

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

*La reivindicación del papel de la
interacción oral para el aprendizaje de la
lengua extranjera*

Alumna: Sara Paúles Castro

Tutor: Plácido Bazo Martínez

Cotutor: Sergio David Francisco Déniz

Trabajo de Fin de Máster

Julio 2020

“Tell me and I forget,
teach me and I may remember,
involve me and I learn”

– Benjamin Franklin

ÍNDICE

ABSTRACT.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Justificación.....	7
1.2. Objetivos.....	8
1.3. Planteamiento del trabajo.....	9
2. MARCO TEÓRICO: El enfoque competencial desde la lengua inglesa.....	11
2.1. Antecedentes del sistema competencial.....	11
2.2. Las competencias clave.....	13
2.3. Las competencias dentro del marco legislativo.....	17
2.4. La competencia lingüística (en lengua extranjera).....	20
2.5. MCER.....	24
2.6. MCER y la interacción oral.....	30
2.7. PBL y TBL.....	35
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	39
3.1. Introducción.....	39
3.2. Metodología.....	41
3.3. Contexto de acción.....	42
3.4. Temporalización.....	42
3.5. Sesiones.....	43

4. CONCLUSIONES.....	70
4.1. Conclusiones.....	70
4.2. Propuestas de mejora.....	71
4.3. Líneas futuras de investigación.....	72
BIBLIOGRAFÍA.....	74
ANEXOS.....	77

ABSTRACT

The investigation that has been carried out in this paper comes from my conviction that there is a better way to bring foreign languages to students. Therefore, the aim of this paper is to claim the use of oral interaction when studying foreign languages. Through an in-depth study and analysis of the competency based approach (placing special emphasis on the linguistic competence), oral interaction and the CEFR, evidence has been gathered as to why we should distance ourselves from traditional methodologies in favour of more innovative methodologies that focus on changing the existing roles in the classroom. Following this idea, an intervention proposal where the students will be the protagonists of their own learning process and in which they will not only acquire new knowledge but will also learn what to do with it, has been created. Furthermore, the social task has been designed taking into account the current circumstances, and that is why the final product of the task will take place through a video call where the students will put a trading roleplay of essential products into practice. This way, it is expected that the trainees will not only acquire meaningful learning from the social task but will also be more prepared to face today's world.

KEYWORDS: E-learning; Key Competences; Oral Interaction; Social Task

RESUMEN

La investigación que se ha llevado a cabo en este trabajo surge de mi convicción de que hay una mejor manera de acercar las lenguas extranjeras al alumnado. Por ello, el objetivo de este trabajo reivindicar la interacción oral en el estudio de los idiomas. A través un profundo estudio y análisis del sistema competencial (poniendo especial énfasis en la competencia lingüística), la interacción oral y el MCER, se han ido recopilando pruebas de por qué deberíamos desligarnos de metodologías tradicionales en favor de metodologías más innovadoras que pongan el foco en un cambio de roles en el aula. Siguiendo esta idea, se ha creado una propuesta de intervención en la que los estudiantes serán los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y en la que no solo adquirirán nuevos conocimientos, sino que aprenderán qué hacer con ellos. Además, la tarea social se ha diseñado de manera que esté adaptada a las circunstancias actuales, por lo que el

producto final se hará a través de una videollamada en la que se hará un *roleplay* de compraventa de productos esenciales. De este modo, se prevé que el alumnado no solo haya obtenido un aprendizaje significativo sino también esté más preparado para enfrentarse al mundo actual.

PALABRAS CLAVE: E-learning; Competencias Clave; Interacción Oral; Tarea Social

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

Este trabajo nace como contribución a poner fin a las metodologías tradicionales en la enseñanza de idiomas. Como estudiante que ha pasado por la enseñanza obligatoria, he podido ver de primera mano cómo, a pesar del paso de los años, la metodología a seguir siempre ha sido la misma, y cómo, al salir del instituto -y a pesar de haber sacado siempre buenas notas en las asignaturas de idiomas- aún no era capaz de tener una conversación fluida en otra lengua.

Esto, por supuesto, no es un caso aislado, pues bien es sabido que España lleva mucho tiempo estando a la cola de Europa en cuanto a las lenguas extranjeras, y aún un 46% de los españoles admite desconocer otra lengua que no sea la materna (Mateo, G., 2018).

Pero, ¿de dónde viene este gran retraso que sufrimos si ya existen metodologías que han probado ser más efectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras? El principal problema viene de que, a pesar de existir metodologías innovadoras, son muchos los centros en los que se siguen aferrando a metodologías tradicionales, y aún se sigue formando a los estudiantes como si fueran a ser lingüistas en vez de hablantes de segunda lengua. Al enseñar reglas de gramática para hacer ejercicios del tipo ‘fill in the gaps’ o ‘change the verb into the correct tense’, los/las estudiantes no están aprendiendo a comunicarse en otro idioma sino a escribir de manera correcta, por lo que el principal problema sería estar centrados en hacer ejercicios que no desarrollan ningún tipo de habilidad comunicativa tratando de alcanzar la perfección en vez de la comunicación.

De esta manera, para conseguir que los aprendices puedan desenvolverse realmente en otras lenguas, hay que conseguir una ruptura con hacer ejercicios que solo ayudan a saber hacer este mismo tipo de ejercicios para poder pasar a un aprendizaje real. Pero, ¿cómo conseguir este aprendizaje significativo? El principal punto a seguir sería cambiar los roles que hay en el aula de manera que las clases estén centradas en el alumnado en vez de en el docente, y el segundo punto sería que las clases estuvieran principalmente basadas en la interacción.

Para muchos, el hecho de que las clases no estén protagonizadas por el profesor no tiene sentido, y, siguiendo las palabras de M. Rivers en su *Interactive Language Teaching*, “teacher-directed and -dominated classrooms cannot, by their nature, be interactive classrooms” (p. 9) pues la interacción no puede ocurrir si siempre está hablando la misma persona. Además, es importante mencionar que, “students can’t be taught, they can only be helped to learn” (Thomas, L., et al: 25), por lo que la labor de los docentes debería ser la de guía más que de facilitador de conocimientos.

En definitiva, este trabajo es necesario para poner en valor metodologías que pongan el foco de atención en el estudiante y en la interacción en el estudio de las lenguas extranjeras de manera que los/las alumnos/as salgan de las aulas preparados para enfrentarse a situaciones reales, pero, con la llegada de la COVID-19, se decidió añadir un nuevo factor al trabajo. De esta manera, con la llegada de la pandemia, se cambió la idea inicial de la propuesta de intervención para enfocarla a las circunstancias actuales, puesto que siempre se intenta que los/las estudiantes se preparen para interacciones que puedan ocurrir en el mundo real, y ahora mismo no hay nada más próximo a la realidad que preparar al alumnado para interacciones que ocurrirán a través de una videollamada.

1.2. Objetivos

Este trabajo tiene varios objetivos muy claros, siendo el más importante, como bien indica el título de este TFM, reivindicar el papel de la interacción oral en las aulas de lengua extranjera. Esta reivindicación viene de la convicción de que los idiomas se aprenden hablando y escuchando, no leyendo y escribiendo, que es el procedimiento que la mayoría de nosotros hemos seguido en nuestro periodo académico y gran parte del motivo por el que la mayoría de los españoles sale de la enseñanza obligatoria sin saber desenvolverse en otra lengua.

Por otra parte, tenemos los objetivos secundarios, y el primero de estos sería, como ya se ha nombrado anteriormente, eliminar el papel tan autoritario que ha tenido el profesor/a hasta ahora para poner mucha más importancia en el papel del alumno/a como persona que tiene un rol tan importante como el del profesor/a a la hora de construir su conocimiento. Sin embargo, con esto no se pretende tachar a las enseñanzas tradicionales

como erróneas, sino resaltar que se han quedado desactualizadas, y ya es el momento de romper con la pasividad del alumnado propiciando que colabore en su propio aprendizaje.

Habiendo proporcionado otra manera de hacer las cosas al poner en valor la interacción oral en las aulas en vez de la larga tradición de ejercicios escritos de gramática, el segundo objetivo secundario sería dar un ejemplo real de cómo llevar a cabo esta metodología, facilitando una tarea social que se podría implantar en el aula como primer acercamiento a unas clases orientadas a la interacción, y por lo tanto también orientadas a la participación.

Como tercer y último objetivo secundario, y siguiendo los principios del PBL (Project Based Learning), se quiere hacer un acercamiento a un tipo de metodología que no incluya examen final, sino que la evaluación del proyecto/de los proyectos sea lo que de lugar a la evaluación de la asignatura. Para esto, se fomentará el uso de rúbricas que se ajusten a los proyectos, alejándonos de la idea de que evaluación y exámenes son algo inseparable y dando pie a otras maneras de valorar lo que el alumnado ha aprendido.

1.3. Planteamiento del trabajo

Este trabajo comenzará haciendo un estudio minucioso del sistema competencial, partiendo de sus antecedentes con la Escuela Nueva hasta llegar a las competencias clave con las que trabajamos hoy en día. Para esto también se revisará cómo han ido cambiando las competencias dentro del marco legislativo, y tras hacer este análisis, pasaremos a centrarnos en la competencia que más nos interesa en este trabajo, la competencia lingüística en la lengua extranjera.

A continuación, se revisará el MCER con sus objetivos y recomendaciones para después dar pie a la parte de este documento que da importancia a la interacción oral en el estudio de idiomas partiendo de la base de que es el origen de las lenguas. La necesidad de la implicación del alumnado en su propio aprendizaje también empezará a verse en esta parte del trabajo, y se seguirá indagando en esta cuestión en los siguientes puntos.

Después de esto, se hará una breve introducción al Project Based Learning y al Task Based Learning con la intención de trabajar con estos modelos en la propuesta de

intervención que se presentará para dar un ejemplo real de tarea social basada íntegramente en la interacción social.

Finalmente, se pasará a la propuesta de intervención en sí, en la que, basándonos en el sistema competencial y en cómo lo importante no es saber sino saber hacer, el alumnado será el protagonista de su propio proceso de aprendizaje preparando desde el minuto uno el producto final de la tarea social de manera autónoma.

El resultado de este trabajo será un ejemplo real de cómo cambiar los roles tanto del alumnado como del docente, generando un aprendizaje significativo gracias al cual los/las aprendices estarán preparados/as para enfrentar situaciones reales en las que podrán hacer uso de las nuevas funciones lingüísticas que han adquirido. Además, se estima que el alumnado saldrá de esta tarea social más preparado para afrontar la nueva normalidad, pues la propuesta de intervención estará basada en los cambios que ha supuesto la aparición del COVID-19 y en cómo afrontar los mismos.

2. MARCO TEÓRICO: El enfoque competencial desde la lengua inglesa

En este capítulo se estudiará, en primera instancia, los antecedentes del sistema competencial, pues los cimientos de esta metodología no empezaron a fundamentarse en 1997 con la OCDE, sino que ya desde el siglo XIX hubo indicios de querer romper con la escuela tradicional. En segunda instancia, veremos el surgimiento de las competencias como tal gracias al trabajo de la OCDE en conjunto con el Proyecto DeSeCo, el informe PISA y los Consejos de Europa. En tercera instancia, revisaremos cómo se plantearon las competencias a través de la legislación (LOGSE, LOE, LOMCE), para después poder centrarnos en la competencia que más nos concierne: la competencia lingüística. A continuación, nos centraremos en el MCER, un documento trascendental que ha fijado unos parámetros estandarizados sobre los diferentes niveles de dominio de una lengua, y para finalizar, nos enfocaremos en la parte del MCER que trata la interacción oral, pues esta es la parte que más nos interesa para el desarrollo de este trabajo.

2.1. Antecedentes del sistema competencial

Antes de la creación de las competencias básicas (posteriormente competencias clave), la metodología que se seguía en las diferentes asignaturas era completamente diferente. Para empezar, en los enfoques metodológicos tradicionales, el principal foco de atención estaba en los contenidos en vez de en el proceso de aprendizaje, haciendo de esta manera que el fin de la enseñanza fuera memorizar determinada cantidad de conceptos en vez de aprender a hacer algo con dichos conceptos. En estas antiguas metodologías, el aprendizaje se adquiría fuera de contexto, y, además, esto se hacía de manera memorística e individual, impidiendo el aprendizaje significativo y la cooperación entre compañeros. Asimismo, el papel del docente se centraba en la transmisión de conocimientos en vez de en ser un guía en el proceso de aprendizaje del alumnado, lo cual eximía a los/las aprendices de responsabilidad alguna sobre su propio aprendizaje al mismo tiempo que le quitaba autonomía.

Este sistema estuvo en práctica durante siglos, pues hay indicios de este desde el siglo XVI (Del Pozo, 2012) pero, llegó un punto en el que, la eficacia de la metodología tradicional fue cuestionada y es en este momento cuando se planteó un nuevo sistema. A

partir de finales del siglo XIX surgió un nuevo movimiento, “la Escuela Nueva” (posteriormente acuñada como “escuela activa”) que rompía con la “escuela tradicional” y que la desprestigiaba calificándola como “logocéntrica”, pues se consideraba que este sistema estaba basado íntegramente en la memorización mecánica de los contenidos de las asignaturas, además de calificarla como “magistocéntrica”, ya que toda la autoridad residía en el profesor y no se contemplaban las dos funciones fundamentales del profesor de la Escuela Nueva, que son el orientar y el motivar.

La Escuela Nueva también se basaba en el “paidocentrismo”, que sitúa al estudiante como el centro del proceso educativo (sacando al profesor del eje central). A partir de esta idea surgió el último término en el que se centra esta escuela, el “antropocentrismo”, que busca al “hombre completo que se conseguirá a través de la educación” y que también es el principio en el que se percibió el inicio del papel más activo del alumno en su aprendizaje (p. 190):

[...] marca una evolución claramente acentuada hacia un sistema de educación más apropiado a las condiciones de la vida social. Por su sistema práctico, por su preocupación dominante de formar al hombre y al hombre total, de desarrollar en él, en el más alto grado, todas sus facultades, toda su capacidad de energía y de iniciativa [...]. (Demolins, 1899: 80-81).

De acuerdo con Demolins, la Escuela Nueva pretendía formar a personas que estuvieran preparadas para la vida real en vez proporcionarles conocimientos que no fueran capaces de aplicar a contextos reales en la vida cotidiana, y es aquí donde se ve el primer indicio del futuro sistema competencial. De hecho, en los propios inicios de esta escuela, ya se veían principios muy parecidos a los que constituyeron las competencias que tenemos hoy en día, como el “que cada alumno sienta en sí mismo la obligación de sujetarse a un orden, una disciplina moral”, o “el verdadero educador ya no es el maestro sino la comunidad” (Schmid, 1973: 30-32).

El sistema competencial que hoy conocemos surgió de algunas de estas premisas, pero, los pasos de la Escuela Nueva no fueron seguidos por todos, pues aún en la actualidad, se siguen aplicando metodologías tradicionales en muchas aulas. Aunque se hayan encontrado alternativas a una escuela logocéntrica y magistocéntrica, son muchos los que aún apuestan por un sistema en el que el alumnado se aprende el temario de

memoria y en el que no tiene responsabilidad alguna sobre su proceso de aprendizaje porque el profesor toma este rol, y es por esto por lo que este trabajo tiene tanta relevancia.

2.2. Las competencias clave

El sistema competencial empezó con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que, en 1997, inició el Proyecto DeSeCo con el fin de identificar y desarrollar las competencias básicas en educación además de darle importancia a las encuestas internacionales que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. (OCDE, 2003). Este proyecto está directamente relacionado con el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA en sus siglas inglesas), una prueba que evalúa si los estudiantes “han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad” (OCDE, 2003: 2) y que más que centrarse en saberes conceptuales, pone el foco en las competencias del alumnado, es decir, en su capacidad para convertir el saber “en un verdadero instrumento para la acción” (Garagorri, 2007: 49). Esto, por supuesto, no significa que no se exijan conocimientos conceptuales, sino más bien que no se puede separar el conocimiento de la acción. A través de estas competencias, el alumnado sería capaz de enfrentarse a demandas complejas del mundo real, pero la consolidación de estas competencias no fue fácil.

Para identificar y desarrollar las distintas competencias, la OCDE (a través del proyecto DeSeCo mencionado anteriormente) tuvo que colaborar con numerosos investigadores, expertos y otros organismos para poder llegar a un acuerdo acerca del marco conceptual de las competencias clave. Para la consolidación de las mismas, se tuvo muy en cuenta que todas y cada una de las competencias contribuyeran tanto a los individuos en particular como a la sociedad en sí, y al final se crearon tres categorías en las que entrarían las competencias:

Primero, los individuos deben poder usar un amplio rango de herramientas para interactuar efectivamente con el ambiente: tanto físicas como en la tecnología de la información y socioculturales como en el uso del lenguaje. Necesitan comprender dichas herramientas ampliamente, cómo para adaptarlas a sus propios fines, usar las herramientas de manera interactiva. Segundo, en un mundo cada vez más

interdependiente, los individuos necesitan poder comunicarse con otros, y debido a que encontrarán personas de diversos orígenes, es importante que puedan interactuar en grupos heterogéneos. Tercero, los individuos necesitan poder tomar responsabilidad de manejar sus propias vidas, situar sus vidas en un contexto social más amplio y actuar de manera autónoma (OCDE, 2003: 4).

Podemos ver que estas tres categorías, aunque diferenciadas, están interrelacionadas y a través de ellas vemos claro el por qué de cada una de las competencias con las que contamos actualmente. También queda claro con estas categorías la gran importancia que se le da a que los individuos dejen atrás el aprender saberes de manera mecánica para dar paso a un aprendizaje reflexivo con el que poder “confrontar una situación”, “adaptarse al cambio”, y “aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica (p. 4)

Para completar este marco, hay que mencionar qué serie de competencias se encuentran dentro de cada categoría, y son las siguientes:

MARCO CONCEPTUAL DE LAS COMPETENCIAS CLAVE
<p>Competencia Categoría 1: usar las herramientas de forma interactiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva - Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva - La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva
<p>Competencia Categoría 2: interactuar en grupos heterogéneos</p> <ul style="list-style-type: none"> - La habilidad de relacionarse bien con otros - La habilidad de cooperar - La habilidad de manejar y resolver conflictos
<p>Competencia Categoría 3: actuar de manera autónoma</p> <ul style="list-style-type: none"> - La habilidad de actuar dentro del gran esquema - La habilidad de formar y conducir planes de vida y proyectos personales - La habilidad de afirmar derechos, intereses, límites y necesidades

(OCDE, 2003)¹

También es importante mencionar que las competencias se desarrollaron con el objetivo de alcanzar un buen funcionamiento de la sociedad, y es por esto por lo que hubo

¹ Esta tabla ha sido elaborada por mí basándome el resumen ejecutivo de la OCDE, 2003: 9-15.

que analizar las demandas de la vida moderna (capacidad de adaptación, interdependencia, creatividad ...) para poder desarrollarlas.

El informe internacional PISA es uno de los que utiliza competencias para evaluar si los estudiantes son capaces de usar sus conocimientos y destrezas para enfrentarse a diversos desafíos. Esta prueba considera tres competencias: la competencia en lectura, la competencia en matemáticas y la competencia científica. Sin embargo, no es una prueba objetiva sin más, sino que, a través de las diferentes preguntas, se trata de averiguar si el alumnado es capaz de usar un enfoque reflexivo del conocimiento y de si pueden, a parte de ubicar información (en un artículo, por ejemplo), reflexionar sobre la misma.

En cuanto a la consolidación final de las competencias para la enseñanza, ya hemos nombrado la gran influencia del marco conceptual de las competencias desarrollado por el proyecto DeSeCo además de la importancia de las competencias para el informe PISA (ambos proyectos tenían que ver con la OCDE), pero también hubo otros aspectos que se tuvieron en cuenta, que fueron los Consejos de Europa. En primer lugar, estuvo el Consejo de Bolonia (1999) que desarrolló el Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, centrado en conseguir programas de estudio comparables y compatibles para poder “hacer transferibles los estudios entre las universidades europeas” además de haber distinguido entre “competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistemáticas) y específicas (de cada materia)” (Caro Valverde, M. T., et al., 2013, p. 2). En segundo lugar, estuvo el Consejo de Lisboa (2000), que llevó a cabo el Programa de trabajo “Educación y formación 2010”, el cual creó el denominado Grupo B “para idear los fundamentos de las competencias clave para el aprendizaje permanente que serían aplicadas a Educación Primaria y Secundaria como “básicas” (p. 2). Finalmente, también tuvo importancia el Portafolio Europeo de las Lenguas, que fue establecido por el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (2001).

Gracias a todas estas influencias se establecieron las ocho competencias básicas que cambiarían el sistema tradicional de enseñanza para siempre, y que explicaré siguiendo las definiciones que el Ministerio de Educación dio en la Evaluación General de Diagnóstico de 2009:

En primer lugar, empezaremos con la competencia en comunicación lingüística, que es la base de este trabajo, por lo que se profundizará en ella en futuros epígrafes. Esta

se centra en conseguir que los/las aprendices sepan utilizar el lenguaje tanto de manera oral como escrita, además de usar el mismo para regular el pensamiento, para crear relaciones con los demás y para resolver posibles conflictos. Para considerar que se ha adquirido esta competencia, el alumnado tiene que ser capaz de interactuar con todo tipo de interlocutores tanto de manera oral como escrita, y esto puede ser en todo tipo de registros, formatos y soportes. Además del dominio de la lengua materna en todos estos ámbitos, también se espera que los/las estudiantes puedan hacer un uso funcional de una lengua extranjera (al menos), es decir, que sea capaz de desenvolverse y comunicarse en otro idioma de manera efectiva.

En segundo lugar, tenemos la competencia matemática, que consiste en la aplicación de los conocimientos matemáticos para interpretar, explicar y dar respuesta a problemas relacionados con la vida ya sea en el ámbito personal o laboral, utilizando modos de pensamiento, herramientas o representaciones propias del área, permitiendo comprender y argumentar por qué pueden ser utilizadas algunas nociones y procesos.

En tercer lugar, está la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, que nos permite interactuar este mundo, tanto en sus aspectos naturales como aquellos originados por la acción humana. Aplicando un pensamiento científico-racional en la toma de decisiones autónomas tanto personales como sociales, podemos llegar a comprender sucesos, predecir posibles consecuencias y mejorar las condiciones de vida, tanto propias como de las demás personas y seres vivos. Esto implica la conservación y mejora del patrimonio natural, uso responsable de los recursos y protección de la salud individual y colectiva.

La cuarta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Se incluye el uso de las tecnologías de la información y comunicación (pizarras digitales, tablets, mesas interactivas, etc.). Esta competencia implica ser una persona capaz de valorar y reflexionar a la hora de seleccionar y usar tanto la información como sus fuentes y herramientas tecnológicas, además de respetar los derechos de autor.

En quinto lugar, está la competencia para aprender a aprender, la cual espera que el alumnado se haga responsable de su propio aprendizaje en vez depender del docente. Esta competencia se basa en que el alumnado sea capaz de iniciar su propio aprendizaje

y que continúe aprendiendo de manera autónoma, tomando decisiones por sí mismos y resolviendo obstáculos sin la necesidad de que el profesor les marque un camino definido.

La sexta competencia es la social y ciudadana, que se centra en conseguir que el alumnado esté preparado para vivir en sociedad. Esto implica trabajar los comportamientos individuales para poder conseguir que todos sean capaces de convivir en sociedad de manera respetuosa. Una persona con la competencia social y ciudadana sería una persona capaz de cooperar, de afrontar conflictos gracias a unos valores éticos, de ponerse en el lugar del otro y de ser tolerante incluso con los valores o creencias que no comparte con los demás.

En séptimo lugar se creó la competencia de autonomía e iniciativa personal, que aboga porque el alumnado tenga criterio propio y sea capaz de crear sus propias oportunidades. Esto implica tener iniciativa y ser capaz de crear proyectos individuales o colectivos, además de conseguir desarrollar estos proyectos. Esta competencia ayuda al alumnado a encontrar su lugar tanto en el ámbito social como el laboral, y requiere ser una persona creativa, responsable y crítica, además de conseguir tener la autonomía suficiente como para crearse sus propias normas.

Por último, se creó la competencia cultural y artística, que busca promover la apreciación y el entendimiento de las distintas manifestaciones culturales y artísticas. A través de esta comprensión y valoración de la cultura y el arte, se pretende conseguir que el alumnado no solo disfrute del arte, sino que sea capaz de tener una actitud abierta hacia cualquier tipo de cultura y que se despierte en ellos un sentido de responsabilidad que les haga conservar el patrimonio cultural además de un impulso de crear arte ellos mismos.

2.3. Las competencias dentro del marco legislativo

Antes de que las competencias se introdujeran en las aulas españolas con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), ya se había adelantado parte de cómo funcionaría este nuevo enfoque al aprendizaje en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) (M. Valle, 2014: 2). Esta ley, aunque no hablaba de competencias como tal (pues este término aún no había llegado al ámbito educativo), sí hablaba de “capacidades”, que conceptualmente eran casi lo mismo que las competencias de hoy en día, pues se definían como “la potencialidad genética del individuo y la adquisición por parte de este de unos conocimientos y unas destrezas, todo lo cual da como resultado un

potencial de recursos que el individuo despliega para enfrentar con éxito los distintos retos vitales” (p. 2).

Después de este primer indicio de las competencias clave en los años 90, llega la LOE (2006), que fue la primera ley orgánica en la que se siguen las propuestas de la Unión Europea en cuanto al enfoque competencial en el sistema educativo español. En el artículo 6 de esta ley se incluyen por primera vez las competencias como parte del currículo, y se definen las mismas como las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos (LOE, 2006: 18).

Las competencias que se plantearon en la LOE (ya mencionadas en el anterior epígrafe) pretendían conseguir el aprendizaje significativo que el modelo tradicional no ofrecía, y en gran parte, lograron un gran avance con respecto al anterior modelo, pero cuando apareció la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), las competencias básicas se cambiaron. Esta nueva reforma de ley pone más énfasis en el modelo competencial y cambia las competencias que ya existían: ya no hay 8 sino 7 competencias, y aunque parecidas, no son las mismas. Además, su denominación tampoco se conservó, pues a partir de esta reforma, nos referimos a las competencias como “competencias clave”.

En el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014 se enumeran las competencias del currículo, que son: 1. Competencia lingüística; 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; 3. Competencia digital; 4. Aprender a aprender; 5. Competencias sociales y cívicas; 6. Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor; 7. Conciencia y expresiones culturales.

Los cambios mencionados pueden parecer insignificantes, pues reducir el número de competencias y cambiar la definición de las restantes no conlleva ningún cambio notable, pero la LOMCE se aseguró de que el término “competencia clave” no se quedara en un simple concepto, sino que conllevara una reformulación íntegra de la enseñanza. De esta manera, finalmente se haría realidad el cambio del “saber” al “saber hacer”, así como un cambio de “aprender” a “aprender a aprender”.

Para conseguir este cambio, la LOMCE instó el trabajo mediante competencias diciendo que “es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio” además de resaltar el hecho de que las habilidades cognitivas por sí solas ya no son suficientes (p. 5). Al aprender a trabajar con el enfoque competencial desde primaria, el alumnado llegaría a la etapa de Educación Secundaria estando ya acostumbrado al trabajo en equipo y a la “mezcla de competencias y conocimientos diversos” (p. 5), lo que significa que ya estaría habituado a resolver problemas (tanto de manera individual como cooperativa) con los nuevos conocimientos que adquieren cada día.

Es importante mencionar que, antes del enfoque competencial, la educación en España estaba íntegramente centrada en el desarrollo cognitivo, dejando atrás aspectos que también podrían ser desarrollados en el aula, como son el desarrollo personal y el profesional (p. 4). A través de resolver tareas “reales” con competencias como “Autonomía e iniciativa personal” y “Tratamiento de la información y competencia digital” los individuos empiezan a adquirir habilidades que les serán de mucha utilidad en el inicio de su vida laboral, por lo que, gracias al enfoque competencial, estarán más preparados para contribuir activamente en la sociedad, y, por lo tanto, más preparados para la siguiente etapa de sus vidas.

Finalmente, para poder cerrar el tema de la legislación, nos centraremos en el tratamiento del enfoque competencial que se sigue en el contexto autonómico canario. En primer lugar, en el Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias, dice lo siguiente:

Los centros educativos, en su uso de autonomía y por medio de una adecuada organización, con el objeto de lograr un óptimo desarrollo integral del alumnado, garantizarán la adquisición de las competencias y su tratamiento integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; favorecerán una metodología didáctica inclusiva y competencial, [...]. Art. 3:
6

Además, en el BOE, en la ley 6/2014, de 25 de julio, que trata la Educación canaria no Universitaria, se menciona en el artículo 28 que los currículos de estas etapas deben

“orientarse a la adquisición de las capacidades esenciales y las competencias básicas que deben contribuir al desarrollo personal de los alumnos” (p. 23) lo que implica que el currículo canario ha tenido que adaptarse a las necesidades formativas del mundo actual. Sin embargo, esta adaptación no ha sido solo del currículo, pues al cambiar el mismo, ha sido necesaria una reestructuración de toda la práctica docente. Al tener un enfoque competencial, la manera de concebir el aprendizaje ya no es la misma, ya no es aprender conceptos sin más sino saber resolver problemas reales con dichos conceptos, por lo que las tareas y actividades tampoco pueden ser las mismas, y, en consecuencia, tampoco la evaluación.

En definitiva, el tratamiento del enfoque competencial en Canarias sigue los parámetros requeridos, pues el currículo se asegura de que las competencias se adquieran de manera efectiva y de que no se traten las competencias de manera individual, sino que el aprendizaje esté basado en más de una competencia al mismo tiempo, al estar entrelazadas, no tendría sentido trabajarlas de manera individual. Obviamente, este enfoque debe atender a las singularidades propias de cada área que se esté trabajando, pero en todas ellas se siguen los principios del sistema competencial.

2.4. La competencia lingüística (en lengua extranjera)

Al ser este un trabajo dedicado a la enseñanza de una lengua extranjera, la competencia que más nos concierne es la lingüística, que se describe en el BOE Orden ECD/65/2015 como:

La competencia en comunicación lingüística es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. (p. 6)

Al decir que los individuos actúan con otros interlocutores en múltiples modalidades, no solo se refieren a que pueden interactuar de manera escrita o hablada, sino también a que esta interacción podría darse en una lengua que no sea la materna:

Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o varias lenguas, en diversos ámbitos y de manera individual o colectiva. Para ello el individuo dispone de su repertorio plurilingüe, parcial, pero ajustado a las experiencias comunicativas que experimenta a lo largo de la vida. Las lenguas que utiliza pueden haber tenido

vías y tiempos distintos de adquisición y constituir, por tanto, experiencias de aprendizaje de lengua materna o de lenguas extranjeras o adicionales. (Orden BOE ECD/65/2015: 6)

Tanto la comunicación en lengua materna como la comunicación en lenguas extranjeras están planteadas en la misma competencia en el Sistema Educativo Español, pero esto no fue lo inicialmente recomendado por el Consejo de la UE, que en su marco de referencia estableció ocho competencias clave en vez de siete, siendo la competencia restante la dedicada a la competencia multilingüe. De esta manera, el marco de referencia de la UE hace independiente la competencia en lectoescritura (en lengua materna) de la competencia multilingüe, dándole, quizás, más importancia a esta última al otorgarle valor por sí misma. (Comisión Europea, 2018)

En este mismo documento de las recomendaciones del Consejo de la UE, se define la competencia multilingüe como:

La habilidad de utilizar distintas lenguas de forma adecuada y efectiva para la comunicación. A grandes rasgos comparte las mismas dimensiones de competencias que la lectoescritura: se basa en la habilidad de comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en diversos contextos sociales y culturales de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual [...]. Se asienta en la habilidad para mediar entre lenguas y medios diferentes [...]. (Comisión Europea, 2018: 8)

Sin embargo, el hecho de que en el Sistema Educativo Español se trate el ámbito multilingüe desde la competencia lingüística englobando dos competencias en una sola no significa que las lenguas extranjeras se hayan dejado de lado:

[...]la competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y en el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado. (Orden BOE ECD/65/2015: 6)

Pero, ¿cómo se trata esta competencia que hemos estado comentando a nivel nacional y a nivel autonómico?

A nivel nacional, podemos ver que en el preámbulo de la LOMCE (2013) se manifiesta que “el dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en el que vivimos” (p. 10) además de reconocer que esta es una de las principales carencias del sistema educativo español. Para poner fin a esta afirmación, esta nueva reforma de ley pone todo su apoyo en la defensa del plurilingüismo, doblando los esfuerzos ya existentes para “conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera” y apuesta por incorporar al currículo una segunda lengua extranjera (p. 10).

Un cambio importante de la LOMCE con respecto a la LOE fue que se añadió un apartado al artículo 19 que dice que “la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera” (p. 16) lo cual es muy importante para favorecer las clases en las que predomina el inglés sobre la lengua materna.

Otro aspecto que también tiene que ver con la competencia lingüística en lengua extranjera es que se añadió una disposición que aclara que las Administraciones educativas podrán incorporar “expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo” (p. 54). Esto conlleva que el alumnado esté aún más en contacto con la lengua extranjera, pues la incorporación de estos profesores auxiliares propicia una mayor práctica del inglés oral, y, además, también permite una atención más personalizada porque tener dos profesores en el aula en vez de uno posibilita dedicar más tiempo a cada alumno de manera individual.

Pero no solo se le da importancia a la lengua extranjera, sino que la LOMCE también le presta mucha atención a la competencia en comunicación lingüística tanto en español como en las posibles lenguas cooficiales de las distintas Comunidades Autónomas. Por esto, se añadió una disposición que garantiza “el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios” (p. 54).

A nivel autonómico, el currículo de ESO y Bachillerato de Canarias sostiene que la asignatura de Primera Lengua Extranjera “contribuye directamente a la adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística” (Gobierno de Canarias, 2015). Además, afirma que el trasladar habilidades y estrategias que ya se tenían en la lengua materna a la nueva lengua es tanto estimulante como enriquecedor para el alumnado.

El currículo de Canarias, para tratar esta competencia en la ESO, pone en marcha actividades de comprensión o producción oral o escrita en las que se trabajan “situaciones reales o simuladas que partan de aspectos familiares para el alumnado o que despierten su interés para, más adelante, ser usadas en contextos cotidianos o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupación laboral” (Gobierno de Canarias, 2015: 2). Asimismo, en Bachillerato, se profundiza en la competencia lingüística a través de “contextos de uso de la lengua más ricos y variados” (p. 3), pues, al tener mayor conocimiento de la lengua en esta etapa, es posible tratar con fuentes originales y con elementos lingüísticos más complejos y menos habituales.

Este informe también se encarga de asegurarse de que la competencia lingüística se trate en las dos etapas (ESO y Bachillerato) atendiendo a los cinco componentes que la forman, que son:

El Componente Lingüístico, con sus distintas dimensiones (la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica), el *Componente Pragmático-discursivo*, con sus dimensiones sociolingüística, pragmática y discursiva; el *Componente Sociocultural*, que incluye el conocimiento del mundo y la dimensión intercultural; el *Componente Estratégico*, que engloba estrategias comunicativas, socioafectivas, cognitivas y metacognitivas, y, por último, el *Componente Personal* (actitud, motivación y personalidad). (Gobierno de Canarias, 2015: 3)

Finalmente, en relación con los cambios que ha habido respecto a la adquisición de la competencia lingüística a lo largo de los años, el currículo canario hace hincapié en la importancia de las TIC a la hora de tener recursos didácticos en otras lenguas al alcance de todos. Las TIC han supuesto una inmediatez que ha afectado a todos los ámbitos de la vida, y la enseñanza no se queda atrás. Las TIC han afectado a la forma de aprender del alumno/a, puesto que, si él/ella quisiera, podría acceder al aprendizaje cuando quiera fuera del contexto educativo (Gobierno de Canarias, 2015: 1). Esto, a su vez, conecta la

competencia lingüística con la competencia digital, que ya es inseparable de cualquier otra de las competencias. Sin embargo, esta no es la única competencia implicada, pues la de Aprender a aprender también se vislumbra cuando asumimos que el alumno va a seguir aprendiendo fuera del contexto académico: “Aprender una lengua implica el conocimiento y el manejo de una serie de estrategias que permitan al alumnado asumir gradualmente su propio progreso y servirse de los recursos a su alcance de manera autónoma y efectiva con el fin de seguir aprendiendo durante toda la vida” (Gobierno de Canarias, 2015: 3-4).

2.5. MCER

No podemos hablar de la competencia lingüística sin nombrar el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), pues es el marco que se utiliza internacionalmente para describir el dominio de un idioma. Antes de la creación de este, había numerosos métodos de evaluación de competencia en idiomas y certificaciones, lo cual era bastante incoherente a la hora de ponerse de acuerdo entre los países europeos. Es por esto por lo que todos los países trataron de llegar a un acuerdo, y tras muchos años de investigaciones y debates se publicó el MCER (2001) que todos conocemos. Gracias a este marco podemos definir con más precisión el nivel que se tiene en cada idioma, pues definió los seis niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2 que tanto se tratan de adquirir en las aulas de lenguas extranjeras.

El MCER tiene marcados tres objetivos muy claros: “promover y facilitar la cooperación entre instituciones educativas de diferentes países”; “proporcionar una base sólida para el reconocimiento mutuo de calificaciones lingüísticas” y “ayudar a alumnos, profesores, planeadores de cursos, órganos examinadores y administrativos educativos a guiar y coordinar sus esfuerzos” (CEFR, 2018: 25).

Un aspecto importante de este marco es que a través de él se plantearon opciones metodológicas para la enseñanza de lenguas, y la primera de estas recomendaciones consiste en que “los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades del alumnado como individuos en su contexto social” (MCER, 2001: 141), lo que implica que no hay una metodología específica a seguir sino que el método que se adopte variará en función de las metas que

se estimen oportunas, de las motivaciones y necesidades de los aprendices y de los materiales que estén a disposición para cumplir dichos objetivos. Es por esto por lo que el MCER reconoce que no puede ofrecer “una metodología concreta para la enseñanza de idiomas, sino presentar opciones” (p. 141).

Dentro de estas recomendaciones en cuanto a metodología, lo primero que se indica es que hay muchas formas de aprender una segunda lengua: —

- a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 (...)
- b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos especialmente elegidos en L2;
- c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente;
- d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2;
- e) de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles;
- f) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.; (...)
- h) mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo;
- i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

(MCER, 2001: 141)

Sin embargo, es importante mencionar que, aunque se puede aprender una lengua extranjera a través de todas estas formas, hay algunas que son mucho más eficaces que otras, pues no se puede comparar el tener clases de segunda lengua con explicaciones en lengua materna con clases de L2 en las que el uso de L1 es solo para casos excepcionales.

En segundo lugar, se hace referencia al papel que tienen el profesorado, el alumnado, los medios audiovisuales, los textos y las tareas y actividades en el aprendizaje, y especialmente, en el aprendizaje de lenguas. Se pide que se preste atención al tiempo de la clase que se dedica a las exposiciones, las explicaciones, al tiempo que se pueda emplear en responder dudas del alumnado, al trabajo en grupo/parejas, al individual, ... Después de esto, se pone el foco en el papel del profesor, que debería ser consciente de que “sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua” (p 142). Por ello, se espera que el docente reflexione sobre la importancia que le da a aspectos como “sus destrezas de enseñanza”, “su comprensión y capacidad a la hora de utilizar los exámenes, dar las calificaciones y realizar la evaluación”, “sus actitudes y destrezas interculturales”, “su capacidad para tratar rasgos individuales dentro de clases con alumnos de diversos tipos y capacidades” (p. 142-143) además de hacerle reflexionar sobre qué debería hacer el profesor cuando se están desarrollando trabajos individuales, en parejas o en grupo: ¿es suficiente supervisar, caminando por el aula para realizar el seguimiento del trabajo, y mantener el orden o es necesario, además de tomar el papel de supervisor, asumir el papel de facilitador, teniendo en cuenta las opiniones de los alumnos, coordinando las diferentes actividades y dando consejo psicológico (MCER, 2001: 143).

Por lo que se refiere al alumnado, se pide reflexionar en cuanto a lo que exige de ellos, pues es muy distinto esperar que sigan todas y cada una de “las instrucciones del profesor de forma ordenada y disciplinada” que esperar que “participen activamente en el proceso de aprendizaje en colaboración con el profesor y otros alumnos para conseguir un acuerdo sobre los objetivos y los métodos” (p. 143). En función de lo que se espere de los/las estudiantes, cambiará mucho la metodología a seguir por parte del profesor, pues en el primer caso (seguir instrucciones de manera ordenada y disciplinada) se aplicaría una metodología que se acerque más a lo tradicional, mientras que en el segundo caso (participación activa y colaboración con el profesor) se tendería más a metodologías como las de “Flipped Classroom” o al “Aprendizaje Basado en Proyectos”, metodología que comentaremos en epígrafes posteriores.

También se estudia cuál es el uso que se debería dar a los medios audiovisuales, pues se podrían utilizar tanto solo para enseñar vídeos como para incentivar “el trabajo

interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes” (p. 143)

Además, se reflexiona cuál es el papel que deben desempeñar los textos en el aprendizaje, y cómo se espera que el alumnado aprenda de estos, además de cuestionarse hasta que punto los textos que se dan a los/las estudiantes deben ser auténticos o creados especialmente para el aprendizaje de L2, pues en el primer caso un texto sin alterar podría ser muy complicado para ciertos niveles, y en el segundo se pierde la autenticidad del uso real de L2. En este punto también se plantea que los textos no deberían ser solo escritos a procesar, sino que, a raíz de los textos, se debería pasar a la producción de textos (p. 144).

Finalmente, se cuestiona cuál es el papel de las tareas y las actividades en el aprendizaje, pues, dependiendo del tipo de tarea y de actividad, no se puede esperar que el alumnado aprenda solo a través de “la simple participación en actividades espontáneas” (p. 145), por lo que es necesario que las actividades estén planteadas alrededor de unos objetivos y que el alumnado tenga un papel activo tanto en la planificación como en el análisis y la evaluación para que tome “conciencia explícita respecto a los objetivos, la naturaleza y la estructura de las tareas y los requisitos de los papeles de los participantes” (p. 145).

Siguiendo con las recomendaciones de metodología que se mencionaban antes, el MCER indica cómo se han de tratar las competencias generales en cursos de lenguas:

- a) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficiente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- b) se las trata ad hoc, y cuando surgen problemas;
- c) seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
- d) mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (...) en L2
- e) mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;

- f) a través de juegos de roles y de simulaciones;
- g) mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza
- h) mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

(MCER, 2001: 147)

Respecto a cómo desarrollar las competencias lingüísticas, el MCER da recomendaciones en cuanto a vocabulario, gramática, pronunciación y ortografía. En cuanto a vocabulario, nombra la posibilidad de incluir vocabulario de varias maneras: en contexto, presentando nuevas palabras con apoyo visual, explorando campos semánticos construyendo mapas conceptuales, ... Y, además, se le da importancia a hacer una selección léxica (palabras y frases clave, las palabras más frecuentes del idioma, ...) para no ‘acribillar’ a los alumnos con listas interminables de vocabulario (p. 149).

Pasando a la competencia gramatical, se pone énfasis en el hecho de que la gramática tiene una complejidad innegable, pero aún así se espera que los/las estudiantes desarrollen su competencia gramatical “incorporando nuevos elementos gramaticales, categorías clases, estructuras, normas, etc.” (p. 151).

En lo que concierne a la pronunciación, el MCER nombra las posibilidades que existen para que el alumnado desarrolle su capacidad de pronunciar una lengua, pero no hay recomendaciones como tal sino simplemente una lista de las formas existentes, entre las que se encuentran: “por imitación a coro del profesor o de grabaciones de audio de hablantes nativos”, “mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición” y “aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas)” (p. 152).

Para finalizar con las recomendaciones en referencia a la metodología, concluiremos con cómo tratar los errores y las faltas de los/las aprendices. Hay muchas posibilidades de actuación ante los mismos, y van desde “corregir inmediatamente todos los errores y faltas” hasta “los errores se deberían aceptar como «interlengua de transición» y no deberían tenerse en cuenta”, pero, realmente, ninguno de los dos extremos debería ser adoptado, pues es importante aceptar que las faltas y los errores son inevitables (incluso en L1) y que son parte del aprendizaje, pero no llegar al punto de dejar pasar todas los errores que cometan y que esto resulte en una repetición de los

mismos. Para ello, debería adoptarse alguna de las otras posturas que se plantean en el MCER, como podrían ser: “las faltas que son solo simples deslices deberían pasar por alto, pero los errores sistemáticos deben erradicarse”, o “se deben corregir los errores solo cuando interfieren en la comunicación” (p. 154).

Hasta ahora solo se ha comentado la edición original del MCER, que se lanzó en 2001, pero en la actualidad los profesionales de la enseñanza de idioma además de regirse por este primer documento se han adaptado a los cambios que incorporó la última actualización del 2018 y sus nuevos y actualizados descriptores.

Pero ¿qué cambios implica esta actualización? Uno de los cambios más importantes tiene que ver con los propios seis niveles nombrados anteriormente, pues se ha incorporado un nuevo nivel pre-A1 que se creó con los estudiantes más jóvenes en mente. Además, los descriptores de los niveles C1 y C2 son ahora mucho más detallados, y se han creado descriptores para la competencia en lengua de signos.

En esta actualización se le da aún más importancia al plurilingüismo frente al multilingüismo: El multilingüismo se entiende como “la coexistencia de diferentes lenguas al nivel social o individual” (CEFR, 2018: 28) y pretende que la competencia en los distintos idiomas sea la misma, mientras que el plurilingüismo se refiere al “repertorio lingüístico dinámico y en desarrollo del hablante” (p. 28), lo que significa que el usuario usa recursos en una lengua que pueden ser muy diferentes a los que usa en otra lengua. De esta manera, mientras que una persona multilingüe usa distintas variedades lingüísticas de un área determinada en igualdad de condiciones (por ejemplo, castellano y catalán), una persona plurilingüe es capaz de usar distintas variedades de lenguas, pero sin necesidad de tener el mismo dominio en todas ellas. En el multilingüismo, los usuarios de diferentes lenguas aprenden estas variedades por el simple hecho de que estas están presente en el mismo lugar de manera simultánea, mientras que, en el plurilingüismo, el aprendizaje de distintos idiomas va más allá del contacto entre ellas.

Según el MCER, la competencia plurilingüe implica la flexibilidad en:

- Cambiar de un idioma/dialecto/variedad a otro;
- Expresarse en un idioma/dialecto/variedad y entender a una persona hablando otra;
- Recurrir al conocimiento de una serie de idiomas/dialectos/variedades para construir el sentido de un texto;

- Reconocer palabras de una comunidad internacional utilizadas con otro sentido/significado;
- Mediar con individuos sin un idioma/dialecto/variedad en común, aún cuando se tenga poco conocimiento de este;
- Explotar la paralingüística (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.). (CEFR, 2018: 28)

Sin embargo, sin querer quitarle importancia a las actualizaciones más relevantes, lo que más nos interesa del MCER es lo que concierne al tema de este trabajo: la interacción oral, y esto es lo que veremos en el próximo apartado.

2.6. MCER y la interacción oral

En la interacción oral “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y como oyente con uno o más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (CEFR, 2001: 74). Según el MCER, la interacción oral se considera el origen de la lengua como tal, y también es considerada fundamental en el aprendizaje. Los aspectos que tiene en cuenta el marco para evaluar la competencia en interacción oral son: interacción oral en general, comprender a un interlocutor, conversación general, conversación informal, conversación formal y reuniones de trabajo, colaborar para alcanzar un objetivo, interactuar para obtener bienes y servicios, intercambiar información, entrevistar y ser entrevistado, interactuar a través de la telecomunicación, tomar la palabra, cooperar y pedir aclaraciones (CEFR, 2018). Cada una de estas habilidades tiene sus descriptores por niveles, y también tiene el descriptor añadido del nivel pre-A1, que es nuevo en esta actualización del MCER.

Estas categorías son las que sirven de referencia para todos los ámbitos que tratan con idiomas, y es gracias a estas categorías y sus descriptores que todos los países europeos pueden evaluar a su alumnado bajo los mismos términos. Esta sería una de las categorías propuestas por el MCER y todos sus descriptores según el nivel:

CONVERSATION

C2	<p>Can converse comfortably and appropriately, unhampered by any linguistic limitations in conducting a full social and personal life.</p>
C1	<p>Can use language flexibly and effectively for social purposes, including emotional, allusive and joking usage.</p>
B2	<p>Can establish a relationship with interlocutors through sympathetic questioning and expressions of agreement, plus, if appropriate, comments about third parties or shared conditions.</p> <p>Can indicate reservations and reluctance, state conditions when agreeing to requests or granting permission, and ask for understanding of his/her own position.</p> <p>Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment.</p> <p>Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker.</p> <p>Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences.</p>
B1	<p>Can start up a conversation and help it to keep going by asking people relatively spontaneous questions about a special experience or event, expressing reactions and opinion on familiar subjects.</p> <p>Can have relatively long conversations on subjects of common interest, provided that the interlocutor makes an effort to support understanding.</p> <p>Can enter unprepared into conversations on familiar topics.</p>

	<p>Can follow clearly articulated speech directed at him/her in everyday conversation, though will sometimes have to ask for repetition of particular words and phrases.</p> <p>Can maintain a conversation or discussion but may sometimes be difficult to follow when trying to say exactly what he/she would like to.</p> <p>Can express and respond to feelings such as surprise, happiness, sadness, interest and indifference.</p>
A2	<p>Can establish social contact: greetings and farewells; introductions; giving thanks.</p> <p>Can generally understand clear, standard speech on familiar matters directed at him/her, provided he/she can ask for repetition or reformulation from time to time.</p> <p>Can participate in short conversations in routine contexts on topics of interest.</p> <p>Can express how he/she feels in simple terms, and express thanks.</p> <p>Can ask for a favour (e.g. to lend something), can offer a favour and can respond if someone asks him/her to do a favour for them.</p> <p>Can handle very short social exchanges but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord, though he/she can be made to understand if the speaker will take the trouble.</p> <p>Can use simple everyday polite forms of greeting and address.</p> <p>Can chat in simple language with peers, colleagues or members of a host family, asking questions and understanding the answers relating to most routine matters.</p> <p>Can make and respond to invitations, suggestions and apologies.</p> <p>Can express how he/she is feeling using very basic stock expressions.</p>

	Can say what he/she likes and dislikes.
A1	<p>Can understand everyday expressions aimed at the satisfaction of simple needs of a concrete type, delivered directly to him/her in clear, slow and repeated speech by a sympathetic speaker.</p> <p>Can take part in a simple conversation of a basic factual nature on a predictable topic, e.g. his/her home country, family, school.</p> <p>Can make an introduction and use basic greeting and leave-taking expressions. Can ask how people are and react to news.</p>
Pre-A1	<p>Can understand and use some basic, formulaic expressions such as ‘Yes,’ ‘No,’ ‘Excuse me,’ ‘Please,’ ‘Thank you,’ ‘No thank you,’ ‘Sorry.’</p> <p>Can recognise simple greetings.</p> <p>Can greet people, say his/her name and take leave of them.</p>

(CEFR, 2018: 85)

Pero, ¿por qué es tan importante la interacción oral en los idiomas? Como bien se mencionó antes, la interacción oral se considera el origen de las lenguas como tal y es esencial para aprender, pero este no es el único motivo que se ve en el MCER para tratar la interacción oral, pues el MCER apoya un enfoque orientado a la acción, lo que significa que:

The approach adopted here, generally speaking, is an action-oriented one in so far as it views users and learners of a language primarily as ‘social agents’, i.e. members of society who have tasks (not exclusively language-related) to accomplish in a given set of circumstances, in a specific environment and within a particular field of action. While acts of speech occur within language activities, these activities form part of a wider social context, which alone is able to give them their full meaning [...]. (CEFR, 2001: 9)

De esta manera, se pretende que el alumnado use la interacción oral pero no de una manera superficial sino implicándose en actividades comunicativas que le harán ser el protagonista de su propio aprendizaje. A través de esta cita del MCER, podemos ver que uno de los objetivos principales del marco es que el alumnado aprenda idiomas de

manera natural y activa a través de comunicarse con su entorno social, es decir, que use la lengua extranjera como la emplearía en situaciones reales: a través de la rutina (en un mundo globalizado, el inglés es parte de nuestro día a día), de necesitar el idioma para hacer trámites o para entender información que no está traducida a nuestra lengua materna, para viajar, o a través de interacciones con personas con las que no compartimos idioma.

Sin embargo, esto no significa que se vayan a dejar de utilizar las tareas a las que estamos acostumbrados, sino que todas las tareas a realizar serán dentro de un contexto específico para poder usar estas actividades como una simulación de interacción social real. El objetivo de esto sería conseguir que los problemas que se plantean en el aula sean los mismos que en el mundo real, y de esta manera:

Los límites que separan el aula del mundo real se difuminan en el momento en el que las diferencias entre el aprendizaje y el uso de la lengua resultan difíciles de discernir. El aprendizaje de la lengua a través del uso y el uso a través del aprendizaje se hace factible en el ámbito de la realización de tareas, cuya resolución se corresponde con objetivos que parten de las necesidades de los agentes sociales. (Llorián, 2008: 245)

El hecho de que el MCER haya implantado un enfoque orientado a la acción implica que por fin se dejan de lado las cuatro destrezas clásicas de la lengua, que son la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, para darle lugar a nuevo cuatro “actividades de la lengua” que tienen mucho más que ver con un aprendizaje activo: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. De esta manera, a partir de esta nueva propuesta de actividades dentro de la lengua, se reconoce por primera vez que la interacción “es una actividad con entidad propia que va más allá de la mera alternancia entre la comprensión auditiva y la expresión oral” (Barrientos Clavero, 2006: 2).

Para aprender con un enfoque orientado a la acción, lo normal sería acercarse a la manera más natural y espontánea de aprender una lengua, es decir, a la parte hablada, pues, al fin y al cabo, esta es la manera en la que todos aprendimos nuestra lengua materna de forma inicial. Es por esto por lo que un enfoque orientado a la acción cobra sentido mediante actividades de interacción oral más que con realizar ejercicios de gramática que no tendrán casi utilidad a la hora de desenvolverse en el mundo real como un agente social.

Para llevar a cabo este enfoque orientado a la acción, el profesorado tendrá que incluir a la programación actividades basadas en la vida real de manera que el alumnado tenga la oportunidad de “salir” del contexto académico y encuentre los usos del idioma fuera del aula, lo cual ayuda mucho con la motivación pues les hace ver que el idioma no solo sirve para aprobar exámenes, sino que tiene un uso mucho más importante: comunicarse y desenvolverse en el mundo real.

2.7. PBL y TBL

Como bien se ha comentado anteriormente, uno de los objetivos del sistema competencial era alejarse de un enfoque memorístico para poder conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado. Para lograr esto, es esencial cambiar la manera en la que se plantean las clases para que, en vez de aprender a través de la información transmitida por el profesor, los aprendices construyan —y reconstruyan— su propio conocimiento a través de realizar distintos proyectos y tareas, es decir, que aprendan haciendo.

A raíz de esta premisa, surgen el Project-Based Learning (PBL) o Aprendizaje Basado en Proyectos (APB) y el Task-Based Learning (TBL) o Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) para innovar la docencia en las aulas. En primer lugar, nos centraremos en el PBL, que según Harwell (1997) es una metodología que utiliza proyectos para que los/las estudiantes adquieran un rol activo en el que sean capaces de planear, implementar y evaluar proyectos que no solo tendrían trascendencia en el aula, sino que también tendrían aplicación en el mundo real. Estos proyectos suelen realizarse en grupo, y según los objetivos planteados en la Revista Universidad EAFIT, a través del PBL se conseguiría:

1. Mejorar la habilidad para resolver problemas y desarrollar tareas complejas
2. Desarrollar la capacidad de trabajar en equipo
3. Desarrollar las capacidades mentales de orden superior
4. Aumentar el conocimiento y habilidad en el uso de las TIC en un ambiente de proyectos
5. Promover una mayor responsabilidad por el aprendizaje propio

(Martí, J. A. et al, 2010: 14)

Esta metodología se apoya en la teoría del conocimiento constructivista, que defiende que hay que dar al alumnado las herramientas necesarias para construir su propio conocimiento siguiendo los estudios del cerebro humano acerca de cómo se almacena información, cómo se aprende y cómo se amplía el conocimiento previo (Martí, J. A. et al, 2010: 14). Así, este enfoque pedagógico también secundaría la idea de que el alumnado no debería descubrir el conocimiento a través de una clase magistral del docente, sino que deberían construir por sí solos el conocimiento, siendo ellos mismos una parte vital y activa de su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, hay una gran diferencia entre realizar proyectos sin más y llevar a cabo un Aprendizaje Basado en *Proyectos*, y para apoyar esta diferencia, nos basaremos en el artículo *The Main Course, Not Dessert* de John Larmer y John R. Mergendoller (2010), que nos explica que, normalmente, al abordar una nueva unidad, el profesor/a da clases al estilo magistral, manda a leer artículos del libro de texto, muestra algún video y entrega a los/las estudiantes fichas con ejercicios sobre el tema. Para dar el tema por terminado, se les asigna a los aprendices un proyecto final que harán en sus casas y en el que demostrarán los conocimientos que supuestamente han adquirido durante las lecciones, y finalmente, harán un examen para comprobar que hayan memorizado dichos conocimientos. En otras palabras, al hacer un proyecto los estudiantes aplican lo que han aprendido al proyecto asignado, pero este no es el caso en el Aprendizaje Basado en Proyectos, pues con esta metodología “los estudiantes aprenden la materia a través de completar el proyecto” (p. 2). Según este mismo artículo, un proyecto “main course”:

- Is intended to teach significant content.
- Requires critical thinking, problem solving, collaboration and various forms of communication.
- Requires inquiry as part of the process of learning and creating something new. Students ask questions, search for answers and arrive at conclusions, leading them to construct something new: an idea, an interpretation, or a product.
- Is organized around an open-ended Driving Question. This focuses student’s work and deepens their learning by framing important issues, debates, challenges or problems.
- Creates a need to know essential content and skills.

- Allows some degree of student voice and choice. [...] Students learn to work independently and take responsibility when they are asked to make choices about how they work and what they create.
- Includes processes for revision and reflection.
- Involves a public audience.

(p. 2-3)

Siendo todos estos puntos importantes, el que más llama la atención es el que menciona que realizando un proyecto como “main course” se crea la necesidad de aprender conocimientos y habilidades. Según Larmer y Mergendoller (2010), esta necesidad se crea al invertir el orden en el que se da la información, pues, al presentar el proyecto en primer lugar, el alumnado se encuentra con un contexto en el que hay un motivo real —poder completar el proyecto en cuestión —para aprender los nuevos conceptos. Mientras tanto, si se siguiera el orden tradicional, la información no la buscarían los/las aprendices, sino que se les aportaría sin ningún tipo de esfuerzo por su parte, siendo en este caso aprobar el examen casi el único motivo por el que “aprender” esta nueva información.

En cuanto al Aprendizaje Basado en Tareas, tiene mucho que ver con la anterior metodología, pues vendría a buscar el mismo objetivo: un aprendizaje más significativo para el alumnado en el que no solo tengan un mayor rendimiento, sino que también se encuentren más motivados. Sin embargo, esta metodología no abarca todo tipo de materias, sino que se centra en las lenguas. Según Prabhu (1987), que es considerado el desarrollador del TBL, los/las estudiantes obtendrían un aprendizaje más efectivo al estar centrados en una tarea en vez de en el lenguaje que están utilizando, pues, al tener una tarea u objetivo en mente, prestarían más atención al significado que a la forma, aprendiendo de esta manera a comunicarse efectivamente sin “perder” demasiado tiempo centrándose en reglas gramaticales.

Siguiendo lo dicho anteriormente, un Aprendizaje Basado en Tareas utilizaría un tipo de tareas que pudieran ser aplicadas a un contexto real —hacer una entrevista, llamar a atención al cliente, preparar un discurso de agradecimiento, devolver un producto defectuoso— que pusieran énfasis en la interacción. De este modo, el alumnado completaría una tarea que se podrían encontrar en su vida cotidiana a través del Target Language (TL), haciéndose más competentes en el uso de TL sin la

necesidad de centrarse en la lengua como un ente individual y aislado del contexto real como ocurre en muchos de los ejercicios de gramática que aparecen en los manuales de idiomas.

Esta metodología no está solo apoyada por profesores y expertos en pedagogía, sino que el alumnado también la ha acogido. En el artículo *The Influence of Task Based Learning on EFL Classrooms* (1999) se ve reflejada la postura de un grupo de alumnos/as que probaron el ABT y dieron su opinión al respecto. Estos pusieron su atención en el hecho de que en las clases ‘normales’, el profesor era el que hablaba todo el tiempo mientras que ellos solo escuchaban y “no encontraban suficientes oportunidades para expresarse en TL” (p.1), lo cual hacía que tuvieran un interés nulo en las clases de inglés, mientras que, después de haberse implementado el ABT, admitieron que “las clases de inglés empezaron a ser más amenas” y “tenían más oportunidad para hablar” (p. 11) lo cual propició una “atmósfera positiva en el aula” (p.11).

Para dar el ABP y el ABT por finalizado, es importante mencionar que hay otra diferencia clave entre estas metodologías que no tiene que ver con si están centradas en el aprendizaje de cualquier área o en el aprendizaje de lenguas. Como indica Katherine Bilsborough en *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*, esta diferencia se basaría en el tiempo que ocupa cada metodología: “Whereas TB makes a task the central focus of a lesson, PBL often makes a task the focus of a whole term or academic year” (par. 12).

En conclusión, ambas metodologías se centran en proporcionar un aprendizaje significativo en el que el alumnado trabaje en objetivos reales al mismo tiempo que tienen la oportunidad de tomar un papel activo en su aprendizaje, y la decisión de si escoger un Aprendizaje Basado en Proyectos o un Aprendizaje Basado en Tareas dependerá únicamente del profesor, pues ambos enfoques son enormemente beneficiosos para los/las aprendices.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Introducción

La tarea social en la que se basa esta propuesta de intervención consistirá en realizar videollamadas con el alumnado en las que se simulará una situación de compra-venta de diversos productos de primera necesidad por parte de clientes con factor de riesgo frente a la COVID-19. Para esto, el alumnado asumirá el papel de comprador, y el profesor el de cliente.

Esta tarea social surge a raíz de la adaptación a las circunstancias sociales actuales, en las que, a causa del azote de una pandemia, el mundo como lo conocíamos ha entrado en pausa y la mayor parte de los servicios se han trasladado a plataformas online. Este traslado a plataformas online ha afectado severamente a la educación, pues todos los colegios, institutos y universidades cerraron de un día para otro y se exigió el traslado de toda actividad educativa a un formato telemático en menos de dos semanas.

Sin embargo, la educación no ha sido lo único que ha sido afectado, sino todo tipo de actividad, y es por esto hemos visto el surgimiento de alternativas a los servicios a los que estábamos tan acostumbrados. Supermercados como Carrefour han tenido que implantar la videollamada para que personas con factor de riesgo frente al virus pudieran adquirir los productos que necesitaban sin salir de sus casas. De esta manera, han sido capaces de garantizar las medidas de higiene y seguridad sin perder el contacto y el trato directo con el cliente.

Mezclando el ámbito educacional junto con la idea de compra online de productos de primera necesidad, nace esta tarea social que tiene como objetivo final crear una interacción social efectiva entre el/la alumno/a (vendedor) y el profesor (cliente) en la que el alumnado sea capaz de proporcionar al supuesto cliente todos los productos que necesite.

Los objetivos que persigue esta tarea social son los siguientes:

- En primer lugar, incentivar un mayor uso de la interacción oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues, como hemos mencionado anteriormente, la interacción oral se considera el origen de la lengua como tal

y es la manera más natural de aprender una segunda lengua. Este objetivo también implica una reducción del Teacher Talking Time (TTT), que suele ser mucho más elevado al tiempo ideal.

- En segundo lugar, se pretende que el alumnado se acostumbre a trabajar con un sistema competencial en el que no solo adquieren conocimientos sin más, sino que también aprenden a hacer cosas con los conocimientos adquiridos. En esta tarea en particular, primero aprenderán el registro que se utiliza en estas interacciones sociales, frases típicas en este tipo de situaciones, vocabulario necesario para poder desenvolverse, ... y tras haber aprendido esto, podrán hacer uso de los conocimientos adquiridos en una simulación de compraventa de productos esenciales.
- En tercer lugar, se pretende que el alumnado aprenda a desenvolverse con facilidad en cualquier tipo de plataforma digital, pues no solo son imprescindibles ahora, sino que, a raíz de la presente situación social, es muy probable que se fomente mucho más tanto la compra online como el seguir trabajando/estudiando desde el hogar, una situación para la que tenemos que preparar a los/las estudiantes.

En cuanto a los contextos que trabajarán esta tarea social, tenemos, en primer lugar, el contexto formal, que viene a ser la clase o el instituto en sí, es decir, la institución en la que se da clase. Sin embargo, no se quiere dejar esto en el centro educativo, sino que se quiere llegar más allá, incluyendo el contexto no formal, es decir, la sociedad fuera del sistema oficial. No obstante, para poder abarcar este último contexto, será necesario solicitar el consentimiento de los padres/tutores del alumnado, ya que estamos tratando con menores de edad y se pretende subir los vídeos del producto final de la tarea social a una plataforma digital donde pueda verlo el resto del mundo y vean cómo las nuevas generaciones se están ya preparando para contribuir a la sociedad en esta nueva normalidad.

Lo que será evaluado en esta tarea social será el desempeño del alumnado en la interacción social, es decir, el producto final de esta propuesta, que será trabajada a lo largo de las diferentes sesiones. Los/las aprendices tendrán que ser capaces de adaptarse a los distintos tipos de cliente, ofrecer los productos que pida el cliente, resolver dudas, ser amables y ofrecer alternativas a los productos que no queden en tienda.

3.2. Metodología

Para esta propuesta de intervención se hará un enfoque competencial a través de una tarea social destinada a un grupo de 4º ESO del IES Domingo Pérez Minik. Para el diseño de las distintas sesiones, se ha seguido la metodología y las plantillas abaladas por el Departamento de Didácticas Específicas, más concretamente el área de Didáctica de la Literatura de la Universidad de La Laguna. Dicho modelo se ha ido remodelando y actualizando en base a las necesidades educativas y legislativas de nuestra comunidad autónoma, y es el modelo que hemos estado trabajando en el transcurso de este Máster pues es el que se utiliza en el área de inglés en la Facultad de Educación.

La plataforma que se utilizará para llevar a cabo esta compra online de productos de primera necesidad será Zoom, una aplicación que permite hacer videoconferencias a tiempo real además de dar la posibilidad de grabar estas reuniones para poder verlas más adelante (crucial para evaluar el desempeño del alumnado en la tarea social).

Esta plataforma ha sido una de las más utilizadas durante el estado de alarma – tanto para reuniones de trabajo, como para ver a amigos o familiar, como para dar clase– y permite tanto hacer reuniones públicas como privadas (con código de acceso), además de la posibilidad de compartir pantalla en caso de que sea necesario.

También se intentará implicar al alumnado en su propio aprendizaje a la hora de decidir la lista de productos que el cliente/profesor podrá pedir. Como es irreal esperar que los/las estudiantes se aprendan una lista interminable de artículos o que no haya límites en lo que se puede pedir, habrá que crear una lista con un número máximo de productos, y en vez de ser el/la profesora el/la que cree esta lista, será el alumnado el que decida lo que compondrá esta lista.

Por último, se pretende seguir formando al alumnado en discurso, de manera que aprendan nuevas maneras de usar el lenguaje para comunicar. En este caso, los/las estudiantes saldrán de esta tarea social sabiendo pedir y dar información además de sabiendo hacer recomendaciones. De esta forma, la idea no es que el alumnado memorice listas de vocabulario que sean útiles para una situación de compra de productos de primera necesidad, sino que lo aprendan utilizándolo a la vez que se acostumbran a las nuevas funciones lingüísticas. Preparándolos para desenvolverse en el idioma de esta manera,

cuando llegue el momento, estarán listos para llevar todo este aprendizaje a una situación real sin problema alguno.

3.3. Contexto de acción

Esta propuesta de intervención se ha diseñado para un grupo del segundo ciclo de secundaria, específicamente para el grupo de 4º de E.S.O A, que tiene 20 estudiantes. El centro escolar en el que se aplicaría esta propuesta sería el IES Domingo Pérez Minik, un centro de enseñanza pública situado en las inmediaciones del centro de San Cristóbal de la Laguna que se define como un instituto comprometido con el desarrollo de una formación del alumnado además de con la apertura del mismo hacia la comunidad y al mundo profesional y laboral.

Debido a la localización del centro, la mayor parte del alumnado proviene del mismo municipio, pero el nivel sociocultural de los mismos es bastante diverso, pues, ni las zonas de las que proceden dentro del municipio son las mismas, ni sus familias tienen nada que ver. En cuanto a la diversidad cultural, hay varios alumnos/as que provienen de Sudamérica, pero no son tantos como para considerar este centro como uno rico en diversidad cultural.

En relación con el nivel de competencia de la lengua inglesa del grupo, el nivel podría ser considerado algo más bajo que la media, pero esta no es una característica uniforme, pues dentro del mismo grupo nos podemos encontrar tanto con alumnos/as que presentan notables dificultades a la hora de expresarse en oraciones simples en TL, como con algún aprendiz que apenas necesita monitorización alguna por parte del profesor.

3.4. Temporalización

En 4º ESO A, las clases de Primera Lengua Extranjera (inglés) se imparten los lunes y los martes a segunda hora (9:10-10:05), y los jueves y viernes a quinta hora (12:25-13:20). Para llevar a cabo esta propuesta de intervención, serán necesarias seis sesiones, y para ello, se necesitarán dos semanas del calendario lectivo escolar. En la primera semana se utilizarán tres sesiones para la realización de esta propuesta, y en la siguiente semana, se cogerán otras tres sesiones.

Sesión 1	→	Introducción y toma de contacto (55 min)
Sesión 2	→	Clientes y productos (55 min)
Sesión 3	→	Creación del catálogo (55 min)
Sesión 4	→	Compra premeditada (55 min)
Sesión 5	→	Supermercado rotante (55 min)
Sesión 6	→	Producto final + autoevaluación (90 min)

3.5. Sesiones

IES DOMINGO PÉREZ MINIK: 4ºESO

Area: English as a Foreign Language

SOCIAL TASK: This social task consists in simulating a real-life online trading via Zoom. In this simulation, the students will play the role of sellers, and they will have to face customers with different necessities (a vegan customer, a customer with some kind of allergy, or a customer that only wants frozen food because he/she doesn't know how to cook). These customers will be played by the teacher, who will choose the type of customer he will interpret using a raffle. What will be evaluated in this social task will be their performance in an oral interaction based on something they have already worked and know about plus their ability to face different types of customers.

EVALUATION CRITERIA

- **FIRST (MAIN):** 4. Interactuar de manera sencilla pero efectiva en intercambios orales claramente estructurados, adecuando el registro al interlocutor y al contexto y mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás, con el fin de desenvolverse con cierta autonomía en situaciones corrientes o menos habituales en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional/laboral.
- **SECOND (SUBSIDIARY):** 5. Aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar producciones orales monológicas o dialógicas breves o de longitud media y de estructura simple y clara, transmitidas de viva voz o por medios técnicos, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

Evaluation learning standards: 8. Hace presentaciones breves, bien estructuradas, ensayadas previamente y con apoyo visual (p. ej. PowerPoint), sobre aspectos concretos de temas académicos u ocupacionales de su interés, organizando la información básica de manera coherente, explicando las ideas principales brevemente y con claridad y respondiendo a preguntas sencillas de los oyentes articuladas de manera clara y a velocidad media.

9. Se desenvuelve adecuadamente en situaciones cotidianas y menos habituales que pueden surgir durante un viaje o estancia en otros países por motivos personales, educativos u ocupacionales (transporte, alojamiento, comidas, compras, estudios, trabajo, relaciones con las autoridades, salud, ocio), y sabe solicitar atención, información, ayuda o explicaciones, y hacer una reclamación o una gestión formal de manera sencilla pero correcta y adecuada al contexto.

10. Participa adecuadamente en conversaciones informales cara a cara o por teléfono u otros medios técnicos, sobre asuntos cotidianos o menos habituales, en las que intercambia información y expresa y justifica brevemente opiniones y puntos de vista; narra y describe de forma coherente hechos ocurridos en el pasado o planes de futuro

	<p>reales o inventados; formula hipótesis; hace sugerencias; pide y da indicaciones o instrucciones con cierto detalle; expresa y justifica sentimientos, y describe aspectos concretos y abstractos de temas como, por ejemplo, la música, el cine, la literatura o los temas de actualidad.</p> <p>11. Toma parte en conversaciones formales, entrevistas y reuniones de carácter académico u ocupacional, sobre temas habituales en estos contextos, intercambiando información pertinente sobre hechos concretos, pidiendo y dando instrucciones o soluciones a problemas prácticos, planteando sus puntos de vista de manera sencilla y con claridad, y razonando y explicando brevemente y de manera coherente sus acciones, opiniones y planes.</p>
--	--

UNIT CONTENT	REVISION
<p>Functional content</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguistic content: <ul style="list-style-type: none"> ○ Asking for and giving information (N) ○ Making recommendations (N) 	<p>Functional content</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Linguistic content: <ul style="list-style-type: none"> ○ Describing people: ○ Describing items ○ Making comparisons

<ul style="list-style-type: none"> ● Vocabulary: disinfectant, canned food, ultra-processed, confinement, non-perishable food, bleach, (semi-)skimmed milk, cat litter, air freshener, whole wheat bread. ● Structures: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Do you want something from the dairy section?”; “I’m afraid we only have regular bread left, is that OK?” (asking and giving information) ○ “If you are into hummus, I would recommend the avocado one, it’s really tasty and it’s on sale” (making recommendations) ● Cultural content: — 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vocabulary: gluten, rubbish bags, trash can, frozen food, vegan, legumes, sugary drinks, dietary/dietetic food, razor, deodorant. ● Structures: <ul style="list-style-type: none"> ○ “I’m looking for a man in his fifties with grey hair and a blue shirt, he dropped his wallet” (describing people) ○ “Honey is a natural sweetener made by bees” (describing items) ○ “Regular milk is cheaper than soy milk” (making comparisons) ● Cultural content: —
--	--

<p>KEY COMPETENCES (Related to the evaluation criteria)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Competence in Linguistic Communication (CLC) ● Digital Competence (DC) ● Learning to Learn (L2L) ● Social and Civic Competences (SCC)

- Sense of Initiative and Entrepreneurship (SIE)
- Cultural Awareness and Expression (CAE)

ASSUMPTIONS (What we think learners already know or can already do related to the content)	ANTICIPATED LANGUAGE PROBLEMS (Things learners may find difficult)
<p>Regarding their linguistic abilities, these 4° ESO students have already worked in previous learning situations with descriptions and comparisons, so they shouldn't have big difficulties when dealing with this again. Asking and giving information is a new linguistic content, but their previous knowledge should be enough to cover it. However, as this intervention proposal requires spontaneity and improvisation, this could prove to be a big challenge for the students.</p> <p>Now, focusing on the topics that this intervention proposal is going to cover, students probably have plenty of knowledge about the current situation, since all media is full of news and updates of the pandemic, and they have probably heard about the innovations and alternatives that have emerged during this period. Apart from that, they will see themselves in a trading context, and even though this can be a new experience in the foreign language, they are used to these type of transactions in their everyday life, so the only thing that they will</p>	<p>As this is a rather ambitious intervention proposal, it could present some problems when taking it to action. Concerning language problems, the main problem could be an inability to interact without a script being written, since students are used to memorize dialogues. As their writing skills have been more trained, they could feel rather nervous and insecure when facing a spontaneous oral interaction. Apart from the possible linguistic problem, a much worse problem may appear: a lack of motivation. As this social task has been adapted to the current situation, students might be somehow tired of dealing with the same topic, and this could affect the development of the sessions.</p>

have to adapt will be the means of communication –from a real life interaction to a telematic one– and the language that they will use.

CONTENT UNITS

I. DIMENSION OF THE PUPIL AS A SOCIAL AGENT

Although learning can be an individual process, it can (and it should when necessary) be a social process. Following this interactive principle, this intervention proposal fosters social and collaborative work by promoting group activities and dynamics rather than individual work. This way, they not only work in their communicating skills, but also in their social and civic ones.

II. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN AUTONOMOUS LEARNER

One of the main objectives with this intervention proposal is to make students work with the key competences, and within those competences, Learning to Learn takes an important position. This project will make students take responsibility of their own learning, who will have a big responsibility in the designing of the final product of the social task. This means that they will decide the products they will deal with, they will prepare their own dialogues as practice, and will even evaluate themselves after the final video call takes place.

III. DIMENSION OF THE PUPIL AS AN INTERCULTURAL SPEAKER AND AS AN EMOTIONAL AND CREATIVE PERSON

Students will evolve as intercultural speakers as they learn how to communicate in a new context. They are used to do grocery shopping in their own language, but it is now time to transfer the knowledge they have to the Target Language. They will also have the chance to explore their creative side by creating a catalogue of their products in Canva.

1st SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
20 min	<p>Mini advertising spot (1): Students will have to play the role of sellers in the final social task, and this activity will serve as a first contact with their future role. For this first activity, students will choose a word from the new vocabulary, and with the chosen word, they will have to create a mini advertising spot trying to sell that product in a funny or sarcastic way. They will write what they want to say (it shouldn't take more than 30 seconds), rehearse it, and then, they will "sell" that product to the rest of the class. The projector will be available in case they want to play some spot advertisement music in the background in order to make it funnier. Creativity will be highly valued.</p> <p>Before the students start writing their own mini spot, the teacher will give an example (playing the role of</p>	<p>In order to carry out the final social task, it is important to have a first contact with the task (doing an easier activity) before starting with the task itself. This way, students will not be lost when starting to prepare the final task.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Digital Competence, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>	Paper, pen, computer and projector.	8

	<p>a seller himself/herself): “Are you tired of your house stinking? With our new air freshener, it will smell exactly the same but with a gentle touch of pine. No pine has been damaged for the elaboration of our air freshener. #crueltyfree #vegan”</p> <p>SKILLS: speaking and written production.</p>			
15 min	<p>Now, the teacher will explain in detail what the social task will consist of. Adapting ourselves to the new social circumstances, we will simulate a trading experience of essential goods via Zoom, where the students will play the role of sellers and the teacher will be the buyer.</p> <p>The students will get prepared for these simulations in the next sessions, learning the procedure in these situations, new vocabulary, useful expressions, and how to sell a product. What is more, the personality and needs that the teacher adopts will depend on a raffle, so the student won't know what type of</p>	<p>The social task will be introduced here, and this explanation is going to be crucial in order to come to our final goal.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences.</p>		

	<p>customer he/she will have to face until the simulation happens.</p> <p>After the video calls take place in the last session, students will self-assess themselves with a rubric*² that the teacher will provide them.</p> <p>SKILLS: listening comprehension</p>			
20 min	<p>How have things changed throughout the confinement? (2). For this activity, the teacher will start mentioning that grocery shopping is not the only thing that has changed during this quarantine period. Other businesses have also developed or improved alternatives to how they used to work, and this change to our way of living has been great to the planet, since air pollution levels have decreased noticeably. For this activity, students will have to think about something that has changed during quarantine, and they will decide whether they think</p>	<p>The aim of this activity is to make the students think of the things that have changed during this pandemic and to make them reflect on whether we should maintain some of the changes or not. Apart from that, they will keep working on their improvisation and speaking skills, which will be essential for the final grocery shopping video call.</p>	Paper and pen.	10

² La rúbrica se puede encontrar en el anexo

<p>that transformation should stay with us after the pandemic disappears or not. If they want to, they can also suggest some other changes that could be part of the new normality.</p> <p>Students will have ten minutes to write notes about the change they decide to talk about, and after the ten minutes pass, a speed dating will start. Each couple will have 5 minutes to talk about the changes they picked, and the process will be repeated a couple of times with different couples.</p> <p>Before the students start thinking about what change they want to talk about, the teacher will give the example of business travels. During this period, business meetings have taken place through video calls, and it is thought that many of those meeting will continue this way permanently, with the consequent environmental benefits.</p> <p>SKILLS: written production, spoken interaction.</p>	<p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Learning to Learn, Cultural Awareness and Expression.</p>		
--	--	--	--

2nd SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
10 min	<p>The lesson will start with the teacher explaining the types of customers that the students will find in the final social task. There are 6 possibilities: the ordinary one, the vegan customer, the allergic customer (gluten, shellfish, gluten, peanuts), the realfooder, the unhealthy one and the customer that doesn't know how to cook.</p> <p>Then, the teacher will explain that, before the video call starts, he/she will send them a message indicating the type of customer he/she will play, so they will have a few minutes to think about the recommendations they will make as sellers to that type of client.</p>	<p>The teacher continues with the preparation of the final task. As the students won't know what type of customer they will face until the moment comes, they need to get ready to face all of them.</p>	<p>Whiteboard, paper and pen.</p>	

<p>In order to be ready for every customer, the teacher will then give some indications on what to say depending on the client you get:</p> <p><u>Indication for all customers:</u> be kind, be helpful, always ask if they need anything else, don't question their diet.</p> <p><u>The ordinary customer:</u> take advantage of this customer of varied tastes and offer him/her any product of the list without thinking about allergies or preferences.</p> <p><u>The vegan customer:</u> Be careful with these customers and make sure that you don't offer them any animal product. Think about the alternatives: vegetable mil, vegan cheese, syrup instead of honey, avocado instead of butter, ...</p> <p><u>The allergic customer:</u> ask about the customer's allergy and be careful with the products you recommend.</p>			
---	--	--	--

	<p><u>The realfooder:</u> Avoid ultra-processed recommendations and offer him/her the healthy food you have in your list.</p> <p><u>The unhealthy one:</u> don't make comments implying that he/she should eat healthier. Ultra-processed food and pastries are fine with them.</p> <p><u>The customer that doesn't know how to cook:</u> Offer him/her easy options like canned food, frozen food, or food that only requires a few steps in their cooking.</p> <p>SKILLS: listening comprehension</p>			
20 min	<p>Create your own list of products (2): In this exercise, students will create the list of products that will be included in the final social task. In order to create the list, the class will be divided into two groups, and they will debate and decide the 30 products that they want to include. After both groups finish, they will compare their selections and will choose collaboratively which products will be part of the final list. There will be some requirements for the creation of the list:</p>	<p>As there is a need to have a limited list of items, students will be required to make themselves their list while being an active part in their own learning.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Learning to Learn,</p>	Paper and pen.	10

	<ul style="list-style-type: none"> • Some basics need to be added (like milk, bread or eggs) • Some fruit and/or vegetables need to be added • Some products need variations: soy milk, semi-skimmed milk, regular milk; white bread, whole wheat bread, baguette, ... • The list should include other things apart from food, and some of them should be pandemic-related: cat litter, disinfectant, bleach, ... <p>SKILLS: writing production, spoken interaction.</p>	Sense of Initiative and Entrepreneurship.		
25 min	<p>Prices & discounts (3): Now that the products have been selected, it is the time to put a price on them. Students will debate on the prices of every product, and then, they will have to create discounts for some of them. In order to create the discounts, students will be divided into four groups, and each group will have to come up with two discounts and their slogans.</p>	<p>In order to give a bill to the clients, prices need to be set. Students will continue practicing for the final task debating on the prices and discounts for the different products.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic</p>	Paper and pen.	10

	Before they start with the pricing, the teacher will give an example: “Life’s too short to live without pizza, take three, pay for two”.	Competences, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship		
--	--	--	--	--

3rd SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
55 min	<p>Design your catalogue (1): Now that we have the products, their prices, and the discounts, it is now time to create the catalogue that our supposed clients will see during the video call.</p> <p>The teacher will introduce the students to Canva, an easy graphic design platform where you can create posters and presentations.</p> <p>After the teacher shows the basics of the platform, students will start creating their catalogue, where they will have to include photos of the products, their prices, and the discounts with their slogans.</p> <p>To create the catalogue, the groups will be divided into four groups, and each group will be in charge of one page of the catalogue.</p>	<p>With this activity, apart from keeping getting prepared for the final task, students will have the opportunity to explore their creative side creating imaginative pages for the catalogue whilst working in their digital competence.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Digital Competence, Social and Civic Competences, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>	Computers.	10

4th SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
20 min	<p>First, the teacher will show the students a video showing the typical phrases and expressions that are normally used in a grocery shopping context: https://www.youtube.com/watch?v=_AiO2U7Prwc (the teacher will just play the video until 1:42). After they watch the video, the teacher will explain briefly those expressions and will write them (and some others) in the whiteboard. Useful sentences:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do you sell _____ here? • Will that be all? • Do you want anything else? • Do you have _____ left? • Sorry, we're out of _____ at the moment. • Sorry, we don't carry _____ (this means they don't sell that product in that store) 	<p>The preparation of the final task continues, and in order to get the students ready for the videoconference, they need to get used to phrases and expressions that are usually said during a grocery shopping so they can use them in their oral interaction.</p>	<p>Computer, projector, whiteboard.</p>	

- How much are the _____?
- How much _____ would you like?
- Is this dairy/gluten free?
- How would you like to pay?
- Do you want something from the produce section?
- If you like on a diet, I would recommend _____, it's on sale.
- I'm afraid we only have _____, is that ok?
- We have both _____ and _____, which do you prefer?
- They are __€ per kilo.
- Do you have a loyalty card?

After that the teacher will explain the different sections in a supermarket and how food comes in different types of packages so they can use the proper names when they roleplay as sellers.

Different sections: dairy section (milk, yogurt, butter,), produce section (fresh fruits and vegetables),

	<p>frozen foods (ice-cream, pre-prepared food, frozen fruit/vegetables), bakery (bread, pastries), deli section (sliced meat, ham, cheese)</p> <p><u>Different types of packages:</u> a can of olives/soda, a bottle of water, a carton of milk, a box of cereal, a jar of jam, a package of pasta, a bag of flour.</p> <p>SKILLS: listening comprehension.</p>			
20	<p>Rotating supermarket (1): In this activity, the group will be divided into two groups, and the students will form two circles. The students of the inner circle will play the sellers, and the students in the outside circle will play the customers. In order to form the groups, the teacher will have 20 pieces of paper –10 will have the word “customer” written on it, and the other 10 will have the word “seller” written on it–, and each student will pick a piece of paper. When the groups are formed, the teacher will play some music while the students rotate, and when the music stops, they will</p>	<p>The aim of this activity is to make the students practice before the actual roleplay. With this activity, they will be able to put into practice the vocabulary, phrases and expressions that they have learnt while also being able practice their improvisation.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Learning to Learn,</p>	20 pieces of paper, computer with speakers.	9, 11.

<p>stop rotating. Then, they will start the roleplay with the peer they have in front of them.</p> <p>As part of the roleplay, these things must be done: The customer must ask a question about a product, the seller must ask if the customer needs anything else and give a recommendation, and the seller must ask about the quantity the customer wants about a certain product.</p> <p>Each turn will last about two minutes, and then the music will start again, and the process will be repeated for a few times. After the students practice their role for a few times, they will then play the contrary role.</p> <p>Before the students start roleplaying, the teacher will give an example of how these interactions should go:</p> <p>S: Hello, can I help you?</p> <p>C: Yes, please. I would like a dozen eggs and some milk.</p>	<p>Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>		
--	--	--	--

	<p>S: Sure, how much milk would you like?</p> <p>C: I'd like three cartons of milk.</p> <p>S: Ok, anything else?</p> <p>C: Yes, do you have olives?</p> <p>Yes, we have both green and black olives, but I'd recommend the black</p> <p>S: ones, they are on discount.</p> <p>OK, I'll take those.</p> <p>Sure, anything else?</p> <p>C: ...</p> <p>S:</p> <p>SKILLS: spoken interaction.</p>			
15 min	<p>Define your character as a seller (2): In the final part of this session, the trainees will have time to think about the type of seller that they want to be in the final video call. They will take notes on whether they want to be attentive or uninterested, rude or friendly, ... and will retain this information for the next session, where they will need it.</p>	<p>With this activity, students will have time to decide what kind of seller they want to impersonate, what will be decisive for the attitude they will take in the video call.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic</p>	Paper and pen.	

		Competences, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship.		
--	--	---	--	--

5th SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
40 min	<p>Create your own grocery shopping dialogue (1): Using the vocabulary, sentences and expressions that they have learnt and taking into account the personality that they want to have in the final video call, students will create a dialogue simulating a grocery shopping situation. Students will be divided into pairs, one of them will be the seller and the other one the customer –they will have to decide among the 6 types of customers explained in the previous session–. After the dialogues are created, the students will represent them for the rest of the class. Dialogues should not take more than 2 minutes.</p> <p>The dialogue must have:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Greetings, farewell, gratitude. 	<p>The purpose of this activity is to make the students use the phrases and expressions that they have just learned as well as keeping preparing them for the final product of the social task. With this activity, they will get familiar with the roleplay.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>	Paper and pen –projector can be used if they want to cast a supermarket background with it–.	8

	<ul style="list-style-type: none"> • Question about a product that is not available at the moment/a product that is not sold in that store. • Question about how much something costs. • Seller must ask if the customer wants anything else (it could be in general, or they could ask about a certain section of the supermarket). <p>SKILLS: writing production, spoken interaction.</p>			
15 min	<p>Practice your dialogue (2): The final part of the session will be given to the students so practice the dialogue that they just created.</p> <p>SKILLS: spoken interaction.</p>	<p>The aim of this activity is that the students practice their dialogue so they feel ready for the final product of the social task, that will take place in the following session.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competences, Learning to Learn, Sense of Initiative and Entrepreneurship.</p>		11

6th SESSION

TIMING	PROCEDURE (Exercises, activities, social tasks)	I DO IT BECAUSE ...	AIDS AND MATERIALS	LEARNING EVALUATION STANDARDS
55 min	<p>Online grocery shopping time! (1): The final day has arrived, and the students will do their shopping through a video call using Zoom. In each video call, the teacher will play one of the six customers, and the students will have to show through their answers, questions, and recommendations the knowledge that they have acquired through the last five sessions.</p> <p>The video calls will be recorded and at the end of the session they will be uploaded to Google classroom.</p> <p>SKILLS: spoken interaction</p>	<p>In order to evaluate what the students have learnt during these lessons, the final social task is going to be held in this session. After all the roleplays are done, the teacher will have a clear idea of the student's improvement and will be able to properly evaluate their work.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competence, Cultural Awareness and Expression, Learning to Learn, Digital Competence.</p>	Two computers or phones.	11

35 min	<p>Self-assessment (2): The teacher will provide the self-evaluation rubric to the students, and they will have the opportunity to grade themselves considering the different points and being as honest as possible. These self-evaluations will be handed in so the teacher checks if what they answered corresponds to reality.</p>	<p>As students are becoming autonomous learners, they will continue taking responsibility of their learning by assessing their own performance in the video call.</p> <p>COMPETENCES: Linguistic Communication, Social and Civic Competence, Learning to Learn.</p>	Rubric and pen.	
--------	---	--	-----------------	--

4. CONCLUSIONES

4.1. Conclusiones

Tras haber analizado tanto los antecedentes del sistema competencial como su futuro desarrollo, además de haber revisado la competencia lingüística y la interacción en profundidad a través de la legislación y el MCER, sigo estando convencida de que el acercamiento a los idiomas por medio de la interacción oral es mucho más efectivo que lo que se hacía anteriormente en las aulas.

Sin embargo, me gustaría resaltar el hecho de que, por mucho que yo sea partidaria de poner un fin a las metodologías tradicionales, yo misma, en la elaboración de este trabajo, he caído en preparar actividades que se asemejaban mucho a lo que se hacía en metodologías anteriores. Estas actividades fueron obviamente eliminadas, pero mi propia tendencia de diseñarlas cayendo en patrones anteriores prueba una vez más que queda mucho trabajo por hacer antes de conseguir separarnos del todo de una senda que no prepara al alumnado para desenvolverse en el idioma en la vida real sino para ser expertos en realizar ejercicios de gramática, lo cual no te acerca a ser hablante de segunda lengua sino a ser lingüista.

Resaltar también que, para que todo esto funcione, es imprescindible reducir el Teacher Talking Time (TTT) en favor de aumentar el Student Talking Time (STT), pues, si queremos que el alumnado interactúe cada vez más con sus compañeros y aprenda a desenvolverse oralmente en el idioma, necesita tiempo para ello, y este tiempo suele ser muy reducido. Por ejemplo, si en una clase de 20 alumnos el profesor habla la mitad del tiempo, esto le daría a cada alumno menos de un minuto y medio para hablar, un tiempo totalmente insuficiente para poder desarrollar sus habilidades, por lo que es indispensable perseguir una reducción del TTT. Al fin y al cabo, no tiene mucho sentido que sea el profesor el que esté hablando durante la mayor parte de las clases si él/ella ya sabe inglés, ya que los que necesitan practicar son los/las alumnas.

En relación con la propuesta de intervención que se ha planteado, si bien considero que es idónea para reflejar todo lo planteado en el marco teórico, también es importante mencionar que desarrollar sesiones para una tarea social cuyo producto final nace mayormente de la improvisación es muy complicado, ya que no se puede preparar al

alumnado al 100% para la misma. Por ello, se han diseñado sesiones que les hagan practicar situaciones lo más parecidas posibles a la videollamada final, pero sigue quedando incertidumbre acerca de lo que podrá afectar a su rendimiento el enfrentarse a una situación de presión en la que no podrán aferrarse a un guion.

Para finalizar, este punto no puede acabar antes de hacer una conclusión final acerca del sistema competencial, pues si bien creo que es un acierto el hacer que el alumnado no solo adquiera conocimientos sino sepa qué hacer con ellos, considero que este sistema nunca llegará a funcionar del todo hasta que no se instaure en todos lados. Con esto, me refiero a pruebas como la EBAU, pues al fin y al cabo, los/las alumnos/as obtienen parte de su nota haciendo la media de sus calificaciones numéricas de bachillerato, y no se presta atención alguna a sus resultados en las competencias clave, lo cual prueba que por mucho que se insista en la importancia del sistema competencial, sigue prevaleciendo la importancia de las notas numéricas, y el examen que lleva los/las estudiantes a la universidad no presta atención a lo que saben hacer sino más bien a su capacidad de memorización.

4.2. Propuestas de mejora

A la hora de plantear las propuestas de mejora, es crucial tener en cuenta las limitaciones que ha habido en su desarrollo, pues, en circunstancias ideales, la propuesta de intervención que se ha diseñado habría sido puesta en práctica en un instituto, pero, debido a que esto ha sido imposible por las circunstancias actuales, no se ha podido comprobar si algunas de las actividades planteadas habrían presentado problemas en una situación real. Es por esto por lo que, la mayoría de las propuestas de mejora estarán basadas en suposiciones más que en evidencias de problemas que ya se hayan podido percibir.

A priori, la mayor de mis preocupaciones es el interés que pueda tener el alumnado en la tarea social, pues esta ha sido adaptada a las circunstancias actuales, y aunque esto es idóneo para prepararlos para posibles futuras interacciones que tengan en lengua extranjera, soy consciente de que quizás no es el tema que más se adapta a sus intereses,

por lo que quizás en el futuro habría que intentar acercarla lo más posible a estos intereses para generar más implicación y motivación.

En cuanto al material que se ha creado para la propuesta de intervención, he luchado por no caer en la postura cómoda de diseñar actividades típicas de libro de texto basadas en la gramática, centrándome en dar todo el protagonismo a los estudiantes e intentado fomentar la participación, pero soy muy consciente de que aún me falta mucha experiencia en docencia y que lo que ahora me parecen buenas actividades, probablemente pueda ser bastante mejorado. Sin embargo, esto es algo que supongo que acabaré haciendo de manera natural con el paso de los años, pues sabré discernir mejor entre lo que funciona en las aulas y lo que no.

4.3. Líneas futuras de investigación

Considero que esta investigación tiene el potencial para conseguir desligarnos un poco más de las metodologías tradicionales a las que estamos acostumbrados, pero como bien he nombrado anteriormente, aún queda mucho por recorrer en este camino, y es por esto por lo que sigue siendo necesario investigar al respecto y seguir probando que hay una mejor manera de acercarnos a los idiomas en las aulas.

El siguiente paso a seguir tras el cierre de este trabajo sería conseguir la oportunidad de hacer una implementación real de la propuesta, no solo por corregir posibles errores que vayan surgiendo a lo largo de esta implementación sino para ver la acogida que tiene en los centros. Con esto me refiero a si en los distintos centros estarían dispuestos a dar facilidades para poner en práctica tareas sociales como esta o si serían más partidarios de continuar con la metodología que estén siguiendo.

Por esto, me gustaría tener la ocasión de hacer cuestionarios al profesorado en relación a la acogida de nuevas metodologías en las aulas, y así poder averiguar en qué grado están dispuestos a cambiar las dinámicas de las clases o si por el contrario son reacios a modificar el método que supuestamente les ha funcionado a lo largo de los años.

Asimismo, considero necesario comprobar si es posible replicar esta propuesta en etapas más tempranas a 4º ESO. Teniendo en cuenta que cuanto más bajo es el nivel en

el idioma, más difícil es la interacción, habría que adaptar todas las sesiones, aportando más facilidades y ejemplos, pero considerando que los/las alumnos/as tienen que irse adaptando a la interacción desde que son pequeños, lo ideal sería conseguir implementar propuestas como estas desde los primeros cursos.

Finalmente, también sería oportuno seguir creando propuestas de intervención en las que las tareas sociales se sigan adaptando a las circunstancias del momento, haciendo que estas parezcan lo más realistas posibles para que el alumnado sienta que está trabajando en algo que le va a ser útil en el futuro y por lo tanto se impliquen más en las clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos Clavero, A. (2006). *De la expresión oral a la interacción. Integración y evolución de los contenidos del MCER*, (p. 2). Universidad de Extremadura. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2438409>.
- Bilsborough, K. (Sin fecha). *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*, Teaching English.
- Caro Valverde, M. T., González García, M., & Valverde González, M. T. (2013). *Las competencias básicas: origen, definición y estrategias didácticas en Lengua y Literatura*.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), Recuperado de: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, 2018), p. 25-92, Recuperado de: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Comisión Europea (2018). *Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Diario Oficial de la Unión Europea: C 189, p. 7-8.
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 31 de agosto de 2015, núm. 169, p. 6.
- Del Pozo Andrés, M. M. (2012). *Historia de la educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Demolins, E. (1899). *En qué consiste la superioridad de los anglosajones* (Paris, Firmin-Didot y C^a).

- Garagorri, X. (2007). *Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión*. España, Universidad de La Rioja. Aula de Innovación Educativa, 161, p. 49, Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281696>.
- Gobierno de Canarias (2015). *Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias: Primera Lengua Extranjera*, p.2-4.
- Harwell, S. (1997). *Project-based learning*. In W.E. Blank y S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (p. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *The main course, not dessert*. Buck Institute for Education, p. 1-4.
- Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 152, p. 23.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, p. 10-54.
- Llorián, Susana. (2008). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia*. Madrid, Santillana.
- M. Valle, J. (2014). *Las competencias clave: de las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Bloque 2. El encaje de las Competencias Clave en la legislación española*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, p. 2.
- Martí, J. A. et al (2010). *Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, núm. 158, 2010, pp. 11-21 Universidad EAFIT.
- Mateo, G. (2018). España, a la cola de Europa en conocimiento de idiomas extranjeros. *Crónica global*. Recuperado de: <https://cronicaglobal.elespanol.com/graficnews/espana-cola-europa-idiomas->

[extranjeros_171545_102.html#:~:text=Espa%C3%B1a%20vuelve%20a%20estar%20a,la%20oficina%20europea%20de%20estad%C3%ADstica](#)

Ministerio de Educación (2009). *Evaluación General de Diagnóstico 2009: Marco de la Evaluación*, Instituto de Evaluación, p. 62-70.

Orden BOE ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 25, 6986-7003.

OCDE. (2003). *Definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo*, p. 3-15.

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid (3 de enero de 2015)*. Boletín Oficial del Estado, p. 169-546.

Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, p. 9.

Ruso, N (1999). *The Influence of Task Based Learning on EFL Classrooms*.

Schmid, J.R. (1973). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*, Madrid.

Thomas, L., Jones, R., & Ottaway, J. (2015). *Effective practice in the design of directed independent learning opportunities*. The Higher Education Academy, Quality assurance Agency, p. 25. Recuperado de:
https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/effective_practice_in_the_design_of_directed_independent_learning_opportunities.pdf

ANEXO

Rúbrica para evaluar la videollamada final

	1 - 4	5 - 6	7 - 8	9 - 10
Verbal communication	Student is unable to maintain the interaction, needs constant help from the teacher.	Student manages to maintain the communication with some help from the teacher.	Student maintains the conversation with almost no need of the teacher's assistance.	Student has no problem keeping the interaction going.
Usage of the linguistic knowledge	Doesn't use any of the structures, questions, useful phrases or vocabulary that has been seen during the sessions.	Proves to have learnt some of the structures, expressions and vocabulary by using some of them.	Good use of the structures, expressions and vocabulary learnt during the lessons.	Outstanding use of the structures, expressions and vocabulary learnt during the lessons.
Mastering of the situation	The customer is the one in control of the situation because the seller doesn't ask anything or offers anything.	The seller is not in complete control of the situation but manages to ask some questions and offers some products.	The student proves to be in control by asking the proper questions and offering interesting products.	The student proves to be in control of the situation by saying the right things so the teacher doesn't have to help him/her.
Command of the platform	Doesn't know how to use zoom, has problems with the link and proves to be	Has some problem with the platform but it doesn't interfere with	The student is not a master of the platform but doesn't have any problem with it.	The students masters the platform.

	messy when finally enters the video call.	the overall video call.		
--	---	----------------------------	--	--