



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera (ELE)

**El aprendizaje basado en fenómenos en un
ATAL: una propuesta didáctica para
enseñar español como segunda lengua en
el nivel A2**

| | |
|--|-------------------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Julio Moratalla Gallardo |
| Tipo de trabajo: | Propuesta didáctica de intervención |
| Director/a: | Luis Pascual Cordero Sánchez |
| Fecha: | 2021 |

Resumen

Este trabajo fin de máster presenta una propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua (EL2) a aprendientes de 12-13 años de nivel A2 en un centro de enseñanza secundaria en la ciudad de Málaga. Esta propuesta didáctica estará fundamentada en el modelo pedagógico finlandés denominado aprendizaje basado en fenómenos (ABF). El objetivo de esta propuesta es ofrecer una alternativa metodológica que satisfaga las dos necesidades primordiales que tienen los hijos e hijas de familias inmigrantes que todavía no dominan la lengua española: aprender el idioma e integrarse en el sistema educativo y la comunidad de forma proactiva. Para la elaboración de dicha propuesta se parte de un marco teórico en el que se definirá en qué consiste el ABF y se explorará detalladamente la última reforma curricular del sistema educativo finlandés. En el siguiente apartado se estudiarán las características de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) según la normativa educativa vigente en Andalucía. También se explorarán las posibilidades legales que existen en la normativa andaluza para diseñar un proyecto educativo de centro (PEC) inspirado en ABF. Por último, se ofrecerá la propuesta de intervención consistente en una unidad didáctica compuesta de cinco sesiones en las que se presentan una secuencia coherente de actividades dirigidas al aprendizaje de la lengua española a través de la exploración del fenómeno seleccionado: la exposición universal. Cada una de las sesiones estará construida alrededor de una pregunta sobre dicho fenómeno. De tal manera que cada una de las preguntas den respuesta a una perspectiva diferente del fenómeno y, a su vez, estén relacionadas con el resto de asignaturas que componen el currículo. De esta forma, se enseñará español de forma integrada con el resto de asignaturas, confluendo todas ellas en la organización de una exposición universal en el centro educativo.

Palabras clave

Enseñanza de Español como segunda lengua (EL2). Aprendizaje basado en fenómenos (ABF).
Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL). Posmétodo. Enfoque orientado a la acción.

Abstract

This master's thesis presents a didactic proposal for teaching Spanish as a second language (SL2) to 12-13 year-old learners at A2 level in a high school in the city of Málaga. This didactic proposal will be based on the Finnish pedagogical model called phenomena-based learning (PhBL). The objective of this proposal is to offer a methodological alternative that satisfies the two main needs of the sons and daughters of immigrant families who have not yet mastered the Spanish language: to learn the language and to integrate into the educational system and the community in a proactive way. In order to elaborate this proposal, a theoretical framework will be used to define what PhBF consists of and the latest curricular reform of the Finnish educational system will be explored in detail. In the following section we will study the characteristics of the Temporary Language Adaptation Classrooms (TLAC) according to the current educational regulations in Andalusia. It will also explore the legal possibilities that exist in the Andalusian regulations to design a school educational project (SEP) inspired by PhBL. Finally, the intervention proposal will be offered, consisting of a didactic unit composed of five sessions in which a coherent sequence of activities aimed at learning the Spanish language through the exploration of the selected phenomenon: the universal exhibition. Each of the sessions will be built around a question about the phenomenon. In such a way that each of the questions will answer a different perspective of the phenomenon and, at the same time, will be related to the rest of the subjects that make up the curriculum. In this way, Spanish will be taught in an integrated way with the rest of the subjects, converging all of them in the organization of a universal exhibition in the high school.

Keywords

Spanish as a second language (SL2). Phenomenon-based learning (PhBL). Temporary Language Adaptation Classrooms (ATAL). Post-method. Action-oriented approach.

Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| 1. Introducción | 8 |
| 1.1. Justificación..... | 10 |
| 1.2. Objetivos del TFM | 12 |
| 1.2.1. Objetivo general | 12 |
| 1.2.2. Objetivos específicos | 12 |
| 2. Marco teórico | 13 |
| 2.1. Aprendizaje basado en fenómenos en el NCC..... | 13 |
| 2.1.1. Introducción al National Core Curriculum | 13 |
| 2.1.2. El fenómeno | 14 |
| 2.1.3. La enseñanza integradora | 16 |
| 2.1.3.1. Competencias transversales | 17 |
| 2.1.3.2. Módulos de aprendizaje interdisciplinar | 18 |
| 2.1.3.3. Evaluación formativa..... | 18 |
| 2.1.4. La enseñanza de lenguas en el NCC. Un enfoque posmetodico. | 20 |
| 2.2. Anatomía y fisiología pedagógica del aprendizaje basado en fenómenos | 22 |
| 2.2.1. Enfoque fenomenológico | 23 |
| 2.2.2. Perspectiva constructivista | 24 |
| 2.2.3. Características funcionales..... | 25 |
| 2.3. Investigaciones sobre el ABF y la enseñanza de lenguas extranjeras | 28 |
| 2.4. Aulas temporales de adaptación lingüística | 29 |
| Fuente: INE, www.epdata.es | 29 |
| 2.4.1. Definición de las ATAL..... | 29 |
| 2.4.2. Objetivos de las ATAL | 30 |
| 2.4.3. Adecuación del ABF a las necesidades de las ATAL | 30 |
| 3. Propuesta didáctica de intervención | 34 |
| 3.1. Presentación | 34 |

| | |
|---|----|
| 3.2. Contexto..... | 36 |
| 3.2.1. Características del entorno | 36 |
| 3.2.2. Características del centro..... | 36 |
| 3.2.3. Características del grupo clase | 36 |
| 3.3. Objetivos de la propuesta didáctica | 37 |
| 3.3.1. Objetivo general..... | 37 |
| 3.3.2. Objetivos específicos..... | 37 |
| 3.4. Metodología..... | 37 |
| 3.5. Actividades..... | 38 |
| 3.5.1. Sesión 1. Perspectiva histórica..... | 38 |
| 3.5.2. Sesión 2. Perspectiva organizativa | 40 |
| 3.5.3. Sesión 3. Perspectiva socioeconómica..... | 42 |
| 3.5.4. Sesión 4. Perspectiva comunicativa | 44 |
| 3.5.5. Sesión 5. Perspectiva medioambiental..... | 46 |
| 3.6. Evaluación | 48 |
| 3.7. Cronogramas..... | 48 |
| 4. Conclusiones | 49 |
| 5. Limitaciones y prospectiva | 51 |
| 6. Referencias bibliográficas | 52 |
| 7. Anexos | 55 |
| 7.1. Anexo I. Comprensión escrita “Sobre Málaga” | 55 |
| 7.2. Anexo II. Imágenes de estands en exposiciones..... | 56 |
| 7.3. Anexo III. Comprensión auditiva sobre el reportaje de la Expo 92. | 57 |
| 7.4. Anexo IV. Ejemplos de carteles de exposiciones universales..... | 58 |
| 7.5. Anexo V. Comparativa de imágenes..... | 60 |
| 7.6. Anexo VI. Plano de la Expo 92 y plano del instituto. | 61 |
| 7.7. Anexo VII. Rúbricas de evaluación..... | 62 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Enseñanza integradora. (elaboración propia) | 19 |
| Figura 2. Evolución flujo migratorio en Andalucía en 2020. (INE, www.epdata.es) | 29 |

Listado de abreviaturas y siglas

| | |
|-------|---|
| ABF | Aprendizaje Basado en Fenómenos |
| AICLE | Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras |
| ATAL | Aulas Temporal de Adaptación Lingüística |
| BOJA | Boletín Oficial de la Junta de Andalucía |
| FNBE | Finnish National Board of Education |
| EL2 | Español como Segunda Lengua |
| ESO | Educación Secundaria Obligatoria |
| IES | Instituto de Enseñanza Secundaria |
| MCER | Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas |
| ML | Multidisciplinary Learning Module |
| NCC | National Core Curriculum |
| PEC | Proyecto Educativo de Centro |
| PCIC | Plan Curricular del Instituto Cervantes |
| UD | Unidad Didáctica |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Perspectivas del fenómeno..... | 35 |
| Tabla 2. Sesión 1. ¿Qué es una exposición universal? | 38 |
| Tabla 3. Sesión 2. ¿Cómo se organiza una exposición universal? | 40 |
| Tabla 4. Sesión 3. ¿Cómo afecta la organización de una exposición universal a la ciudad?.... | 42 |
| Tabla 5. Sesión 4. ¿Cómo se promociona una exposición universal? | 44 |
| Tabla 6. Sesión 5. ¿Qué impacto tiene la organización de una expo en el entorno? | 46 |
| Tabla 7. Calendario de aplicación de la UD | 48 |

1. Introducción

Los movimientos migratorios se han convertido en un fenómeno social a gran escala en el mundo globalizado en el que vivimos. Miles de familias cada día deciden poner rumbo a países lejanos en pos de un futuro mejor. Uno de los primeros retos a los que se enfrentan es el aprendizaje del nuevo idioma y la integración en la nueva sociedad a la que se incorporan.

Muchas de estas familias eligen España como destino. Es por eso que nuestro sistema educativo cuenta con mecanismos para ayudar a los hijos e hijas de estas familias a adaptarse e integrarse al nuevo entorno social. Como docentes, debemos utilizar las herramientas pedagógicas más adecuadas para, no sólo facilitarles el aprendizaje de la lengua española, sino al mismo tiempo hacerles formar parte activa de la nueva comunidad en la que viven.

La propuesta de intervención didáctica que a través del presente trabajo se ofrece, pretende aportar una alternativa metodológica que satisfaga las dos necesidades primordiales que tienen los hijos e hijas de familias inmigrantes que todavía no dominan la lengua española: aprender el idioma e integrarse en el sistema educativo y la comunidad de forma proactiva. Para lograrlo, se propondrá una unidad didáctica (UD) para un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL). Esta UD se encontrará enmarcada en un Proyecto Educativo de Centro (PEC) inspirado en uno de los sistemas educativos que más relevancia mundial ha cobrado en los últimos años, el sistema educativo finlandés.

Al calor de la última reforma curricular del país escandinavo, toma fuerza un modelo pedagógico denominado aprendizaje basado en fenómenos (ABF). De forma sucinta, el ABF consiste en estudiar los fenómenos del mundo que nos rodea de manera holística y multidisciplinar (Silander, 2015b). Para lograrlo, las diferentes áreas que componen el currículo educativo trabajan de forma integrada en la exploración del fenómeno desde todas sus perspectivas.

Este trabajo está dividido de tres secciones: la primera es un marco teórico; la segunda es la propuesta de una unidad didáctica fundamentada en el ABF para un grupo de ATAL de 1º de la ESO; y una tercera y última parte dedicada a la reflexión sobre los resultados y emisión de las conclusiones del trabajo.

El marco teórico consta de dos de bloques principales. El primero de ellos está destinado a definir con la mayor precisión posible en qué consiste el ABF. Para ello se investigará el contexto en el que cobra trascendencia internacional: la última reforma curricular del sistema educativo finlandés. Además, se escudriñará el tratamiento que hace el currículo del país escandinavo de la enseñanza de las lenguas y se indagará en las raíces pedagógicas que vertebran al ABF.

El segundo bloque está dedicado a estudiar las características de las ATAL según la normativa educativa vigente en Andalucía. Para ello se analizará la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. También se explorarán las posibilidades legales que existen en la normativa educativa andaluza para diseñar un Proyecto de Centro (PEC) inspirado en ABF. Para cerrar el segundo bloque y, por tanto, el marco teórico de este trabajo, se fundamentarán las razones que hacen del ABF un medio pedagógico ideal para lograr los propósitos que se persiguen con las ATAL. Además, se destacarán las investigaciones más importantes en las que se ha estudiado la aplicación del ABF en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

El apartado dedicado a la propuesta de intervención incluye una unidad didáctica compuesta de cinco sesiones en las que se presentan una secuencia coherente de actividades dirigidas al aprendizaje de la lengua española a través de la exploración del fenómeno seleccionado: la exposición universal. Cada una de las sesiones estará construida alrededor de una pregunta sobre el fenómeno. De tal manera que cada una de las preguntas den respuesta a una perspectiva diferente del fenómeno y, a su vez, estén relacionadas con el resto de asignaturas que componen el currículo de primero de la ESO. De esta forma, se enseñará español de forma integrada con el resto de asignaturas, confluendo todas ellas en la organización de una exposición universal en el centro educativo.

La última sección del trabajo incluye una conclusión y una reflexión crítica donde se analizarán los hallazgos resultantes del proceso de investigación; las limitaciones encontradas y cómo se han solucionado, así como las prospectivas de futuro.

1.1. Justificación

La razón fundamental sobre la que se construye este trabajo es encontrar una respuesta metodológica integral que conduzca al aprendizaje de la lengua española como segunda lengua (EL2) a la vez que facilite la integración en la comunidad educativa de los hijos e hijas de familias inmigrantes recién llegadas a España.

Entre las diferentes posibilidades metodológicas existentes en la comunidad educativa internacional, se ha decidido seleccionar el aprendizaje basado en fenómenos (ABF). Como ya se ha mencionado en la introducción y se desarrollará profusamente en apartados venideros, este modelo metodológico cobra fuerza al calor de la última reforma curricular en Finlandia. Las razones por las que se ha elegido al ABF son, además del prestigio internacional del que goza el sistema educativo finlandés, el cariz multidisciplinar que permite aprender una lengua mientras se trabajan contenidos curriculares de diversas asignaturas, así como la plasticidad metodológica que presenta y que habilita al docente a dar respuesta a las necesidades e intereses propios de cada aprendiente.

Por tanto, como se explicará a continuación, el ABF puede suponer un modelo pedagógico óptimo para conseguir dar respuesta a los retos que se plantean en las ATAL. Las ATAL están dispuestas en la comunidad autónoma de Andalucía para atender a los hijos e hijas de familias inmigrantes que no dominan la lengua española.

En el artículo 2 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las ATAL, se establece que las actuaciones que se lleven a cabo en los centros educativos que acojan a alumnado inmigrante “fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas”.

Además, en lo que refiere al aprendizaje de la lengua española, la Orden aclara que el PEC deberá incluir las acciones que sean necesarias para conseguir “el aprendizaje del español como lengua vehicular”. De igual manera, se enfatiza en el mismo artículo que se facilitará “la acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado” (Orden 15/01/2007, art. 2, p. 7).

De este modo, el centro educativo que cuente con ATAL, tendrá tres consignas normativas claras: fomentar la interculturalidad, utilizar el español como lengua vehicular y facilitar la integración del alumnado en la comunidad. Por tanto, se deberá seleccionar un modelo

pedagógico que vertebre el PEC dando respuesta a estos tres requisitos específicos, además de los relacionados con el resto del currículo educativo.

Es en este punto, cuando ABF se presenta como una magnífica opción metodológica, ya que, como se desarrollará en profundidad en su correspondiente apartado, facilita la creación de espacios educativos multidisciplinares en los que la proactividad y la interacción de los aprendientes conducen el descubrimiento del mundo que nos rodea a través del estudio de fenómenos concretos.

Por otro lado, el ABF también da respuesta a las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCER) que, como docentes de ATAL, se deben tener en cuenta en la enseñanza de español como segunda lengua. Entre las recomendaciones que ofrece el MCER destaca la elección de enfoque metodológico orientado a la acción, justificándolo de la siguiente manera:

El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas —no sólo relacionadas con la lengua— que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

(Consejo de Europa, 2002, p. 9)

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

El objetivo principal de este trabajo es el siguiente:

- Diseñar una unidad didáctica para un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) fundamentada en el Aprendizaje Basado en Fenómenos (ABF).

1.2.2. Objetivos específicos

Para la consecución de dicho objetivo general, se tendrán en cuenta los siguientes objetivos específicos:

- Explicar en qué consiste el ABF y qué lugar ocupa en el currículo educativo finlandés.
- Comprender cómo se enfoca la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas en el currículo educativo finlandés.
- Describir las características y finalidades de las ATAL.
- Fundamentar las razones que hacen al modelo pedagógico ABF un medio óptimo para lograr el aprendizaje de la lengua española en las ATAL.
- Revisar la literatura científica en búsqueda de experiencias de índole similar.
- Presentar una estructura metodológica que permita integrar el trabajo realizado en las ATAL con el llevado a cabo en el resto de asignaturas que componen el currículo educativo del centro.
- Diseñar una secuencia didáctica coherente, en la que la sucesión de actividades permita el aprendizaje de la lengua española a través del estudio del fenómeno seleccionado.

2. Marco teórico

2.1. Aprendizaje basado en fenómenos en el NCC

El ABF toma relevancia mundial al calor de la última reforma educativa en el país escandinavo. Se ha utilizado la colocación “toma relevancia” porque no es que se origine algo completamente nuevo, sino más bien se organiza y potencian prácticas y formas de entender la educación que venían llevándose a cabo desde hacía ya tiempo. Por ello, parece conveniente dedicar algunos párrafos a presentar el currículo educativo finlandés.

2.1.1. Introducción al National Core Curriculum

Al igual que ocurre en España, la educación en Finlandia es responsabilidad del Ministerio de Educación y Cultura. Dentro de este Ministerio encontramos la Finnish National Board of Education (FNBE) que es la agencia responsable del desarrollo de objetivos, métodos y contenidos educativos para primaria, secundaria y educación para adultos. Seguidamente estaría la administración local (denominada también como municipalidad) que juega un papel muy importante en la concreción de las decisiones tomadas por el FNBE. Por último, se encontrarían las escuelas y otras instituciones educativas.

Según Niemi (2014) el sistema educativo finlandés está descentralizado. Esto significa que las autoridades educativas locales son las responsables de la prestación y calidad del servicio educativo. El control gubernamental es muy tibio. En lugar de un currículo nacional detallado e impuesto, el currículo educativo finlandés supone una suerte de formato base que define los objetivos para cada nivel educativo. Pero estos objetivos están expresados genéricamente fomentando su concreción local.

Este currículo del que habla Niemi es el denominado *National Core Curriculum* (NCC), cuya versión más reciente es la actualización de 2014, ha sido renovado cada diez años desde su creación en 1985.

El director del FNBE, Jorma Kauppinen (2016), se refiere al NCC como un documento estratégico que refleja la comprensión de la humanidad, la sociedad y el aprendizaje. Además, conecta el trabajo de cada escuela con las estrategias municipales y nacionales.

Aunque la elaboración del NCC es coordinada por el FNBE, todos los agentes educativos participan en el desarrollo curricular a través de diferentes equipos o grupos de trabajo.

Dentro de estos agentes se encuentran: el profesorado, las universidades, las municipalidades y las escuelas.

Además, en el NCC se reserva un lugar para la participación del alumnado y de la comunidad en la concreción curricular local, de este modo, según el NCC, se debe proporcionar a los alumnos la posibilidad de participar en la preparación del plan de estudios y los planes asociados. La cooperación con actores fuera de la escuela enriquece el trabajo escolar y lo conecta con la vida en la comunidad alrededor de la escuela (FNBE, 2016, sección 1.2).

Kauppinen (2016) explica que la última reforma curricular era necesaria porque el mundo alrededor de la escuela ha cambiado significativamente desde la reforma curricular de 2004. Hacer frente a los efectos de la globalización y los desafíos que presenta la construcción de un futuro sostenible requiere de nuevas competencias y habilidades.

El director del FNBE destaca entre las cualidades del NCC las siguientes:

- El currículum es holístico y compacto, cubre todas las áreas del aprendizaje y la vida escolar, no sólo las diferentes asignaturas.
- Los objetivos de aprendizaje y los requisitos para un proceso de aprendizaje exitoso son más importantes que los contenidos de las asignaturas.
- El currículum es inclusivo; cubre la educación para todos los aprendientes.
- El currículum busca un equilibrio entre el logro académico y el bienestar personal.
- El currículum está orientado hacia el futuro y se fundamenta en el pensamiento basado en competencias.

2.1.2. El fenómeno

Etimológicamente la palabra *fenómeno* proviene del latín *phaenomenon* ('apariencia'), y este del griego antiguo φαινόμενον (phainómenon), de φαίνω (pháino), 'mostrar', en última instancia del protoindoeuropeo *bʰā-, "brillar". Para Fúster lo primordial es comprender que "el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte" (2019, p. 204).

Hasta en 458 ocasiones se utiliza el término *fenómeno* en el texto que da forma al *National Core Curriculum for Basic Education 2014* (NCC). Indagar en el porqué de esta insistencia conceptual es el objetivo marcado para los siguientes párrafos de este trabajo.

Symeonidis y Schwarz (2016) indican que el término fenómeno es utilizado en el NCC para referirse a cosas, entendidas en su sentido más amplio, que están a nuestro alrededor y que son susceptibles de ser observadas y exploradas. A través del análisis exhaustivo que estos dos autores hacen de la última reforma educativa finlandesa, deducen que el término fenómeno parece penetrar en el contenido del nuevo currículum, marcando una clara dirección pedagógica orientada al aprendizaje a través de temas de la vida real que tienen un impacto práctico para los aprendientes y cuyo abordaje les ayuda a desarrollar las competencias esenciales para la vida.

Un ejemplo evidente de esta intencionalidad en el recurrente uso del término fenómeno en el NCC, se puede encontrar en la descripción que se hace de la competencia transversal denominada *pensar y aprender a aprender*. Ésta hace referencia a que el trabajo escolar está basado en las propias experiencias, observaciones y preguntas de los aprendientes. Debe haber espacio para la reflexión, la visión, el descubrimiento, la invención, la imaginación y el placer por aprender. Los aprendientes son alentados a realizar preguntas, a escuchar, a realizar observaciones detalladas, a buscar información, a crear y desarrollar nuevas ideas juntos, y a presentar los resultados de sus trabajos. Resolución de problemas y tareas de investigación adaptadas a la edad ayudan a estimular la curiosidad e interés de los aprendientes por los fenómenos del mundo que les rodea, así como mejoran sus habilidades para analizar, nombrar y describir elementos de su alrededor (FNBE, 2016, sección 13.2).

Por tanto, según el NCC, el fenómeno es algo perteneciente al mundo real y, por consiguiente, susceptible de ser observado y explorado. Silander (2015a) añade que los fenómenos deben ser estudiados como entidades completas, es su contexto real, y tanto la información como las habilidades relacionadas con cada fenómeno deben ser estudiadas cruzando las fronteras entre asignaturas.

Realmente el término fenómeno marca una gran diferencia en la forma de entender el proceso de aprendizaje ya que, como desarrollaré más profundamente en apartados venideros de este trabajo, supone un enfoque de la forma de aproximarse al conocimiento que nace de la perspectiva subjetiva del que lo estudia. Además de esto, el término fenómeno lleva implícito el carácter holístico de los elementos que nos rodean, marcando de esta forma un cambio de rumbo con respecto a la concepción del conocimiento como un sumatorio de partes que pueden ser separadas y aisladas para su estudio y comprensión.

Así y desde una perspectiva filosófica, Heymann (2009), define el fenómeno de la siguiente manera: “El término fenómeno aparece ante todo en plural y, efectivamente, esta palabra está destinada a llamar la atención de lo que se manifiesta de forma múltiple en nuestra percepción y en nuestro pensamiento de una manera no anticipable por nuestras teorías, representando así un encuentro con un estado de cosas que impone su presencia independientemente de las opiniones que venimos arrastrando” (p. 39). Algunos ejemplos de fenómenos podrían ser el cambio climático, la Unión Europea, la democracia, el agua o la energía (Symenonidis y Schwarz, 2016).

2.1.3. La enseñanza integradora

Una vez definido el concepto de fenómeno, se indagará sobre cómo plantea el NCC la construcción del proceso educativo alrededor del mismo. Para lograr este objetivo se acude a autores como Vahtivuori y otros (2014), quienes al estudiar en profundidad el NCC, determinan que los diferentes modelos pedagógicos, los estilos de enseñanza y los métodos de trabajo no se incluyen en el NCC, pero hay pautas sobre cómo construir entornos de aprendizaje versátiles y seleccionar métodos de enseñanza. Aun así, la decisión final se deja a los docentes.

Dentro de estas pautas de actuación, la principal es la denominada *enseñanza integradora*. A través del NCC se insta a llevar a cabo una enseñanza integradora concretando que el propósito de la enseñanza integrada es hacer capaces a los aprendientes de ver las relaciones de interdependencia que se establecen en el fenómeno estudiado, permitiéndoles unir conocimientos con habilidades en varios campos del saber, interaccionando unos con otros e incorporando estos conocimientos y habilidades de forma significativa (FNBE, 2016, sección 4.4). De hecho, el mismo NCC está construido de esta forma, según Vahtivuori y otros (2014), el NCC puede ser entendido como un extenso ecosistema, en el que las diferentes áreas que lo componen están ligadas las unas a las otras, como un entorno de enseñanza-estudio-aprendizaje con innumerables dimensiones.

Según se indica en el NCC, una condición previa necesaria para la enseñanza integradora es que tanto los contenidos de enseñanza como los métodos de trabajo estén orientados a examinar los fenómenos del mundo real como un todo, tanto en las asignaturas como en los estudios multidisciplinares (FNBE, 2016, sección 4.4).

Para conseguir llevar a la práctica esta enseñanza integradora, desde el NCC se establecen tres elementos (Halinen, 2018): competencias transversales, *multidisciplinary learning modules* (ML) o módulos de aprendizaje multidisciplinar y la evaluación formativa de los aprendientes.

2.1.3.1. Competencias transversales

En primer lugar, se explorará qué se entiende por competencia transversal en el NCC. Según Halinen (2018), una competencia transversal se refiere a una entidad conformada por conocimientos, habilidades, valores, actitudes y voluntades. *Competencia* también significa la capacidad de aplicar conocimiento y habilidades a una determinada situación o contexto. La manera en la que los aprendientes utilizan su conocimiento y habilidades está influenciada en buena medida por sus valores y actitudes y por su disponibilidad para actuar (voluntad). Las competencias transversales cruzan las fronteras transdisciplinares y vinculan los diferentes campos del conocimiento teórico y práctico.

Al igual que la mayoría de los países de la Unión Europea, Finlandia ha incorporado las recomendaciones del Parlamento y el Consejo Europeo sobre competencias en el aprendizaje (2006/962/CE). En el NCC se plantean siete competencias transversales (FNBE, 2016, sección 3.3):

- T1. Competencia para pensar y aprender a aprender.
- T2. Competencia cultural, interacción a autoexpresión.
- T3. Competencia para la autonomía personal organización de la vida diaria.
- T4. Competencia para la multiliteracidad.
- T5. Competencia en tecnologías de la información y la comunicación.
- T6. Competencia para la vida laboral y el emprendimiento.
- T7. Competencia para la participación en la construcción de un futuro sostenible.

La creciente necesidad de competencias transversales tiene su origen en los cambios que se producen en el mundo que nos rodea. Los valores, la concepción de aprendizaje y la cultura escolar suponen la base sobre la que se desarrollan las competencias (FNBE, 2016, sección 3.3).

2.1.3.2. Módulos de aprendizaje interdisciplinar

Como se acaba de exponer, el NCC insta a que esta enseñanza integradora esté presente durante el desarrollo de las asignaturas. Sin embargo, se reserva un apartado especial para conseguir su aplicación, los denominados *multidisciplinary learning modules* (ML) o módulos de aprendizaje multidisciplinar. En el NCC se menciona que para conseguir apoyar el desarrollo de las competencias transversales se introducen los ML como períodos de estudio integrado basados en la cooperación entre asignaturas (FNBE, 2016, sección 4.4). Seguidamente se explica que los ML pretenden comprometer a los aprendientes con la exploración holística del fenómeno, interpretado éste como un tema del mundo real que no puede ser abarcado desde la perspectiva de una única asignatura. El objetivo de los ML es la aproximación funcional y la expansión del mundo de las experiencias de los aprendientes (FNBE, 2016, sección 4.4).

Además, se remarca la importancia de que los ML sean planificados localmente; es decir, es el propio centro educativo el que se encarga de su planificación y puesta en marcha. Esto es, se establece un modelo descentralizado que habilita a cada centro educativo para establecer los objetivos, principios y métodos que guiarán el proceso de implementación de los ML. A esta autonomía de los centros se añade la necesidad de establecer vínculos con la sociedad que los rodea, facilitando la creación de experiencias educativas de carácter comunitario. Por último, en el NCC, se deja claro que el rol de los aprendientes será proactivo teniendo capacidad de tomar parte en la planificación de los ML, tanto en el establecimiento de objetivos como de contenidos y estrategias metodológicas (FNBE, 2016, sección 4.4).

2.1.3.3. Evaluación formativa

Según el análisis que hace Halinen (2018) del NCC, se interpreta que, en Finlandia se pone el foco en la evaluación formativa que guía, motiva y alienta a los aprendientes durante todo el proceso educativo a través de un *feedback* constructivo y personalizado. Esta evaluación formativa se concibe desde una triple perspectiva, esto es, evaluación del aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Esto se traduce en que los aprendientes, acompañados y guiados por sus docentes, aprenden paulatinamente a establecer sus propios objetivos de aprendizaje, a discutir los criterios de evaluación y a evaluar los resultados de su propio trabajo.

La evaluación versátil y el *feedback* constructivo suponen la clave pedagógica para apoyar a los alumnos y alumnas en su desarrollo global y su aprendizaje. Desde la escuela se desarrolla una cultura evaluativa cuyas características clave son las siguientes (FNBE, 2016, sección 6.1):

- Crear una atmósfera de acompañamiento que anime a los aprendientes a dar el máximo de sí mismos.
- Establecer una línea de trabajo dialógica e interactiva que fomente la participación del alumnado.
- Apoyar a los aprendientes en la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje, al mismo tiempo que se promueve la visibilidad de su progreso.
- Una evaluación versátil, ética y justa.
- El uso de la información obtenida para planificar futuras actuaciones en la escuela.

En este punto del trabajo se recapitulará lo expuesto hasta el momento. Por un lado, se ha definido el concepto de *fenómeno* y por otro, se ha analizado a través de qué mecanismo se articula el proceso de aprendizaje centrado en el fenómeno: la enseñanza integradora, específicamente desarrollada en los ML, aunque según el NCC, debe estar presente también en la enseñanza por asignaturas. La enseñanza integradora, como se ilustra en la figura 1, tiene como objetivo el desarrollo de las competencias transversales y todo este proceso será retroalimentado por estrategias de evaluación formativa. Para conseguir esta enseñanza integradora se asume la necesidad de un enfoque pedagógico que permita examinar al fenómeno como una entidad completa, tanto en cada asignatura como en estudios multidisciplinares (FNBE, 2016, sección 4.4).

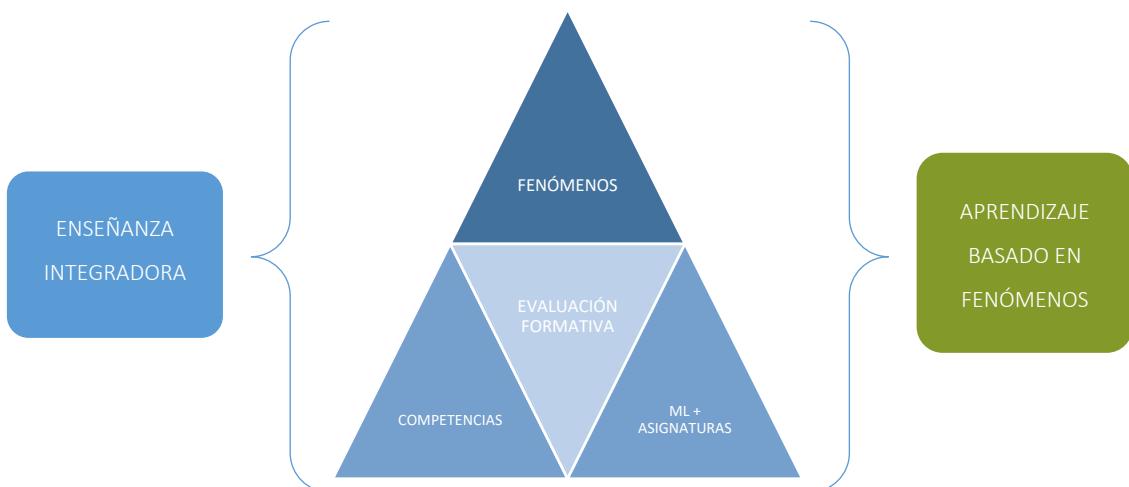


Figura 1. Enseñanza integradora. (elaboración propia)

2.1.4. La enseñanza de lenguas en el NCC. Un enfoque posmetódico.

Una vez escrutado de forma general el NCC, se da paso a la exposición del tratamiento específico que el NCC prevé para la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Para empezar, hay que destacar que el currículo de lenguas extranjeras presente en el NCC está formulado como currículo básico para la enseñanza de cualquier lengua. De manera que el docente se asegurará de que la enseñanza de una lengua específica sea programada de acuerdo al currículo básico, incluyendo la enseñanza de cualquier lengua, como el finlandés como segunda lengua para aprendientes inmigrantes (FNBE, 2016, sección 15.4.3.).

Otro aspecto relevante que llama la atención es que desde el NCC se facilita que los aprendientes cuya lengua materna no sea la finlandesa, puedan utilizar su propia lengua en diferentes asignaturas y actividades escolares de forma que les ayude a mantener su lengua y cultura materna (FNBE, 2016, sección 9.4.). De igual manera, se establece que el objetivo es guiar a los aprendientes para que aprecien la diversidad cultural e idiomática y así promover el bilingüismo y el multilingüismo (FNBE, 2016, sección 9).

Según Nguyen (2018), Finlandia parece haber elegido el camino de la pedagogía posmétodo de Kumaravadivelu (2003a, b; 2006a, b) para construir y desarrollar su currículo educativo. Esta característica se debe al hecho de que el NCC describe exclusivamente los objetivos generales y los objetivos del aprendizaje de LE con una amplia gama de temas y recomendaciones para la utilización de materiales auténticos en la enseñanza, sin una referencia explícita a ningún método de enseñanza.

Para verificar el diagnóstico propuesto por Nguyen, es fundamental conocer cómo, Kumaravadivelu, caracteriza la pedagogía posmetódica. Para ello, se acudirá a la entrevista que Foncubierta realiza a Kumaravadivelu, y en la que este último, explica que los pilares que fundamentan al posmétodo son los siguientes: “a) es generada por los profesionales sobre el terreno, b) es sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas, c) está basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores, d) y está conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad” (Foncubierta, 2012, p.2).

Si ahora se regresa de nuevo al NCC, se puede comprobar que, efectivamente, la proyección metodológica del currículo finlandés es claramente posmetódica. Así, se puede interpretar del siguiente extracto del NCC:

El punto de partida para seleccionar los métodos de trabajo son los objetivos establecidos para la enseñanza y el aprendizaje y las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos. Los métodos de trabajo variados apoyan y dirigen el aprendizaje de todo el grupo docente y de cada alumno. En la enseñanza se utilizan métodos de trabajo adecuados para diferentes edades y situaciones de aprendizaje. Los diversos métodos de trabajo y evaluación brindan a cada alumno la posibilidad de demostrar su competencia de diferentes maneras. (FNBE, 2016, sección 4.3)

Por otro lado, desde el NCC se propone un enfoque de la enseñanza de las lenguas orientado a la acción. Alineándose así con lo planteado por el Consejo de Europa en el MCER (2002). En palabras de Puren (2004), el MCER propone un enfoque orientado a la acción, que comprende el aula como una microsociedad auténtica y como un lugar de concepción y realización de actividades con finalidad social.

Por último, al igual que ocurre con el resto de asignaturas, el NCC establece la integración de la enseñanza de todas las lenguas con el resto de asignaturas: “La enseñanza de las lenguas extranjeras deberá estar integrada en las diferentes asignaturas y los ML, y viceversa. Los aprendientes serán estimulados para buscar información en la lengua extranjera en las diferentes asignaturas” (FNBE, 2016, sección 15.4.3.).

2.2. Anatomía y fisiología pedagógica del aprendizaje basado en fenómenos

Previamente al análisis de la aplicación práctica del ABF parece imprescindible explorar la fundamentación teórica en la que se basa este modelo pedagógico. Prácticamente la totalidad de estudios que se han encontrado acerca del ABF coinciden en señalar al constructivismo como fundamento teórico principal.

Karlsson (2017) describe el ABF como un “paraguas pedagógico” que puede resguardar a otros muchos enfoques pedagógicos activos. Del mismo modo, comenta que, aunque el ABF tiene muchas rutas pedagógicas, no necesariamente ninguna de ellas es parente cercano. Según Karlsson, los dos afluentes pedagógicos principales que confluyen en el ABF son por un lado las numerosas propuestas de pedagogía libre y activa del siglo XX, y por otro las más recientes interpretaciones del aprendizaje constructivista.

Igualmente, Sahlberg (2015), describe el ABF como una forma de aprendizaje constructivista y multidisciplinar donde los aprendientes estudian un tema o concepto denominado fenómeno desde un enfoque holístico en lugar de un enfoque segmentario.

Schuller y Watson (2009) coinciden en este enfoque constructivista del ABF definiéndolo como un diseño curricular multidisciplinar que requiere de medios de aprendizaje constructivistas donde los aprendientes exploran un tema de su interés desde una perspectiva holística en lugar de un enfoque parcelado en asignaturas.

Nguyen (2018) también coincide en destacar al constructivismo como motor teórico del ABF, resaltando la interacción de diferentes interpretaciones constructivistas en el proceso del ABF. Las interpretaciones a las que se refiere Nguyen son: el constructivismo de Piaget, el socio-constructivismo de Vygotsky y la pedagogía de la liberación de Freire. Además, agrega la fenomenología como corriente filosófica prevalente dentro del ABF. Tanto Symenonidis y Schwarz (2016), como Karlsson (2017) y Silander (2015b) suscriben esta fundamentación constructivista y fenomenológica del ABF.

En los dos siguientes apartados se describirán brevemente cada una de estos afluentes del ABF, entendiendo que esto puede ayudar a proyectar un holograma multidimensional que facilite la comprensión holística de este fenómeno educativo.

2.2.1. Enfoque fenomenológico

En primer lugar, se procurará esbozar el trasfondo filosófico que acompaña al ABF. Es importante señalar que toda forma de enseñar lleva aparejada una cosmovisión. En el caso del ABF y de acuerdo con estudios previos que han tratado de perfilarlo, como los trabajos ya citados de Nguyen, de Symenonidis y Schwarz, de Karlsson o Silander; la corriente filosófica principal es la fenomenología.

La fenomenología es definida por Moran (2013) como la descripción cuidadosa de las experiencias en la manera en la que estas son vividas por el sujeto, en palabras de Husserl comenta el autor, desde la fenomenología se propone el estudio de nuestra vida consciente al completo. Esto quiere decir que se incluyen no sólo los estados y actos cognitivos explícitos, como los juicios de valor, sino todo los actos y estados de la conciencia como son la conciencia sensorial, la percepción, la memoria, la imaginación, los sentimientos, las emociones, el pensamiento simbólico y el razonamiento, entre otros muchos.

De esta forma, la fenomenología se erige como una postura crítica ante la ciencia contemporánea, fundamentada esta última en los postulados del positivismo científico objetivista. A este respecto, Fuster explica lo siguiente:

Desde esta postura, el enfoque fenomenológico plantea la necesidad de abordar y analizar un ámbito relegado por la ciencia y que, sin embargo, es condición de ella misma y de todo conocimiento: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana, proceso origen de búsqueda de conocimiento. El enfoque fenomenológico proyecta una crítica radical frente al positivismo científico, el cual asume que el objeto de la ciencia es hallar leyes que gobiernan lo real, donde la persona es concebida como un objeto más de naturaleza. (Fuster, 2019, p. 203)

Frente a la concepción del objeto de conocimiento como producto apartado de la subjetividad que defienden las corrientes positivistas, la fenomenología propone abordar la siguiente pregunta: ¿cómo la conciencia constituye el conocimiento? A partir de ello, se demuestra que no hay posibilidad misma de objeto si no existe conciencia. El objeto es un correlato de la vida consciente, es decir, todo objeto es objeto de una conciencia (Fuster, 2019).

2.2.2. Perspectiva constructivista

En este apartado del trabajo se subrayará la marcada acentuación constructivista que presenta el ABF. Si se devuelve la mirada al texto curricular finlandés, se puede ver como utiliza un vocabulario claramente constructivista. De hecho, el NCC se basa en una concepción del aprendizaje en la que el estudiante es un actor activo (FNBE, 2016, sección 2.3). De forma sintética, se podría decir que, si la dupla que reina la enseñanza tradicional positivista es el contenido y el docente, en este modelo pedagógico es el fenómeno y el estudiante.

Además de esto, se hace mención expresa a la construcción del aprendizaje en forma colectiva. De esta forma, el NCC determina que el aprendizaje se produce en interacción con otros aprendientes, con los docentes y otros adultos, en varios contextos sociales y diferentes ambientes de aprendizaje (FNBE, 2016, sección 2.3). Así mismo, destaca la importancia de este aprendizaje construido en comunidad, resaltando que el aprendizaje conjunto promueve el pensamiento crítico y creativo del estudiante, así como su habilidad para solucionar problemas y comprender diferentes puntos de vista (FNBE, 2016, sección 2.3).

Por tanto, las dos principales vertientes del constructivismo, cognitiva y social, están presentes en el NCC. Esta combinación de enfoques constructivistas se correspondería con lo que Serrano y Pons (2011) definen como enfoque constructivista emergente. Esta forma de entender el constructivismo sería el resultado de la coordinación explícita de dos perspectivas teóricas: una perspectiva social, consistente en una visión interaccionista de los procesos colectivos y compartidos que tienen lugar en el aula y una perspectiva psicológica, consistente en una visión constructivista cognitiva de la actividad individual de los alumnos mientras participan en esos procesos compartidos (Coob y Yackel, 1996).

Aunque se ha decidido separar el enfoque filosófico del pedagógico en el diseño de este trabajo, es indudable que ambos están estrechamente relacionados y forman parte de un mismo paradigma de conocimiento. De esta forma, se evidencia cómo la concepción fenomenológica de la realidad está profundamente vinculada con el enfoque constructivista del aprendizaje. Así lo expresan Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) en su trabajo sobre socioconstructivismo y aprendizaje escolar: “Definir el aprendizaje como *proceso de construcción* implica considerar que *aprender* tiene que ver con la elaboración y reelaboración de significados sobre aspectos o parcelas de la realidad y no simplemente con la repetición memorística de conceptos, datos o hechos, para, luego reproducirlos” (p. 60).

2.2.3. Características funcionales

En primer lugar, es fundamental recordar que la concepción del aprendizaje sobre la que se construye el NCC está basada en el protagonismo activo de los aprendientes en su propio proceso educativo. Por tanto, todo enfoque metodológico que se plantea deberá orbitar alrededor del aprendiente como origen y destino de su propio proceso educativo.

Además, el NCC añade que durante el proceso educativo los aprendientes aprenden a establecer metas y a solucionar problemas tanto individual como colectivamente. El aprendizaje es parte inseparable del crecimiento del ser humano y de la construcción de la vida en comunidad. El lenguaje, los elementos físicos y el uso de los sentidos son esenciales para el desarrollo del pensamiento y del aprendizaje. Mientras adquieran nuevas habilidades y conocimientos, los aprendientes consiguen reflejar en su aprendizaje tanto experiencias como emociones. (FNBE, 2016, sección 2.3.).

Como se ha mencionado en apartados anteriores, esta concepción de aprendizaje propuesta en el NCC se articula a través de la enseñanza integradora que incluye tres elementos: las competencias transversales, la evaluación formativa y los ML. Estos tres elementos confluyen en el proceso educativo generado en torno a los fenómenos.

Según Karlsson (2017), el punto de partida de este proceso es una visión holística asociada a un fenómeno del mundo real. Los fenómenos se inspeccionan como conjuntos y se ponen en contexto, donde se aprenden los conocimientos y las habilidades superando los límites de las materias. El ABF comienza con observaciones compartidas de fenómenos holísticos y genuinos del mundo real en la comunidad de aprendizaje (Silander, 2015b). Esta observación no ocurre desde una perspectiva singular, como en la mayoría de los libros de texto o entornos de aprendizaje no basados en la investigación. Observar, analizar y examinar los fenómenos comienza con un proceso colaborativo de hacer preguntas y plantear problemas.

Para Symenonidis y Schwarz (2016) las características que un fenómeno debe reunir para iniciar el proceso de aprendizaje son:

- Ser un objeto de observación.
- Permitir el establecimiento de un modelo científico explicativo.

- Permitir una estructura de aprendizaje extrapolable. Tiene que suponer un marco de trabajo metafórico que posibilite aprendizajes útiles para explorar otros fenómenos del mundo real.
- Tiene que ser lo suficientemente motivante como para ligar el aprendizaje con la experiencia emocional. Este requisito queda reflejado en el NCC cuando se explica que los intereses, evaluaciones, enfoques de trabajo y emociones de los aprendientes, así como sus experiencias e ideas sobre sí mismos, influencian su aprendizaje y su motivación (FNBE, 2016, sección 2.3).

A estos requisitos que debe reunir un fenómeno para iniciar el proceso de aprendizaje debemos sumarle las características esenciales que según Silander (2015a) deben estar presente en la puesta en práctica del ABF. Estas características son las siguientes:

1. Holismo. A este respecto, Tissington (2019) propone el fenómeno de las Olimpiadas como ejemplo. El fenómeno olímpico puede ser analizado desde diferentes perspectivas: social (impacto de las Olimpiadas en el lugar donde se llevan a cabo), histórico (evolución de las Olimpiadas), médico (efectos fisiológicos del entrenamiento de competición) o comunicativo (papel de los medios de comunicación en los Juegos Olímpicos) entre otros.
2. Autenticidad. Durante la situación de aprendizaje se deben utilizar métodos, herramientas y materiales que se correspondan a los utilizados en el mundo real. En el caso de las Olimpiadas, pudiera ocurrir que un grupo de clase decidiese diseñar unos pequeños Juegos Olímpicos en el colegio. Para ello necesitarían todo tipo de materiales similares a los que se utilizan en la realidad: ordenadores, cronómetros, metros, impresoras, material deportivo, etc.
3. Contextualidad. El fenómeno debe estar relacionado con los intereses, experiencias y motivaciones de los aprendientes y fuertemente ligado a la realidad en la que viven. Es posible que no signifiquen lo mismo los Juegos Olímpicos para un niño de Tokio que para uno de Nairobi (o quizás sí, habría que estar en esas clases para saberlo).
4. Aprendizaje basado en problemas. La construcción del aprendizaje y del conocimiento colaborativo debe centrarse en las preguntas que los propios aprendientes se hacen del fenómeno en cuestión: ¿por qué a veces se nos caen las cosas?, ¿cómo se organizan unos Juegos Olímpicos?, ¿por qué votamos cada cuatro años?

5. Proceso de aprendizaje. En el ABF el aprendizaje es visto como un proceso que es guiado y facilitado a través de las tareas de aprendizaje que se llevan a cabo. Estas tareas guían la percepción y el proceso de información del aprendiente. El objetivo de este proceso es aprender algo nuevo.

En cuanto a la forma de llevar a cabo la resolución de las cuestiones relacionadas con el fenómeno, Nguyen (2018) propone que las estrategias para resolver las preguntas van a depender de varios factores, como por ejemplo las condiciones de aprendizaje, las características del contexto y las peculiaridades de cada participante.

De hecho, el NCC se refiere a la metodología a emplear argumentando que la selección de la metodología de trabajo estará guiada por la diferenciación en la enseñanza. Esta diferenciación está basada en el conocimiento que el docente tiene de las necesidades personales de cada aprendiente (FNBE, 2016, sección 4.3). Por tanto, se puede observar cómo se da cabida a utilizar la metodología que el docente crea responde mejor a las necesidades de los aprendientes en cada momento.

En resumen, el ABF ofrece un entorno educativo centrado en el aprendiente a través de la exploración de fenómenos contextualizados. El punto de partida es la observación de un fenómeno de la vida real desde diferentes puntos de vista. A raíz de estas observaciones se plantean preguntas acerca del fenómeno. Una vez establecida las preguntas se procede a la búsqueda, elaboración y presentación de respuestas. Todo este proceso se realiza con el protagonismo del aprendiente y la guía del adulto. Además, no es un viaje exclusivamente personal, sino que se construye el conocimiento interaccionando con otros.

2.3. Investigaciones sobre el ABF y la enseñanza de lenguas extranjeras

No son muchas las investigaciones que relacionan ABF con la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, sí que se ha identificado un trabajo de índole similar al que se pretende aquí. Se trata de la investigación que Marsh, Díaz Pérez y Escárzaga Morales (2019) llevaron a cabo en 15 institutos de educación secundaria de la ciudad de Guadalajara, México. La investigación consistió en implementar proyectos educativos en los que se combinaba ABF y AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) para enseñar inglés como LE (Lengua Extranjera). Los objetivos perseguidos en esta investigación incluían:

- Incrementar la autoconfianza y motivación de los jóvenes para aprender y usar inglés.
- Diseñar conjuntamente un prototipo de entorno de aprendizaje multidisciplinar que acelere el aprendizaje de contenidos e inglés a la vez.
- Desarrollar competencias en el profesorado para utilizar el aprendizaje innovador impulsado por los aprendientes a través de la combinación de ABF y AICLE.

Uno de los proyectos que llevaron a cabo consistía en estudiar el fenómeno de el embarazo no deseado en adolescentes. Los aprendientes abordaron el fenómeno desde diferentes perspectivas, asumiendo responsabilidades y roles intencionales (padres y madres, médicos, trabajadores sociales, etc.) y trabajando de forma cooperativa y multidisciplinar a través de simulaciones de casos, juego de roles, investigaciones, comparaciones, evaluaciones, análisis y reflexiones.

Marsh, Díaz Pérez y Escárzaga Morales (2019) concluyen su artículo reforzando la idea de que la combinación de ABF y AICLE puede proporcionar una herramienta para un cambio positivo con respecto al aprendizaje de idiomas. A esto añaden que ser testigo de cómo el ABF y AICLE funcionan en entornos sociales tan diferentes como México y Finlandia, es un testimonio de que tanto los docentes de idiomas como los de otras asignaturas pueden llevar a cabo un cambio cualitativo en el modelo educativo que emplean. Siempre y cuando se les proporcione la inspiración, la orientación y el apoyo necesarios.

2.4. Aulas temporales de adaptación lingüística

Este nuevo apartado del trabajo está configurado para explicar qué son las ATAL y que características presentan según la normativa que las regula.

En el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, las ATAL vienen reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Por consiguiente, se ha acudido al citado texto normativo para comprender el concepto, objetivos y funcionamiento de las ATAL.

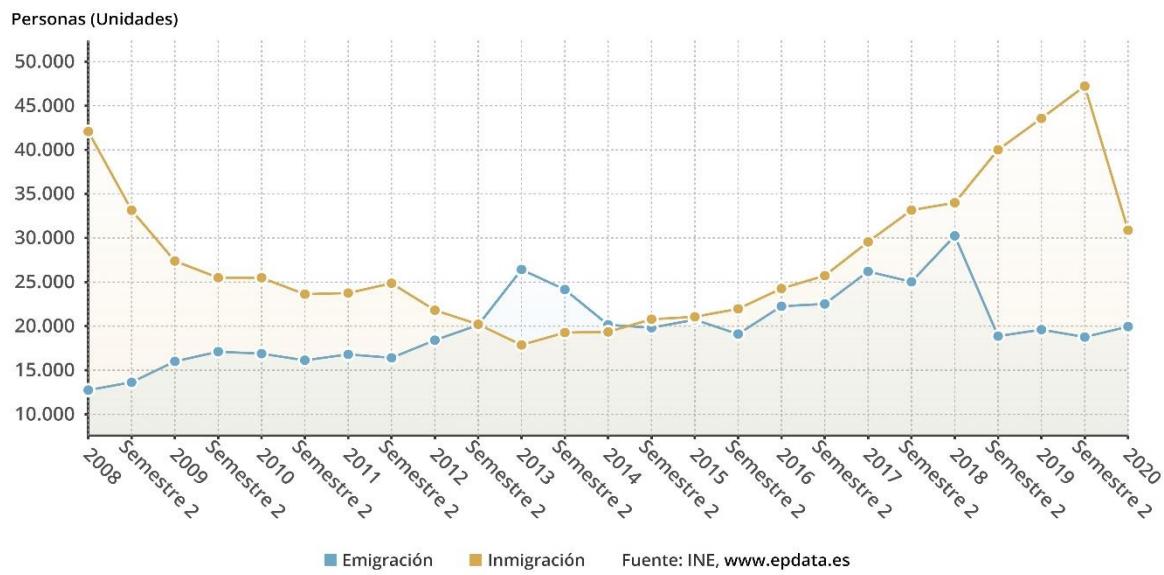


Figura 2. Evolución flujo migratorio en Andalucía en 2020. (INE, www.epdata.es)

2.4.1. Definición de las ATAL

Según el artículo 7 de la Orden de 15 de enero de 2007, “el programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria” (Orden 15/01/2007, art. 7, p. 8).

2.4.2. Objetivos de las ATAL

Una vez definida, es fundamental conocer con qué objetivos se establecen las ATAL. Para ello se ha examinado al artículo 6 de la citada, encontrando que los objetivos fundamentales del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son los siguientes (Orden 15/01/2007, art. 6, p. 8):

- a) Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- b) Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

2.4.3. Adecuación del ABF a las necesidades de las ATAL

En este último subapartado se explicará cómo el modelo pedagógico ABF responde a las necesidades educativas que deben ser atendidas en las ATAL, de igual manera se comprobará si el diseño de un proyecto educativo fundamentado en ABF es normativamente viable en Andalucía.

Para responder al primero de los objetivos anteriormente planteados, se continúa analizando la Orden de 15 de enero de 2007, al hacerlo se encuentra que la atención del alumno inmigrante en los centros educativos debe responder a los siguientes requisitos (Orden 15/01/2007, art. 2, p. 7):

1. Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
2. Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:
 - a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.

- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.
- c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

Además de esto, es importante destacar que la Orden de 15 de enero de 2007, deja claro que el centro educativo debe llevar a cabo una serie de actuaciones específicas para el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante. Estas actuaciones tendrán las siguientes características:

1. Los centros docentes podrán desarrollar actuaciones específicas para el mantenimiento de las culturas de origen del alumnado inmigrante que promuevan el conocimiento y la valoración de estas culturas por toda la comunidad educativa.
2. Los objetivos fundamentales de las actuaciones que promuevan el mantenimiento de la cultura de origen serán los siguientes:
 - a) Potenciar el aprendizaje de la cultura de origen, con el fin de que el alumnado inmigrante no pierda la riqueza que esto supone.
 - b) Difundir información de todas y cada una de las culturas presentes en el centro entre todos los componentes de la comunidad educativa.
 - c) Aprovechar los aspectos de enriquecimiento que aporta el conocimiento de las diferentes culturas sobre la totalidad del alumnado del centro.
 - d) Fomentar la participación del alumnado inmigrante y de sus familias en las actividades extraescolares del centro.
 - e) Potenciar actitudes de solidaridad y tolerancia entre todo el alumnado del centro en particular y de la comunidad educativa en general.
 - f) Favorecer la comunicación y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa del alumnado, del profesorado y de las familias. (Orden 15/01/2007, art. 13, p. 10)

Por último, se explora el Decreto 111/2016, de 14 de junio de 2016, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dentro del artículo 7, dedicado a las recomendaciones de metodología didáctica, se identifica que el ABF supone un medio metodológico acorde con las

recomendaciones planteadas. Así se puede leer que la primera de estas recomendaciones dice lo siguiente:

El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe caracterizarse por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral y, por ello, debe abordarse desde todas las materias y ámbitos de conocimiento. En el proyecto educativo del centro y en las programaciones didácticas se incluirán las estrategias que desarrollará el profesorado para alcanzar los objetivos previstos, así como la adquisición por el alumnado de las competencias clave. (Decreto 111/2016, art. 7, p. 32)

Por tanto, se puede ver como a través de la aplicación del modelo pedagógico ABF se podría dar respuesta a todos estos requisitos establecidos en la normativa. En el caso del fenómeno seleccionado para la propuesta de intervención didáctica incluida en este trabajo, la organización de una exposición universal, permitiría lo siguiente:

- Catalizar el conocimiento de las diferentes culturas presentes en la zona.
- Mejorar el dominio de la lengua española de los aprendientes a través de un enfoque metodológico diverso, contextualizado y basado en la acción.
- Crear espacios de intercambio e interactividad social que den cabida a todos los miembros de la comunidad educativa, facilitando no sólo la participación de los aprendientes sino también la de sus familias.
- Generar estrategias didácticas transversales, dinámicas e integrales que faciliten la consecución de objetivos y adquisición de competencias.

Toca el turno ahora de verificar si el diseño de un currículo educativo basado en ABF es normativamente posible. Como la propuesta de intervención didáctica, presentada en el tercer capítulo de este trabajo, está destinada a un grupo de ATAL de primero de la ESO, se acude a la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En el preámbulo de esta orden se explica sobre la autonomía de los centros para concretar su proyecto educativo lo siguiente:

Se establece así un marco normativo integrado para el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria como proyecto educativo general y común a todos los centros docentes que la imparten en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que deberá ser

concretado en los mismos a través de su propio proyecto educativo. Para ello, los centros docentes disponen de autonomía pedagógica y organizativa para elaborar, aprobar y ejecutar dicho proyecto educativo de tal modo que permita formas de organización propias, adecuando la docencia a su realidad contextual. Se reconoce así la capacidad y la responsabilidad de los centros y del profesorado en la concreción de la oferta educativa y el desarrollo curricular, constituyendo una de las dimensiones más notorias de la autonomía profesional. Correspondrá, por tanto, a los centros y al profesorado realizar una última concreción y adaptación curricular en función de las diversas situaciones educativas y de las características específicas del alumnado al que atienden. (Orden 16/07/2016, p. 109)

De esta forma, parece evidente que la autonomía con la que se dota a los centros educativos para concretar el currículo en el proyecto educativo posibilitaría la opción de proyecto educativo basado en ABF que en este trabajo se plantea.

3. Propuesta didáctica de intervención

3.1. Presentación

La siguiente propuesta de intervención consiste en una unidad didáctica fundamentada en el modelo pedagógico de origen finlandés denominado ABF. La propuesta está dirigida a una clase de ATAL de 1º de la ESO. La unidad didáctica se compone de 5 sesiones que se desarrollarán entre los meses de abril y mayo.

El fenómeno en torno al cual se construirán las actividades será la exposición universal. El proyecto educativo del instituto está inspirado en la última reforma educativa finlandesa. De este modo, en cada trimestre se tiene que llevar a cabo un ML. En este ML participan los aprendientes y docentes de cada nivel, abordando el fenómeno elegido desde la perspectiva de todas y cada una de las asignaturas. Como se ha mencionado anteriormente, el fenómeno escogido para el trimestre en el que se sitúa esta propuesta educativa será la exposición universal. La elección de este fenómeno está justificada por la reciente candidatura de la ciudad de Málaga para la organización de la exposición universal de 2027. El centro educativo se encuentra próximo a los terrenos donde iría ubicada la futura exposición en el caso de que ganase la candidatura malagueña. Esta posibilidad ha provocado mucha expectación en el vecindario, que ven en la exposición una oportunidad de trabajo y prosperidad para la zona. Por tanto, el fenómeno elegido estaría visiblemente relacionado con la realidad de los aprendientes y sus familias.

Para conseguir una comprensión holística de este fenómeno, se ha decidido organizar una mini exposición universal en el instituto. Desde el aula de ATAL se va a abordar el fenómeno colaborando estrechamente con el resto de asignaturas. Para lograr dicho objetivo, cada una de las sesiones que componen esta UD girarán en torno a una pregunta sobre el fenómeno. A su vez, cada una de estas preguntas reflejará una perspectiva diferente del fenómeno y cada una de estas perspectivas estará relacionada con las diferentes asignaturas que componen el currículo. A continuación, se muestra una tabla en la que se exponen las relaciones entre las preguntas centrales de cada sesión, la perspectiva del fenómeno que abarcan y la asignatura con la que están relacionadas.

Tabla 1

Perspectivas del fenómeno

| N.º Sesión | Pregunta central | Perspectiva que abarca del fenómeno | Asignatura relacionada |
|------------|---|-------------------------------------|--|
| 1 | ¿Qué es una exposición universal? | Perspectiva histórica | Historia y Geografía |
| 2 | ¿Cómo se organiza una exposición universal? | Perspectiva organizativa | Lengua Castellana Lengua Extranjera Matemáticas Economía |
| 3 | ¿Cómo afecta la organización de una exposición universal a la ciudad? | Perspectiva socioeconómica | Matemáticas Economía |
| 4 | ¿Cómo se promociona una exposición universal? | Perspectiva comunicativa | Lengua Castellana Lengua Extranjera Educación Plástica, Visual y Audiovisual Música |
| 5 | ¿Qué impacto tiene la organización de una exposición universal en el entorno? | Perspectiva medioambiental | Biología y Geología Física y Química Educación Física |

Fuente: elaboración propia.

3.2. Contexto

3.2.1. Características del entorno

El centro educativo al que va dirigido esta propuesta de intervención es un IES (Instituto de Enseñanza Secundaria). El instituto se encuentra situado en un barrio periférico de la ciudad de Málaga. Es un área con una gran densidad de población en la que conviven tanto familias españolas como familias inmigrantes de primera y segunda generación. Los lugares de procedencia mayoritarios de las familias inmigrantes son: Marruecos, Rumanía y China.

3.2.2. Características del centro

El IES en el que se va a llevar a cabo la intervención didáctica consta tres líneas por nivel educativo. El claustro está conformado por 37 docentes. La dotación de recursos del centro es buena. Cada aula cuenta con pizarra táctil y ordenador. Además, están disponibles para el uso del alumnado tres sets de portátiles. Cada departamento cuenta con un pequeño presupuesto anual de libre disposición. El ambiente de trabajo es favorable, el claustro está cohesionado y trabaja en torno al proyecto educativo del centro.

La dificultad más significativa que se encuentra en el centro es la pobre participación de las familias en las distintas actividades que se proponen. En general la convivencia es adecuada, aunque en algunos casos aislados, hay jóvenes conflictivos que dificultan el desarrollo de las sesiones. En estos casos se aplican las medidas dispuestas en el plan de convivencia del centro.

3.2.3. Características del grupo clase

La propuesta de intervención va dirigida a una clase de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) compuesta por 12 aprendientes de 1º de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria): 4 marroquíes, 4 rumanos y 4 chinos. Todos ellos se incorporaron al sistema educativo español hace dos cursos académicos, excepto dos alumnos, que llegaron hace tres cursos, pero repitieron uno de ellos. Según el MCER (Consejo de Europa, 2002) todos los aprendientes tendrían un nivel A2 de español. Las familias de los aprendientes no hablan bien español, por lo que tienen pocas posibilidades para ayudarles en casa. Además, debido a las dificultades económicas por las que pasan, tampoco les resulta viable contratar a un docente externo para que lleve a cabo tareas de refuerzo, especialmente en lo que al aprendizaje de español se refiere.

3.3. Objetivos de la propuesta didáctica

3.3.1. Objetivo general

- Participar en el diseño, preparación y puesta en práctica de una exposición universal utilizando el español como lengua vehicular.

3.3.2. Objetivos específicos

- Desarrollar y expandir las cuatro destrezas fundamentales a través de la realización de actividades.
- Trabajar e interiorizar contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos de la lengua española.
- Analizar y reflexionar sobre las diferentes perspectivas que componen el fenómeno de la exposición universal.

3.4. Metodología

Como se ha detallado en el marco teórico, el enfoque metodológico que vertebría al ABF tiene un marcado acento constructivista y posmetódico. Por tanto, la siguiente unidad didáctica ha sido concebida a modo de hoja de ruta. Es decir, aunque los diferentes elementos que componen las sesiones están previamente planificados, serán susceptibles de ser modificados y/o reemplazados en el caso de que en el devenir de las sesiones se estimase oportuno. Como dice Kumaravadivelu, “la improvisación es el distintivo de una enseñanza de calidad, si definimos aquella como la desviación necesaria de una actividad de aula planificada. El buen profesor nunca puede ser prisionero de su propia planificación didáctica. De hecho, incluso el mejor plan de clase es únicamente el esbozo de una hoja de ruta” (Foncubierta, 2012, p.5).

Además de este trasfondo posmetódico, se cree importante destacar que el propósito final de, llevar a cabo una exposición universal en el centro educativo, otorga a esta propuesta didáctica un prisma metodológico orientando a la acción. De hecho, el MCER (Consejo de Europa, 2002) preconiza un enfoque orientado a la acción dando mayor importancia al concepto de “acción social” y enfatizando la dimensión colectiva de las acciones junto a su finalidad social. Este enfoque considera al alumno como un usuario de la lengua que aprende la lengua a través de su uso y mediante la realización de tareas en un contexto social determinado.

3.5. Actividades

3.5.1. Sesión 1. Perspectiva histórica.

Tabla 2

Sesión 1. ¿Qué es una exposición universal?

| | |
|-------------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Identificar información específica en textos sencillos.- Escribir descripciones breves en presente de indicativo.- Conocer qué es una exposición universal y la importancia que tuvo la Expo 92 para la historia de Andalucía.- Expresar opiniones utilizando expresiones como “pienso que...”, “en mi opinión se trata de...”.- Respetar las opiniones y creaciones de los demás.- Leer en voz alta. |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">- Expresión y comprensión escrita.- Expresión y comprensión oral. |
| Contenidos | <p>Lingüísticos: expresión de opiniones a través de estructuras gramaticales concretas; vocabulario relacionado con la exposición universal y la ciudad de Málaga; presente de indicativo; fonética, ortografía y ortoépica de palabras que generen dificultad.</p> <p>Sociolingüísticos: importancia de la Expo 92 para la historia de Andalucía y pautas de actuación en una tertulia.</p> <p>Pragmáticos: expresión de opiniones, detección de datos falsos y saludos a la hora de entrar y salir de clase.</p> |
| Criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none">a) Conocer en qué consiste una exposición universal.b) Encontrar datos sencillos en un texto escrito.c) Expresar opiniones.d) Redactar un texto descriptivo sencillo.e) Respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Agrupamiento | <ul style="list-style-type: none">- Individual: actividad 1 y 2.- Grupos de cuatro personas: actividad 3. |
| Recursos | Ordenador, proyector, <i>tablets</i> , diccionarios, papel y bolígrafos. |

| | | |
|------------------------|---|------------|
| Actividades y duración | 1. Visualización del vídeo promocional Expo 92. | 20' |
| | 1.1. Previamente a la visualización del vídeo, se lanzarán preguntas abiertas y tipo verdadero/falso sobre el tema para comprobar el grado de conocimiento previo de los aprendientes. | 5' |
| | 1.2. Proyección del vídeo promocional. | 5' |
| | 1.3. Una vez visto el vídeo se llevará a cabo una pequeña tertulia sobre la pregunta: ¿qué es una exposición universal?. Cada aprendiente tendrá la oportunidad de explicar y debatir en qué consiste una exposición universal. | 10' |
| | 2. Comprendión lectora Sobre Málaga (malaga.eu). | 35' |
| | 2.1. Se empezará la actividad leyendo el texto en voz alta. Se aprovechará para aclarar la fonética de las palabras difíciles. Seguidamente, se llevará a cabo una lectura personal. | 15' |
| | 2.2. Una vez leído el texto, los aprendientes pasarán a responder las preguntas de la comprensión lectora sobre él mismo (ver anexo I). | 10' |
| | 2.3. Cuando hayan terminado, se consensuarán las respuestas correctas. | 10' |
| | 3. Redacción mentirosa. La última actividad consistirá en una redacción de un texto similar al trabajado anteriormente, en el que se promocionará uno o varios lugares del barrio que los aprendientes crean interesante visitar. Sin embargo, en el texto se incluirán algunos datos falsos. Una vez redactados, cada grupo leerá su texto a los demás, y éstos, tendrán que detectar las mentiras. Cada grupo sumará dos puntos cuando detecte un dato falso y perderá uno cuando señale una mentira que no sea tal. Finalmente se proclamará al grupo campeón. El texto será redactado en presente de indicativo, por lo que se introducirá brevemente este tiempo verbal. Además, deberá contener al menos 5 mentiras y tendrá una extensión mínima de 100 palabras. | 30' |

Fuente: elaboración propia.

3.5.2. Sesión 2. Perspectiva organizativa.

Tabla 3

Sesión 2. ¿Cómo se organiza una exposición universal?

| | |
|-------------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Escribir notas breves y sencillas acompañadas de imágenes.- Crear presentaciones digitales sencillas.- Aprender vocabulario básico perteneciente al campo semántico de las exposiciones.- Acceder a información desde un ordenador.- Utilizar formas de cortesía ligadas al acto de exponer: "Buenos días, mi nombre es... y vengo a presentar....".- Expresar gustos de forma sencilla: "(No) Me gusta porque..." |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">- Expresión y comprensión escrita.- Expresión y comprensión oral. |
| Contenidos | <p>Lingüísticos: vocabulario relacionado con el stand expositivo, expresión de gustos a través de estructuras gramaticales concretas; fonética, ortografía y ortoépica de palabras que generen dificultad.</p> <p>Sociolingüísticos: uso de la gestualidad para apoyar exposiciones, pautas de actuación adecuada ante una exposición de un trabajo, y formas de saludo y despedida en una exposición de un trabajo.</p> <p>Pragmáticos: utilización de formas de cortesía orientadas a conectar con el público al realizar una exposición, utilización de herramientas digitales como medio de comunicación de ideas, expresión de opiniones y saludos a la hora de entrar y salir de clase.</p> |
| Criterios de evaluación | <ol style="list-style-type: none">a) Conocer y utilizar vocabulario relacionado con el stand expositivo.b) Crear una presentación digital sobre un tema señalado.c) Seleccionar información relevante sobre un lugar.d) Exponer una presentación de forma atractiva para el público.e) Respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Agrupamiento | <ul style="list-style-type: none">- Individual: actividad 1, 2.1. y 3.1.- Por parejas: actividad 2.2 y 3.2. |
| Recursos | Ordenador, proyector, <i>tablets</i> , diccionarios, papel y bolígrafos. |

| | | |
|------------------------|--|------------|
| Actividades y duración | 1. Lista de vocabulario. Elaboración de lista de vocabulario mediante la pregunta: ¿qué necesitamos para organizar nuestro propio stand en la expo del instituto? Para ello se visualizarán imágenes de stands en exposiciones (ver anexo II). Se anotarán en la pizarra las palabras que van saliendo. Por último, cada aprendiente hará un pequeño boceto de un stand, indicando las palabras aprendidas. | 15' |
| | 2. Creación de una presentación digital. La segunda actividad de la sesión consistirá en crear un presentación digital sobre algo relevante de su barrio, su ciudad, su país de residencia y su país de origen. | 40' |
| | 2.1. En primer lugar, se explicará de forma breve cómo utilizar PowerPoint para realizar una presentación (incluyendo búsqueda de información e imágenes en un navegador). Además, se entregará a los aprendientes una rúbrica donde encontrarán los criterios a tener en cuenta para la elaboración de la presentación. | 10' |
| | 2.2. Los aprendientes se colocarán en parejas y crearán la presentación. | 30' |
| | 3. Exposición de la presentación. La última actividad consistirá en preparar y llevar a cabo la exposición de la presentación. | 30' |
| | 3.1. Los aprendientes practicarán la exposición de su presentación. Se ofrecerá a los aprendientes dos vídeos en los que se ofrecen consejos para realizar una buena presentación en público. <ul style="list-style-type: none"> - 3 formas de empezar una presentación en público. - 10 consejos para hablar en público. | 15' |
| | 3.2. Por último, se expondrán las presentaciones y los aprendientes recibirán retroalimentación de su actuación tanto del docente como del resto de sus compañeros y compañeras. | 15' |

Fuente: elaboración propia.

3.5.3. Sesión 3. Perspectiva socioeconómica.

Tabla 4

Sesión 3. ¿Cómo afecta la organización de una exposición universal a la ciudad?

| | |
|-------------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Identificar información específica en textos sencillos.- Acceder a información desde un diccionario.- Elaborar esquemas simples.- Identificar información de forma auditiva.- Redactar y contestar una entrevista sobre un tema en concreto.- Debatir sobre un tema. |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">- Expresión y comprensión escrita.- Expresión y comprensión oral. |
| Contenidos | <p>Lingüísticos: adverbios interrogativos (qué, cuándo, cómo, por qué...), futuro simple, expresión de gustos a través de estructuras gramaticales concretas; fonética, ortografía y ortoépica de palabras difíciles.</p> <p>Sociolingüísticos: uso de la gestualidad para apoyar exposiciones, pautas de actuación adecuada en un debate, y formas de saludo y despedida en una exposición de un trabajo.</p> <p>Pragmáticos: utilización de formas de cortesía orientadas a conectar con el público al realizar una exposición, expresión de opiniones, selección de preguntas para obtener información en una entrevista, estrategias de selección de argumentos para utilizar en un debate y saludos a la hora de entrar y salir de clase.</p> |
| Criterios de evaluación | <ol style="list-style-type: none">a) Conocer y utilizar el esquema como herramienta de comprensión escrita.b) Identificar información sencilla de forma auditiva.c) Entrevistar a una persona sobre un tema en concreto.d) Argumentar ideas y opiniones durante un debate.e) Respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Agrupamiento | <ul style="list-style-type: none">- Individual: actividad 1 y 2.- Grupal: actividad 3. |
| Recursos | Ordenador, proyector, tablets, diccionarios, papel y bolígrafos. |

| | | |
|------------------------|--|------------|
| Actividades y duración | 1. Realizar un esquema sobre un artículo. La primera actividad consistirá en leer el artículo seleccionado, realizar un esquema sobre le mismo y explicarlo. | 25' |
| | 1.1. Leer el artículo y buscar en el diccionario tres palabras que se desconozcan. | 15' |
| | 1.2. Realizar un esquema del artículo leido. | 10' |
| | 2. Preparación de una entrevista sobre el estand de la expo. | 40' |
| | 2.1. Comprensión auditiva (ver anexo III) sobre la <u>entrevista</u> acerca del impacto que tuvo la Expo 92' para la ciudad de Sevilla y sus habitantes. | 10' |
| | 2.2. Preparación de una entrevista sobre el estand de la expo. Se hará una breve explicación de los adverbios interrogativos y del futuro simple. Cada entrevista deberá al menos dos preguntas formuladas en futuro simple. | 15' |
| | 2.3. Se divide la clase en dos grupos: 6 entrevistadores y 6 entrevistados. Cada aprendiente dispondrá de 7 minutos para entrevistar a dos compañeros/as sobre el país que presentará en la exposición universal. A los diez minutos se cambian los roles. | 15' |
| | 3. Debate sobre los pros y los contras de organizar una exposición universal. Clase dividida en dos grupos. Un grupo argumentará en favor de organizar una exposición universal y el otro lo hará en contra. Dos aprendientes harán de moderadores. | 25' |
| | 3.1. Fase de selección y preparación de argumentos. Los grupos desarrollarán el guion argumentativo que utilizarán en el debate. | 10' |
| | 3.2. Fase de debate. Los grupos intercambiarán argumentos. El papel de los moderadores será clave durante esta fase. | 10' |
| | 3.3. Fase de conclusiones. Se hará una puesto en común con las conclusiones extraídas del debate. | 5' |

Fuente: elaboración propia.

3.5.4. Sesión 4. Perspectiva comunicativa.

Tabla 5

Sesión 4. ¿Cómo se promociona una exposición universal?

| | |
|-------------------------|--|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Acceder a información desde un ordenador y desde un diccionario.- Utilizar formas de cortesía ligadas al acto de exponer: "Buenos días, mi nombre es... y vengo a presentar...".- Expresar gustos de forma sencilla: "(No) Me gusta porque..."- Recordar y utilizar el concepto de sustantivo y adjetivo.- Crear un cartel digital que incluya un eslogan.- Escuchar y respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">- Expresión y comprensión escrita.- Expresión y comprensión oral. |
| Contenidos | <p>Lingüísticos: sustantivos, adjetivos, expresión de gustos a través de estructuras gramaticales concretas; fonética, ortografía y ortoépica de palabras que generen dificultad.</p> <p>Sociolingüísticos: uso de la gestualidad para apoyar exposiciones, pautas de actuación adecuada ante una exposición de un trabajo, y formas de saludo y despedida en una exposición de un trabajo.</p> <p>Pragmáticos: utilización de formas de cortesía orientadas a conectar con el público al realizar una exposición y estrategias publicitarias para hacer atractivo un producto.</p> |
| Criterios de evaluación | <ul style="list-style-type: none">a) Ser capaz de crear carteles publicitarios que incluyan un eslogan.b) Saber identificar y utilizar sustantivos y adjetivos.c) Ser capaz de expresar opiniones ligadas a gustos.d) Exponer ante un público de forma clara y convincente.e) Utilizar formas de cortesía relacionadas con el saludo y la despedida.f) Respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Agrupamiento | <ul style="list-style-type: none">- Individual: actividades 1, 2.1 y 2.2.- Por parejas: actividades 2.3 y 2.4. |
| Recursos | Ordenador, proyector, <i>tablets</i> , diccionarios, papel y bolígrafos. |

| | | |
|------------------------|--|------------|
| Actividades y duración | 1. El eslogan. La primera actividad de esta sesión estará dedicada a trabajar el eslogan como herramienta publicitaria. | 35' |
| | 1.1. La actividad comenzará con la presentación del eslogan utilizado por la Junta de Andalucía: «Andalucía imparable». | 5' |
| | 1.2. A partir, de ahí lanzaré una lluvia de ideas sobre qué es un eslogan, para qué sirve y qué tipos de palabras son las que componen dicho eslogan. | 10' |
| | 1.3. Posteriormente los aprendientes buscarán en el diccionario el significado de eslogan, así como qué tipo de palabra es «Andalucía» e «imparable». Aprovecharé para recordar las características básicas de los diccionarios, así como reforzar el concepto de sustantivo y adjetivo. | 10' |
| | 1.4. La última parte de la actividad consistirá la creación y exposición oral de un eslogan destinado a promocionar un objeto de clase. Incluirá un sustantivo y un adjetivo. | 10' |
| | 2. El cartel publicitario. La segunda parte de la sesión tendrá como objeto de estudio al cartel publicitario. | 50' |
| | 2.1. Comenzaré mostrando a los aprendientes una muestra de carteles de diferentes exposiciones universales (ver anexo IV). | 5' |
| | 2.2. Seguidamente, les explicaré brevemente el funcionamiento de la aplicación digital Canva . | 10' |
| | 2.3. A continuación, por parejas y tendrán que elaborar un cartel publicitario y un eslogan para promocionar sus respectivos estands. El eslogan incluirá un nombre propio y un adjetivo. | 25' |
| | 2.4. La última parte de la actividad y de la sesión consistirá en la exposición de los carteles realizados. Una vez expuesto el cartel, los ponentes recibirán la retroalimentación del docente y del resto de compañeros y compañeras. | 15' |

Fuente: elaboración propia.

3.5.5. Sesión 5. Perspectiva medioambiental.

Tabla 6

Sesión 5. ¿Qué impacto tiene la organización de una exposición universal en el entorno?

| | |
|-------------------------|---|
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none">- Manejar, interpretar y diseñar planos.- Utilizar formas de cortesía ligadas a preguntar e indicar direcciones: “Disculpe, me podría indicar por dónde se va a...”, “por supuesto, tiene que seguir recto...”.- Expresar opiniones de forma sencilla: «Yo creo que...porque...»- Comparar imágenes utilizando pretérito perfecto simple.- Escuchar y respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Destrezas | <ul style="list-style-type: none">- Expresión y comprensión escrita.- Expresión y comprensión oral. |
| Contenidos | <p>Lingüísticos: vocabulario relacionado con planos y direcciones, pretérito perfecto simple, estructuras gramaticales concretas para expresar opiniones y preguntar y dar direcciones; fonética, ortografía y ortoépica de palabras que generen dificultad.</p> <p>Sociolingüísticos: uso de la gestualidad para dar direcciones, pautas de actuación adecuada ante una exposición de un trabajo, y formas de saludo y despedida en una exposición de un trabajo.</p> <p>Pragmáticos: utilización de formas de cortesía orientadas a preguntar y a dar direcciones, manejo de planos.</p> |
| Criterios de evaluación | <ol style="list-style-type: none">a) Ser capaz manejar, interpretar y diseñar planos.b) Ser capaz de expresar opiniones relacionadas con un tema.c) Comparar imágenes utilizando pretérito perfecto simple.d) Utilizar formas de cortesía relacionadas con preguntar e indicar direcciones.e) Respetar las opiniones y creaciones de los demás. |
| Agrupamiento | <ul style="list-style-type: none">- Individual: actividad 1 y 2.1.- Por parejas: actividad 2.2 y 2.3.- Grupal: actividad 3. |
| Recursos | Ordenador, proyector, planos, lápices, rotuladores, reglas y colores. |

| | | |
|------------------------|--|------------|
| Actividades y duración | <p>1. Comparación de imágenes. En la primera actividad de la sesión se presentará a los aprendientes una serie de imágenes (ver anexo V) en las que se ve el antes y el después de una obra para un gran evento. Los aprendientes tendrán que razonar y explicar qué efectos creen que la obra ha producido en el entorno donde se ha llevado a cabo. Para ello sólo podrán utilizar el pretérito perfecto simple.</p> | 15' |
| | <p>2. Plano. La segunda actividad tendrá como objetivo trabajar con un plano.</p> | 60' |
| | <p>2.1. En primer lugar se entregará un plano de la Expo 92 (ver anexo VI) a cada aprendiente. Dedicarán un tiempo a leer y observar el plano y se resolverán las dudas presentadas.</p> | 15' |
| | <p>2.2. Seguidamente, los apredientes se colocarán por parejas. Tendrán que imaginar que están perdidos en la Expo 92 y que acuden a un voluntario para preguntarles cómo llegar a cierto lugar del plano. Previamente el docente pondrá un ejemplo de la actividad y determinará el nivel de los aprendientes en lo que a preguntar y explicar direcciones se refiere. Una vez comprendida la actividad los aprendientes se pondrán a practicar y a cambiar de rol. El docente irá observando a cada pareja e interviniendo cuando sea necesario.</p> | 15' |
| | <p>2.3. Por último, se entregará a cada pareja un plano del instituto (ver anexo VI). Tendrá que diseñar el plano de la exposición que se llevará a cabo en el instituto. Deberán indicar: nombre de los pabellones, nombres de las calles y puertas, así como leyenda de lugares de interés.</p> | 30' |
| | <p>3. Puesta en común de la unidad didáctica. La última actividad de la sesión se dedicará a poner en común lo aprendido durante la unidad didáctica. También se tendrán en cuenta los intereses de los aprendientes para el diseño de futuras unidades didácticas.</p> | 10' |

Fuente: elaboración propia.

3.6. Evaluación

El proceso de evaluación de las diferentes sesiones que componen la unidad didáctica, así como la evaluación de la propia unidad en su conjunto, englobará diversos mecanismos que a continuación se describen:

- 1) Durante el desarrollo de cada sesión, así como el día de la exposición universal, el docente evaluará lo que va sucediendo a través de la observación directa y la toma de notas en la aplicación [iDoceo](#).
- 2) Para cada una de las sesiones se desarrollará una rúbrica de evaluación. Estas rúbricas ([ver anexo VII](#)) serán entregadas a los aprendientes al comienzo de las sesiones. De este modo, se busca que sean conscientes en todo momento de lo que se espera aprendan en el desarrollo de las sesiones.
- 3) Como se ha explicado en el apartado actividades incluido en cada una de las sesiones, se reservará un tiempo para la exposición de las tareas, así como para la retroalimentación verbal tanto de los compañeros y compañeras como del docente.

3.7. Cronogramas

En este apartado se puede ver cómo se distribuyen cada una de las cinco sesiones que componen la UD. Las cuadrículas resaltadas en verde señalan los días en los que llevarán a cabo las diferentes sesiones, mientras que las cuadrículas resaltadas en rojo indican los días en los que se organizará la exposición universal en el centro. Por otro lado, la carga lectiva de las ATAL en el centro es de dos sesiones semanales de noventa. En el caso del grupo objetivo de esta propuesta, las sesiones serán los martes y jueves.

Tabla 7

Calendario de aplicación de la UD

| Mayo 2022 | L | M | X | J | V | S | D |
|-----------|----|----|----|----|----|----|---|
| | | | | | | | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | |
| 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | |
| 30 | 31 | | | | | | |

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

Al comienzo de este trabajo se estableció un objetivo principal consistente en diseñar una unidad didáctica para un ATAL fundamentada en el ABF. Para la consecución de dicho objetivo general se plantearon una serie de objetivos específicos cuyo cumplimiento se revisa a continuación.

En lo referente al primer objetivo, explicar en qué consiste el ABF y qué lugar ocupa en el currículo educativo finlandés, se ha podido constatar que el ABF es un modelo pedagógico que vertebría el currículo educativo finlandés. Dicho modelo pedagógico consiste en el estudio de los fenómenos que nos rodean desde una perspectiva holística y multidisciplinar.

En lo que respecta al segundo objetivo, comprender cómo se enfoca la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo educativo finlandés, se concluye que, como dice Nguyen (2018), Finlandia parece haber elegido el camino de la pedagogía posmétodo de Kumaravadivelu (2003a, b; 2006a, b) para construir y desarrollar su currículo educativo. Esta característica se debe al hecho de que el NCC describe exclusivamente los objetivos generales y los objetivos del aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras con una amplia gama de temas y recomendaciones para la utilización de materiales auténticos en la enseñanza, sin una referencia explícita a ningún método de enseñanza.

El siguiente objetivo planteado era describir las características y finalidades de las ATAL. Para ello se acudió a la normativa reguladora, en cuyo texto se encontró que las finalidades esenciales de las ATAL son: facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas; permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

Seguidamente, se propuso fundamentar las razones que hacen al modelo pedagógico ABF un medio óptimo para lograr el aprendizaje de la lengua española en las ATAL. En el capítulo destinado a tal fin se determina que, efectivamente, el ABF puede ayudar a conseguir las finalidades de la ATAL. Entre las virtudes que presenta el ABF se destacan las siguientes: catalizar el conocimiento de las diferentes culturas presentes en la zona; mejorar el dominio de la lengua española de los aprendientes a través de un enfoque metodológico diverso,

contextualizado y basado en la acción; crear espacios de intercambio e interactividad social que den cabida a todos los miembros de la comunidad educativa, facilitando no sólo la participación de los aprendientes sino también la de sus familias; generar estrategias didácticas transversales, dinámicas e integrales que faciliten la consecución de objetivos y adquisición de competencias.

A continuación, la investigación se centró en revisar la literatura científica en búsqueda de experiencias de índole similar. Como se comentará en el apartado dedicado a las limitaciones y prospectiva, este objetivo se ha cumplido, pero de forma muy tenue, ya que sólo se ha podido encontrar una investigación en la que relaciona ABF y enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

El siguiente objetivo específico consistía en presentar una estructura metodológica que permita integrar el trabajo realizado en las ATAL con el llevado a cabo en el resto de asignaturas con componen el currículo educativo del centro. Las expectativas depositadas en este objetivo se han visto satisfechas, ya que se ha comprobado que según la normativa educativa andaluza es posible diseñar un PEC fundamentado en ABF.

Por último, se pretendía diseñar una secuencia didáctica coherente, en la que la sucesión de actividades permitiese el aprendizaje de la lengua española como segunda lengua a través del estudio del fenómeno seleccionado. Este último y crucial objetivo también se ha visto satisfecho. El resultado ha sido una propuesta de intervención en la que se presentan una serie de actividades que permiten al aprendiente desarrollar destrezas orales y escritas de la lengua española, a la vez que trabaja sobre el fenómeno de la exposición universal, al igual que están haciendo el resto de compañeros y compañeras de su nivel en el aula ordinaria.

Sin embargo, en el proceso de realización de este trabajo se han encarado algunas limitaciones y ciertas dificultades que serán relatadas a continuación. De igual forma, se destacarán las expectativas de futuro que de este trabajo se proyectan.

5. Limitaciones y prospectiva

Este último apartado del trabajo se dedicará a explicar brevemente cuáles han sido los obstáculos más destacables que se han encontrado en el camino tomado para la elaboración de esta investigación. Una vez expuestas dichas limitaciones, se dará paso a la presentación de las futuribles líneas de trabajo que se proyectan de este trabajo fin de máster.

En primer lugar, es imprescindible destacar que se han encontrado dos limitaciones principales a la hora de elaborar este estudio. La primera de ella ha sido la escasez de investigaciones encontradas acerca del tema, es decir, investigaciones que estudiasen el ABF aplicado a la enseñanza tanto de lenguas extranjeras como de segundas lenguas.

Aunque cabe reseñar que sí se han podido encontrar numerosas investigaciones centradas en el modelo pedagógico ABF y en el currículo educativo finlandés, la mayoría de estas publicaciones están realizadas en inglés, mientras que una proporción muy residual están escritas en español.

Por otro lado, otra de las limitaciones que, en cierta manera, ensombrecen este trabajo, ha sido la imposibilidad de realizar una investigación cualitativa, tipo investigación-acción, en la que se hubiese investigado la puesta en práctica de la propuesta didáctica de intervención expuesta en el correspondiente apartado de este trabajo. La información que se podría haber obtenido hubiera supuesto una notable evidencia complementaria al conocimiento teórico aquí presentado.

Parece evidente que una de las futuribles líneas de trabajo que se abren estaría ligada a la última limitación expuesta. Esto es, realizar una investigación cualitativa en uno o varios centros educativos, en los que se pusiese en marcha una propuesta didáctica fundamentada en el modelo ABF y que tuviese como protagonistas a un grupo de aprendientes de un ATAL.

Por último, si se amplían el rango de acción más allá del ABF, estudios cualitativos destinados a desarrollar modelos educativos integrales podrían ser muy beneficiosos para mejorar la adaptación e integración de los aprendientes recién llegados a España que todavía no dominan ni la lengua ni la cultura del país de destino.

6. Referencias bibliográficas

- 2006/962/CE, recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2006). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 394, de 18 de diciembre de 2006, 10-18. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Coob, P. y Yackel, E. (1996). Constructivist, emergent, and social-cultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychologist*, 31, 175-190.
- Decreto 111/2016, de 14 de junio de 2016, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (2016). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 122, de 28 de junio de 2016, 27-44. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf
- Finnish National Board of Education (2016). *National Core Curriculum for Basic Education 2014*. Next Print Oy.
- Foncubierta, J. M. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu. *Marco ELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14, 1-10. <https://marcoele.com/entrevista-kumaravadivelu/>
- Fuster, D.E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Monográfico: Avances en investigación cualitativa en educación*, 7 (1), 201-229.
- Gutiérrez, M.C., Buriticá, O.C. y Rodríguez, Z.E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. En Matthes, M., Pulkkinen, L., Clouder, C. y Heys, B. (Eds.), *Improving the quality of childhood in Europe*, (vol. 7, pp. 75-89). Alliance for Childhood European Network Foundation.
- Heymann, E. (2009). El eidos pre-predicativo y sus conceptualizaciones. En Navia, A. y Rodríguez, V. (Eds.). *Fenomenología y Hermeneutica*, (pp. 37-64). Universidad de los Andes.
- Instituto Cervantes (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 A2*. Biblioteca Nueva.
- Karlsson, P. (2017). *Teacher's perspective in the national core curriculum of basic education 2016*. (Tesis doctoral) Universidad de Aalto.

Kauppinen, J. (2016). Curriculum in Finland. Direcao-Geral da Educacao.

Kumaravadivelu, B. (2003a). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2003b). Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes*, 22(4), 539-550.

<http://bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2003%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Perspective.pdf>

Marsh D., Díaz Pérez, W., Escárzaga Morales, M. (2019). Enhancing Language Awareness and Competence-building through a Fusion of Phenomenon-based Learning and Content and Language Integration. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 55-65.

Moran, D. (2013). Edmund Husserl and phenomenology. En Bailey, A. (Ed.), *Philosophy of Mind: The Key Thinkers*, (pp. 37-58). Bloomsbury.

Nguyen, H. P. (2018). *Phenomenon-based learning in Finnish and Vietnamese upper secondary school curriculum for English as a Foreign language* (Trabajo fin de máster). Universidad de Jyväskylä.

Niemi, H. (2014). The Finnish educational ecosystem: working for equity and high learning outcomes. En Niemi, H., Multisilta, J., Lasse L. y Vivitsou, M. (Eds), *Finnish innovations and technologies in schools: a guide towards new ecosystems of learning*. (pp. 3-20). Sense Publishers.

Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. (2016). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 144, de 28 de julio de 2016, 108-394. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/BOJA16-144-00289-13500-01_00095875.pdf

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (2007). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, de 14 de febrero de 2007, 7-11. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>

Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Schuller, T., y Watson, d. (2009). Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning. NIACE.

Serrano, J.M. y Pons, R.M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27.

Silander, P. (2015a). Digital pedagogy. En Mattila, P. y Silander, P. (Eds.), *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland* (pp. 9-26). Universidad de Oulu.

Silander, P. (2015b). Phenomenon Based Learning. Finlandia: Phenomenal Education. <http://www.phenomenaleducation.info/phenomenon-based-learning.html>

Symeonidis, V. y Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oświatowe*, 28 (2), 31-47.

Tissington, S. (2019). Learning with a through Phenomena: An explainer on Phenomenon Based Learning. *Northern Symposium of the Association of Learning Development in Higher Education*. Teeside University.

Vahtivuori, S., Halinen, I., Niemi, H., Lavonen, J. y Lipponen, L. (2014). A new Finnish National core curriculum for basic education (2014) and technology as an integrated tool for learning. En Niemi, H., Multisilta, J., Lasse L. y Vivitsou, M. (Eds), *Finnish innovations and technologies in schools: a guide towards new ecosystems of learning*. (pp. 21-35). Sense Publishers.

7. Anexos

7.1. Anexo I. Comprensión escrita “Sobre Málaga”

- a) ¿Cuántas ciudades españolas están más pobladas que Málaga?
- b) ¿Cuántos días nublados tiene de media Málaga?
- c) ¿Cuántos pasajeros visitaron Málaga en 2019?
- d) ¿Con qué otra palabra se denomina al Parque Tecnológico de Málaga en el texto?
- e) ¿Cuántos alumnos estudiaron en la Universidad de Málaga durante el curso 2018-2019?
- f) ¿Cuál es el principal sector económico alojado en el Polo Nacional de Contenidos Digitales?
- g) ¿Para qué sirve el Palacio de Ferias y Congresos de Málaga?
- h) Señala dos eventos anuales relevantes para la ciudad de Málaga.
- i) ¿Cuáles son las principales infraestructuras culturales de la ciudad de Málaga?
- j) ¿Cuántas veces se ha celebrado el Festival de Cine en Español de Málaga?

7.2. Anexo II. Imágenes de estands en exposiciones.

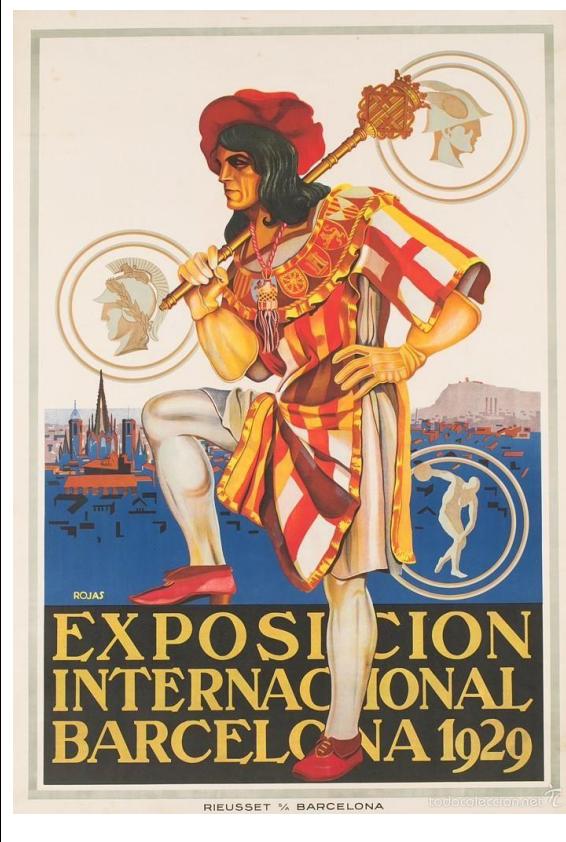
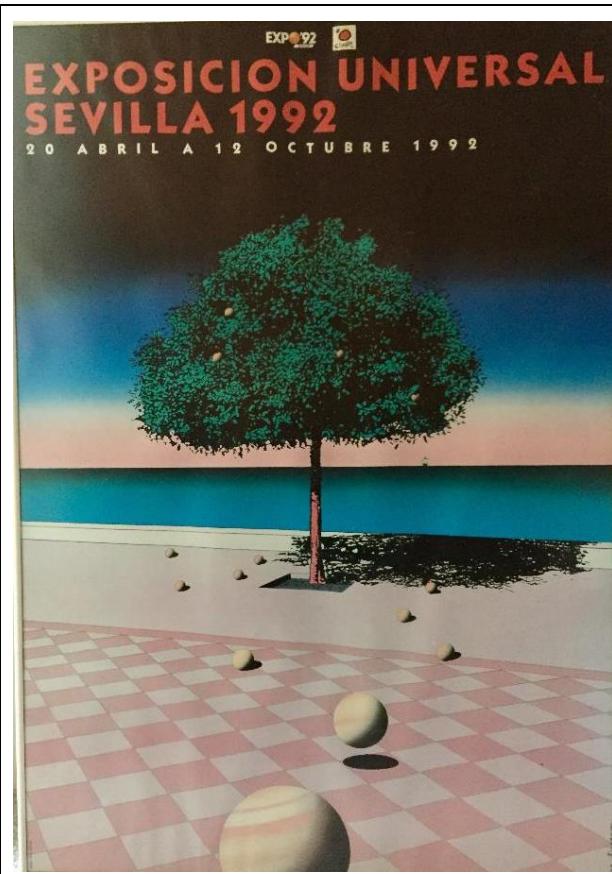


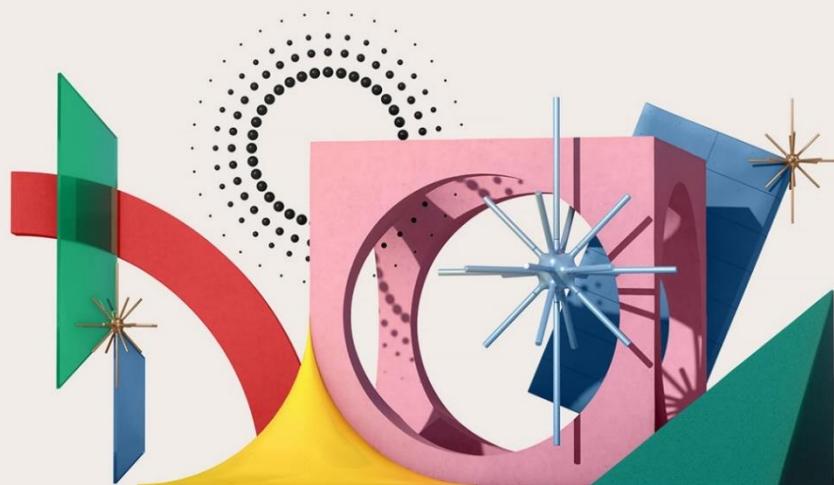
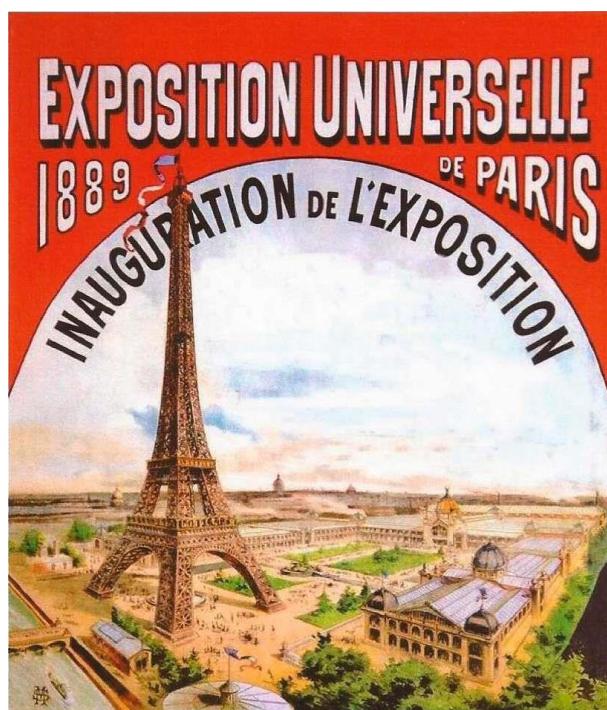
7.3. Anexo III. Comprensión auditiva sobre el reportaje de la Expo 92.

Desde el minuto 1:40 al minuto 4:40.

- a) ¿Cuántas personas visitaron las Expo 92?
- b) ¿Cuál es la pregunta principal del reportaje?
- c) Según Javier Aroca, ¿cómo era la ciudad de Sevilla antes de la Expo 92?
- d) Según Javier Aroca, ¿cuál fue la principal novedad que trajo la Expo 92 a Sevilla?
- e) Según Javier Aroca, ¿se planificó el “día después” de la Expo 92?

7.4. Anexo IV. Ejemplos de carteles de exposiciones universales.

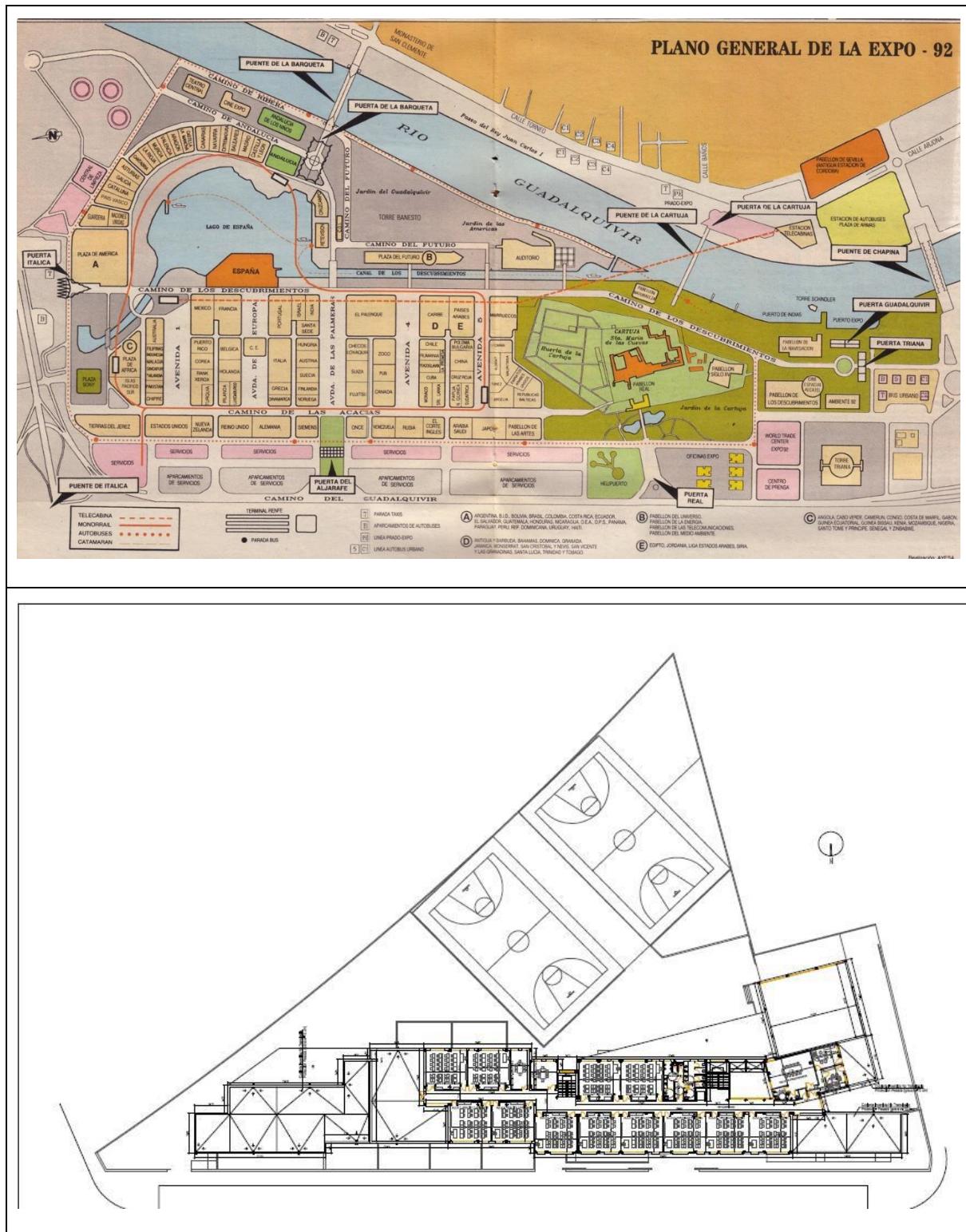




7.5. Anexo V. Comparativa de imágenes.



7.6. Anexo VI. Plano de la Expo 92 y plano del instituto.



7.7. Anexo VII. Rúbricas de evaluación.

| Rúbrica de evaluación de la sesión 1 | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | 4 Excelente | 3 Notable | 2 Bien | 1 Mejorable |
| Conocer qué es una exposición universal. | El aprendiente es capaz de explicar perfectamente en qué consiste una exposición universal. | El aprendiente es capaz de explicar en qué consiste una exposición universal, pero con algún pequeño fallo. | El aprendiente explica de forma muy básica en qué consiste una exposición universal. | El aprendiente no es capaz de explicar qué es una exposición universal. |
| Encontrar datos sencillos de un texto escrito. | El aprendiente responde correctamente 9 ó 10 preguntas de la comprensión lectora. | El aprendiente responde correctamente 7 u 8 preguntas de la comprensión lectora. | El aprendiente responde correctamente 5 ó 6 preguntas de la comprensión lectora. | El aprendiente responde correctamente 5 o menos preguntas de la comprensión lectora. |
| Redactar un texto descriptivo sencillo. | El aprendiente trabaja en grupo para redactar un texto descriptivo sencillo que cumple con todos los requisitos. | El aprendiente trabaja en grupo para redactar un texto descriptivo sencillo que cumple con todos los requisitos menos uno. | El aprendiente trabaja en grupo para redactar un texto descriptivo sencillo que cumple con todos los requisitos menos uno. | El aprendiente no trabaja en grupo o lo hace, pero redacta un texto descriptivo sencillo que no cumple la mayoría de requisitos. |
| Respetar las opiniones y creaciones de los demás. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás en todo momento. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás, aunque en alguna ocasión ha interrumpido a quién tenía el turno de palabra. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás, aunque en alguna ocasión no lo ha hecho, pero se ha dado cuenta y no ha vuelto a ocurrir. | El aprendiente no muestra una actitud de respeto ante las opiniones y creaciones de los demás. |

| Rúbrica de evaluación de la sesión 2 | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | 4 Excelente | 3 Notable | 2 Bien | 1 Mejorable |
| Conocer y utilizar vocabulario relacionado con el estand. | El aprendiente realiza la tarea indicando todas las palabras. | El aprendiente realiza la tarea indicando todas las palabras menos una. | El aprendiente realiza la tarea indicando todas las palabras menos dos. | El aprendiente realiza la tarea indicando todas las palabras menos tres o más. |
| Crear una presentación digital sobre un tema. | El aprendiente crea una presentación digital sobre el tema, incluyendo: título, imágenes, notas explicativas y al menos 10 diapositivas. | El aprendiente crea una presentación digital sobre el tema señalado, cumpliendo todos los requisitos menos uno. | El aprendiente crea una presentación digital sobre el tema señalado, cumpliendo todos los requisitos menos dos. | El aprendiente crea una presentación digital sobre el tema señalado, cumpliendo todos los requisitos menos tres. |
| Exponer una presentación en público. | El aprendiente expone su presentación utilizando los recursos aprendidos inmejorablemente. | El aprendiente expone su presentación utilizando los recursos aprendidos notablemente. | El aprendiente expone su presentación utilizando los recursos aprendidos suficientemente. | El aprendiente expone su presentación utilizando los recursos aprendidos mejorablemente. |
| Respetar las opiniones y creaciones de los demás. | El aprendiente respeta a los demás en todo momento. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión ha interrumpido a quién tenía el turno de palabra. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión no lo ha hecho, pero se ha dado cuenta y no ha vuelto a ocurrir. | El aprendiente no muestra una actitud de respeto ante las opiniones y creaciones de los demás. |

| Rúbrica de evaluación de la sesión 3 | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | 4 Excelente | 3 Notable | 2 Bien | 1 Mejorable |
| Conocer y utilizar el esquema como herramienta de comprensión de textos. | El aprendiente realiza un esquema del texto en el que se contemplan todas las ideas principales y secundarias. | El aprendiente realiza un esquema del texto en el que se contemplan todas las ideas principales y secundarias, menos una. | El aprendiente realiza un esquema del texto en el que se contemplan todas las ideas principales y secundarias, menos dos. | El aprendiente realiza un esquema del texto en el que se contemplan todas las ideas principales y secundarias, menos tres o más. |
| Encontrar datos sencillos de forma auditiva. | El aprendiente responde correctamente todas las preguntas de la comprensión auditiva. | El aprendiente responde correctamente 4 preguntas de la comprensión auditiva. | El aprendiente responde correctamente 3 preguntas de la comprensión auditiva. | El aprendiente responde correctamente menos de 3 preguntas de la comprensión auditiva. |
| Debatir a favor y en contra de un tema determinado. | El aprendiente participa de forma activa en el debate, interviniendo pertinentemente en 3 ó más ocasiones. | El aprendiente participa de forma activa en el debate, interviniendo pertinentemente en 2 ocasiones. | El aprendiente participa de forma activa en el debate, interviniendo pertinentemente en 1 ocasión. | El aprendiente participa en el debate, pero no interviene pertinentemente en ninguna ocasión. |
| Respetar las opiniones y creaciones de los demás. | El aprendiente respeta a los demás en todo momento. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión ha interrumpido a quién tenía el turno de palabra. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión no lo ha hecho, pero se ha dado cuenta y no ha vuelto a ocurrir. | El aprendiente no muestra una actitud de respeto ante las opiniones y creaciones de los demás. |

| Rúbrica de evaluación de la sesión 4 | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | 4 Excelente | 3 Notable | 2 Bien | 1 Mejorable |
| Crear un eslogan publicitario. | El aprendiente crea un eslogan publicitario que cumple con todos los requisitos. | El aprendiente crea un eslogan publicitario que cumple con todos los requisitos, menos uno. | El aprendiente crea un eslogan publicitario que cumple con todos los requisitos, menos dos. | El aprendiente crea un eslogan publicitario, pero que no cumple la mayoría de requisitos. |
| Crear un cartel publicitario. | El aprendiente trabaja en pareja para crear un cartel que cumple con todos los requisitos. | El aprendiente trabaja en pareja para crear un cartel que cumple con todos los requisitos, menos uno. | El aprendiente trabaja en pareja para crear un cartel que cumple con todos los requisitos, menos dos. | El aprendiente no trabaja en pareja o lo hace, pero crea un cartel que no cumple la mayoría de requisitos. |
| Exponer una creación en público. | El aprendiente expone su creación utilizando los recursos aprendidos inmejorablemente. | El aprendiente expone su creación utilizando los recursos aprendidos notablemente. | El aprendiente expone su creación utilizando los recursos aprendidos suficientemente. | El aprendiente expone su creación utilizando los recursos aprendidos mejorablemente. |
| Respetar las opiniones y creaciones de los demás. | El aprendiente respeta a los demás en todo momento. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión ha interrumpido a quién tenía el turno de palabra. | El aprendiente respeta a los demás, aunque en alguna ocasión no lo ha hecho, pero se ha dado cuenta y no ha vuelto a ocurrir. | El aprendiente no muestra una actitud de respeto ante las opiniones y creaciones de los demás. |

| Rúbrica de evaluación de la sesión 5 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4 Excelente | 3 Notable | 2 Bien | 1 Mejorable |
| Comparar imágenes de forma oral. | El aprendiente es capaz de comparar imágenes utilizando el pretérito perfecto simple perfectamente. | El aprendiente es capaz de comparar imágenes utilizando el pretérito perfecto simple, pero con algún pequeño fallo. | El aprendiente es capaz de comparar imágenes utilizando el pretérito perfecto simple, pero con varios fallos. | El aprendiente es capaz de comparar imágenes utilizando el pretérito perfecto simple, pero con muchos fallos. |
| Preguntar e indicar direcciones. | El aprendiente pregunta e indica direcciones utilizando los recursos aprendidos inmejorablemente. | El aprendiente pregunta e indica direcciones utilizando los recursos aprendidos notablemente. | El aprendiente pregunta e indica direcciones utilizando los recursos aprendidos suficientemente. | El aprendiente pregunta e indica direcciones utilizando los recursos aprendidos mejorablemente. |
| Diseñar un plano. | El aprendiente trabaja en pareja para diseñar un plano que cumple con todos los requisitos. | El aprendiente trabaja en pareja para diseñar un plano que cumple con todos los requisitos, menos uno. | El aprendiente trabaja en pareja para diseñar un plano que cumple con todos los requisitos, menos uno. | El aprendiente no trabaja en pareja o lo hace, pero diseña un plano que no cumple la mayoría de requisitos. |
| Respetar las opiniones y creaciones de los demás. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás en todo momento. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás, aunque en alguna ocasión ha interrumpido a quién tenía el turno de palabra. | El aprendiente respeta las opiniones y creaciones de los demás, aunque en alguna ocasión no lo ha hecho, pero se ha dado cuenta y no ha vuelto a ocurrir. | El aprendiente no muestra una actitud de respeto ante las opiniones y creaciones de los demás. |