



Universiteit Utrecht

# **La diferenciación interna en la clase de ELE: una propuesta didáctica a través del principio de empezar por la tarea entera**

Juulke Lecluse (6915647)

Trabajo de Fin de Máster

Master Meertaligheid & Taalverwerving

Departement Talen, Literatuur en Communicatie

Faculteit Geesteswetenschappen

Asesora: Dra. Ellen-Petra Kester

Segundo Lector: Dr. Martín Fuchs

Universidad de Utrecht

15-07-2021

## Resumen

Dit verslag gaat over de ontwikkeling van een educatieve module als vervangend onderdeel voor de masterscriptie. De module speelt in op de individuele verschillen tussen leerlingen binnen een klas en beoogt op deze manier tegemoet te komen aan de interne differentiatie in het Nederlandse Voortgezet Onderwijs. Externe differentiatie treedt wel al op aangezien leerlingen aan het einde van de basisschool onderverdeeld worden in verschillende niveaus die op hun beurt samen zijn te voegen tot vmbo, havo en vwo. Deze vorm van differentiëren is echter niet voldoende omdat de verschillen op het gebied van motivatie, soorten intelligentie en studievaardigheden binnen een klas nog erg groot kunnen zijn wat invloed heeft op de leerprestaties van leerlingen. Ook kan er een onderscheid gemaakt worden tussen convergerende en divergerende differentiatie. De eerste vorm is met name gericht op de zwakkere leerling zodat een groter aantal leerlingen gemiddelde tot goede resultaten behaalt. Toch valt te verdedigen dat er ook aandacht besteed moet worden aan de capaciteiten van de betere leerling. Bij divergerende differentiatie wordt ernaar gestreefd dat alle leerlingen betere resultaten behalen. Keerpunt van deze vorm is echter dat de kloof tussen de zwakkere en de betere leerlingen groter wordt. De methode die gebruikt is voor het didactische voorstel, is het principe van ‘hele taak eerst’ dat uit twee beginselen bestaat. Aan de ene kant draait het bij deze methode om het naar voren halen van de hele taak die bij lesmethodes voor de moderne vreemde talen doorgaans aan het einde van een hoofdstuk aan bod komt. Aan de andere kant kan er door het selectief weglaten van bepaalde onderdelen hulp op maat aangeboden worden zodat het onderwijs voor de betere leerling meteen uitdagend is en de zwakkere leerling meer gerichte instructie kan krijgen. De reden dat voor deze strategie is gekozen, is dat deze voldoet aan de criteria voor effectief onderwijs en de criteria voor de praktische bruikbaarheid. Dit is niet het geval bij de twee andere besproken differentiatie strategieën, te weten gepersonaliseerd onderwijs en heterogeen en homogeen groeperen. De taken die in dit afstudeerproject zijn ontwikkeld, zijn bedoeld voor havoleerlingen die het vak Spaans volgen waardoor er rekening is gehouden met de kenmerken en interesses van deze doelgroep. Gezien de omvang van dit afstudeerproject is er gekozen om het didactisch voorstel te beperken tot taken voor het beginnersniveau A1 volgens het Europees Referentiekader voor de Talen. Om de vaardigheden voor dit niveau in kaart te brengen, is er gebruikgemaakt van de Taalprofielen van SLO. Dit document beschrijft de taalniveaus van A1 tot en met C2 aan de hand van zogenoemde *can do-statements* die uitdrukken wat een leerling op een bepaald niveau moet kennen en kunnen. Bovendien zijn de vocabulaire en grammatica die aan bod komen afgestemd op het eerste deel *Paso Adelante*, de Spaanse lesmethode van de educatieve uitgeverij Noordhoff. Op deze manier kunnen oefeningen en andere bronnen zoals teksten uit het boek gebruikt worden voor de hulp op maat. Kort gezegd, aan de hand van een praktische uitwerking van de gekozen differentiatiemethode is er lesmateriaal ontwikkeld dat de *can do-statements* voor A1 en de vocabulaire en grammatica uit *Paso Adelante* beslaat. De combinatie van deze drie elementen maakt dat docenten die met dit of een dergelijk boek werken op gemakkelijke wijze differentiatie kunnen toepassen in hun lessen. Het type differentiatie van de gekozen strategie is zowel convergerend als divergerend, aangezien de zwakkere leerlingen betere resultaten kunnen behalen dankzij de hulp op maat, zonder te kort te doen aan de capaciteiten van de betere leerlingen. In de discussie wordt er teruggekoppeld naar de theoretische onderbouwing en de methodologie. Daarnaast worden enkele mogelijke beperkingen aangekaart en worden er suggesties gedaan voor uitbreidingen en voor vervolgonderzoek.

## Palabras Clave

Diferenciación interna – educación secundaria – ELE – empezar por la tarea entera – propuesta didáctica

# Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>3</b>
<b>2. La definición y la importancia de la instrucción diferenciada .....</b>	<b>4</b>
2.1 La diferenciación externa e interna .....	4
2.2 La diferenciación convergente y divergente.....	5
2.3 La diferenciación en la clase de lenguas extranjeras .....	7
2.4 El planteamiento del problema.....	9
<b>3. Estrategias para diferenciar en el aula.....</b>	<b>10</b>
3.1 Los prerrequisitos para un aprendizaje eficaz .....	10
3.2 La enseñanza personalizada .....	11
3.3 La agrupación homogénea y heterogénea .....	12
3.4 <i>Task based language learning</i> .....	13
3.5. En términos prácticos: el diseño de las clases diferenciadas por medio del principio de empezar por la tarea entera .....	16
<b>4. Metodología.....</b>	<b>19</b>
<b>5. Propuesta didáctica sobre la base del principio de empezar por la tarea .....</b>	<b>22</b>
5.1 ¿Quién eres? .....	23
5.2 El árbol genealógico.....	25
5.3 ¡Vamos a España!.....	27
5.4 La casa de mis sueños .....	29
5.5 Quizmaster.....	31
5.6 ¡Bienvenidos! .....	32
5.7 Menú del día.....	34
5.8 ¡Eso es mentira!.....	35
<b>6. Discusión .....</b>	<b>37</b>
<b>Anexo tarea 2 .....</b>	<b>46</b>
<b>Anexo tarea 3 .....</b>	<b>47</b>
<b>Anexo tarea 4 .....</b>	<b>48</b>
<b>Anexo tarea 5 .....</b>	<b>52</b>
<b>Anexo tarea 7 .....</b>	<b>54</b>
<b>Anexo Paso Adelante.....</b>	<b>57</b>

# 1. Introducción

Este proyecto de fin de máster es una extensión de las prácticas realizadas en la editorial educativa *Noordhoff*. Durante las prácticas se llevó a cabo una investigación sobre las diferencias entre los niveles de la educación secundaria neerlandesa, a saber, *vmbo*, *havo* y *vwo*, y las implicaciones para el desarrollo de un método didáctico para las lenguas extranjeras. El objetivo de esta investigación era establecer directivas concretas para que los redactores sean más capaces de desarrollar material adecuado para los distintos niveles. El estudio es particularmente importante para el método para enseñar español, puesto que solamente existe un solo libro que se dirige a todos los niveles. En otras palabras, este método no responde a la diferenciación externa.

De hecho, los redactores indicaron que dentro de estos niveles existe también una gran diversidad entre los alumnos con respecto a la motivación, los tipos de inteligencia y las estrategias de aprendizaje. Por tanto, el presente trabajo pretende prestar atención a la denominada diferenciación interna. La diferenciación interna tiene un enorme potencial didáctico ya que garantiza las oportunidades iguales para cada alumno por medio de responder a las necesidades de aprendizaje individuales. Sin embargo, la implementación de este fenómeno resulta ser más compleja. Corda y De Vrind (2020) señalan la dificultad de entender cómo los diferentes alumnos aprenden y de organizar clases al tener en cuenta estas diferencias. Por ende, el propósito principal de este trabajo consta de diseñar un programa educativo que pueda servir a los profesores de lenguas que aspiran a ofrecer una instrucción diferenciada.

Se abordará el tema con la definición y la importancia de la enseñanza diferenciada en la educación secundaria. Posteriormente, se describirán algunas estrategias de implementar la diferenciación en la clase y se elaborará la estrategia que resulta ser la más eficaz y práctica. Más adelante, el énfasis se pondrá en el desarrollo de un módulo didáctico que permite tomar en cuenta las diferencias individuales de los alumnos que aprenden el español como lengua extranjera (ELE).

## 2. La definición y la importancia de la instrucción diferenciada

No cabe duda de que todos los niños difieren en cuanto a sus competencias, sus intereses y la manera en que prefieren jugar, trabajar y aprender. Estas diferencias implican que en el ámbito escolar los alumnos también muestran diferencias entre sí. Por ejemplo, por un lado, hay alumnos que aprenden a leer y escribir con facilidad, mientras que otros alumnos tienen más dificultades para realizar estas actividades. Estos alumnos necesitan a lo mejor más ayuda del profesor, un método o una instrucción diferente o hasta una escuela especial (Bosker & Doolaard, 2009). El proceso de tener en cuenta la diversidad de los alumnos mediante el desarrollo o empleo de estrategias diferentes se llama diferenciación. La diferenciación puede adoptar distintas formas, como la diferenciación externa, interna, convergente y divergente. A continuación, se indagará en estas formas de diferenciación y se explicará por qué es importante incorporar el fenómeno en la educación secundaria.

### 2.1 La diferenciación externa e interna

Desde la introducción de la *Mammoetwet* en 1968, el sistema educativo holandés ya recurre a la diferenciación externa al clasificar los alumnos según diferentes niveles que los preparan para distintas formaciones posteriores (Michels, 2006). En los Países Bajos, la educación secundaria consiste en tres niveles. *Vmbo* dura cuatro años y es el nivel que prepara para la formación profesional. Dentro de este nivel hay orientaciones más prácticas y más teóricas. *Havo* dura cinco años y es el nivel que prepara para la formación profesional superior. Por último, *vwo* dura seis años y es el nivel que prepara para la formación universitaria. Se puede dividir *vwo* en *atheneum* y *gymnasium*. La enseñanza se adapta a la formación posterior que se persigue, por lo que las clases en *vmbo* tienen un carácter más práctico, mientras que las clases en *vwo* son sobre todo teóricos.

A pesar de esta subdivisión, dentro de estos grupos sigue habiendo una diversidad considerable entre los alumnos. Las diferencias tienen que ver con la disposición a aprender, los intereses, los estilos y las estrategias de aprendizaje, los tipos de inteligencias, las experiencias y las circunstancias de vida de los individuos (Bosker & Doolaard, 2009). Según Valiande, Kyriakides y Koutselini (2011), los perfiles diferentes de los alumnos pueden influir en cómo se procesan nuevos conocimientos. En este sentido, Alavinia y Farhady (2012) resaltan que el reto principal no consta de reconocer simplemente que existen diferencias entre los alumnos dentro de una clase, sino de implementar las aproximaciones adecuadas para hacer frente a las diferencias individuales para que todos los alumnos puedan aprender a su propio ritmo y nivel y de su propia manera. El principio de tomar en cuenta las diferencias individuales se denomina la diferenciación interna.

El interés por la diferenciación interna surge entre otros del crecimiento de la diversidad étnica de la población de alumnos y el multilingüismo que está vinculado a esta diversidad. Tomlinson (2001) y Koutselini (en Valiande et al., 2011) argumentan que la enseñanza tradicional ya no funciona en tal

ambiente escolar metamoderno. Por el contrario, esta diversidad supone que la equidad educativa adquiere un nuevo significado. Es decir, no basta garantizar la igualdad de trato y la igualdad en cuanto al acceso al material didáctico, sino se obtiene la equidad en la educación al adaptar el modo de enseñar a los intereses, estilos de aprendizaje y al nivel de disposición a aprender de los alumnos (Mclaughlin & Talbert, en Valiande et al., 2011). Además, el sistema educativo holandés es ajustado al alumno medio por lo que no es desafiante para los mejores alumnos y tampoco se presta suficiente atención a los alumnos que necesitan más apoyo (Corda & De Vrind, 2020). Por tanto, en 2014 el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia y el Consejo de Educación Secundaria de los Países Bajos llegaron a un acuerdo sobre la importancia de tomar en cuenta las diferencias individuales para que la educación sea desafiante para todos los alumnos (Tillema, 2017).

## 2.2 La diferenciación convergente y divergente

Se puede también subdividir la diferenciación en la diferenciación convergente y la diferenciación divergente. La Figura 1 demuestra las implicaciones de las dos formas de diferenciación. Las líneas A representan la instrucción tradicional, o sea sin diferenciación, la línea B representa la diferenciación convergente y la línea C representa la diferenciación divergente. Como se puede ver en el gráfico, los alumnos que obtienen bajos resultados antes de recibir la instrucción, obtienen también resultados relativamente bajos después de la instrucción tradicional (A). En el caso de la diferenciación convergente (B) el profesor se centra sobre todo en los alumnos que requieren más ayuda. De esta manera se pretende conseguir que un mayor número de alumnos obtengan resultados medios después de la instrucción. La diferenciación divergente (C), en cambio, supone que todos los alumnos dan un paso adelante. Como consecuencia, la división entre los mejores alumnos y los alumnos más débiles sigue incrementando (Deunk, Doolaard, Smale-Jacobse y Bosker, 2015). Deunk et al. (2015: p.5-6) explican la figura de la siguiente forma:

*In the figure on the left hand side, the lines A and B are initially further apart but approach each other in time, indicating the relative better progress of the initially lower achieving students. In the figure on the right hand side the difference between lines A and C widens over time, indicating the relative better progress of the initially higher achieving students.*

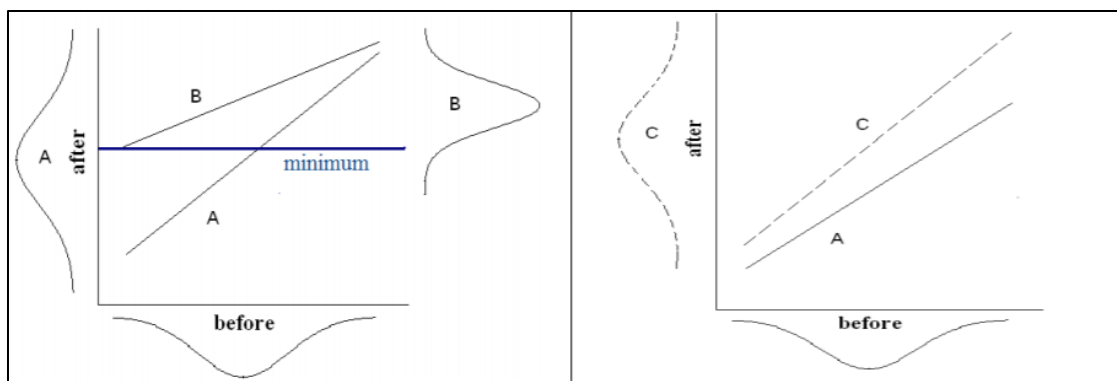


Figura 1: La diferenciación convergente (izquierda) y divergente (derecha) (Deunk, et al., 2015: p.6).

Por ende, la agrupación en los diferentes niveles en la educación secundaria neerlandesa da lugar a la diferenciación divergente, ampliando el abismo entre los alumnos de *vmbo* y *vwo*, mientras que dentro de los grupos se persigue la diferenciación convergente (Onderwijsinspectie, en Deunk et al., 2015). Igualmente según Bosker y Doolaard (2009) se da preferencia a la diferenciación convergente puesto que permite que los alumnos más débiles aprendan más que en el caso de la diferenciación divergente. Además, señalan que el atraso a una temprana edad tiene consecuencias negativas para la carrera escolar más tarde. Destacan también que es más probable que tal atraso se agrave en vez de que se reduzca. En la práctica, resulta que la mayoría de los profesores intentan combinar las dos formas de diferenciación para que los alumnos de capacidad relativamente baja alcancen logros medios y los alumnos de capacidad más alta reciban la oportunidad de ampliar sus conocimientos (Onderwijsinspectie, en Deunk et al., 2015).

Tomlinson (2001) incluso argumenta que es imprescindible ofrecer una enseñanza ajustada a los alumnos avanzados. En su artículo, la experta describe las características y las necesidades de los aprendices avanzados. Por ejemplo, hay un riesgo de que estos aprendices se pongan perezosos. Múltiples estudios (Clark; Ornstein & Thompson; Wittrock, en Tomlinson, 2001) han mostrado que se puede perder capacidad cerebral cuando no se usa la capacidad vigorosamente. En otras palabras, una buena nota sin esfuerzo podría dar lugar a una pérdida del poder cerebral. Tales alumnos también tienden a pensar que la nota es más importante que el aprendizaje. Como consecuencia, no desarrollan competencias de estudio que necesitan cuando tienen que realizar un trabajo duro. Además, los aprendices avanzados no saben cómo manejar el fracaso por lo que pueden perder la productividad y motivación. Para estimular los alumnos, Tomlinson (2001) destaca que es fundamental que se aumenten las expectativas para que compitan con sus propias habilidades en lugar de con la norma. Tales mayores expectativas implican que el alumno avanzado también necesita apoyo para poder alcanzar sus objetivos. La autora añade aún que es importante crear un equilibrio entre la diversión y la rigidez en la enseñanza.

Por otro lado, entonces, hay alumnos que tienen más dificultades en el aprendizaje. Tomlinson (2001) dice que para ellos es importante encontrar sus cualidades y garantizar que puedan recurrir a estas cualidades a la hora de realizar los ejercicios. En este sentido, no se ha de enfocar demasiado/ tanto

en las debilidades, sino que el enseñante debe asegurar que los alumnos puedan mejorar sus cualidades. Además, si los alumnos más débiles no son capaces de aprender toda la materia, el profesor tiene que garantizar que aprendan las ideas y los conceptos principales que sirven como marco general al que pueden añadir nueva información. Es esencial que los alumnos puedan familiarizarse con estas ideas y que las valoren útiles para su vida actual. Dado que los alumnos diferentes aprenden de maneras diferentes, Tomlinson (2001) recomienda también que se provean múltiples caminos y modalidades de aprendizaje. Por consiguiente, los alumnos pueden aprender de su propia manera.

A modo de conclusión, según Tomlinson (2001) cabe destacar que un alumno puede ser avanzado en una asignatura, mientras que necesita más apoyo para otra asignatura. De la misma manera, es posible que sea avanzado durante un largo período o solamente en cierto(s) momento(s).

### 2.3 La diferenciación en la clase de lenguas extranjeras

Contrariamente a la adquisición de la lengua materna, aprender una segunda lengua (L2) más adelante en la vida resulta mucho más complicado. Es decir, son muchos los factores que influyen en la medida en que una persona es capaz de adquirir las competencias en una L2. Por consiguiente, en la clase de una L2 suele haber muchas diferencias entre los alumnos. Los factores pueden ser la actitud lingüística, la edad, la inteligencia, la aptitud, los estilos de aprendizaje, rasgos personales, el tipo de instrucción y la motivación (Khasinah, 2014). Por ejemplo, Richards (en Khasinah, 2014) resalta que las actitudes positivas o negativas tienen consecuencias para la medida en que la lengua en cuestión se percibe como fácil, importante o interesante de aprender. De la misma manera, Ellis (en Khasinah, 2014) dice que existe una relación estrecha entre la inteligencia y la adquisición de una L2. Sin embargo, la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1994) supone que es importante ofrecer diferentes caminos de aprendizaje para que los alumnos aprendan mediante sus propias cualidades y puedan obtener mejores resultados. Además, es posible que algunos alumnos tengan una alta aptitud lingüística que les facilita adquirir una L2. Los estilos de aprendizaje también influyen en la adquisición de una L2, implicando que la estrategia de estudiar determina cómo el alumno procesa las reglas gramaticales (Ellis, en Khasinah, 2014). Estos estilos pueden consistir en, por ejemplo, la preferencia por la explicación, por apuntar las palabras y frases o por la visualización (Richards, en Khasinah, 2014).

No obstante, Khasinah (2014) dice que la motivación resulta ser el factor más importante a la hora de aprender una L2. Una persona puede tener motivación para aprender una lengua por interés por la comunidad de habla y la cultura (motivación integrativa) o por razones instrumentales cuando necesita saber otra lengua para buscar trabajo o poder participar en la sociedad. En la educación secundaria, donde se trata generalmente de la adquisición de una lengua extranjera y no de una segunda lengua<sup>1</sup>, la

---

<sup>1</sup> En general, una segunda lengua hace referencia a la presencia de la lengua en el entorno del aprendiz, por ejemplo en el caso de los países bilingües, la migración al extranjero o un programa de intercambio. Por otra parte, se habla de una lengua extranjera cuando el aprendiz no se encuentra en el país donde se habla el idioma estudiado. En el caso de aprender una lengua como el inglés o el francés en la educación secundaria neerlandesa, se trata entonces de una lengua extranjera (Muñoz, en Manga, 2008).



motivación integrativa desempeña un papel más importante (Khasinah, 2014). Gardner (en Khasinah, 2014) incluso vincula la motivación integrativa al bilingüismo aditivo que significa que los aprendices añaden una L2 a sus competencias sin dañar el estatus de su lengua materna. Por otro lado, el psicólogo vincula la motivación instrumental al bilingüismo sustractivo que supone que se sustituye la lengua materna por la L2.

Por añadidura, los estudiantes que tienen motivación intrínseca, o sea que no necesitan cierta recompensa para realizar cierta actividad ya que les gusta la actividad como tal, suelen aprender una L2 con más éxito en comparación con los estudiantes con motivación extrínseca, sobre todo a largo plazo (Maslow; Brown en Khasinah, 2014).

A este respecto, Punt y Van den Hurk (2014) argumentan que se puede aumentar la motivación y, entonces, el rendimiento de aprendizaje por medio de satisfacer activamente las necesidades de aprendizaje individuales. En otros términos, la instrucción diferenciada da lugar a una mayor motivación y un mejor aprendizaje.

A continuación, se proveen algunos estudios empíricos sobre el efecto de la instrucción diferenciada en la adquisición de una L2. Landron, Agreda y Colmenero (2018) investigaron la medida en que la instrucción diferenciada afecta los resultados de una muestra de alumnos de español como lengua extranjera (ELE). Los alumnos tenían altas capacidades intelectuales y tenían entre los 14 y 15 años de edad. El método de diferenciación fue el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este método supone que los alumnos realizan actividades individuales o en grupo durante cierto período en que llevan a cabo un producto final. De esta manera se estimulan los alumnos a investigar, analizar y a relacionarse con situaciones de la vida real. Según Ward y Lee (en Landron et al., 2018), este método permite desarrollar nuevas competencias así como mejorar la persistencia y solidez de los conocimientos adquiridos. Schlemmer y Schlemmer (en Landron et al., 2018) añaden que esta forma de aprendizaje se presta a la instrucción diferenciada debido a que se puede diferenciar en el nivel de contenido, de proceso y de producto conforme a las características y los intereses de los alumnos. Es decir, los estudiantes pueden seleccionar el proyecto que les interese, son responsables de su propio aprendizaje, tienen que establecer sus prioridades y pueden seleccionar su estrategia de aprendizaje (Landron et al. 2018). Por tanto, Ferrari y Mahalingam (en Landron et al. 2018) resaltan que el Aprendizaje Basado en Proyectos hace que los alumnos con altas capacidades intelectuales sean más motivados cuando las actividades corresponden a sus intereses personales y a situaciones reales. En su estudio, Landron et al. (2018) afirmaron que el uso de este tipo de aprendizaje en la clase de ELE resulta en conocimientos más profundos por parte de los alumnos dotados, por lo que se espera que los alumnos los recuerden y retengan por más tiempo que en el caso de la enseñanza tradicional. Aparte de esto, las investigadoras concluyeron que incrementó la motivación por el aprendizaje puesto que los alumnos pudieron divertirse y tuvieron la libertad para elegir el estilo de aprendizaje y el producto de su interés.

Avila (2017) también investigó el efecto de la instrucción diferenciada en las competencias en inglés de los estudiantes de un instituto de idiomas en Ecuador. El grupo experimental recibió una

instrucción diferenciada en la que se recurriría a determinados principios, estrategias y técnicas de este tipo de instrucción, como ofrecer múltiples opciones para la elaboración del contenido, del proceso y del producto. De los resultados se puede deducir que las competencias comunicativas del grupo experimental mejoraron significativamente más que las del grupo control que recibió la instrucción no diferenciada. En otros términos, tener en cuenta de las diferencias con respecto a los intereses, los logros de aprendizaje y las inteligencias múltiples afecta positivamente el desarrollo de la competencia lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística en la lengua que se está aprendiendo.

## 2.4 El planteamiento del problema

Como se acaba de explicar, resulta que la diferenciación mejora la calidad de la educación porque garantiza la igualdad de oportunidades para cada alumno (Roy, Guay & Valois, 2013), resultando en una mayor motivación y una mejor adquisición de la L2. No obstante, la diferenciación no es una habilidad que cada enseñante domina. Aunque la competencia de diferenciar va acompañada de experiencia en la profesión, no se trata de un truco de aplicación fácil y rápida. La diferenciación requiere la comprensión del proceso de aprendizaje de los individuos en la clase para ajustar más adelante las necesidades en sus procesos personales. Los retos tienen que ver con cómo se puede comprender un proceso mental y con la selección o el desarrollo de materiales adecuados. Además, es complicado organizar una clase si todos los diferentes alumnos necesitan instrucciones, ejercicios, comentarios y formas de trabajo diferentes (Corda & De Vrind, 2020). En su estudio, Blozowich (en Alavinia y Farhady, 2012) concluye que los enseñantes que implementan la instrucción diferenciada tienen necesidad de investigación y discusión intensiva sobre cómo se pueden aplicar las técnicas de diferenciación al aula. Además, los resultados del estudio de Tomlinson, Moon y Callahan (en Alavinia y Farhady, 2012) muestran que la mayoría de los profesores expresan su frustración con respecto a hacer frente a la diversidad de los alumnos.

Por añadidura, en los Países Bajos la asignatura de español como lengua extranjera no cuenta con tantos alumnos como, por ejemplo, las asignaturas de inglés, alemán o francés. El menor número de destinatarios tiene como consecuencia que el método didáctico para enseñar español de Noordhoff, la editorial educativa más grande del país, no consiste en diferentes libros para los diferentes niveles de la educación secundaria. En otras palabras, el método no corresponde a la diferenciación externa. Por ende, en los Países Bajos resulta aún más importante asegurar la diferenciación interna en las clases de español para responder por lo menos a las diferencias individuales.

Dadas la importancia y la dificultad en cuanto a la diferenciación en la clase, el presente trabajo intentará llevar a cabo un módulo didáctico que se centre en la diferenciación interna en la educación secundaria y que pueda servir a los (futuros) profesores de español a la hora de tener en cuenta las diferencias entre los alumnos. En la siguiente sección, se indagará más en algunas estrategias para diferenciar en la clases de lenguas extranjeras.

### 3. Estrategias para diferenciar en el aula

#### 3.1 Los prerrequisitos para un aprendizaje eficaz

Aunque en este trabajo se aspira a una enseñanza que tome en consideración las diferencias individuales, no se ha de perder de vista la calidad de la enseñanza que se ofrece. Según Janssen, Hulshof y Van Veen (2016), el psicólogo Smedslund dedicó su carrera a explicitar las condiciones cognitivas, motivacionales e interpersonales requeridas para que una persona actúe, y pues aprenda, con eficacia. Su análisis demuestra que una persona efectúa una operación de modo voluntario únicamente si tiene la oportunidad de hacerla, quiere hacerla, puede hacerla y experimenta cierta confianza. Es fundamental, entonces, asegurar que los aprendices tengan la oportunidad, voluntad, capacidad y confianza para que aprendan lo que se pretende enseñarles.

Sobre la base del análisis de Smedslund, Janssen et al. (2016) establecieron los criterios para un aprendizaje eficaz. En primer lugar, el aprendizaje requiere la oportunidad de aprender. En otras palabras, es importante que los alumnos practiquen con actividades que efectivamente tienen que dominar al final del proceso de aprendizaje. Si, por ejemplo, únicamente practican con ejercicios de reproducción, no van a desarrollar una comprensión profunda. Asimismo, la oportunidad supone que los alumnos sean conscientes de objetivos y expectativas por lo que se exigen instrucciones completas. Sin embargo, ofrecer la oportunidad no es suficiente, ya que el alumno también tiene que estar motivado para aprender. La motivación intrínseca depende de dos factores. Por un lado, depende de la medida en que el alumno valore la tarea interesante y relevante. Por otro lado, el aprendiz debe tener la impresión de que es capaz de completar la tarea con éxito. Siguiendo este mismo razonamiento, la tarea tiene que desafiar a los alumnos lo que implica que la tarea no puede ser demasiado difícil ni demasiado fácil. Es decir, la tarea se encuentra en la zona de desarrollo proximal (la brecha entre lo que el alumno ya es capaz de hacer y lo que aún no puede lograr por sí mismo). También es esencial ofrecer comentarios informativos y constructivos. Por último, debido al entorno social complejo en el que desarrolla el aprendizaje, es importante que el aprendiz se sienta respetado, comprendido y apoyado por los demás, en particular por el profesor. Aparte de esto, el aprendizaje eficaz requiere que el alumno tenga cierta autonomía sobre su aprendizaje. En suma, los alumnos han de poder contestar positivamente a las preguntas en la Tabla 1.

Criterio		Verificación
Oportunidad	Orientado al objetivo	¿Practicaste con lo que finalmente tienes que poder?
	Claro	¿Supiste de antemano lo que se esperaba de ti?
Voluntad	Interés	¿La tarea te pareció interesante y relevante?
	Probabilidad de éxito	¿Tuviste la impresión de que pudieras realizar la tarea?
Capacidad	Desafiante	¿La tarea no fue demasiado fácil o difícil?
	Ayuda a medida	¿Recibiste la ayuda adecuada?
Confianza	Respeto, comprensión y apoyo	¿Pensabas que te tomaron en serio?
	Autonomía	¿Tuviste libertad de elección? ¿Te sentiste en control?

Tabla 1: Los criterios de un aprendizaje eficaz (traducción mía) (Janssen et al. 2016: p.73).

No obstante, muchas de las reformas educativas no se implementan o no se persiguen por la razón que no se toma en cuenta la practicidad para los enseñantes. Una propuesta didáctica dispone de la practicidad si el profesor sabe cómo puede convertirse un ideal en actividades concretas, si la propuesta es coherente con lo que el profesor ya hace y percibe importante y si el profesor puede realizar la propuesta con poco tiempo y pocos recursos (Janssen et al., 2016).

Por tanto, en la búsqueda de una estrategia de diferenciación efectiva, se tomarán en cuenta los criterios de un aprendizaje eficaz y los criterios de practicidad. En los siguientes apartados se abordan varios métodos de diferenciación, a saber la enseñanza personalizada, la agrupación homogénea y heterogénea y el principio de empezar por la tarea entera. Posteriormente, en base a las implicaciones de estos modelos, se seleccionará la estrategia más efectiva para el desarrollo de un módulo de diferenciación eficaz y práctico.

### 3.2 La enseñanza personalizada

Anderson (en Bosker y Doolgaard, 2009) argumenta que tomar en cuenta las diferencias individuales implica saber cuáles de los alumnos necesitan más ayuda y luego adaptar la instrucción, el ritmo y la elaboración de la enseñanza conforme a las necesidades de estos alumnos. El investigador dice que un grupo más reducido facilita la realización de estas suposiciones, porque en un grupo más pequeño habrá menos alumnos que requieren necesidades específicas. En este trabajo, la educación en la que los grupos de los grados tienen un menor tamaño se denomina la educación personalizada.

De hecho, según Bosker y Doolgaard (2009), los programas que demuestran el mayor avance de los alumnos débiles son los programas que recurren, por ejemplo, a una división de grupos reducidos de tal forma que el profesor pueda trabajar con subgrupos más pequeños por lo que puede apoyar de modo individual a los alumnos que lo requieran. Otros programas exitosos son los que implican más asistencia

en el aula, como asistentes de clase y tutores, lo que supone también que hay un menor número de alumnos por profesor. En el experimento STAR (*Student/Teacher Achievement Ratio*) estadounidense se investigó el efecto del tamaño de grupo en los resultados de los alumnos. Parece que los alumnos de los grupos más pequeños (13-17 alumnos) obtuvieron mejores resultados para matemáticas y lengua que los alumnos de los grandes grupos tradicionales (22-25 alumnos). Además, son sobre todo los alumnos de las familias con una baja condición socioeconómica y los alumnos procedentes de grupos étnicos minoritarios que pudieron aprovechar de los grupos reducidos (Bosker y Doolaard, 2009). Es decir, esta forma de diferenciación da lugar a una diferenciación convergente ya que un mayor número de alumnos pudieron obtener resultados medios. Doolaard y Bosker (2006) igualmente examinaron los efectos del tamaño de grupo y el uso de personal adicional en el desarrollo cognitivo de los alumnos. Ellos concluyeron que grupos reducidos provocan más interacción entre el alumno y el profesor. Asimismo, tanto en estos grupos como en los grupos con más asistencia, se trabaja más individualmente y en subgrupos. Sin embargo, los investigadores destacan que la desventaja de este método de diferenciación es que hay más alumnos que trabajan sin supervisión por lo que el método no siempre aumenta la focalización en la tarea.

Otros límites de la educación personalizada tienen sobre todo que ver con los costes que supone dicha educación. Lo ideal sería que cada alumno dispusiera de su propio profesor, pero evidentemente esto es impagable y poco deseable con respecto al desarrollo social de los alumnos (Bosker y Doolaard, 2009). Bosker y Doolaard (2009) resaltan, entonces, que reducir los grupos o contratar a personal extra no compensa las desventajas relacionadas con los recursos disponibles y, por lo tanto, la practicidad.

### 3.3 La agrupación homogénea y heterogénea

Otra estrategia de diferenciación interna consiste en dividir el aula en grupos más pequeños. La diferencia con la educación personalizada es que no se reduce el tamaño del grupo, sino se subdivide este grupo en grupos más pequeños. Los alumnos pueden subdividirse de modo homogéneo o de modo heterogéneo. Los grupos homogéneos están formados por alumnos que tienen necesidades similares. La gran ventaja del uso de estos grupos es que el profesor puede ofrecer enseñanza a medida a un mayor número de alumnos a la vez. Es decir, puede dar más explicación a un grupo de alumnos mientras que provee ejercicios adicionales a otro grupo (Tieso, en Van der Vegt, Kieft & Bekkers, 2019). De esta manera, el enseñante ya hace justicia a las diferentes necesidades de sus alumnos. Sin embargo, aunque la agrupación homogénea parece ser beneficiosa para los mejores alumnos, este tipo de diferenciación hace que los aprendices más débiles obtengan aún peores resultados (Saleh, Lazonder & De Jong, 2005). Por consiguiente, las diferencias dentro de la clase siguen incrementando por lo que el uso de grupos homogéneos no contribuye a la diferenciación convergente (Van der Vegt et al., 2019). Van der Vegt et al. (2019) mencionan las causas por que los alumnos débiles no se benefician de los grupos homogéneos. En primer lugar, estos grupos pueden tener efectos de estigmatización. Como consecuencia, el alumno

tiene menos motivación, y baja autoestima y adapta sus futuras oportunidades a su imagen de ser un 'alumno débil'. También los profesores desempeñan un papel importante puesto que suelen tener bajas expectativas de los alumnos que están en el grupo que exige más ayuda. Por tanto, la enseñanza no es tan desafiante como la enseñanza que recibe el grupo con los mejores alumnos. De hecho, es también posible que el profesor tenga expectativas demasiado altas de este último grupo de estudiantes por lo que la didáctica tampoco sirve para los mejores alumnos (Denessen; Vernooij, en Van der Vegt et al., 2019).

Por otro lado, los grupos heterogéneos constan de alumnos con una gran diversidad en cuanto al nivel y las necesidades. Múltiples estudios (Guldmond; Saleh, Lazonder & De Jong; Terwel, en Van der Vegt et al., 2019) han mostrado que esta forma de dividir el aula permite que los alumnos débiles obtengan mejores resultados que en el caso de grupos homogéneos. Una explicación puede ser que los alumnos débiles no se expongan a bajas expectativas porque hay objetivos de aprendizaje comunes para todos los alumnos con diferentes niveles y necesidades, lo que puede aumentar su motivación (Whitburn, en Van der Vegt et al., 2019). Además, los grupos heterogéneos dan lugar a '*peer tutoring*' porque los alumnos débiles aprenden de los comentarios y la explicación de los mejores alumnos. Al mismo tiempo, explicar la materia a un compañero de clase lleva también a una mejor comprensión por parte del alumno que explica (Whitburn; King, Staffieri & Adelgais; Lou, en Van der Vegt et al., 2019). A pesar de las ventajas de los grupos heterogéneos, esta forma de agrupación supone también algunas desventajas. Los defectos tienen que ver con el tiempo disponible para los alumnos. Es decir, todos los alumnos reciben la misma cantidad de instrucción, mientras los alumnos débiles se benefician de instrucción y tiempo de procesamiento adicional (Bosker, en Van der Vegt et al., 2019). Otra desventaja del uso de grupos heterogéneos es que los alumnos débiles tienen menos oportunidades de participar ya que los mejores alumnos predominan en el grupo. Aparte de esto, se arriesga que los alumnos avanzados tengan la impresión de que los alumnos débiles demoran su avance en el aprendizaje (Poole, 2008).

### 3.4 *Task based language learning*

Las dos estrategias de diferenciación discutidas hasta ahora parecen mostrar defectos en cuanto a la practicidad, oportunidad, voluntad, capacidad y confianza. Es decir, la educación personalizada y el uso de grupos homogéneos o heterogéneos no cumplen con los criterios para un aprendizaje eficaz o con los criterios de practicidad. En este apartado se ilustrará una tercera estrategia de diferenciación que pretende garantizar un aprendizaje eficaz y práctico basada en la aproximación de *Task based language learning*, o sea el enfoque por tareas. Este enfoque surgió del enfoque comunicativo cuyo objetivo consiste en el desarrollo de la capacidad de interactuar de modo adecuado y efectivo según la situación de comunicación. El enfoque por tareas pasa de la teoría a la acción porque provoca la activación y el desarrollo de los procesos de comunicación auténtica (Fernández López, 2005). En la literatura abundante sobre este tema, no se encuentra una definición inequívoca de una tarea. Para este trabajo, se

recurre a las definiciones que se perciben las más completas. Nunan (1989: p.10), por ejemplo, define el término como “*a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form.*” El autor dice también que la tarea tiene que representar una actividad comunicativa realística y, entonces, no ficticia. De esta manera, la enseñanza se centra en la lengua auténtica y los rasgos pragmáticos. En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) define la tarea como sigue y da también algunos ejemplos (Instituto Cervantes, 2002<sup>2</sup>):

Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Según Fernández López (2005), las tareas despiertan la motivación de los alumnos gracias a su carácter activador, los contextos reales y la atención en los significados porque provocan que se dé sentido al aprendizaje. Una tarea como unidad didáctica puede ser subordinada al currículo o puede formar parte del método usado lo que permite tomar en cuenta los intereses de los estudiantes.

Normalmente, se realizan tales tareas al final de la clase o de una secuencia de clases, después de una explicación de la materia (eventualmente a través de un ejemplo) y la realización de ejercicios parciales para practicar con partes consecutivas de la materia (Janssen et al., 2016). Como consecuencia, todos los alumnos dentro del grupo reciben la misma y la misma proporción de instrucción y no se contesta a las diferencias individuales. Sin embargo, Janssen et al. (2016) proponen un modelo didáctico que permite la diferenciación interna a través del enfoque por tareas que se llama ‘*hele taak eerst*’. Este modelo implica que las clases empiezan por una tarea entera, o sea una actividad compleja y desafiante que les permite a los alumnos aplicar la mayor parte de la materia a una nueva situación. El principio de empezar por tareas consiste en los mismos cuatro componentes que se implementan también en la educación tradicional (instrucción, ejemplos, ejercicios parciales y una tarea entera, véase Tabla 2), pero cambiar el orden daría lugar a más motivación por parte de los alumnos y tendría también otras grandes ventajas (Janssen et al., 2016).

---

<sup>2</sup> Versión en línea

Componentes	Descripción
Instrucción	Se presenta la materia en términos generales
Ejemplo elaborado	Se ilustra o se demuestra la materia a través de un ejemplo concreto
Tarea entera	Una actividad que desafía a los alumnos a utilizar la materia de modo productivo en una nueva situación
Ejercicios parciales	Actividades en las que los alumnos reproducen o aplican una pequeña parte de la materia

Tabla 2: Los componentes del principio de empezar por tarea (traducción mía) (Janssen et al. 2016, p.15).

Es decir, en su artículo, Janssen et al. (2016) explican que una tarea entera al principio de la clase o de una secuencia de clases da sentido a la materia y a los ejercicios que realizan los aprendices para poder finalizar esta tarea. Además, desde el primer momento, los alumnos están al tanto de los objetivos finales con respecto a los conocimientos y habilidades. porque los aprendices practican inmediatamente con lo que se espera de ellos en el examen. De esta manera, tanto los alumnos como los enseñantes descubren cuáles son los puntos fuertes y débiles y qué se ha de aprender y enseñar todavía. Tal tarea también permite activar las competencias y los conocimientos previos que forman una base para nueva información. Por último pero no menos importante, los autores argumentan que los alumnos pueden participar en el proceso de dar forma a la tarea para que la tarea se ajuste a sus intereses y conocimientos (Janssen et al., 2016).

Cabe destacar que la mayoría de los alumnos no serán capaces de realizar una tarea entera de manera completamente autónoma por lo que necesitan ciertas formas de ayuda. En las clases tradicionales, todos los alumnos reciben la misma explicación y hacen un gran número de ejercicios antes de aplicar lo aprendido en una tarea entera final. No obstante, es importante que la ayuda sea adecuada para que todos los aprendices puedan realizar la tarea con éxito (Janssen et al., 2016). Según Janssen et al. (2016), algunos alumnos prefieren descubrir ellos mismos cómo han de realizar la tarea y después, por ejemplo, discutir las soluciones con el profesor que las completa en caso necesario (*begeleid ontdekkend*). Otros alumnos desean que el profesor les demuestre un ejemplo para que sepan cómo tienen que realizar la tarea y después los alumnos tratan de aplicar esa estrategia (*meester-gezel*). También hay alumnos que prefieren que el profesor dé una instrucción directa al explicar la materia. Después de la explicación (y a lo mejor algunos ejercicios parciales), los alumnos realizan la tarea (*directe instructie*) (Janssen et al., 2016).

Janssen et al. (2016) mencionan muchas razones por que resulta beneficioso proveer ayuda a la medida de las necesidades individuales seleccionando las formas de ayuda que requiera el alumno. En primer lugar, el alumno solamente tiene que hacer lo que él mismo necesita para poder realizar la tarea entera. De este modo, el alumno puede determinar el nivel de las clases y el método de aprendizaje. Por consiguiente, los alumnos avanzados pueden comenzar a trabajar de inmediato a su propio nivel y el profesor puede prestar más atención a los aprendices que necesiten más ayuda. Además, no hay que



desarrollar necesariamente otras actividades para los diferentes alumnos. Más bien es posible utilizar los ejercicios que ofrece el libro escolar por lo que este libro se convierte en un recurso en lugar del eje central de la enseñanza. En síntesis, empezar por la tarea entera da muchas oportunidades para diferenciar en el aula y no cuesta mucho implementar esta estrategia.

De hecho, Elferink, Mitzschke, Bosveld y Koops (2018) resaltan que los enseñantes de lenguas extranjeras en su estudio que querían aumentar la motivación por medio de la diferenciación implementan con entusiasmo el método de empezar por la tarea entera. Los profesores en cuestión dicen que ha cambiado su papel en el proceso de aprendizaje puesto que los alumnos son los que desempeñan el papel de director de su propio aprendizaje por lo que tienen también una mejor visión de su desarrollo personal, es decir, en qué sobresalen y para qué necesitan más ayuda. Como consecuencia, tanto los alumnos como los profesores están más motivados gracias al énfasis en las competencias productivas, la aplicación de la materia, la libertad de elección, la creatividad y en los temas de sus intereses.

Por tanto, las ventajas del principio de empezar por la tarea entera y de la ayuda a la medida de las necesidades individuales demuestran que este modelo cumple con los criterios para un aprendizaje eficaz y los criterios para la practicidad establecidos. Aunque es posible utilizar las tareas enteras que ya están en el libro, no todos los métodos educativos las ofrecen y siempre es conveniente proveer más ideas y ejemplos que los profesores pueden aplicar. Así que en este trabajo se diseñará un programa educativo para la asignatura de español como lengua extranjera en base al modelo de empezar por la tarea y la ayuda a medida.

### 3.5. En términos prácticos: el diseño de las clases diferenciadas por medio del principio de empezar por la tarea entera

Janssen et al. (2016) proveen una hoja de ruta que sirve para elaborar una tarea entera y la ayuda a medida. Se puede diseñar una tarea en cuatro pasos. En primer lugar, se ha de formular la esencia de la materia a aprender. Es posible recurrir a los objetivos de aprendizaje de la asignatura o la tabla de contenido del libro. A continuación, se debe pensar en situaciones en las que se necesita la materia a aprender. Los autores recomiendan que se apunten todos los contextos relevantes que vienen a la mente. Se puede utilizar de nuevo el libro para la asignatura o el internet como una fuente de inspiración. El tercer paso consiste en elegir una de las situaciones que sea adecuada para la clase y convertirla en una tarea. Es importante que la situación elegida sea atractiva para los alumnos y cubra la esencia de la materia. Para cubrir la materia con facilidad hay que hacer una lista con los conceptos y/o las competencias que los alumnos tienen que utilizar para realizar la tarea. En el caso de un gran volumen de materia, se pueden formular también varias subpreguntas. En el caso de una tarea que se centra particularmente en competencias, puede ser útil añadir un *rubric*<sup>3</sup>. La tarea es aún más atractiva si se usa

---

<sup>3</sup> Un *rubric* es un instrumento que sirve para evaluar los trabajos y el nivel de los estudiantes. Los *rubrics* describen múltiples características de los objetivos de aprendizaje en diferentes niveles. De esta manera el profesor puede indicar en qué medida un alumno domina ciertas competencias.

una situación concreta y un lindo método de trabajo. Por último, el profesor tiene que verificar si la tarea es motivadora y cubre la materia. Puede, por ejemplo, realizar la tarea de modo global para comprobar qué conceptos y competencias se necesitan. Esta tarea globalmente hecha luego puede servir como ejemplo para los alumnos que lo prefieren. Para garantizar que la tarea provoque un aprendizaje eficaz, la tarea ha de cumplir con los criterios establecidos en el capítulo anterior.

Después de haber decidido el concepto para la tarea, es hora de reflexionar sobre las formas de ayuda adecuadas. Según Janssen et al. (2016) se puede distinguir tres tipos de ayuda que se encuentran también en las clases tradicionales, a saber explicación, ejemplos y ejercicios parciales, que se puede ofrecer en distinta medida. Por ejemplo, se puede dar una explicación completa o solamente un resumen o un esquema de la materia o unas pistas y el ejemplo elaborado por completo o parcialmente. Aconsejan apuntar todos los tipos de ayuda posibles que vienen a la mente. Posteriormente, se debe determinar el orden de las diferentes formas de ayuda y cuáles de ellas se destinan a todos los alumnos y cuáles son facultativas. Además, Janssen et al. (2016) recomiendan que se empiece por las tareas y formas de ayuda no demasiado complejas para que los enseñantes así como los alumnos puedan acostumbrarse a la manera de enseñar (véase la Tabla 3).

Janssen et al. (2016) proveen también algunas recomendaciones prácticas. Señalan, por ejemplo, que es importante introducir la tarea en clase para motivar a los alumnos y hacerles pensar unos minutos (individualmente o en grupos) sobre cómo la solucionarían. De esta manera, los alumnos activan sus conocimientos previos y se dan cuenta de lo que ya o no pueden hacer independientemente, el profesor ha de explicar cuáles son las formas de ayuda obligatorias y opcionales y hace falta ofrecer instrucciones concretas con respecto al método de trabajo (individualmente, en parejas, en grupos de cuatro; durante la clase, en casa, con el ordenador), al producto final y a la fecha límite. Por último, Janssen et al. (2016) recomiendan que se establezca denominados momentos *go-no go* lo que permite al profesor mantener la supervisión sobre el avance de los alumnos. Estos momentos implican que los alumnos necesitan permiso antes de continuar con la próxima etapa. Al final de la tarea, resulta útil tomar el tiempo para la reflexión sobre el proceso y los resultados de la tarea.

	Aspecto	Simple ←-----→ Complejo		
<b>Empezar por la tarea entera</b>	<b>Tipo de tarea</b>	Del método	Los objetivos de aprendizaje del método	De los objetivos de aprendizaje principales
	<b>Extensión de tarea</b>	Para una clase	Para una secuencia de clases	Para un currículo
	<b>¿Quién diseña la tarea?</b>	El método	El profesor	Los alumnos y el profesor
	<b>Diferenciación en la tarea</b>	Ninguna	Simple/ colaborativa	Compleja/colaborativa
	<b>Producto</b>	Simple	Simple/ colaborativo	Complejo/ colaborativo
<b>Ayuda a medida</b>	<b>Tipo de ayuda</b>	Del contenido	Estratégica	Estratégica + pedagógica
	<b>Extensión de ayuda</b>	Mucha ayuda	Ayuda limitada	Poca ayuda
	<b>¿Quién define la ayuda?</b>	El profesor	El profesor y el alumno	El alumno
	<b>Diferenciación en la ayuda</b>	Muy limitada	Algunas opciones	Ayuda personalizada
	<b>Fuentes</b>	El método	El método y otros recursos	Principalmente otros recursos

Tabla 3: Los niveles de complejidad de la enseñanza diferenciada (traducción mía) (Janssen et al., 2016: p.21).

## 4. Metodología

En este trabajo se diseñará un módulo educativo que facilite tomar en cuenta las diferencias individuales en las clases de español como lengua extranjera. El grupo destinatario consiste en el nivel inicial, o sea los primeros años de la educación secundaria. Se ha elegido *havo* como nivel destinatario, dado que en general se experimenta que los grupos de *havo* son más heterogéneos que los grupos de *vwo* (Michels, 2006). Según Michels (2006), una razón por esta heterogeneidad puede ser que los alumnos que han desarrollado sobre todo las inteligencias lógico-matemática y lingüístico-verbal suelen cursar el *vwo*, mientras que los alumnos que han desarrollado sobre todo las otras inteligencias, como la inteligencia visual-espacial o corporal-cinestésica cursan el *havo*. Otro rasgo de los alumnos de *havo* es que más bien recurren a las estrategias cognitivas concretas lo que implica que prefieren trabajar de manera activa con la materia. Aparte de esto, en general estos alumnos están orientados a cierto producto específico como una nota o una presentación. Por último, sus intereses radican en temas más prácticos que se enlaza con las experiencias propias de su ambiente (Michels, 2006).

Como se ha indicado antes, se recurrirá al principio de empezar por la tarea entera y se seguirá la hoja de ruta elaborada por Janssen et al. (2016). El primer paso trata, entonces, de formular la esencia de la materia y los objetivos de aprendizaje. Para hacerlo se usarán los perfiles lingüísticos establecidos por el centro especializado para el desarrollo de los currículos educativos SLO. Estos perfiles constan de los denominados *can do-statements*, descripciones concisas sobre las competencias lingüísticas en el idioma extranjero. Las descripciones se refieren a cinco competencias, a saber, leer, escuchar, escribir, hablar y conversar, para los niveles A1 hasta C2 del MCER. Dado que el presente trabajo se centrará en la etapa inicial de la educación secundaria, se basará en las descripciones para el nivel A1. En concreto, dado que una tarea entera supone una actividad compleja y desafiante que les permite a los alumnos aplicar la mayor parte de la materia a una nueva situación, se diseñarán tareas que abarcarán las competencias productivas, o sea conversar, hablar y escribir. El nivel A1 se caracteriza por unas habilidades básicas en la lengua extranjera. En la Tabla 4 se describen las subcompetencias y los *can do-statements* para las competencias productivas en el nivel A1.

Competencia	Subcompetencia	Can do- statements
Conversar	Conversaciones informales	Puede presentarse y presentar a otros y responder si alguien se presenta. Puede saludar y despedirse de modo sencillo;  Puede preguntar cómo está una persona y contestar a respuestas correspondientes.
	Discusiones y reuniones formales	-
	Colaboración específica	-
	Arreglar asuntos	Puede pedir información, entender cuándo alguien pide algo, ofrecer objetos a otras personas y agradecerles;  Puede expresar las cantidades, los costes y la hora.
	Intercambiar información	Puede hacer y contestar a preguntas sencillas y hablar sobre sus necesidades primarias o sobre temas concretos y muy familiares;  Puede hacer y contestar a preguntas sobre sí mismo/a y sobre otros con respecto a dónde viven, quién conocen y de qué disponen;  Puede indicar la hora;  Puede decir qué (no) le gusta;  Puede pedir aclaraciones, también por medio de gestos si es necesario.
Hablar	Monólogo	Puede dar información sobre sí mismo/a;  Puede describir a alguien o algo en palabras individuales y frases breves y sencillas.
	Anuncios públicos	-
	Dirigirse a un público	Puede leer un anuncio estudiado en voz alta.
Escribir	Correspondencia	Puede escribir cartas simples con un deseo o un saludo;  Puede escribir una pequeña noticia para confirmar o anular una cita por SMS, correo o las redes sociales.
	Apuntes, noticias y formularios	Puede rellenar un formulario sencillo;  Puede tomar apuntes breves y sencillos;  Puede rellenar una lista sencilla sobre preguntas personales.
	Reportes	-
	Escritura creativa	Puede escribir unas frases sencillas sobre sí mismo/a y otras personas.

Tabla 4: Las competencias y los *can do-statements* para el nivel A1 según el MCER (traducción mía) (Fasoglio, De Jong, Trimbos, Tuin & Beeker, 2015).

Además, los perfiles lingüísticos proveen ya varias ideas sobre las situaciones en que los *can do-statements* podrían ocurrir. Después de elegir un contexto adecuado, se lo convertirá en una tarea y se comprobará si la tarea cubre también otros aspectos lingüísticos como el vocabulario, la gramática y la pronunciación. Para esta parte, se recurrirá al libro *Paso Adelante*, el método didáctico para la asignatura de español de Noordhoff. De este modo, se puede verificar si las tareas están en consonancia con la materia que se suele enseñar en el nivel inicial. La Tabla 5 demuestra el vocabulario y la gramática que figuran en el primer volumen de *Paso Adelante*.

Vocabulario	Gramática
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las vacaciones</li> <li>• Los números 0-20</li> <li>• Los colores</li> <li>• Las nacionalidades</li> <li>• Los países</li> <li>• Los edificios</li> <li>• Las tiendas</li> <li>• La propia casa</li> <li>• Los pronombres interrogativas</li> <li>• Los números 21-100</li> <li>• La familia</li> <li>• Las asignaturas</li> <li>• Dar la opinión</li> <li>• Los medios de transporte</li> <li>• La hora</li> <li>• Los números 100-1000</li> <li>• La ropa</li> <li>• El tiempo</li> <li>• El deporte</li> <li>• El tiempo libre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El artículo definitivo y indefinitivo</li> <li>• Los sustantivos en plural</li> <li>• El verbo <i>ser</i></li> <li>• El verbo <i>estar</i></li> <li>• Los verbos regulares</li> <li>• El verbo <i>tener</i></li> <li>• El adjetivo</li> <li>• El verbo <i>ir</i></li> <li>• La negación</li> <li>• El pronombre posesivo</li> <li>• El tiempo futuro: <i>ir + a</i></li> <li>• El preterito perfecto</li> <li>• El uso de <i>ser, estar</i> y <i>hay</i></li> </ul>

Tabla 5: el vocabulario y la gramática que figuran en el primer volumen de *Paso Adelante* (De Bruijn, Fleurke, Oggel, Plaisier, Westra, & De Jong (2010: p.5).

En breve, por medio de la elaboración práctica del modelo de empezar por la tarea entera de Janssen et al. (2016), se diseñarán tareas que cubren los *can do-statements* para el nivel A1 y la gramática y el vocabulario del primer volumen de *Paso Adelante*.

Posteriormente se elaborarán (partes de) las tareas para que haya ejemplos que puedan servir como una forma de ayuda. Del mismo modo, se incluirán (ideas para) algunos ejercicios parciales que los alumnos pueden realizar con el propósito de realizar la tarea entera con éxito. También se indicarán qué tipos de instrucción directa el profesor puede ofrecer. Al diseñar las tareas, se tomará en cuenta las características descritas de los alumnos de *havo*.

## 5. Propuesta didáctica sobre la base del principio de empezar por la tarea

Este capítulo se centra en la elaboración de las tareas enteras. En total se han diseñado ocho tareas enteras. Cada tarea dispone de tres secciones. En la primera sección se describen la tarea entera, la forma de trabajo, el vocabulario y la gramática que aborda la tarea, los *can do-statements* correspondientes, las horas previstas y lo que se necesita y hay que preparar. La segunda sección se dedica a las formas de ayuda que se pueden proporcionar. Se subdividen las formas de ayuda en instrucción directa, ejemplos y ejercicios parciales. La última sección trata de la autoevaluación por parte de los alumnos que rellenan cuando se termina con la tarea.

La hoja de ruta de las tareas tiene tres etapas (véase la Tabla 6). Se empieza por la introducción de la tarea, las formas de ayuda y la distribución de las clases y de los deberes. El profesor explicita cuales de las formas de ayuda son obligatorias o facultativas y contesta también a las preguntas y sugerencias de los alumnos. Posteriormente, los alumnos piensan en las formas de ayuda que necesitan o quieren hacer y se ponen a trabajar. Durante esta etapa, el profesor anda por el aula, controla lo que hacen los alumnos y da instrucción directa, consejos y correcciones en caso necesario o si el alumno lo desea. Cuando los alumnos terminan con la tarea, rellenan la autoevaluación y el profesor puede dar comentarios formativos para que los alumnos puedan obtener mejores resultados y sepan mejor como aprenden de modo óptimo. Cabe destacar que no se detalla demasiado la estructura de la enseñanza para garantizar la libertad de elección del profesor.

Hoja de ruta	
<b>Antes</b>	1. El profesor explica la tarea e indica también los objetivos de aprendizaje, los criterios y la estructura de las clases.
	2. El profesor destaca las formas de ayuda (véase la sección <u>ayuda a medida</u> ) y señala que los alumnos toman en cuenta los comentarios y el <i>rubric</i> de la tarea anterior al decidir las formas de ayuda que emplearán. Puede también optar por imponer ciertas formas (para algunos alumnos) o dejarlas todas facultativas.
	3. El profesor verifica si todo el mundo entiende la tarea y contesta a las preguntas y sugerencias.
<b>Durante</b>	4. Los alumnos determinan su método de trabajo y reflexionan sobre las acciones que han de emprender (formas de ayuda) antes de poder realizar la tarea.
	5. Los alumnos se ponen a trabajar con las formas de ayuda y realizan la tarea. Durante esta etapa, el profesor anda por el aula, controla lo que hacen los alumnos y da instrucción directa, consejos y correcciones en caso necesario o si el alumno lo desea. El profesor puede también decidir de crear un sitio en el aula dónde está sentado (temporalmente) con los alumnos que prefieren la instrucción directa.
<b>Después</b>	6. Los alumnos rellenan la autoevaluación y el profesor puede dar comentarios formativos.

Tabla 6: La hoja de ruta de la puesta en práctica de las tareas.

## 5.1 ¿Quién eres?

<b>Tarea</b>	<p>Los alumnos graban un video de más o menos 2 minutos en el que se presentan. Después, tienen que subirlo en <i>Flipgrid</i>, una plataforma social donde se puede crear grupos privados. En el video, han de hablar sobre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- su nombre y apellido</li> <li>- donde vive y de donde es</li> <li>- su edad</li> <li>- las lenguas que hablan</li> <li>- sus pasatiempos</li> <li>- su trabajo</li> </ul> <p>Esta tarea puede ser utilizada durante las primeras clases porque sirve para aprender la pronunciación y elementos básicos del idioma.</p>
<b>Forma de trabajo</b>	En parejas
<b>Vocabulario</b>	Los datos personales, los números, los pasatiempos, las lenguas, los países, las profesiones
<b>Gramática</b>	La pronunciación, los pronombres interrogativos, los verbos regulares y ser y tener en singular
<b>Can-do statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede presentarse y responder si alguien se presenta. Puede saludar y despedir de modo sencillo;</li> <li>- Puede preguntar cómo está una persona y contestar a noticias;</li> <li>- Puede hacer y contestar a preguntas sobre sí mismo/a;</li> <li>- Puede dar información sobre sí mismo/a.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teléfono o videocámara</li> <li>- Internet</li> <li>- Acceso a <i>Flipgrid</i> (<a href="https://info.flipgrid.com/">https://info.flipgrid.com/</a>)</li> <li>- Libro de texto</li> </ul>
<b>Preparar</b>	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crea una cuenta en <i>Flipgrid</i></li> <li>- hace y sube un video en que se presenta</li> <li>- elige los ejercicios las páginas útiles del libro</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes;</li> </ul>
<b>La ayuda a medida</b>	
<i>Instrucción directa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que se necesita;</li> <li>- Recibir ideas sobre la forma del video;</li> <li>- Recibir instrucción directa sobre la conjugación de los verbos o explicación sobre la pronunciación;</li> <li>- Ver el video de <i>youtube</i> sobre la explicación de la pronunciación <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SOrAHnq2zyw&amp;ab_channel=DeSpaansTaalClubDeSpaanseTaalClub">https://www.youtube.com/watch?v=SOrAHnq2zyw&amp;ab_channel=DeSpaansTaalClubDeSpaanseTaalClub</a>;</li> <li>- Recurrir a la información del libro;</li> </ul>	
<i>Ejemplos</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver el video en que el profesor se presenta y apuntar las frases que tienen que utilizar (me llamo, soy, tengo, mi apellido es, hablo, trabajo);</li> <li>- Utilizar el internet para buscar vocabulario con respecto a sus pasatiempos;</li> <li>- Estudiar/ consultar la lista de vocabulario del capítulo que trata de presentarse;</li> </ul>	
<i>Ejercicios parciales</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver los videos de <i>youtube</i> para practicar la pronunciación; <ul style="list-style-type: none"> <li>o Repetir las palabras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=U1SH20mB21U&amp;ab_channel=SpaansLerenVamosTaalschoolSpaansLerenVamosTaalschool">https://www.youtube.com/watch?v=U1SH20mB21U&amp;ab_channel=SpaansLerenVamosTaalschoolSpaansLerenVamosTaalschool</a> (pueden también aumentar la velocidad de reproducción)</li> </ul> </li> <li>o Erre doble: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cjoOD8SVhos&amp;t=153s&amp;ab_channel=LinguisticatorLinguisticator">https://www.youtube.com/watch?v=cjoOD8SVhos&amp;t=153s&amp;ab_channel=LinguisticatorLinguisticator</a></li> </ul> </li> <li>- Organizar un pequeño bingo en el aula o en pequeños grupos/ con otra pareja. El profesor o uno de los alumnos pueden mencionar números entre 0 y 20 en orden arbitrario. <ul style="list-style-type: none"> <li>o Los tableros: <a href="https://www.lemalin.cl/portal/ficha.php?ficha=0&amp;migracion=157">https://www.lemalin.cl/portal/ficha.php?ficha=0&amp;migracion=157</a></li> </ul> </li> <li>- Contestar a las preguntas siguientes:</li> </ul>	
¿Cómo te llamas?	Hoe heet je?
¿Cuál es tu apellido?	Wat is je achternaam?
¿Dónde vives?	Waar woon je?
¿De dónde eres?	Waar kom je vandaan?
¿Cuántos años tienes?	Hoe oud ben je?
¿Qué lenguas hablas?	Welke talen spreek je?



¿Cuáles son tus pasatiempos?  
¿Dónde trabajas?

Wat zijn je hobby's?  
Waar werk je?

- Hacer los ejercicios en el libro para practicar la pronunciación y para aprender los números y la conjugación de los verbos. Algunos ejemplos de ejercicios es
  - o Lee los textos siguientes y rellena la tabla

¡Hola! Me llamo Justo Muñoz Estévez. Soy catalán y hablo catalán y español. Tengo catorce años y trabajo en una tienda en las Ramblas de Barcelona. Me gusta tocar la guitarra y salir con amigos.

Soy Rocío Ramos Piquer. Vivo en la calle Bailén, en el centro de Madrid. Tengo quince años. Hablo castellano e inglés y trabajo de camarera en un restaurante argentino, pero no me gusta. Prefiero ver Netflix.

Mi nombre es Ana Gonzáles Pontevedra y tengo doce años. Soy estudiante en el instituto en Galicia. Hablo español, gallego y un poco de francés. Me gusta leer y escribir.

¿Cómo se llama?	¿De dónde es?	¿Qué lenguas habla?	¿Qué hace?

**Rubric**

- o Ik kan groeten en afscheid nemen
- o Ik kan tellen van 1 t/m 20
- o Ik kan mezelf voorstellen en begrijp het als anderen zichzelf voorstellen
- o Ik begrijp persoonlijke vragen
- o Ik kan de werkwoorden *ser, tener, vivir, en trabajar* vervoegen en herkennen voor ik, jij en hij/zij
- o Ik weet hoe ik letters en woorden uitspreek



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?

Fácil	Diffcil	La próxima vez ...

## 5.2 El árbol genealógico

<b>Tarea</b>	Los alumnos hacen un árbol genealógico sobre su familia y escriben cortas frases sobre su edad, su trabajo y dónde viven (ciudad y vivienda) de tipo: mi padre se llama X, mis abuelos viven en X. Los alumnos trabajan individualmente y tienen libertad de elección en cuanto a la forma del árbol y al método que utilizan (en papel o en el ordenador). La última etapa de la tarea consiste en presentar brevemente su árbol en pequeños grupos. No es necesario que expliquen el árbol entero para que los compañeros puedan hacer preguntas sobre la familia de la persona que está presentando.
<b>Forma de trabajo</b>	Individualmente y en grupos
<b>Vocabulario</b>	Los familiares, los números 0-100, las profesiones, los tipos de casas
<b>Gramática</b>	El género de los sustantivos, los artículos, los verbos regulares y los verbos ser, tener, hacer en singular y plural, los pronombres posesivos, construcción de frases
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede presentar otros;</li> <li>- Puede hacer y contestar a preguntas sencillas y hablar sobre sus necesidades primarias o sobre sujetos concretos muy familiares;</li> <li>- Puede hacer y contestar a preguntas sobre otros con respecto a dónde viven, quién conocen y de qué disponen;</li> <li>- Puede describir alguien o algo en palabras sueltas y frases breves y sencillas;</li> <li>- Puede escribir unas frases sencillas sobre sí mismo/a y sobre otras personas.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Papel y bolígrafo</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Libro de texto</li> <li>- Acceso al internet</li> </ul>
<b>Preparar</b>	<p>El profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprime/ pone a disposición el modelo del árbol genealógico;</li> <li>- escribe frases de ejemplo (o utilizar las frases ya hechas);</li> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro.</li> <li>- pone a disposición de la ayuda a medida.</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes;</li> </ul>
<b>Ayuda a medida</b>	
<p><u>Instrucción directa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que se necesita;</li> <li>- Pedir consejos sobre el diseño del árbol;</li> <li>- Recibir instrucción sobre la conjugación de los verbos, el género de los sustantivos, los artículos y/o las relaciones familiares;</li> <li>- Leer la explicación sobre el género y los artículos del libro;</li> </ul> <p><u>Ejemplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ver este video sobre los familiares para aprender el vocabulario y preparar para la presentación: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hT0POdND7SM">https://www.youtube.com/watch?v=hT0POdND7SM</a></li> <li>- Usar un modelo ya hecho en vez de diseñar un árbol él mismo (véase el anexo);</li> <li>- Recurrir a las frases de ejemplo de tipo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi hermano se llama Tim. Tim tiene quince años.</li> <li>• Mis padres viven en el centro de Groninga. Viven en un piso en la segunda planta.</li> <li>• Mis abuelos viven en el campo en una granja.</li> <li>• Mi madre es profesora de matemáticas.</li> <li>• Mi tío es panadero y hace pan. Su mujer es mi tía y trabaja en una empresa.</li> <li>• Su hijo es mi primo. Ellos viven en una casa bonita.</li> <li>• ¿Cómo es tu familia?</li> </ul> </li> </ul> <p><u>Ejercicios parciales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Practicar con los números y la pronunciación con el siguiente video y mediante el uso de las cifras escritas en el libro: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=unbPV712_vI&amp;ab_channel=Tuescueladeespa%C3%B1olTuescueladeespa%C3%B1ol">https://www.youtube.com/watch?v=unbPV712_vI&amp;ab_channel=Tuescueladeespa%C3%B1olTuescueladeespa%C3%B1ol</a></li> <li>- Los ejercicios del libro sobre la conjugación de los verbos regulares;</li> <li>- Los ejercicios del libro sobre el género, los artículos y los pronombres posesivos;</li> <li>- Aprender más verbos y profesiones. En parejas, los alumnos tienen que completar las fichas. Alumno A pregunta a Alumno B “¿Qué hace el ...?” y Alumno B responde al leer lo que está en su ficha. Rellena también el infinitivo del verbo y la traducción del verbo. Después se cambia de rol y así sucesivamente.</li> </ul>	

ALUMNO A




¿Qué hace el ...?		Verbo	Traducción
Poeta	Escribe poemas	Escribir	
Mecánico			
Cocinero	Cocina	Cocinar	
Enfermo			
Fotógrafo	Hace fotos	Hacer	
Panadero			
Peluquero	Corta el pelo	Cortar	
Profesor			
Traductor	Traduce textos	Traducir	
Joyero			
Dentista	Trata los dientes	Tratar	

ALUMNO B

¿Qué hace el ...?		Verbo	Traducción
Poeta			
Mecánico	Repara coches	Reparar	
Cocinero			
Enfermo	Cuida a los enfermos	Cuidar	
Fotógrafo			
Panadero	Hace pan	Hacer	
Peluquero			
Profesor	Enseña	Enseñar	
Traductor			
Joyero	Vende joyas	vender	
Dentista			

Rubric

- Ik kan tellen tot en met 100
- Ik kan informatie vertellen over mijn familie
- Ik kan reageren op vragen over mijn familie
- Ik kan regelmatige werkwoorden vervoegen en herkennen
- Ik ken de bezittelijke voornaamwoorden *mi, tu* en *su*.
- Ik heb mijn uitspraak verbeterd

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?

Fácil	Difícil	La próxima vez ...




## 5.3 ¡Vamos a España!

<b>Tarea</b>	<p>Los alumnos planifican un viaje a España. Determinan cómo, dónde, cuándo, cuántos días y con quién van de vacaciones y pueden elegir ellos mismos el tipo de transporte público. Si optan por el avión, tienen que consultar el sitio web español de Iberia (<a href="https://www.iberia.com/nl/?language=es">https://www.iberia.com/nl/?language=es</a>). Los alumnos que optan por el tren pueden consultar el sitio web español de Interrail (<a href="https://www.interrail.eu/es/plan-your-trip/interrail-timetable">https://www.interrail.eu/es/plan-your-trip/interrail-timetable</a>). También pueden elegir el autobús para que necesiten el sitio web español de Flixbus (<a href="https://www.flixbus.es/autobuses">https://www.flixbus.es/autobuses</a>). Realizan la tarea haciendo y contestando a las siguientes preguntas en español:</p> <table border="0"> <tr> <td>¿Adónde quieres ir?</td> <td>Waar wil je heen?</td> </tr> <tr> <td>¿Cómo prefieres ir a ... ?</td> <td>Hoe ga je het liefst naar ... ?</td> </tr> <tr> <td>¿Cuándo quieres ir a ... ?</td> <td>Wanneer wil je naar ... gaan?</td> </tr> <tr> <td>¿Cuántos días quieres ir?</td> <td>Hoeveel dagen wil je gaan?</td> </tr> <tr> <td>¿Con quién quieres ir?</td> <td>Met wie wil je gaan?</td> </tr> <tr> <td>¿A qué hora sale el tren/el avión/ el autobús?</td> <td>Hoe laat vertrekt de trein/ het vliegtuig/ de bus?</td> </tr> <tr> <td>¿Y a qué hora llega en ... ?</td> <td>En hoe laat komt hij aan in ... ?</td> </tr> <tr> <td>¿Cuánto cuesta la ida? Y la vuelta?</td> <td>Hoe duur is de heenreis? En de terugreis?</td> </tr> <tr> <td>¿Cuánto cuesta en total?</td> <td>Hoe duur is het in totaal?</td> </tr> <tr> <td>¿Qué quieres hacer/ visitar?</td> <td>Wat wil je doen/ bezoeken?</td> </tr> </table> <p>De esta manera rellenan o hacen el plan de viaje. En la clase/semana siguiente, los alumnos presentan su plan de viaje.</p>	¿Adónde quieres ir?	Waar wil je heen?	¿Cómo prefieres ir a ... ?	Hoe ga je het liefst naar ... ?	¿Cuándo quieres ir a ... ?	Wanneer wil je naar ... gaan?	¿Cuántos días quieres ir?	Hoeveel dagen wil je gaan?	¿Con quién quieres ir?	Met wie wil je gaan?	¿A qué hora sale el tren/el avión/ el autobús?	Hoe laat vertrekt de trein/ het vliegtuig/ de bus?	¿Y a qué hora llega en ... ?	En hoe laat komt hij aan in ... ?	¿Cuánto cuesta la ida? Y la vuelta?	Hoe duur is de heenreis? En de terugreis?	¿Cuánto cuesta en total?	Hoe duur is het in totaal?	¿Qué quieres hacer/ visitar?	Wat wil je doen/ bezoeken?
¿Adónde quieres ir?	Waar wil je heen?																				
¿Cómo prefieres ir a ... ?	Hoe ga je het liefst naar ... ?																				
¿Cuándo quieres ir a ... ?	Wanneer wil je naar ... gaan?																				
¿Cuántos días quieres ir?	Hoeveel dagen wil je gaan?																				
¿Con quién quieres ir?	Met wie wil je gaan?																				
¿A qué hora sale el tren/el avión/ el autobús?	Hoe laat vertrekt de trein/ het vliegtuig/ de bus?																				
¿Y a qué hora llega en ... ?	En hoe laat komt hij aan in ... ?																				
¿Cuánto cuesta la ida? Y la vuelta?	Hoe duur is de heenreis? En de terugreis?																				
¿Cuánto cuesta en total?	Hoe duur is het in totaal?																				
¿Qué quieres hacer/ visitar?	Wat wil je doen/ bezoeken?																				
<b>Forma de trabajo</b>	En parejas																				
<b>Vocabulario</b>	Los números (0-100+), la hora, las partes del día, los días de la semana, los meses, el transporte público, la geografía de España																				
<b>Gramática</b>	Los pronombres interrogativos, los verbos regulares, los verbos querer, ir, preferir, la construcción de frases																				
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede expresar las cantidades, los costes y la hora;</li> <li>- Puede hacer y contestar a preguntas sencillas;</li> <li>- Puede indicar la hora;</li> <li>- Puede rellenar un formulario sencillo;</li> <li>- Puede tomar apuntes breves y sencillos;</li> </ul>																				
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes																				
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acceso al internet</li> <li>- Papel y bolígrafo</li> </ul>																				
<b>Preparar</b>	<p>El profesor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- imprime/ pone a disposición el modelo del plan de viaje;</li> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro;</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida;</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.</li> </ul>																				
<b>La ayuda a medida</b>																					
<p><u>Instrucción directa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que se necesita;</li> <li>- Recibir ayuda con los sitios de web;</li> <li>- Discutir ideas sobre las actividades y atracciones turísticas.</li> <li>- Recibir instrucción directa sobre la conjugación de los verbos o sobre decir la fecha y la hora;</li> <li>- Ver el video sobre cómo decir la hora: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IkS2FUcj1gY">https://www.youtube.com/watch?v=IkS2FUcj1gY</a>;</li> <li>- Leer en el libro cómo decir la hora;</li> </ul> <p><u>Ejemplos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Información y sugerencias sobre cómo planificar un viaje: <a href="https://www.wapititravel.com/blog/hoe-plan-je-je-eerste-zelfstandige-reis/">https://www.wapititravel.com/blog/hoe-plan-je-je-eerste-zelfstandige-reis/</a></li> <li>- Un ejemplo de un plan de viaje (no rellenado) (véase anexo);</li> <li>- Ver la mapa de España: <a href="https://ontheworldmap.com/es/spain/">https://ontheworldmap.com/es/spain/</a></li> <li>- Recurrir a información sobre las actividades y atracciones turísticas: <a href="https://www.rondreis.nl/blog/bestemmingen/de-mooiste-plekken-van-spanje-top-25-bezienswaardigheden/">https://www.rondreis.nl/blog/bestemmingen/de-mooiste-plekken-van-spanje-top-25-bezienswaardigheden/</a></li> </ul> <p><u>Ejercicios parciales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicios del libro sobre la hora, los días de la semana y los meses;</li> <li>- Aprender o utilizar la lista de vocabulario del libro sobre viajes para que entiendan. Si no hay, se puede usar el vocabulario siguiente que figura en los sitios web.</li> </ul>																					

- El viaje	- Viajar
- La fecha	- La hora
- El horario	- La ida
- La vuelta	- El vuelo
- El avión	- El origen
- El destino	- El pasajero/ viajero
- El adulto	- El niño; la niña
- Buscar	- El aeropuerto
- Desde	- Hasta
- El tren	- El billete
- La estación	- El precio
- ¿Cuánto cuesta?	- La salida
- La llegada	- La duración
- Disponible	- La parada
- Próxima parada	- ¡Buen viaje!
- Los datos	- La búsqueda
- El autobús	- Hacia
- Cambiar de tren	- El asiento
- Cambios	- La reserva
- Durar	- Querer
- Ir	- Con
- Salir	- La madrugada
- La mañana	- El mediodía
- La tarde	- La noche

**Rubric**

- Ik ken meerdere steden in Spanje
- Ik kan vragen stellen en begrijpen
- Ik weet hoe ik de tijd kan zeggen en kan het begrijpen als iemand anders het zegt
- Ik kan vragen en zeggen wat iets kost
- Ik ken de dagdelen, de dagen van de week en de maanden
- Ik weet hoe je de datum zegt
- Ik kan de werkwoorden *querer*, *ir*, *preferir* vervoegen en herkennen voor ik, jij en wij
- Ik kan mezelf wegwijz maken op een Spaanse boekingswebsite

		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

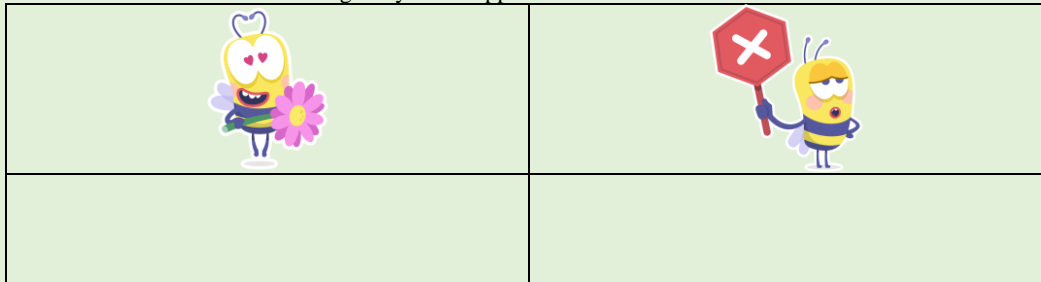
Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?

Fácil	Difícil	La próxima vez ...

## 5.4 La casa de mis sueños

<b>Tarea</b>	<p>Los alumnos diseñan la habitación de sus sueños. El primer paso consiste en hacer un plano de su casa e indicar las habitaciones en español. Después, los alumnos hacen un <i>moodboard</i> sobre la habitación de sus sueños, o sea crean determinado concepto con los colores y el estilo, etcétera. Pueden consultar el internet (como Pinterest). Para el <i>moodboard</i>, los alumnos reflexionan sobre los siguientes aspectos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El estilo</li> <li>- Los colores</li> <li>- Los muebles</li> <li>- El tamaño</li> </ul> <p>Los alumnos entregan los documentos con plano y el <i>moodboard</i> y escriben también una descripción de la habitación de sus sueños.</p>																										
<b>Forma de trabajo</b>	Individualmente																										
<b>Vocabulario</b>	Las habitaciones, los muebles, los colores																										
<b>Gramática</b>	Los verbos gustarse y el uso de hay, estar y ser, el género, los adjetivos y la concordancia de los adjetivos, construcción de frases																										
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede describir algo en palabras sueltas y frases breves y sencillas;</li> <li>- Puede decir qué le gusta.</li> </ul>																										
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes																										
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador</li> <li>- Acceso al internet</li> <li>- Papel y bolígrafo</li> <li>- El libro de texto</li> </ul>																										
<b>Preparar</b>	<p>El profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro;</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida.</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.</li> </ul>																										
<b>La ayuda a medida</b>																											
<i>Instrucción directa</i>																											
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que necesita el alumno;</li> <li>- Recibir instrucción directa sobre el verbo gustarse y el uso de los verbos haber, ser y estar;</li> <li>- Recibir instrucción sobre la concordancia de los adjetivos;</li> <li>- Leer los bloques sobre la concordancia de los adjetivos y el uso de los verbos haber, ser y estar;</li> </ul>																											
<i>Ejemplos</i>																											
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejemplos de un plano (véase anexo);</li> <li>- Ejemplos de <i>moodboards</i>. Se puede buscar y mostrar ejemplos en Google o en Pinterest;</li> <li>- Utilizar las frases siguientes <ul style="list-style-type: none"> <li>o <i>La habitación de mis sueños es .../ tiene ...</i></li> <li>o <i>Hay ...</i></li> <li>o <i>La cama está ...</i></li> <li>o <i>Quiero ...</i></li> <li>o <i>Me gusta(n) ...</i></li> </ul> </li> </ul>																											
<i>Ejercicios parciales</i>																											
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Aprender la lista de vocabulario del libro con los colores, las habitaciones y los muebles;</li> <li>o Combinar la habitación con lo que puedes encontrar en esta habitación <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El siguiente video puede ser de ayuda: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=CAfhAdmttjo&amp;ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline">https://www.youtube.com/watch?v=CAfhAdmttjo&amp;ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline</a> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>																											
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">La cocina</td> <td style="width: 50%;">la ducha</td> </tr> <tr> <td>La sala de estar</td> <td>las puertas a las habitaciones</td> </tr> <tr> <td>El comedor</td> <td>un desorden</td> </tr> <tr> <td>El dormitorio</td> <td>el váter</td> </tr> <tr> <td>El pasillo</td> <td>el coche</td> </tr> <tr> <td>El recibidor</td> <td>el horno</td> </tr> <tr> <td>El estudio</td> <td>el ordenador</td> </tr> <tr> <td>El baño</td> <td>la mesa de la cena</td> </tr> <tr> <td>El aseo</td> <td>la casa del árbol</td> </tr> <tr> <td>La buhardilla</td> <td>la cama</td> </tr> <tr> <td>El trastero</td> <td>Un viejo armario</td> </tr> <tr> <td>El jardín</td> <td>el sofá</td> </tr> <tr> <td>El garaje</td> <td>la puerta de entrada</td> </tr> </table>		La cocina	la ducha	La sala de estar	las puertas a las habitaciones	El comedor	un desorden	El dormitorio	el váter	El pasillo	el coche	El recibidor	el horno	El estudio	el ordenador	El baño	la mesa de la cena	El aseo	la casa del árbol	La buhardilla	la cama	El trastero	Un viejo armario	El jardín	el sofá	El garaje	la puerta de entrada
La cocina	la ducha																										
La sala de estar	las puertas a las habitaciones																										
El comedor	un desorden																										
El dormitorio	el váter																										
El pasillo	el coche																										
El recibidor	el horno																										
El estudio	el ordenador																										
El baño	la mesa de la cena																										
El aseo	la casa del árbol																										
La buhardilla	la cama																										
El trastero	Un viejo armario																										
El jardín	el sofá																										
El garaje	la puerta de entrada																										
<ul style="list-style-type: none"> <li>o Ejercicios sobre los colores; <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ En el libro;</li> </ul> </li> </ul>																											

- Colorear las banderas (véase anexo);
  - La concordancia de los colores;  
<https://www.ailmadrid.com/madridail/media/images/actividades/tableros/colores/juego-actividad-ele-practicar-colores-nivel-a1-principiantes.pdf>
- Gramática:
- Ejercicios sobre el uso de hay, ser y estar;
  - Ejercicios sobre ‘me gusta’ y ‘me gustan’;
    - Ve el siguiente video:  
[https://www.youtube.com/watch?v=fGsQaqViiwU&ab\\_channel=flor1666](https://www.youtube.com/watch?v=fGsQaqViiwU&ab_channel=flor1666)  
 Anota ejemplos de me gusta  
 Anota ejemplos de me gustan  
 ¿Cuál es la diferencia?  
 ¿Por qué se dice ‘me gusta tú’?  
 ▪ ¿Qué te gusta? ¿Y qué no te gusta? Escribe frases de tipo ‘me gusta (n)/ no me gusta(n) el/la/los/las ...’. Usa las palabras siguientes:  
 Escuela – vacaciones – deporte – música clásica – café – colores – pequeño jardín – Instagram y Whatsapp – dentista



**Rubric**

- Ik ken de kleuren
- Ik ken meerdere bijvoeglijk naamwoorden en ik weet hoe ik ze schrijf voor mannelijke en vrouwelijke woorden in het enkelvoud en in het meervoud.
- Ik kan zeggen wat ik leuk vind en wat niet
- Ik kan vertellen over mijn droomkamer
- Ik heb geoefend met regelmatige en onregelmatige werkwoorden



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?

Fácil	Difícil	La próxima vez ...

## 5.5 Quizmaster

<b>Tarea</b>	Los alumnos hacen un quiz por medio de un instrumento de elección, por ejemplo <i>Kahoot</i> o <i>Mentimeter</i> . También pueden elegir el sujeto de su interés. Para poder controlar el aprendizaje, el profesor puede también ofrecer una breve lista de temas o limitarse a un solo tema con ciertas subtemas. Algunas ideas son el deporte, la música, la cultura de España/ América Latina, series y películas, videojuegos. Todo el mundo piensa en cuatro preguntas sobre su tema y cuatro respuestas posibles. Después, en parejas, se discuten las ocho preguntas y eligen las tres mejores preguntas que se entreguen al profesor. También hacen una lista de palabras que se necesitan saber para entender las preguntas y respuestas. El profesor adapta y comparte la lista que los alumnos deben aprender antes de la clase con el quiz. En la clase/semana siguiente, se hace el quiz en clase.	
<b>Forma de trabajo</b>	Individualmente y en parejas	
<b>Vocabulario</b>	Los intereses	
<b>Gramática</b>	Los verbos regulares e irregulares, la construcción de frases	
<b>Can do-statements</b>	- Puede hacer y contestar a preguntas sencillas y puede hablar sobre sujetos concretos y muy familiares.	
<b>Tiempo</b>	2 horas presenciales + deberes	
<b>Se necesita</b>	- Papel y bolígrafo - El libro de texto	
<b>Preparar</b>	El profesor - determina el vocabulario a aprender; - elige los ejercicios y las páginas útiles del libro; - pone a disposición la ayuda a medida. - decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas; - decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.	
<b>La ayuda a medida</b>		
<u>Instrucción directa</u> - Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que necesita el alumno; - Recibir instrucción directa sobre el la conjugación de los verbos;		
<u>Ejemplos</u> - Leer los diferentes tipos de preguntas <ul style="list-style-type: none"> <li>o Describe un deporte sin mencionarlo y pregunta de qué deporte se trata;</li> <li>o Traduce una parte de la letra de una canción holandesa en español o de una canción española en neerlandés y pregunta de qué canción se trata;</li> <li>o Preguntas sobre un videojuego y la consola correspondiente;</li> <li>o Preguntas sobre los objetos que se necesita para cierto deporte;</li> <li>o Preguntas sobre la comida y las tradiciones de España;</li> <li>o Preguntas sobre las personas que practican cierto deporte o tocan cierto instrumento;</li> <li>o Preguntas sobre un(a) actor/ actriz y sus papeles en las películas y las series;</li> <li>o Preguntas sobre el cantante de cierta canción;</li> </ul> - Leer algunos ejemplos concretos <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Dónde puedes surfear en España? – Las Islas Canarias – Las Islas Baleares – Galicia – Madrid</li> <li>o ¿Cómo se llama este plato? (con imagen) – Tapa – Paella – Patatas bravas – Tortilla de patata</li> <li>o ¿Cómo se llama <i>Game of Thrones</i> en español? – <i>Game of Thrones</i> – El juego de los tronos – el mundo de dragones – Westeros</li> </ul>		
<u>Ejercicios parciales</u> - Practicar los verbos regulares, por ejemplo mediante <a href="https://www.verbuga.eu/Esmi/">https://www.verbuga.eu/Esmi/</a> - Aprender el vocabulario de deporte (véase anexo) <ul style="list-style-type: none"> <li>o Escribe el deporte bajo el imagen correspondiente</li> <li>o Anota también el verbo, la persona que lo practica y las cosas que se necesitan</li> </ul> - Aprender el vocabulario de música por medio de un juego de memoria: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=xwDBnI2WFPk&amp;ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline">https://www.youtube.com/watch?v=xwDBnI2WFPk&amp;ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline</a>		
<b>Rubric</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Ik ken woorden die te maken hebben met mijn en andermans interesses</li> <li>o Ik kan duidelijke vragen maken</li> <li>o Ik heb regelmatige werkwoorden geoefend</li> </ul>	
Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?		
<b>Fácil</b>	<b>Diffcil</b>	<b>La próxima vez ...</b>



## 5.6 ¡Bienvenidos!

<b>Tarea</b>	Los alumnos hacen un reportaje fotográfico sobre su escuela con descripciones informativas para presentarla a los estudiantes de intercambio. Escriben sobre las asignaturas, los profesores y el edificio y formulan también su opinión al respecto. Es decir, sacan fotos que representan sus asignaturas favoritas, los sitios donde pasan mucho tiempo (como el comedor, el patio, los casilleros) o que son característicos de la escuela (como el aparcamiento para bicicletas, el campo deportivo). Igualmente pueden añadir fotos de cosas que no les gustan. En total, cada alumno saca ocho fotos y escriben ocho descripciones sobre qué es/ representa la foto y qué creen de esto. Los alumnos pueden decidir ellos mismos la forma del reportaje. Por último, en grupos pequeños los alumnos presentan su reportaje y expresan su acuerdo y desacuerdo con las opiniones de sus compañeros.
<b>Forma de trabajo</b>	Individualmente y en grupos
<b>Vocabulario</b>	Las asignaturas, los rasgos personales, dar la opinión, la escuela
<b>Gramática</b>	La concordancia de los adjetivos, los verbos, la negación, la construcción de frases
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede describir alguien o algo en palabras sueltas y frases breves y sencillas;</li> <li>- Puede decir qué (no) le gusta.</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teléfono o cámara</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Acceso al internet</li> <li>- Papel y bolígrafo</li> <li>- El libro de texto</li> </ul>
<b>Preparar</b>	<p>El profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- saca fotos de la escuela y escribe breves frases;</li> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro;</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida.</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.</li> </ul>
<b>La ayuda a medida</b>	
<u>Instrucción directa</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que necesita el alumno;</li> <li>- Recibir instrucción directa sobre la negación y la concordancia de los adjetivos;</li> <li>- Leer los bloques sobre la negación en el libro;</li> <li>- Discutir sobre la forma del reportaje; <ul style="list-style-type: none"> <li>o Word, PowerPoint, video, ...</li> </ul> </li> </ul>	
<u>Ejemplos</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emplear las frases claves para expresar opinión; <ul style="list-style-type: none"> <li>o (no) me gusta ...</li> <li>o Prefiero ...</li> <li>o (...) es + adjetivo</li> <li>o (...) me parece + adjetivo</li> <li>o Creo que ...</li> <li>o Pienso que ...</li> <li>o (no) estoy de acuerdo con ...</li> </ul> </li> <li>- Ver algunas fotos de la escuela sacadas por el profesor y leer las descripciones;</li> </ul>	
<u>Ejercicios parciales</u>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer los ejercicios del libro sobre la negación;</li> <li>- Hacer los ejercicios del libro sobre las asignaturas;</li> <li>- Escribir su propio horario en español (véase anexo);</li> <li>- Responder a las siguientes preguntas; <ul style="list-style-type: none"> <li>o ¿Qué es tu asignatura favorita? ¿Por qué?</li> <li>o ¿Qué asignatura no te gusta? ¿Por qué?</li> <li>o ¿Quién es tu profesor favorita? ¿Por qué?</li> <li>o ¿Dónde estás durante las pausas?</li> <li>o ¿A qué hora son las pausas?</li> <li>o ¿A qué hora empiezan tus clases?</li> <li>o ¿Dónde está la escuela?</li> <li>o ¿Qué no te gusta de la escuela?</li> <li>o ¿Cómo vas a la escuela, en coche, en bicicleta o en autobús?</li> <li>o ¿Qué piensas de tu horario?</li> </ul> </li> </ul>	

Rubric			😊	😐	😞
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ik kan vertellen over mijn schoolvakken</li> <li>○ Ik kan mijn mening geven</li> <li>○ Ik ken woorden die te maken hebben met school</li> <li>○ Ik ken woorden die te maken hebben met persoonlijke eigenschappen</li> <li>○ Ik kan de ontkenning gebruiken</li> <li>○ Ik heb mijn uitspraak verbeterd</li> </ul>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>	<b>La próxima vez ...</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 5.7 Menú del día

<b>Tarea</b>	En grupos de cuatro, los alumnos hacen el menú de un restaurante de elección. Pueden determinar la gastronomía, la dieta y/u otras características. El menú consta de diez platos (entradas, platos principales, postres) con breves descripciones y algunas bebidas. Se ocupan también del diseño de la carta. Durante la última clase de la secuencia de clases, los grupos realizan un juego de roles en el que simulan un diálogo en un restaurante utilizando su menú impreso. Tienen que saludar, pedir información, pedir los platos y la cuenta.	
<b>Forma de trabajo</b>	En grupos	
<b>Vocabulario</b>	La comida, el restaurante	
<b>Gramática</b>	La pragmática de pedir comida e información	
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede preguntar como está una persona y contestar a noticias;</li> <li>- Puede pedir determinadas cosas, entender cuándo alguien pide algo, dar cosas a otras personas y agradecerles;</li> <li>- Puede expresar las cantidades, los costes y la hora;</li> <li>- Puede pedir aclaraciones, también por medio de gestos si es necesario.</li> </ul>	
<b>Tiempo</b>	3 horas presenciales + deberes	
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenador</li> <li>- Acceso al internet</li> <li>- Papel y bolígrafo</li> <li>- El libro de texto</li> <li>- Un libro de recetas</li> <li>- Diccionarios</li> </ul>	
<b>Preparar</b>	<p>El profesor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro;</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida.</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.</li> </ul>	
<b>La ayuda a medida</b>		
<i>Instrucción directa</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que necesita el alumno;</li> <li>- Recibir instrucción directa sobre pedir información;</li> <li>- Discutir sobre tipos de gastronomía.</li> </ul>		
<i>Ejemplos</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leer las frases para utilizar en el restaurante: <a href="http://vamosacompartir.over-blog.com/2016/02/vocabulario-para-sobrevivir-en-espana.html">http://vamosacompartir.over-blog.com/2016/02/vocabulario-para-sobrevivir-en-espana.html</a>;</li> <li>- Leer el diálogo (véase anexo);</li> <li>- Buscar menús de restaurantes en España;</li> <li>- Recurrir a un libro de recetas.</li> </ul>		
<i>Ejercicios parciales</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hacer los ejercicios del libro sobre el diálogo en un restaurante;</li> <li>- ¿Qué alimentos típicamente españoles conoces?</li> <li>- Escuchar la siguiente canción. ¿Qué alimentos escuchas? <a href="https://www.youtube.com/watch?v=77Ms1oCiDH4&amp;ab_channel=AltforKoselig">https://www.youtube.com/watch?v=77Ms1oCiDH4&amp;ab_channel=AltforKoselig</a></li> <li>- Leer el texto sobre el tapeo (véase anexo).</li> </ul>		
<b>Rubric</b>		😊 😐 😞
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ik kan bestellen in een restaurant</li> <li>○ Ik kan naar informatie vragen over de menukaart en het eten</li> <li>○ Ik kan de rekening vragen</li> <li>○ Ik heb mijn uitspraak verbeterd</li> </ul>		<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?		
<b>Fácil</b>	<b>Difícil</b>	<b>La próxima vez ...</b>

## 5.8 ¡Eso es mentira!

<b>Tarea</b>	Los alumnos escriben tres frases/ breves textos sobre hechos que (no) han ocurrido o sobre qué (no) han hecho en el pasado. Sin embargo, uno de estos hechos es mentira. En clase o en grupos, los alumnos dicen o leen los hechos y los compañeros tienen que adivinar cuál.
<b>Forma de trabajo</b>	Individualmente
<b>Vocabulario</b>	Hace ... años, una vez, alguna vez, nunca, jamás
<b>Gramática</b>	El pretérito perfecto, construcción de frases
<b>Can do-statements</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede leer en voz alta un anuncio estudiado;</li> <li>- Puede describir eventos y actividades de modo breve y sencillo (A2);</li> </ul>
<b>Tiempo</b>	2 horas presenciales + deberes
<b>Se necesita</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teléfono o cámara</li> <li>- Ordenador</li> <li>- Acceso al internet</li> <li>- Papel y bolígrafo</li> <li>- El libro de texto</li> <li>- Un libro de recetas</li> <li>- Diccionarios</li> </ul>
<b>Preparar</b>	El profesor <ul style="list-style-type: none"> <li>- determina el vocabulario a aprender;</li> <li>- elige los ejercicios y las páginas útiles del libro;</li> <li>- pone a disposición la ayuda a medida.</li> <li>- decide las formas de ayuda obligatorias y facultativas;</li> <li>- decide la estructura con respecto a la clase y los deberes.</li> </ul>

### La ayuda a medida

#### Instrucción directa

- Recibir del profesor ideas sobre las formas de ayuda que necesita el alumno;
- Recibir instrucción directa sobre el pretérito perfecto;
- Leer los bloques sobre el pretérito perfecto en el libro;

#### Ejemplos

- Leer los ejemplos del profesor
- Leer las estrategias y los consejos
  - o Escribe dos hechos moderados o aburridos y un hecho sorprendente. La mentira tiene que ser uno de los hechos moderados. Los otros jugadores probablemente piensan que el hecho sorprendente es la mentira.
  - o Escribe dos verdades increíbles y una mentira creíble. Los otros jugadores probablemente votan por una de las historias increíbles.
  - o No debes mencionar la mentira como último hecho.
  - o Habla calma cuando dices la mentira y habla de la misma manera cuando dices las verdades.

#### Ejercicios parciales

- Hacer los ejercicios del libro sobre la conjugación el pretérito perfecto;
- Mirar el siguiente video de VideoELE hasta 2:12: <http://videoele.com/A2-Alguna-vez.html>
  - o ¿Qué ha hecho (hacer) la mujer y qué no? Escribe lo que dice en la columna correcta. Ojo: pon el verbo en pretérito perfecto.
  - o Montar a caballo
  - o Viajar en barco
  - o Esquiar
  - o Volar en avión
  - o Entrar en un castillo
  - o Viajar al extranjero
  - o Estar en Segovia
  - o Ver a alguien famoso

Sí	No

- o Mira el resto del video. ¿Qué has hecho alguna vez? ¿Y qué (todavía) no has hecho? Escribe frases en pretérito perfecto.
- o Subir a un rascacielos
- o Tirar en paracaídas
- o Estar en una manifestación

- Disfrazar
- Correr más de 10 kilómetros
- Ver un espectáculo de Flamenco
- Viajar en tren a 300 kilómetros por hora
- Montar en globo
- Hablar en público
- Montar en una montaña rusa
- Comer conejo y caracoles

- Practicar los verbos en pretérito perfecto, por ejemplo mediante <https://www.verbuga.eu/Esmi/>

**Rubric**

- Ik kan regelmatige werkwoorden herkennen en vervoegen in de *pretérito perfecto*
- Ik kan vertellen over gebeurtenissen in het verleden
- Ik heb mijn uitspraak verbeterd



<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wat vond je moeilijk? En wat makkelijk? Wat zou je de volgende keer anders doen?

Fácil	Difícil	La próxima vez ...

## 6. Discusión

El propósito de este trabajo era desarrollar material didáctico que permitiera a los profesores de ELE responder a las diferencias individuales dentro de los grupos de *havo* en la educación secundaria neerlandesa. La importancia de la diferenciación interna tiene que ver con el impacto que tienen los rasgos individuales en el procesamiento de nuevos conocimientos (Valiande, et al., 2011). Las diferencias entre los alumnos pueden consistir en la disposición a aprender, los intereses, los estilos y las estrategias de aprendizaje, los tipos de inteligencias, las experiencias y las circunstancias de vida de los individuos (Bosker & Doolaard, 2009). Además, el sistema educativo holandés es ajustado al alumno medio por lo que no es desafiante para los mejores alumnos y tampoco se presta suficiente atención a los alumnos que necesitan más apoyo (Corda & De Vrind, 2020). Siguiendo a Tomlinson (2001), es importante establecer expectativas más altas para los alumnos avanzados y ofrecerles ayuda a medida para que puedan alcanzar estas expectativas. Por otro lado, es esencial que se exploten las cualidades de los alumnos más débiles en vez de enfocar en sus debilidades. Significa también que no se establecen bajas expectativas para este grupo. Es decir, se ha de ofrecer múltiples caminos y modalidades de aprendizaje para que todo el mundo pueda utilizar sus propias cualidades. Por último, los alumnos débiles se benefician de instrucción adicional. Cabe recordar que un alumno puede ser avanzado en una asignatura, mientras que necesita más apoyo para otra asignatura. De la misma manera, es posible que sea avanzado durante un largo período o solamente en cierto(s) momento(s) (Tomlinson, 2001).

La estrategia de diferenciación que se ha elegido es el principio de empezar por la tarea entera. Si se empieza por una actividad compleja y desafiante, los alumnos de ELE aplican inmediatamente los elementos lingüísticos a una situación nueva y compleja. Como consecuencia, se descubren las cualidades y las debilidades de los aprendices así como sus métodos de trabajo, intereses y conocimientos previos. Estas informaciones son de utilidad a la hora de determinar las formas de ayuda a medida y los temas de las tareas, porque tanto los alumnos como los profesores saben qué les interesa, qué necesitan (y qué no) para poder realizar la tarea y cómo se la realizarán (Janssen et al., 2016).

Además, se ha conseguido cubrir los *can do-statements* establecidos por SLO para el nivel A1 e incluir la gramática y el vocabulario básicos que se han seleccionado por medio de los contenidos del primer volumen del libro *Paso Adelante*. Por tanto, en la presente propuesta didáctica se ha combinado un principio de diferenciación con los objetivos de aprendizaje de una L2 y los contenidos existentes. La combinación de estos tres elementos les permite a los profesores de ELE que usan este libro (u otro libro semejante) aplicar la diferenciación con facilidad. Es decir, pueden utilizar el libro para aprovechar los ejercicios parciales y otros recursos con respecto a los elementos de las tareas. Por ejemplo, si la tarea requiere el conocimiento del vocabulario sobre la familia, el profesor selecciona los recursos (como un texto/ diálogo y ejercicios) con los que los alumnos aprenden este vocabulario (véase el anexo para un ejemplo). Como consecuencia, para la incorporación de las tareas desarrolladas en el presente trabajo, no hace falta crear distintos ejercicios parciales para los diferentes alumnos, por lo que no cuesta mucho

implementar la estrategia de empezar por la tarea entera. En otras palabras, el presente módulo cumple con los criterios de practicidad.

El módulo didáctico llevado a cabo en este trabajo también motivará a los alumnos de *havo* porque las tareas están en consonancia con sus intereses, o sea requieren formas de trabajo activadoras y usos de materiales digitales. Los alumnos también tienen que establecer productos específicos (un video, un diseño, un plan, una presentación, un quiz, una historia, un reportaje, un menú) sobre temas que se enlazan con las experiencias propias de su ambiente (su familia, sus pasatiempos, las vacaciones, la comida, su escuela y su casa). Gracias a la diversidad en cuanto a las formas de ayuda a medida, cada alumno tendrá la posibilidad de completar la actividad con éxito construyendo su propio (método de) aprendizaje y determinando su propio ritmo y nivel. Por consiguiente, la enseñanza no es demasiado fácil ni demasiado difícil y los alumnos pueden hacer lo que (solamente) necesitan ellos mismos para poder terminar las tareas. Es decir, los alumnos avanzados se ven desafiados por poder empezar enseguida con una tarea compleja, mientras que los alumnos más débiles se benefician de más instrucción y atención por parte del profesor. Se trata, entonces, de una forma de la diferenciación convergente sin que se descuiden las capacidades de los mejores alumnos y sin que se tengan expectativas demasiado bajas de los alumnos más débiles ya que hay objetivos de aprendizaje comunes. De esta manera, los alumnos se sentirán tomados en serio y tendrán libertad de elección por lo que se sentirán en control sobre su propio aprendizaje. Por último, dado que las tareas desarrolladas fuerzan a los alumnos a emplear una gran cantidad de materia, los alumnos practican con las destrezas que corresponden a los objetivos finales. En síntesis, el módulo desarrollado cumple con los criterios de un aprendizaje eficaz ya que los alumnos tienen la voluntad, la capacidad, la confianza y la oportunidad de aprender lo que se pretende enseñarles.

Otro gran potencial de la presente propuesta didáctica viene del reparto de papeles entre el profesor y los aprendices. Si se recurre a las tareas diseñadas en este estudio, los alumnos serán los protagonistas del aprendizaje que tienen una mayor autonomía y responsabilidad en cuanto a la toma de decisiones mientras que el profesor desempeñará el papel de un guía, un acompañante del proceso de aprendizaje. Es decir, el profesor anda por el aula, controla lo que hacen los alumnos y da instrucción directa, consejos y correcciones en caso necesario o si el alumno lo desea. El profesor provee igualmente comentarios formativos a final de cada tarea para que el alumno sepa en qué tiene que trabajar más y se dé cuenta del método de trabajo que mejor le convenga. Estos comentarios pueden referirse a la pronunciación, la ortografía, el uso de los verbos, el método de trabajo, la participación, la creatividad, etcétera. De igual modo, después de terminar una tarea y recibir los comentarios, los alumnos rellenan un formulario de autoevaluación para estar al tanto de sus competencias y conocimientos en español. La distribución de funciones entre el profesor y el alumno se refleja también en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), dado que el PCIC aboga por una enseñanza centrada en el alumno que se considera como un aprendiz autónomo, agente social y hablante intercultural (Instituto Cervantes, 2006).

A pesar de la practicidad y del potencial del principio de empezar por la tarea entera, existe la posibilidad de que haya profesores que reaccionen con rechazo a esta propuesta didáctica debido a la falta de tiempo y la presión de trabajo que generalmente experimentan los profesores en la educación secundaria, lo que dificulta la voluntad de modificar su enseñanza. No obstante, cabe destacar que no se pretende definir completamente el curso de ELE en la educación secundaria, ya que los profesores siguen teniendo la libertad de decidir cuándo prefieren diferenciar en sus clases y cuáles de las tareas implementarán. Pueden entonces alternar la enseñanza diferenciada con la enseñanza tradicional. También pueden modificar, añadir u omitir elementos de las tareas propuestas en este trabajo, así como determinar el orden de las tareas y los momentos y la forma de evaluación del avance de aprendizaje (por ejemplo mediante pruebas (intermedias) o un portafolio). Aparte de esto, el profesor puede especificar las formas de ayuda obligatorias y facultativas y definir cuáles de estas se realizan en clase o como deberes. De esta manera, los profesores pueden decidir cada vez la complejidad de la enseñanza diferenciada.

Otro contratiempo potencial sería la disponibilidad de los ordenadores y la accesibilidad al internet. La realización de básicamente todas las tareas requieren las TIC, pero no cada escuela provee portátiles para todos sus alumnos y tampoco es deseable que los alumnos pasen la mayoría del tiempo en la sala de ordenadores. Si se asume que todo el mundo tiene un ordenador en casa, el profesor puede optar por asignar los componentes que requieren el internet o un programa de ordenador como deberes.

Este trabajo también puede ser de utilidad para las editoriales educativas y otras organizaciones que desarrollan materiales didácticos. Es decir, las editoriales pueden estructurar los libros educativos utilizando la presente propuesta didáctica, si pretenden responder a la importancia de diferenciar en la clase. De hecho, es también posible adaptar las tareas para que correspondan al perfil de los alumnos de *vmbo* y *vwo*. Para los alumnos de *vmbo* es importante que se preste mucha atención a la enseñanza de las estrategias de aprendizaje y que los alumnos reflexionen mucho sobre su proceso de aprendizaje. Aparte de esto, para mantener la motivación de estos alumnos, hay que ofrecer la materia de un modo sencillo y en pequeños fragmentos con bastantes pasos intermedios. Los alumnos de *vmbo* prefieren también trabajar en grupos y realizar tareas realísticas y prácticas (Lecluse, 2021). Para la propuesta didáctica, estos rasgos implican que los alumnos de *vmbo* necesitan más ayuda con respecto a indicar las formas de ayuda se necesitan. De igual modo, el profesor puede obligar más formas de ayuda en vez de dejarlas todas facultativas para que las tareas no sean demasiado difíciles. Por otro lado, dado que, en general, los alumnos de *vwo* disponen de una buena concentración, estos alumnos prefieren la instrucción en el aula a las formas de trabajo activas. Además, estos alumnos se interesan generalmente por temas más teóricos y sociales y de los alumnos de *vwo* se espera que sean capaces de trabajar individualmente (Lecluse, 2021). Por tanto, el profesor puede modificar las tareas de manera que los alumnos tengan que añadir ciertos elementos o cierta información al producto final, como más información sobre la cultura y la sociedad española y las diferencias con los Países Bajos u otros países. En cuanto a las formas de ayuda, no es necesario imponer todas las formas disponibles de modo explícito



y en ocasiones es recomendable que se ofrezca instrucción directa de forma deductiva, o sea de lo abstracto (la teoría) a lo específico (aplicación concreta, ejemplo práctico) (contrariamente a los grupos de *havo* que prefieren una instrucción inductiva, empezando por una situación concreta para después relacionarla con la teoría abstracta).

Para futuras investigaciones y futuros proyectos, sería interesante, entonces, desarrollar tareas que respondan a las necesidades específicas de los alumnos que cursan el *vmbo* o el *vwo* y que abarquen también los otros niveles del MCER como A2 para *vmbo*, A2 y B1 para *havo* y A2, B1 y B2 para *vwo* (SLO, 2021). Otros estudios podrían investigar las actitudes de los profesores ante la implementación de la estrategia de empezar por la tarea entera en sus clases. En una fase posterior, sería interesante investigar las experiencias y los resultados de este principio para evaluar su efectividad.

## **Bibliografía**

- Alavina, P., Farhady, S. (2012). Using Differentiated Instruction to Teach Vocabulary in Mixed Ability Classes with a Focus on Multiple Intelligences and Learning Styles. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(4), 72-82. doi:10.24093/awej/vol9no3.10
- Avila Villafuerte, G. E. (2017). *Instrucción Diferenciada en la producción del Idioma Inglés de los alumnos de nivel elemental 4 de CENDIA CA*. Tesis de Máster. Quito: Universidad Central del Ecuador.
- Bosker, R., & Doolaard, S. (2009). De pedagogische kwaliteit van differentiatie in het onderwijs. In A. Minnaert, H. Iutje Spelberg & H. Amsing (Eds.), *Het pedagogisch quotiënt* (pp. 151-167). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2006). *Effecten van formatie-inzet in de onderbouw van het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Corda, A. & De Vrind, E. (2020). Differentiatie. In S. Dönszelmann, C. van Beuningen, A. Kaal, & R. De Graaff, (Eds.). *Handboek Vreemdetalendidactiek* (p.115-125). Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- De Bruijn, N., Fleurke, E., Oggel, G., Plaisier, J., Westra, J. & De Jong, M. (2010). *Paso Adelante: Deel 1 (t) havo/vwo*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Deunk, M. I., Doolaard, S., Smalle-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: GION onderwijs/onderzoek.
- Elferink, I., Mitzschke, M., Bosveld, G., & Koops, G. (2018). En route pour augmenter la motivation; Auf dem Weg zu mehr Motivation. *Levende Talen Magazine*, 105(special), 84-89.
- Fasoglio, D., De Jong, K., Trimbo, B., Tuin, D. & Beeker A. (2015). *Taalprofielen 2015* (edición revisada de Taalprofielen 2004). Enschede: SLO.
- Fernández López, M. S. (2005). El Marco común europeo de referencia y enfoque por tareas. *Carabela*, 57, 103-122.

- Gardner, H. (1994). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (2e edición). New York: Basic Books.
- Instituto Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm)
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Janssen, F., Hulshof, H., & Veen, K. van. (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs: Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden*. Universiteit Leiden/Groningen.
- Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 1(2), 256-269.
- Landron, M. L., Agreda Montoro, M., & Colmenero Ruiz, M. (2018). El efecto del aprendizaje basado en proyectos en estudiantes con altas capacidades intelectuales de una segunda lengua. *Revista de Educación*, 380, 210-236.
- Lecluse, J. (2021). *Differentiatie in het onderwijs: aanbevelingen voor de ontwikkeling van een nieuwe editie van de Spaanse lesmethode Paso Adelante*. Informe de investigación de prácticas. Máster Meertaligheid & Taalverwerving, Universiteit Utrecht.
- Manga, A. M. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16.
- Michels, B. (2006). *Verschil moet er wezen: een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University press.
- Poole, D. (2008). Interactional Differentiation in the Mixed-Ability Group: A Situated View of Two Struggling Readers. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 228-250.
- Punt, L., van den Hurk, A. (2014). Differentiatie in het taalonderwijs. In A. Mottart (presidente), *28ste HSN-Conferentie* (pp. 189-193). Den Haag: Taalunieversum.

Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.

Saleh, M., Lazonder, A.W. & De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science*, 33, 105-119.

SLO. (2021). *Het ERK*. Recuperado el 24 de junio 2021, de <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/mvt/erk/leraar-vo/>

Tillema, M. (2017). *Waarop, wat, en hoe kan worden gepersonaliseerd in het onderwijs? Een studie naar de effecten van adaptiviteit in digitale leersystemen op leren en kansen voor toekomstig onderzoek hiernaar*. Den Haag/ Utrecht: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap/ Universiteit van Utrecht.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2a edición). Alexandria: ASCD.

Valiande, A. S., Kyriakides, L., & Koutselini, M. (2011). Investigating the impact of differentiated instruction in mixed ability classrooms: Its impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness. In *International Congress for School Effectiveness and Improvement* (pp. 199-210). Congreso organizado por Universidad de Cyprus.

Van der Vegt, A.L., Kieft, M. & Bekkers H. (2019). *Differentiatie in de klas: wat werkt?* Den Haag: Kennisrotonde. Recuperado el 28 de mayo 2021, de <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Kennisrotonde-publicatie-Differentiatie.pdf>

### **Fuentes digitales**

Ailmadrid (s.f.). *El mundo... al revés*. Recuperado el 10 de junio 2021, de <https://www.ailmadrid.com/madridail/media/images/actividades/tableros/colores/juego-actividad-ele-practicar-colores-nivel-a1-principiantes.pdf>

Altfor Koselig. (2014, 19 de junio). Anders Nilsen - Salsa Tequila (Official lyric video) [archivo de video. Recuperado el 23 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=77Ms1oCiDH4&ab\\_channel=AltforKoselig](https://www.youtube.com/watch?v=77Ms1oCiDH4&ab_channel=AltforKoselig)

Flip Spaans. (2020, 12 de julio). *Flip Spaans: Alfabet en uitspraak* [archivo de video]. Recuperado el 7 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=SOraHnq2zyw&ab\\_channel=DeSpaansTaalClubDeSpaanseTaalClub](https://www.youtube.com/watch?v=SOraHnq2zyw&ab_channel=DeSpaansTaalClubDeSpaanseTaalClub)

Flor1666. (2009, 27 de febrero). *Me gustas tú (edited for Spanish Class)* [archivo de video]. Recuperado el 10 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=fGsQaqViiwU&ab\\_channel=flor1666](https://www.youtube.com/watch?v=fGsQaqViiwU&ab_channel=flor1666)

Flores, S. (s.f.). En el restaurante. Recuperado el 23 de junio, de <https://spanishbloggin.wordpress.com/2015/04/12/en-el-restaurante-2/>

Jeanneau, P. (2008, 27 de junio). El tapeo. Recuperado el 23 junio de 2021, de <https://lewebpedagogique.com/hispadictos/2008/06/27/el-tapeo/>

Kris. (2020, 9 de abril). *Help! Hoe plan ik mijn eerste zelfstandige reis?* Recuperado el 9 de junio de, <https://www.wapititravel.com/blog/hoer-plan-je-je-eerste-zelfstandige-reis/>

Lemalín. (s.f.). *Bingo del 1 al 20*. Recuperado el 7 de junio 2021, de <https://www.lemalin.cl/portal/ficha.php?ficha=0&migracion=157>

Linguisticator. (2014, 6 de julio). *How to Trill Your Rs* [archivo de video]. Recuperado el 7 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=cjoOD8SVhos&t=153s&ab\\_channel=LinguisticatorLinguisticator](https://www.youtube.com/watch?v=cjoOD8SVhos&t=153s&ab_channel=LinguisticatorLinguisticator)

Lunacreciente. (2012, 12 de octubre). *Mi hijo aprendió a contar con esta canción - Numeros del 1 al 100 - Canciones Infantiles* [archivo de video]. Recuperado el 8 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=unbPV712\\_vI&ab\\_channel=Tuescueladeespa%C3%B1olTuescueladeespa%C3%B1ol](https://www.youtube.com/watch?v=unbPV712_vI&ab_channel=Tuescueladeespa%C3%B1olTuescueladeespa%C3%B1ol)

Spaans Leren Vamos Taalsschool. (2014, 23 de marzo). *Oefenen van de Spaanse uitspraak* [archivo de video]. Recuperado el 7 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=U1SH20mB21U&ab\\_channel=SpaansLerenVamosTaalsschoolSpaansLerenVamosTaalsschool](https://www.youtube.com/watch?v=U1SH20mB21U&ab_channel=SpaansLerenVamosTaalsschoolSpaansLerenVamosTaalsschool)

Tio Spanish: aprender español online. (2015, 6 de octubre). *Delen van het huis in het Spaans, Spaanse woordenschat* [archivo de video]. Recuperado el 10 de junio 2021, de [https://www.youtube.com/watch?v=CAFhAdmttjo&ab\\_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline](https://www.youtube.com/watch?v=CAFhAdmttjo&ab_channel=TioSpanish%3Aaprenderespa%C3%B1olonline)

Tio Spanish: aprender español online. (2016, 4 de julio). *Las horas en español, aprender a decir la hora* [archivo de video]. Recuperado el 9 de junio, de <https://www.youtube.com/watch?v=IkS2FUcj1gY>

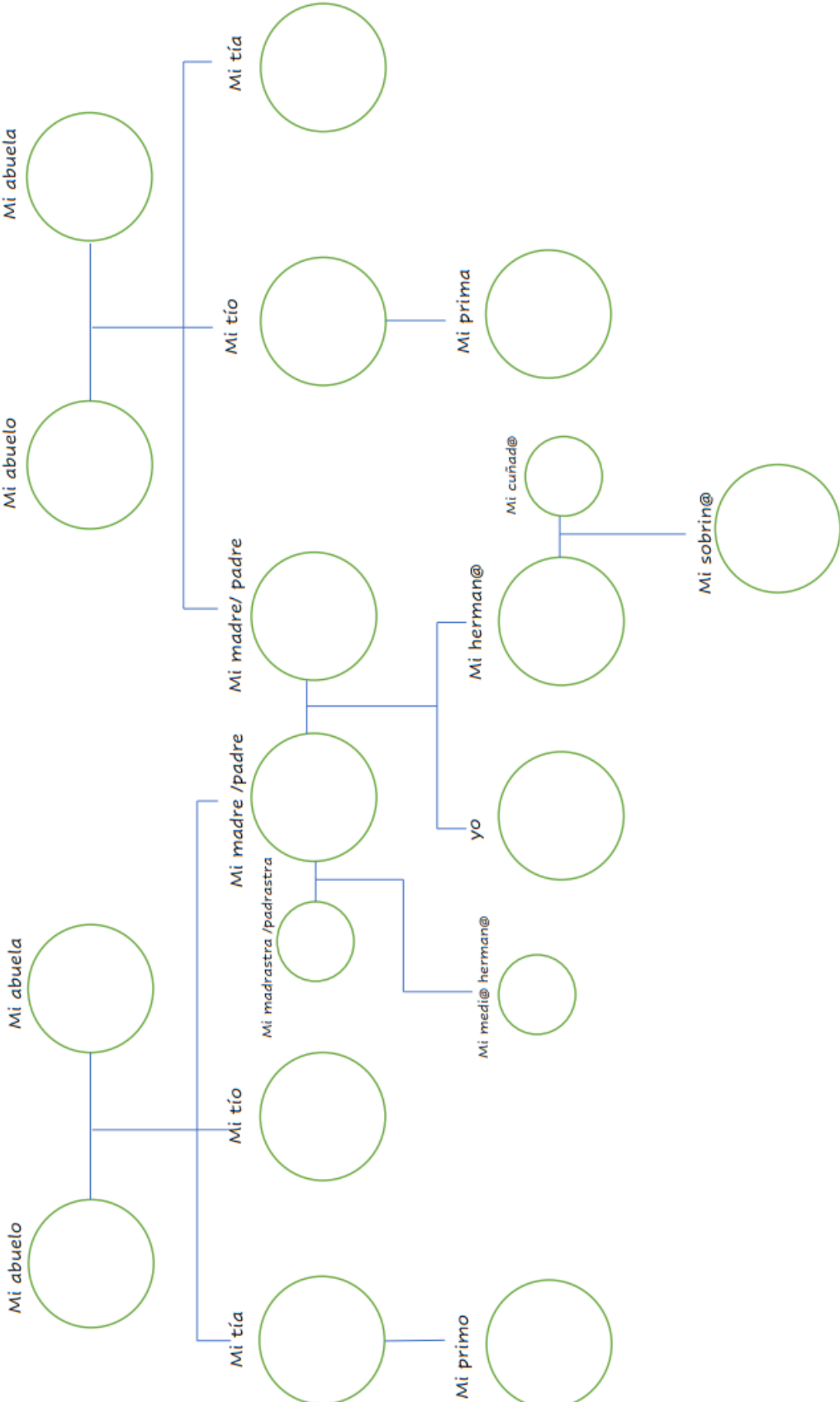
Tio Spanish: aprender español online. (2017, 8 de febrero). *Muziekinstrumenten in het Spaans, Spaanse woordenschat* [archivo de video]. Recuperado el 9 de junio 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=xwDBnI2WFPk>

Tu escuela de español. (2015, 26 de enero). *Aprender español: La familia (nivel intermedio)* [archivo de video]. Recuperado el 8 de junio 2021, de <https://www.youtube.com/watch?v=hT0POdND7SM>

Van Duijn, S. (2017, 4 de septiembre). *De mooiste plekken van Spanje: Top 25 bezienswaardigheden* [blog]. Recuperado el 9 de junio 2021, de <https://www.rondreis.nl/blog/bestemmingen/de-mooiste-plekken-van-spanje-top-25-bezienswaardigheden/>

Vector Clipart. (s.f.). *Horario para estudiantes 1*. Recuperado el 14 de junio 2021, de <https://nl.pinterest.com/pin/730498002044774002/>

Anexo tarea 2



# Plan de viaje

Origen:

Destino:

Desde

hasta

Transporte:



Salida:

Llegada:

Precio: €

€

Total: €

Actividades:



Anexo tarea 4<sup>4</sup>



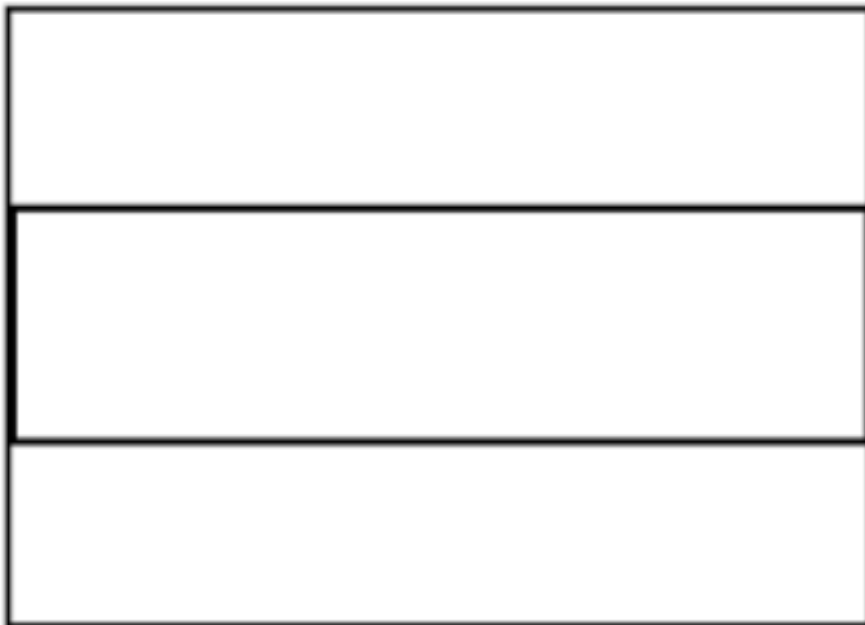
<sup>4</sup> <https://www.construyehogar.com/planos/ideas-casas-pequenas/>

## Colorea las banderas correctamente

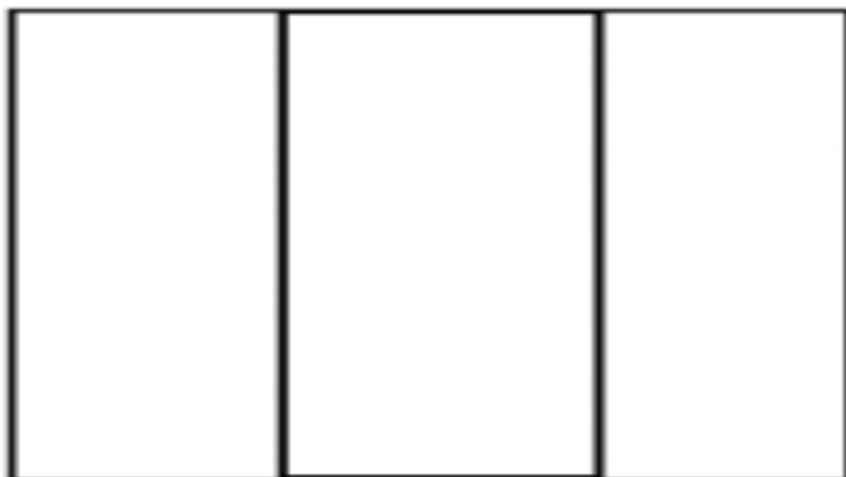
La bandera española es roja, amarilla y roja



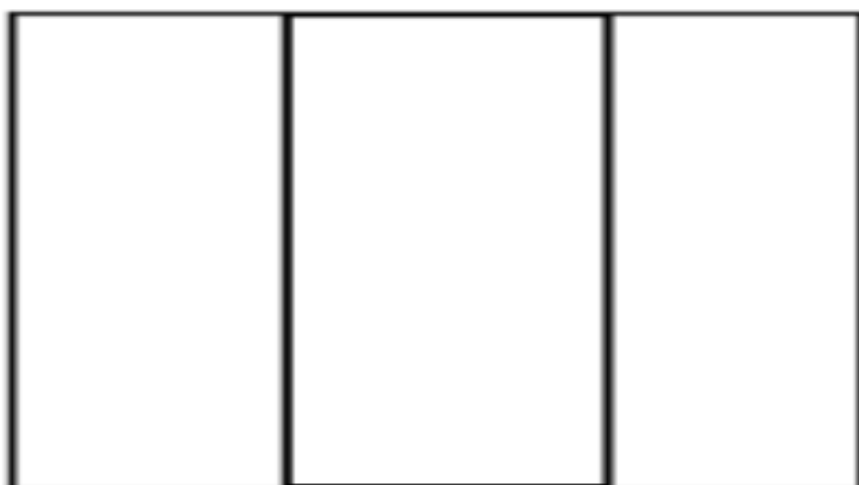
La bandera neerlandesa es roja, blanca y azul



Esta es la bandera de ... . Es verde, blanca roja.



Esta es la bandera de ... . Es negra, amarilla y roja.



¿Qué otras banderas conoces? Coloréalas.

## Anexo tarea 5<sup>5</sup>

Escribe el deporte bajo el imagen correspondiente. Anota también el verbo, la persona que lo practica y las cosas que se necesitan



La equitación

El jinete/ la amazona monta a caballo

Necesita un caballo, un casco y una silla

---

---

---

---



<sup>5</sup> Los imágenes vienen de <https://pixabay.com/nl/>



---

---

---



---

---

---



---

---

---

## Anexo tarea 7<sup>6</sup>

### ¿Qué van a pedir?



**Camarrera** - ¡Buenos días! ¿Van a almorzar?

**Sonia** - Sí, ¿Puede darme el menú?

**Camarrera** - Por supuesto. El plato del día es pescado con patatas.

**Sonia** - No me apetece comer pescado. ¿Tiene pastas?

**Camarrera** - Sí, tenemos espagueti y lasaña.

**Sonia** - Pues... quisiera un espagueti con mucho queso.

**Elsa** - Yo quisiera una ensalada. ¿Qué me recomienda?

**Camarrera** - Podemos prepararle una ensalada con lechuga, tomate, cebolla, champiñones, huevos y jamón.

**Elsa** - Me parece bien pero sin cebolla, por favor.

**Camarrera** - ¿Desean algo para beber?

**Elsa** - Sí, quisiera un jugo de naranja.

**Sonia** - Y yo un café.

**Camarrera** - ¿Desean algo más?

**Elsa** - No, eso es todo.

www.me-encanta-escribir.blogspot.com (señor ADAMS)

**1) Lee el diálogo con tus compañeros.**

**2) Lee el diálogo otra vez y usa otros alimentos.**

<sup>6</sup> <https://spanishbloggin.wordpress.com/2015/04/12/en-el-restaurant-2/>

<https://lewebpedagogique.com/hispadictos/2008/06/27/el-tapeo/>

## El tapeo

27 juin 2008 23:13 P. Jeanneau [Cocina](#), [Costumbres](#)



En España, en vez de ir al restaurante, puedes ir a comer tapas. El tapeo consiste en ir a un bar de tapas con amigos, tomar un par de tapitas y una bebida, salir e ir a otro bar de tapas, para comer otras dos tapas...

Pero, ¿qué son las tapas? Las tapas son pequeños aperitivos que se sirven en un platito y se suelen tomar con una bebida. Hay mucha variedad de tapas: croquetas, calamares, patatas con mayonesa, panceta, tortilla, ensaladilla rusa, empanadillas...

¿Por qué se llaman « tapas » estos aperitivos? Pues, hace mucho tiempo, cuando todavía existían los mesones y las tabernas, se solía poner un trozo de pan o una loncha de jamón encima de las bebidas para protegerlas de las moscas. O sea que el pan y el jamón servían para « tapar » las bebidas, de allí el nombre de « tapa ». Así de sencillo...





**1) Lee el texto y contesta a las siguientes preguntas.**

- a. ¿Qué puedes comer en un tapeo?**
- b. ¿Qué es este tipo de comida?**
- c. ¿Qué son algunos ejemplos?**
- d. ¿De qué viene la palabra?**
- e. ¿Has comido ya este tipo de comida? ¿Cuáles?**

## Anexo Paso Adelante<sup>7</sup>

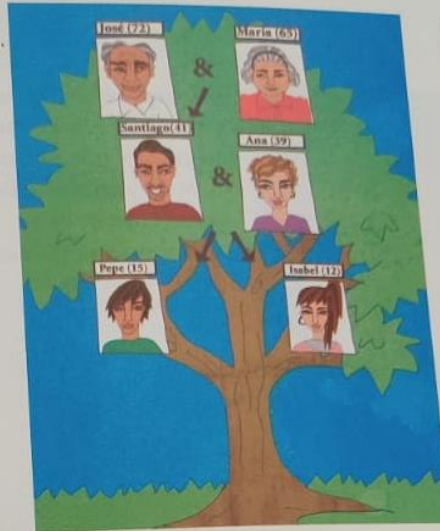
### Esta es la familia de Pepe

Pepe y Paco están en casa de Pepe. Hablan de la familia de Pepe.

- **Padre:** Hola chicos. ¿Ya estáis aquí?
- **Pepe:** Hola papá. La profesora de inglés está enferma. Por eso tenemos la tarde libre. Este es Paco, un compañero de clase.
- **Padre:** Hola, Paco. Encantado.
- **Paco:** Buenas tardes, señor López.
- **Padre:** Chicos, ¿queréis un té?
- **Pepe:** Sí, gracias papá. Vamos a mi habitación, a escuchar música.
- **Padre:** Vale. Toma, un té para vosotros.

Paco y Pepe van al dormitorio de Pepe.

- **Paco:** Oye, Pepe ¿cómo se llama tu padre?
- **Pepe:** Santiago. Y mi madre se llama Ana.
- **Paco:** Y tu abuelo, ¿cuántos años tiene?
- **Pepe:** Mi abuelo tiene setenta y dos años. Es muy gracioso.
- **Paco:** ¿Sí? Mi abuelo es muy anticuado. Siempre cuenta historias del pasado.
- **Pepe:** ¡Qué aburrido! ¿no?
- **Paco:** Hummm, a veces. ¿Tienes hermanos?
- **Pepe:** Sí, tengo una hermana. Se llama Isabel.
- **Paco:** Tu hermana, ¿es mayor o menor que tú?
- **Pepe:** Isabel es menor que yo. Tiene doce años.
- **Paco:** Yo tengo un hermano y una hermanastra. Viven en Madrid.
- **Pepe:** ¿No viven aquí? ¡Qué pena!



enferma	ziek
el compañero de clase	de klasgenoot
el dormitorio	de slaapkamer
tu abuelo	jouw opa
setenta y dos	tweeënzeventig
gracioso	grappig
anticuado	ouderwets
cuenta	vertelt
una hermanastra	een halfzus
¡qué pena!	wat jammer!

**A**  
ESCUCHAR

<sup>7</sup> De Bruijn, Fleurke, Oggel, Plaisier, Westra, De Jong (2010: p.27)