

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

El refuerzo escolar desde una perspectiva
competencial: una mejora de la práctica docente
centrada en la adquisición de vocabulario en inglés

Autor: Mario Bravo Candel

[Link grabación defensa](#)

Director/a

Lucas Crine

Murcia, julio de 2023

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	5
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Fundamentos legales	9
2.2 Recopilación de estudios en torno al refuerzo escolar	11
2.3 Enseñanza de vocabulario en educación secundaria	13
2.4 Learning Objects en educación secundaria	18
3. OBJETIVOS	22
3.1 Objetivo General	22
3.2 Objetivos Específicos	22
4. METODOLOGÍA	23
4.1 Descripción del proyecto	24
4.2 Contenidos	25
4.3 Actividades	27
4.3.1 Pre-tarea (pre-task)	27
4.3.2 Tarea principal (main task)	30
4.3.3 Pos-tarea (post-task)	33
4.4 Recursos	36
4.5 Temporalización	36
5. EVALUACIÓN	38
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
8. ANEXOS	47
8.1 Anexo 1. Resultados de English Vocabulary Profile Online	47
8.2 Anexo 2. Módulo propuesto en Morales et al. (2013)	55
8.3 Anexo 3. Módulo pre-tarea	57
8.4 Anexo 4. Módulo tarea principal	58
8.5 Anexo 5. Módulo pos-tarea	59
8.6 Anexo 6. Rúbrica de evaluación	60

1. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende abordar la mejora de la práctica docente en lo relativo al desfase curricular que hoy en día puede afectar en el aula de secundaria, y concretamente en la clase de inglés. Este trabajo pretende asimismo innovar en la práctica docente recurriendo al desarrollo competencial recomendado tanto en la nueva legislación como en las anteriores.

El desfase curricular en el aula de secundaria es una realidad con la que el profesorado debe lidiar; son más y más los alumnos que necesitan adaptaciones específicas en su currículo. A su vez, la integración de los Planes de Atención a la Diversidad, acompañado de un mayor acceso a la educación por parte de las instituciones, ha condicionado la aparición de diferentes tipologías para recoger diferentes tipos de alumnos con necesidades específicas bien definidas. No obstante, el refuerzo o apoyo escolar es un asunto pendiente en el día a día de un centro de secundaria, tal y como sugieren los trabajos de investigación consultados tanto a nivel regional, en la Región de Murcia, como a nivel estatal, en España. Si bien, en las últimas décadas, observamos que la Educación Compensatoria (Escudero, 2003) ha dado lugar a una mayor personalización de los objetivos curriculares, los centros continúan afrontando nuevas necesidades específicas, ofreciendo programas de refuerzo y medidas de apoyo escolar que no terminan de satisfacer al conjunto de los alumnos; por ejemplo, se observa que más y más alumnos optan por clases extracurriculares en academias. La materia de lengua extranjera (L2) entra dentro de esta tendencia.

Partimos del hecho de que los alumnos con necesidad de reforzar su competencia comunicativa encuentran dificultades, o se ven imposibilitados para producir textos orales y escritos, limitando sus posibilidades de progreso en el aula de inglés. Si a esto le añadimos que los alumnos pueden acumular asignaturas pendientes, aun habiendo promocionado de curso, el resultado es que los alumnos obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin garantías de que se les haya ofrecido oportunidades reales de mejorar su

expresión y comprensión en L2. Por esta razón, el presente trabajo pretende garantizar la mejora de la enseñanza de L2 a través del vocabulario.

El objetivo de este trabajo es desarrollar una metodología de aprendizaje basado en competencias, centrado en el vocabulario, para un alumnado que requiere de adaptaciones ordinarias en una etapa muy concreta de su educación: Tercero de Educación Secundaria Obligatoria (3º ESO). Asimismo, se pretende incluir el uso de los Objetos de Aprendizaje (AOs, o en inglés: *Learning Objects*, LOs) como herramienta de sistematización de un aprendizaje por tareas centrado en el alumno, es decir, en función de su competencia en L2, su contexto, su motivación, u otros factores.

El proyecto que introducimos en este trabajo está planificado en un centro de secundaria en la Región de Murcia. Este proyecto va dirigido a un sector de alumnos dentro de un grupo cuyo conocimiento en L2 no es homogéneo al del resto del curso, en un periodo crítico de adquisición de L2. Hemos notado que la necesidad de poner al día a este sector del alumnado en el aula es crucial para el desarrollo normal de las clases y la correcta consecución de los objetivos curriculares. La metodología de aprendizaje por tareas pretende generar recursos educativos y mecanismos reutilizables y regulables según el contexto del aula. Hemos asumido que esta metodología se aplicará sobre un subgrupo de alumnos, seleccionado por el profesor principal, durante una sesión de desdoblamiento.

Dado que las clases de desdoblamiento requieren de relegar la responsabilidad de enseñanza a un segundo profesor, es necesario que el profesor principal reciba una retroalimentación de lo que se ha hecho en clase, y que permita al profesorado reproducir esos mismos contenidos de manera sistemática. Para ello, la metodología tendrá un fundamento práctico basado en los OAs. Los OAs son conceptualizaciones del aprendizaje que han demostrado ser útiles en asignaturas con materiales didácticos bien secuenciados en el entorno educativo. Pese a su corto recorrido en centros de educación secundaria (porque fueron mayormente utilizados en la enseñanza universitaria, concretamente en el campo técnico y científico), los OAs pueden verse como herramientas didácticas regulables (por el profesorado) para dar soporte y acelerar la recuperación escolar de estos alumnos que parten con desventaja en el aula. Cuando hablamos de desventajas, nos referimos a

alumnos que han pasado de curso sin un nivel suficiente en L2, a discentes que acaban de incorporarse al grupo y que tienen que adaptarse al nuevo contexto en el aula, y a estudiantes que ahogan cualquier intento de implicación en clase por no confiar en sus habilidades lingüísticas o por falta de atención hacia los contenidos curriculares en práctica.

Los OAs no son innovadores en el sistema educativo nacional (la Asociación Española de Normalización¹, o UNE, la pone a disposición en el contexto español), pero sí resulta ser innovador el uso que se le pretende dar en este Trabajo de Fin de Máster. En futuros proyectos, los contenidos desarrollados con esta metodología podrían ser plasmados en unos objetivos didácticos integrados en un sistema de gestión de aprendizaje. En estos sistemas, una interfaz podría dar forma y formato a actividades orientadas al aprendizaje asistido en L2, fácilmente accesible a través de un PC o un dispositivo móvil.

¹ UNE: <https://www.une.org/>

2. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo tiene como objetivo mejorar la práctica docente en L2. La mejora pretende ayudar al profesorado de inglés a lidiar de manera sistemática con aquel sector del alumnado que presenta desfase curricular en el aula de 3º de ESO. Se definirá el contexto administrativo relativo a políticas de educación en materia de L2; seguidamente, se consultará trabajos de investigación o de análisis de mejora del refuerzo escolar, así como una posible relación con la enseñanza de vocabulario; finalmente, se pondrá el foco de atención en los OAs, y se pondrá en valor su evaluación en el contexto de la educación secundaria.

2.1 Fundamentos legales

Los términos refuerzo y apoyo escolar se utilizarán indistintamente en este trabajo para hacer referencia a la adopción de mecanismos o de medidas para recuperar y superar la materia de inglés. Cabe destacar que, aunque la Ley de Educación suele hacer uso del término refuerzo para designar *programas de refuerzo*, y del término apoyo, para *medidas de apoyo*, ambos términos pueden hacer referencia a dos conceptos que son el de nivelación o recuperación escolar. El enfoque legal que abordamos en este trabajo se enmarca, de igual modo, en el Plan de Atención a la Diversidad² de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo³ de la Región de Murcia (CARM), donde se explica cómo el profesorado podrá dar soporte a aquellos alumnos que presentan dificultades en una materia o área de conocimiento mediante el uso de medidas ordinarias.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es la ley orgánica estatal actual⁴. La LOMLOE coexiste con la anterior ley LOMCE⁵ que también modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Las dos leyes están

² Plan de Atención a la Diversidad (normativa básica):

<https://diversidad.murciaeduca.es/normativa.php>

³ Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo:

<http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=77&IDTIPO=140>

⁴ LOMLOE: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

⁵ LOMCE: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

parcialmente activas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el curso 2022/23.

En lo referente a refuerzo escolar, tanto la LOMLOE como la LOMCE disponen en los Art. 15 y 28, respectivamente, que los equipos docentes podrán establecer medidas, o mecanismos de apoyo y refuerzo para «garantizar la adquisición» de las competencias imprescindibles para continuar el proceso educativo, con los apoyos que cada uno de los alumnos «precise». Además, solo si lo consideran oportuno, los equipos docentes podrán hacer uso de alguno de los programas de refuerzo que las administraciones autonómicas hayan podido poner en marcha a partir de fondos públicos.

El refuerzo escolar puede tener, por tanto, dos interpretaciones: una primera interpretación en la que las administraciones educativas ponen a disposición de los centros recursos y planes de apoyo educativo para aquellos alumnos que no dominen competencias críticas (Art. 5, LOMLOE), o que necesitan involucrarse en un programa de refuerzo (por ejemplo, Art. 27, LOMCE); y una segunda interpretación, que estaría acotada al criterio del equipo docente sobre la evaluación y promoción de los alumnos que no alcanzan o no superan una asignatura o un ámbito concreto. Cabe destacar, una vez más, que en el curso 2022/23 persisten programas de refuerzo de la LOMLOE, y sólo la nueva ley aplica a los cursos impares de ESO. Otro de los cambios a tener en cuenta en la nueva ley de Educación es la supresión de las pruebas extraordinarias ('exámenes de repesca') para el curso 2023/24⁶, pensada para aquellos alumnos que promocionan y que tienen que superar una asignatura pendiente del curso pasado.

En lo que respecta a la CARM, es competencia de la administración autonómica de poner en marcha diferentes programas que faciliten el alcance de los objetivos mínimos o faciliten la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria. Por ejemplo, entre los programas que están operativos en el curso 2022/23, se encuentran los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, o PMAR (LOMCE), los Programas de Refuerzo Curricular o PRC, así como los Programas de Refuerzo Educativo o PRE (LOMCE y LOMLOE); además, se ha recuperado con la LOMLOE la Diversificación y los

⁶ Disposición transitoria primera (LOMLOE):
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Grados Básicos. La CARM, apoyándose en la LOE en lo referido a la atención a la diversidad, publicó diferentes resoluciones para regular la Educación Secundaria Obligatoria al contexto de un alumnado con unas dificultades identificadas.

Es importantísimo resaltar que el refuerzo escolar se tiene que abordar, en consecuencia, dentro de la Atención a la Diversidad. Complementariamente, podría interpretarse como una medida de apoyo, que acarrea adaptaciones significativas o no significativas, con un objetivo claro de ayudar a superar algunas de las dificultades que los alumnos tienen en materias de carácter instrumental y en áreas de conocimiento.

Para finalizar esta sección, es interesante indicar que toda la regulación en materia competencial se recoge en el Real Decreto 243/2022⁷, de 5 de abril, lo que sienta las bases para el desarrollo de los alumnos en base a competencias. En el apartado Lengua Extranjera, se pone de manifiesto la necesidad de proporcionar «léxico común», «léxico especializado de interés para el alumno», «expresiones y léxico específico para reflexionar» sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así otorgar al alumno «estrategias de enriquecimiento léxico» para «identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas [...] a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal».

2.2 Recopilación de estudios en torno al refuerzo escolar

En la literatura, existen estudios recientes que centran su atención en los programas y el efecto de las medidas de apoyo escolar en la CARM. Suelen ser, sin embargo, trabajos de recopilación de información que definen el sistema actual de programas de refuerzo escolar, y no centran su atención en mecanismos concretos que lidien con un alumnado que necesitan medidas ordinarias sin adaptaciones específicas. Además, son estudios con escaso análisis cuantitativo, probablemente debido a la dificultad añadida de recopilar datos en un aula, o de las implicaciones legales de encuestar a menores de

⁷ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria:
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

edad. No obstante, existen estudios o existieron líneas de investigación en torno al tema de la compensación educativa y la inclusión social en el aula.

El Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación⁸ de la Universidad de Murcia y la propia Consejería de Educación⁹ (EDUCARM) han publicado diversos documentos donde describen las distintas percepciones del sistema educativo en materia de abandono escolar y de inclusión y exclusión escolar. Todo lo que se conoce acerca del refuerzo escolar es, por tanto, a través de los informes relacionados con inclusión social, y no de estudios de investigación o estadísticos sobre el uso o aplicación de medidas concretas de apoyo escolar.

En la literatura encontramos también estudios comparativos entre diferentes administraciones educativas en España. Pueden consultarse en Escudero & Martínez (2012) y en García-Rubio & Gonzalez (2018). Las conclusiones que se obtienen giran en torno al refuerzo escolar y los sistemas de evaluación usando las cifras de abandono escolar (o, fracaso escolar). Son estudios que tampoco tratan el refuerzo escolar como medidas concretas de apoyo en el aula. Como observación general, las administraciones educativas actúan con dinámicas similares, que suelen ser la elaboración de programas específicos diseñados para adaptar los contenidos al tipo de alumnado o para asegurar la consecución de objetivos por ámbitos (por ejemplo, a través de la consecución de objetivos profesionalizadores, como ofrece el Grado Básico).

La bibliografía consultada también pone de manifiesto que la mejora de la formación del profesorado, pese a continuar siendo un elemento clave en todas las corrientes educativas, no es suficiente para abordar la problemática del refuerzo escolar en los centros de secundaria. La prueba de ello es que la condición para impartir clases en los programas de refuerzo y en las aulas con el currículo adaptado es dependiente de un baremo, tal y como lo regula las diferentes resoluciones de la EDUCARM (véase, por ejemplo, la Resolución de 13 de enero de 2023 sobre el PRE¹⁰). Solo la formación del profesorado en

⁸ Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación de la Universidad de Murcia: https://www.um.es/grupoeie/EIE_publicaciones.html

⁹ El estudio a cargo de EDUCARM fue publicado como: Oliver, M. L., & Garriga, J. L. MARCO TEÓRICO Y NORMATIVO DE LA COMPENSACIÓN EDUCATIVA EN LA REGIÓN DE MURCIA.

¹⁰ PRE: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=70327&IDTIPO=100&RASTRO=c1655\\$m59274](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=70327&IDTIPO=100&RASTRO=c1655$m59274)

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) parece ofrecer garantías de mejora de la práctica docente en términos de apoyo escolar. Pese a su demostrada eficacia en el proceso del aprendizaje de los alumnos, en el contexto docente, son escasas. Este hecho queda reflejado en la tesis de Cabaleiro (2017), donde se muestra que el profesional docente de L2 en la CARM se percibe con un manejo suficiente en las TICs, aunque la impresión general es que los equipos docentes confiesen que les gustaría conocer la validez pedagógica de estas tecnologías.

La escasez de investigación en el aula es probablemente uno de los *handicap* asociados al refuerzo escolar. Según el contexto educativo del centro y de los fondos públicos otorgados por la administración educativa, se puede encontrar entidades o grupos de trabajo repartidos por las diferentes comunidades autónomas que exploran el efecto de metodologías y mecanismos de apoyo escolar sobre grupos de estudiantes. En el caso de la CARM, existen iniciativas lideradas por las cooperativas educativas que reciben subvenciones públicas, pero no dejan de estar limitadas al entorno semiprivado¹¹.

2.3 Enseñanza de vocabulario en educación secundaria

Dos perspectivas para tratar la enseñanza de vocabulario: la primera tiene relación con la competencia comunicativa, como cúmulo de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes que hacen posible la comunicación lingüística entre ciudadanos; la segunda, con la parte puramente lingüística, que es la dimensión léxica en la enseñanza de L2.

No pretendemos hacer aquí un resumen exhaustivo de toda la literatura en torno a la competencia comunicativa ni a la dimensión léxica en la enseñanza de idiomas. No obstante, sí acotamos nuestro foco de atención a la recomendación de aprendizaje por competencias¹² y al Marco Común Europeo

¹¹ El grupo con mayor actividad en la CARM es Ucoerm (<https://www.ucoerm.es/paginas/41-Servicios-Institucionales-a-los-asociados>). Ucoerm convoca de manera regular congresos, en cuyo contenido se puede observar propuestas de educación de carácter investigador.

¹² RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

de Referencia para las Lenguas¹³ (MCERL); ambos marcos están aceptados a nivel estatal y europeo. Pondremos énfasis en los aspectos lingüísticos que hacen posible su implementación e integración en el currículo escolar.

En el contexto de este trabajo, hablaremos de aprendizaje de vocabulario porque pretendemos la interiorización de L2 (lengua meta) en contexto L1 (lengua de instrucción). Tal como define Krashen (1982; página 60, citado en Carrasco & Jiménez-Cervantes, 2018), el aprendizaje implica un proceso consciente en el que el individuo adquiere conocimiento declarativo de la lengua, siendo el profesor quien presenta el léxico de manera explícita. La *Skill Acquisition Theory* (SAT) enmarca bien el hecho de que el alumno pueda dominar el léxico (dominar L2) si éste consigue integrar las destrezas (conocimiento procedimental, o implícito) que le permiten comprender y producir mensajes en la lengua meta. Por otro lado, la teoría SAT también propone la existencia de una interfaz (siendo una propuesta contraria a la de Krashen), la teoría de la interfaz, que explicaría ya no sólo el aprendizaje del léxico por medio del desarrollo de dos tipos de aprendizaje (explícito e implícito), sino su interconexión a la hora de adquirir ese conocimiento en L2 (y por consiguiente, adquisición de vocabulario).

Desde la perspectiva del profesor, los estudios sostienen que esta secuenciación de los dos aprendizajes puede activarse si el docente incluye un enfoque *por instrucciones*, acompañado con un tipo concreto de materiales. Cabe destacar los trabajos empíricos realizados por Criado (2010; 2016) sobre la relevancia de los libros de texto de inglés a la hora de hacer realidad el continuo entre el aprendizaje explícito e implícito en L2 (véase Tabla 1), que la teoría SAT define. Mientras que a las instrucciones enfocadas a activar el conocimiento explícito e implícito las denomina *form-focused instructions*, a las instrucciones centradas en el significado y al uso comunicativo (holístico) de L2 las denomina *meaning-focused instructions*.

¹³ MCERL (en inglés, Common European Framework of Reference for Languages, CEFR): https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ (CEFR: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>).

	<i>Instrucciones enfocadas a activar el conocimiento declarativo y procedimental</i>	<i>Instrucciones centradas en el significado y el uso holístico de L2</i>
Incluye el uso de metalenguaje	Incluye el uso de metalenguaje	NO incluye el uso de metalenguaje
Incluye análisis de la lengua	Incluye análisis de la lengua	NO incluye análisis de la lengua
Favorece la precisión formal	Favorece la precisión formal	NO favorece la precisión formal
Está enfocado a un uso controlado de la lengua tanto en input como en output	Está enfocado a un uso controlado de la lengua tanto en input como en output	NO está enfocado a un uso controlado de la lengua tanto en input como en output
Conlleva repetición mecánica	Conlleva repetición mecánica	NO conlleva repetición mecánica
Supone el uso de la L1	Supone el uso de la L1	NO supone el uso de la L1
Generalmente fomenta el trabajo individual sobre la lengua	Generalmente fomenta el trabajo individual sobre la lengua	NO fomenta el trabajo individual sobre la lengua
Requiere la lengua para un propósito no comunicativo	Requiere la lengua para un propósito no comunicativo	Requiere la lengua para un propósito comunicativo

Tabla 1. Adaptación de Criado (2016), y traducción propia, de la clasificación del continuo entre el aprendizaje explícito e implícito en L2. Criterios originales en: página 23, Carrasco & Jiménez-Cervantes (2018).

Los criterios aquí expuestos (Criado, 2010; 2016) no dejan de ser el producto de una extensa literatura en enseñanza de lengua extranjera en combinación con las corrientes empíricas que estudian el uso de la lengua a través de grandes corpus lingüísticos¹⁴. En lo que respecta a usos de la lengua, es conveniente destacar la interesante relación que podemos crear entre estos

¹⁴ Es importante resaltar que estos estudios deben ser considerados con cierta cautela dado que son estudios que trabajan con corpus de contenido general (por ejemplo, el British National Corpus) y corpus de contenido específico (el Coronavirus Corpus; ambos pueden encontrarse en <https://www.english-corpora.org/>). Estos corpus muestran usos específicos de la lengua, o usos muy contextualizados según un dominio, un tipo de locutor, etc.

usos y las competencias que queremos desarrollar en el alumnado. Como se ha mostrado anteriormente, a nivel legislativo hablamos de competencia comunicativa como un cúmulo de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes; por tanto, el vocabulario entraría dentro del conocimiento, o del *saber*. Lo interesante para el dominio de esta competencia es permitir al alumnado relacionar ese *saber* con los objetivos que quiere alcanzar (*saber hacer*) o la predisposición a llegar a esos objetivos (*saber ser*), de acuerdo al aprendizaje por competencias (veremos, en la siguiente sección, la propuesta de Morales et al., 2013). Además, dentro de la competencia comunicativa, podemos relacionar ese vocabulario con otras dimensiones del conocimiento, como son la gramática (sección 5.2.1. del MCERL) o el registro empleado (sección 5.2.2. del MCERL).

En esta línea, nos parece importante destacar la perspectiva del MCERL para hacer competente al alumnado en materia de L2. En la sección 6.1.2., el MCERL aboga por conectar la competencia comunicativa con los fines y los objetivos del aprendizaje y de la enseñanza del alumno discente; esto es, podremos definir qué competencias (generales, o subcompetencias comunicativas), tareas o estrategias de aprendizaje se quieren poner en marcha en el contexto de aprendizaje del alumno en cuestión.

De acuerdo con el MCERL, la competencia comunicativa se debe abordar, en la práctica docente, como una toma de decisión centrada en el interés y contexto educativo del alumno. Para ello, el marco tiene propuestas de cómo tomar esas decisiones por medio de esquemas y descriptores que son relativamente fáciles de utilizar. Entre estas propuestas, podemos destacar la gradación por escalas de subcategorías (sección 5.2.1.1., basado en los descriptores ilustrativos de la sección 3.4.), que reúne los estándares de referencia para definir la competencia lingüística del usuario o alumno en cuanto al uso del vocabulario; o los esquemas por temas de comunicación (sección 4.2.), que son, por ejemplo, los temas de *Viajes* y de *Comidas y Bebidas*.

Otro elemento importante para decidir cómo desarrollar la competencia comunicativa del alumno es por medio del tipo de estrategias comunicativas. De acuerdo con la bibliografía consultada (Fernández-Castillo, 2015), las estrategias pueden ser utilizadas intencionalmente por los alumnos (cita página

393 en Oxford, 2002). El MCERL dedica la sección 7.2.3. al uso de estrategias durante la realización de una tarea. La tarea conlleva la «activación estratégica» de competencias específicas (ya sea la comunicativa o de otra índole) con el fin de «llevar a cabo [...] acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico» (MCERL, 2002: 155).

No obstante, el MCERL, lejos de ofrecer pautas concisas que guíen al profesorado en la enseñanza de L2, pone su foco de atención en el enfoque comunicativo. La dimensión léxica queda relegada a un segundo plano, aunque, como indicamos, el MCERL propone la gradación por escalas de subcategorías de vocabulario (sección 5.2.1.1.). Si queremos propuestas concretas para la dimensión léxica, debemos recurrir a recursos de terceros. Hemos encontrado muchos proveedores comerciales y un solo proveedor de acceso parcialmente libre.

Entre los proveedores comerciales, Pearson¹⁵ posee la herramienta *Global Scale of English*, construida a partir de una base de datos como herramienta comercial para la enseñanza del inglés. En Benigno & Jong (2019), se describe la propuesta de esta base de datos lexical, que está alineada con el MCERL y clasificada por niveles según un valor psicométrico (el valor *Global Scale of English*, o el valor GSE). El proceso para crearla incluye extracción de lemmas, contraste de listas de frecuencia en corpus, limpieza (por ejemplo, eliminación de *stopwords*), alineación con las categorías del MCERL y ponderación (por relevancia) por parte de expertos de la lengua. El otro proveedor de recursos léxicos, de acceso parcialmente libre, es el programa *English Profile*¹⁶, que está financiado por Cambridge University Press y Cambridge English Language Assessment. Su herramienta *English Vocabulary Profile Online*¹⁷ ofrece la posibilidad de obtener listas de vocabulario de un mismo tema y según un nivel de inglés dado. El *English Vocabulary Profile Online* está en continuo desarrollo, e incluye vocabulario extraído del Cambridge Learner Corpus (CLC)¹⁸, filtrado y alineado con libros y profesores que enseñan inglés.

¹⁵ Sitio oficial Pearson: <https://www.pearson.com/>

¹⁶ Programa English Profile: <https://www.englishprofile.org/home/about-us>

¹⁷ Herramienta English Vocabulary Profile Online: <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>

¹⁸ CLC: <https://www.cambridge.org/corpus/>

Estos recursos coinciden en dos aspectos: en primer lugar, estas listas de vocabulario son obtenidas a partir del estudio de corpus y, en segundo lugar, necesitan la supervisión de un grupo de expertos de la lengua para que sean fiables tanto en calidad como en relevancia.

Los recursos recomendados de léxicos son en general listas de vocabulario fiables, pero en términos de relevancia puede variar de unos a otros. Por ejemplo, las listas de palabras más frecuentes que pone a disposición la página oficial de Paul Nation¹⁹ son extraídas a partir de fuentes fiables, pero cuya relevancia puede ser mayor o menor según el contexto de aprendizaje. Es por ello que Benigno & Jong (2019) enumeran otros factores a tener en cuenta para la selección de vocabulario, como es el concepto de *word prevalence*²⁰. No obstante, otros autores, como Criado (2009; 2017), han optado por reutilizar estas listas y contrastarlas con los materiales que se usan en el contexto del aprendizaje. La autora obtiene resultados empíricos válidos para determinar la relación entre el nivel de instrucción y el número de palabras a las que se le expone al alumno. A modo de ejemplo, un estudiante de nivel básico tendría que conocer los primeros 1000 lemas más frecuentes para tener una competencia comunicativa básica (según el MCERL, nivel A2); y tendría que conocer, además de los primeros 1000 lemas más frecuentes, los siguientes 1000 lemas más frecuentes, para tener una competencia comunicativa intermedia (en consonancia con el MCERL).

2.4 Learning Objects en educación secundaria

Los *Learning Objects* (LO) tuvieron su origen en la década de 1990 en Norte América para responder a una necesidad inmediata de desarrollar entornos de aprendizaje o plataformas de entrenamiento en el ámbito de las ciencias aplicadas, y concretamente en el entorno militar, tal y como recoge Norm (2004). A finales de los 1990 y principios de los 2000, hubo un incremento de modelos y sistemas aupados por la llegada de las tecnologías de la información en entornos web.

¹⁹ Página oficial de Paul Nation's resources:

<https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources>

²⁰ El *word prevalence* refleja el número de hablantes de un idioma que usan una palabra en cuestión.

En 2004 el *Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE)²¹ publicó el estándar *Learning Object Metadata* (LOM)²², culminando en una definición más clara del LO. Para esta fecha, otros estándares como Dublin Core²³ o LMRI²⁴ pretendían (y siguen) definir unos metadatos centrados en la representación de contenidos en plataformas de aprendizaje. Gracias a otros organismos estandarizadores, las características de las plataformas de aprendizaje, en lo que se refiere a facilitar o permitir la implementación de objetivos, metodologías y estrategias de aprendizaje con ayuda de LO, propusieron modelos de referencia usando esta tecnología. Uno de los modelos de referencia más conocidos es el estándar SCORM²⁵, que actualmente se usa en plataformas como Moodle²⁶ y Sakai²⁷.

En el contexto español, la entidad estandarizadora UNE²⁸, en consonancia con la autoridad de estandarización europea, CEN²⁹, aprobó y adoptó la definición de los LOs bajo el nombre de Objeto Digital Educativo³⁰ (ODE). La norma LOM-ES³¹ (2009), que se enmarca en un perfil de aplicación del ODE, pone a disposición de la comunidad educativa española un diseño de referencia pensado para crear unidades mínimas de aprendizaje. Según el Anexo I de la Guía para la aplicación del perfil de aplicación LOM-ES V1.0 en educación³², un Objeto Digital Educativo (ODE) «es un contenido educativo digital cuya finalidad última es el aprendizaje del usuario y que, en sí mismo, constituye o puede llegar a constituir, mediante su integración con otros objetos más simples, un material educativo multimedia». En el mismo documento, se explica también (recomendamos consultar el apartado de Niveles de Agregación y Tipologías de ODE) que un ODE, en combinación lógica con

²¹ IEEE Standards Association: <https://standards.ieee.org/>

²² IEEE LOM standard: <https://standards.ieee.org/ieee/1484.12.1/7699/>

²³ DCMI Metadata Terms: <https://www.dublincore.org/specifications/dublin-core/dcmi-terms/>

²⁴ LMRI: <https://www.dublincore.org/specifications/lrmi/>

²⁵ SCORM es un estándar desarrollado por la iniciativa *Advanced Distributed Learning* (ADL) de la *Office of the United States Secretary of Defense*. Para tener una visión más global del estándar SCORM, visite: <https://scorm.com/scorm-explained/technical-scorm/>.

²⁶ Moodle: <https://moodle.org/?lang=es>

²⁷ Sakai: <https://www.apereo.org/content/sakai-en-espanol>

²⁸ Asociación Española de Normalización (UNE): <https://www.une.org/>

²⁹ European Committee for Standardization (CEN): <https://www.cencenelec.eu/about-cen/>

³⁰ No obstante, la organización encargada de difundir la norma fue el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Véase: <http://educalab.es/intef/introduccion>.

³¹ Acceda a través de: <http://educalab.es/intef/tecnologia/recursos-digitales/lom-es/guia>.

³² Anexo I de la Guía para la aplicación del Perfil de Aplicación LOM-ES V1.0 en la Educación, página 4: <http://educalab.es/intef/tecnologia/recursos-digitales/lom-es/guia>.

otros ODEs, puede formar un Objeto de Aprendizaje (OA) indexable y etiquetado «siguiendo un determinado esquema de metadatos estándar que incluya [...] referencias de tipo educativo (Vg. usuario, nivel de interactividad, cobertura, etc.)».

Según la comunidad educativa, los ODEs ofrecen un amplio espectro de aplicaciones y, sobre todo, dan la posibilidad de reutilizar diversas unidades didácticas, pudiendo ser introducidos eficazmente en el currículo de secundaria (así lo demuestran, por ejemplo, Kay & Knaack, 2008; Chiappe et al., 2007). Es conveniente resaltar que no todos los estudios que hemos consultado entienden o utilizan los ODEs de la misma manera (consulte el trabajo de Chiappe et al., 2007), y, en consecuencia, encontramos diferentes usos según el contexto académico, lo que dificulta su extensión en la comunidad educativa. Aunque existen otras líneas de investigación relacionadas con los OAs y la educación asistida, son estudios que están fuera del alcance de este trabajo. Nosotros nos hemos interesado por el estudio de Morales et al. (2013), que está orientado al desarrollo competencial en educación profesional.

Como hemos mencionado anteriormente, el uso de los OAs permite la reutilización de recursos didácticos y ofrece la posibilidad de combinarlos entre sí, así como de modelarlos, favoreciendo el uso de métodos de enseñanza y el desarrollo de estrategias de aprendizaje en el alumnado. De entre todos los artículos consultados, solamente el de Morales et al. (2013) trata el tema del desarrollo de competencias y estrategias. Los autores proponen cómo diseñar OAs, orientados «a tipos específicos de contenidos»; estos son: contenidos conceptual, procedimental y actitudinal, «necesarios para el desarrollo de competencias». En un trabajo anterior (citan a Morales et al., 2008), describen cuatro niveles de granularidad basándose en el estándar IEEE LOM.

OA nivel 1	Se refiere al nivel más atómico o granular de agregación.	<i>Imágenes, segmentos de texto o vídeos.</i>
OA nivel 2	Una lección con un objetivo de aprendizaje específico, con un tipo de contenido (datos y conceptos, ó procedimientos y procesos ó reflexión y actitud) y finalmente y actividades de evaluación y práctica (opcional).	<i>Mínima unidad educativa</i>
OA nivel 3	Un módulo de aprendizaje compuesto por un conjunto de lecciones.	<i>Conjunto de OAs de nivel 2</i>
OA nivel 4	Un curso compuesto por un conjunto de módulos.	<i>Conjunto de OAs de nivel 3</i>

Tabla 2. Niveles de granularidad adoptados por Morales et al. (2013).

El tipo de competencia elegida por estos autores es el *tratamiento de la información y competencia digital*³³, comparable a la Competencia digital (LOMLOE). Es interesante ver cómo los autores definen jerárquicamente una serie de OAs de nivel 2 para construir, retener y aplicar conocimientos. Tal y como recogen en su artículo, el primer paso es presentar unidades educativas compuestas por OAs de nivel 2, asociadas a un tipo específico de conocimiento (*saber* -datos y conceptos, o *saber hacer* -procedimientos y procesos, o *saber ser* -reflexión y actitud); el segundo paso consiste en presentar una unidad educativa compuesta por un OA de nivel 3, asociada a diferentes tipos de conocimiento (*saber*, *saber hacer*, o *saber ser*, o uno de los tres conocimientos más un OA de nivel 1, por ejemplo una imagen); y por último, presentar una unidad educativa compuesta por un OA de nivel 4. Los OAs nivel 4, al ser de máxima granularidad, requieren de un diseño planificado, cuyas unidades educativas sean independientes pero a la vez estén orientadas al desarrollo de diversas competencias.

En el Anexo 2, mostramos la propuesta de Morales et al. (2013). Los autores también proponen la representación técnica de los OAs, pero éstas quedan fuera del alcance de este Trabajo de Fin de Máster. La representación técnica permitiría catalogar e importar los OAs a un sistema o entorno web.

³³ Asimismo, Morales et al. (2013) se apoya de los descriptores del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria), actualmente derogada, que sirven de base para desarrollar habilidades y destrezas.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

OBJ-GEN:

Adquirir progresivamente vocabulario en el aula de desdoblamiento de inglés.

3.2 Objetivos Específicos

OBJ-ESP 1:

Proponer una estrategia de presentación del contenido léxico en el área que se desea trabajar, más concretamente el ámbito de restauración y alimentación.

OBJ-ESP 2:

Promover el uso de estrategias de aprendizaje de vocabulario.

OBJ-ESP 3:

Proponer una planificación de actividades para el aprendizaje de vocabulario de restauración y alimentación, siguiendo un enfoque por tareas y gestionado mediante el uso de los Objetos de Aprendizaje.

OBJ-ESP 4:

Definir Objetos de Aprendizaje para la adquisición de vocabulario en el contexto del aula de desdoblamiento, con una orientación al desarrollo competencial del alumnado.

OBJ-ESP 5:

Definir un sistema de evaluación del impacto de los Objetos de Aprendizaje en el aula de desdoblamiento, partiendo de la teoría SAT (*Skill Acquisition Theory*).

4. METODOLOGÍA

Pretendemos desarrollar una metodología sistemática para crear secuencias de tareas orientadas a la adquisición de vocabulario, y concretamente de restauración y alimentación. El contexto de aprendizaje es en el aula ordinaria de 3º de ESO. Un sector del alumnado necesita apoyo en inglés, presentando un desfase curricular con respecto al resto del grupo. La propuesta de este trabajo es ayudar al alumno a lidiar con las situaciones relacionadas con el campo semántico de restauración y alimentación (tema de comunicación *Comidas y Bebidas*, MCERL). Aunque el fin último es corregir o suplir un desfase curricular en inglés, lo que pretendemos es ayudar al alumnado a desarrollar competencias que le permitan seguir trabajando en la competencia comunicativa en clase.

Como indicamos en el apartado de Justificación de este trabajo, las clases de desdoblamiento implican la participación de un segundo docente, que mantendrá un intercambio de apreciaciones y objetivos cumplidos en las sesiones con el primer profesor. El aspecto innovador de nuestra propuesta es la sistematización de la transferencia del proceso enseñanza-aprendizaje entre profesores, permitiendo su reutilización en la comunidad educativa. Los Objetos de Aprendizaje (OAs) son el sustento de la metodología de mejora de la práctica docente orientada a la corrección de cierto grado de desfase curricular en cursos ordinarios de ESO. El nivel de inglés de referencia es el nivel A2, según el MCERL, equivalente a la obtención del título de ESO.

Los OAs son conceptualizaciones del aprendizaje, que han demostrado ser útiles en asignaturas con materiales didácticos bien secuenciados en el entorno educativo, y que pueden verse como herramientas didácticas regulables (por el profesorado) para dar soporte y acelerar la recuperación escolar de estos alumnos que parten con desventaja en el aula.

De igual modo, y siguiendo la recomendación del MCERL, este trabajo hace mención a posibles estrategias de aprendizaje para completar la adquisición de vocabulario.

4.1 Descripción del proyecto

El proyecto que introducimos en este trabajo se desarrolla en un centro público de secundaria de la ciudad de Murcia. Este proyecto va dirigido a un grupo de Tercero de Educación Secundaria Obligatoria (3º de ESO), para la materia de inglés (L2).

En este curso encontramos un sector de alumnos con un desfase curricular en L2, y cuyo conocimiento no es homogéneo al del resto del curso. Hemos notado que la necesidad de poner al día a este sector del alumnado en el aula es crucial para el desarrollo normal de las clases de inglés y la correcta consecución de los objetivos curriculares.

La metodología de aprendizaje por tareas pretende ofrecer recursos educativos y mecanismos reutilizables y regulables según el contexto del aula, con el apoyo de los OAs. Hemos asumido que esta metodología se aplicará sobre un subgrupo de alumnos, seleccionado por el profesor principal, en una sesión de desdoblamiento durante un mes, una hora por semana. De ser una metodología que funcione, estas sesiones podrían prolongarse a módulos trimestrales de desdoblamiento.

Pretendemos que el alumnado adquiera y se familiarice con el suficiente vocabulario sobre restauración y alimentación, y que desarrolle su potencial en lo que a competencia comunicativa se refiere para exponer hechos o experiencias, así como opiniones (por ejemplo, hablar de lo que come, de lo que ha cocinado, o entender una crítica de restaurante). El alumnado que participe en este desdoblamiento avanzará a su propio ritmo, ofreciéndole la oportunidad de desarrollar competencias transversales que promuevan el desarrollo autónomo o el interés (por ejemplo, desarrollar la competencia de aprender a aprender, además de la competencia comunicativa).

Las sesiones se enmarcan en un proceso enseñanza-aprendizaje entre el profesor y el alumno, con una mínima interacción alumno-alumno (entendiendo que unos pueden aprender de otros), porque se pretende corregir cierto desfase curricular a través de una secuenciación de tareas. En este desdoblamiento trabajamos la destreza de la expresión oral, fomentando el uso consciente del vocabulario y en detrimento de las otras tres destrezas

(comprensión oral, comprensión escrita, y expresión escrita). Sin embargo, nos apoyamos en el uso de formas escritas como estrategias de memorización.

Estaremos trabajando con un perfil de alumno que puede presentar otro tipo de desfase curricular en las demás materias y que su única involucración en la materia de inglés ha sido su asistencia regular a clase desde el inicio de su formación secundaria.

4.2 Contenidos

Partimos del Anexo II del Decreto 220/2015³⁴, de 2 de septiembre de 2015, y de las competencias a desarrollar según el Real Decreto 217/2022³⁵, de 29 de marzo (tal y como lo recoge la Disposición final tercera de la ley de Educación en vigor para el primer y tercer curso de ESO en el año 2022-2023), para definir los contenidos de este proyecto.

El proyecto de mejora de la práctica docente se fundamenta en el uso del aprendizaje por tareas y el desarrollo competencial a través de conocimiento (*saber*, *saber hacer*, *saber ser*). Además, se pretende facilitar la adquisición de vocabulario a alumnos con desfase curricular en inglés.

La propuesta de práctica docente promueve el uso controlado del input y el output en cada tarea. También es importante destacar la técnica de andamiaje sobre la cual basamos nuestra propuesta. El uso de imágenes y símbolos construye un andamiaje de transformación. Por otro lado, se puede hablar de un andamiaje de producción, ya que, desde una perspectiva global, los alumnos serán capaces de transicionar de un plano visual a un plano comunicativo en el aula ordinaria.

Se trabajan las destrezas de producción oral, no teniendo cabida en estas tareas las de producción escrita y comprensión oral y lectora. Se pretende favorecer así la repetición mecánica del vocabulario presentado.

Tal y como señala el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, para Lengua Extranjera, «el enfoque, la nivelación y la definición de los distintos

³⁴ Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)

³⁵ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

elementos del currículo están planteados a partir de las actividades de lengua y las competencias que establece el Consejo de Europa en el MCER.»

Partiendo del hecho de que nuestro alumnado ha asistido regularmente a las clases de inglés de 1º, 2º y 3º de ESO, y suponiendo que han estado expuestos a un vocabulario receptivo, nosotros seguiremos las recomendaciones del MCERL y de la legislación vigente para trabajar el vocabulario productivo. Nos hemos fijado en los umbrales marcados por la comunidad investigadora para la selección y recopilación de vocabulario relevante (Criado, 2009; 2017).

El vocabulario se obtendrá de la herramienta *English Vocabulary Profile Online*³⁶, aunque idealmente el docente contrastará una lista de vocabulario del libro de texto con esta aplicación, y trabajará con el vocabulario que cumple con unos estándares mínimos de relevancia y frecuencia de uso. De acuerdo con la bibliografía consultada (Criado, 2009; 2017), el discente alcanza el nivel A2 cuando es capaz de trabajar con los primeros 1000 lemas más frecuentes en lengua inglesa. La herramienta propone hasta 22 temas; nosotros estimamos unos 68 lemas por tema (división de 1500 entre 22). El tema *Food and drink* (niveles A1 y A2) recoge 117 palabras, suficientemente diferentes como para considerarlas lemas, de las cuales 114 son sustantivos y adjetivos. La lista completa está disponible en el Anexo 1 de este trabajo.

	Adjetivos	Sustantivos	Palabras compuestas	Verb	Total
Número de ítems	11	101	2	3	117

Tabla 3. Número total de adjetivos, sustantivos, palabras compuestas y verbos (niveles A1 y A2) de la herramienta *English Vocabulary Profile Online*.

La clase de desdoblamiento se compone de 8 alumnos para tener un mayor control del input y del output. El enfoque por tareas consta de una pre-tarea, una tarea principal, y una pos-tarea, todas ellas compuestas por OAs de nivel 2. La sesión completa constituye tres OAs de nivel 3. Para el desarrollo

³⁶ Herramienta English Vocabulary Profile Online: <https://www.englishprofile.org/wordlists/evp>

y evaluación de las competencias, usamos los descriptores definidos en la Orden EFP/754/2022, de 28 de julio³⁷.

4.3 Actividades

En este apartado de actividades, se muestran tres tareas: una pre-tarea, una tarea principal y una pos-tarea, que corresponden a una sesión de desdoblamiento.

Cada tarea queda definida en un OA de nivel 3, compuesta de tres OAs de nivel 2. En cada OA de nivel 2, representamos uno de los tres saberes básicos propuestos en el MCERL (*saber, saber hacer, y saber ser*), que aproximadamente se corresponden con los tres contenidos definidos en Morales et al. (2013): *contenido conceptual, contenido procedimental y contenido actitudinal*.

Por regla general, en cada uno de los OAs de nivel 3, trabajaremos con los tres saberes básicos, donde un OA de nivel 2 corresponde a uno de estos saberes. La combinación de los tres OAs de nivel 2 definirá la dinámica de la clase de desdoblamiento, que será guiada por el docente por medio de instrucciones enfocadas a la activación del conocimiento declarativo y procedimental (Criado, 2016).

Si, en cuatro sesiones de desdoblamiento, se pretende cubrir un tema donde trabajamos alrededor de 68 lemas (extraídos de la lista del Anexo 1), calculamos que por sesión se ha de presentar 17 lemas de acuerdo a la bibliografía consultada (Criado, 2009; 2017).

4.3.1 Pre-tarea (pre-task)

Se muestra a los alumnos unas imágenes (OAs de nivel 1). Estas imágenes están trucadas, y los alumnos tienen que identificar de qué alimento, bebida o local se trata.

Proyectamos las imágenes trucadas. Lo interesante de estas imágenes es que les agregamos rasgos atípicos, como es una berenjena naranja, un curry con unas llamas, o un café azul. Las imágenes siempre tienen que ser

³⁷ Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-13172>

reconocibles a ojos del alumnado. El docente da la siguiente instrucción: *¿de qué objeto estamos hablando?* El docente ha de aceptar o no la propuesta que el alumnado da, siempre dando la posibilidad de cierta participación colectiva. El alumno recurre al repertorio lingüístico (OAs de nivel 2 de contenido declarativo y contenido procedimental).

Se pretende así introducir el vocabulario que queremos trabajar en las siguientes tareas. En esta dinámica de presentar imágenes trucadas, el alumno ha de decir en inglés de qué alimento, bebida o lugar se trata. En el transcurso de la actividad, se deja participar al alumno y le damos flexibilidad en los métodos de identificación de palabras (OA de nivel 2 de contenido actitudinal). Queremos trabajar así la autoconciencia y autonomía del alumnado.

Se presenta vocabulario al que se ha estado recurriendo en cursos precedentes. Existe una alta probabilidad de que haya algún alumno que reconozca la palabra y la recupere de su repertorio creado a partir del vocabulario que por aquel entonces fue receptivo.

En las siguientes tablas (Tabla 4, Tabla 5, Tabla 6), enumeramos los tres OAs de nivel 2 asociados a la pre-tarea.

Tema	Identificación de tipos de comida, bebida y locales
Contenido	<i>Conceptual</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 5.1) Comparar las semejanzas y diferencias entre L1 y L2.
	(Lengua Extranjera; 5.2) Utilizar estrategias y conocimientos de mejora de comunicar y aprender L2, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales, aprovechando los repertorios lingüísticos propios.
Objetivos	Identificar y nombrar los tipos de comida, bebida y locales relacionados con la alimentación y la comida.
Contenidos	Cuáles son la comida, la bebida y los locales donde puedes consumirlas.

	Tipos de comida, bebida y locales.
--	------------------------------------

Tabla 4. Módulo 1, contenido conceptual, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Recuperar vocabulario del repositorio de vocabulario receptivo.
Contenido	<i>Procedimental</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 1.3) Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.
	(Lengua Extranjera; 2.3) Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más adecuados.
Objetivos	Recordar vocabulario de clases o cursos precedentes.
	Recuperar vocabulario producido por el resto de los alumnos.
Contenidos	Consultar libro de texto.
	Consultar traducción en internet.
	Intercambiar propuestas con el resto de los alumnos.

Tabla 5. Módulo 2, contenido procedimental, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Valoración del vocabulario receptivo.
Contenido	<i>Actitudinal</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 6.3) Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.

Objetivos	Decidir la palabra que más se ajusta a la imagen.
Contenidos	Transmitir la palabra que más se ajusta a la imagen.
	Contrarrestar con las propuestas de los otros alumnos.
	Destacar la propuesta frente a las demás.

Tabla 6. Módulo 3, contenido actitudinal, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

En el Anexo 3, se puede consultar el módulo resultante de la pre-tarea. En esta primera tarea, se pone énfasis en que el alumnado identifique las imágenes de alimentos y que éste use su repertorio lingüístico, activando el conocimiento declarativo y procedimental, y finalmente asimilando el vocabulario expuesto.

4.3.2 Tarea principal (main task)

La tarea principal consiste en rellenar huecos para relacionar conceptos (OAs de nivel 2). Se pretende trabajar en los campos semánticos que podemos encontrar a partir de las imágenes trabajadas anteriormente (OAs de nivel 1). Se presentan oraciones donde dos palabras vistas en la pre-tarea, una está visible pero la otra no, están relacionadas. Es una tarea con un enfoque en la forma (*form-focused instruction*), ya que el alumno ha de recurrir al vocabulario productivo, es decir, aquel recibido con anterioridad (OAs de nivel 2 de contenido conceptual y contenido procedimental).

El objetivo de la tarea principal es seleccionar la palabra que más se ajusta al contexto dado (OA de nivel 2 de contenido actitudinal). No se pretende trabajar en el significado de la frase en sí, sino que los alumnos elijan la palabra que más se ajuste al contexto de la oración sin copiar la oración. Por tanto, entender el concepto que designa la palabra es crucial. Se promueve así las estrategias cognitivas y metacognitivas, ya que se memorizan mejor los conceptos y se recurre a estrategias de elaboración -puesto que se agrupa

palabras por grupos, y de recuperación -puesto que se recupera vocabulario anteriormente expuesto.

En las siguientes tablas (Tabla 7, Tabla 8, Tabla 9), enumeramos los tres OAs de nivel 2 asociados a la tarea principal.

Tema	Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.
Contenido	<i>Conceptual</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 1.1) Comprender y analizar el sentido global e información específica de textos escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas cotidianos.
Objetivos	Identificar y relacionar los conceptos de comida, bebida y locales que tienen que ver con la alimentación y la restauración.
Contenidos	Qué conceptos de comida, bebida y locales pueden identificar.
	Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.

Tabla 7. Módulo 4, contenido conceptual, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Recurrir al repositorio de vocabulario productivo.
Contenido	<i>Procedimental</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 1.3) Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.
	(Lengua Extranjera; 2.3) Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más

	adecuados.
Objetivos	Recuperar vocabulario de la pre-tarea.
	Reconocer las relaciones semánticas entre conceptos.
Contenidos	Consultar libro de texto.
	Consultar traducción en internet.
	Intercambiar propuestas con el resto de los alumnos.

Tabla 8. Módulo 5, contenido procedimental, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Valoración del vocabulario productivo.
Contenido	<i>Actitudinal</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 4.2) Aplicar, de forma guiada, estrategias que sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes breves y sencillos, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
	(Lengua Extranjera; 6.3) Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.
Objetivos	Decidir la palabra que más se ajusta a la oración.
Contenidos	Seleccionar la palabra que más se ajusta al contexto.
	Contrarrestar con las propuestas de los otros alumnos.
	Destacar la propuesta frente a las demás.

Tabla 9. Módulo 6, contenido actitudinal, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

En el Anexo 4, se puede consultar el módulo resultante de la tarea principal. En esta segunda tarea, el alumnado hace relaciones entre el vocabulario receptivo, y opcionalmente el vocabulario que pueda extraer de su repertorio lingüístico. Se pretende que el alumno sea capaz de transicionar de un conocimiento declarativo a uno procedimental, puesto que ya debe de haber asimilado el vocabulario en la pre-tarea para que finalmente lo incorporen al vocabulario productivo en la pos-tarea.

4.3.3 Pos-tarea (post-task)

La pos-tarea consiste en colocar a los alumnos en círculo para que cada alumno produzca una oración relacionando dos conceptos (OAs de nivel 2 de contenido declarativo y contenido procedimental). Se proyecta el vocabulario de la pre-tarea y el docente selecciona dos imágenes (OAs de nivel 1). Se elige a un alumno para que forme una oración que relacione ambos conceptos. Una vez que este alumno haya formado una oración, el mismo alumno ha de seleccionar dos conceptos nuevos para que el alumno de al lado forme otra oración. La actividad se desarrolla hasta que todos los alumnos hayan participado al menos en dos ocasiones. Lo interesante de esta actividad es que los conceptos elegidos tendrán una relación, y se favorece la estrategia de recuperar y relacionar significados (OA de nivel 2 de contenido actitudinal).

En las siguientes tablas (Tabla 10, Tabla 11, Tabla 12), enumeramos los tres OAs de nivel 2 asociados a la pos-tarea.

Tema	Producir oraciones que relacionan conceptos de comida, bebida y locales.
Contenido	<i>Conceptual</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 1.1) Comprender y analizar el sentido global e información específica de textos escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas cotidianos.

Objetivos	Producir un mensaje que relacione los conceptos de comida, bebida y locales que tienen que ver con la alimentación y la restauración.
Contenidos	Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.
	Producir una oración que contenga los conceptos de comida, bebida y locales.

Tabla 10. Módulo 7, contenido conceptual, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Reproducir el vocabulario productivo.
Contenido	<i>Procedimental</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 2.1) Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.
	(Lengua Extranjera; 2.3) Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para producir textos, coherentes, cohesionados y adecuados a las características contextuales y a la tipología textual.
Objetivos	Recuperar relaciones entre conceptos de la tarea principal.
	Producir una oración con sujeto y con uno o dos predicados que relacione los conceptos.
Contenidos	Recuperar imágenes de comida, bebida y locales.
	Recuperar propuestas del resto de

	los alumnos que relacionen comida, bebida y locales.
	Traducir oraciones de L1 a L2.

Tabla 11. Módulo 8, contenido procedimental, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

Tema	Valoración de las oraciones.
Contenido	<i>Actitudinal</i>
(Sub)Competencias	(Lengua Extranjera; 4.2) Aplicar, de forma guiada, estrategias que sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes breves y sencillos, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.
Objetivos	Decidir la estructura gramatical que mejor relaciones dos conceptos.
Contenidos	Seleccionar el sujeto y el verbo o verbos más adecuados para formar oraciones gramaticalmente correctas.
	Recuperar estructuras previamente utilizadas para relacionar conceptos.
	Valorar la producción de oraciones directamente traducidas de L1 a L2.

Tabla 12. Módulo 9, contenido actitudinal, correspondiente al nivel de granularidad 2 (adaptación de Morales et al., 2013).

En el Anexo 5, se puede consultar el módulo final de la pos-tarea. En la tercera tarea, se pretende que el alumnado produzca oraciones en inglés con el vocabulario productivo. Dado que son estudiantes que no alcanzan los objetivos curriculares deseados, no se espera que den un salto del conocimiento declarativo al procedimental. Se espera, en su lugar, observar un *continuum* entre ambos tipos de conocimiento de acuerdo a la SAT.

4.4 Recursos

Cada sesión consta de tres módulos: uno por tarea.

Tomaremos imágenes del *Banco de imágenes y sonidos*³⁸ del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). En la pestaña *Colecciones*, está la sección *Alimentación y Bebidas* de donde obtendremos las imágenes para crear las tareas previas a la tarea final. La única objeción de este recurso es que no es posible editar directamente desde la plataforma las imágenes ni hacer ningún tipo de manipulación (por ejemplo, modificar colores). Las imágenes se manipularon con programas como Paint³⁹.

El material necesario para realizar esta sesión en el aula es: un ordenador conectado a un proyector, el libro de texto, teléfonos móviles con conexión a internet, y opcionalmente diccionarios en papel.

4.5 Temporalización

Una sesión dura 50 minutos y consta de tres módulos: pre-tarea, tarea principal y pos-tarea. La pre-tarea tiene una duración de 10 minutos; la tarea principal, de 15 minutos; la tarea final, de 25 minutos.

Esta sesión tiene lugar en la clase de desdoblamiento. Esta sesión puede repetirse una vez por semana. En ese caso, en las sesiones segunda, tercera y cuarta, podemos cambiar el módulo 1, sobre el banco de imágenes, por otros módulos constituidos por imágenes que representan acciones, o por audios donde se trabaja el discurso modal (OAs de nivel 1).

La propuesta práctica es un curso compuesto por seis módulos, como queda reflejado en la Tabla 13. Este curso constituye un programa de refuerzo escolar en inglés.

Curso de Recuperación Tema alimentación y bebida	Módulos	Contenidos generales
Sesión 1	Módulo 1	Vocabulario sobre

³⁸ Banco de imágenes y sonidos, accesible a través de <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

³⁹ Paint (Microsoft): <https://apps.microsoft.com/store/detail/paint/9PCFS5B6T72H?hl=es-es&gl=es>

		alimentación, bebidas y locales
	Módulo 2	Relacionar conceptos
	Módulo 3	Producir oraciones con vocabulario aprendido
Sesión 2	Módulo 4	Vocabulario sobre alimentos procesados en casa
	Módulo 5	Relacionar conceptos
	Módulo 6	Producir oraciones con vocabulario aprendido
Sesión 3	Módulo 7	Vocabulario en torno a acciones que realizamos en la cocina o en un restaurante
	Módulo 8	Relacionar conceptos
	Módulo 9	Producir oraciones con vocabulario aprendido
Sesión 4	Módulo 10	Vocabulario sobre hábitos, costumbres o crítica en la cocina
	Módulo 11	Relacionar conceptos
	Módulo 12	Producir oraciones con vocabulario aprendido

Tabla 13. Propuesta de curso de recuperación de inglés: tema restauración y alimentación.

Esta propuesta se compone de cuatro sesiones que reutilizan los módulos 2 y 3 (reproducidos en los módulos 5 y 6, 8 y 9, 11 y 12); mientras que la presentación del vocabulario, módulos 1, 4, 7 y 10, varía en función del uso que le demos al vocabulario proyectado por imágenes. Podemos intercambiar estos módulos por otros (no propuestos en este trabajo) a medida que, como docentes, variemos las destrezas, competencias y estrategias a trabajar.

5. EVALUACIÓN

Para determinar la utilidad de nuestra propuesta, realizaremos una evaluación extrínseca. Concretamente, se elaborará una evaluación de la propuesta de mejora de la práctica docente (en términos de recuperación escolar en inglés) a través de los efectos que la propuesta produce en los alumnos.

En la bibliografía consultada, no hemos encontrado métodos de evaluación de adquisición de vocabulario en temas específicos (que permita, por ejemplo, encontrar criterios para evaluar el vocabulario en restauración y alimentación *versus* ciencia), sino que se realizan las evaluaciones sobre el conjunto de vocabulario adquirido. La opción de una rúbrica de evaluación es interesante porque podemos incluir evaluaciones cualitativas, y la opción de pre-test y de pos-test puede ser idónea para comprobar en términos cuantitativos el vocabulario adquirido.

Puesto que nuestra propuesta pone foco en el desarrollo competencial del alumnado con desfase curricular en L2, y que la metodología utilizada está basada en la teoría SAT (*Skill Acquisition Theory*), nos parece relevante centrar la evaluación en la adquisición de competencias clave, tal y como recoge la Orden EFP/754/2022⁴⁰, de 28 de julio. Las competencias clave consisten en «desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales» (Art. 3, Orden EFP/754/2022). En efecto, el objetivo principal no es únicamente la adquisición de vocabulario, sino también trabajar el uso de competencias específicas para dotar al alumnado de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes hacia la L2.

Dicha regulación establece los criterios de evaluación en Lengua Extranjera para el curso 3º de ESO. En el Anexo 6, proponemos nuestra rúbrica de evaluación sobre una escala Likert para evaluar el progreso de un alumno en una sesión (caso concreto para la Sesión 1, Tabla 13).

La evaluación final consistirá en la interpretación de dicha escala, tras comprobar que por cada sesión el alumno ha superado las expectativas

⁴⁰ Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Enlace: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-13172>

relativas a cada subcompetencia. La escala tendrá los siguientes valores: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo.

En el caso de realizar uno o varios cursos de recuperación escolar compuesto por cuatro sesiones cada uno, podríamos acompañar esta rúbrica (por sesión, cuatro ejemplares de esta rúbrica) con un pre-test y un pos-test. Esto nos permitiría evaluar en términos generales si el alumnado ha adquirido vocabulario relevante después de realizar las sesiones de desdoblamiento durante los periodos trimestrales de un año académico.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Este Trabajo de Fin de Máster no hubiera sido posible sin haber realizado el Prácticum en Formación del Profesorado en un centro de educación secundaria en la ciudad de Murcia. Durante las prácticas, me percaté de que el refuerzo o apoyo escolar es un asunto cada vez más complejo en el día a día de un centro de secundaria.

Para cubrir las necesidades en torno a la nivelación en lengua inglesa, y así superar dificultades de aprendizaje o cualquiera otra dificultad que limite las posibilidades de progreso en el aula de L2 de los alumnos con desfase curricular, hemos propuesto una mejora de la práctica docente a través del uso de unidades mínimas de aprendizaje. Estas unidades son reutilizables y posibles gracias a la gestión de los Objetos de Aprendizaje (OAs) definidos en la norma LOM-ES.

Nos hemos centrado en un curso ordinario de 3º de ESO porque creemos que es un curso crítico para promover el aprendizaje en L2. Para ello, centramos este trabajo en el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de competencias y estrategias para hacer posible la adquisición de L2.

El carácter innovador de nuestra propuesta educativa reside en la adopción de una metodología que cubre las exigencias del currículo escolar en materia de inglés, y que está alineado con los métodos de enseñanza-aprendizaje que mejor se ajustan a las necesidades de alumnos que no alcanzan el nivel recomendado, o requerido, en L2. Es una metodología centrada en las unidades léxicas, es decir, el vocabulario. En consecuencia, la metodología pone foco en el uso controlado del input y el output lingüístico. Así, se pretende que el alumnado trabaje sobre la forma lingüística (en términos de Criado, 2010; 2016), sin la obligación de entrar en un enfoque puramente holístico de la lengua. Creemos que esto favorece la participación y aumenta el nivel de confianza en el alumnado de este tipo.

Aunque la metodología puede mejorarse en distintas iteraciones (un proceso iterativo que no hemos definido en este trabajo), después de aplicarla en el aula, podemos afirmar que los objetivos específicos quedan satisfactoriamente cubiertos.

Gracias a la herramienta *English Vocabulary Profile Online* y al *Banco de imágenes y sonidos* del INTEF, así como a la gestión de los OAs, hemos alcanzado los objetivos específicos primero (OBJ-ESP 1) y cuarto (OBJ-ESP 4) sobre la presentación del contenido léxico en el área de restauración y alimentación y su gestión por medio de los OAs. Asimismo, los objetivos específicos segundo (OBJ-ESP 2) y tercero (OBJ-ESP 3) también quedan cubiertos, gracias al enfoque que hemos adoptado de Morales et al. (2013) y al uso de instrucciones enfocadas a activar el conocimiento declarativo y procedimental (Criado, 2016), mediante el cual somos capaces de promover el uso de estrategias de aprendizaje y la planificación de actividades siguiendo el enfoque por tareas.

Sería necesario, no obstante, desarrollar un sistema de evaluación de competencias más sistemático para así evitar cualquier tipo de aleatoriedad a la hora de usar la rúbrica de evaluación que hemos propuesto. El objetivo específico quinto (OBJ-ESP 5) queda, a nuestro criterio, parcialmente cubierto. Los propios autores de Morales et al. (2013) tuvieron que recurrir a otras publicaciones para enriquecer y concretar los descriptores competenciales que usaron en su proyecto en educación profesional.

Por lo que respecta a nuestro Trabajo de Fin de Máster, consideramos que esta metodología es apropiada para ser integrada en las clases de desdoblamiento de inglés en 3º de ESO, que apoya a los alumnos a adquirir de manera progresiva vocabulario en inglés y, por tanto, que el objetivo general de este trabajo de innovación (OBJ-GEN) queda cubierto.

Preferiblemente la metodología se integra en este curso de ESO dado que: por un lado, nos aseguramos de que el alumno haya estado expuesto a un vocabulario receptivo considerable en cursos precedentes; y por otro lado, porque trabajaremos en la recuperación o puesta en práctica de competencias específicas necesarias para el desarrollo correcto del currículo académico en lengua extranjera y para la consecuente obtención de la titulación de ESO.

Para terminar, subrayamos el interés del uso de OAs para poder integrar contenidos diversos a un repositorio web, donde varios docentes puedan contribuir añadiendo otros módulos o mejorando los que ya existen. También queremos recalcar que esta metodología puede ser ajustada a otras

adaptaciones curriculares significativas. Todo esto apunta a que la metodología puede ser mejorada analizando las necesidades educativas de cada caso.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benigno, V., & De Jong, J. (2019). Linking vocabulary to the CEFR and the Global Scale of English: A psychometric model. *Developments in language education. A memorial volume in honour of Sauli Takala*, 8-29.
- Cabaleiro González, M. B. (2017). *El enfoque sociocultural en el aprendizaje de inglés en el ámbito de educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Murcia: análisis de una intervención colaborativa con apoyo tecnológico* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
<http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filologia-Mbcabaleiro>
- Carrasco Flores, J.A. & Jiménez-Cervantes Arnao, M.M. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*. Manual teórico-práctico para la formación del profesorado. Diego Marín.
- Chiappe Laverde, A., Segovia Cifuentes, Y., & Rincón Rodríguez, H. Y. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55, 671-681.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Instituto Cervantes y Anaya*, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Criado Sánchez, R. (2009). The Distribution of the Lexical Component in ELT Coursebooks and its Suitability for Vocabulary Acquisition from a Cognitive Perspective. A Case Study. *International Journal of English Studies*, 9(3), 39-60.
- Criado Sánchez, R. (2010). Activity Sequencing in Foreign Language Teaching Textbooks. A Cognitive and Communicative Processes-Based Perspective. *International Journal of English Studies*, 10(1), 171-174.
- Criado Sánchez, R. (2016). Towards the validation of a scale for measuring the load of form focus and meaning focus of textbook activities in Foreign Language Teaching. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 15(1), 129-149.
- Criado Sánchez, R. (2017). Do English Language Teaching materials offer the vocabulary that students need? A content-based analysis of three

- textbooks. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(12), 368-387.
- Escudero Muñoz, J. M. (2003). La Educación Compensatoria y la Organización escolar: ¿un programa marginal o una prioridad de los Centros? J. Linares y M^a Sánchez (coords.): Estrategias para una respuesta educativa compensadora en IES. *Murcia: Consejería de Educación y Cultura, Región de Murcia. Edición Digital*, www.nodo50.movicalidad.com.
- Escudero Muñoz, J. M., & Martínez Domínguez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, pp. 174-193.
- Fernández Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *REIDOCREA*, 4 (48), 391-404.
- Friesen, N. (2004). Three objections to learning objects. En Rory McGreal (Ed.), *Online education using learning objects* (2^a ed., pp. 78-88). Routledge.
- García-Rubio, J., & González González, M. T. (2018). Cursar educación secundaria obligatoria fuera del aula ordinaria: Análisis de las medidas de apoyo educativo en la Región de Murcia y en la Comunidad Valenciana. En Murillo, F. J. (Ed.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación* (pp. 492-495). Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <http://hdl.handle.net/10486/683413>
- IEEE LOM. (2002). *Standard for learning object metadata* (IEEE 1484.12.1-2020). <http://ltsc.ieee.org/wg12>.
- Kay, R. H., & Knaack, L. (2008). An examination of the impact of learning objects in secondary school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 447-461.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon.
- Morales Morgado, E. M., García-Peñalvo, F.J., Barrón Ruiz, Á. (2008). Definición Pedagógica Del Nivel De Granularidad De Objetos De Aprendizaje. En

López, A., García, F. J., Seoane, A. M. (ed. lit); Morales, E. M. (Eds.),
*eUniverSA Learning'07: Actas del I Congreso Internacional de Tecnología,
Formación y Comunicación* (pp. 111-116). Asociación Española de
Estudios sobre Lengua, Pensamiento y Cultura Clásica.

Morales Morgado, E. M., Peñalvo, F. G., Ortuño, R. C., & Hidalgo, C. A. (2013).
Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED:
Revista de Educación a Distancia*, 36. <https://doi.org/10.6018/red>

Oxford, R. L. (2002). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL
suggestions. *Methodology in language teaching: An anthology of current
practice*, 4(3), 124-132.

8. ANEXOS

8.1 Anexo 1. Resultados de *English Vocabulary Profile Online*

Anexo de la relación de palabras extraídas de la herramienta *English Vocabulary Profile Online*.

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
alcohol		A2	noun	food and drink	Details
apple		A1	noun	food and drink	Details
bake		A2	verb	food and drink	Details
banana		A1	noun	food and drink	Details
bar	DRINKING PLACE	A1	noun	food and drink	Details
barbecue	PARTY	A2	noun	food and drink	Details
bean		A2	noun	food and drink	Details
beer		A1	noun	food and drink	Details
biscuit		A1	noun	food and drink	Details
boiled		A2	adjective	food and drink	Details
bottle		A2	noun	food and drink	Details
bowl		A2	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
bread		A1	noun	food and drink	Details
breakfast		A1	noun	food and drink	Details
burger		A2	noun	food and drink	Details
butter		A1	noun	food and drink	Details
café		A1	noun	food and drink	Details
cake	FOOD	A1	noun	food and drink	Details
can		A2	noun	food and drink	Details
carrot	VEGETABLE	A2	noun	food and drink	Details
cereal	BREAKFAST FOOD	A2	noun	food and drink	Details
champagne		A2	noun	food and drink	Details
cheese		A1	noun	food and drink	Details
chilli		A2	noun	food and drink	Details
chip	FRIED FOOD	A1	noun	food and drink	Details
chocolate	FOOD	A1	noun	food and drink	Details
coffee		A1	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
cola		A2	noun	food and drink	Details
cooker		A2	noun	food and drink	Details
course	MEAL	A2	noun	food and drink	Details
cream	FOOD	A2	noun	food and drink	Details
crisp		A2	noun	food and drink	Details
cup	DRINKING CONTAINER	A1	noun	food and drink	Details
curry		A2	noun	food and drink	Details
dessert		A2	noun	food and drink	Details
dinner		A1	noun	food and drink	Details
dish	FOOD	A2	noun	food and drink	Details
dish	CONTAINER	A2	noun	food and drink	Details
drink	ALCOHOL	A2	noun	food and drink	Details
drink	LIQUID	A1	noun	food and drink	Details
egg	FOOD	A1	noun	food and drink	Details
fast food		A2	noun	food and	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
				drink	
fish	FOOD	A1	noun	food and drink	Details
food		A1	noun	food and drink	Details
fork		A2	noun	food and drink	Details
fresh	NOT OLD	A2	adjective	food and drink	Details
fridge		A2	noun	food and drink	Details
fried		A2	adjective	food and drink	Details
fruit	FOOD	A1	noun	food and drink	Details
garlic		A2	noun	food and drink	Details
glass	CONTAINER	A1	noun	food and drink	Details
grape		A2	noun	food and drink	Details
grilled		A2	adjective	food and drink	Details
ham		A2	noun	food and drink	Details
have	EAT/DRINK	A1	verb	food and drink	Details
honey		A2	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
hot chocolate		A2	phrase	food and drink	Details
hungry		A1	adjective	food and drink	Details
ice cream		A1	noun	food and drink	Details
jam	SWEET FOOD	A2	noun	food and drink	Details
juice		A1	noun	food and drink	Details
knife		A1	noun	food and drink	Details
lemon		A2	noun	food and drink	Details
lemonade		A2	noun	food and drink	Details
lunch		A1	noun	food and drink	Details
lunchtime		A2	noun	food and drink	Details
main course		A2	noun	food and drink	Details
mango		A2	noun	food and drink	Details
meal		A1	noun	food and drink	Details
meat		A1	noun	food and drink	Details
melon		A2	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
menu	FOOD	A2	noun	food and drink	Details
milk		A1	noun	food and drink	Details
mineral water		A2	noun	food and drink	Details
mug		A2	noun	food and drink	Details
mushroom		A2	noun	food and drink	Details
oil	FOR COOKING	A2	noun	food and drink	Details
omelette		A2	noun	food and drink	Details
onion		A2	noun	food and drink	Details
orange	FRUIT	A1	noun	food and drink	Details
pasta		A2	noun	food and drink	Details
pear		A2	noun	food and drink	Details
pepper	POWDER	A2	noun	food and drink	Details
picnic		A1	noun	food and drink	Details
pizza		A1	noun	food and drink	Details
plate		A1	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
potato		A1	noun	food and drink	Details
red	WINE	A2	adjective	food and drink	Details
rice		A1	noun	food and drink	Details
roast		A2	verb	food and drink	Details
roast		A2	adjective	food and drink	Details
salad		A2	noun	food and drink	Details
salt		A1	noun	food and drink	Details
sandwich		A1	noun	food and drink	Details
sauce		A2	noun	food and drink	Details
sausage		A2	noun	food and drink	Details
slice	FOOD	A2	noun	food and drink	Details
snack		A2	noun	food and drink	Details
soft drink		A2	noun	food and drink	Details
soup		A1	noun	food and drink	Details
spoon		A2	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
steak		A2	noun	food and drink	Details
sugar		A1	noun	food and drink	Details
supper		A2	noun	food and drink	Details
sweet		A2	noun	food and drink	Details
sweet	TASTE	A1	adjective	food and drink	Details
sweets		A2	noun	food and drink	Details
tea	DRINK	A1	noun	food and drink	Details
the dishes		A2	phrase	food and drink	Details
thirsty		A2	adjective	food and drink	Details
toast	BREAD	A2	noun	food and drink	Details
tomato		A1	noun	food and drink	Details
vegetable		A1	noun	food and drink	Details
white	WINE	A2	adjective	food and drink	Details
white	COFFEE	A2	adjective	food and drink	Details
wine		A1	noun	food and drink	Details

Base Word	Guideword	Level	Part of Speech	Topic	Details
yogurt		A2	noun	food and drink	Details

8.2 Anexo 2. Módulo propuesto en Morales et al. (2013)

Anexo del módulo o curso compuesto por OAs de nivel 2, según Morales et al. (2013). Los tres OAs de nivel 2 se constituyen en un único módulo de nivel 3.

Módulo (orientado al desarrollo de competencias)

Competencia 4 /nivel 1: En el tratamiento de la información y competencia digital

Subcompetencia 4.1/nivel 2: búsqueda, procesamiento, selección, registro y tratamiento de la información

Indicadores nivel 3:

4.1.1. Acceder a la información utilizando técnicas y estrategias específicas.

4.1.2. Buscar, seleccionar, registrar, tratar y analizar la información.

Tema: Fuentes y búsqueda de Información

Descripción: Introducción que considera las lecciones (nivel 2 de agregación) como un todo

Objetivos:

1.- Conocer y comprender las fuentes de información primarias y secundarias dentro del proceso de búsqueda.

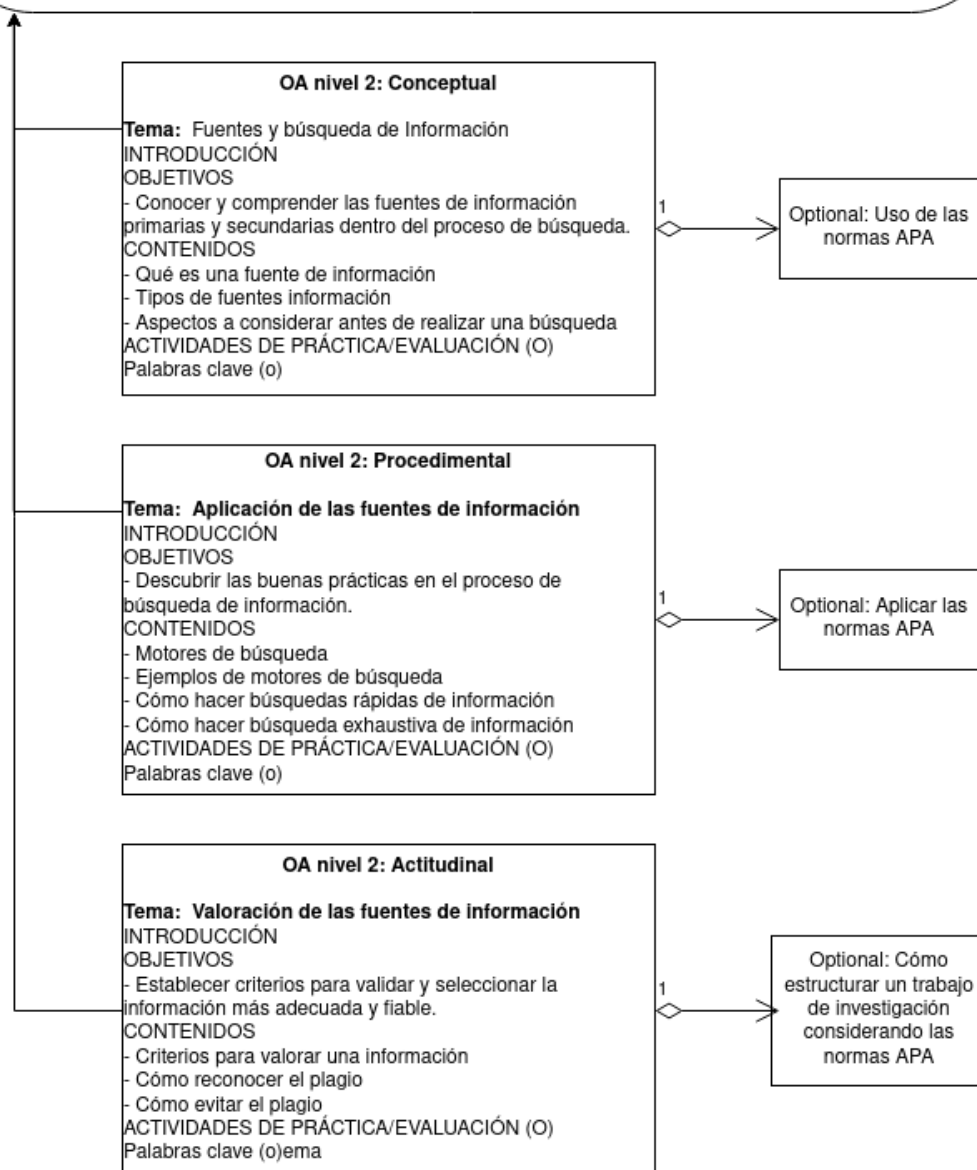
2.- Descubrir las buenas prácticas en el proceso de búsqueda de información.

3.- Establecer criterios para validar y seleccionar la información más adecuada y fiable.

Contenidos:

- Qué es una fuente de información
- Tipos de fuentes información
- Aspectos a considerar antes de realizar una búsqueda
- Motores de búsqueda
- Ejemplos de motores de búsqueda
- Cómo hacer búsquedas rápidas de información
- Cómo hacer búsqueda exhaustiva de información

Actividades de Práctica o Evaluación: las que considere las lecciones independientes (opcional)



8.3 Anexo 3. Módulo pre-tarea

Anexo de la pre-tarea (*pre-task*). Módulo compuesto por OAs de nivel 2, basado en Morales et al. (2013): OA de nivel 3. Este módulo compuesto recoge los módulos 1, 2 y 3 descritos en la sección Actividades.

Módulo (orientado al desarrollo de competencias)

Competencia clave: Competencia en comunicación lingüística.

Competencia específica 1: Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.

Competencia específica 2: Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.

Competencia específica 3: Interactuar con otras personas con creciente autonomía, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos concretos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.

Competencia específica 5: Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento y tomando conciencia de las estrategias y conocimientos propios, para mejorar la respuesta a necesidades comunicativas concretas.

Competencia específica 6: Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.

Subcompetencias específicas:

1.3. Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.

2.3. Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más adecuados.

5.1. Comparar y argumentar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas, reflexionando de manera progresivamente autónoma sobre su funcionamiento.

5.2. Utilizar estrategias y conocimientos de mejora de la capacidad de comunicar y de aprender la lengua extranjera, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales, aprovechando los repertorios lingüísticos propios.

6.3. Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.

Tema: Identificación de tipos de comida, bebida y locales.

Descripción: Pre-tarea (*pre-task*) que consiste en la identificación de vocabulario a partir de imágenes.

Objetivos:

1.- Identificar y nombrar los tipos de comida, bebida y locales relacionados con la alimentación y la comida.

2.- Recordar vocabulario de clases o cursos precedentes.

3.- Recuperar vocabulario producido por el resto de los alumnos.

4.- Decidir la palabra que más se ajusta a la imagen.

Contenidos:

- Cuáles son la comida, la bebida y los locales donde puedes consumirlas.

- Tipos de comida, bebida y locales.

- Consultar libro de texto.

- Consultar traducción en internet.

- Intercambiar propuestas con el resto de los alumnos.

- Transmitir la palabra que más se ajusta a la imagen.

- Contrarrestar con las propuestas de los otros alumnos.

- Destacar la propuesta frente a las demás.

Actividades de Práctica o Evaluación: las que considere las lecciones independientes (opcional)

8.4 Anexo 4. Módulo tarea principal

Anexo de la tarea principal (main task). Módulo compuesto por OAs de nivel 2, basado en Morales et al. (2013): OA de nivel 3. Este módulo compuesto recoge los módulos 4, 5 y 6 descritos en la sección Actividades.

Módulo (orientado al desarrollo de competencias)

Competencia clave: Competencia en comunicación lingüística.

Competencia específica 1: Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.

Competencia específica 2: Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.

Competencia específica 4: Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.

Competencia específica 6: Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, identificando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática y respetuosa en situaciones interculturales.

Subcompetencias específicas:

1.1. Comprender y analizar el sentido global e información específica de textos escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas cotidianos.

1.3. Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.

2.3. Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más adecuados.

4.2. Aplicar, de forma guiada, estrategias que sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes breves y sencillos, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

6.3. Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.

Tema: Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.

Descripción: Tarea principal (*main task*) que consiste en la relación de conceptos a partir de oraciones con huecos.

Objetivos:

1.- Identificar y relacionar los conceptos de comida, bebida y locales que tienen que ver con la alimentación y la comida.

2.- Recuperar vocabulario de la pre-tarea.

3.- Reconocer las relaciones semánticas entre conceptos.

4.- Decidir la palabra que más se ajusta a la oración.

Contenidos:

- Qué conceptos de comida, bebida y locales pueden identificar.

- Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.

- Consultar libro de texto.

- Consultar traducción en internet.

- Intercambiar propuestas con el resto de los alumnos.

- Seleccionar la palabra que más se ajusta al contexto.

- Contrarrestar con las propuestas de los otros alumnos.

- Destacar la propuesta frente a las demás.

Actividades de Práctica o Evaluación: las que considere las lecciones independientes (opcional)

8.5 Anexo 5. Módulo pos-tarea

Anexo de la pos-tarea (*post-task*). Módulo compuesto por OAs de nivel 2, según Morales et al. (2013): OA de nivel 3. Este módulo compuesto recoge los módulos 7, 8 y 9 descritos en la sección Actividades.

Módulo (orientado al desarrollo de competencias)

Competencia clave: Competencia en comunicación lingüística.

Competencia específica 1: Comprender e interpretar el sentido general y los detalles más relevantes de textos expresados de forma clara y en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias como la inferencia de significados, para responder a necesidades comunicativas concretas.

Competencia específica 2: Producir textos originales, de extensión media, sencillos y con una organización clara, usando estrategias tales como la planificación, la compensación o la autorreparación, para expresar de forma creativa, adecuada y coherente mensajes relevantes y responder a propósitos comunicativos concretos.

Competencia específica 4: Mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable.

Subcompetencias específicas:

1.1. Comprender y analizar el sentido global e información específica de textos escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas cotidianos.

1.3. Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.

2.3. Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más adecuados.

4.2. Aplicar, de forma guiada, estrategias que sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes breves y sencillos, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.

6.3. Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.

Tema: Producir oraciones que relacionan conceptos de comida, bebida y locales.

Descripción: Pos-tarea (*post-task*) que consiste en la formación de oraciones que relacionen conceptos seleccionados por el docente.

Objetivos:

1.- Producir un mensaje que relacione los conceptos de comida, bebida y locales que tienen que ver con la alimentación y la comida.

2.- Recuperar relaciones entre conceptos de la tarea principal.

3.- Producir una oración con sujeto y con uno o dos predicados que relacione los conceptos.

4.- Decidir la estructura gramatical que mejor relacione dos conceptos.

Contenidos:

- Relacionar conceptos de comida, bebida y locales.

- Producir una oración que contenga los conceptos de comida, bebida y locales.

- Recuperar imágenes de comida, bebida y locales.

- Recuperar propuestas del resto de los alumnos que relacionen comida, bebida y locales.

- Traducir oraciones de L1 a L2.

- Seleccionar el sujeto y el verbo o verbos más adecuados para formar oraciones gramaticalmente correctas.

- Recuperar estructuras previamente utilizadas para relacionar conceptos.

- Valorar la producción de oraciones directamente traducidas de L1 a L2.

Actividades de Práctica o Evaluación: las que considere las lecciones independientes (opcional)

8.6 Anexo 6. Rúbrica de evaluación

Anexo de la rúbrica de evaluación por (sub)competencias sobre la escala Likert: 1 Totalmente en desacuerdo, 2 En desacuerdo, 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 De acuerdo, 5 Totalmente de acuerdo.

Subcompetencias	1	2	3	4	5
(Lengua Extranjera; 1.1) Comprender y analizar el sentido global e información específica de textos escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas cotidianos.					
(Lengua Extranjera; 1.3) Inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar y seleccionar información veraz.					
(Lengua Extranjera; 2.1) Expresar oralmente textos sencillos, estructurados, comprensibles, coherentes y adecuados a la situación comunicativa sobre asuntos cotidianos, de relevancia personal o de interés público próximos, utilizando, de forma guiada, recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.					
(Lengua Extranjera; 2.3) Seleccionar, organizar y aplicar, de forma guiada, conocimientos y estrategias para producir textos, coherentes, cohesionados y adecuados a las características contextuales y a la tipología textual.					
(Lengua Extranjera; 5.1) Comparar las semejanzas y diferencias entre L1 y L2.					
(Lengua Extranjera; 5.2) Utilizar estrategias y conocimientos de mejora de comunicar y aprender L2, con apoyo de otros participantes y de soportes analógicos y digitales, aprovechando los repertorios lingüísticos propios.					
(Lengua Extranjera; 2.3) Seleccionar y organizar conocimientos y estrategias para revisar y cooperar en la producción oral de palabras adecuadas a las características contextuales y los aspectos socioculturales básicos, usando los recursos físicos o digitales más adecuados.					
(Lengua Extranjera; 4.2) Aplicar, de forma guiada, estrategias que sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes breves y sencillos, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, a las características contextuales y a la tipología textual, usando recursos como la repetición y apoyos físicos o digitales en función de las necesidades de cada momento.					

(Lengua Extranjera; 6.3) Aplicar, de forma progresivamente autónoma, estrategias para explicar y apreciar la diversidad lingüística.

--	--	--	--	--