



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

La nivelación como
estrategia metodológica en
el aprendizaje de inglés y su
influencia en el desarrollo
de las competencias orales

Presentado por: Sara Rueda Garcia
Línea de investigación: Propuesta empírica
Director/a: Jelena Bobkina

Ciudad: Barcelona
Fecha: 10 de Julio de 2015

Índice

Resumen.....	1
Introducción	3
Marco teórico	6
Marco metodológico	15
Población y muestra analizada	16
Recogida de datos.....	16
Análisis de resultados	18
Resultados y discusión	18
Conclusiones	28
Limitaciones y prospectiva	30
Anexos	34

Índice de tablas

Figura 1. Grupo-clase1. Resultados agrupamiento heterogéneo 1	19
Figura 2. Grupo-clase 2. Resultados agrupamiento heterogéneo 2	20
Figura 3. Comparativa grupo-clase/ Grupo nivel básico	22
Figura 4. Comparativa grupo-clase/Grupo nivel estándar	24
Figura 5. Comparativa grupo-clase/ Grupo nivel avanzado	25
Figura 6. Resultados encuesta satisfacción.....	26
Figura 7. Porcentaje satisfacción Actividades prueba investigación	28
Figura 8 Rúbrica evaluación..	38

Resumen

El presente trabajo tiene sus inicios en la evidencia de una desigualdad de niveles competenciales en la lengua dentro del aula de inglés. Concretamente, la competencia analizada fue la expresión oral ya que era una de las competencias que generaba mayor disparidad de resultados entre los estudiantes. El estudio sigue una línea experimental, que pretende establecer una conexión entre dos variables; la variable de la distribución de los alumnos en el aula y su incidencia en la variable de la competencia de expresión oral. Una escuela de la Cataluña central fue la participante en el proyecto, facilitando el análisis de 47 de sus alumnos de 1º de la ESO.

Los resultados del estudio muestran una clara tendencia a la mejora con el agrupamiento flexible y homogéneo, principalmente en los grupos con unas competencias menores. Este hecho está estrechamente relacionado a la percepción y predisposición de los alumnos para la realización de actividades en un u otro contexto, y en el clima de confort y gestión del tiempo presentes en los agrupamiento flexibles. A pesar de eso, a nivel organizativo, dicho proyecto presenta problemas logísticos y de recursos humanos no siempre fáciles de salvar.

Finalmente, el estudio presenta una las conclusiones que pretenden ahondar en el concepto de una gestión del tiempo y de los recursos enfocado a las necesidades del alumnado y en el diseño de actividades que promuevan la creatividad e involucración de los agentes implicados, ya que este hecho promueve una mayor participación como motor del conocimiento.

Palabras clave:

Agrupamientos flexibles, educación lenta, inteligencias múltiples, efecto Pigmalión, competencia comunicativa, Necesidades Educativas Especiales, segregación, integración, inclusividad.

Abstract:

The present work began focusing on the inequality of ability levels in an English learning context. Specifically, the analysed ability was speaking taking into account that this was the area with more results disparity among the students. This experimental study suggested a connection between two variables: the students' distribution variable and the effect it had on the speaking ability. The study was accomplished in a Catalan school with 47 students on their first course in secondary school.

The results show a clear improvement trend when the homogeneous grouping was applied, mainly in the group with the lowest speaking results. This fact was closely

connected to the students' perception and predisposition of the activities they worked on in each of the different groupings, and the comfort environment and the time management present during the flexible grouping. Even though, speaking of organization, the project faced some logistic and human resources problems, which were no easy to solve.

Finally, the study stated some conclusions with the aim of analysing different concepts, such as time management and resources focusing on the students needs and also different types of activities that promoted creativity and involvement on the member of the member community, which led to a higher participation as a learning engine.

Key words:

Flexible grouping, slow learning, multiple intelligences, Pygmalion effect, communicative competence, special educational needs, segregation, integration, inclusiveness.

Introducción

La diversidad de culturas, visiones, elecciones y personas, en la sociedad del siglo XXI es más que evidente cuando deambulamos por las calles y paramos a observar nuestro entorno. Diversidad entendida no solo como diferencia físico o de creencias, si no de forma de actuar, comunicar y relacionarse entre iguales; diversidad en la manera de ser, diversidad en la unidad como principio esencial de la persona en la búsqueda constante de su integridad y coherencia interior.

La escuela, como lugar de unión entre sociedad, familia y los valores que estos contienen de forma inherente, conforma un ambiente excepcional para crecer aprendiendo de la riqueza de la diferencia entre las personas. A pesar de eso, en ocasiones la diferencia dentro del contexto educativo no parece estar del todo bien tratada, hecho que deriva en desigualdad y perjuicios en algunos de los componentes del sistema.

Centrando este trabajo en el aula de lengua extranjera inglés, se puede observar como la diferencia de conocimiento de la lengua dentro del mismo curso en ocasiones genera dificultades al docente para llegar a las necesidades de todos los alumnos por igual, y por la parte del alumnado puede llegar a causar frustración y falta de integración en la dinámica grupal, especialmente en la competencia lingüística oral, donde la seguridad y un entorno favorable son indispensables. Siendo esta desigualdad y falta de herramientas para combatirla la máxima motivación para el desarrollo de este trabajo de investigación, se realizará un análisis de la situación basada en un estudio concreto sobre un sector de la población y se procederá al diseño de una propuesta de aplicación para suplir las carencias y problemas diagnosticados.

El estudio que en este trabajo se plantea pretende valorar y explorar una nueva forma de entender el trabajo sobre las competencias comunicativas de nuestros alumnos en el aula de inglés, teniendo siempre en cuenta la dimensión global de la materia e interactuando con el resto de las competencias. Entendiendo la comunicación como medio indispensable para la relación humana parece del todo necesario ahondar en esta materia para intentar mejorar la situación actual de desconexión y falta de capacidades comunicativas y expresivas que presentan un gran número de alumnos. Consecuentemente, el estudio pretende plantear una nueva línea de trabajo donde la integración e inclusividad no se dé meramente agrupando a los alumnos por edades y con un trato igual para todos los alumnos, sino mediante el trabajo de cada una de sus peculiaridades y necesidades académicas de forma personalizada y cercana.

La realidad del aula de inglés como reflejo de la sociedad actual presenta la peculiaridad de tener un acceso a recursos de mejora del conocimiento variable y nada

homogéneo. Tanto es así que en demasiadas ocasiones la correcta implementación de una clase de inglés resulta verdaderamente complicada. A diferencia de la mayoría del resto de asignaturas, un gran número de los alumnos dentro del aula de inglés estudian y complementan su aprendizaje de la lengua con clases extracurriculares que crean diferentes realidades y necesidades dentro de las aulas. Centrándonos en el contexto comunicativo, frecuentemente encontramos diferencias de niveles y madurez comunicativa y de conocimiento general de la lengua abismales, hecho que dificulta una correcta personalización de las actividades, sobre todo cuando se refiere a la participación libre y abierta de los alumnos.

Podríamos diferenciar *a grosso modo* tres niveles dentro de este grupo tan heterogéneo; en primer lugar aquellos alumnos con un nivel un poco superior al trabajado en clase y que muestran una gran facilidad para expresarse y comunicarse utilizando la lengua extranjera. Seguidamente, un grupo de alumnos con un nivel intermedio de conocimiento de la lengua que se encuentran en una franja inferior a la trabajada en el centro educativo pero que siguen la clase con normalidad y cumplen con los objetivos curriculares propuestos. Finalmente, el tercer grupo recogería todos aquellos alumnos que muestran un conocimiento de la lengua muy por debajo del nivel curricular que marca el curso y que la mayoría de las veces son incapaces de seguir el temario y/o mejorar en sus competencias comunicativas debido al gran desfase de niveles dentro del mismo entorno. Este último grupo conformará el objeto de estudio principal de este trabajo, en una búsqueda de posibilidades para evitar que estos alumnos empiecen la casa por el tejado, y puedan afianzar los cimientos de su conocimiento de forma firme y duradera, marcando su propio ritmo de aprendizaje. El análisis aquí expuesto alerta de un sistema que no consigue funcionar correctamente, o al menos para todos igual, y que, a pesar de abogar por la inclusividad, excluye a diario aquellos que no consiguen atraparlo.

Entre todos los factores que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje el objetivo principal que plantea este estudio se centrará en la influencia del previo análisis de los niveles de conocimiento de la lengua extranjera de nuestros alumnos y, consecuentemente, si dicho agrupamiento favorece el aprendizaje cualitativo de la lengua y su competencia comunicativa. O si, por el contrario, un ambiente con diversidad de niveles y heterogeneidad de competencias conforma un ambiente más favorable para el propósito educativo.

Se valorará, siguiendo la misma línea de trabajo, el impacto que tiene en los alumnos un agrupamiento homogéneo o heterogéneo a través de cuestionarios de satisfacción, para así contrastarlos con los resultados académicos obtenidos. Valorar la influencia del entorno y agrupamiento dentro del aula ayudará a impulsar iniciativas para su

mejora y consecuente mejora académica del alumnado, tanto en la asignatura de lengua extranjera como en otras. Finalmente, se planteará y trabajará sobre la cuestión inherente e indispensable del tiempo, mediante la evaluación de este factor sobre los alumnos y un replanteamiento de la importancia de dicho elemento.

La bibliografía utilizada está compuesta de una serie de fuentes que pretenden introducir el estado del estudio de las lenguas extranjeras en la actualidad de nuestras aulas, al mismo tiempo que introduce conceptos como los agrupamientos flexibles, atención a la diversidad o adecuaciones curriculares como temas fundamentales del proyecto. La coeducación como método de propio avance personal y enseñanza integral también tiene lugar en este proyecto, al igual que una concepción de la educación atemporal, donde el ritmo de aprendizaje vaya marcado por cada uno de los individuos, por las actividades que se proponen y no por el tiempo destinado a ello. Finalmente, un se proporciona un acercamiento a la enseñanza de la lengua inglesa a base de recursos y destacando la importancia del diseño de clases vertebradas por la comunicación oral y espontánea.

El presente trabajo pretende analizar la influencia de la distribución de los alumnos dentro del aula en el desarrollo de las competencias lingüísticas orales, entendiendo la distribución de los alumnos no meramente como una localización interna dentro del grupo-clase, sino mediante un análisis más profundo sobre los niveles de conocimiento de la lengua y el marco de competencia lingüística en el que se encuentran. El objetivo principal de este trabajo está estrechamente ligado y vertebrado por los objetivos específicos, que centrarán su atención en determinar la percepción del alumnado frente a un agrupamiento nuevo para ellos, así como la gestión del tiempo y atención por parte del profesorado. Todos estos elementos conformarán la totalidad del trabajo y determinarán unas líneas de acción orientativas para trabajar un nuevo enfoque dentro del aula de inglés.

El trabajo presenta tres puntos diferenciados que estructurarán el proceso de análisis; en primer lugar se situará la temática presentada dentro de un marco teórico, con el objetivo principal de conocer y acunar las propuestas y conclusiones del análisis. En segundo lugar, se presentará el análisis de un caso concreto, comparando la distribución homogénea y la distribución por niveles en el campo de la competencia lingüística oral, entorno a las demás competencias presentes y trabajadas en el aula de inglés. Finalmente, se presentarán las conclusiones, apartado mediante el cual se pretende establecer líneas de acción sobre la temática estudiada y determinar posibles medidas y sistemas de ayuda dentro del aula de inglés para mejorar en su aplicación y avanzar hacia una educación integradora y de calidad.

Marco teórico

La educación ha sido y sigue siendo objeto de estudio desde puntos de vista y perspectivas muy diferentes, siempre intentando buscar la pócima mágica que nos acerque a un modelo que sirva a todos por igual, y que no excluya aquellos que, de entrada, parecen ser débiles y estar faltos de recursos. Definitivamente, la pretensión es inmejorable pero utópica al mismo tiempo, teniendo en cuenta que un mismo sistema no ha servido a lo largo de la historia a todos por igual, generando desigualdades por donde quiera que este se extiende. Así encontramos realidades duales por donde pasamos, amparados bajo el paraguas de que las cosas no existen sin tener un reflejo opuesto, desde el propio blanco y negro hasta la riqueza y la pobreza. Este hecho, en sí mismo, es natural y entendible dentro de la evolución de la especie e inherente a la condición de singularidad humana, por lo que el principal problema recae sobre los modelos que cobijan las minorías y no buscan soluciones para la realidad mayoritaria.

El sistema educativo, como reflejo donde vemos el crecimiento de la sociedad actual presenta el mismo dilema de valores y problema a la hora de determinar un sistema válido y efectivo para todos. Desgraciadamente, en numerosas ocasiones no es tarea fácil llegar a todos esos elementos partícipes debido a una concepción errónea del sistema educativo ayudando, de esta forma, a la perpetuación de las desigualdades, tal y como presenta Francesch (2009).

El valor de la educación como conquista social, reivindicación de las clases populares para conseguir la emancipación, se ha transformado. Esto quiere decir que podemos oír hablar de la educación como un derecho ciudadano, al mismo tiempo que se identifica con un producto de consumo al cual tenemos acceso como simples clientes. En este modelo, algunas personas buscan el prestigio, la selección, el poder..., por encima de las cualidades más humanas que la educación debería ayudar a adquirir. La educación pasa a ser un valor de cambio, un valor bancario, un mecanismo más para el progreso social y en la competitividad entre las personas y, por lo tanto, contribuye a perpetuar la desigualdad. La escuela de la competitividad es una escuela materialista y deshumanizada, que disfraza los resultados para esconder el fracaso que ha sufrido en el objetivo de educar de una manera más equitativa y justa. (p.15)

Esta concepción de deshumanización de la educación ha ido apareciendo y variando a lo largo del tiempo, así como las desigualdades entre los agentes implicados en el

proceso de enseñanza-aprendizaje. La nivelación de los alumnos es una de las fórmulas adoptadas en numerosas ocasiones para el tratamiento de las desigualdades, siendo tema recurrente y de discusión durante el último siglo por la complejidad de la decisión y diversidad del sistema, intrínseco al concepto de educación. La esfera educativa, en su búsqueda por encontrar la fórmula que englobe y ayude al mayor número posible de agentes, ha formulado y reformulado modelos cuyas bases han ayudado a la mejora y estudio del sistema. Entre los años treinta y sesenta se desarrolló y puso en práctica el concepto de separación de la diferencia, que tenía como objetivo principal una homogeneización del alumnado sin atender a las necesidades específicas de los alumnos excluidos. Este concepto partía de una base muy rígida e inmóvil que incapacitaba al alumnado por el hecho de ser ‘diferente’ a la mayoría impuesta, y la trataba como deficiencia o anormalidad. La segregación de los alumnos se llevaba a cabo de manera radical, separándolos físicamente, no simplemente de clase, sino del recinto donde se llevaba a cabo la labor educativa. Dicho modelo de creación de grupos homogéneos privaba de cualquier tipo de integración a los alumnos, y los etiquetaba con un apelativo sustentado sobre bases muy poco estables como son la diferencia, totalmente subjetiva y con unos parámetros no establecidos. Este hecho desembocó en el estudio de la inteligencia humana para poder valorar y medir el coeficiente intelectual, siendo Alfred Binet uno de los precursores. El psicólogo francés desarrolló diferentes tipos de test para medir el intelecto de los alumnos, y además introdujo el concepto de ‘edad mental’, sobre el cual se establecía la madurez intelectual que debería tener un alumno según su edad cronológica. El concepto de edad mental se utilizó a lo largo del siglo, y actualmente es la base fundamental de la estructura del sistema educativo se encuentra aun sujeto a unos parámetros que determinan los conocimientos que los alumnos deberían tener a cierta edad. Además de dicho concepto, se iniciaron otras investigaciones con un propósito en la línea de Binet&Theodore (1916). Uno de los autores más conocidos fue Wechsler (1967) que trabajó para el desarrollo de las escalas de inteligencia que pretendían clasificar de un modo más efectivo las capacidades de los alumnos para su futuro agrupamiento. Estas nuevas tendencias fueron altamente criticadas por, entre otros, Jacobson y Rosenthal (1968) basándose en la repercusión que esta forma de etiquetaje tenía sobre los alumnos. El hecho de clasificar a los estudiantes condicionaba a alumnos y a profesores por igual, creando una serie de expectativas que marcaban el desarrollo de las actividades y el proceso de enseñanza-aprendizaje, también conocido como efecto Pigmalión.

Esta nueva línea de estudio sacó a la luz una necesidad imperiosa de cambiar el concepto de deficiencia y diferencia, y empezar a concebir un mundo diverso en tanto

que ésta era, y sigue siendo, una condición intrínseca del ser humano. Bajo esta necesidad, se empezó a construir un sistema educativo que abogaba por la normalización de la diversidad con medidas como la formación del profesorado en este campo o la mejora del tratamiento de la diversidad en el entorno escolar.

Todos estos cambios introdujeron una nueva visión del estado de la cuestión, siendo el lanzamiento del Informe Warnock (1978) un punto de inflexión para empezar a abogar por un sistema mucho más integracionista que el anterior. Dicho informe recogía la situación del sistema educativo, y en concreto de la educación especial en Inglaterra, Escocia y Gales y en él se recogían dos líneas de acción necesarias para la mejora de los fines educativos. En primer lugar era necesario mejorar en conocimiento y comprensión del contexto del alumno y establecer una correcta correlación de sus posibilidades así como las responsabilidades que este podría asumir. En segundo lugar, el informe apuntaba a una posibilitación de máxima autosuficiencia, autonomía e independencia tanto en el sistema educativo como en el alumno, para mejorar y trabajar su crecimiento personal. Este nuevo sistema integrador ponía el énfasis y la responsabilidad en la escuela y a la respuesta que esta daba a las necesidades especiales y únicas de sus componentes, evitando así poner el foco sobre el ‘problema’ del alumno. En este sentido, es necesario destacar que el Informe estableció el concepto de Necesidades Educativas Especiales o NEE, como elemento de sustitución a las categorizaciones anteriores, poniendo el punto de atención en el problema y no en el alumno. Para un correcto tratamiento de estas nuevas necesidades, era de vital importancia que los centros educativos e instituciones lograran tener mayor flexibilidad, y así poder tratar la diversidad dentro del mismo recinto aunque en aulas y contextos separados. Esta última línea de acción que promovía el Informe Warnock (1978) fue considerada, en algunos sectores, la continuación de las medidas que excluían a los alumnos durante el modelo de educación segregadora enmascaradas bajo la etiqueta de integracionistas.

El ideal de escuela integradora, y las bases que lo conformaron, siguió su evolución y mejora de puntos tales como la categorización del propio concepto de integración, dando consigo un nuevo modelo de inclusión. Si bien el Informe Warnock (1978) asentaba las bases sobre las cuales construir un modelo educativo que apostaba por la mejora del tratamiento de la diversidad, la escuela inclusiva se formaba a raíz de un replanteamiento de esta teoría a modo de mejora y tratamiento equitativo de todos sus componentes. Estas mejoras sustanciales en el modelo del informe Warnock (1978) destacan principalmente por la no diferenciación del alumnado por sus necesidades, y

por un modelo que no buscara una adaptación para estas necesidades sino que fuera capaz de proporcionar las herramientas necesarias para su tratamiento desde la propia realidad del aula. Esta nueva visión constituía una nueva responsabilidad educativa que demandaba mayor formación, medidas de apoyo y flexibilidad dentro de las aulas.

La implantación y mejora del Informe Warnock (1978) y la revolución que generó su lanzamiento, fueron un punto de partida para la aparición de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, donde se elaboró y lanzó una declaración que impulsaba el uso de medidas inclusivas dentro del aula, en conjunción con ‘una Educación para todos’ (1990) promovida desde la UNESCO. Dentro del sistema educativo español, el principio de inclusión se implantó por primera vez a través de la LOE (2/2006) atendiendo a la necesidad de cohesión y atención a la diversidad como pilares fundamentales. Además, suprimió el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de Necesidad Específica de Apoyo Educativo, englobando a alumnos con necesidades especiales, con altas capacidades y alumnos con una integración tardía al sistema educativo.

Dichas necesidades de apoyo al alumnado encuentran en muchas ocasiones dificultades de implantación, generando malestar dentro de la comunidad educativa por la falta de herramientas, recursos y tiempo material para llevarlas a cabo. Nos encontramos rodeados de un sistema educativo que prima la celeridad y adquisición de contenidos a gran velocidad para conseguir personas cuya educación les acerca a un fin pero les aleja del propio proceso de aprendizaje, fomentando la desigualdad entre aquellos que pueden llegar a seguir el ritmo que se establece y los que caen del sistema principal por falta de homogeneidad con el resto. Francesch (2009), entre otros autores, analiza como dicha celeridad en el estudio, no solo de una lengua sino de cualquier aspecto en el aprendizaje de niños y adultos, conjuntamente con el hecho de estar rodeados de una sociedad que prima los resultados más que el proceso, medidos por pruebas estándar, genéricas y que carecen de un sentido personalizada, produce una pérdida del espíritu creativo tanto en alumnos como en profesores. Esta situación insostenible también radica en un crecimiento de la desigualdad entre alumnos, ya que los ritmos de los más rápidos se imponen impidiendo obtener una respuesta y atención adecuada a ritmos más bajos.

El hecho que solo una parte del alumnado pueda seguir el ritmo frenético de este sistema, no significa que esté ayudando a este sector. Volviendo a la idea ya mencionada anteriormente que sostiene la creación de sistemas para las minorías,

podríamos establecer que en este caso ni siquiera las minorías se benefician de él, ya que un contexto con un tratamiento de los ritmos dispares acaba repercutiendo en el global del sistema e inunda de presión y celeridad en el proceso a todos y cada uno de los diferentes ritmos de aprendizaje. En este sentido Francesch (2009) apuesta por un sistema que tenga en cuenta a los más débiles para evitar la desigualdad y la exclusión, pero al mismo tiempo deberá repercutir en los más ‘fuertes’ o más adaptados al sistema impuesto ya que estos también deben responder y se encuentran bajo un sistema de “requerimientos obsoletos, poco prácticos y desenfocados.” (p.18-19)

Abogar por una educación de calidad que no este sujeta a la temporalización sino a los contenidos y al tiempo necesario para cada uno de los sujetos es el antídoto necesario para un cambio hacia la mejora y el reconocimiento del fundamento principal de la educación; humanizar a la sociedad. De cualquier otra forma, se estará perdiendo la esencia del saber, el conocerse y crecer en valores, evitando contribuir en la formación de personas humanas, dentro de un sistema social justo, capaces de desarrollar pensamiento crítico y pacientes en el transcurso de la vida, con ellos mismos y la gente que les rodea, disfrutando del proceso y contrapuestos al pensamiento Maquiavélico, donde el fin es simplemente la excusa de un proceso cargado de contenido valioso y valores.

La necesidad de una redistribución y replanteamiento de la temporalidad dentro de las aulas va directamente relacionada con el proceso interno de cada individuo, por lo que el estudio de la persona, la detección de necesidades y adecuación del sistema educativo a esta nueva concepción es imprescindible. Entender que cada persona es única y tiene intrínseco su propio ritmo para aprender, hacer, reaccionar, etc. conforma el primer paso para este cambio. En esta dirección, es necesario proporcionar a la comunidad educativa, y principalmente a los alumnos, un espacio adecuado para su desarrollo cognitivo y proceso de crecimiento personal, que lejos de categorizarlos por edades o dividir el año escolar en nueve meses (referente al Sistema Educativo Español), tenga en cuenta la madurez intelectual que cada alumno tiene a cierta edad, definitivamente no condicionado por el número de años sino por el desarrollo del sistema cognitivo, conjuntamente con el entorno y experiencias vividas. Francesch (2009) destaca que la época en la que vivimos ha generado la idea que los niños tienen la capacidad de desarrollarse social, individual, cognitiva y emocionalmente tan rápido como la sociedad avanza. Este hecho está generando una aceleración de los ritmos de aprendizaje, conjuntamente con un modelo de aprendizaje indiscriminado y homogéneo, dejando muy poco espacio para la creatividad, flexibilidad y crecimiento

individual. Además, Francesch (2009) apunta a que esta misma idea ha ido de la mano del tópico que el aprendizaje y contenidos básicos deben aprenderse a una edad determinada, sin tener en cuenta las necesidades de cada uno de los individuos, estableciendo un sistema inamovible que engloba en el cual se exige a todos por igual, en el mismo tiempo y al mismo ritmo.

En este sentido, la evolución en las capacidades de cada uno de nuestros alumnos será diferente y única en ella misma, por lo que será necesaria una reconsideración de la organización y agrupamiento en la comunidad educativa. Centrando esta amplia línea de investigación en la clase de inglés y a las competencias orales que deberían desarrollarse en ella es capital entender la realidad que nos presenta el aula. No todos nuestros alumnos estarán en el mismo nivel de madurez, de desarrollo cognitivo, de conocimiento de la lengua, dependiendo, como se ha mencionado anteriormente, de factores internos o externos al propio individuo, por lo que mantener dentro de una misma categorización a todos ellos perjudicará a unos y otros por igual Francesch (2009). La línea de la propuesta que vertebra este trabajo que aboga por la separación por niveles en el aula de inglés no debería confundirse con la separación de la diferencia llevada a cabo en los años 1930-1960 ya que no se aboga por la incapacidad del alumno por adaptarse a su entorno, si no por detectar y potenciar las capacidades dependiendo de su ritmo y nivel actual evitando, al mismo tiempo, diferencias dentro del contexto entre alumnos. En ningún caso se está intentando establecer conexión entre los diferentes niveles de los alumnos con unas necesidades educativas especiales, sino con un tratamiento mucho más personalizados por grupos de conocimiento y evitando la simple agrupación como grupo-clase.

Otro de los conceptos clave a la hora de potenciar dichos grupos es la idea que parte del concepto de las inteligencias múltiples de Gardner (1994) . Según esta teoría existen diferentes tipos de inteligencias que no toda persona desarrolla de la misma manera, al mismo ritmo y hasta el mismo punto, por lo que un tratamiento igual beneficiará a los pocos afortunados que sepan adaptarse, pero perjudicará, una vez más, a la gran mayoría. Si bien el concepto de inteligencias múltiples no está relacionado directamente con el propósito de esta línea de investigación, la raíz del fundamento que Gardner (1994) propuso si lo está. No se puede esperar una misma respuesta de todos los alumnos, ni pueden tratarse ni llegar a ellos de igual forma o utilizando las mismas herramientas. El resultado de una actuación homogénea, en la que no se tengan en cuenta las necesidades y situaciones dentro del marco educativo de cada alumno, significará el fracaso estrepitoso de un sector del alumnado. Parece totalmente

necesario trabajar para conseguir un uso de herramientas, sistemas y métodos de tratamiento y evaluación diferentes y personalizados para cada alumno, evitando una uniformidad excluyente y demasiado rígida para dar cabida a diferentes visiones de una misma realidad.

Relacionado con un buen tratamiento de las diferentes realidades dentro del aula, se encuentra otro de los factores que condiciona el aprendizaje de los alumnos; la motivación combinada con el espíritu de superación y estímulos a base de recompensas y reconocimientos por parte del entorno educativo. Un alumno con un historial de fracasos extenso, poco reconocimiento por parte de la comunidad educativa, negativas constantes y una no adaptación de los contenidos a su momento vital, presenta todas las variables para acabar siendo rechazado y rechazando el sistema que le excluye constantemente, siendo muy difícil recuperar la confianza truncada. Para evitar esta situación los docentes deben ser capaces de proporcionar un entorno que sea favorable y unas tareas que se adapten a las necesidades del alumnado, y que haga crecer en ellos la necesidad de mejora y superación personal. Harmer (2011) sostiene que una de las principales tareas y objetivos del profesor debería ser mantener al alumnado motivado y, para ello, una de las medidas de acción principales es escoger un nivel de dificultad y desafío que se ajuste al alumno, que no sea demasiado fácil como para que se aburra, ni demasiado difícil para llegar a una situación de frustración y complejo.

Siguiendo esta línea, vemos la clara necesidad de valorar el nivel de dificultad que necesitan todos y cada uno de nuestros alumnos, por lo que mantener grupos con una diferencia insalvable de niveles, dificultará enormemente la labor del docente quien, en la lucha por buscar un equilibrio dentro del aula, dificultará el proceso a unos y lo facilitará demasiado a otros. La detección de necesidades y adecuación del contenido a los diferentes niveles dentro de un mismo curso escolar deben llevarse a cabo de forma responsable y transparente, mediante las correspondientes pruebas de nivel y correcta categorización y planificación de los objetivos para cada uno de los grupos. Es importante no caer en la trampa de pensar que esta división por niveles rebaja el nivel de exigencia en los grupos más bajos y lo aumenta en los altos; en todos y cada uno de los grupos el nivel de exigencia deberá ser el mismo, pero correspondiente al nivel de adquisición de la lengua adecuado. En este sentido, Puigdemívol (1992) apunta que “agrupar a alumnos con niveles bajos de aprendizaje puede reducir las expectativas que ponemos en su progreso [...]” (p.73), comúnmente conocido como profecía autocumplida o, mencionado anteriormente, efecto Pigmalión. Para evitar el cumplimiento de unas expectativas demasiado bajas, es muy importante establecer los

contenidos y objetivos de forma estructurada a la vez que crear un marco de evaluación correcto y cambiar el rumbo de dichas expectativas negativas hacia resultados positivos que motiven a docentes y alumnado.

Consecuentemente, vemos que cada alumno y la realidad que le rodea conforma una totalidad muy difícil de atender de forma singular. Este hecho nos lleva a pensar, diseñar y avanzar para lograr una educación mucho más cercana, que sepa leer las necesidades que conviven dentro del aula. De nada sirve abogar por la inclusividad si esta se refiere únicamente a agrupamientos heterogéneos sin ningún tipo de fundamento. Centrándonos en el aula de inglés, vemos como este nuevo hito inclusivo se pone de manifiesto, pero es atendido de forma muy irregular. Un ejemplo claro es el desarrollo de la capacidad comunicativa en inglés como lengua extranjera, que conforma uno de los pilares para el aprendizaje de la lengua, ya que trabaja sobre las necesidades comunicativas y sociales que las personas buscan mediante el aprendizaje de una lengua, tal y como apunta Lladó&Llobera (2006). La importancia del desarrollo comunicativo en una lengua extranjera es fundamental, ya que posibilita la comunicación y la mejora constante del alumno, en todos los aspectos que convergen y forman la lengua. Harmer (2007) apunta 3 razones principales para promover actividades orales en el aula. En primer lugar, la práctica en clase y en un entorno controlado promueven oportunidades de ensayo y práctica de la comunicación oral en un entorno de seguridad y confort. En segundo lugar, dichas actividades ayudan a profesor y alumno a determinar el nivel de conocimiento y aprendizaje que se está logrando. Finalmente, como más oportunidades tengan los alumnos para activar los elementos que han aprendido y que guardan almacenados en sus cerebros, más espontáneo y natural será el uso de la lengua y ganarán en autonomía y dominio, promoviendo el pensamiento inconsciente y la no-preparación previa al discurso oral.

En el estudio de las lenguas extranjeras, el propio aprendizaje de las LE ha cambiado enormemente, pasando de ser un mero conocimiento de las reglas que conformaban la lengua a la necesidad comunicativa y de producción oral. En la época anterior al siglo XX, la necesidad de aprendizaje de una lengua se basaba en la comprensión de libros y textos, línea que se transformó con el desarrollo de los medios de comunicación y el sistema de conexión y globalización que ha ayudado a la unión e instantaneidad del mundo. Este nuevo panorama del estudio de las lenguas precipitó un estudio de los requisitos y fundamentos necesarios para un correcto desarrollo del conocimiento comunicativo. En este sentido, el sociolingüista Dell Hymes desarrolló y defendió en los años 70 el concepto de competencia comunicativa, el cual sostenía la teoría que para

una correcta comunicación oral no era solo necesario el conocimiento de las reglas que estructuraban dicha lengua sino, y a la vez, el uso que se hace de este conocimiento. En este sentido, Hymes (1972) estableció cuatro principios integradores de la competencia lingüística;

1. Posibilidad, relacionado con la corrección gramatical del enunciado emitido
2. Verosimilitud, que las condiciones del emisor son apropiadas y que el enunciado tiene sentido,
3. Propiedad, que la comunicación se producen en el momento adecuado
4. Que se de en la realidad, que la comunicación se establezca de forma real.

Hymes (1972) estableció de esta forma las bases para futuras investigaciones sobre el concepto de competencia comunicativa, como por ejemplo Canale&Swain (1980) que establecieron cuatro tipos de competencias comunicativas;

1. Competencia gramatical, estudio de las reglas que conforman el lenguaje
2. Competencia sociolingüística, capacidad de dirigir ciertos enunciados teniendo en cuenta el entorno.
3. Competencia discursiva, capacidad e expresarse correctamente y en diferentes contextos
4. Competencia estratégica, capacidad de solucionar problemas comunicativos.

Ambas aportaciones han conformado la base del estudio comunicativa en el estudio de lenguas, y es sobre este marco teórico que se conforma las destrezas que se ejecutan y dominan en la comunicación y expresión oral. La destreza de hablar implica dominar eficazmente dos micro destreza; la perceptivo-motora que ayudan al agente a percibir, recordar y articular el contenido, y la micro destreza de interacción que incluye la planificación del mensaje, la gestión de la interacción y el significado y, finalmente, la producción oral. Dentro del ámbito de la expresión oral, los agentes generan una serie de estrategias conocidas como estrategias de riesgo cuando el alumno se arriesga en la producción y estrategias reductoras que implican una disminución de la interacción por parte del alumno. Estas últimas estrategias son las que deben intentarse evitar dentro del aula, potenciando las estrategias de riesgo y la máxima participación del alumnado.

Siendo este desarrollo de la competencia comunicativa un eje vertebrador en el aprendizaje de la lengua extranjera, deberemos asegurar que los alumnos sean capaces de utilizar el lenguaje en un entorno de seguridad y confort. El aula de inglés se caracteriza normalmente por la participación oral de aquellos que tienen ya un dominio

de la lengua más avanzado y que por lo tanto sienten la seguridad de intentar iniciar el proceso. Por otro lado, encontramos un perfil de alumno que no llega a los niveles marcados por el currículo y que, consecuentemente, no goza de las herramientas para su correcto desarrollo comunicativo en la lengua extranjera, siendo la nivelación una posible herramienta más para la mejora educativa en este campo. A pesar de eso, y tal y como se ha presentado anteriormente, el debate sobre los efectos de la nivelación siguen presentes y vivos en la actualidad. Diferentes estudios como los de Aubert, Medina y Sánchez (2000) apuntan a que a nivel mundial se están llevando a cabo tres tipos de distribuciones antigalitarias entre las que encontramos el agrupamiento flexible en grupos homogéneos según el nivel de conocimiento. Según los autores, esta concepción y distribución de los alumnos imposibilita una promoción de los integrantes de los grupos más bajos, limitándolos y encasillándolos para siempre. En la misma línea se encuentra Treviño, Salazar y Donoso (2011) que apuntan a un efecto negativo a largo plazo de las agrupaciones homogéneas, contribuyendo a una futura desestabilización a nivel social. En la propuesta empírica que presenta el siguiente estudio, se pretende concebir un sistema de nivelación que no aisle a los diferentes grupos entre sí, sino que trabajen de forma transversal, en base a proyectos que impliquen a la totalidad de los alumnos teniendo en cuenta las competencias adquiridas hasta el momento. De la misma manera, se evitará el estancamiento en determinado nivel, motivando el avance de los alumnos, o atendiendo de forma rápida y eficaz al descenso del aprendizaje. Si bien numerosos estudios apuntan al etiquetaje como una herramienta que deja lastre en los alumnos, sería totalmente imprescindible empezar a concebir la realidad de una forma distinta, atendiendo y trabajando de forma coordinada desde el centro educativo y añadiendo un plus de control y estructuración al modelo. En esta línea avanza el estudio presentado por Ramos y Martínez (2010), abogando por una línea de nivelación que lleve consigo la necesidad de coordinación, compromiso y esfuerzo.

El recorrido anteriormente presentado muestra la evolución y estudios planteados sobre las dos variables que se interrelacionan en este estudio; la nivelación y el desarrollo de las competencias orales. Esta perspectiva da solidez y estructura al estudio y fundamenta y cobija la hipótesis y objetivos planteados, así como la metodología utilizada para su desarrollo y puesta en marcha.

Marco metodológico

Con el objetivo de comprobar, validar y analizar la hipótesis del trabajo, se propone una línea de investigación empírica que servirá de base fundamental para la estructura del

estudio. El trabajo está estructurado sobre dos variables; en primer lugar se tendrá en cuenta la variable independiente que atendería a la división por niveles de los alumnos, y en segundo lugar una variable dependiente que atendería a una mejora sustancial sobre los resultados de las competencias orales, y por lo tanto, en ellas mismas. Esta última variable está estrechamente ligada a otra de las variables dependientes que es la percepción por parte de los alumnos del agrupamiento heterogéneo y homogéneo. Este factor indicará el grado de satisfacción del proyecto en diferentes ámbitos e indicará una línea de mejora teniendo en cuenta que la predisposición, motivación y percepción de la realidad son variables que afectan y están directamente relacionadas con el desempeño de los alumnos.

De esta forma, se plantea un estudio que busca encontrar respuestas a la hipótesis que un agrupamiento flexible posibilita una mejora en el desarrollo de las competencias comunicativas. Conjuntamente al planteamiento de la hipótesis se valoraran otros aspectos como cuál es la percepción de la gestión del tiempo y recursos en cada uno de los agrupamientos por parte del alumnado, como elemento clave para un crecimiento de la motivación y participación en el aula.

Población y muestra analizada

El análisis de una muestra de la población se desempeñó en un colegio de la ciudad de Manresa (Barcelona) y toma como agentes los alumnos de 1º de la ESO. El motivo principal de la selección de esta población radica en la corta exposición al ambiente académico de la ESO y su futura trayectoria dentro de este contexto. Una línea de investigación futura podría hilarse a partir del análisis de la misma población en la sucesión de cursos, para comprobar el efecto de la nivelación estudiada. La muestra escogida para este estudio se compone de un total de 47 alumnos pertenecientes a dos clases de 1º de la ESO, divididas en una ratio de 24 y 23 alumnos respectivamente. Entre los alumnos seleccionados hay una variedad natural de niveles socio-culturales y económicos, hecho que en ningún caso fue opción de cambio, ya que conforma la cotidianidad más real en el aula. Los grupos-clase fueron escogidos al azar previo contacto y mantuvieron el contacto con su profesor de referencia además del profesor evaluador encargado del estudio.

Recogida de datos

La puesta en práctica de la investigación y recogida de datos para el análisis se fundamentó sobre dos líneas diferenciadas; durante las primeras sesiones (sesiones previas a la puesta en marcha de las actividades principales) la recogida de información

se basó en la observación del desarrollo de la clase, la organización del grupo, la relación entre compañeros y profesor-alumnos y la metodología y dinámica de clase. Una vez analizado el contexto donde se iba a llevar a cabo el estudio y conocer las líneas educativas del centro y diferentes planes educativos, se inició la realización de las actividades previas (Ver anexo 1. Muestra de actividades)a la exposición y la actividad de carácter oral final que se evaluaba siguiendo una rúbrica (Ver anexo 2: Rúbrica evaluación) de evaluación. Los resultados de los ejercicios y las pruebas de evaluación de las competencias orales fueron consensuados con el profesor residente, estableciendo una mediana (en caso necesario) entre las opiniones y resultados de ambas figuras docentes. Las fases del proceso de recogida de datos y su temporalización se estructuraron siguiendo el modelo siguiente:

FASE 1

Grupo 1 (heterogéneo)

Día 1, 2 y 3: actividades de trabajo sobre la temática estudiada (55 minutos/sesión)

Día 4 y 5: exposición oral y correspondiente evaluación por parte de los docentes.
(55 minutos/sesión)

Grupo 2 (heterogéneo)

Día 1, 2 y 3: actividades de trabajo sobre la temática estudiada (55 minutos/sesión)

Día 4: exposición oral y correspondiente evaluación por parte de los docentes.
(55 minutos/sesión)

→ Evaluada la primera fase del estudio, se inicia la segunda con la pertinente nivelación de los alumnos del grupo 1 y 2 en tres grupos diferentes básico, estándar y avanzado. En cada uno de estos grupos se establece unas líneas de trabajo exactamente iguales y que seguirán el mismo patrón que en la primera fase, para evitar al máximo la influencia de otros factores como el cambio de actividades o metodología en los resultados obtenidos.

FASE 2

Grupo BÁSICO (homogéneo)

Día 1, 2 y 3: actividades de trabajo sobre la temática estudiada (55 minutos/sesión)

Día 4: exposición oral y correspondiente evaluación por parte de los docentes.
(1 sesión/55 minutos)

Grupo ESTÁNDAR (homogéneo)

Día 1, 2 y 3: actividades de trabajo sobre la temática estudiada (55 minutos/sesión)

Día 4: exposición oral y correspondiente evaluación por parte de los docentes.

(1 sesión/55 minutos)

Grupo AVANZADO (homogéneo)

Día 1, 2 y 3: actividades de trabajo sobre la temática estudiada (55 minutos/sesión)

Día 4: exposición oral y correspondiente evaluación por parte de los docentes.

(1 sesión/55 minutos)

Al final del cronograma expuesto anteriormente se procedió a la realización de un cuestionario de satisfacción (Ver anexo 3: Cuestionario de satisfacción) que recogía los puntos fundamentales del proyecto teniendo en cuenta la perspectiva del alumnado.

Análisis de resultados

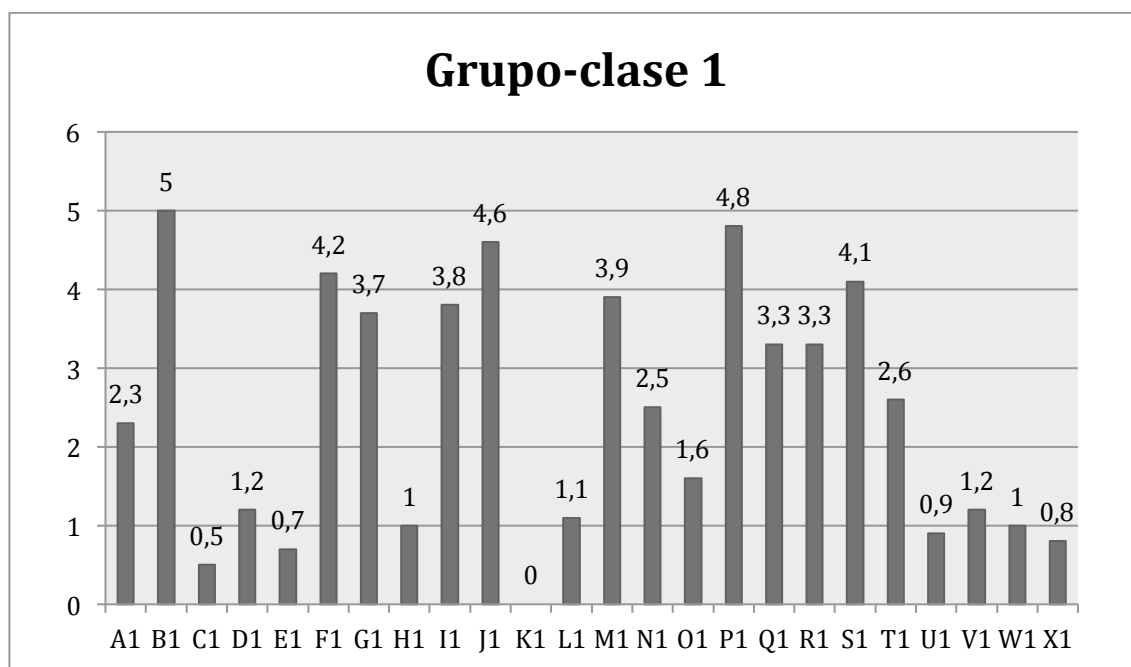
En este apartado del trabajo se abordará la investigación sobre el resultado de mantener un agrupamiento como grupo-clase y un agrupamiento por niveles en el aula de inglés respecto al desarrollo de las capacidades comunicativas, y así definir como afecta cualitativamente a los alumnos y al aprendizaje de la lengua. Dicha investigación conforma una muestra poco significativa de la realidad de la cuestión, pero puede mostrar una tendencia hacia el cambio, muy importante dentro de la labor para la mejora educativa. Además de la destreza comunicativa, como núcleo de la investigación, se tuvieron en cuenta otras variables para apoyar la teoría expuesta y dar mayor validez y sentido a la línea de investigación. Entre estas variables encontramos las cuatro competencias básicas que se trabajan en el área de inglés (*Reading, Grammar, Vocabulary and Listening*) que son analizadas y valoradas mediante la realización de una prueba escrita, y utilizadas como herramienta para la división de grupos de niveles. Finalmente, y con la intención de comprobar el nivel de satisfacción de los alumnos con las pruebas expuestas y las divisiones por niveles realizadas, se diseñó un cuestionario de satisfacción con el propósito de ser muestra objetiva del impacto de dichos agrupamientos dentro del aula.

Resultados y discusión

Es importante destacar que en los gráficos que se mostraran a continuación no se recogen los resultados obtenidos por el trabajo de manualidades asociado a la exposición oral, sino única y exclusivamente la evaluación objetiva de la exposición discursiva de los alumnos.

Los resultados del grupo-clase 1, con un agrupamiento heterogéneo, son los siguientes; (Nota máxima de evaluación conformaba un total de 5 puntos)

Figura 1. Grupo-clase1. Resultados agrupamiento heterogéneo 1

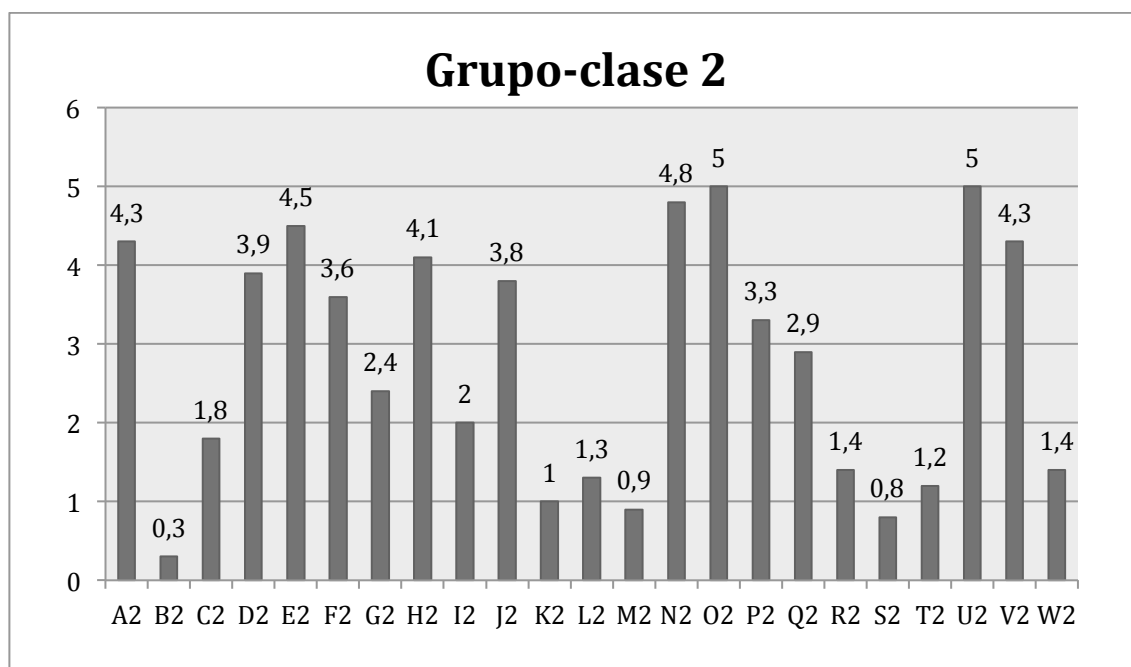


El análisis del primer gráfico muestra una clara diferenciación entre niveles de alumnos y sus resultados en las actividades de competencia oral. Mientras un 45,8% de la clase obtuvo un 2,5 o más, englobándolos en el grupo de aprobados, el 54,1% restante mostró un nivel muy bajo de competencia oral y suspendieron con unos resultados muy por debajo de lo esperado por el currículum académico de 1º de la ESO. A nivel participación dentro del aula, el 98,6% de los alumnos que iniciaron un debate abierto dentro del aula y generaron comunicación espontánea (se entiende por *comunicación espontánea* cualquier intento de comunicación, aunque fallido, no preparado y guionizado, con el responsable de formación o entre los alumnos) en la lengua extranjera, fueron aquellos con unos resultados más elevados en la calificación final. Este hecho muestra una relación evidente entre el nivel de conocimiento de la lengua y el grado de confianza del alumno, motivando que les afecte y genere mayores o menores posibilidades de participación y uso de la lengua dentro del aula.

Esta misma tendencia y dinámica se muestra en los resultados obtenidos en el segundo grupo con un agrupamiento heterogéneo analizado, presentados a continuación;

(Nota máxima de evaluación conformaba un total de 5 puntos)

Figura 2. Grupo-clase 2. Resultados agrupamiento heterogéneo 2



En este segundo grupo analizado, la tendencia hacia un desfase entre los niveles de los alumnos es evidente, en comunión con el primer grupo (*grupo-clase1*) de análisis. En este caso 39,1% de los alumnos evaluados no superaron la prueba, y en la mayoría de los casos obtuvieron resultados muy bajos, mientras que los alumnos que superaron la prueba, 60,8%, lo hicieron con un conocimiento de la lengua mucho más significativo y avanzado. Ambos grupos mostraron un índice de participación bastante bajo, y del porcentaje que generaron comunicación espontánea el 100% obtuvieron resultados mayores a 2,5 (aprobado) en la calificación de las pruebas orales.

Este primer baremo de la situación nos muestra como en total 42,45% de los alumnos de ambos grupos muestra dificultades con el aprendizaje de la lengua inglesa. Esto sitúa el objeto de este estudio en un lugar privilegiado ya que denota ciertas carencias en alguna, o en ciertas, variables condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las posibles variables que afectaran al buen desarrollo de dicho proceso podríamos encontrar la metodología utilizada, los recursos, los agrupamientos, la ecología dentro del centro, entre otros, pero intentaremos extraer el peso de los agrupamientos dentro del aula como núcleo alrededor del cual giran o convergen el resto de las variables.

Realizada la primera prueba de evaluación bajo un agrupamiento heterogéneo indiscriminado, se pasó al agrupamiento de los alumnos según los resultados obtenidos en estas pruebas, conjuntamente con la evaluación de las demás competencias (*no*

recogidas ni analizadas en esta investigación). De esta manera se crearon tres grupos diferenciados de la siguiente manera:

- Grupo Básico; con un total de 20 alumnos (coincidente con aquellos alumnos con una competencia oral por debajo de 2 puntos)
- Grupo estándar, con un total de 15 alumnos (alumnos con una competencia oral entre 2-4 puntos)
- Grupo avanzado, con un total de 12 alumnos (coincidente con aquellos alumnos con una competencia oral por encima de 4 puntos)

Es de capital importancia destacar que el 100% de los alumnos pertenecientes al nivel avanzado realizaban clases de inglés extraescolares en su horario no lectivo dentro del centro hecho que corrobora el impacto de una exposición prolongada y constante en el tiempo en el aprendizaje de una lengua. En el grupo estándar el 56% realizaban clases de inglés fuera del centro, mientras que en el grupo básico ninguno de los alumnos recibía clases de inglés como actividad extraescolar. Este análisis muestra claramente como el agrupamiento de todos los alumnos en un mismo aula es verdaderamente difícil de gestionar, ya que el punto de partida de cada uno de ellos es totalmente diferente. La perpetuación de un sistema liderado únicamente por los más avanzados, con un conocimiento mayor sobre la lengua, debilita al resto y priva de mayor participación, aprendizaje y mejora de las competencias. La apuesta educativa para el aprendizaje de lenguas extranjeras no debe quedarse en una mera etiqueta en el centro, sino en una lucha constante por la mejora en este ámbito educativo. Las lenguas extranjeras no deberían quedarse como una mera asignatura más dentro del currículo escolar, sino conformar una apuesta de futuro y aprendizaje continuo que apoyara y sirviera de eje vertebrador (conjuntamente con el resto de lenguas del currículo) para la comunicación y aprendizaje del resto de materias troncales.

En la búsqueda de una educación integral que permita interrelacionar elementos y que muestre una ideal de transversalidad alejado de la categorización por asignaturas, la lengua inglesa pasa por un momento de crisis, ya que no es simplemente la falta de transversalidad lo que la afecta, sino una falta de herramientas y estrategias para combatir la menguante adquisición y dominio adecuado de la lengua por parte de los alumnos. Para ello es necesaria una concienciación de la situación actual y adoptar medidas que, a pesar de apartarse de la fórmula principal, pueden dar salida y respuesta a una situación que no será sostenible durante mucho más tiempo.

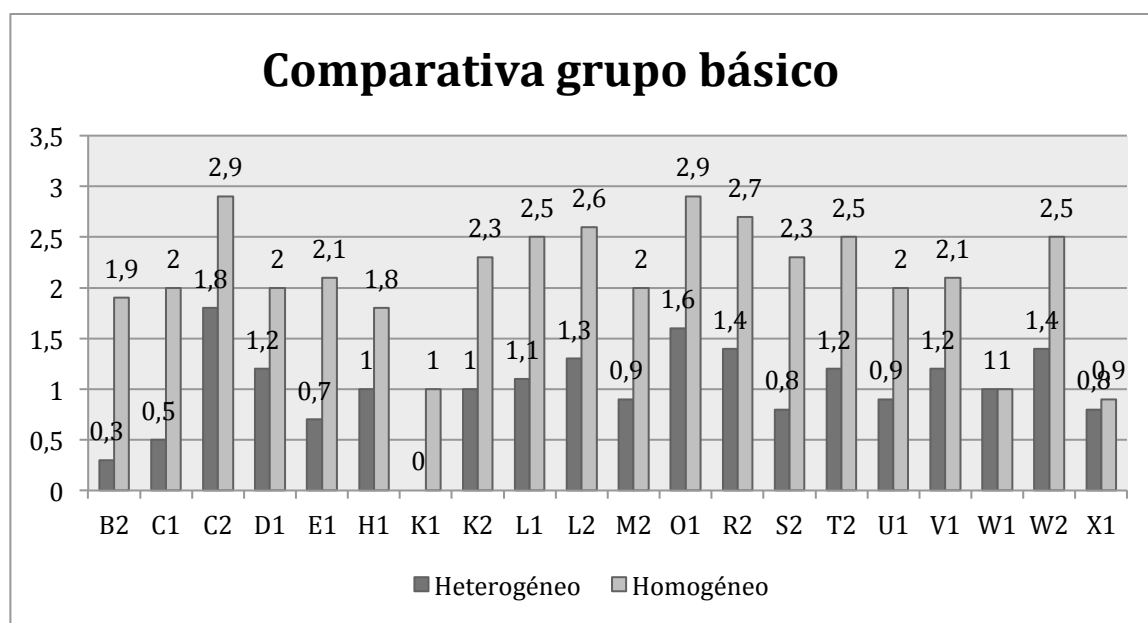
Realizada la división por niveles, se llevó a cabo una segunda actividad con el mismo formato que la primera para evaluar la competencia oral trabajada con dicho

agrupamiento. Se destinaron 3 días al trabajo por proyectos en el aula sobre la temática relacionada con la exposición oral y el 4º y 5º días se dedicaron la totalidad de la sesiones a la exposición de los trabajos, que fue evaluada conjuntamente con el resto de competencias.

Los resultados obtenidos en ambas actividades y agrupamientos fueron comparados en la tabla a continuación (discriminando a los alumnos no pertenecientes al grupo básico);

(Nota máxima de evaluación conformaba un total de 5 puntos)

Figura 3. Comparativa grupo-clase/ Grupo nivel básico



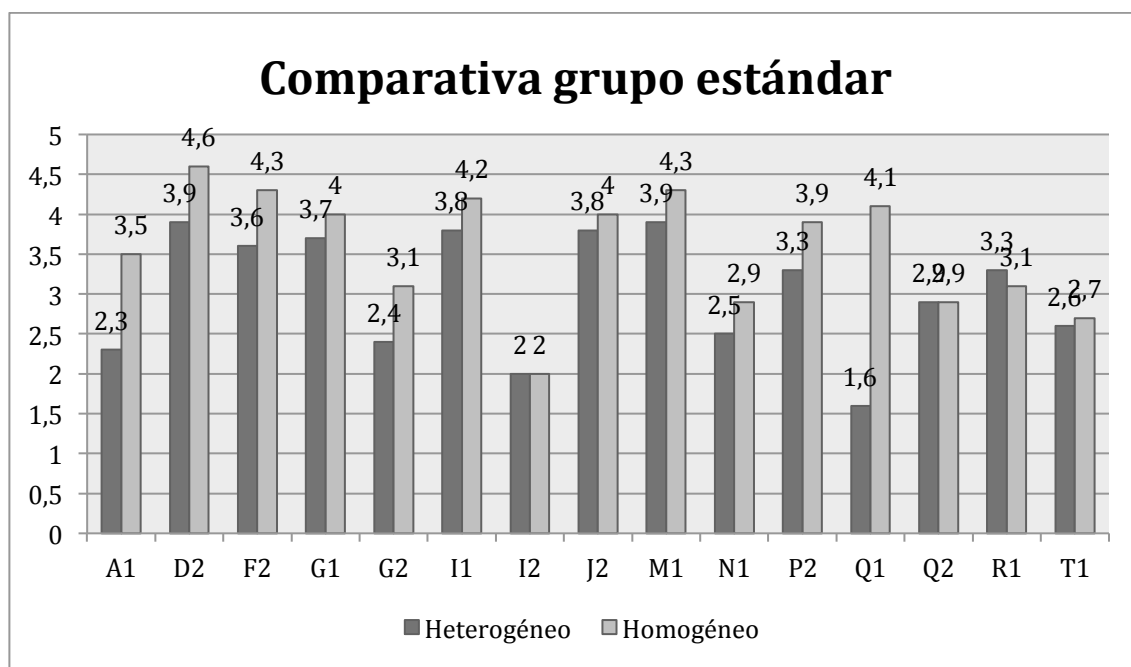
La comparativa realizada con los resultados de ambas pruebas denotan una clara tendencia a la mejora en todos y cada uno de los casos analizados. El salto cualitativo conforma un 52,1% de mejora general destacando que la mayoría de los alumnos consiguieron superar la barrera de los 2 puntos en la segunda actividad. A pesar de estar aun por debajo del aprobado, la tendencia al alza de dichos resultados denotan una mejora a raíz de la implantación del nuevo agrupamiento teniendo en cuenta los niveles de los alumnos. Es importante valorar otros factores que pudiesen haber influido en la mejora cualitativa de estos alumnos como por ejemplo el hecho de conocer la actividad y presuponer la tarea a la que estaban expuestos. En este caso, los alumnos podían denotar una seguridad y un dominio que podrían haberles ayudado en la producción final de la exposición, pero el dominio de la lengua oral y conocimiento de las estructuras podrían estar más ligado a la atención recibida por parte del

profesorado y a la seguridad de estar en un grupo en el cual las competencias son similares, estableciéndose así un vínculo que lejos de reforzar la diferencia ayuda al crecimiento conjunto y significativo del grupo. Crear un espacio de confort entre iguales genera seguridad y empatía entre los alumnos que les ayuda a mejorar y proponerse nuevas metas; el hecho que alumnos que no habían podido producir ninguna estructura en un entorno de conocimiento que estaba muy por encima de sus posibilidades (K1) puedan realizar la actividad con mayor seguridad y mejor desempeño señala que el camino a seguir no esta lejos de una fórmula que potencie un conocimiento y aprendizaje que tenga su origen en los inicios y que no pretenda que todo el conjunto del alumnado se encuentre en el mismo estrado al mismo tiempo. Si a este hecho le sumamos el abismo de conocimiento entre alumnos creado por el acceso a recursos extraescolares vemos que es necesario un replanteamiento del sistema de adquisición de lenguas. En ningún caso con la intención de separar a la diferencia (término vacío en si mismo, fruto de la disimilitud entre personas inherente al ser humano) y trabajar para la mejora de los más avanzados, sino con el principal objetivo de no apartar a un sector del alumnado que, está demostrando tener dificultades de aprendizaje por el hecho de estar en una clase heterogénea y con diversidad de conocimientos que no está tratando el caso de cada uno de forma individual y personalizada.

A pesar de los resultados positivos obtenidos en el primer grupo (básico) analizado es importante analizar el resto de la muestra, ya que un solo grupo no sería significativo de éxito en el desempeño de agrupamiento homogéneos.

A continuación, se presentan los gráficos comparativos de los resultados de los alumnos del grupo estándar y avanzado, mediante los cuales se puede observar una tendencia ligeramente diferente en comparación con el grupo básico anteriormente analizado.

Figura 4. Comparativa grupo-clase/Grupo nivel estándar



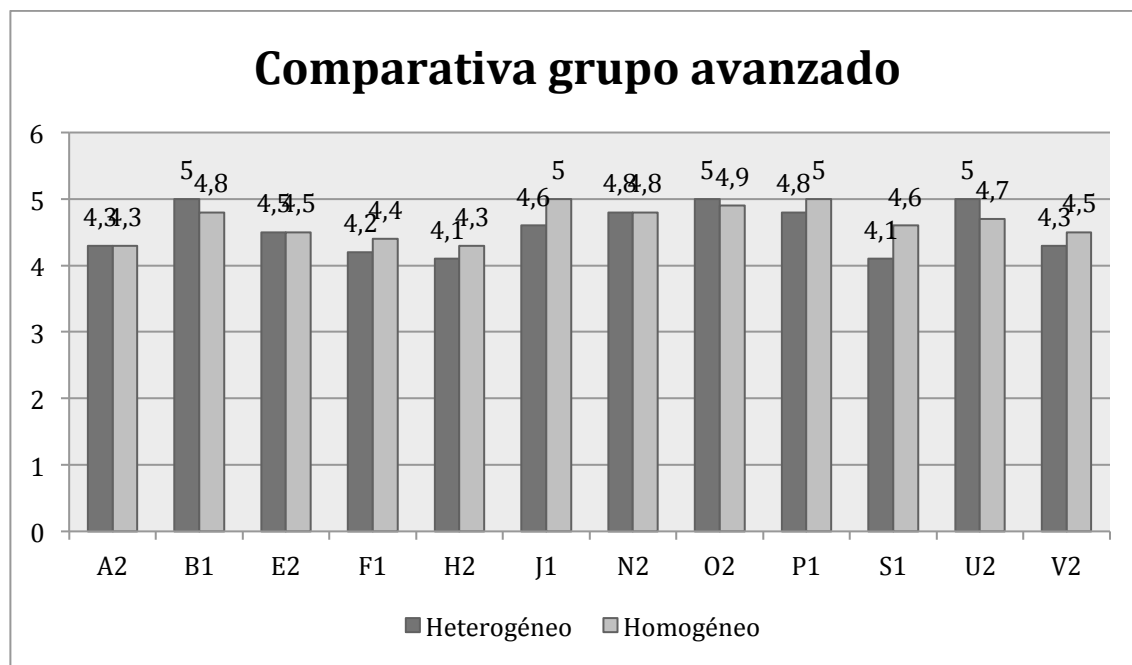
El gráfico muestra una tendencia al alza similar al grupo básico, pero con un porcentaje de mejora inferior. En algunos de los casos el resultado obtenido es igual o incluso inferior al obtenido en la prueba previa, hecho que demuestra la existencia de una estabilización en el nivel. Es importante destacar que el grupo estándar es el menos homogéneo de los tres grupos ya que engloba un grupo de alumnos que o bien se encuentran alrededor del aprobado o bien cerca del excelente (entre 2-4 puntos en la producción oral) pero la mediana de los cuales teniendo en cuenta el resto de competencias estaba alrededor de los 3-3,25 puntos. De los tres grupos analizados, el grupo estándar conformaría el menos representativo por el mayor abanico de niveles que recoge.

A pesar de la heterogeneidad aún presente en la realidad del grupo, la tendencia y el impacto del agrupamiento por niveles sigue siendo positivo y, en ningún caso causó un retroceso significativo en los resultados.

Finalmente, la comparativa del último grupo analizado- grupo nivel avanzado- muestra cierto estancamiento en los resultados obtenidos. A diferencia del grupo básico, en el que el porcentaje de mejora era muy notable, el grupo avanzado parece incluso retroceder mínimamente en los resultados obtenidos. Este hecho puede considerarse como factor inherente a una actividad de evaluación, ya que la diferencia entre los resultados no muestra un retroceso preocupante. Debe asimismo valorarse que el punto de partida de los grupos estándar y avanzado eran significativamente más

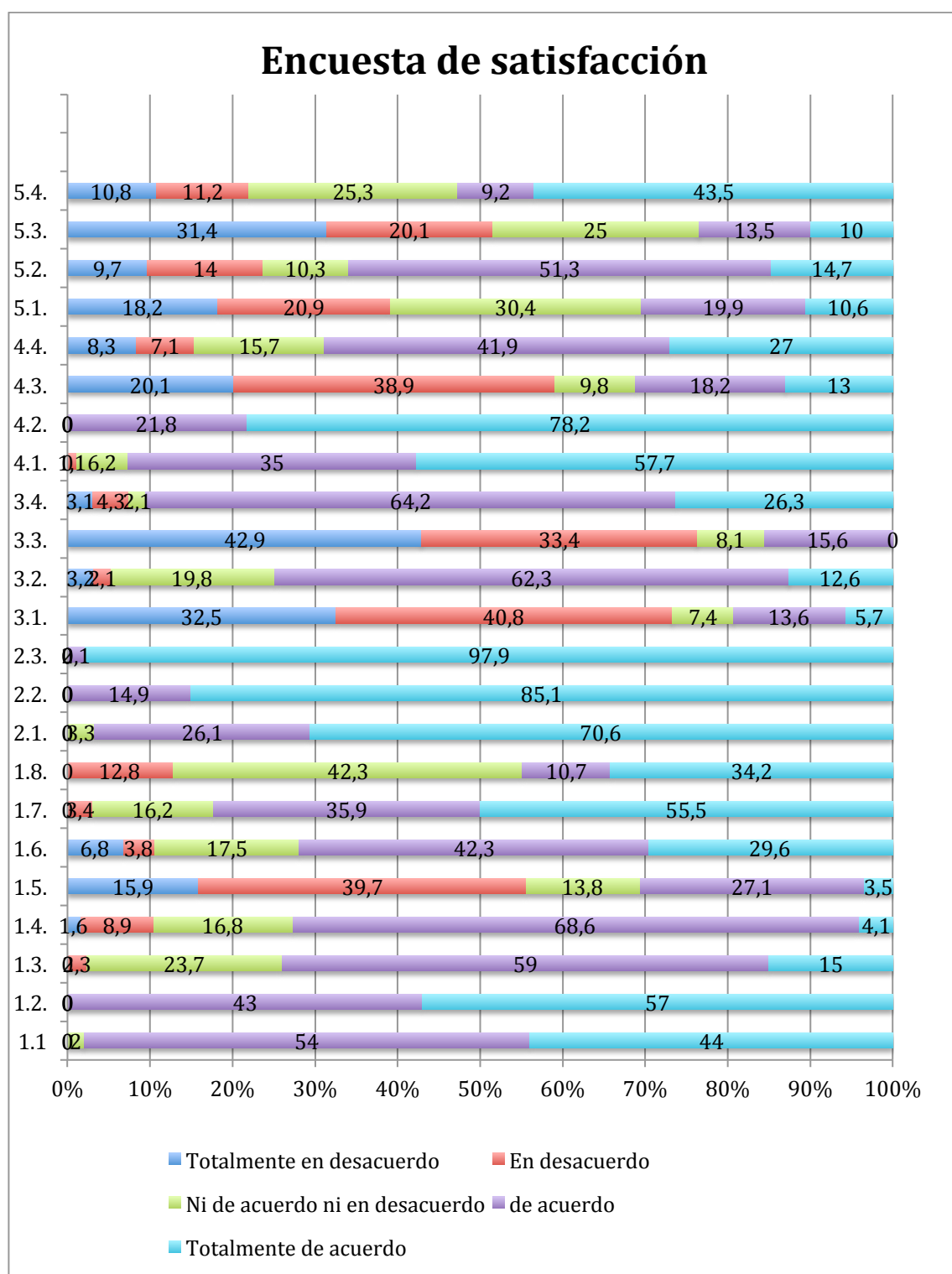
elevados que el grupo básico, por lo que el índice de mejora, proporcionalmente, sería siempre inferior.

Figura 5. Comparativa grupo-clase/ Grupo nivel avanzado



Los resultados objetivos de las pruebas de producción oral, fueron igualmente comparadas y cruzadas con los valores obtenidos de la encuesta de satisfacción (Ver anexo 3. Encuesta de satisfacción) realizada a los alumnos tras la finalización del estudio. El 100% de los alumnos participantes en el proyecto fueron encuestados para valorar el grado de satisfacción con las actividades, la metodología empleada, el agrupamiento dentro del aula y su propia valoración sobre el aprendizaje y mejora. El gráfico, expuesto a continuación, muestra una preferencia hacia la segunda actividad realizada, tanto por lo que refiere al aprendizaje del contenido trabajado, sino también por la atención recibida por parte del equipo docente y la motivación generada de esta segunda actividad en comparación con la primera. A pesar de recoger en el gráfico todos los ítems encuestados, solo aquellos relativos a la comparativa de las actividades y la temporalización fueron valorados.

Figura 6. Resultados encuesta satisfacción



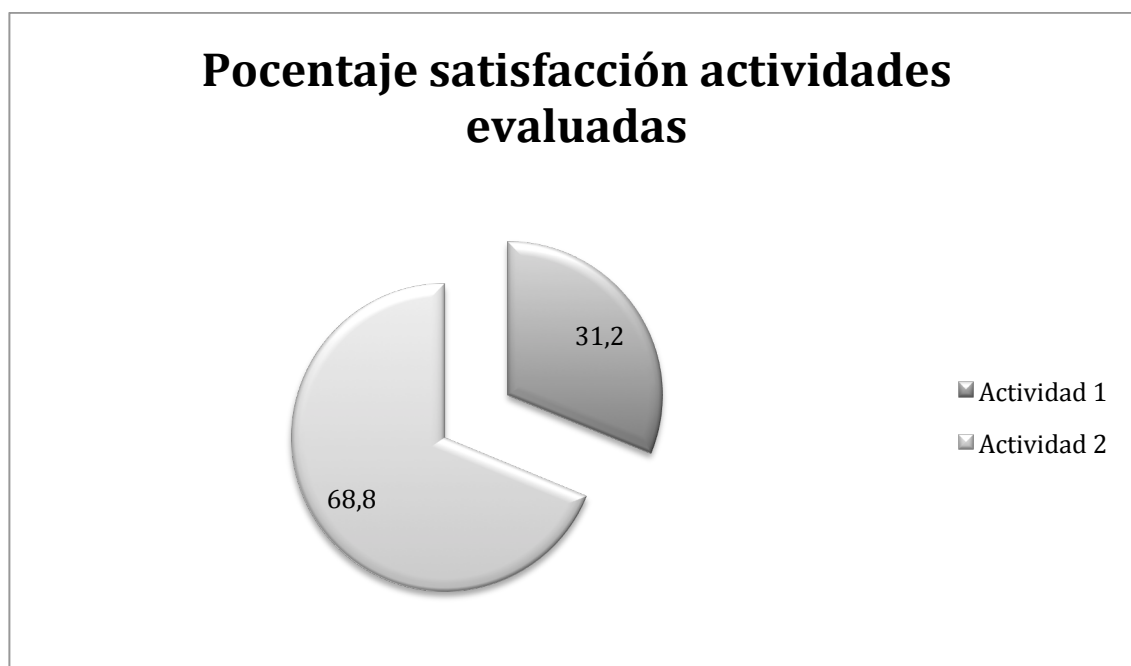
De entre todas las preguntas recogidas y analizadas mediante la encuesta de satisfacción, destacan la percepción de la temporalización por parte de los alumnos. Dicha percepción varía entre la agrupación de actividad 1 a la de la actividad 2, hecho que hace plantear que es relativamente más sencillo dedicar mayor tiempo por alumno

con un agrupamiento por niveles que un agrupamiento heterogéneo. Este hecho se recoge directamente en la atención del profesor en los alumnos; frente al 31,2% de alumnos que consideraban que durante la actividad 1 la atención del profesor había sido adecuada y suficiente, en el transcurso de la actividad 2 este porcentaje subió hasta un 68,9%. Esta percepción, aunque subjetiva para los alumnos, muestra que a mayor cercanía entre alumnos y profesores, mayor tiempo dedicado a las necesidades del alumno y mayor respeto de la temporalización personal, mayores son los resultados obtenidos y el aprendizaje significativo de la materia.

Además de la importancia de la temporalización, destacablemente presente en las encuestas, los alumnos consideraban que el agrupamiento por niveles ayudaba a su aprendizaje un 55,6% más que con el agrupamiento del grupo clase. Este factor podría establecer relación con el clima de confort y seguridad que mencionaba Harmer (2007). El índice mayoritario de un aprendizaje más significativo en un contexto homogéneo establece vínculos con la percepción de la participación activa dentro del aula. Dicha percepción, a pesar de no estar directamente traducida a la realidad del aula, indica un espacio de mayor confianza y seguridad para un alto porcentaje de los alumnos, pilar de una educación libre y cualitativa. En este mismo sentido, y en este objetivo de encontrar una fórmula que involucre a los alumnos y los haga partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante destacar que un 29,2% de los alumnos afirmó estar más motivado durante la realización de la actividad 2, en comparación con la primera.

La pregunta 3.5. *Indica que agrupamiento prefieres y por qué* se recoge en el gráfico circular que se encuentra a continuación y que muestra que el porcentaje de satisfacción con la actividad 1 es mucho menor al del conseguido con la realización de la actividad 2. Como comentarios para validar esta decisión por parte del alumnado podrían destacarse tres líneas vertebradoras de la elección. En primer lugar, un 68.3% de los alumnos argumentaron que la atención por parte del docente dentro del aula con la distribución homogénea era mucho mayor, ya que todos los miembros del grupo tenían dudas similares y era más fácil ayudarse entre sí. Además, el hecho de tener una ratio más reducida en el aula afecta proporcionalmente al tiempo que el docente puede dedicar a cada uno de los alumnos. En segundo lugar, destacaba un 51,9% de los alumnos que comentaba sobre una dinámica de clase más llevadera y amena. La distribución homogénea de los alumnos demostró poder crear un clima de confianza y confort que los alumnos retroalimentan y se benefician. Finalmente, un 33,5% de los alumnos argumentó que las actividades propuestas en el segundo bloque eran más divertidas y dinámicas que las del primer bloque.

Figura 7. Porcentaje satisfacción Actividades prueba investigación



Los resultados obtenidos durante el estudio son un reflejo de la hipótesis planteada al inicio de la propuesta, marcando una tendencia a la mejora en las competencias orales con la aplicación de un agrupamiento flexible. Además, es necesario destacar la percepción subjetiva de los alumnos por lo que refiere a la temporalización de las actividades, así como el seguimiento y apoyo por parte del docente con la implantación de grupos homogéneos. Finalmente, cabe mencionar que la satisfacción general de los alumnos es claramente superior en dichos agrupamientos, hecho a tener en cuenta ya que se encuentra vinculado a la motivación y mejora en el aprendizaje.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo de investigación ha sido describir la relación existente entre la división por niveles de los alumnos y la evolución en el desarrollo de las competencias comunicativas, partiendo de la hipótesis que estas últimas mejorarían tras la nivelación del alumnado. Los factores subyacentes a la división por niveles consistían principalmente en una mayor atención en el alumno, producida por un mayor tiempo destinado a los alumnos, y que radicaba en una mayor motivación y mejor predisposición durante la realización y puesta en marcha de las actividades. De la misma manera, y como punto fundamental del proyecto, el papel del docente se vería reforzado por un mejor dominio de la situación y una atención más personalizada sobre el alumnado.

Tras la definición de la hipótesis y el análisis real dentro del aula, se puede observar como los resultados obtenidos durante las actividades de agrupamiento flexible (división según competencias) son mayores que en el grupo heterogéneo, principalmente en el grupo de competencias más básicas. Teniendo en cuenta que el punto de partida de estos alumnos se encontraba en un nivel muy bajo de expresión oral, la mejora es muy sustancial y muestra una tendencia que sería necesario seguir analizando. La brevedad del estudio y la muestra analizada no permite extrapolar los resultados a una población concreta, pero sirve de punto de partida para un análisis más extenso y con continuidad en cursos superiores, con la misma muestra escogida, para ver la evolución dentro del sistema de la propuesta empírica. Este hecho nos indica que la hipótesis planteada al inicio del estudio es fundamentada y debería ser una fuente de estudio importante.

A pesar de la mejora de las competencias comunicativas en la mayoría de los alumnos, el papel del docente fue clave para su correcta ejecución, así como la valoración a posteriori. Como elementos destacables pronunciaron su malestar en relación con la atención a los alumnos con más problemáticas, y la falta de recursos para poder atenderlas. Como puntos positivos alabaron la relación mucho más cercana y personalizada que se establecía mediante este tipo de agrupación y mostraron sorpresa y agrado frente al incremento positivo de los resultados de los alumnos. En relación con las conclusiones que ya establecían Ramos y Martínez (2010), la aplicación de este modelo traerá consigo un proceso de evolución, de ensayo-error que será necesario atravesar para conseguir adaptar tanto como sea posible a la realidad. Además, los recursos necesarios para llevarlo a cabo también serán mayores, tanto humanos como espaciales, por lo que será necesaria una planificación previa para asegurar una correcta implementación. Es importante destacar que el estudio fue llevado a cabo en el contexto de una institución privada, por lo que no puede hacer extensible a la realidad educativa pública o, al menos, hasta el mismo punto.

Otra de las conclusiones extraídas de la realización del trabajo recae sobre el intento constante de alejarse de una concepción de nivelación segregadora. Para ello es necesario una conjunción y colaboración muy estable dentro del centro educativo, intentando establecer el estudio de lenguas como eje vertebrador que engloba el resto de asignaturas y que trabaja por una enseñanza transversal y significativa. En ningún caso se podrá plantear clases aisladas sin unos objetivos y fines comunes entre las materias, ya que es así como se crean etiquetas y se establecen las diferencias que se

están intentando evitar. Mediante la colaboración y transversalidad entre los diferentes grupos de la nivelación se podrá conseguir un impacto mucho más cualitativo sobre el alumno, evitando la exclusión y el etiquetaje.

El estudio ha cumplido con los objetivos propuestos, mediante el análisis de la muestra escogida y la aplicación de las actividades, así como la evaluación de las competencias orales y el recorrido de estas en los dos tipos de agrupamientos. Conjuntamente con la gestión del tiempo y la valoración positiva de los alumnos frente a los agrupamientos flexibles, se puede establecer un cumplimiento tanto de la hipótesis como de los objetivos propuestos previo inicio del estudio, y que, definitivamente, crean una hoja de ruta que debe seguir perfilándose con mayores estudios y propuestas empíricas.

Limitaciones y prospectiva

La separación por niveles ha sido y sigue siendo, como se ha podido analizar a lo largo del trabajo, una decisión educativa que ha conllevado críticas y que debe medirse y analizarse para evitar que su implantación provoque pérdidas en otro sentido. La principal limitación que presenta dicho agrupamiento es la clasificación y consecuente disminución de exigencia en los objetivos planteados curricularmente. En este sentido, y tal y como se apuntaba en el capítulo del marco teórico, es necesario un trabajo en equipo en consonancia con el PEC y el PCC que garantice una correcta aplicación del agrupamiento y la metodología. Tal y como apuntaba, es demasiado fácil caer en la dinámica de rebajar constantemente el nivel exigido, así como el cumplimiento de unas perspectivas ya de entrada demasiado básicas, por lo que una correcta estructura, planificación y evaluación periódica de las actividades, es fundamental para un buen planteamiento de este sistema.

Además de las limitaciones generadas dentro del contexto educativo delante de una propuesta de agrupamiento homogéneo, deben tenerse en cuenta la inversión en recursos, principalmente humanos, que requiere dicha agrupación. Una división en tres subgrupos (como se ha planteado en esta propuesta) significaría una revisión a nivel organizativo de los profesores necesarios para la impartición de dichas clases, así como una organización temporal que se ajustara a esas nuevas necesidades. Esta nueva inversión y organización temporal no tendrá cabida en todos los contextos, por lo que es imprescindible un análisis profundo y detallado previa aplicación. Este último punto es un indicador claro de la necesidad de tratar la realidad de cada centro educativo de forma personalizada y exclusiva, ya que las características de cada uno de ellos y de los

componentes que lo conforman serán diferentes. Podemos de esta forma determinar que la muestra escogida y analizada para esta propuesta ha ayudado a vislumbrar un terreno aun por explorar, mostrando una cierta tendencia hacia la mejora en el aprendizaje del inglés, pero no representativa y extrapolable al conjunto de la comunidad educativa.

Esta línea muestra una necesidad de investigación y renovación tanto en el campo del tratamiento de la diversidad de niveles en el aula, como el de las competencias orales de los alumnos. En ambos ámbitos es necesario un estudio más extenso sobre la influencia de la variable de agrupación sobre la variable de competencia comunicativa, así como la influencia de otras variables en el desarrollo de dichas competencias. En la labor como docentes la mejora en el ámbito educativo debe ser constante e incansable, y muy consciente de la necesidad de adaptación y respuesta necesaria para poder atender a la diversidad y variedad de situaciones correctamente.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. C., & Rincones Guerra, M. A. (2010). *Cómo la Competencia Comunicativa ayuda al desarrollo de la Oralidad en los estudiantes de Básica y Secundaria*. Recuperado el 29 de Junio de 2015, de La Salle:
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7935/T26.10%20V712c.pdf?sequence=1>
- Alcázar, M. J., & Martínez López, F. J. (7 de Julio de 2010). *El agrupamiento flexible: un marco organizativo como medio para la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado el 30 de Junio de 2015, de Espiral. Cuadernos del profesorado:
http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_6.pdf
- Aprendizaje, D. M. (1990). *Unesco*. Recuperado el 5 de Julio de 2015, de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Aubert, A., Medina, A., & Sánchez, M. (2000). *De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos*. CREA, Centre de Recerca Social i Educativa, Barcelona.
- Baralo, M. (200). *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de Nebrija. Revista lingüística:
<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The Development of Intelligence in Children*. (Williams&Wilkins, Ed., & E. S. Kite, Trad.) New Jersey: NJ Training School Vineland.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* , 1-47.
- Cano, Á. (12 de Diciembre de 2006). *Comunicación y lenguaje*. Recuperado el 1 de Julio de 2015, de uclm:
<https://www.uclm.es/profesorado/agcano/comunicacion.htm>
- Castillo, R. (2002). *La nivelación como estrategia metodológica para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de prácticas de manejo de grupos y de estudiantes*. Recuperado el 29 de Junio de 2015, de Revista Científica :
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/396/618>
- Castillo, R., Sánchez, A., & Melgarejo, C. (2002). *Cooperative learning: a strategy to teach english in a public school*. Recuperado el 29 de Junio de 2015, de Revista científica: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/395>
- Competencia Comunicativa*. (s.f.). Recuperado el 2 de Julio de 2015, de Centro Virtual Cervantes:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm
- Cortada, M. R. (2001). *Coeducation. An opportunity for self-discovery*. Barcelona: Fundació Catalana de l'Escoltisme Laic. Josep Carol.
- Francesch, J. D. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial Graó .
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Madrid: FCE.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England: Pearson .
- Hymes, D. (16 de Octubre de 2008). *Hacia etnografías de la comunicación*. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de scribd:
<http://es.scribd.com/doc/6908451/Dell-Hymes-Hacia-etnografias-de-la-comunicacion#scribd>

- Hymes, D. (1972). *On communicative Competence*. Recuperado el 5 de Julio de 2015, de <http://www.whomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Jacobson, L., & Rosenthal, R. (1968). *Teacher Expectations for the Disadvantaged*. Scientific American.
- Ley Orgánica 2/2006, d. 3. (2006). *BOE*. Recuperado el 4 de Julio de 2015, de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lladó, J., & Llobera, M. (2006). *Reflexions i propostes per al Tractament de les Llengües en els centres d'ensenyament*. Palma de Mallorca: Cofuc. Editorial Moll.
- Puigdemívol, I. (1992). *Programació d'aula i adequació curricular. El tractament de la diversitat*. Barcelona: Graó Editorial.
- Recasens, M. (2006). *Como estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: Ceac.
- Tobarra, S. (30 de Octubre de 2008). *Los alumnos separados por nivel de conocimiento sacan peor nota*. Recuperado el 15 de Junio de 2015, de El País: http://elpais.com/diario/2008/10/30/catalunya/1225332448_850215.html
- Vallespín, I., & Álvarez, P. (20 de Junio de 2013). *Modelar aulas a la medida del alumno*. Recuperado el 29 de Junio de 2015, de El País: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/06/19/catalunya/1371672225_921603.html
- Villarreal, E. T., Salazar Muñoz, F., & Donoso Rivas, F. (Diciembre de 2011). *¿Segregar o incluir? esa no debería ser una pregunta en educación*. Recuperado el 2 de Julio de 2015, de Revista Docencia: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20111216122143.pdf>
- Warnock, M. (1978). Meeting Special Educational Needs. *Informe Warnock*. Londres.
- Wechsler, D. (1967). *Manual for the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*. Michigan: Psychological Corporation.

Anexos

Anexo 1: Muestra de actividades (Fase 1-2)

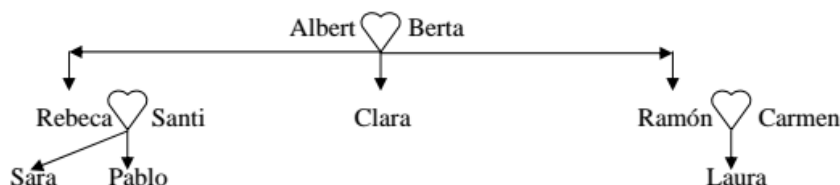
Figura 8. Actividad Muestra 1. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://ingles.laarboleda.es/BACHILLERATO/1o-eso>

- 1.- QUESTION: **WHOSE**
- 2.- LEXICAL VERBS: Have (got); own, belong
- 3.- POSSESSIVE DETERMINERS: My, your, his, her, its, our, you're their
- 4.- GENITIVE STRUCTURE Owner + $\begin{cases} 's \\ ' \end{cases}$ + The object or person

1.- TRANSLATE INTO ENGLISH.-

- 1.- ¿ De quién es este libro?.....
- 2.- ¿Cuál es su nombre?.- Su nombre es Berta.
- 3.- Este libro me pertenece
- 4.- La mochila de Rafa está llena de libros y papeles
- 5.- Tengo una carpeta en su coche (de ellos)
- 6.- Necesito su ayuda (de ellos)
- 7.- El Imperio de Isabel y Fernando fue muy poderoso
- 8.- ¿ De quién es esa casa? Esa casa pertenece a los padres de Marta.
- 9.- La familia de Raúl tiene una casa en la playa
- 10.- Me encantan los conciertos de Shakira y el "Tirita"
- 11.- - Nuestro objetivo: vuestra felicidad.-
- 12.- No comprendo las palabras Julián.
- 13.- La madre de de Lara y Mónica es encantadora.
- 14.- Su novio es muy inteligente.....
- 15.- No me gustan los amigos de Pablo.....

2.- WHO IS WHO? Write 5 sentences about Rebecca.



- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

THE OLD AND THE YOUNG WOMAN



EXAMPLE: The young woman's cheek is the old woman's nose

- 1.....
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

Figura 9. Actividad Muestra 2. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://ingles.laarboleda.es/BACHILLERATO/1o-eso>

FLESH AND BLOOD AND OCCUPATION

A Ask B questions about Andrew's family to complete the family tree. Who's Andrew's mother? What does she do?	<u>FAMILY RELATIONSHIPS</u> Grandmother: abuela Grandfather: abuelo Grandparents: abuelos Father: padre Mother: madre Parents: padres Aunt: tía Uncle: tío Father-in-law: suegro Mother-in-law: suegra Brother: hermano Sister: hermana Son: hijo Daughter: hija Wife: esposa Husband: marido Cousin: primo/a Brother-in-law: cuñado Sister-in-law: cuñada Nephew: sobrino Niece: sobrina
B Ask A questions about Andrew's family to complete the family tree. Who's Andrew's father? What does he do?	<u>FAMILY RELATIONSHIPS</u> Grandmother: abuela Grandfather: abuelo Grandparents: abuelos Father: padre Mother: madre Parents: padres Aunt: tía Uncle: tío Father-in-law: suegro Mother-in-law: suegra Brother: hermano Sister: hermana Son: hijo Daughter: hija Wife: esposa Husband: marido Cousin: primo/a Brother-in-law: cuñado Sister-in-law: cuñada Nephew: sobrino Niece: sobrina

EXERCISE.- Draw here your own family tree and write 7 sentences by using the genitive structure

Figura 10. Actividad Muestra 3. Recuperado el 15 de marzo de 2015 de <http://ingles.laarboleda.es/BACHILLERATO/1o-eso>

EXERCISES:

1.- WRITE 10 SENTENCES BY COMPARING DIFFERENT CELEBRITIES
USE THE VERBS **BE, HAVE GOT, WEAR,**

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

2.- TRANSLATE INTO ENGLISH.-

- 1.- Mi hermano es gordo, pero mi hermana es delgada.
.....
- 2.- Cómo es ella? Ella es simpática y trabajadora
.....
- 3.- Marta es muy inteligente; sin embargo, es vaga
.....
- 4.- Al contrario de Juan, Luis es muy educado
.....
- 5.- Melanie es muy guapa, pero Alma es muy fea
.....
- 6.- Esta película es muy divertida; sin embargo los documentales son aburridos
.....

3.- YOU AND YOUR HEROE.- Draw a caricature of yourself and your heroine. Then write 10 sentences using the contrast forms: **but, however, and unlike**

YOU	YOUR HERO / HEROINE

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

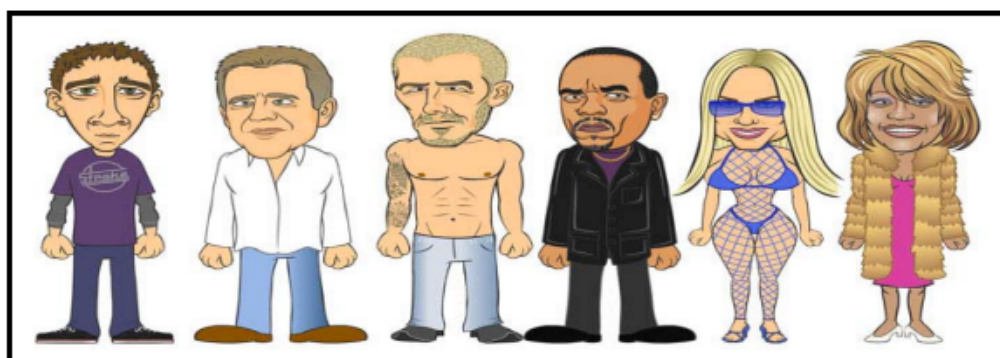
Figura 11. Actividad Muestra 4. Recuperado el 15 de Marzo de 2015 de <http://ingles.laarboleda.es/BACHILLERATO/1o-eso>

DESCRIBING PEOPLE			
Physical Appearance		Nature and Personality	
Tall-short-medium height		😊	😞
Pretty/beautiful/good-looking # ugly			
Thin –plump fat/overweight	Strong# weak	Friendly	Unfriendly
Young-old-middle aged	Slim	Polite	Rude/ Impolite
Pale- dark-skinned - tanned		Outgoing	Shy
HAIR		Funny	Boring
Fair	Blonde	Sincere	Lying
Long – Short - Shoulder- length		Helpful	Unhelpful
Straight-wavy-curly-		Reliable	unreliable
Red-haired, grey, bald-headed- dyed		Generous/giving	Selfish/ mean
Ponytails- highlights- sideburns-fringe		Well-balanced	Unbalanced
		Hard-working	Lazy
		Smart/ intelligent	dumb

CELEBRITIES.-



Oprah, K-Fed, Britney, Lindsay, Reese, Rosie



Shai Labeouf, Mel Gibson, D. Beckham, Ice-T, Coco, W Houston

But, =====> Pero	"Oprah is fat, but Lindsey is thin"
However =====> Sin embargo	" Beckham is handsome; however Shai is ugly"
Unlike =====> Al contrario de	" Unlike Reese, Britney has long hair"

Anexo 2: Rúbrica evaluación exposiciones orales

Figura 12 Rúbrica evaluación. Recuperado el 3 de julio de 2015 de <http://es.slideshare.net/katherlabra/rubrica-para-evaluacin-de-dialogo-en-ingles>.

Rubrica para evaluación de dialogo en Inglés básico

CATEGORIA	EXCELENTE	BUENO	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
VOCABULARIO	Usa vocabulario pertinente durante todo el dialogo	Usa vocabulario pertinente durante la mayor parte del dialogo	Usa vocabulario pertinente en algunas ocasiones	No utiliza vocabulario pertinente
GRAMATICA	Utiliza las estructuras gramaticales de forma adecuada durante todo el dialogo	Utiliza las estructuras gramaticales de forma adecuada la mayor parte del tiempo	Utiliza las estructuras gramaticales de forma adecuada algunas veces	Raramente utiliza las estructura gramaticales de forma adecuada
PRONUNCIACIÓN	Habla claramente durante todo el tiempo y demuestra buena pronunciación	Habla claramente la mayor parte del tiempo y demuestra una pronunciación adecuada al nivel	Demuestra una pronunciación comprensible a pesar de no ser completamente clara	Su pronunciación resulta difícil de comprender
ENTONACIÓN	Utiliza una entonación acorde a lo que desea comunicar durante toda la duración del dialogo	Utiliza una entonación acorde a lo que desea comunicar la mayor parte del tiempo	Utiliza una entonación acorde a lo que desea comunicar en algunas ocasiones	Su entonación no es acorde a lo que desea comunicar y provoca que el mensaje sea confuso
CONTENIDO	El tema es pertinente a lo visto en clases y al nivel de inglés	El tema es pertinente a lo visto en clases y al nivel de Inglés en su mayoría	El tema es medianamente pertinente a lo visto en clases y al nivel de Inglés	El tema no tiene relación con lo visto en clase y no corresponde al nivel de Inglés
LIMITE DE TIEMPO	La duración del dialogo es de 5 a 6 minutos	La duración del dialogo es de 4 minutos	La duración del dialogo es de 3 minutos	La duración del dialogo es de menos de 3 minutos o más de 6

Anexo 2: Encuesta de satisfacción

Encuesta satisfacción acciones formativas (propuesta empírica)

Valora utilizando una escala del 1 al 5 tu grado de acuerdo con las siguientes preguntas

(1= muy en desacuerdo 5= totalmente de acuerdo)

1. Actividades

1.1. Las actividades estaban bien organizadas dentro del aula

1 2 3 4 5

1.2. Las actividades eran claras y entendibles

1 2 3 4 5

1.3. Las actividades eran motivadoras

1 2 3 4 5

1.4. Las actividades seguían un orden lógico dentro del temario

1 2 3 4 5

1.5. La actividad 1 se adecuaba al nivel del alumno

1 2 3 4 5

1.6. La actividad 2 se adecuaba al nivel del alumno

1 2 3 4 5

1.7. Se ha dedicado tiempo suficiente a la realización de la actividad 1

1 2 3 4 5

1.8. Se ha dedicado tiempo suficiente a la realización de la actividad 2

1 2 3 4 5

1.9. Los resultados de la evaluación han sido justos

1 2 3 4 5

2. Recursos

2.1. Los recursos utilizados eran adecuados a la realización de las actividades

1 2 3 4 5

2.2. Había recursos suficientes para los alumnos

1 2 3 4 5

2.3. Los recursos estaban accesibles a los alumnos

1 2 3 4 5

3. Agrupamiento en el aula

3.1. El agrupamiento de la actividad 1 me ha ayudado a aprender

1 2 3 4 5

3.2. El agrupamiento de la actividad 2 me ha ayudado a aprender

1 2 3 4 5

3.3. El agrupamiento de la actividad 1 ha permitido una mayor participación por mi parte.

1 2 3 4 5

3.4. El agrupamiento de la actividad 2 ha permitido una mayor participación por mi parte.

1 2 3 4 5

3.5. Indica que agrupamiento prefieres y por qué

Actividad 1 ☐

Actividad 2 ☐

4. Profesorado

4.1. El profesorado ha motivado la participación en el aula

1 2 3 4 5

4.2. El profesorado conocía la materia que se estaba impartiendo

1 2 3 4 5

4.3. La atención del profesor en la actividad 1 ha sido adecuada

1 2 3 4 5

4.4. La atención del profesor en la actividad 2 ha sido adecuada

1 2 3 4 5

5. Alumnos

5.1. He podido realizar la actividad 1 de forma autónoma

1 2 3 4 5

5.2. He podido realizar la actividad 2 de forma autónoma

1 2 3 4 5

5.3. He estado motivado en la actividad 1

1 2 3 4 5

5.4. He estado motivado en la actividad 2

1 2 3 4 5

6. **Observaciones** (indica cualquier aspecto destacable de las actividades evaluadas)

(Diseño propio. Escala Likert)