma guiada en el sentido de que las actividades le plantean la necesidad de utilizar ciertos aspectos formales de la lengua, aunque por otra parte sus respuestas serán completamente libres en lo que a su opinión se refiere.

En clase de lengua extranjera, cuando hacemos referencia a los aspectos formales nos referimos en su mayor parte a aspectos gramaticales. Según el MCER, la competencia gramatical es “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y

---

<sup>2</sup> *Language awareness* es el término en inglés, que fue adoptado en los años 60 en Gran Bretaña por una serie de profesores que impulsaron el British Language Awareness Movement y definieron *language awareness* como “a person’s sensitivity to and conscious awareness of language and its role in human life” (Donmall, 1985, p. 7, citado en Cots, 2001, p. 105).

reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (p. 110).

Por lo tanto, aprender una lengua supone aprender forma y función o forma y significado unidos. Nunan (2013) hace referencia en este sentido al concepto de “teaching grammar communicatively” (p. 71) y afirma que los estudiantes deben aprender una lengua mediante la conexión de forma y función, de manera que el estudiante debe aprender qué gramática utilizar para expresarse en las diversas situaciones comunicativas de la vida real.

Esta visión del aprendizaje de lenguas como un todo es la que Nunan (1991, citado en Cots et al., 2007) definió como *orgánica*, en la que la lengua se entiende como un conjunto de elementos que no son completamente independientes. El alumnado aprende esos elementos en base a sus necesidades comunicativas, que surgirán de las tareas previamente planeadas, y a partir de ahí relaciona su uso de la lengua con la reflexión que es capaz de hacer de ella.

No existe evidencia en el ámbito de la investigación del aprendizaje de lenguas de que promover la enseñanza de la competencia gramatical dé lugar a un mejor aprendizaje de una lengua, entendiendo esto como aprendizaje global de la misma. Sin embargo, numerosos autores como Nunan o Schmidt defienden el fomento de la conciencia lingüística en el aula, sin que esto suponga retroceder a los métodos tradicionales de enseñanza de gramática mediante la memorización de reglas y excepciones aplicadas a ejercicios mecánicos.

En este sentido, García Mayo (2001) hace referencia a la investigación que existe en este ámbito, basada en datos de programas de inmersión y de aulas en los que se enseña una segunda lengua, para afirmar que estar expuestos al lenguaje no es suficiente para adquirir una competencia gramatical precisa. Con esto la autora defiende la focalización en la forma para adquirir una competencia comunicativa con un buen nivel de corrección gramatical. Además, en su estudio también hace referencia a la teoría de Schmidt (1990, 2001), según el cual el proceso de *darse cuenta*, que se introduce a continuación, es clave en la adquisición de la segunda lengua ya que es lo que da pie a que el alumnado desarrolle la conciencia lingüística, proceso que se puede dar únicamente cuando el alumnado se da cuenta de que necesita saber utilizar ciertos elementos lingüísticos para comunicarse.

Schmidt (1993, como se cita en Cots et al. 2007) llegó a la conclusión de que sin focalizar de forma específica en los aspectos formales de la lengua no se puede alcanzar un nivel alto de competencia lingüística. El autor definió cuatro fases en el aprendizaje de una lengua que rechazan la idea de aprender de forma implícita y que Cots et al. (2007) traducen de la siguiente forma: *intencionalidad, atención, darse cuenta y comprensión*.

En primer lugar, una mayor *intención* dará lugar a una mayor posibilidad de aprendizaje de la lengua puesto que llevará a una mayor participación activa, aunque en sí la intencionalidad no es una condición *sine qua non* del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, no cabe duda de que es necesaria la *atención* para que se dé el proceso de aprendizaje, y más concretamente, es necesario cierto grado de atención a los aspectos formales de la lengua para que su aprendizaje tenga lugar.

En tercer lugar, es necesario ir más allá de la atención, es decir, *darse cuenta* de ciertos aspectos de la lengua para realizar el proceso consciente que supone mantener los conocimientos en la mente, lo que en definitiva es el aprendizaje. Finalmente, la *comprensión* no es una condición indispensable para que se dé el aprendizaje, ya que se puede utilizar, aunque de forma mecánica, una estructura sin comprenderla.

La cuestión que se plantea llegados a este punto es si focalizar en la forma es útil para el aprendizaje de lenguas. Cots et al. ilustran así su conclusión a esta idea, haciendo de nuevo referencia al autor anterior:

Como afirma Schmidt, la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua, abordada de forma aislada, no lleva a ninguna parte. No obstante, un enfoque pedagógico que únicamente se centre en aspectos funcionales y deje completamente de lado los formales puede resultar incompleto. Hay que encontrar maneras de combinar forma y función, o lo que es lo mismo: reflexión y comunicación. (p. 33)

Por su parte, Nunan (1989) también investigó sobre la inclusión de tareas que focalizan en la forma en la secuencia didáctica. Este autor fue uno de los pioneros en defender la importancia del fomento de la conciencia lingüística en el diseño de tareas para el aprendizaje de lenguas. En su obra *Task-based language teaching* (2004), distinguió entre

lo que él llamó *target tasks*<sup>3</sup>, que desde el punto de vista tradicional se habían definido como una reproducción de una situación real fuera del aula en la que el foco es la comunicación, y las *pedagogical tasks*, dentro de las cuales entrarían las que se realizan en el aula y prestan atención a la forma.

El autor hace referencia a varios autores para defender la idea de que las tareas pueden tener un foco eminentemente gramatical. En concreto, hace referencia a Loschky and Bley-Vroman (1993) para defender la postura de que en el proceso de ciertas tareas se espera que surjan ciertas estructuras de manera natural y que por tanto los y las estudiantes utilizarán para completar la tarea, si bien admiten que el uso de estructuras no es totalmente predecible.

Nunan recurre también a Ellis (2002) para incluir en su trabajo de tareas que focalizan en la reflexión de la forma otro tipo diferente al que este autor se refiere como “consciousness-raising tasks”.<sup>4</sup> Estas tareas que fomentan la conciencia lingüística son las que dirigen la atención del estudiante hacia ciertos aspectos formales del lenguaje a través de procedimientos deductivos e inductivos y su objetivo es el de desarrollar un conocimiento explícito de la gramática.

Las tareas que fomentan la conciencia lingüística supondrían un aprendizaje explícito de los aspectos formales de la lengua al nivel de comprensión, es decir, al máximo nivel que Schmidt identificó en el proceso del aprendizaje de una lengua. En este sentido, el lenguaje es en sí el contenido de la tarea, que en ocasiones se intenta limitar o predecir de manera que los estudiantes aprendan ciertas estructuras.

Puesto que, debido a la naturaleza de las tareas en sí, puede parecer una contradicción incluir tareas que limiten o requieran el uso de ciertas estructuras lingüísticas para su consecución, son muchos los autores que han planteado la cuestión de si estas pueden aún entrar en la definición de tarea.

---

<sup>3</sup> Para más información, ver Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching* (p. 1-4). Cambridge: Cambridge University Press.

<sup>4</sup> *Consciousness raising tasks* es un término utilizado y definido por Rod Ellis en el capítulo 15 de Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York: Cambridge University Press.

Willis y Willis (2001, citado en Nunan, 2013) se opusieron a que las tareas que se centran en el aprendizaje gramatical fueran incluidas dentro de la definición de tarea. Argumentaron que las actividades que focalizan en el aprendizaje de la competencia gramatical no deberían ser llamadas tareas, ya que estas por definición deben tener un carácter real y comunicativo y no un foco gramatical explícito.

Ellis, como ya se ha adelantado anteriormente, defiende la existencia tanto de las tareas que focalizan en la gramática como de las tareas que generan conciencia gramatical debido a que ambas consiguen que los aprendices de una lengua utilicen sus estrategias comunicativas. Es necesario comunicarse con otros estudiantes para hablar sobre un tema utilizando ciertas estructuras en el primer caso, y para hablar sobre aspectos formales del lenguaje en el segundo caso. En definitiva, el objetivo de la tarea es en ambos casos la comunicación real que se debe dar entre los estudiantes para que estos la completen con éxito y la diferencia entre ambas es el tema sobre el que versan.

Para conseguir una comunicación real entre el alumnado que haga posible el desarrollo de tareas que fomenten la conciencia lingüística, es necesario el trabajo en grupo. Los estudiantes de la segunda lengua deben tener oportunidades de comunicarse entre ellos y conseguir el producto final de la tarea. Nunan (2013) afirma que el trabajo en grupo es clave en el enfoque de enseñanza centrado en el alumnado y lo relaciona con el aprendizaje experimental, la negociación de significado y el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas.

Por lo tanto y como ya se ha expresado anteriormente, la postura que se pretende adoptar en este trabajo es la que concilia el aprendizaje de la forma y del significado, o lo que es lo mismo, que combina el desarrollo de la competencia gramatical y de la competencia comunicativa.

Son muchos los estudios que se han llevado a cabo sobre el tema, tanto a favor como en contra, y a pesar de que no todos se citan en el trabajo, muchos de ellos se han tenido en cuenta como punto de partida para aplicar el enfoque por tareas a la vez que se fomenta el desarrollo de la conciencia lingüística en un diseño instruccional para un curso de 3º de la ESO Sección Bilingüe.

### **3. CONTEXTO EDUCATIVO**

Hasta ahora se ha tratado el bilingüismo, la educación bilingüe, los enfoques de enseñanza y el concepto de conciencia lingüística de forma general, a modo de marco teórico que encuadre el foco de trabajo que viene a continuación. A partir de este punto, el trabajo se centra en la aplicación práctica de ese marco teórico a la Sección Bilingüe impartida en inglés – español.

Para argumentar el origen del trabajo, se considera necesario hacer mención al prácticum, para lo cual se dará una visión del centro educativo y de su proyecto bilingüe y las implicaciones que éste tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y también a la experiencia del Máster en sí, especialmente a la aplicación práctica de conocimientos teóricos adquiridos en el mismo.

#### **3.1. SECCIÓN BILINGÜE INGLÉS-ESPAÑOL IES JULIÁN MARÍAS**

Como se ha indicado en la contextualización inicial, el presente trabajo surge en gran parte debido a mi experiencia en el periodo de prácticas del Máster, que realicé en el Instituto de Educación Secundaria Julián Marías. Este centro cuenta con una oferta educativa muy amplia que incluye ESO, Bachillerato y ocho Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior. En el año actual están matriculados 1279 estudiantes, de los cuales 550 están matriculados en los cursos de la ESO y 205 en Bachillerato.

Por lo tanto, es un centro de dimensiones consideradas con un alumnado que, a pesar de pertenecer en su mayoría a un nivel social medio-alto, tal y como aparece reflejado en el Proyecto Educativo, presenta las más variadas características, intereses y expectativas, diversidad a la que la amplia oferta educativa del centro pretende satisfacer. Además, este alumnado tiene acceso a todo tipo de información, tanto digital como ordinaria.

El centro implantó en el curso 2013/14 el Programa de Sección Bilingüe en inglés, que se plantea como un proyecto que da respuesta a una demanda visible de estudiantes que han cursado enseñanza bilingüe en los centros de primaria adscritos, pero también como un proyecto que satisface las necesidades educativas de una población que necesita mejorar su nivel de inglés.

El proyecto se implantó en el 1º curso de ESO y se contempló la implementación progresiva en todos los cursos de la ESO. En la actualidad, 3º de ESO es el curso más alto que pertenece a la Sección, grupo con el que trabajé durante el periodo de

intervención del practicum. El documento del proyecto detalla la organización del programa, entre lo que cabe destacar las asignaturas que se imparten en lengua extranjera en cada uno de los cursos:

1º ESO	Tecnología y Ed. Plástica y Visual
2º ESO	Música y Matemáticas
3º ESO	Tecnología y Música
4º ESO	Tecnología y Música

Para alcanzar los objetivos generales del proyecto, así como para conseguir los objetivos específicos de esas asignaturas que en cada curso se imparten en inglés, la materia de Lengua Extranjera es fundamental puesto que proporcionará la herramienta necesaria para asimilar otros conocimientos, es decir, el medio de estudio de otras asignaturas. De este modo, es crucial analizar cómo se imparte la lengua extranjera.

### **3.2. ANÁLISIS DEL PRACTICUM**

El grupo de 3º de la ESO es el curso más alto que actualmente se imparte en la Sección Bilingüe de este centro. Cuenta con 4 horas semanales dedicadas a la materia de Lengua Extranjera y, por decisión de la profesora de esa asignatura, la cuarta hora semanal (añadida por su pertenencia al programa bilingüe) la dedican exclusivamente a realizar actividades orales de naturaleza comunicativa mientras que durante las tres horas restantes se dedican a un aprendizaje que podríamos etiquetar como *tradicional*.

El grupo muestra en general un buen dominio del inglés que les permite participar y expresarse con fluidez en distintas discusiones y actividades comunicativas, aunque es importante indicar que se pueden observar fácilmente distintos niveles de competencia tanto oral como escrita en esta lengua. El alumnado es en general muy activo, muestra gran motivación intrínseca y siempre está dispuesto a participar activamente durante las sesiones, lo que hace posible desarrollar en el aula actividades que les permiten mayor libertad a la hora de cumplir la tarea.

Durante la planificación de la unidad didáctica que puse en práctica con este grupo, decidí respetar esa organización del horario que la profesora había establecido para comprobar

yo misma cómo funcionaba en la práctica. Así, dediqué en exclusiva la cuarta hora a realizar una actividad comunicativa. No obstante, durante el periodo de prácticas adopté un enfoque ecléctico de enseñanza, ya que apliqué en mayor o menor medida todos los enfoques de forma premeditada.

Para diseñar esa unidad didáctica partí de la idea de utilizar tanto el libro en su versión digital como el libro del alumno, añadiendo actividades adicionales, y poniendo en práctica el enfoque comunicativo en la mayor medida posible. El objetivo era conseguir la mayor participación de los estudiantes en las sesiones, principalmente de forma oral, para que desarrollaran esta destreza, ya que el principal objetivo de la Sección Bilingüe, que aparece en el documento de presentación del plan mencionado anteriormente, es “favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la utilización del inglés”.

El tema de la unidad fue el crimen y el foco lingüístico fue la voz pasiva. Trabajé estos dos aspectos en conjunto por dos razones: primero, así se incluían en el libro de texto y consecuentemente los estudiantes iban a ser examinados de ello; y, segundo: *a priori* pensé que resultaría motivador para el grupo. Como profesora en prácticas, el reto del diseño de esta unidad didáctica fue tratar de utilizar el libro de texto con un enfoque comunicativo que permitiera a los estudiantes tener un papel activo en la clase. Para conseguirlo, como ya he mencionado, traté de promover la comunicación en todo momento durante las actividades.

A pesar de que el alumnado utilizó el inglés en el aula y alcanzó los objetivos planteados, no todas las sesiones fomentaron la capacidad comunicativa, ya que la comunicación no se planteó como la que se daría en un contexto real, sino que venía marcada por la realización, puesta en común y corrección de ejercicios mecánicos. Por otra parte, planteé la introducción a la estructura lingüística como lo hacía la tutora, como una sesión de trabajo con una presentación de diapositivas, que resultó ser de lo más tradicional y dividió por completo la forma y el uso de la lengua.

El principal problema que he identificado en la planificación que realicé de esta unidad didáctica ha sido precisamente ese, la gran distancia en las actividades entre “saber la lengua” y “saber sobre la lengua”. Esa distinción es una de las reflexiones que Cots (2001) relaciona con el diseño de las sesiones y con los objetivos que los estudiantes son capaces de conseguir. Según este autor, algunos docentes dan más importancia a uno de esos



aspectos en detrimento del otro y, tras este intento de dar importancia a ambos he observado que hacerlo de forma completamente diferenciada no es el mejor método de equipararlos.

### **3.3. REFLEXIÓN DEL MÁSTER**

Durante el desarrollo del Máster han sido muchas las asignaturas en las que se ha abordado, desde diferentes perspectivas, el enfoque por tareas. No es en la teoría sino en la práctica cuando de verdad se reflexiona acerca de si la aplicación de estos enfoques tiene algún inconveniente. En este caso, el inconveniente que yo veo al enfoque por tareas ya se ha adelantado: se presta demasiada atención al significado, a la comunicación, y se descuida la forma.

Durante la fase específica, aplicamos el trabajo en grupo para la elaboración de una unidad didáctica. La desarrollamos para un curso de 3º de la ESO, el mismo curso con el que yo intervine en mis prácticas. Si bien es cierto que no lo planteamos como un grupo de que perteneciera a un proyecto bilingüe, implementamos el enfoque por tareas suponiendo un nivel de competencia en la lengua extranjera medio-alto. De esta forma, las tareas planteadas en la unidad didáctica ofrecían al alumnado posibilidades continuas de utilizar la lengua en contextos reales de comunicación.

Para prestar atención a la forma, en la unidad didáctica se introdujo una *actividad introductoria* en la cual el/la profesor/a explicaba al alumnado el aspecto lingüístico de la unidad, el pasado simple. Después de manejar la bibliografía pertinente para este trabajo, he reflexionado sobre cómo aplicamos el enfoque por tareas y, fundamentalmente, dividimos la enseñanza de ese aspecto gramatical y su uso en las situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta el marco teórico planteado en la primera parte del trabajo y las reflexiones incluidas en esta segunda parte, considero que un enfoque por tareas que fomente la conciencia lingüística contribuiría a desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que integre la forma y la función de la misma.

## **4. APLICACIÓN PRÁCTICA DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA**

### **4.1. ANÁLISIS DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA EN EL CURRÍCULUM**

Para diseñar una secuencia instruccional teniendo en cuenta el marco teórico planteado anteriormente, es necesario ver cómo se tratan estos conceptos en el currículum y comprobar qué cabida tiene la conciencia lingüística en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Extranjera en la etapa educativa de la ESO.

Schmidt (1995, citado en Cots, 2001) estableció tres puntos de vista desde los que se ha tratado la conciencia lingüística en el currículum. La primera de ellas es la del aprendizaje consciente, en cual el currículum se define en términos de gramática y vocabulario. La segunda, el aprendizaje inconsciente en el cual sólo tienen cabida las situaciones, funciones y tareas y no tiene lugar la conciencia lingüística. El tercero es el enfoque basado en el significado que también focaliza en la forma y por lo tanto, el que sirve de marco teórico para el presente trabajo.

A continuación se incluye una reflexión de los contenidos del currículum, tanto del Real Decreto 1105/20014 como de la ORDEN EDU 362/2015, que están relacionados con el desarrollo de la conciencia lingüística y el aprendizaje explícito de los aspectos formales de la lengua. Finalmente, se hace mención a los objetivos incluidos en el documento del Proyecto de Sección Bilingüe del IES Julián Marías y que tienen relación con este concepto de la conciencia lingüística. Aunque en este caso se toma este centro como referencia, el análisis aquí incluido podría adaptarse a otros centros en base a los objetivos que se establezcan en sus Proyectos.

*El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículum básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* incluye dentro de las competencias clave la comunicación lingüística. Uno de los componentes de esta competencia es el componente lingüístico, que comprende los elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas.

Por lo tanto, es necesario enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje al desarrollo de este componente, y a cada uno de los elementos que lo componen, incluyendo los léxico-gramaticales, especialmente en la asignatura de Lengua Extranjera por su inmediata relación con esta competencia. En otras palabras, el fomento de la conciencia lingüística

en la materia de Lengua Extranjera impulsará el desarrollo de la competencia clave en comunicación lingüística.

Asimismo, otra de las competencias clave a la que esta materia contribuye es la de Aprender a aprender. Esta competencia se refiere al conocimiento que los estudiantes deben tener sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre sus conocimientos. La Lengua Extranjera contribuye en gran medida a desarrollar esta competencia ya que en esta materia el alumnado adquiere unos contenidos que debe “saber, saber utilizar y saber incorporar a su perfil de competencias” (“Competencias clave - Competencia para Aprender a aprender”, 2016).

Para que esto sea posible, mediante el fomento de la conciencia lingüística se pretende dar a los estudiantes las herramientas necesarias para que aprendan esos contenidos, es decir, con los elementos gramaticales que les permitirán desarrollar la competencia comunicativa. Además, es importante tener en cuenta el enfoque por tareas ya que esto les permitirá descubrir qué y cómo aprenden, y fijar su propio ritmo de aprendizaje.

En cuanto a los objetivos de la ESO, “i) comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 177) sería el objetivo principal al que la asignatura de Lengua Extranjera contribuye directamente, más aún en el programa de Sección Bilingüe. Observamos que este objetivo va más allá de la capacidad de expresión en la lengua extranjera, de la comunicación, y que introduce además el componente de la comprensión.

El diccionario de la Real Academia Española define *comprensión* como la “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas”, y según el marco teórico planteado en este trabajo, la manera de comprender el componente formal de la lengua es mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito del mismo, es decir, mediante el desarrollo de la conciencia lingüística.

El currículum hace referencia a la asignatura de Lengua Extranjera como un instrumento que posibilita la comunicación de los estudiantes en distintos contextos reales que se encuadran dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Se indica que esta materia contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, como ya se ha planteado con anterioridad, y además se relaciona con el aprendizaje de otras lenguas, tanto extranjeras como la propia lengua materna.

Esta relación con el aprendizaje de la lengua materna es de gran relevancia para este trabajo. Según el Real Decreto 1105/2014, “el aprendizaje de las segundas lenguas debe aproximarse al proceso de adquisición de las lenguas maternas, para producir unos resultados de carácter natural y directamente aplicables al uso lingüístico en el mundo real” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 422).

Si en la asignatura Lengua y Literatura se incluye el aprendizaje explícito de los elementos formales de la lengua, parece de sentido común que en la asignatura Lengua Extranjera exista una equivalencia, no solo del enfoque de enseñanza sino también de las estructuras que se incluyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que el alumnado sea capaz de relacionar los contenidos y construir un aprendizaje significativo de los mismos.

Esta idea queda reforzada con la mención explícita que el currículum hace a la inclusión de la conciencia lingüística: “la reflexión consciente y el desarrollo sistemático de competencias variadas que conlleva el aprendizaje de segundas lenguas puede extenderse a las lenguas maternas con el fin de mejorar las competencias en éstas” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 422). De esto deriva que el desarrollo de las competencias variadas, entre las que se encuentra la competencia gramatical, no solo promueve el aprendizaje de lengua extranjera sino también el de la lengua materna, que hace posible a su vez que el alumnado sea capaz de comunicarse y construir relaciones sociales.

Por su parte, la concreción curricular a nivel de esta comunidad autónoma, es decir, la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León* incluye la reflexión metalingüística como uno de los elementos integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, “lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida” (p. 32164).

Esta idea es directamente extrapolable al ámbito de la lengua extranjera por la correspondencia que existe entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas materias, obteniendo como objetivo básico que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre los aspectos formales de la lengua con el fin de que adquieran un buen conocimiento de la misma.

En los aspectos generales dedicados a la Lengua Extranjera, la ORDEN anteriormente mencionada hace una pequeña referencia al contenido gramatical como un instrumento al servicio de la comunicación. Se define este contenido gramatical como un contenido más de la materia de la que no podemos olvidarnos, y que por lo tanto es necesario incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia.

Finalmente, el documento del centro en el que se desarrolla el Proyecto de Sección Bilingüe incluye en los objetivos generales del proyecto el de “mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lengua inglesa”. Este objetivo es el que el presente trabajo persigue en última instancia, y que se pretende conseguir mediante el implemento de la conciencia lingüística en el diseño de las sesiones.

Otro de los objetivos generales que tiene relación directa con este trabajo es el de “intensificar el desarrollo de las habilidades y destrezas contempladas en el currículo oficial de inglés” (Instituto de Educación Secundaria Julián Marías, 2012, p. 10). Mediante el fomento de la conciencia lingüística en el aula, no solo se trata de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, sino que además se pretende reforzar este proceso para que se dé con mayor intensidad. Esto es debido a que, por la naturaleza del Programa Bilingüe, el alumnado que forma parte del mismo necesita una competencia en la lengua extranjera más alta que la que se establece en el currículum normal, ya que esa lengua extranjera es el medio a través del cual se construyen otros conocimientos.

En cuanto a los objetivos específicos de Inglés, en el documento citado anteriormente se encuentra el de: “utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación” (p. 10). La inclusión de la conciencia lingüística en el diseño curricular tal y como se plantea en el presente trabajo persigue directamente este objetivo.

Por una parte, mediante la reflexión consciente de los aspectos formales de la lengua se pretende que el alumnado asimile y utilice conscientemente y de forma correcta todos los elementos que en se expresan en ese objetivo. Por otra parte, el enfoque por tareas introduce ese elemento de comunicación real con el que el alumnado podrá adquirir una competencia clave para su vida en sociedad además de una gran motivación intrínseca que mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

## **4.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL DISEÑO INSTRUCCIONAL**

La secuencia instruccional que se incluye a continuación se ha diseñado atendiendo a la *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, así como el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y el documento del Proyecto Bilingüe del IES Julián Marías.

Se han tenido en cuenta los principios metodológicos de la etapa incluidos en la legislación anterior para el diseño de las actividades, en las que se ha considerado la naturaleza de la materia de Lengua Extranjera, las condiciones socioculturales del grupo en cuestión, la disponibilidad de recursos del centro IES Julián Marías y las características del alumnado de este curso de Sección Bilingüe. Todo ello, como se ha expresado en otros puntos del trabajo, es fácilmente adaptable a grupos con otras características.

El enfoque adoptado fomenta el aprendizaje por competencias, tal y como se ha explicado al analizar el concepto de conciencia lingüística en el currículum. Además, fomenta el pensamiento abstracto al desarrollar la competencia gramatical y la capacidad de discutir sobre aspectos formales de la lengua, lo que también impulsa el desarrollo de la capacidad analítica, de comprensión, y de sentido crítico; y a su vez posibilita la construcción de un aprendizaje significativo.

Se plantea un enfoque por tareas que fomente la conciencia lingüística para aplicar así una metodología activa y participativa que favorezca el trabajo cooperativo y también el aprendizaje autónomo de los y las estudiantes, tal y como se expone en las disposiciones generales de la ORDEN 362/2015. Es vital el enfoque por tareas para que se pueda desarrollar el aprendizaje cooperativo, de forma que el alumnado tenga la oportunidad de conocer las estrategias, sobre todo comunicativas, que los compañeros y las compañeras utilizan para la consecución de las tareas.

Finalmente, es muy importante la estructuración de las sesiones y de sus actividades tanto en el proceso de planificación de las mismas como en su puesta en práctica, ya que esto hará posible que el alumnado interrelacione los contenidos, especialmente los léxico-gramaticales, con la competencia comunicativa dentro de la Lengua Extranjera. Además, también relacionará los contenidos entre las materias de Lengua y Literatura y Lengua Extranjera.

Para realizar una estructuración de las sesiones fundamentada y efectiva, se ha seguido el modelo de secuencia instruccional que Nunan estableció en su obra *Task-based language teaching* (2004), en el que el autor expone en qué orden debe situarse cada tipo de actividad en el diseño de una secuencia instruccional en la que se aplique el enfoque por tareas y se preste atención a la forma.

El autor planteó este modelo para dar respuesta a la pregunta de dónde debe hacerse referencia a la enseñanza de la gramática dentro de una unidad didáctica de lengua extranjera en la que se implemente la conciencia lingüística, o que se introduzcan tareas que focalicen en la forma. Estableció una secuencia pedagógica<sup>5</sup> formada por seis pasos que se explican a continuación:

*Paso 1: andamiaje / construcción del esquema.* Se plantean tareas que sirvan al alumnado como introducción al léxico, a las estructuras y como contexto del tema que se trabajará en la secuencia didáctica.

*Paso 2: práctica controlada.* El alumnado realiza diversas prácticas de carácter comunicativo, controladas, con el vocabulario, las estructuras y las funciones objeto de la unidad. Este paso continúa con la construcción del *andamiaje* que comenzó en el paso anterior.

*Paso 3: comprensión auditiva real.* El alumnado hace un ejercicio de *listening* que se plantea como un contexto real. De nuevo, se trabaja el mismo vocabulario, estructuras y funciones siguiendo ese proceso de *andamiaje*, aunque se puede introducir algún contenido nuevo.

*Paso 4: Focalización en elementos lingüísticos.* Se centra la atención del alumnado en los aspectos de la gramática, pronunciación o vocabulario que son objeto de la unidad didáctica mediante la realización de una tarea o serie de tareas que estén orientadas a centrar la atención en cierto elemento.

*Paso 5: Práctica libre.* El alumnado realiza más prácticas con el lenguaje, esta vez de forma libre. En esta fase de la secuencia instruccional algunos alumnos o alumnas

---

<sup>5</sup> Traducido de Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching* (p. 31-35). Cambridge: Cambridge University Press.

utilizarán los elementos lingüísticos que se han introducido en los pasos anteriores, aunque otros harán uso de estrategias lingüísticas diferentes para completar la tarea.

*Paso 6:* Tarea final. El alumnado realiza la tarea final, de carácter pedagógico, en la que se debe conseguir un producto.

Esta secuencia ha sido completada por Nunan (2013) con un séptimo paso que presta atención a las estrategias de aprendizaje y que, a pesar de que en un principio no formaba parte de la secuencia instruccional, finalmente se incluyó como fase final. En ella se centra la atención del alumnado en aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de comprobar si son capaces de identificar los nuevos elementos que se han trabajado durante la unidad, ya sea vocabulario, estructuras gramaticales o cualquier aspecto de la lengua trabajado.

En esta secuencia, la focalización en la forma se realiza en el cuarto lugar y no en primer lugar como se suele plantear en los enfoques estructurales. En lugar de comenzar con la estructura lingüística como en los enfoques más tradicionales, se comienza el proceso de enseñanza-aprendizaje centrando la atención de los y las estudiantes en el significado, en el fin comunicativo que tiene el aprendizaje de ese elemento lingüístico que más tarde se va a trabajar de manera explícita.

Para centrar la atención en el significado al principio de la secuencia, se muestran ejemplos de uso de la lengua en situaciones reales que facilitarán al alumnado relacionar forma lingüística y función comunicativa. Además, los ejemplos reales contextualizados en situaciones auténticas fomentarán la motivación intrínseca en el aprendizaje de la lengua.

En esta secuencia que Nunan (2004) estableció para planificar un aprendizaje por tareas efectivo, se siguen 7 principios<sup>6</sup> que según el autor guían el aprendizaje por tareas en el ámbito de la lengua extranjera. Estos son:

1. *Andamiaje*. Este principio consiste en que el material y las sesiones deberán proveer al estudiante de una *infraestructura* a partir de la cual se dé el aprendizaje. Esta *infraestructura* o *andamiaje* juega un papel clave en el proceso de

---

<sup>6</sup> Traducido de Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching* (p. 35-38). Cambridge: Cambridge University Press.



aprendizaje de lenguas, ya que sustenta la construcción del aprendizaje de nuevos contenidos y permite que el alumnado desarrolle la capacidad de utilizar la lengua de forma autónoma.

2. Dependencia de la tarea. El autor utiliza una metáfora para explicar este principio, comparando la relación entre las tareas con una *historia pedagógica*. Esto quiere decir que en cada diseño instruccional una tarea surge y se construye a partir de las anteriores, por lo que todas están relacionadas.
3. *Reciclaje*. Según este principio, *reciclar* la lengua proporciona más posibilidades de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé con éxito y, además, fomenta el aprendizaje de la lengua siguiendo el principio orgánico. Con *reciclaje* el autor se refiere a trabajar un mismo aspecto de la lengua varias veces a lo largo del tiempo. Afirma que es necesario que las tareas proporcionen al alumnado distintos ejemplos de los mismos elementos de la lengua en contextos variados para que puedan construir un aprendizaje orgánico de los aspectos lingüísticos ligados a las situaciones en las que se utilizan.
4. Aprendizaje activo. Según Nunan, los estudiantes que aprenden una lengua lo hacen mejor cuando utilizan activamente la lengua objeto de estudio. Este principio está relacionado con toda su investigación sobre el enfoque analítico del proceso de enseñanza centrado en el estudiante, ya que se establece que el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe centrar en el estudiante, que debe tener las máximas oportunidades posibles para utilizar la lengua.
5. Integración. Este principio sigue también el enfoque analítico de la enseñanza de lenguas, como toda la teoría de Nunan, para fijar la integración de la forma, la función y el significado en el aprendizaje de las mismas. El autor expone la dicotomía entre la enseñanza de la forma versus la enseñanza del significado que ya se ha planteado en este trabajo, y afirma que el reto pedagógico es integrar estos aspectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

6. De la reproducción a la creación. Según este principio, la secuencia instruccional anterior hace que los aprendices de una lengua progresen desde las tareas en las que reproducen aspectos de la lengua hacia las tareas en las que son capaces de crear con el lenguaje. Según el autor, si la secuencia instruccional se plantea de forma correcta, este principio se aplica en todos los niveles de competencia, incluso en los más básicos.
  
7. Reflexión. Se debe dar al alumnado oportunidades para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje. Nunan afirma que los estudiantes que conocen cómo aprenden obtienen mejores resultados y, además, en el enfoque por tareas el alumnado no es siempre consciente de los objetivos de las diferentes tareas, para lo que la reflexión puede ser muy positiva.

Además de la guía de pasos que Nunan propuso, este trabajo toma como referencia a Cots et al. (2007) para realizar un diseño de tareas fundamentado. Estos autores incluyen la siguiente tabla de las “decisiones que deben tomarse al planificar una tarea” (p. 66). Debido a que adoptar el enfoque por tareas exige diseñar en primer lugar la tarea final y plantear después la serie de subtareas posibilitadoras previas a la misma, se ha utilizado como referencia la siguiente tabla para realizar un diseño correcto de la tarea final:

*Tabla 1 - Decisiones que deben tomarse al planificar una tarea*<sup>7</sup>

ALUMNADO	PROFESORADO
¿De qué tema trataremos?	Objetivos generales
¿Cuál será la tarea final?	Objetivos específicos
¿Cómo lo haremos?	Contenidos (funcionales, estratégicos, gramaticales, etc.)
¿Qué necesitaremos para llevarla a cabo?	Materiales para las actividades posibilitadoras

<sup>7</sup> *Tabla 1 - Decisiones que deben tomarse al planificar una tarea.* Recuperado de Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas* (p. 66). Barcelona: Graó.

---

¿Cómo trabajaremos?	Roles en el trabajo en equipo
¿Cómo se evaluará?	Evaluación
¿Cuánto tiempo durará?	Temporalización y secuenciación

---

Es importante remarcar nuevamente que cuando en este trabajo se habla de conciencia lingüística lo que se pretende, como Cots et al. (2007) proponen, es fomentar en el alumnado la reflexión consciente de la lengua, sin que ello implique un uso de la terminología gramatical a un alto nivel, o incluso la verbalización de esa reflexión de la lengua de forma completamente correcta.

Como ya se ha anticipado anteriormente, las actividades que fomentan la conciencia lingüística en este trabajo están orientadas al fomento de la reflexión sobre la forma y su conexión con la función comunicativa. De esta manera, el alumnado se encontrará con la necesidad de utilizar cierta estructura, reflexionará sobre ello y será capaz de asociar de forma consciente ese aspecto lingüístico con la situación social correspondiente.

Además, uno de los objetivos de la inclusión de la conciencia lingüística en el diseño de actividades para la enseñanza de lengua extranjera es evitar la distinción entre *trabajo consciente* y *trabajo subconsciente* (McCarty y Carter, 1994, citado en Cots et al., 2007) que, de forma errónea, realicé en el diseño de la unidad didáctica que trabajé en el practicum.

En esa unidad didáctica se ve claramente diferenciado el aprendizaje explícito de la forma, que se lleva a cabo en las sesiones que focalizan en la adquisición de gramática (sesión de introducción de la pasiva con presentación de diapositivas), y el aprendizaje implícito de la misma, que se lleva a cabo en las sesiones en las que se da más importancia a la fluidez (sesión de la cuarta hora en la que se realizan actividades orales comunicativas).

#### **4.3. MODELO DE DISEÑO INSTRUCCIONAL**

El siguiente diseño instruccional se presenta siguiendo el mismo orden que Nunan estableció, pero se ha planificado teniendo en cuenta todos los aspectos mencionados anteriormente, de forma que primero se ha definido la tarea final y a partir de ahí se han establecido las subtareas posibilitadoras que se incluyen en los pasos anteriores a esta.

Asimismo, los materiales que se utilizan en las tareas se incluyen en el trabajo en forma de anexos y se han referenciado en el punto *materiales* de cada una de ellas.

El tema que se trata en este diseño son los procesos que se realizan para obtener diferentes productos. El motivo de la elección de este tema es debido a que está enlazado en el ámbito de la función comunicativa de la vida real con la voz pasiva. Es decir, será sencillo para los estudiantes relacionar el uso de la voz pasiva con la necesidad comunicativa de explicar cómo se hace algo.

No podemos olvidar que este diseño se orienta al ámbito de la educación bilingüe y en este programa el alumnado utiliza el inglés como medio de instrucción. En este sentido, este diseño pretende consolidar un aspecto lingüístico de la lengua extranjera cuyo uso resulta difícil al alumnado por su falta de equiparación con el uso de la misma estructura en la lengua materna. De este modo, se trata de reforzar ese aspecto lingüístico para que sea de utilidad en las asignaturas que se imparten en lengua extranjera. Asimismo, el tema elegido, los procesos de fabricación, puede reforzar el aprendizaje de las asignaturas de la Sección Bilingüe, en este caso tecnología.

Es importante remarcar el papel crucial que juega el trabajo en grupo en este diseño instruccional. Tanto las tareas posibilitadoras como la tarea final se enfocan hacia el aprendizaje colaborativo, de forma que siempre es necesario que los y las estudiantes lleguen a algún tipo de acuerdo, aplicando la capacidad de resolución de problemas y haciendo uso de todas sus estrategias comunicativas para conseguir realizar con éxito tanto las subtareas como la tarea final.

Como Cots et al. (2007) indican, la formación de los grupos de trabajo debe ser homogénea en el sentido de que deben estar “formados por estudiantes con diferentes habilidades y diferentes estilos de aprendizaje” (p. 84). Por lo tanto, es idóneo que el profesor se encargue, previo a poner en práctica el diseño instruccional, de la creación de los grupos. Si formamos grupos homogéneos, los y las estudiantes podrán beneficiarse de las aportaciones del resto y aprender de sus compañeros y compañeras, del llamado *peer tutoring* (Kohonen, 1992, citado en Cots et al., 2007).

El papel del profesor en la puesta en práctica de este diseño instruccional es también muy importante. Se ha mencionado ya que el enfoque adoptado pretende centrarse en el estudiante y no en el profesor, y de esto sigue que hay que maximizar las oportunidades del alumnado para utilizar la lengua a la vez que se minimizan las del docente. Sin

embargo, éste tiene un papel clave durante el trabajo en grupo ya que, además de diseñar la secuencia de tareas, como indican Cots et al. (2007), tiene la oportunidad de intervenir con el alumnado para proporcionarle *feedback*, orientarles en el proceso y en definitiva ayudarles cuando se encuentren un impedimento para completar la tarea con éxito.

Por otra parte, estos autores concluyen que el trabajo en grupo funciona siempre y cuando exista un miembro dentro del mismo que asuma el papel de líder. Lasagabaster y Sierra (2001), indican que esa es otra de las funciones que puede asumir el docente durante el trabajo en grupo, especialmente si se adopta un enfoque por tareas. Además de actuar de facilitador y guía, éste tiene que proporcionar cohesión al grupo con el fin de que todos los miembros trabajen para conseguir el objetivo, especialmente cuando el grupo no tiene una figura que asuma el rol de líder.

A continuación se incluyen las tareas del modelo instruccional organizadas por pasos:

### ***1. Andamiaje***

#### **a. Identificar pasivas**

Esta primera tarea posibilitadora está orientada a comenzar el proceso de andamiaje o, lo que es lo mismo, comenzar la construcción del esquema de la unidad sobre el que el alumnado construirá su conocimiento. Se introduce de forma implícita la voz pasiva al alumnado mediante un tema en el que esta forma verbal se utiliza con naturalidad en la lengua extranjera para que sean capaces de unir así forma lingüística y función comunicativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje sea integrador en este sentido.

Esta tarea se ha diseñado siguiendo el ejemplo de Nunan (2004) en el que plantea una tarea de identificación de palabras clave, aunque trabajando otro aspecto lingüístico diferente.

- **Objetivos:**
  - Identificar las formas verbales en un texto escrito, incluyendo la pasiva.
  - Identificar y comprender las palabras clave que indican el orden textual.
  - Comprender el significado de un texto escrito en voz pasiva.
- **Contenidos:**
  - Verbos en voz pasiva.
  - Vocabulario relacionado con los procesos mediante los que obtenemos productos manufacturados.

- Conectores de secuencia.

- Materiales: texto, diagrama (ver anexo 1).
- Explicación: los estudiantes trabajan en grupo. Se les da un texto en el que se explica el proceso de obtención del cacao. Tienen que leerlo y subrayar las formas verbales y, dentro del grupo, tratar de resolver las dudas que tengan tanto de vocabulario como de cualquier otra índole.

Una vez entiendan el texto, se proyectan las imágenes del proceso o se les entrega una fotocopia con las mismas y de nuevo trabajando en grupo las tienen que ordenar, subrayando con otro color las palabras clave o expresiones por las que han decidido ese orden.

Finalmente, los grupos ponen en común su trabajo. Se comprueba si todos han decidido el mismo orden y se les pregunta por qué han tomado esas decisiones, por qué piensan que las palabras que han subrayado les han ayudado a ordenar las imágenes y cualquier otra pregunta que les ayude a reflexionar sobre el significado del texto.

## **2. Práctica controlada**

### a. Narrar el proceso

Esta segunda subtarea se basa y surge a partir de la anterior. Una vez los y las estudiantes ha trabajado un ejemplo de proceso, ellos tienen que crear uno siguiendo el modelo. Lo hacen con la ayuda de los dibujos que conforman el diagrama del proceso y, además, se les provee de los verbos y el vocabulario necesarios para ello.

Aunque idílicamente se esperaría que el alumnado utilizase la voz pasiva en la creación de sus procesos y en la comunicación con sus compañeros, no es el objetivo de la tarea. El objetivo es que los y las estudiantes creen variaciones a partir de un modelo, ya que simplemente se está ampliando el andamiaje que se comenzó en el paso anterior y que conforma ese marco que integra función y comunicación.

Como afirma Nunan, a pesar de que pueda parecer que este segundo paso o sigue el método tradicional, la mayor diferencia es que el alumnado está interiorizando el uso de una estructura en un contexto comunicativo real, con una función determinada.

- **Objetivos:**
  - Crear un texto escrito sobre el proceso de manufacturación de un producto estructurándolo adecuadamente de acuerdo a la secuencia establecida.
  - Pedir y ofrecer información y opiniones para llegar a un acuerdo.
  - Expresar un texto oral sobre el proceso de manufacturación de un producto de forma simple, clara y estructurada.
  - Comprender y utilizar el léxico y las formas verbales relativos al proceso.
  - Utilizar correctamente conectores para indicar la secuencia en el proceso.
- **Contenidos:**
  - Formas verbales en voz pasiva y activa.
  - Léxico relacionado con los procesos mediante los que obtenemos productos manufacturados.
  - Conectores de secuencia.
- **Materiales:** secuencias de imágenes (ver anexo 2).
- **Explicación:** los y las estudiantes trabajan en parejas. Se les da una secuencia de imágenes que muestran el proceso de manufacturación de un producto. En total habrá dos modelos diferentes en el aula. Como modelo pueden utilizar el texto con el que trabajaron en el paso 1, y que previamente subrayaron. Además, se les proveerá de vocabulario específico que podrían necesitar para escribir el proceso de fabricación.  
Primero tienen que ordenar las imágenes y después crear el proceso de manufacturación, que tendrán que escribir. Una vez han terminado, dos parejas con distinto texto se juntan y cada pareja cuenta el proceso que han creado a la otra pareja.

### **3. Comprensión auditiva**

#### *a. Listening*

De nuevo, esta subtarea surge de las anteriores, pero va un poco más allá en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se da a los estudiantes más libertad para completar la tarea. El principio de autenticidad en esta comprensión auditiva es muy importante: no se plantea como un *listening* más, sino que se plantea como lo que bien podría ser un programa que el alumnado ve en la televisión.

El propósito es que los y las alumnas no vean el ejercicio de comprensión lectora como un ejercicio mecánico que se limita al contexto del aula, sino como una situación real que se podría dar en cualquier otro contexto fuera de la clase de lengua extranjera.

La primera parte de la tarea contribuye al proceso de andamiaje, ya que se muestra una vez más cómo se utiliza la voz pasiva en un contexto determinado, que sigue siendo el de la producción de un determinado producto. La segunda parte de la tarea, que consiste en llegar a un acuerdo con la pareja, sí está orientada al uso de la voz pasiva, aunque esto no se indica explícitamente.

- **Objetivos:**
  - Comprender un texto oral que incluye voz pasiva y léxico relacionado con el proceso de creación de un árbol de navidad, apoyándose en las imágenes.
  - Pedir y ofrecer información y opiniones para llegar a un acuerdo.
  - Expresar el acuerdo de forma oral, con claridad y coherencia, apoyándose en elementos escritos y/o imágenes.
- **Contenidos:**
  - Formas verbales en voz pasiva.
  - Léxico relacionado con el proceso de fabricación de un árbol de navidad.
  - Conectores de secuencia.
- **Materiales:** ordenador, proyector, pautas impresas (ver anexo 3).
- **Explicación:** el alumnado ve un vídeo<sup>8</sup> de un programa de televisión sobre cómo se hacen los árboles de navidad. El contenido del vídeo se pone en común, se resuelven posibles dudas y se añaden más características, como materiales, más lugares en los que se puede hacer un árbol, lugares en los que se puede comprar, dónde se puede colocar, etc. y se anotan en la pizarra.

Una vez trabajado el tema de forma oral, se les da una hoja con diferentes opciones: tipos de árboles (reales, hechos de diferentes materiales), tipos de ornamentos, lugares para colocar el árbol, etc. En parejas, deben llegar a un acuerdo y decidir qué tipo de árbol van a comprar, de qué material, dónde está

---

<sup>8</sup> *How Christmas trees are made. LearnEnglishTeens.* Recuperado el 16 de junio de 2016, de <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/video-zone/how-christmas-trees-are-made>



fabricado, qué ornamentos están incluidos en el árbol y cuáles necesitan comprar aparte, etc.

Una vez hayan tomado la decisión, se juntan por parejas y se cuentan qué decisión han tomado y por qué.

#### **4. Focalización en los elementos lingüísticos**

Como ya se ha adelantado en otros puntos del trabajo, esta secuencia instruccional presta atención a la forma en el cuarto lugar de la secuencia. A pesar de que las subtarear en este *paso* tienen que tener un foco lingüístico claro y, por ende, podrían verse como actividades de un enfoque más tradicional, este tipo de tareas vendrían al principio de tal enfoque y no en este avanzado lugar en la secuencia.

##### **a. Completar el texto**

Esta actividad está orientada a que el alumnado reflexione conscientemente sobre la voz pasiva, cómo se forma y cuando se usa. Se centra su atención en las formas verbales de manera explícita, ya que se les pide rellenar los huecos con la información que obtienen del vídeo. Se crea la necesidad de que utilicen la voz pasiva, ya que si utilizasen voz activa el texto sería gramaticalmente incorrecto.

En la reflexión verbal que el alumnado tiene que hacer sobre la lengua, tanto en el trabajo en grupo como si se pone en común con toda la clase, no se pretende un nivel de profundidad elevado ni un uso de la terminología lingüística complejo. Cada alumno y alumna tendrá un nivel de fluidez, de corrección gramatical y un uso de las estrategias comunicativas diferente, y lo que se pretende es que, dentro de esa variedad de dominios de la lengua y estilos de aprendizaje, todos participen en mayor o menor medida y reflexionen sobre el lenguaje, siendo capaces de utilizar sus recursos comunicativos para transmitir esas reflexiones a sus compañeros.

##### **▪ Objetivos:**

- Reflexionar, comprender y deducir el uso de la voz pasiva en la función comunicativa de explicar un proceso de fabricación de un producto.
- Comprender un texto oral en forma de entrevista que incluye voz pasiva y léxico relacionado con el proceso de fabricación del helado, apoyándose en las imágenes.
- Pedir y ofrecer información y opiniones para llegar a un acuerdo.

- Expresar el acuerdo de forma oral, con claridad y coherencia.
- Contenidos:
  - Formas verbales en voz pasiva y en voz activa.
  - Léxico relacionado con el proceso de fabricación del helado.
  - Conectores de secuencia.
- Materiales: texto escrito (ver anexo 4), ordenador, proyector.
- Explicación: El alumnado ve un vídeo<sup>9</sup> sobre la fabricación del helado. Se les da un texto con huecos que tienen que completar con los verbos que escuchan en el vídeo. Lo visualizan dos veces y después se agrupan para compartir sus respuestas y comprobar si todos coinciden.

Después, el docente plantea una serie de preguntas que el alumnado tendrá que reflexionar en grupo, como “¿qué tipo de verbos habéis escuchado?”, “¿qué tiempo verbal es?”, “¿por qué se utiliza esa forma y no otra?”, “¿qué ocurre si cambio este verbo por este?” (y cambiaría un verbo en voz pasiva por la voz activa, para buscar la reflexión del alumnado sobre ese aspecto lingüístico).

El/la profesor/a tiene que hacer de facilitador para que los alumnos encuentren sus propias respuestas, tratando de intervenir cuando encuentren una dificultad que les impida realizar la tarea con éxito. Es aquí cuando se hace mención a la voz pasiva y se trata de obtener de los alumnos cuándo se usa y cómo se forma a partir de los ejemplos.

#### b. Reflexión oral

Esta actividad se enfoca hacia la reflexión del uso de la voz pasiva, no hacia su forma. Debido a que el alumnado ha construido su conocimiento de la voz pasiva en torno al tema de la fabricación y manufacturación de productos, la visualización de este vídeo trata de ampliar ese marco teórico dentro del cual han situado su conocimiento.

Mediante la visualización de un vídeo con fragmentos de series reales, que todos los adolescentes ven hoy en día en la televisión o por internet, se trata de fomentar la motivación intrínseca. Se intenta integrar el aprendizaje de la forma con la función comunicativa a través de un medio que ellos consideran muy cercano. Este proceso se

---

<sup>9</sup> *Ice cream. LearnEnglishTeens.* Recuperado el 16 de junio de 2016, de <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/video-uk/ice-cream>

realiza llegados al punto en el que podemos comenzar a eliminar ese *andamiaje* que hemos ido construyendo para que el alumnado reflexione y tenga cierta autonomía para crear con el lenguaje.

- **Objetivos:**
  - Reflexionar, comprender y deducir el uso de la voz pasiva en diversas situaciones reales de comunicación.
  - Comprender textos orales sobre temas de interés general que incluyen voz pasiva.
  - Pedir y ofrecer información y opiniones para llegar a un acuerdo.
  - Expresar la opinión de forma oral, con claridad y coherencia.
- **Contenidos:**
  - Formas verbales en voz pasiva y en voz activa.
  - Léxico relacionado con temas de interés general.
- **Materiales:** ordenador, proyector.
- **Explicación:** El alumnado ve un vídeo<sup>10</sup> con fragmentos de series reales en los que se utiliza voz pasiva. La primera visualización se realiza de una vez, pero la segunda vez se pone en pausa después de cada fragmento. El/la profesor/a hará preguntas que los alumnos tendrán que resolver en grupo. Por ejemplo, preguntará “¿qué tiempo verbal se utiliza en este caso?”, “¿por qué utilizan esa forma verbal y no otra?”, “¿se podría decir lo mismo de otra manera?”, “¿tendría el mismo sentido?”, etc.

### c. Formar oraciones

Una vez el alumnado ha comprobado que el marco comunicativo en el que se utiliza la voz pasiva puede ser muy amplio, se les pide recuperar el texto de la primera actividad para que creen oraciones con los verbos en pasiva. Para fomentar su autonomía en el uso de la estructura a la que se presta atención, se les pide que traten de utilizar un tiempo verbal y un tema o léxico diferente al del texto.

---

<sup>10</sup> *Passive voice in TV series.* (2015). *YouTube*. Recuperado el 18 de junio de 2016, de <https://www.youtube.com/watch?v=-SYAtZw4sqY>

- **Objetivos:**
  - Reflexionar, comprender y aplicar el uso de la voz pasiva en diversas situaciones reales de comunicación.
  - Pedir y ofrecer información y opiniones para llegar a un acuerdo.
  - Expresar la opinión de forma oral, con claridad y coherencia.
  - Utilizar las formas verbales en voz pasiva para crear oraciones de forma escrita sobre un tema de interés.
- **Contenidos:**
  - Formas verbales en voz pasiva.
  - Léxico relacionado con temas de interés general para el alumnado.
- **Materiales:** texto con huecos de la primera tarea.
- **Explicación:** El alumnado recupera el texto con las formas verbales que ha utilizado en la primera tarea. En grupos, tienen que extraer todas las que estén escritas en voz pasiva, transformarlas en tiempos verbales diferentes y formar una oración con cada una, que tiene que ser de un tema diferente al del texto de las que están extraídas.

## **5. Práctica libre**

### a. Juego de rol

La tarea de práctica libre activa el principio *de la reproducción a la creación* ya que permite a los estudiantes crear con el lenguaje. Llegados a este punto, se fomenta que el alumnado utilice todas sus estrategias comunicativas para completar la tarea. Como afirma Nunan (2004), algunos estudiantes utilizarán la voz pasiva puesto que es el aspecto lingüístico que han estado aprendiendo, mientras que otros harán uso de otros elementos lingüísticos completamente diferentes. En cualquier caso, todos los estudiantes estarán creando con el lenguaje, tanto los que utilizan la voz pasiva como los que no, y se dará así el proceso de negociación de significado, que favorece el aprendizaje de lenguas.

- **Objetivos:**
  - Pedir y ofrecer información de forma clara y coherente.
  - Expresar información de forma oral, con claridad y coherencia, apoyándose en elementos escritos.

- Contenidos:
  - Formas verbales en voz pasiva.
  - Léxico relacionado con temas de interés general.
- Materiales: tabla impresa (ver anexo 5), proyector, ordenador.
- Explicación: el alumnado trabaja por parejas. Cada miembro de la pareja tiene una tabla con información sobre obras de arte que incluye el título, quién fue el autor y en qué año se realizó. Mediante la interacción, los dos miembros tienen que conseguir la información que tiene su compañero para completar la tabla. Una vez todos han conseguido la información, las personas que tienen la misma tabla se agrupan en parejas para poner en común lo que han escrito, comprobar que han entendido la misma información y averiguar quién ha conseguido la información correcta en caso de que tengan resultados diferentes. Una vez han comprobado las respuestas entre compañeros, se visualizan las obras de arte en la pantalla y se pone en común la información para comprobar si es correcta.

## **6. Tarea final**

Como se ha señalado con anterioridad, para el diseño de la tarea final es necesario una planificación exhaustiva basada en la toma de decisiones, proceso que la tabla de Cots et al. que se incluye anteriormente nos facilita. En este apartado se incluye toda la información contemplada en la tabla, a pesar de que se evita ese formato por ser algo limitador en lo que a espacio se refiere.

Como se puede observar en la información incluida más adelante, la tarea se plantea como una situación real, como un *role-play* en el que el alumnado asume el papel de equipo directivo de una fábrica. La comunicación entre los miembros del grupo es clave para conseguir un buen producto final, que en este caso se duplica: la redacción de un proceso de fabricación de un producto y su presentación de forma oral.

Tanto el proceso de expresarse de forma escrita como el proceso de expresarse de forma oral se plantean como una situación real. En el primer caso, necesitan describir ese proceso para incluirlo en la página web de la empresa y que sea accesible a todo el mundo y, en el segundo, tienen que explicárselo de forma oral a las personas que visitan la empresa.

Para conseguir un producto de calidad en términos lingüísticos, los grupos necesitan primero ser creativos y compartir ideas. Además, necesitan establecer unos roles, de los cuáles solo se exige que decidan uno (jefe ejecutivo), y realizar intervenciones de forma ordenada. Tienen que llegar a un acuerdo de sobre qué producto van a escribir y aportar ideas, justificar decisiones, defender o desestimar opiniones, etc. De esta forma se desarrollan el trabajo colaborativo y la capacidad de resolución de problemas.

La elección de una composición escrita como tarea final está justificada en las implicaciones pedagógicas que Cots et al. (2007) exponen de dichas composiciones. Según estos autores, los aspectos que se desarrollan al componer un trabajo escrito en grupo, y que se incluyen en el párrafo anterior, unido al enfoque por tareas hacen que este tipo de trabajo pueda “convertirse en una herramienta esencial para promover la conciencia lingüística en el aula” (p. 95).

Por otra parte, incorporar una presentación oral del trabajo escrito supone añadir otro objetivo a la realización de esa composición escrita y desarrolla uno de los aspectos clave de las tareas: la competencia comunicativa del alumnado y su capacidad de hablar en público. Además, la presentación oral hace posible la coevaluación, de la que se habla más adelante, mediante la cual los compañeros se evalúan unos a otros en base a su ejecución de la parte oral de esta tarea final.

A continuación se muestra la información de la tabla (relativa a la toma de decisiones en la planificación de una tarea):

a. Alumnado

- ¿De qué tema trataremos? El tema que trabajaremos serán los procesos mediante los que se obtienen diferentes productos.
- ¿Cuál será la tarea final? Sois el equipo directivo de una fábrica. Tenéis que describir el proceso que seguís para crear vuestro producto, escribirlo para colgarlo en vuestra página web y después utilizar esa información para explicar el proceso a la gente que viene a visitar la fábrica.
- ¿Cómo lo haremos? Todos tenéis que participar en la escritura del proceso. Cuando vengan a visitar la fábrica, cada uno de vosotros contaréis la parte del proceso que dirigís en vuestro trabajo.
- ¿Qué necesitamos para llevarla a cabo? Haremos una serie de tareas a través de las cuales veréis qué elementos necesitáis utilizar para realizar esta tarea final.

- ¿Cómo trabajaremos? Formáis parte del equipo directivo. Uno/a de vosotros/as será el jefe ejecutivo, que coordinará el trabajo en equipo, y los demás jefes de departamento, pero todos trabajáis por igual.
- ¿Cómo se evaluará? Se tiene en cuenta vuestra participación, vuestra actitud, vuestro uso del inglés, el trabajo en equipo y vuestra creatividad. Se tiene en cuenta cómo trabajáis en clase, la redacción del proceso y cómo lo presentáis. Además, tenéis que evaluar (ver anexo 6) la presentación oral que hagan vuestros compañeros, así como ellos evaluarán la presentación que vosotros hagáis del proceso de fabricación de vuestro producto.
- ¿Cuánto tiempo durará? Tendréis una hora de clase para decidir qué producto vais a fabricar, crear el proceso y escribirlo. Lo presentaréis a la gente que visita la fábrica al día siguiente.

b. Profesorado

- Objetivos generales
  - Crear un texto escrito utilizando la voz pasiva sobre el tema de la fabricación de un producto.
  - Presentar un texto escrito breve de forma oral.
- Objetivos específicos
  - Gestionar el trabajo en grupo y tomar parte activa en el mismo.
  - Comprender y utilizar la voz pasiva.
  - Crear un texto escrito que detalle la fabricación de un producto de un tema de interés del alumnado.
  - Pedir y ofrecer información, opiniones y puntos de vista para llegar a un acuerdo.
  - Expresar un texto escrito breve de forma oral, con claridad y coherencia.
  - Comprender y evaluar presentaciones orales.
- Contenidos:
  - Formas verbales en voz pasiva y en voz activa.
  - Léxico relacionado con el proceso de fabricación de un producto de interés del alumnado.
  - Conectores de secuencia.
- Materiales para las actividades posibilitadoras (ver anexos).

- Roles en el trabajo en equipo: se pretende que el alumnado organice el trabajo en equipo para que desarrolle la competencia de iniciativa y por tanto solo se establece un rol obligatorio, el de líder, que como ya se ha mencionado con anterioridad, juega un papel muy importante en el buen funcionamiento del grupo y su orientación hacia un mismo objetivo. Este rol, sin embargo, se plantea en forma de *jefe ejecutivo* para no romper con el principio de autenticidad de la tarea.
- Evaluación: se evalúa el proceso y el producto. El/la profesor/a evalúa la participación individual de cada alumno/a, su uso del inglés, el trabajo en equipo y la creatividad del grupo, la composición escrita y la presentación oral. Los y las estudiantes evalúan las presentaciones de sus compañeros.
- Temporalización y secuenciación: esta tarea se debe secuenciar dentro de la planificación, pero aquí solo se ha plasmado como ejemplo que una sesión se podría dedicar a la creación de la composición escrita y la siguiente sesión podría dedicarse a las presentaciones orales de dichas composiciones.

## **7. Estrategias de aprendizaje**

Este es un punto de la secuencia instruccional que no siempre se ha tenido como tal, ya que en un principio no constituía un paso en sí. Sin embargo, en este trabajo se incluye como último paso del diseño instruccional debido a la relación directa que existe entre el tema de este trabajo y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

El contenido de este paso está directamente relacionado con el séptimo principio que guía este diseño y que especifica que se debe dar la oportunidad a los alumnos de reflexionar sobre lo que ha aprendido. Según Nunan (2004), incluir este paso supone cambiar el foco de atención de el contenido del lenguaje hacia el propio proceso de aprendizaje, lo que está, a su vez, directamente relacionado con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Por esa razón, esta reflexión final debería tener cabida en cualquier tipo de metodología, especialmente cuando se pone en práctica un aprendizaje por tareas. En este caso, se incluye una actividad de reflexión siguiendo el ejemplo de Nunan (2013).



a. Qué hemos aprendido

- **Objetivos:**
  - Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje.
  - Identificar qué objetivos se han alcanzado y cuáles no se han alcanzado y con qué grado de consecución.
- **Contenidos:**
  - Formas verbales en voz pasiva y en voz activa.
  - Léxico relacionado con temas de interés general.
- **Materiales:** hoja de autoevaluación (ver anexo 7).
- **Explicación:** el alumnado trabaja de forma grupal al principio e individual después. Reciben una hoja de autoevaluación que tienen que completar con aspectos que han aprendido durante la unidad: escriben 5 palabras nuevas de vocabulario y de forma colectiva se deciden 2 objetivos que han trabajado durante la unidad, los escriben y se autoevalúan (de forma individual) el grado de consecución de los mismos del 1 al 3.

Finalmente, la evaluación se pone en común con toda la clase. El alumnado expone por qué ha conseguido o no ha conseguido los objetivos, qué aspectos de la clase, tareas y métodos de trabajo han sido útiles para esa consecución, qué tareas han sido más y menos motivadoras, etc.

#### **4.4. EVALUACIÓN**

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos más importantes sobre los que es necesario reflexionar cuando se plantea cualquier tipo de actividad en el aula. A pesar de que el presente diseño instruccional no es una unidad didáctica y, por tanto, no contiene un diseño de evaluación, sí creo necesario incluir una observación que vaya en consonancia con la implementación de la conciencia lingüística en el aula, en la línea del presente trabajo.

Nunan (2013) establece la orientación de la evaluación como principal diferencia entre la evaluación del método tradicional de enseñanza de lenguas y el método experimental, que en última instancia es el que se sigue en este trabajo. Mientras que en el primero únicamente se evalúa el producto, en el enfoque por tareas debemos evaluar también el proceso. No solo eso, sino que en cualquier caso debería tener más importancia que el

producto, ya que la consecución de los objetivos se refleja en el proceso de consecución de la tarea más que en el resultado final de la misma.

Consecuentemente, el autor rechaza todo tipo de exámenes estandarizados debido a que no reflejan el uso real de la lengua e incluye como herramientas evaluadoras la autoevaluación y la coevaluación. Estas, según el autor, no se dan con tanta frecuencia en los métodos tradicionales de enseñanza, mientras que en el enfoque por tareas son muy importantes, convirtiéndose en un método clave para la finalidad de la evaluación. En definitiva, la autoevaluación y la coevaluación son destrezas que debemos desarrollar y más en un contexto de aula en el que se implemente la conciencia lingüística y en el que, por tanto, la reflexión es constante. En el paso 7 del diseño instruccional se muestra cómo se realiza la autoevaluación como una tarea más cuyo contenido son las estrategias de aprendizaje. En el paso 6 se incluye la coevaluación para la tarea final. Esta coevaluación se llevaría a cabo durante las presentaciones orales, de forma que los compañeros, además del profesor/a, sean los que evalúan el producto final de la tarea.

Siguiendo el modelo de Lasagabaster y Sierra (2001), el profesor podría evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la misma hoja con la que éstos realizan su autoevaluación (ver anexo 7). El ejemplo<sup>11</sup> que estos autores proponen es un poco diferente, ya que evalúa un trabajo escrito, pero en esencia persigue el mismo objetivo: que el alumnado sea consciente de su proceso de aprendizaje y tome parte activa de su propia evaluación y de la de sus compañeros. Además, a través de la coevaluación el alumnado desarrolla una gran motivación intrínseca en el aprendizaje.

Finalmente, es importante establecer una diferencia entre evaluar la competencia que un estudiante tiene en la lengua y su consecución de los objetivos, dos aspectos diferentes que Brindley (1989, citado en Nunan, 2004) destaca por estar cada vez más confundidos en el proceso de evaluación. Nunan reconoce la dificultad que conlleva la evaluación de tareas, y en este sentido destaca que es importante tener en cuenta que, cuando evaluamos una tarea, no estamos evaluando la competencia que un alumno o alumna tiene en el uso de la lengua, sino en qué medida ha alcanzado los objetivos planteados.

---

<sup>11</sup> Para más detalles, ver Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2001). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom* (p. 190). Guipúzcoa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

## 5. CONCLUSIONES

Tras realizar este trabajo, he podido comprobar que el enfoque por tareas es una metodología desafiante y exigente en el sentido de que plantear cada tarea es un nuevo reto en el que es necesario tener en cuenta muchos aspectos. Aún más difícil ha sido implementar la conciencia lingüística en consonancia con esta metodología, ya que es un concepto que personalmente antes había trabajado muy poco. Asimismo, resulta muy complicado conseguir que todas las actividades que forman el diseño instruccional estén relacionadas y ligadas de tal forma que esa *historia pedagógica* de la que se habló antes cobre sentido.

No obstante, el aprendizaje por tareas es un enfoque que se centra en la comunicación real y promueve de forma natural el aprendizaje significativo. Por ello debería aplicarse en la enseñanza de lenguas con más asiduidad. No podemos negar la necesidad que existe de enseñar y aprender los aspectos formales en la asignatura de Lengua Extranjera y tampoco podemos negar la necesidad de que aprender forma por un lado y función por otro rompa con la idea fundamental de que una lengua es un fenómeno complejo compuesto por distintos aspectos inseparables. Como docentes, tenemos la oportunidad de decidir de qué forma planificamos este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que no hay una metodología perfecta ni una receta mágica para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dé a la perfección, pero sí podemos tratar de mejorarlo con un trabajo teórico previo que fundamente nuestras decisiones. Esto es lo que pretende el presente trabajo, en el cual se ha movilizó bibliografía para crear un modelo instruccional que pueda resultar como ejemplo de cómo se puede integrar la enseñanza de aspectos lingüísticos y competencia comunicativa.

Mi reflexión final acerca del concepto de conciencia lingüística es fundamentalmente que creo que debería estar más desarrollado. Me parece crucial la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua para que cualquier estudiante pueda llegar a tener un dominio alto de la misma y pueda utilizar conscientemente los elementos que la integran para cumplir sus objetivos.

Esta reflexión no debería solo fomentarse más en el aula por parte de los profesores y las profesoras, sino que debería también incluirse en el currículum como un aspecto crucial del aprendizaje de lenguas. En una etapa educativa como la ESO, en la que los adolescentes están en plenas facultades para utilizar su capacidad de pensamiento

abstracto y en la que asimilan nuevos contenidos con gran facilidad, considero de vital importancia implementar un procedimiento como es la conciencia lingüística, que les permita, en términos generales, reflexionar sobre lo que aprenden.

Finalmente, es solo a través de la puesta en práctica del presente trabajo como se podrá comprobar que la metodología aquí aplicada es exitosa para la consecución de los objetivos de la materia de Lengua Extranjera en un Programa Bilingüe. De este modo, es objeto de futura investigación práctica y teórica demostrar que el fomento de la conciencia lingüística en el aula siguiendo el marco teórico planteado en este trabajo está directamente relacionado con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera.

## 6. REFERENCIAS

Baker, C. & García, O. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

*Competencias clave - Competencia para Aprender a aprender*. (2016). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/aprende.html>

Cots, J. (2001). Language Awareness: from the Curriculum to the Classroom. In D. Lasagabaster & J. Sierra, *Language Awareness in the Foreign Classroom* (pp. 101-138). Guipúzcoa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

Ellis, R. (2002). Grammar Teaching - Practice or Consciousness-Raising?. En J. Richards & W. Renandya, *Methodology in language teaching: An Anthology of Current Practice* (1º ed., p. 167-174). New York: Cambridge University Press.

*How Christmas trees are made*. *LearnEnglishTeens*. Retrieved 16 de junio de 2016, de <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/study-break/video-zone/how-christmas-trees-are-made>

*Ice cream*. *LearnEnglishTeens*. Recuperado el 16 de junio de 2016, de <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/video-uk/ice-cream>

Instituto de Educación Secundaria Julián Marías. (2015). Proyecto Educativo del Centro. Recuperado de <http://iesjulianmarias.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Instituto de Educación Secundaria Julián Marías. (2012). Proyecto de Sección Bilingüe en Inglés. Recuperado de <http://iesjulianmarias.centros.educa.jcyl.es/sitio/>

Junta de Castilla y León. (2006). *ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*. Valladolid. Recuperado de

<http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-6-2006-4-enero-regula-creacion-secciones-bilingue>

Junta de Castilla y León. (2015). *ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*. Valladolid. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Lasagabaster, D. & Sierra, J. (2001). *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Guipúzcoa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas*. Madrid. Recuperado de [http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8c5dec3a-4665-4b9d-a373-46ab12fbef6b/Documentos/Convenio\\_MEC-BC\\_2013.pdf](http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/8c5dec3a-4665-4b9d-a373-46ab12fbef6b/Documentos/Convenio_MEC-BC_2013.pdf)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*. Madrid. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education*. New York: Routledge.

Siguán, M. & Mackey, W. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.

*Passive Voice*. (2013). *IELTS buddy*. Recuperado el 18 de junio de 2016, de <http://www.ieltsbuddy.com/passive-voice.html>

## 7. ANEXOS

### 1. Material paso 1 (andamiaje)

#### Cocoa manufacturing process<sup>12</sup>

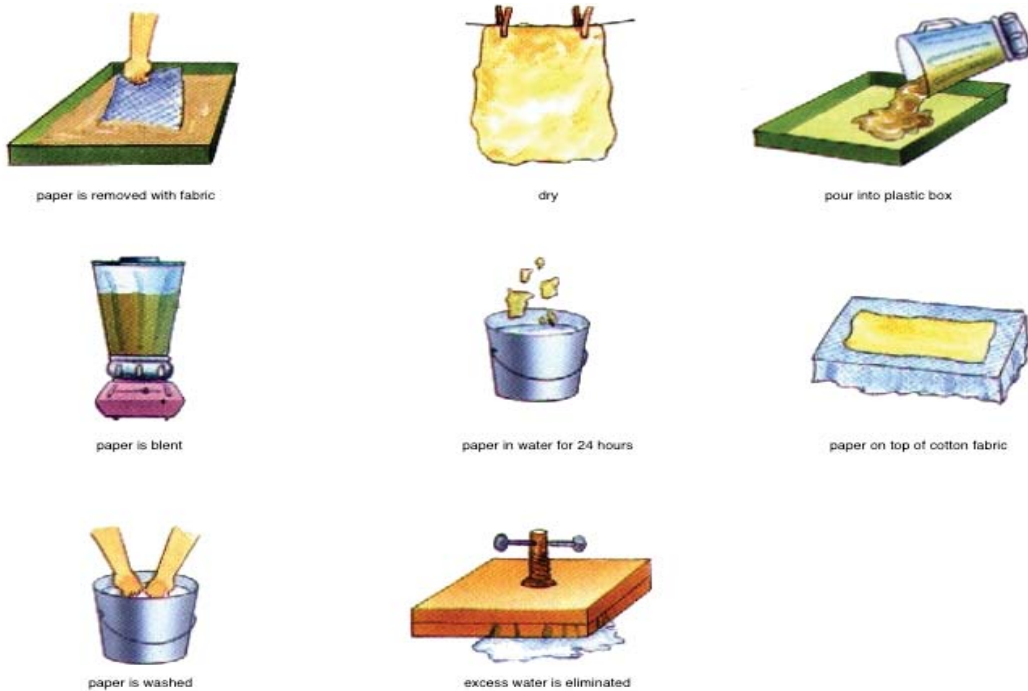
To begin with, the cocoa comes from the cacao tree, which is grown in the South American and African continents and the country of Indonesia. Once the pods are ripe and red, they are harvested and the white cocoa beans are removed. Following a period of fermentation, they are then laid out on a large tray so they can dry under the sun. Next, they are placed into large sacks and delivered to the factory. After this, they are roasted at a temperature of 350 degrees, after which the beans are crushed and separated from their outer shell. In the final stage, this inner part that is left is pressed and the chocolate is produced.



<sup>12</sup> Adaptado de *Passive Voice. IELTS buddy*. Recuperado el 19 de junio de 2016, de <http://www.ieltsbuddy.com/passive-voice.html>

## 2. Material paso 2 (práctica controlada)

### PAPER HOME MAKING PROCESS<sup>13</sup>



### GARMENT MANUFACTURING PROCESS<sup>14</sup>



<sup>13</sup> Adaptado de *Tecnología - el papel*. (2011). Slideshare. Recuperado el 19 de junio de 2016, de <http://image.slidesharecdn.com/tecnologiaelpapel-110519195814-phpapp02/95/tecnologia-el-papel-10-728.jpg?cb=1305835814>

<sup>14</sup> Adaptado de *Quality*. Archana Innovations. Recuperado el 19 de junio de 2016, de [http://archanainnovations.com/?page\\_id=74](http://archanainnovations.com/?page_id=74)



### 3. Material paso 3 (comprensión auditiva)

Our own Christmas tree	
<p>It has been bought:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- at the supermarket</li><li>- in a tree store</li></ul>	<p>It was produced:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- in China</li><li>- in Spain</li></ul>
<p>It is made of:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- plastic</li><li>- PVC</li><li>- metal</li></ul>	<p>It will be decorated:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- with bows</li><li>- with balls</li><li>- with paper crafts</li></ul>
<p>It will be put:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- outside the house</li><li>- in the living room</li><li>- in the hall</li></ul>	<p>It will be kept:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- in the storage room</li><li>- under the bed</li><li>- in the garage</li></ul>

#### 4. Material paso 4 (focalización en los elementos lingüísticos)<sup>15</sup>

Watch the video and complete the text:

Welcome to Kent, a county known as the Garden of England because of all its farm produce.

And this is Solley's Farm, where milk \_\_\_\_\_ into ice cream. The flavours \_\_\_\_\_ here \_\_\_\_\_ all over Britain. Stephen Solley is the owner.

...

The journey begins on a neighbouring dairy farm where the milk \_\_\_\_\_.

It then comes here to \_\_\_\_\_ into ice cream.

First, it \_\_\_\_\_ to kill off any bacteria.

Oh – it smells great!

It\_ then \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_ to create very smooth ice cream.

It\_\_\_\_\_ with the flavours and then \_\_\_\_\_ into the cartons.

And they fill up about 1800 tubs of ice cream every day.

And inside this giant freezer is where all the ice cream \_\_\_\_\_, and I can tell you it's pretty cold.

From here the ice cream \_\_\_\_\_ all over the country.

---

<sup>15</sup> *Ice cream. LearnEnglishTeens.* Recuperado el 16 de junio de 2016, de <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/uk-now/video-uk/ice-cream>

**5. Material paso 5 (práctica libre)**

*The Scream* was painted by Edvard Munch. It was painted in 1893. Do you know any of the following works? Talk to your partner to find out the missing information:

Which work?	By whom was it done?	When was it done?
The Scream	Edvard Munch	1893
The Mona Lisa		
	Michelangelo	1501/1504
Picasso		1937
	Designed by Phidias	438 BC
American Gothic		

*The Scream* was painted by Edvard Munch. It was painted in 1893. Do you know any of the following works? Talk to your partner to find out the missing information:

Which work?	By whom was it done?	When was it done?
The Scream	Edvard Munch	1893
	Leonardo da Vinci	1503/1506
David Statue		
	Guernica	
The Parthenon		
	Grant Wood	1930

## 6. Material paso 6 (tarea final)

<b>ORAL PRESENTATION ASSESSMENT<sup>16</sup></b>		
<b>GROUP:</b>	<b>PRODUCT PROCESS:</b>	
	PEER ASSESSMENT (1-3)	TEACHER ASSESSMENT (1-3)
Timing		
Organization of the presentation		
Originality		
Fluency and comunicativeness		
Effort		
<b>Global mark</b>		

**Comments:**

---

<sup>16</sup> Adaptado de Sierra, J. (2001). Project Work and Language Awareness: Insights from the Classroom. In D. Lasagabaster & J. Sierra, *Language Awareness in the Foreign Classroom* (1° ed., p. 190). Guipúzcoa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

**7. Material paso 7 (estrategias de aprendizaje)**

<b>SELF-ASSESSMENT SHEET</b>			
<b>NAME:</b>	<b>UNIT:</b>	<b>TERM:</b>	
<b>New words I have learnt:</b>			
<b>Objectives I have achieved:</b>		<b>Degree</b>	
<b>1.</b>			
<b>2.</b>			

<b>Comments:</b>
------------------