

Máster del Profesorado,
Inglés

El aprendizaje colaborativo en la escuela 2.0



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Autor: Victoria Elena Fernández Pareja
TUTORIZADO POR: RAFAEL GALANTE GUILLE

Contenido

1. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	2
1.1. Finalidades y objetivos de la Educación Secundaria	2
1.1.1. ¿Para qué y por qué educamos?.....	2
1.1.2. ¿Para qué y por qué educamos en inglés como lengua extranjera?	6
1.2. Planificación de la enseñanza.....	7
1.2.1. ¿Dónde enseñar?	7
1.2.2. ¿Qué y cómo enseñar?.....	9
1.2.3. ¿Cómo aprenden los alumnos?.....	17
1.3. Desarrollo y evaluación de la enseñanza en la especialidad de inglés como lengua extranjera	22
1.3.1. ¿Cómo evaluar a los estudiantes?.....	22
1.3.2. ¿Cómo evaluar la enseñanza?.....	24
1.4. Otras dimensiones de la profesión docente	26
1.4.1. ¿Cómo tutorizar y orientar a los estudiantes?.....	26
1.4.2. ¿Cómo relacionarse con las familias?	29
2. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO O PLAN DE TRABAJO.....	32
2.1 Resumen del proyecto o plan inicial y de la intervención didáctica desarrollada en las prácticas	32
2.1.1 Descripción y análisis del centro de prácticas como contexto de la intervención didáctica	32
2.1.2 Resumen de la planificación original.....	34
2.1.2.1 Fundamentación de la intervención docente	34
2.1.2.3 Análisis de la intervención docente	35
2.1.3. Descripción del desarrollo de la intervención.....	40
2.2. Revisión crítica de la planificación y del desarrollo de la intervención.....	43
2.2.1 Aspectos fuertes de la intervención.....	43
2.2.2 Propuestas de mejora de la intervención	46
2.3 Nueva propuesta del proyecto o plan de trabajo	49
3 Reflexión y propuestas de mejora.....	52
4. Bibliografía	57
5. ANEXOS	62

1. MARCO CONTEXTUALIZADOR DE LA PROFESIÓN DOCENTE

1.1. Finalidades y objetivos de la Educación Secundaria

1.1.1. ¿Para qué y por qué educamos?

La educación es un concepto que nos es muy familiar a todos porque es consustancial al desarrollo del ser humano. Se emplean muchos vocablos relacionados con el término para referirse al fenómeno educativo. Como indican García Carrasco y García Dujo (1996) o Esteve (1983), ni su uso ni el conjunto de vocablos asociados a él poseen precisión, conque es por ello que comenzaremos acercándonos a una aproximación del concepto desde diferentes ámbitos para delimitarlo.

La dificultad parte de su propia **etimología** ambivalente: hay algunos autores que afirman su procedencia latina *educo-as-are*, que significa criar, amamantar o alimentar. Otros también hablan de la procedencia del verbo *educo-is-ere*, que significa extraer de dentro hacia afuera.

El término comienza a emplearse en el siglo XVIII con la formación de sistemas nacionales escolares y llega hasta día de hoy afectándonos y repercutiéndonos desde que nos insertamos como entes sociales en nuestra realidad. Su complejidad se debe precisamente a su condición de fenómeno social, implicando a individuos. Es importante entender aquí dos conceptos: educabilidad y educatividad:

La **educabilidad** es la capacidad del educando de ser moldeado. Es, a su vez, una posibilidad y una categoría humana:

- Es una posibilidad porque significa la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible.
- Es una categoría humana porque es una cualidad aplicable al hombre, personal, necesaria e intencional para crear entes sociales. Significa una cualidad específicamente humana sustentada en su plasticidad y ductilidad que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que le posibilita elaborar nuevas estructuras espirituales que lo van ayudando a conformarse como individuo. Aunque la capacidad de “hacerse” o aprender no es ilimitada, el ser humano es educable a lo largo de toda su existencia, conque podemos considerarlo como un ser permanentemente inacabado.

La **educatividad** la entendemos como la capacidad del educador para llevar a cabo una acción educativa. Requiere preparación en aspectos formativos, pedagógicos, morales... En el proceso influyen en el sujeto que es educado dos agentes:

- Agentes primarios: ejercen la acción educativa de forma constante (padres, tutores, etc)
- Agentes secundarios: influyen en la educación por la proximidad con el educando, pero, a diferencia de los agentes primarios, no tienen ni derechos ni propósitos educativos (parientes, amigos, vecinos, etc).

Como fenómeno social, la educación está presente en diferentes dimensiones que pasaremos a analizar con el fin de seguir aproximándonos a la construcción del término:

- a) Social. La educación es fundamentalmente un elemento socializador que se encarga de la inmersión del sujeto en el entorno. A través de la educación, el sujeto debe adquirir elementos que lo capaciten para la comprensión y entendimiento de la cultura de la que forma parte para así conformarse como un individuo social más.
- b) Personal. Uno de los objetivos primordiales de la educación es la construcción del individuo. Esta dimensión está en estrecha relación con la dimensión moral, ya que el último fin es que alcance su plena realización individual para que sea capaz de descubrir su papel en el marco colectivo, en la sociedad a la que pertenece.
- c) Psicológica. Mediante esta dimensión se valoran los diferentes aspectos y procesos que atañen al individuo a nivel interno (procesos cognitivos, mentales).
- d) Filosófica. Resulta innegable la necesidad de una concepción del mundo y de la vida por parte del educador para determinar racionalmente unas metas de perfeccionamiento hacia las que dirigir la actividad educativa. Podemos incluir aquí la dimensión moral, la cual permite al individuo el plantearse dilemas y sus propios valores.
- e) Política. Mentar al Estado en esta dimensión, entendido como el lugar donde se disputa la hegemonía política, el control y la planificación de la educación. Tal y como afirma Morin (2000), la educación siempre está ligada a todas las áreas de acción social y envuelta por la problemática de corporeidad. La interrelación entre la educación y el plano político es inseparable.

- f) Económica. Debido a que la educación supone un eslabón en el proceso de incorporación al mundo laboral, la tecnificación, etc.

Como apoyo a clarificar el término, recurriremos a la red nomológica determinada por Esteve (1983) en la que propone una nueva forma de acercamiento al concepto analizando, contrastando y distinguiendo conceptos afines y próximos al mismo. Esteve fundamenta su definición basándose en cuatro ejes fundamentales:

- a) criterios de contenido (qué enseñar)
- b) criterios de forma (cómo se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje)
- c) criterios de uso (por parte del educando, hace referencia a la aplicabilidad eficaz del conocimiento)
- d) criterios de equilibrio (que vaya en consecuencia lógica con los criterios del discente)

A partir de estos criterios, para entender el concepto de educación, el profesor Esteve distingue a qué sujeto va orientado cada uno de ellos. De esta forma, señalaremos:

- a) En el ámbito **del que educa**, atiende a la intencionalidad del educador y señala términos como:

- Entrenamiento** o adiestramiento (referido a la adquisición de destrezas para realizar tareas concretas)
- Instrucción** (aprendizaje con escasa comprensión de contenidos), **formación** (herramienta facilitadora para la asimilación de contenidos nuevos y de elemento de enlace con los previos) **enseñanza** (como el conjunto que abarca a ambos).
- Adoctrinamiento** (enseñar sin razonar, asumiendo como único y verdadero el conocimiento impartido).

- b) Desde el plano del educando, podemos destacar:

- Aprendizaje** proceso de adquisición que supone un cambio en la conducta de una persona. No todo aprendizaje es educativo, debe cumplir objetivos fijados por

el educador. Por tanto, podemos decir que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza y que, por tanto, ligamos los términos de **enseñanza- aprendizaje**.

-**Capacitación**, referido a la adquisición o a la habilidad para desempeñar una actividad determinada o una profesión

-**Información**, como conjunto de datos ordenados con significado que estructura la mente del ser humano.

¿Cómo entendemos, pues, el concepto de educación? Como docentes, la responsabilidad que asumiremos como agentes primarios favorecedores del proceso de educatividad nos debería hacer plantearnos qué entendemos por cuál será nuestra tarea, qué entendemos por educación. Si nos limitamos a la educación en conocimientos, no cumplimos con el objetivo socializador y cultural que debemos alcanzar. Podríamos definir la educación, a modo de conclusión, como un proceso en el que quedan involucrados diferentes agentes que acatan roles con un objetivo común: preparar para la vida, para la adaptación e inserción social, un proceso complejo que también atañe a la adquisición intelectual.

1.1.2. ¿Para qué y por qué educamos en inglés como lengua extranjera?

La globalización en la que estamos inmersos y el alto estatus del inglés en nuestro tiempo han generado que la demanda del dominio del inglés en nuestra sociedad es un hecho innegable y el ámbito de exigencia se va ampliando cada vez más: educativo, laboral, profesional, cultural, turístico, etc. Es por ello que educar en inglés como lengua extranjera resulta imprescindible en la sociedad actual, debido a las demandas laborales y académicas, además de la comunicación internacional que permita el acceso a los medios de comunicación y a la contribución al desarrollo de nuevas tecnologías (Saorín, 2003).

La situación de la lengua inglesa como lengua internacional es indiscutible. Se habla en más de 60 países como lengua oficial y en más de 20 es una de las principales. Pese a ser la segunda lengua más hablada en el mundo (solamente superada por el chino debido a la superpoblación de éste), es, sin duda, la más relevante y funcional. La documentación existente en la red, desde artículos científicos hasta mera información de carácter divulgativo, en muchas ocasiones se encuentra en inglés. Esto puede suponer un claro hándicap para aquellas personas que no dominen la lengua.

Del mismo modo, el dominio o no del idioma repercutirá en aspectos laborales y profesionales generando una brecha entre aquellos que lo poseen y los que no, en situación desfavorecida, puesto que se trata de la única herramienta versátil para manejar información científica y acceder al mundo del conocimiento.

El currículum de Educación Secundaria, Orden 10 de agosto de 2007, contempla y registra esta necesidad y pone de relieve la importancia de aprender lenguas extranjeras para abrir al alumnado ante numerosas posibilidades, resaltando el valor como herramienta vertebradora del pensamiento crítico y aprendizaje de otros contenidos, contribuyendo así al desarrollo y consecución de las competencias básicas establecidas.

Gracias al dominio de la lengua extranjera, se educa en la interculturalidad, creando comprensión entre los binomios lengua y cultura, haciendo conscientes asimismo a los alumnos de la riqueza de la diferencia con vistas a evitar a largo plazo la discriminación y generación de estereotipos lingüísticos.

1.2. Planificación de la enseñanza

1.2.1. ¿Dónde enseñar?

El cambio social provocado por el surgimiento de las nuevas tecnologías ha promovido la necesidad de conocimiento, rompiendo así la concepción clásica de la escuela en que había un periodo específico de formación para dar paso al concepto de educación permanente, traducida como un continuo proceso formativo inacabable en el tiempo y ampliable a diferentes espacios sociales.

Siguiendo a Faure (1972): "todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida, la idea de educación permanente es la piedra angular de la Ciudad educativa".

E. Faure rechaza la idea de que el aprendizaje formal sea sólo para los jóvenes y la reemplaza por el convencimiento de que es un proceso que abarca toda la vida. La ampliación de la idea de educación de modo que implique el concepto de desarrollo humano permanente se expande tan rápidamente que ya no se puede confiar en los métodos tradicionales y, por lo tanto, es esencial adoptar una nueva serie de enfoques para familia, escuela, corporación y comunidad. Surge así la concepción de educación formal, no formal e informal.

-Educación formal: se trata del proceso de enseñanza aprendizaje que se da en una institución con un contenido estructurado y regulado cuyo fin es la consecución de un título específico. En el caso de la educación en España, la identificamos con la educación infantil, primaria, secundaria, estudios superiores, etc. Es en este modelo de educación donde el rol docente cobra sentido.

-Educación no formal: en este sentido, la educación no sigue los requisitos que hemos nombrado con anterioridad, es decir, no existe una regulación en el ámbito escolar ni se consigue un título acreditativo. Podría servirnos como ejemplo ilustrativo el realizar un curso de pintura.

-Educación informal: se traduce en el día a día. Es el proceso por el que el individuo, por la condición social y cultural en la que se encuentra inmerso, vive en un proceso continuo de educación. La experiencia, las relaciones interpersonales, la influencia del ambiente y del vivir cotidiano lo hacen involuntariamente partícipe de este tipo de educación.

El caso que nos atañe es el de la educación formal, pero una tarea que ha de ser compartida con las familias, ya que el proceso educativo tiene lugar tanto en la escuela como en el hogar. En las escuelas resulta fundamental crear un espacio en el que el alumno sienta seguridad y comodidad, adaptarlo para fomentar la predisposición de los alumnos ante el aprendizaje y para el desarrollo de un sentimiento de pertenencia a un grupo del que forma parte, aspecto clave para su proceso de aprendizaje, puesto que, según Pareyson (citado en Crespo y Pino, 2010), la escuela como espacio público es el lugar físico y de tránsito, estancia y convivencia social donde se establecen constantes relaciones cotidianas de comunicación.

El objetivo de la educación es actuar para lograr la consecución de un futuro mejor: como afirmó Freire (1997)

La esperanza no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva... la esperanza utópica es un compromiso lleno de riesgo.

1.2.2 ¿Qué y cómo enseñar?

La UNESCO (Delors, 1996) ha señalado la necesidad de que el logro de los estudiantes vaya más allá de los aspectos cognitivos. En el conocido documento titulado “La Educación encierra un tesoro” se plantea lo que la UNESCO denomina “pilares del aprendizaje”: aprender a conocer (la materia de estudio), aprender a hacer (habilidades), aprender a convivir y aprender a ser (dimensiones sociales, afectivas y éticas). Es tarea docente cubrir todos los ámbitos y vertebrar la enseñanza en ellos.

La siguiente afirmación de Marina Subirats servirá a modo de introducción:

Si repensamos las casas, los coches, las ciudades, los trajes para hacerlos más cómodos, habitables y adaptados a nuestras necesidades, ¿cómo no vamos a repensar los rasgos básicos que transmitimos a los niños y niñas para educar sus comportamientos a una sociedad que ha cambiado tanto?

¿Qué enseñar?

La sociedad en la que nos encontramos, la denominada sociedad del conocimiento, es muy diferente a la que teníamos hace no tantos años. El uso de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación han conducido a cambios muy importantes y el sistema educativo, como parte del ente social, debe verse alterado.

Los alumnos están saturados de información y se plantean cómo procesar tal cantidad. Los centros educativos, los padres y los alumnos deben buscar medidas alternativas ante la imperante sociedad del conocimiento. La información se transforma en autonomía cuando ayuda al alumno a construir su propio conocimiento. Los docentes son quienes han de dotar de recursos a éstos para que puedan seleccionar la información y organizarla en conocimiento útil, crítico y creativo.

Es por ello que en esta sociedad en la que estamos inmersos todos los elementos facilitadores del aprendizaje encuentran la necesidad de adaptarse al cambio, de cubrir esas necesidades para dar respuesta a la demanda del aula: se trata de buscar alternativas para dar respuestas. No solo hay que adaptarse al contexto social contemporáneo, sino que se han de promover nuevas herramientas (así como las TIC) y nuevas formas de trabajo (por tareas, en grupos, de forma cooperativa...) para que sean los propios alumnos quienes aprendan haciendo, equivocándose y rehaciendo a partir de la experiencia propia.

Ante estos cambios en el conocimiento, tal y como apunta Juan C. Tedesco (2003), es fundamental que la educación se plantee nuevos retos educativos. Estos retos surgen como respuesta de los cambios en los patrones de organización y producción del trabajo, actualmente todo está orientado en torno al consumo. Las nuevas tecnologías son facilitadoras de esta diversa producción de bienes, aunque hoy día se les da más valor. Este importante cambio tiene un gran potencial destructivo en la sociedad, es responsable del aumento de las desigualdades sociales y de la exclusión en la participación en el ciclo productivo, lo que se traduce en exclusión social.

Tedesco señala que los cambios en el papel del conocimiento centralizado crea esperanza, ya que al priorizar el desarrollo cognitivo, se da por hecho que la conducta y relaciones humanas mejorarán al verse en aumento el interés por enseñar a pensar, por crear un ser más humano, responsable y consciente.

En su artículo marca que tras la globalización de la que somos parte, la escuela debe enseñar dos aspectos fundamentales: a aprender a aprender y a aprender a vivir juntos.

a) Aprender a vivir juntos.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten la negación de la dimensión humana de la sociedad. Es necesario que las nuevas políticas educativas consideren como objetivo y contenido fundamental el romper con la individualización, el enseñar a vivir juntos en sociedad valorando al otro. La escuela, como agente socializador, ha de ser dinámica y ha de adaptarse a la demanda social actual del individuo, debe ser promotora y ayudarlo a suplir la carencia de socialización democrática.

La escuela ha de convertirse en un espacio abierto que dé cabida a la reflexión, a la experimentación compartida, a la crítica constante, a la creación, a la búsqueda. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela de modo que puedan vivenciarse en ella prácticas sociales e intercambios académicos contextualizados y enmarcados en un entorno real.

Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad y a construir, respetar

el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y las necesidades individuales y las exigencias de la colectividad. (Tedesco, 2003:16).

b) Aprender a aprender

Como hemos comentado anteriormente, la sociedad está en constante y acelerado cambio. Es por ello fundamental preparar en la escuela a los alumnos para adaptarse a ella, para aprender de ella. La velocidad de producción de nuevos conocimientos es cada vez mayor y, consecuentemente, la obsolescencia es cada vez más rápida. De la misma forma, la posibilidad de acceso volúmenes de información desmesurados está en incremento.

Por esta razón, el docente no debe limitarse a la transmisión de su saber, sino que debe desarrollar herramientas para producirlo y usarlo de forma autónoma. El nuevo rol docente va más allá: tiene que enseñar el oficio de aprender. El profesor se presenta ahora como un “acompañante cognitivo” que debe hacer hincapié en el cómo se alcanza el conocimiento, esto es, en el procedimiento. Tiene que hacer explícito el procedimiento empleado hasta que logra alcanzar el contenido con el fin de que el alumno pueda observarlo y construir un modelo conceptual de los procesos. Lo que antes era tácito, implícito y fundamentalmente instrumentalista, ahora ha de ser expuesto, claro.

¿Cómo enseñar?

El enfoque escogido dependerá del docente, conque para dar respuesta a esta cuestión, pasaremos a repasar los modelos educativos y pedagógicos para, posteriormente, fundamentar nuestra decisión.

Para analizar los modelos educativos que han acontecido a lo largo de la historia, seguiremos el modelo educativo propuesto por José M. Esteve (2003):

1. Educación como molde (“la letra con sangre entra”).

Es el modelo educativo empleado desde los años 40-50 del siglo XX hasta la revolución intelectual de 1968. El papel del adulto es el de definir metas, objetivos, transmitir nociones de justicia y libertad, así como evitar los errores que el educando, inmaduro, pueda cometer. El problema que plantea este modelo radica en que prolonga la inmadurez juvenil, crea dependencia en la toma de

decisiones del niño e impide el desarrollo de la razón (el niño no razona por sí mismo, se limita a repetir bajo la supervisión adulta lo que él quiere oír). La forma de castigo se aplica una vez trasgredida la conducta deseada, aunque es siempre de carácter autoritario y no contribuye a la interiorización de valores. Este modelo crea niños rebeldes, faltos de moral y juicio propios.

2. **Educación como enseñanza**, muy común actualmente en nuestro sistema educativo, especialmente en los centros públicos. El docente presupone la acción educativa familiar como primer agente socializador que ha debido inculcar normas mínimas de comportamiento, de valores, de civismo... aunque el docente fiel a este modelo se limita a la formación intelectual en materias, prefiere mantenerse al margen, impartir su asignatura.

Olvidamos que, debido a la tercera Revolución Educativa, en las aulas existe una gran pluralidad de niños con herramientas de socialización primarias muy diversas –niños que no conocen normas de higiene, de valores, de estética, de civismo, etc. El educador considera que si trasgrede los límites de lo intelectual, si nos adentramos en el terreno de lo puramente curricular, podemos encontrarnos con dificultades y con la crítica familiar.

Este modelo olvida que la escuela es un agente encargado de socializar (interiorización de normas de la sociedad, formación en valores y hábitos de convivencia...), aunque revela las carencias que presenta su educación en cuanto surgen problemas de conducta en el aula. La reacción del profesor es de ofensa, recurriendo directamente al mando superior (dirección) y la actuación es para reprimir, no para educar.

3. **Educación como libre desarrollo**, popular en el entorno familiar. Nace de la unión ante el rechazo de la educación de molde y la popularización de teorías psicoanalíticas. La acción de adulta es entendida como una insoportable coerción limitadora del libre desarrollo de libertad y creatividad del niño. Consiste fundamentalmente en que el niño va descubriendo el mundo por sí mismo, elabora sus propios valores y normas tanto sociales como morales. Ante valores

controvertidos, gracias al “uso de la razón”, son capaces de elaborar sus propias ideas.

4. Educación como iniciación, promovida por R.S.Peters en 1966 para ofertar otra salida a los tres modelos previos. Él mismo define la figura del maestro en este modelo: “el buen maestro es un guía que ayuda a los demás a prescindir de su ayuda”. La función del educador es la de transmitir valores, actitudes y conocimientos que hemos considerado valiosos; hay que iniciarlos en valores, motivarlos. No se parte a iniciar desde cero, hay que hacer uso de la “memoria colectiva”, de sentido común. No se trata de interferir o influenciar, sino de transmitir

Una vez realizado el recorrido histórico, con la argumentación suficiente para poder optar por un modelo u otro, procederemos a una justificación de las razones de nuestra elección.

El primer modelo, el de molde, no fomenta la creación del individuo. El adolescente se termina oponiendo a las normas que le han sido impuestas, critica los valores que les han obligado a asumir. No ayuda a la consecución de toma de decisiones, ya que, una vez se escapa del adulto vigilante, no es capaz de diferenciar lo que está bien de aquello que no lo está.

En el hipotético caso de que el modelo de educación como enseñanza resultase exitoso, a medio plazo plantea graves problemas sociales, hacer retroceder a nuestra sociedad, produce una generación de individuos insolidarios, amorales, sin civismo ni sentido crítico o sentimiento de pertenencia a un grupo. No es posible limitarse únicamente a la transmisión de saberes conceptuales: los docentes han de educar y llegar más allá.

En la educación como libre desarrollo, el problema radica en que al gozar de tanta autonomía para descubrir solo, soluciona anticipadamente problemas para los que no tiene capacidad resolutoria, se siente inseguro, concluye que tiene libertad para hacer lo que quiere en ámbitos reducidos porque en la sociedad no se aceptan sus conductas propias, conque no entienden el mundo y terminan dejándose llevar por modas. Promueve el mínimo esfuerzo, la desmotivación ante tareas que no son de su interés, la violencia como respuesta a situaciones incomprendidas, etc.

Podemos concluir que el modelo que nos parece más acertado es el modelo de educación como iniciación. Tal y como señala Martínez (2014: 46): “el alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje”.

El reto docente que plantea Imbernón (2004:78) es muy importante. No deberíamos limitarnos a ser espectadores pasivos, sino que deberíamos llevar a cabo un papel de sujetos-actores. Ante una realidad de grandes avances tecnológicos y, por otro lado, de desigualdades, pobreza, exclusión, desencanto, violencia y opresiones sociales, deberíamos preguntarnos: ¿podemos encontrar desde la educación soluciones o alternativas al actual sistema de relaciones de poder?

En cuanto a la selección del **modelo pedagógico** deberá obedecer a la lógica, a la filosofía y objetivos de la asignatura a impartir. Haremos un breve recorrido histórico a lo largo de las diferentes teorías de aprendizaje más sobresalientes del pasado siglo siguiendo el efectuado por Pérez Rodríguez, M. (2004):

- a) Modelo de **pedagogía tradicional**. Se centra en la concepción en que el discente es un sujeto al que hay que abonar conocimiento es un modelo empírico basado en la memorización de conceptos, donde no se produce ni adquisición de conocimiento real ni asimilación crítica de contenidos. Actualmente, esta tendencia es aún muy mantenida y generalizada.
- b) Modelo de **pedagogía liberadora**. A partir de los años 60, Paulo Freire se opone al modelo tradicional y bajo este nuevo modelo pedagógico busca romper con el modelo establecido, crear espíritu crítico, liberar a la persona, no uniformarla. En su modelo subraya la importancia del proceso de toma de conciencia del individuo, a lo que llama “conciencia”: hacer que la conciencia se vuelva una estructura dinámica, fundamentada y ágil que posibilite la acción transformadora sobre la sociedad y el propio individuo (Freire, 1979). La metodología de su enfoque rompe con la rigidez, está contextualizada en un marco histórico-temporal y sobre esta base fundamenta la educación dialógica como forma de desarrollar la pedagogía facilitadora y creadora de diálogo entre ciudadanos libres. Su educación liberadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la

creatividad, la educación liberadora es la Pedagogía de la Pregunta y su método, el diálogo entre el educador y el educando.

- c) Modelo de pedagogía **no directiva**, de Carl Rogers. Nace como reacción al directivismo y a la pasividad del educando de las pedagogías anteriores. A través de este enfoque, su fundador trata de revivir la vieja pretensión Socrática: no enseñar, sino alumbrar conocimiento. Su modelo está centrado en la tendencia a la actualización. Mediante la interacción con el medio, el individuo crea experiencias clasificables como satisfactorias (si favorecen la tendencia a la actualización) o insatisfactorias (si, por el contrario, la entorpecen). Dichas experiencias se representan en la conciencia como “experiencias del yo”. Estas experiencias son puestas en práctica por el individuo en el propio contexto en que se desarrolla y, a partir de entonces, conforma su propio aprendizaje.
- d) Modelo de pedagogía del **cognoscitivismo**. Basado en el análisis psicológico de procesos del conocimiento del ser humano, estudia los procesos de aprendizaje desde la lógica de los procesos de información hasta su propia aplicación. Explora la capacidad de la mente para modificar y controlar cómo los estímulos afectan a la conducta del individuo, por ello, considera el aprendizaje como el proceso donde se modifica el significado de manera interna.
- e) Pedagogía **operatoria de J. Piaget**. Su objetivo parte por comprender cómo el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia (Piaget y Beth, 1961; Piaget y Beth, 1967; Piaget, 1971; Piaget e Inhelder, 1973). Divide el proceso en cuatro periodos: estadio sensorio-motriz, estadio preoperatorio, estadio de las operaciones concretas y el estadio del pensamiento lógico-formal. Confiere especial importancia al carácter activo del sujeto en el proceso del conocimiento, a la interiorización como mecanismo de adquisición y asimilación de contenidos.
- f) **Constructivismo**. El conocimiento supone la construcción personal que realiza el individuo (a partir de las estructuras previas que poseía) en interacción con el mundo circundante. El conocimiento tiene un valor personal, no es absoluto.

Este último enfoque, fundamentado en la construcción propia de conocimientos basándose en los ya propios, me parece el modelo pedagógico más acertado a llevar en el aula, ya que considera al alumno como un ente real, individual y potencialmente capaz de asumir el importante papel de ser constructor y reconstructor de su propio aprendizaje, de ajustarlo y reajustarlo según sus patrones y de modificar los mismos en función del input externo recibido. Supone la construcción de un aprendizaje efectivo y significativo.

1.2.3. ¿Cómo aprenden los alumnos?

En páginas anteriores hemos definido el aprendizaje como el proceso que lleva a cabo el educando, un proceso que lleva al cambio, que ocurre como resultado de la experiencia y que aumenta el potencial para mejorar el rendimiento y generar futuros aprendizajes. Es un proceso donde los individuos son protagonistas activos, donde están continuamente ajustando y reajustando contenidos.

Ambrose S. (2008) recoge tres ejes fundamentales sobre los que se sustentaría un buen aprendizaje, un aprendizaje real, actualizable y significativo. Siguiendo su propuesta, los recogemos a continuación:

Es importante partir de la premisa de que los niños no llegan a las aulas en blanco, no son “tablas rasas”. Son poseedores de un **conocimiento previo** que será altamente influyente en el aprendizaje, bien facilitándolo o impidiéndolo. Dicho conocimiento influye en la manera en que abordarán el aprendizaje, cómo filtran o interpretan lo que están aprendiendo. Los conocimientos previos los encontramos a dos niveles:

- a) Académicos: si el conocimiento previo está asentado sobre una base robusta (si son exactos, precisos y adecuados al contexto), el docente podrá ayudar a la activación para crear conocimientos relevantes y alcanzar aprendizajes significativos. De lo contrario, puede distorsionar o impedir el nuevo aprendizaje.
- b) Vitales: las experiencias se conforman a través de la interacción con el ambiente.

Organización del conocimiento de forma natural, en el cerebro se crean conexiones entre los elementos que componen el conocimiento. Si éstas están correctamente conectadas entre sí de forma efectiva, podrá acceder a la información de forma eficiente. Es labor del docente guiarlo hacia la organización conectada y significativa del conocimiento.

Motivación: hace referencia a la inversión personal que un individuo tiene a un estado o resultado deseado (Maehr y Meyer, 1997). La motivación nace al encontrar valor positivo a un objeto o actividad de aprendizaje, al cumplirse la expectativa de que el objetivo es alcanzable, al contar con contenidos relevantes y al sentir el apoyo del entorno.

Uno de los aspectos importantes es que los alumnos no sientan el idioma como una materia, sino como un idioma vivo a través del cual se tiene en cuenta los intereses e inquietudes del grupo con el que se lleva a cabo, así como una revisión y reformulación de la actuación en caso de que el proceso no esté ajustándose a las necesidades. Surge aquí el concepto de metodología, esto es, el método concreto en que se lleva a cabo la enseñanza en el aula.

Cada área de conocimiento cuenta con metodologías diferenciadas (aunque el marco de fondo comparta rasgos comunes). Es por ello que a continuación plasmaremos una exposición metodológica de las principales corrientes que a día de hoy son tendentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera. Realizaremos una breve aproximación hacia las principales líneas teóricas del aprendizaje de las segundas lenguas (Teorías de SLA) para aproximarnos a la comprensión de la elección metodológica.

Un educador de idiomas ha de contar con un bagaje importante de conocimiento en torno a cómo el cerebro humano experimenta el proceso de adquisición de lenguas para que sea el mismo docente el que disponga de criterios con los que valorar materiales, metodologías e innovaciones a partir de los cuales fundamentar su propio enfoque didáctico. Asimismo, el conocimiento de este ámbito le permite conocer los principios relativos a la naturaleza del aprendizaje de lengua que subyacen a los mismos y le facilita la consecución de autonomía profesional. No ahondaremos en las diferentes concepciones, tan solo las nombraremos para fundamentar nuestra elección final.

1. **Conductismo.** Skinner concebía el lenguaje como un comportamiento que, como tal, es aprendido mediante la repetición y práctica. A nivel personal, desestimo este enfoque porque impide el desarrollo natural del lenguaje y deja al alumno como un actor sin ningún protagonismo que se dedica meramente a la repetición de patrones.
2. **Innatismo.** Noam Chomsky apostaba por que el niño está programado biológicamente para adquirir el lenguaje, poseen una habilidad especial para descubrir las leyes que subyacen al sistema lingüístico gracias a una “caja negra” invisible que existe en algún lugar del cerebro que contiene los principios gramaticales universales (de donde nace la Gramática

Generativa) a todas las lenguas humanas. Este enfoque es uno de los más completos y, consecuentemente, sobre el que se apoya mi práctica docente.

3. **Interactivismo.** Piaget, Vygotsky y Bruner consideraron que el lenguaje se desarrollaba como resultado de la compleja interacción entre la innata capacidad de adquisición humana y el entorno lingüístico en el que el niño se ve envuelto. El mayor problema que deriva de este enfoque es que se enfatiza exageradamente el denominado lenguaje infantil, requiriendo así un tiempo con el que no se dispone en las aulas.

En la práctica docente para la enseñanza de la lengua extranjera desempeñada en países europeos, ha quedado de manifiesto que el enfoque más completo y natural es el que parte del innatismo. Si nos ceñimos a la legislación vigente en España del Diseño Curricular Base en las Áreas de Lengua Extranjera (MEC, 1989), podemos señalar:

(...) El proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como un proceso de **construcción creativa** en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del input recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico. Este proceso de formulación de hipótesis le permite organizar el input lingüístico de una manera comprensible y significativa con el fin de producir enunciados en las diversas situaciones de interacción comunicativa en las que se encuentra inmerso, de modo que, gracias a la reacción del entorno y a las posibilidades de contraste que éste le ofrece, puede ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales. (...) Igualmente, en un proceso de aprendizaje de esta naturaleza, los errores que comete el alumno en sus alocuciones ya no pueden ser vistos prioritariamente como fallos, sino más bien como la evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y el dominio progresivos del nuevo sistema comunicativo. (...)

Incluso la propia legislación parece aclamar un modelo que parta de la concepción innatista. La aproximación metodológica que se ha ido desarrollando a raíz del enfoque de Chomsky que parte de sus bases para ponerlas en práctica en las aulas es el **enfoque comunicativo**. Su principal objetivo es favorecer la interacción para que la adquisición del lenguaje se produzca de una forma natural, real, donde se enfatice el lenguaje del día a día, donde se promueva la comunicación efectiva y eficaz adecuada al contexto.

Como apunta Areizaga, E. (2000:162), en este enfoque metodológico se valora más la comunicación que el error (de hecho, es considerado como un elemento de crecimiento positivo mediante el que aprender), el significado sobre la forma. Propicia las competencias elementales del idioma: lingüística, sociolingüística y pragmática mediante actividades diseñadas en tareas comunicativas.

Una **metodología activa** que considere al alumno como protagonista del proceso con actividades que giren en torno a su realidad y a su centro de interés. La elección de este enfoque implica mucho cambio para el docente, ya que el diseño de actividades pasa a cubrir un plano primordial.

Tras esta exposición que está centrada principalmente en el profesorado, no podemos olvidar al otro elemento del binomio: el alumno. Conocer cómo aprende y cuáles son sus necesidades será fundamental.

Un error en el que no se debe caer, como aseveró Gardner (1998), es tratar a todos los niños como si fueran variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo para todos los estudiantes. Al igual que cada persona tiene unas preferencias, la forma en que se produce la construcción y adquisición de conocimientos en los alumnos es diferente, depende de las características individuales y de la motivación intrínseca de cada uno.

Así se queda también descrito en el currículo de la Educación Secundaria, está diseñado según principios de educación común y atención a la diversidad con el fin de responder a las necesidades educativas concretas de cada alumno. Tal y como afirma Pérez (2002), la escuela, sobre la base de ofrecer equivalencia de oportunidades para todos, debe afrontar el reto de atender y favorecer el desarrollo de la diversidad de identidades de los estudiantes, estimulando el respeto a las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad como condición de convivencia y progreso.

El docente reflexivo deberá pararse a valorar estas diferencias, ya que ante actividades homogéneas no todos se verán atraídos. Es importante conseguir acercarse a la singularidad, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos.

A coalición de maximizar los intereses y capacidades de cada individuo, cabe destacar la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1987). Este modelo excluye la

inteligencia como un elemento exclusivamente innato para definirla como una conjunción entre innatismo y habilidad que puede ser manifestada desde ocho ámbitos diferentes y no excluyentes. Podemos diferenciar a los individuos atendiendo la preponderancia de una u otra inteligencia (lógico-matemática, lingüístico-verbal, espacial, musical, corporal cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista). Será entonces función del profesor diseñar y secuenciar el aprendizaje de forma que apele a los intereses, inquietudes y capacidades de cada alumno, procurando el desarrollo de las ocho inteligencias en el aula.

Desde el punto de vista del docente, (Armstrong, 2006), es importante considerar que para implementar un programa basado en las TIC no es necesario hacer diferentes planes para cada estudiante, sino que hay que variar la instrucción para ser posible la inclusión de las diferentes inteligencias según el perfil de los alumnos. De este modo, está en manos del profesor el proporcionar una metodología potenciando la inteligencia más fuerte del alumno y al mismo tiempo fortalecer la inteligencia más débil del mismo.

A pesar del enfoque individualizado hacia las características personales, hay que valorar que no todos los aprendizajes se producen con la misma profundidad en los alumnos. Como indica Álvarez de Zayas (1999), la enseñanza en ocasiones se limita a la adquisición reproductiva del concepto por el alumno y no se le plantean situaciones en que tenga que emplearlo de un modo productivo. Es importante que el aprendizaje implique reto, aplicación y exigencia. De acuerdo con Bloom, Engelhart, Furst, Hill y Krathwohl (1956), podemos diferenciar las tareas según el reto cognitivo que supongan para su ejecución, partiendo desde actividades de orden cognitivo inferior (*low order thinking*), entre las que destacan memorizar, repetir, enumerar... hasta llegar a actividades de orden cognitivo superior (*high order thinking*), como recordar, entender o aplicar.

1.3. Desarrollo y evaluación de la enseñanza en la especialidad de inglés como lengua extranjera

1.3.1. ¿Cómo evaluar a los estudiantes?

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a aquel proceso que mide, controla y comprueba la evolución del aprendizaje de los estudiantes sobre una materia, teniendo en cuenta las distintas destrezas que la componen.

La evaluación tiene repercusión motivacional central y ello, no solo por el hecho de informar al alumno sobre si los logros de su actuación han de ser considerados como éxitos o fracasos, sino porque, según se planifiquen y comuniquen los resultados a los alumnos, éstos van a poner mayor énfasis en aprender o, con independencia de ello, de quedar bien; van a ayudarles a considerar los errores como una ocasión para favorecer el aprendizaje o, por el contrario, como un fracaso que refleja su interés o su incompetencia.

En cuanto el proceso de aprendizaje, la evaluación es el motor de aprendizaje cuya finalidad principal es la regulación tanto de la enseñanza como del aprendizaje. El error es útil para regular el aprendizaje, además, apuesta por una retroalimentación por parte del alumno tras la no superación de un examen (Sanmartí 2007: 2) en cuanto al proceso de evaluación. Según la autora,. Para la autora lo más importante es aprender a autoevaluarse, y preguntarnos esta vez como alumnos, ¿cuál es su finalidad?, ¿qué debemos hacer?, ¿cómo sabemos si lo estamos haciendo bien?

Por otro lado, la autora afirma que en el aula todos evalúan y regulan, que la función calificadora y seleccionadora de la evaluación es importante, ya que llega a motivar si se tiene éxito. En definitiva, la evaluación es una condición necesaria para mejorar la enseñanza.

Desde un punto de vista tradicional, el papel del docente ante la evaluación ha sido de juzgar unilateralmente el resultado del aprendizaje. En esos “juicios”, en muchas ocasiones, los elementos que se han valorado han sido irrelevantes para conocer verdaderamente si el aprendizaje ha ocurrido o no. No obstante, es un hecho cambiante dado que cada vez está cobrando más importancia la evaluación como herramienta al servicio del aprendizaje (Dochy, 2001).

Las actuales tendencias están evolucionando hacia un enfoque más formador que busca convertirse en una herramienta para el aprendizaje y que se centra en el alumno y en su proceso, no tanto en el producto resultante de sus acciones. No busca tanto la sanción, clasificación y selección, sino que pretende ser útil y aportar una información razonada dirigida hacia la orientación de la gestión de la mejora educativa. Supone retroalimentación y busca estimular la reflexión y búsqueda de las soluciones más eficaces que den respuesta a las necesidades de los alumnos.

La evaluación deja de ser dirigida exclusivamente por el profesor, se contempla como una evaluación colaborativa en la que se tiene en cuenta también la autoevaluación del propio alumno, haciéndolo partícipe por completo y ayudándolo a autorregular su propio aprendizaje.

Es tarea del docente buscar sistemas evaluativos que escapen del tradicional examen, en sistemas que busquen la renovación de las fórmulas seguidas hasta ahora. Como propuestas diferentes, se han establecido un conjunto de opciones que son catalogadas como técnicas de evaluación alternativa.

La evaluación alternativa incluye una variedad de técnicas, entendiendo éstas como "cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre la marcha del proceso" (Zabalza, 1991 citado en López Frías e Hinojosa Kleen, 2000). Podemos destacar entre estas técnicas el portfolio, la entrevista, evaluación entre pares o evaluación mediante rúbricas. Este tipo de actividades en la evaluación, además de conseguir un mayor grado de aprendizaje, ayuda a crear mejores relaciones entre docentes y alumnos (Somervell, 1993).

1.3.2. ¿Cómo evaluar la enseñanza?

La evaluación constante no ha de ser única y exclusiva para los educandos, sino también para los educadores. Es una de las mejores formas de avanzar en la propia praxis educativa. Aquellos docentes que parten de sus propias reflexiones con mirada crítica son los únicos capaces de desarrollar cambios en sus actitudes y de contribuir a la mejora de la calidad de la educación de sus alumnos. La idea del docente reflexivo de su propia práctica debe ser inherente a la condición docente. Un profesor capaz de enjuiciarse a sí mismo, reconocer carencias para evolucionar será un profesional que logrará una enseñanza meditada y actualizada.

Es fundamental el concepto de renovación docente: no dejar de crecer, de contaminarse por nuevas propuestas y corrientes que puedan acoplar nuevas perspectivas a las ya practicadas, salpicar pasión a la labor.

Asimismo, el docente también debe ser evaluado de forma externa. Acomodarse en el ejercicio diario puede ser relativamente fácil, conque son muchos los movimientos contemporáneos que están apostando por la evaluación externa del profesorado. La sociedad cambiante afecta también al ámbito educativo y el carácter competitivo obliga a buscar la optimización de resultados académicos. Uno de los elementos a analizar en la educación es a los responsables que se encargan de impartirla.

Para la evaluación del profesorado se han desarrollado diversos modelos de calidad enfocados a la mejora personal del profesor y a la mejora de la organización educativa en su totalidad. Estos dos elementos han de ser valorados de forma equilibrada y para ello se ha de atender a las siguientes acciones favorecedoras (Stronge, 1997):

- a) Establecimiento de objetivos recíprocamente beneficiosos
- b) Establecimiento de un proceso sistemático de comunicación
- c) Cuidado en la aplicación técnica del sistema de evaluación
- d) Uso de fuentes y datos múltiples
- e) Creación de un clima adecuado para la evaluación

En definitiva, se trata de entender la evaluación docente como un proceso de crecimiento constante que afecta y compromete a todas las personas que tienen algún

impacto con la docencia. Nos encontramos en una sociedad que entiende que el desarrollo profesional en todos los ámbitos es un compromiso global y que todos aquellos que intervienen favoreciendo la mejora profesional del centro son objeto de atención en las acciones de desarrollo profesional.

1.4. Otras dimensiones de la profesión docente

1.4.1. ¿Cómo tutorizar y orientar a los estudiantes?

El tutor tiene un rol primordial en el ámbito de Educación Secundaria. Uno de las funciones es de guía del proceso educativo. Siguiendo el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, los tutores deben ejercer las siguientes funciones:

- a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial.
- b) Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de acuerdo con los criterios que, al respecto, se establezcan en el Proyecto Curricular.
- c) Coordinar, organizar y presidir el Equipo educativo y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.
- d) Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- e) Facilitar la integración de los alumnos y alumnas en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto.
- f) Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el Equipo educativo.
- g) Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo en el marco de lo establecido por el Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
- h) Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico.
- i) Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
- j) Cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

En lo referente a la orientación en Educación Secundaria, el Departamento de Orientación se convierte en una pieza clave de este entramado para ayudar y guiar al alumno en la toma de decisiones. Las propuestas de actuación del Departamento de Orientación se desarrollan en torno a tres grandes ámbitos:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyo y desarrollo del Plan de Acción Tutorial (P.A.T.)
- Apoyo en la organización y desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional (P.O.A.P.)

La tutoría es un elemento inherente a la docencia y, como tal, ha de ser considerada y planificada por parte del Departamento en comunicación directa y continua con el tutor.

Es también función del tutor en esta PAT la de enseñar a pensar, a crear un juicio crítico. Es importante que conformemos individuos con capacidad clara de raciocinio, con integridad y rotundidad. Hemos de promover una educación que estimule el control emocional. Si enseñamos a nuestros alumnos el error, la aceptación de la pérdida, el disfrutar lo que poseen en vez de desbordarse por aquello de lo que carecen, estaremos fomentando individuos que serán capaces de aceptar el día de mañana fracasos, derrotas y aprovechar éstas como impulso para conseguir sus retos.

De nada sirve imponer reglas o valores desde el exterior. De nada sirve la verbalización externa. Hemos de orientar la educación hacia la creación de la conciencia moral, esto es, la interna e impuesta por la creencia y convicción individual de cada ser, que surge por el crecimiento progresivo en autonomía.

Es función clara de los padres educar en la moralidad, enseñando conductas modelo y reafirmando en ellas, siendo claras y profundizando en aspectos de índole comprometido. Una forma de guiar a los niños en aspectos de moral es situándolos en situaciones factibles del tipo “si te encontraras una cartera con dinero, ¿qué harías?, ¿cómo actuarías si vieras a una señora pidiendo socorro?”. Es muy importante que ante respuestas indefinidas, los padres se muestren seguros y tajantes en sus respuestas, evadiendo el relativismo, mostrando seguridad en la transmisión de valores.

El rol del docente como agente socializador es también fundamental, por lo que el profesor ha de participar en situaciones en las que tenga que poner de manifiesto tesis que pongan en tela de juicio la actividad humana. Para ello, es recomendable la creación

de un Plan de Acción Tutorial Vocacional organizado donde la transmisión de valores para la consecución de un ciudadano ejemplar sea el objetivo primordial. Este tipo de información ha de ser transmitida a los padres para que de forma conjunta se pueda llevar una formación completa.

“El ambiente en el que el niño vive y se relaciona es el ambiente del cual va a aprender su manera de sentir, pensar, y actuar, su manera de ser y de hacer”, (Domínguez 2007:109). Por lo tanto, es de la responsabilidad de los adultos, padres, madres o profesores, la construcción de la propia identidad y el desarrollo de una sana autoestima de los niños así como la adquisición de valores y actitudes que adquieran los alumnos a través de las conductas que vean e imiten del modelo adulto.

1.4.2. ¿Cómo relacionarse con las familias?

Uno de los principales objetivos de la educación es construir entes sociales. Los procesos de socialización, siguiendo la distinción de la Sociología Clásica, pueden diferenciarse en dos etapas:

- a. **Socialización primaria:** aquella que se produce en la familia mediante la transmisión de valores y conocimientos básicos para poder convertirse en seres sociales (adquisición del lenguaje oral, control corporal y emocional...)
- b. **Socialización secundaria:** tiene lugar por interacción con la escuela, amigos, el trabajo... El contenido que se adquiere es menos afectivo, menos técnico.

En ambos tipos de socialización se contribuye a la construcción de la identidad personal, comparten funciones, con que debe existir buena relación entre ambos agentes socializadores. La familia juega un rol fundamental, ya que se presenta como el primer agente socializador del niño.

La función socializadora de la familia ha de atender a diferentes funciones fundamentales:

- a) Físico-biológica, fundamentalmente consistente en cubrir las necesidades básicas y mínimas para que el individuo lleve una vida digna
- b) Desarrollo personal, función relacionada con el desarrollo de la identidad personal, del desarrollo del individuo, del autoconcepto y autoestima, de la asunción de responsabilidades, del aprendizaje encaminado hacia la negociación de conflictos. En definitiva, para la consecución del logro de identidad.
- c) Socializadora, dando por hecho que la familia es la agencia socializadora encargada del primer contacto con la sociedad. Se hace cargo de la transmisión de valores, pensamientos, creencias, de aportar información cultural propia de la sociedad en la que está inmerso

En definitiva, podemos concluir que los individuos llegan a convertirse en aquello con lo que están en interacción en su ambiente, siendo así el contexto familiar crucial para la conformación del nuevo individuo.

Sociedad, familia y escuela son entornos grupales que acompañarán al alumno a lo largo de la vida y de los aprendizajes que vaya realizando (J. French. En: C. Rogers, 1992). Establecer límites de influencia a estos elementos constituyentes es prácticamente imposible. Los contextos se entrelazan y es por ello que surge la necesidad de la creación de relaciones entre familia y escuela para trabajar con coherencia y consonancia hacia la creación de un ser perfectamente capacitado para formar parte de la sociedad. Es por ello fundamental que cada parte tiene que ser conocedora de sus responsabilidades para poder llevarlas a cabo.

El apoyo de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos es primordial para el progreso educativo. En la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, queda vigente la necesidad de la participación de las familias en el proceso educativo de los alumnos y su derecho a hacerlo.

- a) Por un lado, la familia tiene la responsabilidad y obligación de participar en la vida activa del centro. Para ello será el centro quien se encargue de facilitar cauces y brindar oportunidades para que surjan los momentos de participación, diálogo y colaboración.
- b) Por su parte, los docentes han de estar formados, han de contar con las habilidades y estrategias para saber fomentar la participación de la familia en la escuela. Ésta, como institución, ha de preocuparse por formar a su profesorado en este sentido: dotarles de recursos para potenciar las habilidades comunicativas o la creación de actividades de colaboración con las familias (Kñallinsky, 1999).

Uno de los modelos teóricos que analiza las variables implicadas en el ejercicios de participación entre familia y escuela (García, 1998) es el del *modelo bipiramidal jerarquizado de Hornby* (1990:247), una propuesta que analiza la participación a través de dos pirámides jerarquizadas basadas en función de las necesidades y de los recursos

de los padres. La primera coordenada se establece a partir dos elementos: recursos disponibles y necesidades percibidas. La segunda coordenada, a partir del elemento *tiempo* que requieren y que disponen los padres para participar y *grado de especialización* para ello.

- Recursos disponibles
 1. Información: la participación será mayor cuanto más informen de aspectos concernientes a la educación de sus hijos
 2. Colaboración: tras previa solicitud del educador, mayor será la participación cuanto más se trabaje en casa
 3. Recursos: este grado de implicación supone colaborar en las actividades en la escuela
 4. Política: participación en temas burocráticos o decisivos del centro educativo
- Necesidades
 1. Comunicación: las familias necesitan tener un seguimiento de sus hijos
 2. Coordinación padre-profesor: las familias estiman necesaria la coordinación de sus esfuerzos para mejorar la coherencia educativa entre los entornos
 3. Educación familiar: querer encauzar y perfeccionar sus roles familiares hacia una mejor práctica educativa
 4. Apoyo institucional: al mostrar interés por formar parte de los miembros decisorios de la escuela.

En definitiva, los recursos y necesidades que menciona Hornby (1990) en su *modelo piramidal* suponen un elemento de análisis de la participación que, previamente, ha de ser facilitada por el propio centro educativo una vez que cuente con el personal cualificado. La estrecha relación escuela-familia se esboza como un gran paso hacia la excelencia escolar.

2. DISEÑO Y FUNDAMENTACIÓN DE UN PROYECTO O PLAN DE TRABAJO

2.1 Resumen del proyecto o plan inicial y de la intervención didáctica desarrollada en las prácticas

2.1.1 Descripción y análisis del centro de prácticas como contexto de la intervención didáctica

El centro en el que se han desarrollado mis prácticas docentes se trata del I.E.S. Cánovas del Castillo (Málaga). Se encuentra ubicado en la zona de “El Ejido”. Aunque próxima al centro de la ciudad, se trata de una barriada de nivel socioeconómico y cultural medio, en la que también encontramos inmersas varias sub-áreas deprimidas de nivel socioeconómico y cultural bajo de las que proviene un alto porcentaje del alumnado de la ESO. La oferta educativa con la que cuenta el centro es de régimen general (en horario diurno) y enseñanza para personas adultas (en horario nocturno), enfocadas a formación de Educación Secundaria, Bachillerato, Educación Secundaria de Adultos, Educación Secundaria Post-obligatoria, Ciclos Formativos de Turismo e Informática (Grado Medio y Superior en ambas especialidades) y P.C.P.I. de Auxiliar de Alojamientos Turísticos y Catering.

En el IES llevan a cabo varios planes y proyectos educativos de la Junta de Andalucía, entre los que destacan el Plan de Compensación Educativa, el Programa de Centro Bilingüe, el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en la Educación, Escuela TIC 2.0, Red Escuela “Espacio de Paz”, además de colaboraciones con el Programa Social de La Caixa y con el Secretariado Gitano.

Con respecto al equipamiento TIC, el centro es una Escuela TIC 2.0, pero hay muy pocos recursos y, además, se destinan fundamentalmente a la línea bilingüe, limitando así el disfrute de ellos por parte de la gran mayoría de alumnos. Son escasas las aulas que cuentan con proyector y pizarra digital.

Análisis geosocial

El factor económico y cultural del contexto familiar del alumnado incide de forma manifiesta en aspectos sociales, pero también en los educativos que afectan directamente al plano académico. En particular, la situación social, económica y cultural de las familias y la composición social del centro al que asiste el alumnado tienen una clara incidencia

sobre los logros escolares, que incluso puede ser más importante que la atribuida al currículo escolar o a los recursos disponibles. El número de alumnos perteneciente a familias desestructuradas y con dificultades socio-económicas y culturales es bastante elevado. Todo ello desemboca, por lo general, en falta de disciplina, interés y motivación en clase.

El grupo de alumnos concreto al que se dirige la secuencia didáctica se trata alumnos pertenecientes a Educación Compensatoria de 1º de Bachillerato. La metodología que acostumbran a seguir es muy tradicional, no se hace uso oral de la lengua ni se lleva a Respecto al rendimiento de los niños, poseen un alto desinterés por el idioma y presentan un desfase de nivel que se podría corresponder con el esperado en 3º ESO. Son conscientes de esta situación que se convierte en un arma de doble filo, ya que inhibe gradualmente la participación y se refleja en la baja adquisición de contenidos.

2.1.2 Resumen de la planificación original

2.1.2.1 Fundamentación de la intervención docente

Uno de los elementos inspiradores sobre los que se fundamenta mi propuesta es la capacidad y necesidad innata de descubrir, comunicarse y de hacerlo todo ello desde un plano que se aleja del individualismo seguido tradicionalmente en la escuela y se encarrila hacia una de las características más elementales del individuo: la consideración de que es un ser social y, como tal, su naturaleza es trabajar con otros.

El elemento fundamental para promover el cambio en el panorama actual consiste en un cambio de perspectiva: comenzar a considerar a los alumnos como el motor del aprendizaje y al docente como a la persona que dirige su mente hacia el desarrollo del conocimiento partiendo de preguntas correctas para sembrar la duda y la motivación. El trabajo de investigación desarrollado por Sugata Mitra, Profesor de Tecnología Educativa de la Facultad de Educación, Comunicación y Ciencias del Lenguaje en la Universidad de Newcastle, Reino Unido. Del trabajo destaca su experimento “el Agujero en la Pared” (Hole in the Wall, 1999). El estudio, de gran repercusión mediática por su carácter innovador, consistió en colocar un ordenador incrustado en una pared en una zona deprimida de la India, en Nueva Delhi, en la que los niños podían hacer uso de ellos con plena libertad. Todo el contenido que tenían los ordenadores era en inglés, un idioma que les era completamente desconocido. Después de dejarlos manipular sin restricciones los ordenadores durante meses, fue capaz de demostrar la capacidad innata de los niños para aprender a hacer uso de ellos por su cuenta, sin ningún proceso de aprendizaje formal o, siguiendo las palabras de Mitra, a través de una “educación mínimamente invasiva” (MIE, en inglés). Asimismo, acuñó el concepto de SOLE (“ambientes de aprendizaje auto-organizativos”, *Self Organising Learning Environments*), donde la figura del profesor se limita a incitar el pensamiento: plantea una serie de preguntas sobre las que los alumnos deben trabajar en grupo para resolverlas.

2.1.2.3 Análisis de la intervención docente

Son varios los elementos a tener en cuenta antes de pasar a la revisión de la intervención docente. En primer lugar, los elementos físicos del aula: distribución, libro de texto, falta de equipamiento TIC y pruebas externas (PAU).

- En cuanto a la distribución del aula, los alumnos estaban dispuestos de forma individual, con lo que dificultaba el trabajo. En la medida en que se ha autorizado por parte del profesor titular, se ha podido disponer al alumnado en pequeños grupos.
- Respecto al material, dada la acusada diferencia entre el nivel que propone el libro de texto y el real del aula, se ha optado por crear el material por completo tras haber contado con la aprobación del tutor. Se ha mantenido el aspecto gramatical, pero se ha modificado la temática, dado que la correspondiente no se acercaba al centro de interés de los niños y no suponía un elemento atractivo.
- En cuanto al equipamiento TIC, la realidad en el aula es que es inexistente. Solamente en ocasiones muy puntuales se puede hacer uso tras previa solicitud de los mismos. Siendo conocedores del importante elemento motivador que suponen, se ha tratado de diseñar las tareas de la forma más atractiva posible y adaptándonos a la realidad en la que nos encontramos.
- Por último, haciendo referencia a las Pruebas de Acceso a la Universidad, cabe decir que suponen un elemento limitador. Plantear nuevas fórmulas para la evaluación, querer modificar los contenidos o alterar el orden de los mismos... Todo ello, con las pruebas externas por delante, se convierte en un hándicap en un aula donde se sigue habitualmente una metodología de trabajo tradicional. El pensamiento erróneo generalizado de que si no se sigue la guía no se alcanzan los contenidos, no da tiempo o no se evalúa como serán evaluados en otro contexto han supuesto barreras para la innovación educativa, obligando así a ajustarse a la metodología del profesor tutor.

Una vez expuestas las principales barreras con las que nos hemos encontrado, pasaremos al análisis más pormenorizado de la actuación en el aula:

El objetivo principal de la intervención docente giraba en torno a conseguir mayor participación a través de la motivación. Ésta supone un elemento clave para la consecución de cualquier objetivo de aprendizaje. Habiendo observado la desgana con que los alumnos se enfrentaban a la clase, el primer punto a cambiar era la metodología, huyendo del tradicionalismo en favor de un enfoque más funcional y centrado en el alumno con objetivos que promoviesen la interacción entre iguales y el uso real de la lengua.

Considerando las características del alumnado, realizar un cambio radical de acción y metodología podría haber supuesto una adquisición pobre de los contenidos debido a la limitación temporal con la que se contaba. Por otro lado, podría haber provocado aún más rechazo, imposibilitando así la participación. Es por ello que algunos de los enfoques más tendentes para la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera tuvieron que quedar prácticamente descartados desde el primer momento. Nos referimos, por ejemplo, al enfoque natural de Krashen y Terrell (1988), en el que el aprendizaje se plantea a partir del uso de la lengua extranjera en situaciones comunicativas reales, sin recurrir a la lengua materna ni a análisis gramaticales.

A pesar de ello, se buscó dar el mayor protagonismo posible a la función comunicativa del lenguaje, sin dar de lado a la enseñanza de estructuras de la lengua como apoyo y elemento facilitador de la rutina ya impuesta: las explicaciones e instrucciones en clase se llevan a cabo en la lengua materna, mientras que la ejecución de las actividades trata de desarrollarse en la medida de lo posible en la lengua extranjera, siendo conscientes de las limitaciones que presenta este alumnado.

El elemento que más cambio supondría a la hora de trabajar sería la agrupación. Sirvan las palabras de Martínez (2008) como fundamentación para la elección de este aspecto como elemento conductor de la actuación en el aula:

Cada uno de nosotros ha nacido y crecido en un contexto y en unas coordenadas sociohistóricas que implican unos valores, creencias, ideales, fines, propósitos, necesidades, intereses, temores, etc., y ha tenido una educación y una formación con experiencias muy particulares y personales...Por esto, sólo con el diálogo y con el intercambio con otros

espectadores –especialmente con aquellos ubicados en posiciones contrarias- podemos lograr enriquecer y complementar nuestra percepción de la realidad (Martínez, 2008: 100).

El actual reconocimiento pedagógico de la diversidad de necesidades educativas que presentan nuestros alumnos supone hacer nuevos planteamientos de situaciones organizativas y didácticas. Surge así la necesidad de adaptar metodología a las necesidades reales del aula y una de las propuestas es el **aprendizaje colaborativo**. Se trata de un modelo que, frente a los modelos competitivo e individualista, que fomenta el trabajo en grupo para que cada individuo aporte y recibe del resto. Tiene un doble objetivo: alcanzar el conocimiento y asegurar el logro también por parte del resto del grupo. Una idea sobre la que se sustenta el principio del aprendizaje colaborativo es que aprendemos en la medida en que nos relacionamos con los demás; es decir, el acto de “aprender” es un acto social, un constructo comunitario (Brown y Duguid, 2001).

Agrupar a los alumnos ha sido y es un recurso habitual. La interacción que promueve el establecimiento de grupos es un valor suficientemente reconocido como para potenciarlo, en favor de la formación individual. En primer lugar, formar grupos de alumnos es un recurso pedagógico con una validez aceptada y vigente, en la medida en que trate de conseguir el objetivo de educar de forma integral a los alumnos. La interacción que generan es una fuente potencial de conocimiento para los alumnos y alumnas que se agrupan, siempre que se establezcan las condiciones para que, desde un punto de vista constructivista, elaboren sus conocimientos de forma individual, en un contexto grupal. "El conocimiento es un proceso de significados compartidos en un clima de relaciones de poder específicas". (Kutnick y Rogers, 1992:191).

Johnson & Johnson (1994) plantean una serie de ventajas del trabajo cooperativo que lo hacen más productivo que los modelos de trabajo individuales:

1. **Interdependencia positiva.** Se emplea este término para referirse al doble eje de responsabilidad de los miembros del grupo: llevar a cabo la tarea asignada y asegurarse de que todas las personas del grupo también lo hacen. Esto se traduce en que cada miembro realiza una aportación imprescindible y que el esfuerzo de todos es indispensable.

2. **Interacciones cara a cara de apoyo mutuo.** En el trabajo en grupo para alcanzar los objetivos, completar las tareas y elaborar el trabajo asignado es fundamental que todos los miembros participen, compartan, debatan e intercambien información desde el respeto, el interés, la responsabilidad y confianza.
3. **Responsabilidad personal individual.** El logro individual se traduce en el éxito grupal: cada persona ha de aportar y cumplir su rol para conseguir la sinergia grupal.
4. **Destrezas interpersonales y habilidades sociales.** El individuo como ser social ha de empezar a trabajarse desde el ámbito escolar. Se trata de dotar al alumno de herramientas para que comunique sus ideas, ayude a los demás, respete opiniones, resuelva conflictos de forma constructiva y adapte su papel a las necesidades específicas.
5. **Autoevaluación frecuente del funcionamiento del grupo.** Surge aquí la necesidad de la creación de espacios de reflexión para valorar de forma grupal cómo se han sentido realizando en trabajo, aspectos a reforzar o abandonar, actitudes constructivas y destructivas, etc. Todo ello ayudará a crear un alumno crítico y reflexivo sobre su propia actuación.

Una de las mayores preocupaciones del docente de lengua extranjera se basa en la interacción, el uso real de la lengua. Según Martínez (2008), a través del diálogo:

Se pretende asimilar, o al menos comprender las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus enfoques y sus puntos de vista, y también desarrollar, en un esfuerzo conjunto, los métodos, las técnicas y los instrumentos conceptuales que faciliten o permitan la construcción de un nuevo espacio intelectual y de una plataforma mental y vivencial compartida (Martínez, 2008: 84).

Algunas de las propuestas de actividades para alcanzar el aprendizaje colaborativo a desarrollar en el aula de inglés son las expuestas por Coelho (1998), quien señala la necesidad de trabajar en el ámbito escolar siguiendo este modelo para lograr la plena integración e interacción de todo el alumnado:

- Entrevistas grupales
- Proyectos de trabajo cooperativo a partir de un tema negociado

- Actividades mosaico
- Juegos de rol
- Grupos de investigación
- Torbellinos de ideas

La puesta en práctica de este enfoque metodológico con actividades de tipo abierto supone un elemento clave para potenciar el diálogo como elemento facilitador del aprendizaje compartido.

A modo de reflexión, citaremos a William Arthur Ward: "El profesor mediocre cuenta. El buen profesor explica. El gran profesor demuestra. El mejor profesor inspira".

2.1.3. Descripción del desarrollo de la intervención

La propuesta de unidad se desarrolló en torno a seis sesiones. Toda la intervención puede verse detallada en el Anexo 1

SESIÓN 1

La sesión primera comienza con una lluvia de ideas para partir de los conocimientos previos de los alumnos. El vocabulario con el que la mayoría no está familiarizado se va escribiendo en la pizarra. Concluida la primera actividad, comienzan a hacerse preguntas simples sobre qué ropa llevan puestas sus compañeros. Se proporciona *scaffolding* sobre las estructuras requeridas en el contexto que están practicando.

Posteriormente, por parejas, se realiza un cuestionario acerca de la moda para expresar sus gustos y opiniones y así definir su postura ante el mundo de la moda.

En último lugar, buscando promover la interacción entre pares, se pasará a proyectar unas actividades para describirlas y comentar qué les parece sus estilismos.

SESIÓN 2

La sesión se aborda repasando la anterior utilizando imágenes similares y pidiendo voluntarios para ser descritos por el resto de compañeros de forma oral. Tras haber activado los conocimientos, en la segunda actividad se leerá un texto relacionado con códigos de vestimenta y restaurantes, donde aparecerán las estructuras gramaticales del tema: los verbos modales. En el texto se da consejo, se prohíben conductas y se ofrecen posibilidades. Se busca contextualizar el contenido gramatical. Tras la lectura del texto, los estudiantes deberán clasificar los verbos señalados según su intención.

En la línea de conseguir un ambiente distendido y promotor de la comunicación, la actividad se pone en común en primer lugar entre pares y posteriormente en cuartetos. Para finalizar la actividad, la clase al completo expone las dificultades que no han podido resolver y se trabajan conjuntamente entre todos los grupos en la pizarra.

SESIÓN 3

Para iniciar la sesión, se realiza la actividad “Un minuto” en la que los alumnos deberán escribir en una hoja de papel el contenido más relevante que recuerde del día anterior y posteriormente se pondrá en común con el resto de la clase.

La siguiente actividad será un TicTacToe: se proponen nueve actividades de diversa índole que tratan de cubrir variedad de intereses. De éstas, los alumnos, libremente, deberán escoger tres a realizar. Las condiciones son que, al menos, una de las actividades escogidas implique la destreza *writing*.

Para finalizar la clase se repasa el vocabulario jugando todos en la pizarra al popular juego “El ahorcado”. Al tratarse de un juego sencillo, conocido por todos y competitivo, provocaremos la participación e interés de la mayoría.

SESIÓN 4

La disposición esta vez será en grupos de cuatro. Como en las sesiones previas, se comienza revisando lo aprendido. En esta ocasión, se llevará a cabo la actividad “folio rotatorio”. Se trata de crear un texto empleando las palabras aportadas. El profesor escribirá en la pizarra un verbo modal y uno de los alumnos comenzará a escribir una historia haciendo uso de ese verbo. A la voz de “ya”, el folio rota al siguiente compañero, quien deberá seguir la escritura creativa por donde la dejó tu antecesor, pero esta vez utilizando el siguiente verbo que apunte el profesor.

Concluida la actividad, se pasa al visionado de un vídeo del que tendrán que escribir los verbos modales que distingan y clasificarlo según su tipología.

Siguiendo con una actividad similar a la trabajada en la sesión 2, los alumnos deberán trabajar en parejas para averiguar de qué lugar o situación se trata tras haber seguido las pistas ofrecidas para ello. Para concluir, se explican los deberes: deberán pensar al menos en una duda acerca del tema y traerla escrita al día siguiente.

SESIÓN 5

La sesión se inicia exponiendo a la clase las dudas que han surgido y solventándolas con ayuda de todos y bajo supervisión del docente.

A continuación se realiza de forma individual una actividad en la que deberán reconstruir las oraciones según el contexto empleando los verbos modales más adecuados. La actividad implica lectura comprensiva y reformulación individual aplicando los conocimientos adquiridos. Se prosigue corrigiéndola en gran grupo.

Para concluir, se tendrá que describir el *dress code* para un evento especial en el que tendrán que emplear los verbos modales según deseen expresar consejo, prohibición, posibilidad o capacidad. Se busca clarificar el sentido y uso de los mismos.

SESIÓN 6

Durante la última sesión la mayoría del tiempo la ocupará la realización de la prueba escrita.

Por último, se completa de forma individual una hoja de autoevaluación en la que deberán llevar a cabo un proceso de reflexión constructiva sobre su propio aprendizaje y su actitud hacia el idioma. Además, también se presentará una hoja de evaluación del docente.

2.2. Revisión crítica de la planificación y del desarrollo de la intervención

2.2.1 Aspectos fuertes de la intervención

Nivel Cognitivo

Dentro de todas las actividades y criterios que he seguido para la consecución de los objetivos puedo destacar varios. En primer lugar utilicé con bastante asiduidad la tormenta de ideas (*brainstorming*), ya que supone una herramienta esencial para desarrollar los contenidos. Partir de los conocimientos que los alumnos poseen para situarnos en la realidad del aula supone valorar la riqueza del aula. Al tratarse de un tema conocido por todos, muchos de ellos infravaloraban el nivel de conocimiento que poseían y lo familiarizados que estaban con términos que serían de gran relevancia para la consecución de los objetivos establecidos de la unidad. Sin duda esta herramienta sacaba de ellos mucha sabiduría que compartían con el resto de compañeros y ganaban protagonismo. Además, supone una herramienta de ampliación, ya que genera en ocasiones mayor contenido de lo planificado y promueve que entre ellos mismos se aumenten las expectativas.

Motivación

Uno de los puntos principales desde los que nace el aprendizaje es la motivación. Desde un primer momento traté de acercarme a la realidad de los alumnos. A través de la observación durante el periodo previo a la puesta en práctica de la actuación docente, pude darme cuenta de las necesidades e intereses de los alumnos que se alejaban considerablemente de lo que se les proponía en el aula.

Por ese motivo, al analizar la temática que seguía en la temporización de los contenidos del libro, decidí hacer un sondeo con los niños para comprobar si la propuesta del manual generaría entusiasmo en ellos. La decisión parecía unánime: no se acercaba a su centro de interés ni estaban familiarizados con nada del vocabulario propuesto. Dada la importancia que otorgo a que los alumnos no sean completamente ajenos al contenido que se les presenta (que posean conocimientos previos) y del papel de la motivación en el aprendizaje, estimé oportuno modificar la temática pero mantener el contenido gramatical, ya que no podía ser variado. De esta forma, tuve que diseñar los materiales para entregar las fotocopias (no podían contar con el libro).

Quizá por salir de la rutina y tener la oportunidad de dejar los libros de texto a un lado, quizá por la novedad del profesor o quizá porque el material resultaba atractivo (imágenes de personajes cercanos a ellos, tratando una temática muy cotidiana y que suscita mucho interés y posibilita la crítica). El resultado fue que la mayoría de los alumnos se implicó y logré uno de los objetivos clave: la participación como resultado de la motivación intrínseca.

Andamiaje

Construir desde la base es primordial para alcanzar los objetivos propuestos. A lo largo del desarrollo de las sesiones, se ha procurado avanzar de forma gradual partiendo desde ejercicios de carácter muy estructurado hasta dar paso a situaciones de comunicación más real y más fluida. Para ello, ha sido necesario que la figura como docente haya ido evolucionando a la par: al principio, la actuación era mucho más de guía e instructor, haciendo continuamente indicaciones para, en sesiones sucesivas, pasar a ser mero observador y, solo en casos puntuales, aportando una pequeña guía, dejando más libertad a que aparecieran de forma natural ideas y aportaciones reveladoras.

Las expectativas esperadas ante el cambio de metodología eran altas y desde un primer momento se les hizo saber y se les mostró confianza. Demostraron ser capaces de pasar de los patrones exigidos a producciones más autónomas y personales (llegando incluso a aportar propuestas de actividades empleando revistas de moda).

Taxonomía de Bloom

Otro de los objetivos primordiales que se ha tratado de alcanzar ha sido evitar el aprendizaje automático y propiciar las actividades que supongan retos cognitivos. Para ello se ha seguido la taxonomía de Bloom revisada por Anderson & Krathwohl (2000). Se han intentado incluir todas las categorías a lo largo de la secuencia didáctica. Así, durante la primera y segunda sesión, se han empleado principalmente las dos primeras categorías: recordar y comprender. A lo largo de las sesiones tres y cuatro se ha trabajado las categorías de analizar, aplicar y crear. La penúltima sesión se ha incidido especialmente en la categoría crear. La penúltima sesión se dedica a la categoría de crear y la última a evaluar.

Propiciar una educación crítica donde primasen los altos niveles cognitivos lo veía esencial y el tener que opinar, evaluar, criticar e inventar eran elementos facilitadores para dar paso hacia una formación más íntegra.

2.2.2 Propuestas de mejora de la intervención

Una vez analizada la intervención docente, son diversos los elementos que tendrían cabida a ser revisados y modificados si contáramos con un contexto diferente (se adjunta completa en el Anexo 3) A continuación, se plasman propuestas de cambio que podrían suponer mejoras de la intervención realizada, haciendo especial hincapié a tres elementos: la disposición del aula, las TIC y la evaluación.

DISPOSICIÓN DEL AULA

El pilar sobre el que se sustenta esta actuación docente es el aprendizaje colaborativo. Hemos hecho alusión con anterioridad a los beneficios que reporta el trabajo de forma colaborativa en el proceso de aprendizaje. El trabajo que parte desde la base genera la construcción de conocimiento real, duradero y significativo. Es por esta razón que en esta nueva propuesta de mejora se recurre de forma continua al agrupamiento. Los grupos son establecidos desde un primer momento por el profesor buscando siempre la compensación y se mantienen a lo largo de toda la secuencia.

Son solo dos ocasiones en las que se trabaja de forma individual y ambas buscan la reflexión sobre el propio aprendizaje. El resto de actividades propuestas se elabora con los grupos base o de forma general en clase. De esta forma, se fomenta la interacción, motivación, participación y desarrollo de destrezas y habilidades tanto sociales como comunicativas.

TIC

En la fundamentación teórica, hemos hecho alusión en múltiples ocasiones al reto educativo: la necesidad de adaptación y de cambio. Uno de los elementos que más ha promovido el cambio de nuestra actual sociedad es la innovación tecnológica. Los cambios ocurridos en los últimos años han supuesto una verdadera revolución en muchos ámbitos: las relaciones sociales, las fuentes de información, el mundo laboral, el ocio, y, por supuesto, la educación. Los cambios son tan imperantes que afectan incluso a la unidad básica de espacio educativo: el aula y la unidad básica de tiempo se ven afectados. La enseñanza nacida en la industrialización seguía una ley de tres unidades: unidad de tiempo, unidad de lugar y unidad de acción (Lucero, 1999). Esto implicaba que el aprendizaje tenía lugar en un ambiente único que actualmente se está viendo alterado: las coordenadas espacio-temporales que propician las telecomunicaciones están

desdibujando ese concepto de unidad. Estamos hablando de escenarios de aprendizaje más flexibles y variados.

Es importante señalar que el docente ha de hacer uso de las TIC en el aula de forma normalizada con el fin de revisar y rediseñar el currículum y de proponer “*actividades globalizadas que tengan interés y significado para los niños*”, tal y como se establece en el art. 14 de la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006. Las TIC deben considerarse como una oportunidad educativa, ya que brindan un nuevo abanico de posibilidades de instrumentación de los conocimientos que las herramientas tradicionales siquiera atisban a cubrir y, además, suponen una diversificación del conocimiento gracias a la variedad de recursos telemáticos y de teleformación que ofertan: plataformas de recursos, software educativo, tutoriales, etc. Todo ello se traduce en una calidad superior en el proceso de enseñanza-aprendizaje al facilitar la transmisión, difusión y creación de conocimientos.

Una de las herramientas TIC con las que haremos uso para llevar a cabo nuestra mejora de la intervención en el aula es el sistema **BSCW** (*Basic Support for Cooperative Work* o Soporte Básico para el Trabajo Cooperativo). Se trata de un espacio de trabajo compartido desarrollado con la finalidad de transformar internet para convertirlo en un almacén de información pasivo facilitador de un entorno de cooperación activo.

Facilita la cooperación tanto asíncrona como síncrona, convirtiéndose en un entorno ideal para que se produzcan las condiciones de aprendizaje colaborativo. En la plataforma se pueden construir espacios virtuales en los que los usuarios comparten información, documentación, ideas, opiniones... Cualquier información con la intención de desarrollar un trabajo compartido.

Para el docente se torna una herramienta ideal, ya que permite crear espacios de aprendizaje flexibles, controlados y con opción de llevar a cabo multitud de actividades: foros, calendarios, blogs, encuestas, etc. Además, su intuitivo uso lo hace manejable y no requiere descarga, simplemente conexión a internet.

Para la creación del Producto Final, se requerirá el uso del **Glogster**, que permite la creación de pósters personalizados a los que se puede insertar vídeos, imágenes, texto y audio, desarrollando así un trabajo muy característico y completo a nivel de contenidos.

Por último, otro de los recursos TIC que serán empleados con normalidad es la página **ExamTime**. Permite generar mapas mentales, fichas, actividades y exámenes. Con ello se trata de promover la autonomía en el trabajo, la capacidad de planificación y de organización de conocimiento.

EVALUACIÓN

En esta propuesta de mejora se entiende la evaluación como un motor de aprendizaje que ha de motivar al alumno, no cohibirlo o coartar su actuación. El error se considera un elemento útil para regular el aprendizaje y la adquisición se valora desde una perspectiva constructivista e individualizada que contempla todo el proceso seguido, no se limita a actuaciones específicas.

La evaluación deja de ser dirigida exclusivamente por el profesor, se contempla como una evaluación colaborativa en la que se tiene en cuenta también la autoevaluación del propio alumno, haciéndolo participe por completo y ayudándolo a autorregular su propio aprendizaje.

Es por ello que la forma de evaluación escrita tradicional se deja de lado y se apuesta por una verdadera evaluación para el aprendizaje en la que el resultado final es el cúmulo del trabajo en interacción con el grupo, el esfuerzo individual, la evaluación grupal, la autoevaluación y la observación diaria del docente.

2.3 Nueva propuesta del proyecto o plan de trabajo

A continuación, se detallan las nuevas sesiones de mejora que sí contemplan los elementos destacados con anterioridad (puede encontrarse completa y detallada en el Anexo 3):

SESIÓN 1

Se presentará al grupo-clase la secuencia didáctica: el título, los objetivos, el proyecto final y la evaluación. A lo largo de la sesión se hará un uso continuo de las TIC, se hará mención de las principales páginas que deberán manejar y se navegarán de forma grupal. Se explicará igualmente la disposición de la clase: se trabajará de forma colaborativa en grupos de cuatro, con que se deberá cambiar la disposición de los pupitres. La tarea final será el resultado de un trabajo diario en clase con aportaciones de todos los miembros que quedarán reflejadas tanto en el foro creado para ello en la plataforma educativa (donde deberán compartir las dificultades, dudas, inquietudes, contribuciones...) como en la página Glogster, donde diseñarán conjuntamente una guía de viaje a una ciudad de su elección.

Como actividad introductoria, se proyectarán imágenes relacionadas con los diferentes usos de los verbos modales para activar los conocimientos previos e inferir respuestas. Para comenzar con la producción oral por parte de los alumnos, se mostrará una serie de *flashcards* (Anexo) con oraciones que contienen verbos modales. Posteriormente, se comenzará el trabajo en grupo: jugarán con las *flashcards* para manipular el vocabulario e ir interiorizando las estructuras.

Para concluir con la primera sesión, a modo de cierre, se procederá al visionado de un vídeo en el que se emplean los modales para dar consejos y prohibir, posteriormente se comentará y analizará para asimilar el sentido y uso de los verbos modales.

SESIÓN 2

Como actividad de reactivación de conocimientos, se jugará en grupo a “1 Minuto”: deberán subir a la plataforma un resumen de lo más relevante de la sesión previa. Se pretende así que reflexionen sobre su propio aprendizaje y que interioricen los contenidos de forma natural. Se prosigue con la lectura de un texto acerca de las normas de un hotel de forma individual, que proporciona andamiaje y organiza los conceptos a nivel

intelectual. Deberán re-escribirlo usando los modales y posteriormente compartirlo en parejas, discutir diferencias y una vez alcanzado un acuerdo ponerlo en común con el resto del grupo. Se pretende así que el conocimiento parta de la base, que se justifiquen las respuestas, se analicen y se alcancen acuerdos.

Posteriormente, escribirán un texto similar siguiendo el modelo. Parte de este contenido será de utilidad para plasmarlo en el proyecto final. Como tarea para casa, comentarán en el foro las dificultades y dudas, aprovechando así para reflexionar sobre las dificultades y sobre el propio aprendizaje.

SESIÓN 3

Se pondrán en común las dudas y dificultades y se solventarán de forma colaborativa en gran grupo, quedando el docente en un segundo plano. Se trata así de dar participación activa y protagonismo a los alumnos. La tarea principal de esta sesión consistirá en la resolución de un problema: haciendo uso de la red, deberán entregar un encargo de un simulacro de guía turística a una agencia de viajes. Se promueve así el desarrollo de destrezas sociales, de autonomía para el aprendizaje y de selección de contenido relevante. Para ello han de trabajar colaborativamente, repartiendo tareas, responsabilidades y dejándolo plasmado en la plataforma educativa.

SESIÓN 4

Como actividad de repaso de las sesiones previas y haciendo uso de la página ExamTime, deberán diseñar un mapa mental en grupo acerca de los verbos modales. Esta actividad supone una reflexión sobre el proceso de aprendizaje y procesos metacognitivos de orden superior. A continuación, se presenta Glogster y se dan ejemplos que servirán como guía. Se recuerdan los objetivos de la tarea final y se comienza a trabajar en ella: han de tomar decisiones acerca de la ciudad sobre la que crearán la guía, dividir responsabilidades, comenzar a buscar información en la red y seleccionarla. De esta forma se fomenta la autonomía e iniciativa personal, así como la creatividad. Cada uno de los integrantes del grupo será responsable de una parte del Glogster: normas del avión, normas del hotel, consejos sobre qué llevar en la maleta y consejos sobre qué hacer en la ciudad.

Como tarea para casa, deberán interactuar en la red e ir dejando huella de la evolución.

SESIÓN 5

Como siempre, para comenzar la sesión se comenzará jugando y reactivando el conocimiento. Esta vez se trata de una composición escrita llamada “folio rotatorio”, en la que el profesor dice un verbo modal a emplear, un miembro del grupo comienza a inventarse una historia utilizándolo hasta que se da la orden de que pase al siguiente. De esta forma se potencia la escritura creativa. La siguiente actividad se realizará con la intención pura de reflexionar sobre el propio aprendizaje. Haciendo uso de la plataforma ExamTime, diseñarán un hipotético examen, las preguntas y las posibles respuestas. Posteriormente, esta vez de forma individual, se procederá a la resolución de uno de los exámenes diseñado por otro compañero. La posibilidad que ofrece la página es que justifica y corrige las respuestas. Para concluir la sesión, se terminará de diseñar la tarea final, ya que será expuesta al día siguiente al resto de compañeros.

SESIÓN 6

La mayoría de la sesión se dedicará a la exposición en gran grupo de los Glogsters. Cada uno de los integrantes deberá defender su parte. El resto de compañeros debe analizarlo, ya que puede plantear preguntas. El resto de la sesión se dedicará a la evaluación para el aprendizaje: la clase valorará la exposición de los diferentes grupos, así como una autoevaluación con propuestas de mejora y una evaluación crítica hacia el profesor. Se pretende la reflexión sobre el proceso, haciendo especial hincapié en los aspectos de mejora.

3 Reflexión y propuestas de mejora

El objetivo principal al comenzar el Máster fue abrireme una puerta profesional hacia mi vocación, pero en un periodo de tiempo indefinido. Siempre he tenido claro que me dedicaría a la educación, pero dudaba el nivel educativo en el que desarrollar mi labor. Es por ello que previamente a la licenciatura estudié Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés). Actualmente, me encuentro trabajando con niños de ocho años en un centro y los retos y dificultades que surgen son relativamente sencillos, especialmente debido a la etapa madurativa en la que se encuentran, donde el colegio es su única obligación y, por norma general, el nivel de motivación es bastante alto. Pero la realidad educativa de España que resulta de informes pesimistas y comparativas catastrofistas con el resto de Europa me generó curiosidad por conocer qué tipo de cambios se producían en el ámbito educativo, a qué edad aproximada y, especialmente, los motivos. Son estos motivos los que me impulsaron a comenzar esta aventura.

Módulo general

La división tripartita del Máster se inicia con asignaturas de carácter común a todos los estudiantes. En ellas se presentan los conceptos básicos y las bases requeridas para desarrollar una comprensión vasta acerca de los factores que inciden en el proceso educativo, la legislación vigente y su predecesora, los contextos en los que se desarrolla el aprendizaje, los procesos cognitivos, así como la formación en innovación e investigación educativa, ámbitos esenciales en la formación de un docente competente.

En la asignatura de *Sociedad, Familia y Educación* hemos aprendido a plantearnos la función docente y los planos a los que atañe, así como a valorar los múltiples y diversos factores que inciden en el contexto escolar (las familias, las relaciones con los compañeros, los aspectos socioculturales, etc). Reseñar la influencia personal que han creado autores como Tedesco, Ken Robinson o Sanmartí.

Gracias a la asignatura de *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* hemos podido acercarnos a los procesos cognitivos y actitudinales que sufren los alumnos del rango de edad con el que trabajaremos, para así entender su comportamiento y poder aproximarnos a sus necesidades. Muchas son las líneas teóricas presentadas que nos servirán de ayuda para conformar los futuros docentes que queremos llegar a ser.

En la asignatura de *Innovación educativa* se ha promovido el concienciarnos de la necesidad imperante del no dejar de contaminarnos, de valorar las necesidades de los nativos digitales para crear docentes con capacidad adaptativa a las necesidades que presentan y poder ofrecerles la educación más próxima a su condición.

Asimismo, hemos aprendido a manejar recursos y herramientas para desarrollar nuestra propia competencia de *aprender a aprender*: manipular las fuentes de información e investigación educativa, contar con autonomía para nuestro propio crecimiento y formación, generar recursos en la web, etc.

Si bien es cierto la necesidad del contenido de las diversas materias, cabría valorar que la organización del mismo podría secuenciarse y organizarse mejor. En diversas asignaturas y, además, de forma simultánea, se han repetido contenidos tales como referencias a normativas obsoletas y actuales u organización del centro. Dada la limitación temporal y la magnitud del campo de estudio, se podría considerar una distribución más coordinada del contenido, lo que daría oportunidad a profundizar en aspectos relevantes que, de otra manera, no se llegan a profundizar.

Un aspecto que se ha pasado por alto de forma generalizada y que podría suponer un gran componente de mejora sería la puesta en práctica de los contenidos teóricos de esta primera parte. Con esto queremos referirnos a llevar a cabo simulacros en el aula, asumiendo el rol docente ante situaciones que se convertirán en cotidianas y que, con la ayuda y guía de los experimentados y formados profesores del Máster, podrían resolverse haciendo uso de las mejores estrategias. Situaciones conflictivas con alumnos, representaciones de tutorías con los padres, incidir más en la labor como tutores-guías no solo de contenidos, sino de educación en valores.

Módulo específico

El siguiente módulo es el que para mi percepción personal ha aportado más luz a la sección teórica del Máster. A pesar de haber sido también un bloque que buscaba asentar bases teóricas, arrojar luz acerca de los principales estudios del campo de la lengua extranjera. Al estar centrado en profundidad en la especialidad, sin duda alguna, supone un elemento motivador.

Si pudiera definirlo con una palabra sería coherencia. Los profesores han sabido predicar con el ejemplo y organizar los contenidos a abordar, respetando las parcelas de cada asignatura y sin pisarse unos a otros. A pesar de haber demandado mucha carga de trabajo, existía cohesión entre ellas y eran de utilidad recíproca.

Hemos sido bombardeados, en el mejor sentido de la palabra, con las teorías más avaladas, con los estudios más enriquecedores y con los enfoques más actuales. Asimismo, se nos ha dotado de herramientas de utilidad para implementar en el aula: recursos, materiales de gestión y distribución del aula, sistemas alternativos de aprendizaje, métodos y metodologías que contemplan al alumno como protagonista único...

Gracias a la formación en las asignaturas cursadas estamos ahora dotados de instrumentos para diseñar planes de actuación y secuencias didácticas fundamentadas en teorías que buscan impregnar la educación de sentido, contemplar las características individuales como elemento enriquecedor y potenciar el aprendizaje real a niveles cognitivos superiores (Bloom, Gardner, Krashen...). Y lo que es aún más importante: somos conscientes de la necesidad de seguir formándonos para no dejar de reinventarnos.

Prácticas

Ha sido especialmente complicado pasar de la teoría a la aplicación de la misma durante el periodo de prácticas. Cuando el entorno educativo se convierte en una realidad tangible es importante no olvidar las bases de teoría sobre la educación y pararse a reflexionar muchos de los puntos que se trabajaron en los apartados teóricos.

A lo largo de esta experiencia fueron surgiendo muchas cuestiones que necesitaba solventar: ¿cómo adaptar el contenido y material propuesto a las necesidades e intereses reales de mis alumnos?, ¿cómo valoraría las dificultades de aquellos con niveles más bajos y cómo ayudarlos a alcanzar el nivel exigido?, ¿cómo motivarlos, mostrarles la lengua extranjera como un elemento vivo por el que derrochar pasión y no como una asignatura comúnmente detestada?, ¿cómo quitarles el miedo a participar de forma oral en clase?

La respuesta a todas estas cuestiones y muchas más las he encontrado a lo largo del desarrollo del Máster y es por ello que me gustaría resaltar el apoyo con el que he contado

para resolver las dudas y superar vencer las barreras. Los instrumentos que más me han servido de guía y referente durante el proceso de prácticas han sido el diario de observación y el foro habilitado por mi tutor para compartir las experiencias. Ambos instrumentos me han permitido identificar y reflexionar sobre las actuaciones docentes llevadas a cabo, recibir *feedback* para solucionar y gestionar dificultades, así como valorar otros puntos de vista que ayudan a construir y mejorar mi actuación docente.

Uno de las competencias más reseñables que he notado haber desarrollado a nivel personal gracias al periodo de prácticas es la organización y adecuación de situaciones de aprendizaje, relacionadas con las necesidades específicas de los alumnos, la promoción del uso de la lengua inglesa en contextos complejos y la planificación de secuencias didácticas. Educar en la diversidad requiere del perfeccionamiento de habilidades de observación y reflexión con el fin de adaptar la actuación docente a las necesidades de cada alumno. En este sentido, es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje y las características específicas del grupo de alumnos a la hora de planificar y diseñar una secuencia didáctica. La promoción del uso de la lengua inglesa implica un constante esfuerzo por parte del docente y es por ello que encauzar ese esfuerzo de forma adecuada es fundamental: hay que contar con la motivación de los alumnos para diseñar las actividades, para captar su atención e involucrarlos de forma activa en sus propios procesos de aprendizaje.

Otro elemento importante que me ha aportado mucho en el periodo de prácticas ha sido el contexto sociocultural: al coexistir culturas tan variadas en las aulas y al contar con una asignatura tan estrechamente ligada a la interculturalidad, las prácticas docentes me han permitido dar un paso adelante como facilitadora de comunicación intercultural que en la experiencia docente previa no había tenido siquiera necesidad de plantear. En numerosas ocasiones los aspectos de cada cultura presente en el aula han propiciado el diálogo intercultural y han servido de herramienta de acercamiento a la cultura inglesa. No obstante, han surgido nuevas dudas, puesto que no es fácil en ocasiones hacerles conscientes del fenómeno intercultural que viven para eliminar prejuicios relativos a otras culturas. Valorar la oportunidad que nos brinda nuestra especialidad de lengua extranjera para tratar el tema de la interculturalidad se presupone una vía real, inmediata y exitosa. Esta línea de trabajo, la interculturalidad, se ha tornado para mí en una de las propuestas más interesantes sobre la que investigar y seguir formándome.

Un aspecto que se ha subrayado a sí mismo a lo largo del periodo de prácticas es la importancia del docente con capacidad de adaptación y flexibilización. Si bien se da por hecho la necesidad de saber adecuarse a las posibles situaciones en que las condiciones no son las más adecuadas para desarrollar la labor docente, la experiencia en el centro me ha hecho darme cuenta aún más de lo relevante de este asunto. Tener los pies bien apoyados sobre la tierra, observar las situaciones desde un prisma amplio, adecuarse a los elementos existentes (tanto humanos como físicos) y estar dispuesto a alterar cualquier plan previamente establecido (siempre bajo el previo análisis y control) son actitudes fundamentales que aportan la puesta en práctica y que, conforme vayamos desempeñando la función educativa, iremos mejorando y adaptando a nuestra persona.

A coalición de esto, me gustaría prestar especial atención al rol del docente reflexivo: es fundamental que todo el trabajo desempeñado de forma continua por el docente se evalúe. La evaluación ha de convertirse en una herramienta para la mejora. A través de la reflexión sobre la propia práctica docente, se podrán localizar aquellos puntos en los que no se esté propiciando el aprendizaje deseado, con vistas a promover nuevas opciones que se adapten con mayor rigor a las necesidades de los alumnos, para llegar a ser sembradores de interés, generadores de pensamiento y alentadores incesantes. Este docente reflexivo supone la evolución asegurada de la educación.

Gracias al aprendizaje profesional adquirido en el Máster y a la experiencia en el IES Cánovas del Castillo, he podido pararme a pensar sobre mi propia práctica docente, he realizado relevantes reflexiones para mi aprendizaje personal y he generado líneas sobre las que me gustaría empezar a investigar. En definitiva, he comenzado a esbozar el docente que verdaderamente quiero llegar a ser.

4. Bibliografía

Marco legal

Currículo de Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (Orden de 2007, 10 de agosto). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía n° 171*, 2007, 30 agosto. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/171/2>

Ley de educación en Andalucía (LEA) (Ley de 17/2007, 10 de diciembre). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, n° 252*, 2007, 10 diciembre

Ley orgánica de Educación (LOE) (Ley de 2/2006, 3 mayo. *Boletín Oficial del Estado, n° 106*, 2006, 4 de mayo

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional

Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). *Diseño curricular base. Educación secundaria obligatoria II*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

Libros y artículos

Álvarez, C. M. (1999). *La Escuela en la vida*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ambrose, S.A. *et al.* (2008). *How learning Works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass.

Areizaga, E. (2000) El enfoque comunicativo: propuestas didácticas, en Ruiz Bikandi, U. (Coord.) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 137-162.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples en el aula*. Paidós: Barcelona.

- Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H. y Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David McKay Company
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2007). Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science*, 12(2), 198–213.
- Crespo, J. M. y Pino, M (2010) La estética de las edificaciones escolares en Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista de Educación*, 351, (485-511). Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_20.pdf
- Dochy, F. (2001) A new assessment era: Different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Domínguez, E. (2007) Familia y Escuela. En Benso, C. y Pereira, C. (109-110). Familia y Escuela. El Reto de educar en el siglo XXI. Ourense: Universidad de Vigo.
- EDUCOTEKA (2010). La taxonomía de Bloom y sus dos actualizaciones. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- En, C., Virtuales, E., & Navarra, L. (2009). El desarrollo de herramientas de apoyo para el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. *RIED*, 12: 2, 115–138. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol12N2/desarrolloherramientas.pdf>
- Esteve Zaragoza, J.M. (2003). Los modelos educativos de la sociedad contemporánea. En *La tercera revolución educativa* (pp.123-151). España: Paidós.
- Esteve Zaragoza, J.M. (1983) *El concepto de educación y su red nomológica*. En AA.VV.: Teoría de la educación. Murcia:Límite.
- Faure, E. (1972). Informe de la Comisión Internacional de Desarrollo de la Educación (1972), presidido por Edgar Faure: *Aprender a ser, la educación del futuro*.
- Freire, P. (1979) La educación como práctica de la libertad. México: Ed. Siglo

- García Carrasco, J., García del Dujo, A. (2009) La Teoría de la Educación en la encrucijada. *Revista Interuniversitaria*, 13(1). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2912>
- García, F. J. (1998) Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela. *Bordón*, 50(1), pp. 23-34.
- Gardner, H. (1987) *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hornby, G. C. (1990) The organisation of parent involvement, *School Organisation*, 10(2-3), pp. 247- 252
- Imbernón, F. et al. (2004). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Biblioteca de Aula
- Jacques, D. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO. Recuperado de <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:LA+EDUCACION+ENCIERRA+UN+TESORO#4>
- Johnson, R.T., & Johnson D.W. (1944) *An Overview of cooperative learning*. Brookes Press: Baltimore.
- Kñallinsky, E. (1999) *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lázaro Cantabrana, J. L., & Gisbert, M. (2006) La integración de las TIC en los centros escolares de educación infantil y primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios Y Educación*, pp. 27–34.
- López Frías, B., Hinojosa Kleen, E. (2000) *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

- Maerh, M.L. y Meyer, H.A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we=ve been where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427.
- Martínez, M. (2008) *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Trillas: México
- Morin, E. 2000. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. São Paulo: UNESCO/Cortez.
- Oliver, C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona: Octaedro
- Pérez Gómez, A. (2002) Aprender a ser, aprender a vivir. A favor de la diversidad educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 66-70.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2002, marzo). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía n°311. Numero identificador 311.020*
- Pérez Rodríguez, Patricia Margarita. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar*, julio-diciembre, 39-76.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata S.A.
- Rogers, C. (1981). *El camino del ser*. Barcelona:Kairos
- Rogers, C. (1992): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid. Visor/MEC
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Saorín, A. M. (2003). *Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Jaume I, Castellón, España.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: The case for self, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (3), pp.221-233

Stronge, J.H. (1997) *Evaluating Teaching. A guide to current thinking and best practice*. Thousand Oaks, Cla.: Corwin Press, Inc.

Tedesco, J. C. (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003:Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC

Tong K.P.; Trinidad, S.G. (2005). Conditions and constrains of sustainable innovative pedagogical practices using technology, *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 3 (9), p. 23.
Recuperado de
<http://ijll.synergiesprairies.ca/iejll/index.php/ijll/article/view/403/65>

5. ANEXOS

ANEXO 1

Title: You should dress up! Level: 1º BACH

Nº OF SESSIONS: 6 (50' per session)

		EVALUATION CRITERIA
LEARNING OBJECTIVES	<p>Al finalizar la secuencia didáctica, el alumno será capaz de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprender y producir textos orales que contengan información específica de situaciones comunicativas en el ámbito de la moda. 2. Afianzar el vocabulario previo y adquirir nuevo relacionado con la moda 3. Escribir textos simples relacionados con códigos de vestimenta 4. Escribir textos simples para dar consejo y opinión 5. Interactuar con otros hablantes adoptando una actitud de respeto que propicie la comunicación efectiva 6. Leer textos en los que se reflejen situaciones cotidianas relacionadas con la temática, siendo capaz de distinguir la información relevante para el proceso comunicativo 7. Escribir textos con cohesión y coherencia en los que se desarrollen situaciones reales de comunicación 8. Utilizar las TIC de forma efectiva para normalizar el uso de la lengua inglesa 9. Considerar la lengua extranjera como herramienta práctica para desenvolverse en situaciones comunicativas y para adquirir nuevos conocimientos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprende y expresa deducciones y opiniones en lengua inglesa en situaciones cotidianas 2. Hace uso del nuevo vocabulario adquirido 3. Produce textos breves relacionados con los códigos de vestimenta 4. Produce textos breves aportando opinión y consejo 5. Favorece el desarrollo de la situación comunicativa de modo que todos los participantes puedan expresarse con libertad y sean escuchados con interés 6. Analiza textos escritos para una comprensión efectiva de la información esencial de cara a situaciones comunicativas reales 7. Produce textos escritos en los que la información se transmita de forma ordenada y comprensible 8. Accede a información relevante mediante el uso de las TIC 9. Emplea la lengua extranjera como forma de comunicación efectiva

	<p>10. Reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje de un modo autónomo</p> <p>11. Participar en el proceso de autoevaluación así como en el de la asignatura</p>	<p>10. Es consciente del propio aprendizaje, comprendiendo las debilidades y fortalezas y desarrollando hábitos que repercuten en una mejora autónoma de las capacidades</p> <p>11. Participa de forma activa y respetuosa en el proceso de evaluación, aportando opiniones justificadas y que favorezcan el clima de reflexión sobre el aprendizaje en el aula</p>
	<p>COMPETENCIAS BÁSICAS</p> <p>-Competencia en comunicación lingüística: al hacer uso del lenguaje para expresarse en textos escritos y orales, así como comprender a otros hablantes y generar interacciones dentro del contexto de la vida basándose en la comunicación lingüística.</p> <p>Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: al desenvolverse en situaciones reales de interacción con otros iguales, lo que conlleva una toma de consciencia del entorno social en el que se mueven</p> <p>Competencia social y ciudadana: trabajar de forma grupal y colaborativa, valorando la participación tanto individual como en grupo,</p>	

		<p>comunicarse en otra lengua, escuchar y valorar las ideas de los demás.</p> <p>Competencia para aprender a aprender: al reflexionar el alumno sobre su propio proceso de aprendizaje con el fin de ser consciente de la situación en que se encuentra respecto al uso de la lengua para poder plantearse objetivos conforme a sus necesidades personales. autoevaluarse, aplicar los nuevos conocimientos adquiridos a contextos similares.</p> <p>Autonomía e iniciativa personal: al hacer al alumno responsable de su propio aprendizaje y tener poder de decisión sobre él en la autoevaluación.</p>	
--	--	--	--

B1: LISTENING, SPEAKING AND INTERACTION	Escucha y comprensión de mensajes emitidos dentro del aula relacionados con las instrucciones para realizar las actividades. Escucha y comprensión de mensajes emitidos por medios audiovisuales para la obtención de información específica (datos e información sobre la ropa, posibilidad y consejo). Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal, de los conocimientos previos e identificación de palabras clave. Producción de textos orales breves con el fin de expresar opiniones argumentadas. Participación y colaboración en pequeños debates grupales que surjan en clase sobre las actividades y dudas relacionadas con el tema.	
B2: READING AND WRITING	Comprensión de información específica de los mensajes en textos expositivos Extracción de información específica en textos informativos Uso de estrategias de lectura Producción breve y guiada de textos sencillos	
B3: LANGUAGE AWARENESS	FUNCTIONS, NOTIONS	Giving opinions Giving advice Describing people, places and clothes Deducing information from clues
	STRUCTURES	Modal verbs (should, shouldn't, must, can't, could, may, might) Opinion structures
	VOCABULARY	Clothing Vocabulary given by the context (ITC and texts)

	PRONUNCIATION	Improving the pronunciation through interaction and listening to activities in class	
	REFLECTION ON LEARNING	Self-assessment Unconscious acquisition of the vocabulary and structures Use and organization of learning resources (web pages, dictionaries) to achieve an autonomous learning Active participation in individual, group and whole-class tasks	
B4: SOCIOCULTURAL AND INTERCULTURAL AWARENESS		<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de aquellas diferencias y similitudes más importantes existentes entre las diferentes culturas y países con respecto a la moda. • Concienciación de la variedad cultural existente y aprovechamiento de la misma realidad de clase • Adecuación de la dimensión social de la lengua para dar opiniones y consejo 	

DIFFERENTIATED FINAL PRODUCT	Se realizarán actividades abiertas para atender a los diferentes procesos de aprendizaje de los alumnos. El Proyecto final consistirá en la elaboración en grupos de cuatro de una guía de viaje en la que se incluyan contenidos y materiales trabajados a lo largo de las sesiones (normas de viaje, normas de hoteles, consejos generales sobre la ciudad y consejos de lugares que visitar). El Proyecto se creará colaborativamente haciendo uso de diferentes plataformas digitales (ExamTime, BSCW, Glogster).		
INCLUSION Social, emotional and learning needs of individuals	TIM. Se atenderá a las diferentes inteligencias a través de actividades que contemplen cada una de ellas	TRBloom. Se profundizará en el contenido de forma progresiva, comenzando con actividades de HOT para finalizar con LOT.	Others Solventar dudas de forma individualizada ante las dificultades que puedan surgir durante el desarrollo de las clases.

TIC	Se hará el mayor uso posible, siendo conscientes de la limitada disponibilidad.
------------	---

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
1	Act 1.1 (pre-task) Brainstorming about vocabulary related to clothing	Speaking out loud, writing down new and previous vocabulary, interacting	Explaining, pronouncing, correcting, solving doubts, writing down on the board. Guide/monitor	Listening Speaking Writing	10'	Whiteboard	Whole class
1	Act 1.2 (pre-task) Asking questions about what are they wearing	Speaking out loud, interacting, reminding previous vocabulary, using new vocabulary, describing clothes	Asking questions, correcting, solving doubts. Guide/monitor	Listening Speaking	10'	Whiteboard	Pair work
1	Act 1.3 (while-task) Reading, doing a quiz and checking answers	Reading, writing down, sharing ideas with a peer	Solving doubts, clarifying Guide/monitor	Reading Speaking	10'	Quiz (Annex 1.1)	Pair work
1	Act 1.4 (post-task) Describing pictures: what people are wearing Sharing with the class	Speaking, interacting, reflecting on, making comments, guessing, giving opinion, using new vocabulary	Explaining, assessing, solving doubts Evaluator, observer, guide/monitor.	Speaking	15' 5'	Projector: Images	Pair work Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
2	Act 2.1 (pre-task) Revising previous lesson	Listening, speaking out loud, answering and making questions	Making questions, solving doubts, correcting, pronunciation. Guide/monitor	Speaking	5'	Whiteboard	Whole class
2	Act 2.2 (while-task) Reading a story about clothing and restaurants	Reading, analyzing	Observing, solving doubts	Reading	10'	Photocopy (<i>Annex 1.2</i>)	Individual
2	Act 2.3 (while-task) Classifying the verbs	Reading, analyzing, classifying, reflecting on, making questions	Explaining, solving doubts Guide/monitor	Reading, writing	10'	Photocopy	Pair work
2	Act 2.4 (while-task) Sharing with the groups	Reading, speaking, reflecting on	Solving doubts, observing Guide/monitor	Speaking interaction	5'	Photocopy	Group work
2	Act 2.5 (while-task) Correcting previous activities	Reading, speaking out loud, reflecting on, understanding, writing down, making questions	Solving doubts, explaining, observing Guide/monitor	Speaking	10'	Whiteboard	Whole class

2							
	Act 2.6 (post-task) Completing exercises on the board using the structures	Speaking out loud, participating orally in groups	Making questions, clarifying, correcting Guide/monitor	Speaking	10'	Whiteboard	Group work

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
3	Act 3.1 (pre-task) Revising the previous lesson	Speaking out loud, listening	Giving examples, making questions, correcting	Speaking Listening	10'		Whole class
3	Act 3.2 (while-task) Explaining the activity Scaffolding about ability, advice and possibility: Tic-Tac-Toe activity	Listening, asking doubts. Reading, writing, reflecting on, analysing, comparing	Speaking, solving doubts Guiding the activity, observing Guide/ monitor	Listening Writing	5' 20'	TICTACTOE (Annex 1.3)	Whole class Individual
3	Act 3.3 (post-task) Revising vocabulary: playing <i>Hangman</i>	Speaking out loud, listening, revising vocabulary, reflecting on spelling	Guiding the activity, moderating Guide/monitor, observer	Speaking	15'	Whiteboard	Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
4	Act 4.1 (pre-task) Revising the previous lesson	Writing, composing, following the reading, creating	Giving examples, guiding the activity Guide/monitor	Writing Reading	10'	Whiteboard	Groups of 4
4	Act 4.2 (pre-task) Scaffolding about possibility: watching a video and writing down the modal verbs used in the context	Listening, taking notes, sharing with their classmates	Observing, Guide/observer	Listening	10'	Whiteboard Projector	Individual Whole class
4	Act 4.3 (while-task) Scaffolding about ability, advice and possibility: writing clues to guess the place	Speaking out loud, analysing, giving opinion, inferring, working in pairs	Guiding the activity, observing Guide/monitor Observer	Writing	15'	Photocopy (Annex 1.4)	Pair work
4	Act 4.4 (post-task) Playing with a partner to guess the place following the clues	Writing with their own words, reflecting on	Observing Observer	Speaking interaction	10'	Photocopy	Pair work
4	Act 4.5 (post-task) Explaining homework: thinking about doubts.	Listening, reflecting on, analysing, making questions	Guiding, explaining Guide/monitor	Listening Speaking	5'	Whiteboard	Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
5	Act 5.1 (pre-task) Solving doubts	Speaking out loud, listening, speaking, reflecting on	Solving doubts, guiding, correcting pronunciation Guide/monitor	Speaking Listening	15'		Whole class
5	Act 5.2 (while-task) Completing activities using the modal verbs	Reading, understanding, rewriting using their own words, writing	Observing, solving doubts Guide/observer	Reading Writing	15'	Photocopy (Annex 1.5)	Individual
5	Act 5.3 (while-task) Correcting the previous activity	Speaking out loud, analysing, understanding	Guiding the activity, observing Guide/monitor Observer	Writing	10'	Photocopy (Annex 1.5)	Whole class
5	Act 5.4 (post-task) Describing the dress code for an event giving advice and opinion.	Writing with their own words, reflecting on	Observing, solving doubts Observer	Writing	10'	Whiteboard	Individual

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures (strategies and techniques) developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
6	Act 4.1 (while-task) Doing the test	Writing, asking questions	Observing Observer, evaluator	Writing	40'	Test	Individual
6	Act 4.2 (pre-task) Assessment sheet	Completing the assessment sheet and assessing the teacher and the lessons. Giving their opinion, thinking and reflecting on their learning process	Observing, controlling Monitor, observer	Writing	10'	Assessment sheet (Annex 1.6)	Individual

ASSESSMENT OF LEARNING

Evaluation criteria	Indicators of achievement of the assessment criteria	Tools for Assessment
1. Producir descripciones relacionadas con la vestimenta y la adecuación de la misma a determinados contextos. 2. Emplear de forma oral y escrita el vocabulario relacionado con la ropa. 3. Analizar y clasificar los verbos modales en un texto. 4. Comprender, ser capaz de formular y responder preguntas sencillas de manera oral y escrita utilizando estructuras gramaticales con verbos modales.	1. Realizar las actividades de producción 4.4 y 5 de la secuencia didáctica. 2. Tomar notas del vocabulario del centro comercial y formular definiciones sobre vestimenta haciendo uso de la lengua inglesa. 3. Diferenciar y clasificar los verbos empleados en el vídeo de la secuencia didáctica. 4. Realizar las actividades interactivas de grupo en clase.	1. Evaluación por parte del profesor mediante la observación directa del y toma de notas en la rúbrica de observación en clase. 2. Evaluación de las intervenciones de cada alumno en las actividades grupales. 3. Utilización de la rúbrica de observación. 4. Evaluación a través de la corrección de las actividades hechas por los alumnos. 5. Evaluación mediante el monitoreo del profesor durante la actividad.

<p>5. Deducir códigos de vestimenta siguiendo pistas específicas basadas en verbos modales.</p> <p>6. Hacer uso de las TIC para repasar los contenidos, aprender y solventar dudas de manera autónoma.</p> <p>7. Trabajar de forma autónoma, controlar el propio aprendizaje, evaluarse a sí mismo y a los demás.</p> <p>8. Solventar dudas a otros compañeros en el contexto de los verbos modales utilizando la lengua inglesa.</p> <p>9. Participar activamente en las tareas propuestas.</p>	<p>5. Comprender los contenidos utilizando los textos producidos por ellos mismos.</p> <p>5. Leer y comprender el texto propuesto en la sesión 2 de la secuencia didáctica. Demostrar el conocimiento aprendido en las actividades de repaso.</p> <p>6. Ver y comprender el contenido de los dos vídeos de la sesión 4 . Responder a las preguntas formuladas por el profesor después de la visualización de los vídeos. Analizar y clasificar su contenido.</p> <p>6. Hacer uso de internet y de los recursos disponibles en el aula y en casa, tales como ordenadores o tablets para solventar dudas.</p> <p>7. Realizar las actividades en grupo e individuales.</p> <p>8. Leer y comprender la rúbrica de contenidos, así como utilizar el formulario de autoevaluación.</p> <p>9. Interactuar con los compañeros en las tareas propuestas en clase utilizando los recursos proporcionados en el aula y siguiendo las instrucciones del profesor.</p>	<p>6. Observación del uso del vocabulario y contenidos gramaticales enseñados. Utilización de la tabla de observación.</p> <p>7. Evaluación a través de la toma de notas sobre las intervenciones de cada alumno en el debate. Ver si utilizan las estructuras con los verbos modales, el vocabulario pertinente y si utilizan la lengua inglesa para expresar sus ideas.</p> <p>8. Evaluación por parte del alumnado a través del formulario de autoevaluación y evaluación grupal.</p> <p>9. Evaluación por parte del profesor basada en la tabla de observación diseñada para la sesión final.</p>
--	---	---

ANEXO (SD) 1.1

FASHION QUIZ

You are invited to a party. What do you do?

- a) I wear my best clothes. You'll never know who you can meet there!
- b) I don't worry too much about the clothing. Anything will be ok.
- c) Let's go shopping! My wardrobe is empty!

What's your go-to pair of shoes?

- a) Combat sneakers
- b) Are you kidding me? All!
- c) I'm a shoeaholic! I couldn't pick just one up!

Which industry has got the most workers?

- a) Computers
- b) Cars
- c) Fashion

You meet someone who is wearing outdated clothing. What do you do?

- a) I'd recommend him/her to change his/her style
- b) So...what is the point?
- c) I wouldn't get close to him/her. No fashion, no friends!

Which of these is not a clothes Company?

- a) Benetton
- b) Mondariz
- c) Forever21

How many different shirts are there in your closet?

- a) Three
- b) I don't need uncomfortable shirts. Thanks!
- c) I can't remember... More than seven?

Do you follow bloggers in your Instagram or Twitter?

- a) Of course I do! They are inspirational
- b) Is Messi considered a blogger?
- c) If not, how would I have got dressed this morning?

FASHION

ANEXO (SD) 1.2

If you are visiting this new restaurant, you **may** not get a table if you don't book. In case you **could** not contact them, don't despair. Our advice: you **should** book online. Your outfit **should** also be appropriate, so dressed up.

The live music, the food, the view... You **might** fall in love with this place. You **should** go in the sunset: it's amazing. There is no dress code: you **can** wear anything, but white clothes **may** be the most appropriate. Our advice: You **can't** forget your camera!



In case you **can** visit during Christmas, you **should** do it! You **can** dress up, or if you prefer you **can** wear just a bikini. The only you **can't** wear is white clothes. You **can** also go in summer, but it **might** be a bit hot there. Our advice: You **might** be interested in renting a Christmas pack: they offer great offers

You **could** be very interested in this place if you are for cinema stars. Here you **may** eat next to a huge Cean Eastwood or Will Smith. You **should** be dressed as a Hollywood star. Remember: you **can't** look ordinary. Our advice: You **might** take an OV movie with you, you **could** get it signed!



ANEXO (SD) 1.3

TIC	TAC	TOE
Write three sentences using <i>can</i>	Explain the difference between <i>should</i> and <i>may</i>	Write three sentences using <i>might</i>
Illustrate a situation where you <i>can't</i> dressed up	Write three sentences using <i>should</i>	Imagine you go shopping. Create a dialogue between friends giving opinions about clothing
Rewrite this sentence: <i>That girl is dressed very unsuitable. I think she needs new clothes for the event.</i>	Which one is incorrect? Explain why a) <i>She should buys a hoodie</i> b) <i>She should buy an anorak</i>	You open a new bar. Write three advises to help people figure out what is expected from them (clothing, suggestions...)

ANEXO (SD) 1.4**Guess the Place or Situation**

In pairs, write five sentences using modal verbs of ability, advice and possibility (*can*, *can't*, *may*, *might*, *could*, *should*) to describe the place or situation on your card.

This is given as an example situation:

At a wedding ceremony

- You *can't* wear white clothes
- You *must* smarten up
- You *should* buy a present to the just married
- You *may* find a special person at the celebration
- You *can* dance as much as you want

Don't make your sentences too easy to guess and try not to use words that relate to the place or situation. Keep your card and sentences secret. Each pair will present their sentences to the class. The class will try to guess the place or situation.



ON A BEACH	AT A FOOTBALL GAME
IN A SKI AREA	AT A FUNERAL
IN A PUB	SWIMMING IN A POOL
AT HOME	SLEEPING

ANEXO (SD) 1.5

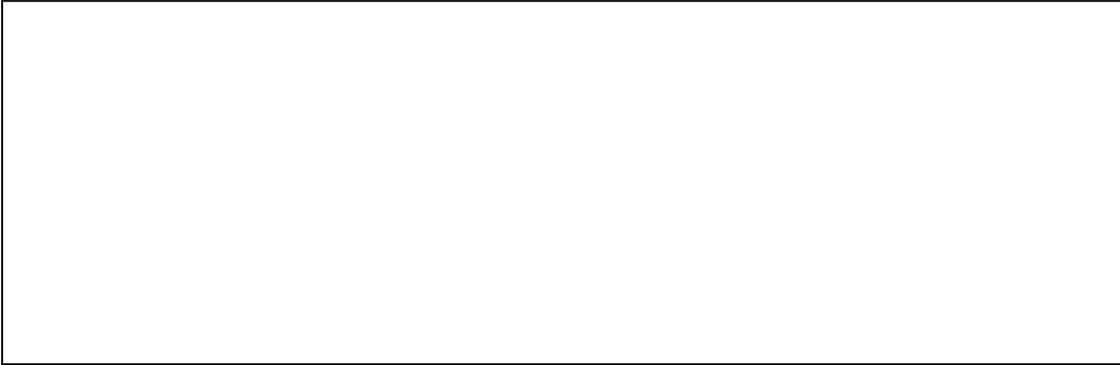
¡Ahora te toca a ti! Ponle nota del 1 al 5 (siendo el mínimo 1 y el máximo 5) teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

	1	2	3	4	5
He asistido a clase					
He participado en las actividades					
Conozco el vocabulario sobre moda					
Soy capaz de dar mi opinión sobre estilos					
Puedo expresar prohibiciones					
Puedo dar consejo sobre códigos de vestimenta					

¿Qué debo mejorar?

¿Cómo puedo hacerlo?

Y ahora me toca a mí: ayúdame a ser una profe genial. ¿Qué te ha gustado? ¿Qué hubieras cambiado? ¿Algo que no te haya gustado en absoluto? ¡Muchas gracias, puedes explayarte!



ANEXO 2

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
1.1	Introduction of the topic (pre-task) The teacher explains what are the objectives, the sequence and the final task.	Listening, following instructions, looking at rubrics, taking notes, following instructions	Explaining, sharing Guide/monitor	Listening Writing	5'	Projector	Whole class
1.2	Platform BSCW, (pre-task) Explaining BSCW, surfing it	Listening, making questions, taking notes, following instructions	Explaining, guiding, using the computer Guide/monitor	Listening Speaking	5'	ICT: Projector, online web BSCW	Whole class
1.3	Introducing vocabulary from the platform (while task). Guessing the meaning of the modal verbs from the pictures	Eliciting, guiding, speaking,	Assessing, observing around the class, helping, taking notes on the observation sheet (annex:) Observer, Guide/monitor.	Speaking Listening	10'	Flashcards	Groups of 4
1.4	Flashcards I (pre-task) Working on the vocabulary with flashcards. The flashcards show the image and the meaning of the main vocabulary in the unit. These items will introduce also some questions	Making questions, answering questions, recognizing shops and goods, speaking out loud	Making questions, answering questions, recognizing shops and goods, speaking out loud	Reading Speaking Listening	10'	ICT: Projector, online web ExamTime Flashcards	Whole class
1.5	Flashcards II (while task).	Explaining, describing, speaking, sharing with partners	Assessing, observing around the class,	Speaking	10'	Flashcards	Groups of 4

	Practice the new vocabulary learnt in the previous activity.		helping, taking notes on the observation sheet (annex:) Observer, Guide/monitor.	Listening			
1.6	Video and debate (post- task) Watching a video and sharing orally opinion	Watching a video, listening, giving opinions, comparing, analyzing, criticising, thinking about, reflecting on	Explaining, playing the video, guiding, moderating, observing Observer, Guide/monitor	Listening Speaking Speaking interaction	10'	ICT: Proyector British Council video	Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
2.1	Re-activating knowledge (pre-task) <i>One minute game:</i> the groups post in the thread the most important content from the previous lesson. The answers are projected with the rest	Writing down, reading, analyzing, sharing ideas	Explaining, giving examples, observing Guide/monitor, observer	Writing	10	ICT: Projector BSCW web page	Groups of 4
2.2	Reading and collaborative correction (while-task) Reading a text about the topic “hotel rules” and completing the activities individually, sharing later in twos and fours.	Reading, writing down, sharing ideas, correcting, asking questions, giving arguments, autonomous work, collaborating	Observing, solving problems around the class Guide/monitor, Observer, assessor	Reading Writing Speaking interaction	20'	ICT: Projector Photocopy (<i>Annex 2.1</i>) Observation sheet (<i>Annex 2.2</i>)	Individual Groups of 2 Groups of 4

2.3	Composing a text (while-task) Using the previous text, writing a text under the topic: <i>safety on board</i>	Writing down, sharing ideas, giving opinion, reaching agreement, searching on the internet	Guiding, giving examples, clarifying, solving questions around the class, observer Guide/Observer	Writing Speaking interaction	15'	ICT: BSCW web page Internet	Groups of 4
	2.4	Explaining homework (post-task) Finish the text and upload it to the platform. Comment on the forum the main difficulties	Listening, understanding, making questions	Explaining, solving doubts Guide/monitor	5' Speaking	ICT: Projector BSCW web page	Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
3.1	Correcting homework (pre-task) Paying special attention to the forum, the problems and the doubts shared	Listening, understanding, sharing opinions, commenting on	Guiding the activity, moderating, solving doubts Guide/monitor	Speaking interaction Reading	15	ICT: Projector BSCW web page	The whole class
	3.2	Problem-solving (while-task) Students have to prepare the advices to travel to the city they choose	Listening, sharing ideas, coming to an agreement, writing, looking for information on the internet	Guiding the activity, observing, solving doubts, assessing Guide/monitor Observer, assessor	Speaking interaction Reading Writing	30'	ICT: Internet BSCW web page Observation sheet (Annex 2.2)
3.3	Explaining homework (post-task) They have to finish the activity and post it on the site shown in the platform	Listening, understanding, making questions	Explaining Guide/monitor	Listening Speaking	5'	ICT: Projector BSCW web page	Whole class

Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
4.1	Designing a mental map (pre-task) Using the web ExamTime, they will make a mental map of the modal verbs and upload it to the platform	Writing, analyzing, sharing ideas, using the internet	Observing, solving doubts Guide/ monitor Observer	Writing Speaking interaction	15'	ICT: Internet ExamTime BSCW page	Groups of 4
	4.2 Explaining Glogster (pre-task) Surfing the page and explaining again what is expected from them to do	Listening, understanding, making questions	Explaining, guiding, solving doubts, surfing the internet Guide/monitor	Listening Speaking	5'	ICT: Internet Glogster page	Whole class
	4.3 Working on the Final Product (while task) Organizing the info to write in the Glogster	Writing down, looking for information, selecting, making comments on the forum, organizing, creating	Observing, taking notes, assessing Observer, assessor	Writing Reading Speaking interaction	25	ICT: Internet Glogster, BSCW pages Observation sheet (Annex 2.2)	Groups of 4
	4.4 Solving doubts and explaining homework (post task) Working on the platform	Making questions, solving doubts sharing ideas, collaborating	Solving doubts, guiding Guide/monitor	Speaking	5'	ICT: BSCW page	Whole class
Session number	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
5.1	Warm up game (pre-task)	Listening, writing down, reading their texts aloud	Guiding the activity, choosing the words	Listening Writing	10'	ICT: Projector	Groups of 4

5.2	Free writing using the given word. The writer changes every time the teacher says "NEXT"		Guide/monitor, observer	Reading			
	Designing a mock exam (while-task) Writing the questions they would ask in a written test	Writing down, analyzing, reflecting on, sharing opinions, designing a test	Observing Observer	Speaking interaction Writing	15'	ICT: ExamTime page	Groups of 4
	5.3 Doing randomly a test (while-task) Individually, doing a test	Giving opinion, autonomous work, analyzing, reflecting on their learning, self-evaluating	Observing Observer	Writing	10'	ICT: ExamTime page	Individual
	5.4 Working on the Final Product (while-task)	Writing down, looking for information, making comments on the forum, organizing, sharing ideas	Observing, taking notes, assessing Observer, assessor	Writing Reading Speaking interaction	15'	ICT: Internet Glogster, BSCW pages Observation sheet (Annex 2.2)	Groups of 4
Session number 6.1	Task (steps and sequence)	Learning Procedures developed by the student(s)	Role of the teacher	Skill(s)	Time	Material	Grouping
	Final Product exposition (while task) Presenting to the class the Glogster	Speaking out loud, listening, analyzing, making questions, assessing	Taking notes, assessing Assessor	Speaking Listening	30'	ICT: Glogster page	Whole class

<p>6.2</p>	<p>Assessment (post-task) Students' self-assessment Assessment of the group in the final task Submitting the rubrics. Making comments or questions</p>	<p>Completing self-assessment and group assessment sheets, giving their opinion, thinking and reflecting about their learning and work, criticizing, analyzing</p>	<p>Giving the self-assessment sheet, supervising and observing, collecting the sheets and reading them, making comments.</p> <p>Observer, monitor</p>	<p>Reading Writing Speaking</p>	<p>20'</p>	<p>Rubric (<i>Annex 2.3</i>) Self-assessment sheet (<i>Annex 2.4</i>) Final Product Observation sheet (<i>Annex 2.5</i>)</p>	<p>Individual work</p>
-------------------	---	--	---	---	------------	--	------------------------

ANEXO 2.1

Look at the hotel rules and then complete using the most suitable modal verb



- You _____ smoke in the hotel
- You _____ smoke in the hotel garden
- You _____ your passport at reception
- You _____ meals in the restaurant
- You _____ meals in your room if you want to
- You _____ visitors in your room after 10 o'clock
- You _____ in euros if you want to
- You _____ pay in euros, dollars or pounds
- You _____ pay in Australian dollars

ANEXO 2.2

TABLA DE OBSERVACIÓN DEL PROFESOR

STUDENT'S NAME:	SESSION NO.:		DATE				
	ATTENTION IN CLASS	PARTICIPATION IN CLASS	PARTICIPATION IN THE PLATFORM	LISTEN TO THE CLASSMATES	HELP TO CLASSMATES	ASKING QUESTIONS	OTHERS

ANEXO 2.3**RÚBRICA**

	★ ★ ★ ★	★ ★ ★	★ ★	★
Uso de la lengua inglesa	Se emplea de forma oral la estructura y el vocabulario aprendidos	Se emplea de forma oral parte de las estructuras y el vocabulario aprendidos	Se emplea de forma oral una escasa cantidad de las estructuras y el vocabulario aprendidos	No se emplea de forma oral las estructuras ni el vocabulario aprendidos
Uso del castellano	No se recurre a la lengua materna para la exposición	Se recurre en muy pocas ocasiones a la lengua materna para la exposición	Se recurre con frecuencia a la lengua materna para la exposición	Se recurre únicamente a la lengua materna para la exposición
Trabajo en grupo	Se observa con claridad que todos los miembros han aportado y trabajado de forma colaborativa	Se observan indicios de que todos los miembros han aportado y trabajado de forma colaborativa	Se observan indicios de que solo algunos miembros han aportado y trabajado de forma colaborativa	Se observan indicios de que ha sido un solo miembro quien ha trabajado y aportado
Participación en la plataforma	Se observa que hay un trabajo y seguimiento diario en la plataforma	Se observa un trabajo y seguimiento medio en la plataforma	Se observa que en pocas ocasiones se emplea la plataforma	No se emplea la plataforma como herramienta de apoyo
Exposición temática	La exposición es clara y esclarecedora	La exposición es clara pero presenta algunos errores de contenido	La exposición es confusa y presenta errores elementales de contenido	La exposición no es clara y presenta errores

ANEXO 2.5

SELF-ASSESSMENT EVALUATION SHEET

High school: Subject:		Student's name: Year:				
		Always ☺☺	Often ☺	Sometimes ☺	Seldom ☹	Never ☹☹
Attitude						
I did all the tasks and my homework.						
I was organized and clear doing the tasks.						
I paid attention and participated in class.						
I collaborated with my partners and helped them.						
Linguistic skills						
Listening	I can understand the teacher when he/she speaks and follow the instructions.					
	I can understand my partners when we have simple conversations.					
	I can understand when I listen to audiovisual material to do a task.					
Reading	I can read and understand a simple text and other texts related to the topic.					
	I can read a text, understand it and obtain information from it.					
Writing	I can write a simple text related to the topic viewed in class.					
	I can use the vocabulary and the structures learnt in class in other similar situations					
Speaking	I can describe orally: places, objects and people using the relative pronouns we have learnt					
	I can argument and give my opinions orally using the structure for that purpose					
Oral Interaction	I can participate in group debates					
	I can participate in a conversation with a partner					
About the group						
They work together within the group and collaborate						
They help each other if they need it						
They are well-organized and clear doing the tasks.						
Other comments:						

ANEXO 2.4**FINAL PRODUCT OBSERVATION SHEET**

	GROUP 1	GROUP 2	GROUP 3	GROUP 4	GROUP 5	GROUP 6
Uso de la lengua inglesa						
Uso del castellano						
Uso de los verbos modales						
Colaboración con el grupo						
Participación clara en la exposición						
Resuelve dudas de los compañeros						

ANEXO 3

SESSION 1

Activity 1.1 (Pre-task)

Presentation and discussion of Didactic Sequence (Title, Final Product, Objectives, Evaluation)

Activity 1.2 Introducing BSCW (pre-task)

Teacher will show the platform they will use. It will be projected on the board and with the class they will visit the page.

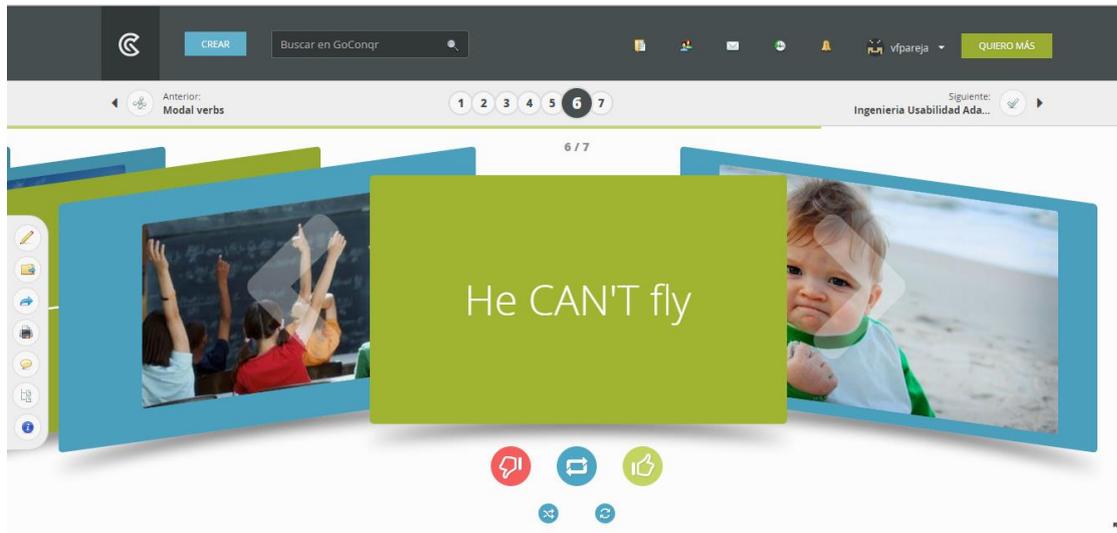
Activity 1.3 Recognizing the meaning (pre-task)

To activate previous knowledge, the teacher projects this pictures and ask children to infer the meaning of the verbs. “Look at this picture, what is the meaning of this? Why do you thing so? Have you ever seen any similar?”. The pictures will be uploaded in the platform



Activity 1.4. Flashcards (pre-task)

Using the App Examtime, the teacher projects on the wall a series of flashcards with different pictures; on the backside, these flashcards will have sentences that relate them to others. The teacher will read aloud a couple of examples (the modal verb will be highlighted and the content will be related to the picture) and then will ask for students to do it.



The images we show below are a printable version of these flashcards. You can access the entire online version at Examtime through this link:

https://www.goconqr.com/es-ES/p/2854857-Modal-verbs-Flashcards-flash_card_decks

Activity 1.5 Flashcards II (while task)

Students will be divided into groups of four by the teacher. They will be assigned groups in which they will work for the rest of the didactic sequence.

Using the same flashcards above (this time not projected but printed), the students will work. They will have one flashcard that the rest 3 of the group will only see the picture and the person holding it will describe the situation appearing on it.

Activity 1.6 Watching a video (post task)

Teacher will project a video about a conversation giving advice and expressing obligation. The video is in the BSCW platform available to watch. After it, in their groups, they will have to answer some questions:

-What happens to Ollie? Why he is not sure about his decision?

-What are the rules for taking care of the animals?

-What is the situation of the Mum? Why is she confused?

-What does the daughter do? What type of vocabulary does she use?

Have to, must and should for obligation and advice

7

Oliver and Alfie visit the local pet shop, where they are surprised to see Amy. Meanwhile, something is on Sophie's mind ...



SESSION 2

Activity 2.1 One-minute Warm up Game (pre-task)

The teacher explains the game: it consists on posting on the platform the most important content and everything they remember from the previous lesson. They work in groups of 4.

The answers are projected and commented loudly in class looking for possible doubts.

Activity 2.2: Reading a text, completing activities and correcting in groups (while task)

Students have to read individually a text about prohibitions in a hotel and rewriting the text using the modal verbs. After answering the questions, they work in pairs to compare the answers. After discussing the answers, they share in a bigger group of four and do the same. They achieve the correct solutions.

Activity 2.3: Composing a text (while task)

Following the previous activity, writing a text under the topic: security on board. Students will have to work in groups to look for information on the internet about it. They start working in class, assigning roles, defining tasks and the rest of the activity is homework.

Activity 2.4: Explaining homework and solving doubts (post task)

Once finished, they will have to upload the final text and comment on the forums the main difficulties they had using the modal verbs and working in group. The teacher will show the section where they have to share.

SESSION 3**Activity 3.1: Sharing homework (pre-task)**

The teacher projects the forum where students posted their difficulties writing the texts and working on groups and the whole group tries to solve the remaining doubts. If there is any volunteer to read the text, it will be projected and analyzed constructively in big group.

Activity 3.2: Problem solving (while task)

Students, working in groups of 4, will be exposed to a situation that will have to solve: they have to write a text about advices for travellers (general aspects from a city, such as currency, driving, plugs, politeness...). They will have to organize their work and look on the internet for information about it. All the progress will be written in the blog of the platform.

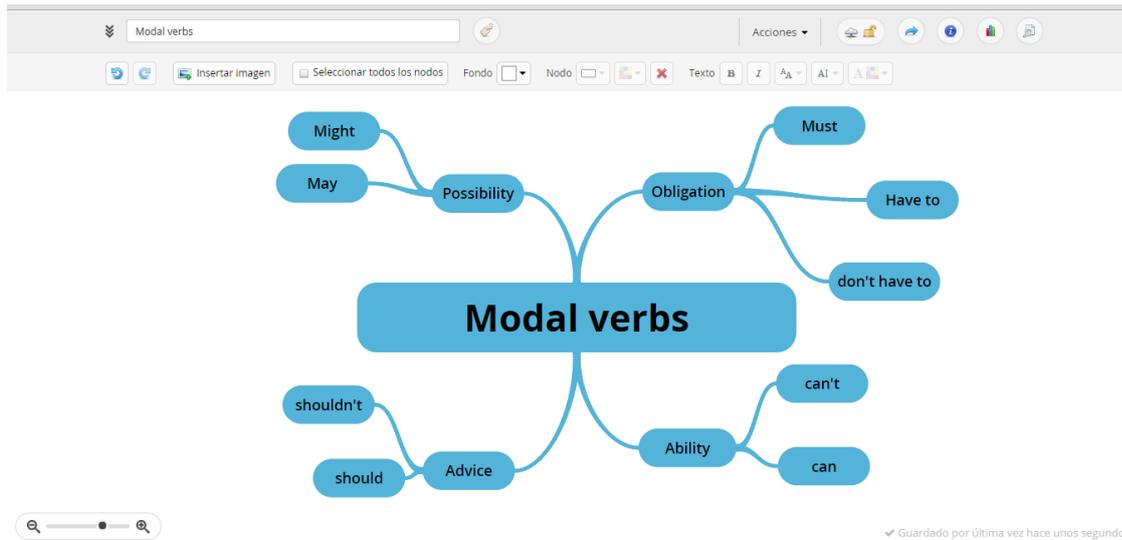
Activity 3.3: Explaining homework (post task)

The teacher explains where they have to upload the final text and will solve any possible question.

SESSION 4**Act. 4.1 Designing a mental map (pre-task)**

To re-activate the previous knowledge, they will work in groups to compose a mental map to classify the modal verbs. They will have to use the platform ExamTime, download it as a picture and share it on the platform BSCW.

A picture will be given as an example:



Act. 4.2 Explaining Glogster (pre-task)

The teacher will project the page that they will have to use to do their final task. The objectives and expectatives from the final task are revised again together and some already created Glogster are given as examples.



Act 4.3 Working on the Final Product (while task)

In this session, students will start organizing their ideas, picking up a city to visit, stablishing the roles to work in group, selecting information and designing de Glogster.

Act 4.4 Solving doubts and homework (post task)

Students will have to work at home interactively on the Final Product, commenting the problems on the forum from the plaform BSCW.

SESSION 5

Act 5.1 Playing to worm up (pre-task)

In groups, they will have to compose a text following the rules:

- They have to use as much modal verbs as they can
- They have to use at least the given modal verb by the teacher
- Nobody can speak or give ideas
- When the teacher says: NEXT, immediately, the writer has to drop the pen and stop writing
- The following writer has to connect the new production to the previous: it has to be coherent.

The result will be a unique text full of modal verbs. When the activity finishes, every group will read aloud the final production.

Act 5.2 Designing a “mock exam” (while task)

Students will have to write the content of an exam they would do if they were the teachers. The format will be provided: they will use the ExamTime page where they can design multiple-choice tests. In groups, they will have to decide the questions and the correct answers to generate the test.

The screenshot shows the ExamTime interface for creating a multiple-choice question. At the top, there is a title field containing "Sin título" and an "Acciones" menu. Below this, three buttons allow selecting the question type: "Opción Múltiple" (highlighted in green), "Selección Múltiple", and "Verdadero o Falso".

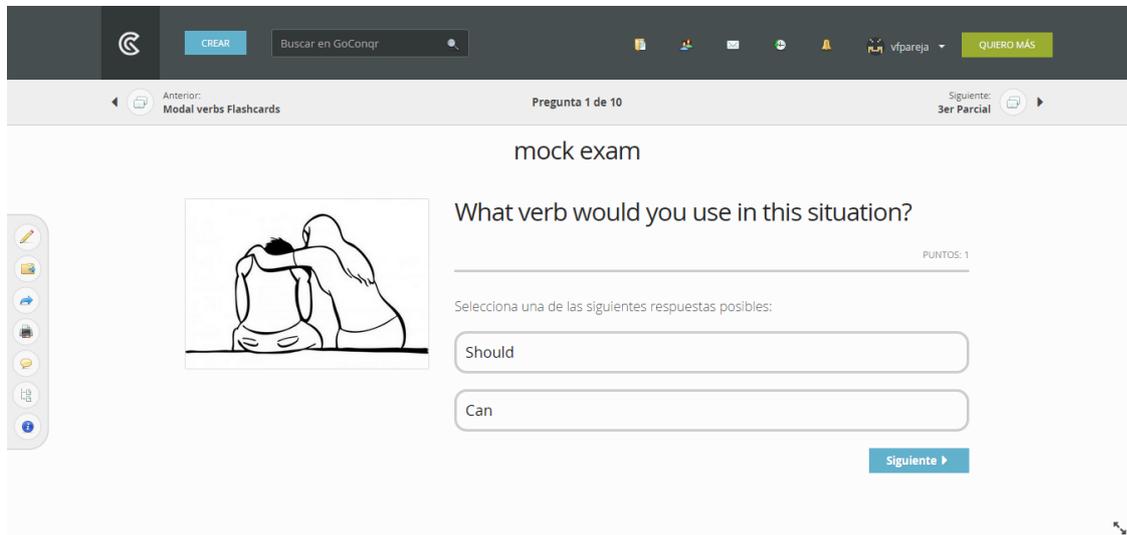
The question editor consists of three main sections:

- Question:** A text field containing "¿Cuál es la pregunta?" followed by "Pets are allowed in the room." To the right is an image upload area with a "Quitar Imagen" link.
- Response:** A text field containing "¿Cuáles son las posibles respuestas?" followed by "You have to have pets in the room." To the right is a radio button labeled "Respuesta correcta". Below the field are "Subir Imagen" and "Quitar respuesta" links.
- Additional Response:** A text field containing "You can have pets in the room." To the right is a green checkmark icon labeled "Respuesta correcta". Below the field are "Subir Imagen" and "Quitar respuesta" links.

At the bottom left, there is a button labeled "Añadir una respuesta adicional".

Act 5.3 Doing randomly one of the tests (while task)

Students will have to work individually this time on one of the tests designed by their classmates. The page corrects the answers, give explanations and scores. The follow image is given as example



Act 5.4 Working on the Final Product (while task)

Finish the Glogster and preparing the exposition for the rest of the class. Students will continue making comments on the forum from BSCW to interact with the class, to solve doubts and generate debate

SESSION 6

6.1 Final product: Exposition of the Glogster (while task)

Every group will show to the class their Glogster, giving reasons of their choice. Every component of the group will be in charge of explaining a part of the Glogster. The rest of the class has to listen carefully, ask questions and use the rubric to assess their classmates.

6.2 Assessment for learning

After the game is over, each group will have some time to reflect on their performance according to the rubric and they will share it with the whole class. When all the groups have voiced their opinion, the teacher hands in the self-assessment sheet that they'll have to fill up

individually. Then, it is important to point out that the evaluation will consist of four factors: The while-game observation sheet, the rubric, the self-assessment sheet, and the in-class observation sheet that the teacher will fill-up during the first, the second, and the third session