



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, BACHILLERATO,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS: LENGUA
EXTRANJERA (INGLÉS)

METODOLOGÍAS ACTIVAS: UN CAMINO HACIA LA MOTIVACIÓN Y LA CREACIÓN

Realizado por:

Huda Al-Mashhadani Al-Mashhadani

Tutorizado por:

Aurora Carretero Ramos

Málaga, junio de 2018

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA

Yo, D^a Huda Al Mashhadani Al Mashhadani, declaro que el presente Trabajo Fin de Máster (TFM) es obra exclusiva y original de mi autoría, sin que haya existido plagio alguno en su elaboración

Y para que conste y surta los efectos oportunos donde proceda, firmo la presente declaración jurada de originalidad de mi obra así como también la debida cita bibliográfica de las fuentes utilizadas.

En Málaga, a 07 de junio de 2018.

Resumen

El aprendizaje es un foco de luz que ilumina nuestras sendas. Este foco va aumentando a medida que se va aprendiendo, alimentándose de la curiosidad y de la motivación. Esta última es una condición necesaria para que se genera el aprendizaje, sobre todo, en Lengua Extranjera, para ello, se hace imprescindible usar una metodología coetánea, innovadora y coherente con la sociedad de la era digital. Por lo tanto, en este Trabajo Fin de Máster se realiza una armónica combinación de metodologías activas contemporáneas (la gamificación, el Aprendizaje Basado por Proyectos y la clase invertida) para estudiar los beneficios de la pluralidad metodológica en el contexto concreto de la Educación Secundaria Obligatoria mediante su aplicación en dos aulas en un centro educativo público de la provincia de Málaga, así como asentar posibles correlaciones entre el contexto didáctico y la implicación del alumnado. A partir de los resultados obtenidos, se concluye que tanto las actuaciones docentes como la adecuada elección metodológica influyen fundamentalmente en la mejora educativa, en general, y en la motivación del alumnado, en particular.

Palabras clave: gamificación, ABP, clase invertida, TIC, motivación

Abstract

Learning is a focus of light that illuminates our way of life. This focus increases as we learn by feeding on curiosity and motivation. Thus, the motivation is a necessary condition for learning, especially in the Foreign Language. For that purpose, it is essential to use a contemporary, innovative and coherent methodology that goes along with our Digital Age. Therefore, in this Final Master's Project, we made a harmonious combination of contemporary active methodologies (gamification, Project-Based Learning and flipped classroom) to carry out a study of the benefits of methodological plurality in the specific context of Compulsory Secondary Education through its application in two classrooms in a public school in the province of Malaga, as well as to establish possible correlations between the didactic context and the involvement of the students. From the results obtained, it is concluded that both the teaching actions and the appropriate methodological choice influence in the educational improvement, in general, and in the motivation of the students, in particular.

Keywords: gamification, PBL, flipped classroom, ICT, motivation

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	1
Bloque 1: Contexto de la profesión docente	2
1.1. La educación	2
1.1.1. Etimología y definición del concepto educación.	2
1.2. Modalidades de Educación Secundaria en España	3
1.2.1. Educación Secundaria Obligatoria.	3
1.2.2. Finalidades y objetivos de la ESO.....	4
1.2.3. Enseñanza de Lengua Extranjera en la ESO.	4
1.3. Planificación de la enseñanza	6
1.3.1. ¿Dónde enseñar?	6
1.3.2. ¿Qué y cómo enseñar en LE?.....	7
1.3.3. ¿Cómo aprende el alumnado?	8
1.4. Desarrollo de la enseñanza en LE	9
1.5. Evaluación en LE	16
1.5.1. Evaluación del aprendizaje.....	16
1.5.2. Evaluación de la enseñanza.....	18
Bloque 2: Diseño y fundamentación del plan de trabajo	18
2.1. Resumen del plan de trabajo inicial	18
2.1.1. Descripción del contexto educativo.	18
2.1.1.1. Descripción del centro educativo.	18
2.1.1.2. Descripción de la situación de enseñanza-aprendizaje.....	19
2.1.1.3. Descripción del alumnado de la intervención docente.	20
2.1.2. Fundamentación y resumen de la planificación original.....	21
2.1.3. Descripción del desarrollo de la intervención.	26
2.2. Evaluación del plan de trabajo	38
2.2.1. Herramientas de evaluación.	38
2.2.1.1. Herramientas de evaluación para el aprendizaje de mis estudiantes.	38
2.2.1.2. Herramientas de evaluación para el aprendizaje profesional.	40
2.2.2. Valoración crítica de los resultados.	41
2.3. Propuestas de mejora del plan de trabajo inicial	44
Bloque 3: Reflexión crítica y valoración personal	51
3.1. Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje profesional	51
3.2. Reflexión sobre el programa de formación del Máster	58

Referencias	61
Anexos.....	70
Anexo A. Trabajo de investigación propia I: El docente del siglo XXI.....	70
Anexo B. Trabajo de investigación propia II: Investigación-acción en el aula de idiomas	74
Anexo C. Cuestionarios del estudio <i>relación familia-escuela</i>	75
Cuestionario para las familias.	75
Cuestionario para el equipo docente.	77
Anexo D. Ficha técnica del profesorado	79
Las intervenciones docentes y el contexto curricular.....	79
Competencias clave.....	86
Objetivos de aprendizaje	86
Contenidos de aprendizaje	88
Anexo E. Material del alumnado.....	92
Anexo F. Herramientas de evaluación I: rúbrica.....	100
Anexo G. Herramientas de evaluación II: <i>Checklist</i>.....	101
Anexo H. Herramientas de evaluación III: examen.....	102
Anexo I. Resultados de la evaluación	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ventajas del trabajo colaborativo (García, Basilotta y López, 2014, p. 69).....	14
Tabla 2. Presentación de la unidad didáctica 7.....	27
Tabla 3. Primera sesión didáctica: Get started!	29
Tabla 4. Segunda sesión didáctica: Let's dive into the world of sports	31
Tabla 5. Tercera sesión didáctica: Get involved in the past	33
Tabla 6. Cuarta sesión: What happened?.....	35
Tabla 7. Quinta sesión: It's time to create your comic	37
Tabla 8. Herramientas de evaluación utilizadas	38
Tabla 9. Ventajas de las rúbricas (adaptada de Mauricio, Serna, Vallés, Aldasoro.; Vila, 2016).....	38
Tabla 10. Frases de autoevaluación de mis estudiantes.....	40
Tabla 11. Primera sesión mejorada: Get started	49
Tabla 12. Tercera sesión mejorada: Get involved in the past.....	50

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. Fuente: elaboración propia a partir de Delors et al. (1996).....	3
Ilustración 2. Mapa conceptual de las metodologías acticas. Fuente: elaboración propia con la herramienta Goconqr.	12
Ilustración 3. Parámetros educativos y comportamentales evaluables de ClassDojo	25
Ilustración 4. Interfaz de la herramienta ClassDojo	26
Ilustración 5. Evaluación continua individual de mis estudiantes de 1º C en ClassDojo	39
Ilustración 6. El nuevo portafolio de ClassDojo.....	45
Ilustración 7. El cementerio inglés de Málaga	45
Ilustración 8. Dedicatoria por parte de mis estudiantes.....	56
Ilustración 9. PowerPoint de la mujer en la cultura musulmana. Fuente: elaboración propia.....	57
Ilustración 10. PowerPoint de The Hare and the Tortoise. Fuente: elaboración propia a partir de Camus (2018).....	98

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Ventajas del uso de las TIC para el trabajo colaborativo (García, Basilotta y López, 2014,p. 69).....	10
Gráfico 2. Encuesta sobre el uso de las TIC en niños de 10-15 años (INE, 2017).....	10
Gráfico 3. Resultados de flipped classroom (Martín y Santiago, 2016, p. 127).....	16
Gráfico 4. Estadística semanal del progreso global de mi clase de 1º E en ClassDojo..	39
Gráfico 5. Resultado del objetivo principal: motivar a los/as estudiantes a aprender....	42
Gráfico 6. Preferencias de mis aprendices respecto a las herramientas utilizadas	43

Introducción

En este dossier presentamos un Trabajo Fin de Máster dirigido y tutelado por la Prof. D^a. Aurora Carretero Ramos que pretende extraer la esencia de todo el estudio del Máster de Profesorado de Lengua Extranjera en unos contenidos que nos encomienda trabajar para que con éstos se refuerce y destaque los conocimientos básicos con los que podemos ejercer como profesionales de la enseñanza y la educación.

Así pues, veremos que el contenido de este trabajo forma un hilo conductor comprendido en tres bloques: el primero, recoge los contenidos teóricos; el segundo, los contenidos prácticos y el tercero, una reflexión. Estos se dividen a su vez en varios apartados, dentro de los cuales se desarrollan los conocimientos aprendidos durante todo el Máster.

En los contenidos teóricos se recogen los aspectos más destacados de la labor del/la docente y de los conocimientos básicos y específicos que adquirimos a lo largo del Máster de Profesorado. Por ello, trataremos de forma breve el concepto de educación; la finalidad de la educación, en general, y de la enseñanza de Lengua Extranjera (LE) en la Educación Secundaria Obligatoria, en particular; la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza de LE.

Por otra parte, en los contenidos prácticos señalaremos cómo hemos aplicado e integrado los conocimientos teóricos en la práctica docente reflejando el contexto en el que se llevaron a cabo, el desarrollo de la programación y la planificación de las intervenciones docentes, la evaluación y las propuestas de mejora. Asimismo, englobaremos los interesantes trabajos de investigación propia realizados durante el curso además de las fundamentaciones teóricas y/o evidencias recogidas en prácticas.

Finalmente, presentamos nuestras conclusiones con un contenido reflexivo en el que expondremos, exclusivamente, nuestra valoración crítica sobre el propio proceso de aprendizaje profesional y una breve reflexión sobre el programa de formación del Máster, lo cual supone ser una base esencial para nuestra próxima labor profesional en la que nos adentramos en el mundo de la enseñanza; de modo que demos énfasis a la autorreflexión, que es una herramienta primordial para la labor del/la docente.

En definitiva, este trabajo es el principio de un enorme camino de conocimientos que no tiene fin.

Bloque 1: Contexto de la profesión docente

1.1. La educación

1.1.1. Etimología y definición del concepto educación.

El vocablo *educación* aparece por primera vez como tal en las obras castellanas en el siglo XVI (Chaparro, 2017, p. 20). Hasta esa época, y tal y como afirman J. García y A. García (1996), se hacía uso de los términos *criar*, *adoctrinar* y *disciplinar*. En efecto, el concepto *educación* se deriva de dos vocablos latinos: *educere* (“extraer de dentro hacia fuera”) y *educare* (“criar” o “alimentar”).

Desde el siglo XVI hasta ahora el entendimiento que se le daba al concepto *educación* ha ido cambiando a la par del progreso de la sociedad y las ideologías culturales (Durkheim, 1975).

Ahora bien, nuestra sociedad suele definir el concepto de educación como el procedimiento de aprendizaje de un individuo. Sin embargo, no todos los aprendizajes son educativos. En esta línea, Esteve (2010) nos propone que en lugar de dar una única definición del concepto en cuestión, sería más adecuado delimitar las fronteras de la educación, para distinguir lo que es y lo que no es educación. Estos criterios son:

- El criterio de contenido (¿qué se enseña?): los contenidos deberán ser moralmente aceptables.
- El criterio de forma (¿cómo se enseña?): los contenidos deben respetar la libertad y la dignidad de los/as aprendices.
- El criterio de uso (¿para qué se enseña?): se debe favorecer la comprensión de la realidad.
- El criterio de equilibrio (aprendizaje para vivir): se debe resultar “una personalidad integrada”.

Dicho esto, la UNESCO (2015) nos ofrece una definición de la educación como "un aprendizaje que se caracteriza por ser deliberado, intencionado, con un fin determinado y organizado" (p. 17). Por tanto, podemos concretar dicha definición como el hecho que nos forma para la vida (Contreras, 2012).

Por ello, el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo personal, en palabras de Aníbal (2012) “la educación en cualquier sociedad tiene el objetivo general de formar la personalidad ideal sustentada en la vitalidad, la sensibilidad, el esfuerzo, la sabiduría y la inteligencia” (p. 7).

En este sentido, el informe Delors (1996) establece cuatro tipos de aprendizaje que definen la educación integral del siglo XXI (ver ilustración 1), conocidos como los cuatro pilares de la educación, estos son: aprender a conocer (desarrollo cognitivo), aprender a hacer (desarrollo creativo), aprender a vivir juntos (desarrollo social) y aprender a ser (desarrollo personal).



Ilustración 1. Los cuatro pilares de la educación del siglo XXI. Fuente: elaboración propia a partir de Delors et al. (1996)

1.2. Modalidades de Educación Secundaria en España

En el módulo teórico de nuestro Máster se abordó la formación en la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas. Sin embargo, en la modalidad práctica sólo hemos podido experimentar la práctica docente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante) y, por ello, será el centro de atención del presente trabajo.

1.2.1. Educación Secundaria Obligatoria.

La Educación Secundaria es la segunda etapa educativa de modalidad obligatoria de la educación básica. Se caracteriza por ser gratuita y se organiza en dos ciclos: el primero comprende tres cursos académicos y el segundo un curso de carácter “propedéutico”.

Los/as alumnos/as que se matriculan en esta etapa educativa ordinariamente suelen tener edades que se comprende entre 12 y 16 años. Sin embargo, los/as estudiantes pueden repetir hasta dos cursos y permanecer legalmente en esta etapa educativa hasta cumplir los 18 años (Junta de Andalucía, 2018).

1.2.2. Finalidades y objetivos de la ESO.

Según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, que establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos (p. 10).

Dicho esto, Sanz (2011) nos aclara cuatro conceptos esenciales respecto a las finalidades de la ESO:

En primer lugar, apunta que la finalidad principal de la ESO debería ser “el desarrollo de las competencias personales, cognitivas y morales para la convivencia social” (p. 11).

En segundo lugar, reafirma que desde el punto de vista científico, el cumplimiento de dichas finalidades es posible en tanto que se adopten metodologías de enseñanza activas donde el alumnado participe e interactúe socialmente.

En tercer lugar, señala que las finalidades del docente se resumen en la consecución del desarrollo competencial de sus aprendices y, por tanto, debe saber y dominar metodologías activas e interactivas.

Finalmente, subraya que las finalidades concretas y puntuales de esta etapa educativa deben ser propuestas por el docente y determinadas por el contexto de cada aula.

1.2.3. Enseñanza de Lengua Extranjera en la ESO.

Como hemos señalado anteriormente, la finalidad fundamental de la educación básica es la preparación de los individuos para la vida, en palabras de Ponce y

Sarmiento (2017) “el objetivo de la escuela y de la educación se centra necesariamente en su desarrollo inclusivo y extensivo en una sociedad democrática, libre y plural” (p. 170).

En esta línea, cabe señalar que el aprendizaje de un idioma es un requisito para el cumplimiento del objetivo propuesto. En efecto, Trujillo (2007) define el hecho de enseñar una lengua en la escuela como el recurso que permite el desarrollo del ser humano tanto personal como social por medio de la asimilación de diversos conocimientos de la vida, haciendo referencia a los contenidos curriculares, aprendiendo las relaciones sociales y personales de la lengua.

Por ello, en la Educación Secundaria Española los/as aprendices tienen que cursar obligatoriamente una primera lengua extranjera y opcionalmente una segunda lengua extranjera en cada curso de esta etapa educativa.

Ahora bien, el idioma inglés es el que cobra mayor importancia dentro de nuestra sociedad, por lo que es el que mayoritariamente se oferta como primera lengua extranjera. Esta promoción se debe a que más del 90% de los/as estudiantes españoles demandan y estudian el inglés (Ocaña, López, Morales, Arrimadas y Ramírez, 2002, p. 225). Este hecho coincide con los resultados del informe nacional Eurobarómetro en el que más del 80% de los encuestados consideran el inglés como la lengua más útil y relevante (Comisión Europea, 2012). Esto es porque el inglés es el lenguaje tanto de la tecnología como de la ciencia y el comercio (Graddol, 2006).

En suma, hoy en día en la mayoría de los ámbitos laborales cada vez más se requieren profesionales con un alto nivel de inglés. Ello se debe a que en la globalización, el inglés se ha establecido como el lenguaje común del mundo para la interacción tanto académica como empresarial (Tsou, 2015, p.48). De hecho, en un informe del British Council (2013) se refleja que en el mundo hay 1750 millones de personas que hablan inglés, estimando que esta cifra ascenderá a 2000 millones de personas para el año 2020, “lo cual implica un mayor compromiso por parte de las instituciones educativas y sus actores, para formar ciudadanos competitivos en este aspecto” (Carvajal, 2013, P. 80).

Llegando a este punto, nos parece digno de mención la gran responsabilidad que recae sobre las instituciones educativas, en general, y el equipo docente de LE, en

particular, en favorecer la autogestión lingüística en nuestros educandos, en palabras de Quesada (2015):

El fin primordial en el área de enseñanza de un idioma comprende la promoción de una autonomía lingüística en los estudiantes. Resulta fundamental hacer ver al profesor que se está formando la necesidad de transmitir a sus estudiantes el deseo de continuar aprendiendo fuera de la clase (p. 4).

Con el fin de hacer real el objetivo anteriormente mencionado se debería empezar por suplir las carencias de nuestro alumnado por medio de la motivación por el aprendizaje, en general, y la adquisición de LE, en particular. Dicho esto, Santos (2012) afirma que “para aprender de forma eficaz hace falta tener deseos de hacerlo y tener los ojos abiertos para ver, la mente despierta para analizar, el corazón dispuesto para asimilar lo aprendido y los brazos prestos para aplicarlo” (p. 17).

1.3. Planificación de la enseñanza

1.3.1. ¿Dónde enseñar?

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español ofrece dos modalidades de enseñanza en la ESO: la modalidad presencial y la modalidad a distancia.

La primera modalidad es la más común, donde todo/as los/as adolescentes tienen el derecho a acceder a un centro educativo ya sea público, concertado o privado. La segunda modalidad atiende a aquellas personas cuyas edades son comprendidas entre 12-16 años que no pueden asistir a una institución educativa.

Ahora bien, el centro educativo no es el único sitio donde se imparte una educación sino que en los hogares también se enseña. No obstante, el tema del establecimiento de un único lugar donde se enseña ha generado una polémica en la literatura científica. Mientras que unos autores otorgan una gran responsabilidad al docente (el educador), otros afirman que es una responsabilidad compartida entre los centros educativos y las familias. En esta línea, nosotros estamos totalmente de acuerdo con la afirmación de Aguirre, Caro, Fernández, y Silvero (2016) en que “tanto los padres como los educadores tienen la labor de compartir el cuidado y la educación del niño” (p. 88). De hecho, como hemos visto a lo largo del Máster, una de las sociedades más prósperas en la educación, Finlandia, consideran el peso de la educación para un futuro deseable,

por lo que se responsabilizan de una educación en valores y de calidad, y los padres asumen la tarea de transmitir esos valores a sus hijos.

Por ello, tendremos el desafío de motivar a las familias a participar en las reuniones que se realizan para estos fines. Asimismo, colaborar juntos en definir las responsabilidades de cada parte en la educación de los/as adolescentes y llegar a un acuerdo para interrelacionar aquellos valores que se enseñan en la casa y los que se aplican en la escuela.

1.3.2. ¿Qué y cómo enseñar en LE?

El adoctrinamiento que se hacía durante muchísimos años, y lamentablemente se sigue aplicando en muchos centros en la enseñanza de lengua extranjera, se basaba en una metodología puramente tradicional centrada “en la transmisión del conocimiento sin ninguna relación con el entorno del estudiante” (Fontán, 2013, p.7), lo cual resulta ser incoherente con la enseñanza del siglo XXI.

Hoy en día, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015; se exige la implementación de una educación integral que comprende tanto el contenido como las competencias y que se adapta a los niveles, condiciones y necesidades de los/as educandos. Además, y atendiendo a la misma Orden, “los métodos docentes deberán favorecer la motivación por aprender en los alumnos y alumnas” (p. 7002), nos damos cuenta de que el rol del docente ya no se limita a ser enseñante y orientador sino que además deberá ser generador de la curiosidad del discente y motivador.

En vista de ello, Eisner y Vallance (1974) postularon cinco perspectivas de la *teoría del currículum* en la enseñanza de LE, de las que adoptaremos aquella que más se ajusta a los requisitos de la educación del siglo XXI: el currículum basado en experiencias de la vida real adaptado a los intereses y las edades de los/as aprendices.

En cuanto a la planificación tenía la creencia de que lo idóneo es diseñar detalladamente un currículum a priori, no obstante, en el periodo de prácticas he podido verificar que lo más apropiado es tener planteado un diseño flexible que me permita realizar los cambios oportunos según las circunstancias y las imprevisiones del aula. De hecho, según Núñez (2008):

Un buen diseño curricular no ofrece soluciones acabadas o definitivas sino que proporciona elementos útiles para que se puedan elaborar en cada caso las

soluciones más adecuadas en función de las circunstancias concretas en las que tiene lugar la práctica educativa (p. 27).

Además, conforme a Egido (2011) un currículum es adecuado e integral cuando se basa en las competencias básicas; dispone de unos criterios de evaluación que estiman el avance de aprendizaje del alumnado y garantiza el correcto seguimiento; motiva al discente y favorece la interacción, la participación y la autonomía del aprendiz en el aula.

Finalmente, el conjunto de todas las destrezas, los conocimientos y las actitudes se deben integrar de forma armónica en contenidos y materiales. Por ello, el diseño de unos contenidos contextualizados y la utilización de varios recursos innovadores nos permiten ofrecer una enseñanza más personalizada y motivadora. En efecto, Verdecia, Silva y Ferrer (2010) afirman que:

La contextualización del material lingüístico objeto de aprendizaje, constituye una de las premisas para el mantenimiento de la motivación, de ahí que, el profesor debe hacer uso de una metodología activa, con materiales lingüísticos actualizados para atraer la curiosidad e interés de los estudiantes, el deseo de involucrarse y aceptar retos durante su realización (p. 1).

1.3.3. ¿Cómo aprende el alumnado?

Los/as discentes de LE son “tapices del mundo que nos rodea”, pues vienen con diferentes niveles de destrezas, habilidades, idiomas, culturas, intereses y una variedad de perfiles de aprendizaje (Theisen, 2002).

Por ello, cada alumno y alumna tiene su propia forma de aprendizaje. En este sentido, la inteligencia de una persona no se puede ceñir a los conocimientos científicos sino que existen varias esferas de habilidades y conocimiento en cada una de las personas que Gadner (2012) los denomina Inteligencias Múltiples. En esta línea, Barrios (2002) afirma que:

Las derivaciones educativas de esta teoría, cuya aplicación al ámbito de las lenguas extranjeras está experimentado un auge reciente, requieren la reflexión e interpretación de la teoría en términos didácticos apropiados a la situación de enseñanza y se basan fundamentalmente en el reconocimiento de la heterogeneidad de modos de aprender en el aula y, en consecuencia, en la necesidad de procurar experiencias de aprendizaje variadas que impliquen a cada una de las áreas de las inteligencias reconocidas (p. 29).

Ahora bien, teniendo en cuenta la teoría de las Inteligencias Múltiples y la filosofía de la instrucción diferenciada, que sostiene que cada aprendiz es único, los profesores y las profesoras tendremos el reto de cambiar el paradigma de enseñanza pasando de intentar homogeneizar la educación, para que todos tengan los mismos conocimientos y habilidades, a personalizarla con el fin de permitir y favorecer la convivencia de la diversidad.

1.4. Desarrollo de la enseñanza en LE

Tras haber analizado los objetivos, finalidades, modos y retos de la educación, en general, y de la enseñanza de LE, en particular, es hora de plantear la cuestión de cómo desarrollar la enseñanza en dicha especialidad y cómo evaluarla.

Ahora bien, para adaptar la gestión del aula a los requerimientos de una educación competencial de calidad se debe tener en cuenta los siguientes cuatro aspectos:

En primer lugar, crear aulas inclusivas donde se agrupa al alumnado de manera heterogénea, sin crear ninguna diferenciación entre alumnos y alumnas de diferentes niveles culturales y/o académicos (Antúnez et al., 2010), en lugar de establecer segregaciones entre aulas bilingües y no bilingües, como es el caso de mi centro de prácticas. De hecho, Silva (2014) afirma que “esta diferenciación por niveles, lejos de fomentar la equidad y la igualdad, finaliza por separar al alumnado de menor nivel y acentuar las diferencias y desigualdades de estos grupos” (p. 9).

Ahora bien, según Coll (2010) cuando agrupamos alumnos y alumnas con cualquier tipo de diversidad hacemos de nuestra aula una representación de lo que es el mundo externo. Así, podemos educarles en el respeto a la diversidad y fomentar las competencias sociales.

En segundo lugar, hacer uso de varios recursos y materiales en el desarrollo de las sesiones didácticas. En esta línea, es importante subrayar que no se debe ceñir al libro de texto y/o a la pizarra sino que hay que incluir más recursos didácticos para motivar al discente a aprender y a interactuar tanto con los objetos como con las personas. En efecto, García, Basilotta y López (2014) investigaron sobre las virtudes de las mismas y concluyeron por ofrecer siete ventajas identificadas por los/as docentes, que se muestran en el siguiente gráfico:

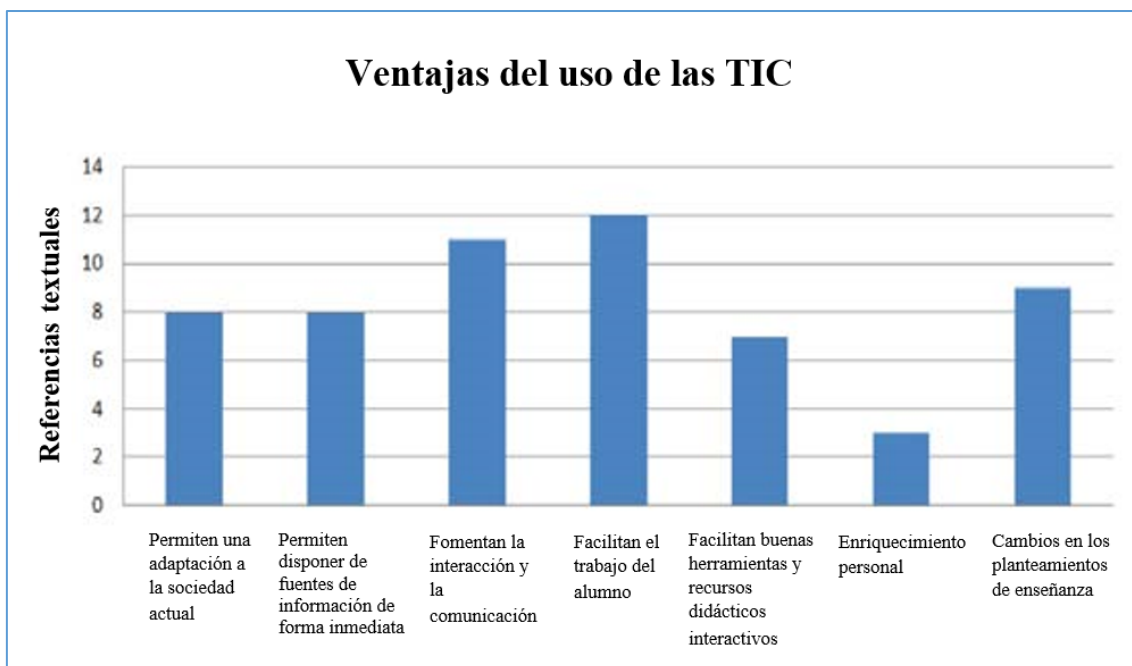


Gráfico 1. Ventajas del uso de las TIC para el trabajo colaborativo (García, Basilotta y López, 2014,p. 69).

En este caso, y siguiendo la recomendación de la Orden ECD/65/2015, cabe destacar el uso de las TIC, pues estas ya forman parte de la vida cotidiana de la sociedad actual, en especial de los adolescentes. De hecho, según el Instituto Nacional de Estadísticas (2017) el número de usuarios tanto de ordenador como de teléfono móvil, cuyas edades se comprenden entre los 10 y 15 años, han ascendido considerablemente en los últimos 12 años, de tal modo que pasan de ser 74,4% usuarios de ordenador y 58,4% de dispositivo móvil en el 2006 a ser 92,4% y 69,1% respectivamente en el 2017, como se puede observar en el siguiente gráfico:

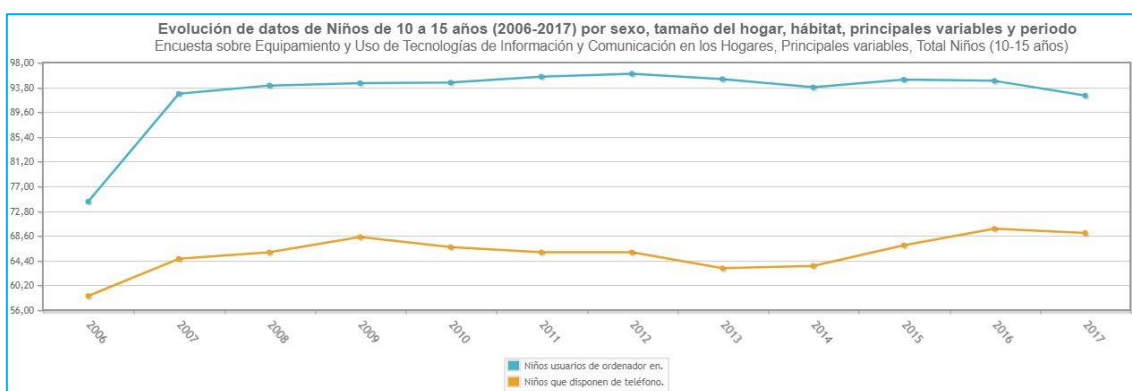


Gráfico 2. Encuesta sobre el uso de las TIC en niños de 10-15 años (INE, 2017)

Ahora bien, debido a que nuestros/as estudiantes son los llamados “nativos digitales” y, como hemos visto, las TIC forman parte importante de sus vidas, nosotros/as como docentes debemos extraer el máximo provecho de las mismas y hacer de estos recursos una herramienta eficaz para el aprendizaje del alumnado. Es más, deberíamos considerar

“qué prefieren ver, escuchar y jugar nuestros niños, para que a través de ello podamos motivar al aprendizaje y construir una didáctica funcional de acuerdo a sus intereses” (Ibáñez, 2017). Eso sí, teniendo siempre en cuenta que “la tecnología por sí misma no es la respuesta para una educación de mejor calidad. La tecnología es una herramienta que aumenta la posibilidad de éxito de un aprendizaje más eficaz” (Fontán, 2013, p.58). Además de ello, debemos tener en cuenta que el hecho de que nuestros/as estudiantes son nativos digitales no implica que conozcan el uso adecuado y seguro de las TIC, por lo que es nuestra competencia asesorarles sobre una búsqueda de información fiable, protección de datos personales, utilización de plataformas educativas, etc.

En tercer lugar, es digno de mención que las labores que ha de desempeñar el docente del siglo XXI requieren de nuevas competencias profesionales que den respuesta a las necesidades de la sociedad y, por tanto, del profesorado. Una de ellas son las competencias digitales. Por ello, la revisión y la mirada se están dirigiendo hacia estos ámbitos. Al igual que en el estudio de idiomas, surgen iniciativas nacionales e internacionales que persiguen adaptar el rol del profesorado a los requisitos de la sociedad actual tales como: el Congreso Nacional Transformación Digital Educativa, celebrado el 25 y 26 de mayo de 2018, en el que se presentó propuestas y experiencias educativas innovadoras (Intef, 2018) y la web Project CRISS, es un proyecto que promueve el aprendizaje permanente y ofrece unas pautas de desarrollo profesional práctico de alta calidad, una variedad de materiales de apoyo y un currículum para la enseñanza y el aprendizaje a nivel internacional (“Project CRISS”, 2018).

Así, se precisa enfatizar el papel activo y participativo del alumnado en su enseñanza y, por tanto, resaltar la importancia de que el/la docente y el/la aprendiz construyan conjuntamente el conocimiento (Tribó, 2008).

Por ello, para hacer real tanto la creación de un aula inclusiva como la protagonización del papel del discente, sería ideal hacer uso de un pluralismo metodológico. Dichas metodologías deberían tener una cohesión armónica “entre la lógica de la disciplina (código disciplinar, paradigma, conceptos y contenidos básicos de la ciencia) y la lógica psicopedagógica de los alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, dificultades de aprendizaje, contexto sociocultural)” (Tribó, 2008 p.189).

Ahora bien, “para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas” (Orden ECD/65/2015, p. 17). Estas metodologías emergentes (ver ilustración 2) se basan en los cuatro pilares de

la educación actual y promueven la adquisición de competencias mediante la responsabilización del alumnado de su propio aprendizaje guiado por el profesor o la profesora. (Robledo, Fidalgo, Arias y Álvarez, 2015). Además de fomentar la autonomía del alumnado, favorecen el pensamiento crítico y la creatividad, siendo estas últimas muy demandadas en la sociedad actual. “Al mismo tiempo, promueven la aparición de un espacio de atención a la diversidad y fomenta la igualdad de oportunidades” (Merino, 2017 p.3).

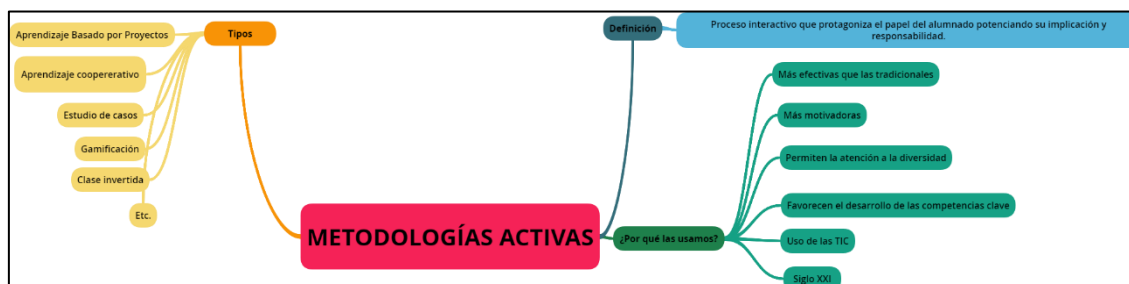


Ilustración 2. Mapa conceptual de las metodologías activas. Fuente: elaboración propia con la herramienta Goconqr.

Además, en las metodologías activas podemos encontrar las respuestas a las preguntas anteriormente planteadas sobre qué, cómo, cuándo y dónde enseñar. Así Baro (2011) nos especifica las respuestas a estas preguntas de la siguiente manera:

Ante la pregunta de qué enseñar, nos detalla que para que un aprendizaje sea significativo, tiene que respetar el interés del alumnado de modo que se vea atraído a conocer algo específico. Por ello, se debe presentar una diversidad de contenidos que puedan ser de su interés, de los cuales cada persona elige aquel que más le despierte la curiosidad.

Respecto a la pregunta de cómo enseñar, nos plantea la proporción de material que pueda ser trabajado y manipulado por los/as estudiantes. Ello sigue la idea de que el aprendizaje verdadero y significativo se produce en el contexto del descubrimiento y la interacción con el medio que rodea al aprendiz.

Atendiendo a la pregunta de cuándo enseñar, nos muestra que las metodologías activas presentan la característica esencial de ser flexibles tanto en el horario como en el ritmo de estudio. Por tanto, las metodologías activas atienden a la diversidad y particularidad de los/as discentes, favoreciendo así la igualdad de oportunidades.

Finalmente, resalta la flexibilidad de estos modelos respondiendo a la pregunta de dónde enseñar, pues la peculiaridad de estos modelos es que no se limitan a un espacio

en concreto. Es más, se aconseja que al igual que se presenta una variedad de contenidos, se tenga en cuenta que la variedad de espacios tanto reales como virtuales, también aumentan las posibilidades de un aprendizaje equitativo y significativo.

De entre las diferentes metodologías activas existentes, el/la enseñante debe elegir aquellas que mejor se cohesionen y se adapten a las necesidades de su aula. Por ello, hemos elegido tres de las metodologías que mejor se adaptan a nuestros/as estudiantes. A continuación procedemos a desarrollar cuáles son y por qué hemos elegido dicha combinación:

Ludificación o gamificación

En primer lugar, es importante señalar que no cabe duda de que la motivación es el elemento fundamental para conseguir los objetivos educacionales. Por ello, una de las corrientes emergentes más recientes es la adopción de una metodología basada en la gamificación como estrategia líder para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ésta, se basa en la utilización de los potenciales del juego a favor del aprendizaje en el aula. De esta manera, se despierta en el alumnado la curiosidad por saber, se incrementan las habilidades sociales, el trabajo cooperativo, el pensamiento complejo y la planificación estratégica. Dicha metodología ha demostrado su gran aceptación por parte de los/as docentes que la han aplicado y que ven en ella una manera efectiva de abordar los contenidos curriculares, el aprendizaje interdisciplinar y la motivación de los/as aprendices (Gómez y Ruiz, 2017). Asimismo, los resultados de diversos estudios que han aplicado dicha metodología han demostrado una efectividad notable en la consecución de los objetivos de enseñanza- aprendizaje (Evaristo, Vega y Navarro, 2016; Marín, López y Maldonado, 2015; Saorín et al., 2015).

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Otra de las metodologías activas que está recibiendo un auge importante en el ámbito educativo es el aprendizaje basado en proyectos (ABP, en adelante). Esta metodología sigue la filosofía de que un aprendizaje significativo tiene que plantear al/la estudiante un problema o cuestión a solucionar de manera colaborativa y donde la intervención del/la profesor/a consiste en tomar el papel de guía e instructor, mientras que el alumnado adquiere toda una autonomía total (Rebollo, 2010). De esta manera, Pallarès (2013) nos destaca las siguientes características diferenciales del ABP:

- Posicionamiento del alumnado en el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Fomento del trabajo colaborativo y participativo
- Adquisición del papel de facilitador por parte del equipo docente
- Creación de conocimientos a partir de la resolución de problemas
- Desarrollo de competencias a partir de la generación de habilidades, actitudes y conocimientos
- Autogestión del aprendizaje

De entre todos los puntos citados anteriormente cabe destacar el trabajo colaborativo por su potencial de incrementar la interacción entre los/as estudiantes y los/as docentes y de los/as estudiantes entre sí. Ello presenta muchas ventajas (ver tabla 1) entre las que cabe destacar que favorece el ambiente agradable, potencia las habilidades sociales, se desarrollan las competencias transversales y aumenta la motivación de los/as estudiantes (García, Basilotta y López, 2014)

Categorías	Frecuencias
Desarrollo de competencias transversales	8
Interacción entre alumnos	7
Desarrollo del currículo	6
Aumento de la implicación y participación de los alumnos	4
Mejoras en el desarrollo profesional del docente	4
Mejoras en el aprendizaje	4
Mejoras en la motivación	3
Mejoras en los alumnos con dificultades	3
Evaluación de los aprendizajes	2
Favorece la satisfacción personal de los alumnos	1
Favorece la participación de las familias	1

Tabla 1. Ventajas del trabajo colaborativo (García, Basilotta y López, 2014, p. 69)

Clase invertida (flipped classroom)

Finalmente, cabe señalar otra de las metodologías emergentes que está cobrando interés entre los/as profesores y que puede combinarse armónicamente con el ABP: la clase invertida o *flipped classroom*. Éste modelo “se centra en el alumno y en el desarrollo de competencias. Combina la instrucción directa, mediante vídeos, junto con metodologías constructivistas, que realiza en el aula” (Martín y Santiago, 2016, p. 119). A este respecto cabe señalar dos de los elementos esenciales de esta metodología: la visualización de vídeos previa a la clase y las tareas que se realizan durante la clase.

En el primer caso, se justifica la utilización del vídeo para la transmisión de información de una manera interactiva y eficaz por los siguientes rasgos que presenta:

En primer lugar, sabemos que los vídeos presentan una facilidad de atraer a los/as adolescentes por su carácter interactivo y de entretenimiento, por lo que sería muy recomendable utilizarlos como recursos educativos que respetan el interés de los/as aprendices (Quesada, 2015). En segundo lugar, y basándonos en la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia presentado por Mayer (citado en Talaván, 2012), sabemos que un individuo presenta una capacidad limitada a la hora de recibir información de un solo canal, mientras que si se presenta información por medio de más canales se refuerza la adquisición y la asimilación de la información. Así, los vídeos presentan la información por medio de varios canales (auditivo, visual, textual, etc.) y, por ende, multiplican las fuentes de transmisión y recepción de información. En tercer y último lugar, cabe señalar un estudio realizado por Medina (2014) titulado *El vídeo como estrategia para la enseñanza del inglés*, donde nos realza las funciones del vídeo citadas por Monteagudo y las cuales son: la función comunicativa, en tanto que en el vídeo se relatan hechos con imágenes y audio de la misma manera en la que nos comunicamos socialmente, por lo que facilita la interacción; la función investigativa, que se entiende desde el punto de vista del análisis de la información que se recibe; la función lúdica y de entretenimiento tal y como hemos citado anteriormente; la función motivadora, pues crea en el sujeto una reacción y un interés en tomar conciencia sobre lo que observa y la función evaluativa, sobre todo cuando la persona observa y analiza una grabación propia.

Además, en el mismo artículo nos proporciona varios resultados sobre la utilización didáctica del vídeo para la enseñanza del inglés de las cuales destacamos dos: por una parte, las estrategias de aprendizaje desarrolladas al visualizar un vídeo son la sensación y la cognición, siendo estos dos de los procesos cognitivos superiores del aprendizaje y, por otra parte, la efectividad de este recurso es máxima cuando se utiliza en la etapa de pre-clases, debido a las posibilidades de interacción y adaptación a las necesidades peculiares de tiempo-espacio de cada estudiante.

En el segundo caso, las actividades de clase son y deben ser participativas y, a ser posible, colaborativas. De este modo, se fomenta la implicación del alumnado, haciendo de las clases un tiempo de participación y colaboración activa, divertida, fructuosa y agradable para todos/as. Asimismo, los resultados académicos fruto de estas actividades son muy satisfactorios, como se puede observar en el siguiente gráfico de resultados

obtenidos en el estudio sobre la efectividad de este modelo, realizado por Martín y Santiago (2016):

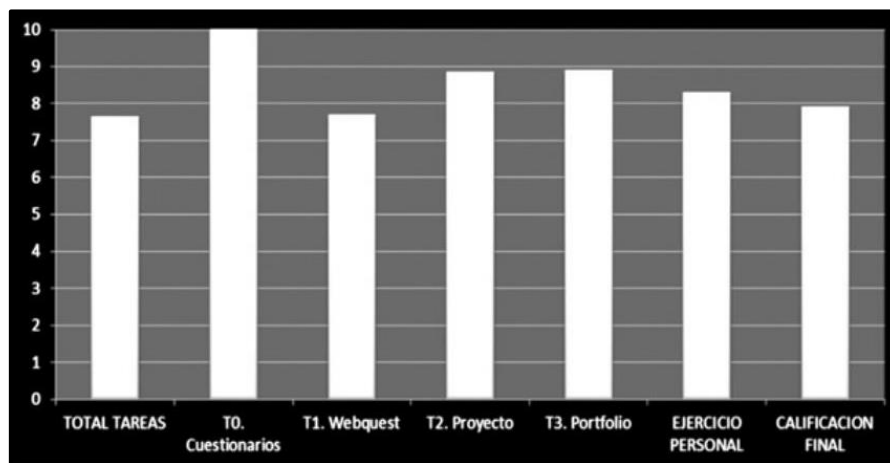


Gráfico 3. Resultados de flipped classroom (Martín y Santiago, 2016, p. 127)

Ahora bien, en el bloque nº 2 procedemos a justificar la elección de dichas metodologías no solo basándonos en la efectividad demostrada de las mismas, sino también en la adecuación de dichas metodologías a los objetivos que nos hemos planteado para nuestra planificación docente.

Finalmente, llevar a cabo una evaluación justa y objetiva. Para ello, en la Orden de 14 de julio de 2016, se expone el currículo de la ESO de nuestra Comunidad Autónoma y se detalla en ella todos los criterios de evaluación de Lengua Extranjera del alumnado.

En el siguiente apartado exponemos brevemente la evaluación tanto del aprendizaje como de la enseñanza.

1.5. Evaluación en LE

1.5.1. Evaluación del aprendizaje.

El término evaluación se suele utilizar como sinónimo del vocablo calificación. Sin embargo, en este apartado no lo trataremos con tal significado sino como "formación" o evaluación para el aprendizaje que Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003) lo definen como aquella retroalimentación que se da sobre cualquier actividad realizada por los/as estudiantes que da forma y sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación, por tanto, es una fase primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues se comporta como un medio por el cual podemos verificar el

cumplimiento de los objetivos propuestos y una guía para plantear propuestas de mejora.

Ahora bien, existen fundamentalmente tres tipos de evaluaciones: la evaluación previa, que pretende conocer el punto de partida de los/as estudiantes; la evaluación formativa, que registra el proceso y progreso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación final, que valora los logros de los/as aprendices (Pasek y Mejía, 2017).

Ahora bien, de entre todos los tipos de evaluación existentes resaltamos brevemente la evaluación formativa porque es la que “nos facilita la tarea de identificar problemas, mostrar alternativas, detectar los obstáculos para superarlos, en definitiva, perfeccionar el proceso educativo” (Rosales, 2014, p. 5). Ésta, cobra mayor importancia por su función reguladora puesto que el alumnado toma decisiones y realiza cambios en su modo y estrategias de aprendizaje al obtener una retroalimentación a través de la misma (Villardón, 2006). Por tanto, “el objetivo no se centra en dar una calificación final sino en favorecer, confirmar o rectificar el método y orientar al aprendiz sobre la misma marcha para progresar” (Fernández, 2017, p. 4).

Ahora bien, como hemos visto anteriormente, las nuevas tendencias educativas se centran en el aprendizaje competencial que consiste básicamente en la adquisición de una serie de habilidades, conocimientos y actitudes. Por ello, Villardón (2006) nos subraya la necesidad de ajustar los criterios de evaluación a los objetivos de aprendizaje. Esto es lo que se denomina evaluación auténtica y propone establecer unas prioridades dentro del programa curricular, para que a partir de las mismas se adapte el sistema evaluativo.

Además, Según nuestro autor el término competencia implica activar y movilizar las estrategias, conocimientos y actitudes en pro de un avance en el aprendizaje. Por ende, la evaluación debe tener la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las demandas de movilización anteriormente citadas.

Finalmente, se debería tener en cuenta que las competencias consisten en demostrar acciones, referidas a lo que el/la alumno/a sabe hacer. Por eso mismo, la evaluación debe poder valorar la capacidad del/la estudiante de realizar algo o resolver un problema planteado, en base a unos criterios de calidad prefijados (Villardón, 2006).

1.5.2. Evaluación de la enseñanza.

Tras la evaluación del aprendizaje de los/as discentes viene la fase de medición en la que se hace una transformación de información cualitativa en cuantitativa, en otras palabras, se codifica los datos obtenidos. Finalmente, se realiza una evaluación del proceso de enseñanza o lo que Rosales (2014) llama *assessment*, que es el proceso de descodificación de los datos obtenidos desde la perspectiva de la actuación docente; eso es, desde el punto de vista de la enseñanza.

Por tanto, según Rosales (2014) el *assessment* se basa en una interpretación de la información, una retrocomunicación y autorreflexión y una toma de decisiones. Así, podemos deducir el desarrollo de este proceso del siguiente modo: primero, se efectúa un breve estudio crítico de los resultados de la medición. Posteriormente, se hace una reflexión y/o autorreflexión estableciendo correlaciones entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje. Finalmente, se asienta unas propuestas de mejora.

Finalmente, nos gustaría destacar que de entre todas las herramientas de evaluación de la enseñanza (cuestionarios, portafolio, entrevistas, planes de evaluación, *checklist*, encuesta de satisfacción, etc.) nos parece especialmente útil el uso del portafolio docente, pues constituye una plataforma donde se registra el día a día de la práctica docente, lo cual permite visualizar la evolución, reflexionar sobre las propias actuaciones, hacer propuestas de mejora y, si se comparte en colaboración con otros/as compañeros/as, se puede enriquecerse de otras experiencias y obtener una retroalimentación sobre nuestras actuaciones.

Bloque 2: Diseño y fundamentación del plan de trabajo

2.1. Resumen del plan de trabajo inicial

2.1.1. Descripción del contexto educativo.

2.1.1.1. Descripción del centro educativo.

El centro educativo en el que realicé mis prácticas es un instituto público de ESO, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio y Grado Superior, situado en la provincia de Málaga.

Ahora bien, cabe señalar que el entorno que rodea el centro posee un nivel socio-económico y cultural que se encuadra dentro de una media baja.

En cuanto a su situación geográfica, cabe destacar que el río, ubicado en la zona este del centro, supone un riesgo el mismo. Además, el carril bici que está justo en la salida por la zona oeste se considera un obstáculo en caso de evacuación del centro.

Además, nos parece interesante subrayar que el centro tiene una arquitectura peculiar (multipabellón) pues se divide en zonas pares e impares. Dicho esto, el centro no cuenta con una zona específica de recreo debido a su construcción, pero hay varios pasillos en forma de pequeños parques dotados de bancos de madera. Se observa una conservación externa poco cuidada, sin embargo, por el interior está bastante cuidada y conservada.

El instituto es poco luminoso debido a su arquitectura. No obstante, la luz del sol alumbra los pasillos y los vacíos del instituto. Por tanto, debido a lo dicho anteriormente, y a la presencia de un estanque de agua artificial y diversos jardines, el centro suele tener una temperatura algo inferior en su interior que el exterior. Además, el centro se caracteriza por ser agradable y poco ruidoso, debido a que, por un lado, las zonas de deporte (gimnasio, sala de fútbol y cancha de baloncesto) se ubican al final del instituto y, por otro lado, los laboratorios y talleres se encuentran o bien aisladas al final del centro o bien agrupadas en una planta. Además, los/as alumnos/as se suelen agrupar por parejas o pequeños grupos.

En cuanto a la infraestructura informática del centro cabe mencionar que todas las aulas están dotadas de un ordenador, un proyector o pizarra digital por aula. En esta línea, cabe señalar que la calidad de estos es pésima y la conexión a Internet es bastante lenta.

Respecto al diseño de las aulas, éstas son bastante pequeñas, pues están diseñadas para acoger a 20 estudiantes aproximadamente. Sin embargo, nos encontramos con una media de 30-35 aprendices por aula, lo cual hace que el movimiento dentro del aula sea bastante incómodo además de que limita al/ la docente a la hora de realizar agrupamientos en el aula.

2.1.1.2. Descripción de la situación de enseñanza-aprendizaje.

El proyecto educativo institucional plantea que la base de su pedagogía se parte de la situación real del alumnado y de los objetivos generales del centro. Por tanto, no se impone una metodología principal ni se especifica una programación sino que cada

docente deberá impartir sus clases conforme a la programación didáctica de su departamento amparándose en el decreto 327/2010.

Ahora bien, en la programación general del departamento de inglés tampoco se concreta una metodología de enseñanza sino que simplemente se manifiesta que “es el conjunto de decisiones que organizan la actividad en el aula” (p. 15). Dicho esto, inferimos que el departamento de inglés del instituto no se acordó en establecer una metodología de enseñanza. En efecto, he tenido la oportunidad de acompañar a otro profesor para ver otra modalidad de enseñanza y el resultado fue el siguiente:

Mientras que mi tutora utiliza el método prusiano, centrado principalmente en la enseñanza de la gramática mediante un procedimiento puramente deductivo, la memorización de vocabulario y de reglas gramaticales y la traducción de textos (Sánchez, 2009, p.63); el otro profesor sigue claramente el enfoque comunicativo en el que “el docente es un propiciador de contextos pedagógicos, en donde el aprendiz es un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento” (Muñoz, 2010, p. 75).

Por tanto, concluimos que en el departamento de inglés no se aprobó una metodología fundamental por unanimidad debido a que no hay un consenso sobre el concepto que tiene cada docente del término aprendizaje. Pues, mientras que para algunos enseñantes el aprendizaje es exitoso si los/as alumnos/as memorizan vocabulario, reglas gramaticales y sepan traducir; para otros el aprendizaje es exitoso y significativo cuando los/as estudiantes son capaces de comunicarse e interactuarse en situaciones de la vida real.

2.1.1.3. Descripción del alumnado de la intervención docente.

El grupo de estudiantes que escogí para realizar mis intervenciones son alumnos/as de 1º de la ESO (C y E, bilingües) diurno, adolescentes de 11 a 15 años. Son dos cursos de estudiantes que se encuentran en pleno desarrollo psicológico, consolidación del pensamiento abstracto y el comienzo del razonamiento proposicional, autoconcepto y autonomía personal (Jiménez, 2010).

Como rasgos propios observados en estos/as aprendices, cabe destacar que sufren constantes cambios de estado de ánimo debido a que dan mucha importancia a la opinión de su grupo de iguales y a la apariencia física.

El grupo de 1.º de la ESO C cuenta con 31 alumno/a y la clase de 1.º de la ESO E con 30 estudiantes matriculados/as. Los/as aprendices tienen, por lo general, un perfil de rendimiento académico medio (refiriendo a las calificaciones escolares).

Finalmente, es digno de mención que los/as aprendices de estas dos clases se encuentran desinteresados/as, en general, por estudiar y, en particular, por aprender una lengua extranjera y presentan muchas deficiencias en inglés. Según la profesora no le atribuyen la misma importancia al inglés que a las matemáticas o las ciencias naturales. En efecto, un hecho que me llama la atención es que a medida que ascendemos en cursos la desmotivación aumenta y el rendimiento académico disminuye.

2.1.2. Fundamentación y resumen de la planificación original.

El periodo de observación ha sido una etapa crítica para ayudarme a conocer el contexto en el que se va a desarrollar mi práctica. Durante este periodo, centré toda mi atención en la obtención del máximo número de datos que me puedan guiar a establecer mis objetivos. Por ello, no me conformé con solo observar silenciosamente lo que ocurre en el día a día, sino que también he realizado varias entrevistas con más de un/a docente y cuestionario tanto para alumnos/as como para docentes (ver [anexo A](#)).

A través de esta tarea de investigación personal pude detectar tres tipos de problemas y/o carencias en el contexto específico de mi intervención didáctica:

En primer lugar, como he citado anteriormente, detecté como principal problema la desmotivación general por el estudio, y en concreto, por las lenguas extranjeras.

En segundo lugar, existe una gran laguna respecto a las competencias transversales. Esto puede ser debido, mayoritariamente, a que la profesora de inglés, entre otros/as profesores no abordan esta parcela de la educación debido a la metodología utilizada que se centra en el contenido.

En tercer y último lugar, cabe señalar como carencias específicas de LE, la falta de destrezas para la comprensión y, sobre todo, producción tanto de textos orales como escritos. Esta laguna se debe a que en las clases de inglés se trabaja principalmente la gramática y el vocabulario. Es más, he podido comprobar que cuando se da el caso de realizar alguna lectura y/o audio, la profesora no favorece en absoluto la comprensión y reflexión del texto, puesto que se dedica a traducir literalmente los textos escritos y

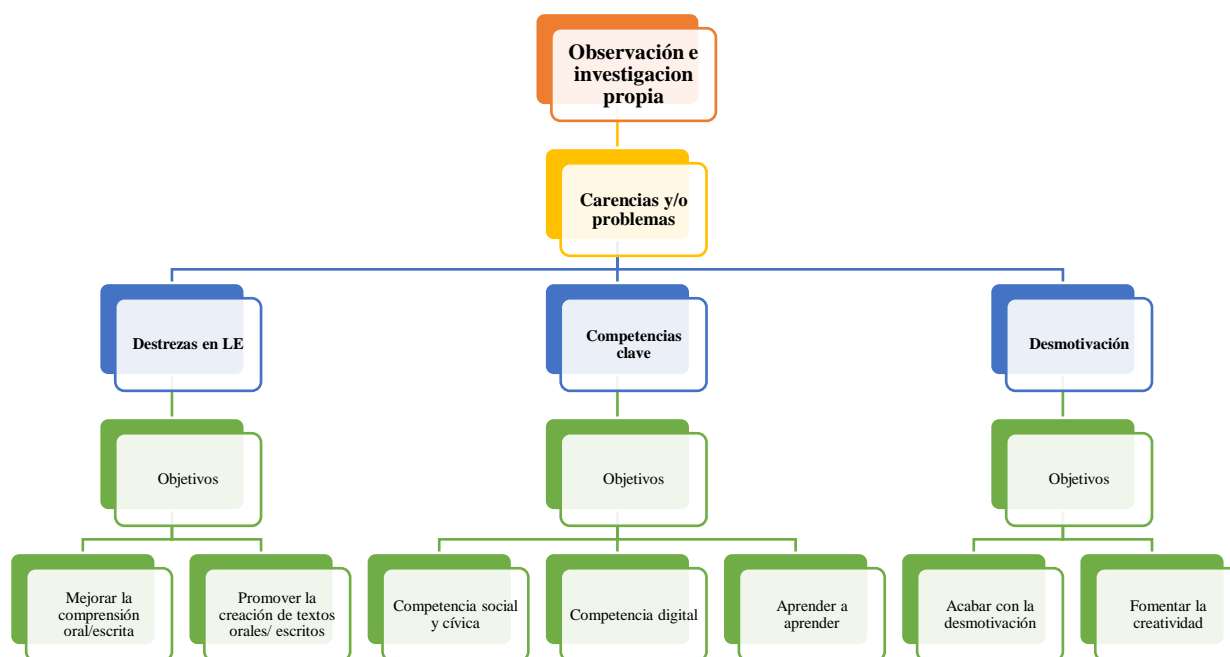
a plasmar las respuestas de los audios en la pizarra sin darles margen a comentar y debatir las respuestas que ellos/as realizan.

Vistas las carencias anteriores, me planteé los siguientes objetivos para mi intervención (ver esquema 1):

En primer lugar, y siguiendo lo establecido en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero que plantea que “uno de los elementos clave en la enseñanza por competencias es despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje en el alumnado” (p. 17), pretendo atender a esta falta de motivación de mis alumnos/as diseñando una metodología que promueva la implicación, la participación y la creatividad de los/as educandos.

En segundo lugar, me planteé trabajar algunas de las competencias clave donde veo que tienen más carencias. Estas son: la competencia social y cívica, aprender a aprender y la competencia digital. La primera competencia propuesta se debe a que durante la reunión de evaluación se ha hablado de que no se realiza ningún trabajo grupal, justificando este hecho en la evitación de las problemáticas y el desorden de los trabajos en equipo. La segunda competencia la propuse debido a que a pesar de ser esencial para el proceso de aprendizaje global y atiende a “la percepción de autoeficacia y confianza” (MECD, 2015) del alumnado ningún profesor/a la promueve. Es más, los/as estudiantes están acostumbrados/as a seguir fielmente una pauta detallada por el/la docente tanto de los contenidos que tienen que aprender como de la realización de los trabajos. Finalmente, y debido a que “el uso de las TIC en la educación contribuye a un aprendizaje más constructivista y un aumento de la actividad y una mayor responsabilidad de los estudiantes” (Zarate, Garza, y Zermeño, 2016, p. 78) además de que “puede favorecer procesos cognitivos, psicológicos y socio-afectivos inherentes al aprendizaje de una L2” (Izquierdo, Villegas, Aquino, y García, 2017, p. 34), decidí abordar esta tercera competencia por la carencia que he podido comprobar a través de los cuestionarios en el uso de las TIC con fines educativos (ver anexo B).

En tercer y último lugar, mis objetivos específicos de LE se centran en la mejora de la comprensión oral y escrita y la promoción de la creación de textos orales y escritos ya que “el aprendizaje de una lengua extranjera tiene como fin la comunicación e interacción en la comunidad de hablantes” (Gaínza, y Montejo, 2015).



Esquema 1. Carencias de mi alumnado y objetivos propuestos (elaboración propia)

Ahora bien, para la elaboración de un buen diseño se requiere de una etapa previa de planificación basada en un(os) modelo(s) didácticos y unos objetivos concretos ya que “esta planificación nos ayudará a estudiar cuáles pueden ser las mejores estrategias que debemos llevar a cabo en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Molina, 2009).

Como resultado de lo observado decidí llevar a cabo una combinación de metodologías modernas. La justificación de esta decisión se argumenta en que estoy totalmente de acuerdo con la afirmación explicitada por Fortea (2009) de que “la mejor metodología es, en realidad, una combinación de metodologías” (p. 8), debido a que “la combinación de las diferentes metodologías también permite poner en práctica diferentes habilidades” (Gil, Baños y Montoya, 2006).

Por tanto, he establecido la gamificación como método base y la clase invertida y el Aprendizaje Basado por Proyectos (ABP, en adelante) como pilares de esta base. La primera metodología atiende a mi objetivo de motivación. En efecto, “está demostrado que la dinámica del aprendizaje activo puede motivar claramente a los estudiantes” (Rodríguez, y Mezquita, 2016, p. 239). Es más, Marín (2015) afirma que la gamificación educativa permite desarrollar “procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido [y potencian] la creatividad de los individuos”.

Por otro lado, para trabajar las competencias claves me he servido tanto del método de *flipped classroom* como del ABP. Esto es porque la clase invertida se manifiesta como una metodología innovadora que hace uso tanto de las TIC como de la interacción mutua entre profesorado-alumnado y entre los/as estudiantes por medio de ellas, generando un aprendizaje significativo (Galindo, y Quintana, 2016). Por otro lado, el ABP se centra en el alumnado y en su interés, favoreciendo “la integración del currículum (con diferentes grados posibles de integración), el aprendizaje como efecto de un proceso de investigación, [...] la inclusión de la diversidad, el rechazo de la rutina y la monotonía y una perspectiva democrática de la educación” (Trujillo, 2012).

Finalmente, me he basado principalmente en el ABP para trabajar las competencias anteriormente citadas específicas de LE. Esto se debe a que los trabajos por proyectos “intentan promover en el alumno capacidad de reflexión, creatividad, investigación, análisis, debate, tomar decisiones, formular hipótesis, contrastar; en definitiva, pensar, algo a lo que los alumnos actualmente no están habituados” (Blázquez, 2010).

Utilizando estas metodologías he desarrollado un plan formado por 7 sesiones (ver ficha técnica completa del profesorado en anexo D) donde la primera sesión es introductoria, 5 sesiones de desarrollo y una última sesión de evaluación final a través de un examen y la presentación del proyecto final.

La primera sesión la he planificado debido a que he considerado importante introducirles y hablarles del nuevo método de aprendizaje que van a ver conmigo. Ello, para reducir el estrés que pudiesen tener por el cambio de metodologías y para realizarles una pequeña prueba inicial. Asimismo, he considerado esencial dedicar al menos una sesión informativa acerca de lo que es y lo que no es un trabajo grupal y de cómo pueden afrontar los problemas que se pueden presentar. Finalmente, con esta sesión pretendí instruirles acerca de cómo y dónde hacer una búsqueda fiable de información.

En las 5 sesiones de desarrollo se ha pretendido seguir un hilo conductor hacia el proyecto final donde van a materializar y visualizar el resultado de lo que han aprendido. Las herramientas utilizadas para cumplir con mis objetivos son las siguientes:

Para la clase invertida, antes de cada sesión se les facilita material a través de la plataforma Google Classroom que es la única que ellos/as conocen y han utilizado

anteriormente con un profesor. En esta plataforma se les adjunta un vídeo explicativo de elaboración propia, donde se trata la materia que van a trabajar en la clase siguiente. Posterior a la visualización del vídeo tienen que realizar un breve test donde se mide el grado de comprensión del contenido que han visto. Este test se realiza en una plataforma llamada Quizziz que se caracteriza por ser atractiva debido a que presenta el test en forma de concurso acompañado de música, avatares, memes y tablas de clasificación. Finalmente, se les manda la tarea de escribir en su libreta unas fichas (ver anexo E) donde se resumen los datos más importantes de lo visto anteriormente. De esta manera, quiero que vayan adquiriendo la manera de extraer lo esencial para su aprendizaje.

Para fomentar la motivación y la implicación hice uso de una herramienta denominada Class Dojo que me sirve como base motivadora en todas las sesiones. Esta consiste en un aula virtual visualmente atractiva en la que tanto alumnos/as como padres pueden ver el avance, además de que a través de esta plataforma se puede medir el comportamiento y la implicación del alumnado mediante algunos parámetros que establece el/la docente según su criterio (ver ilustración 3). Además de ello, diseñé varios juegos, vídeos y cuestionarios cuyo propósito es fomentar la participación activa en clase y mostrarles el lado más divertido y práctico del aprendizaje del inglés.



Ilustración 3. Parámetros educativos y comportamentales evaluables de ClassDojo

En todo ese proceso, hice uso de las estrategias de andamiaje para guiar a los/as alumnos/as hacia la consecución del objetivo de materializar todo lo aprendido en un producto final. De esta manera, he planeado las clases de modo que vayan creando poco a poco los cimientos sobre los que van a construir su proyecto. Para ello, he

diseñado varias tareas (crear grupos y asignar roles, realizar búsquedas bibliográficas, crear líneas de tiempo, hacer grabaciones de acontecimientos pasados, etc.) para ayudar a que investiguen, piensen, gestionen y creen su trabajo.

2.1.3. Descripción del desarrollo de la intervención.

A continuación se refleja un breve desarrollo de las intervenciones y las debidas desviaciones del plan original. En el anexo E se muestran las tareas y el material del alumnado.

Sesión 0: *Welcome to the trip once upon a time, there was a comic!*

El alumnado será capaz de:

- ✓ Explicar qué se espera de él/ella al final de la sesión didáctica y del proyecto.
- ✓ Trabajar en grupo estableciendo roles.
- ✓ Identificar información fiable de la web.
- ✓ Realizar una breve prueba inicial.

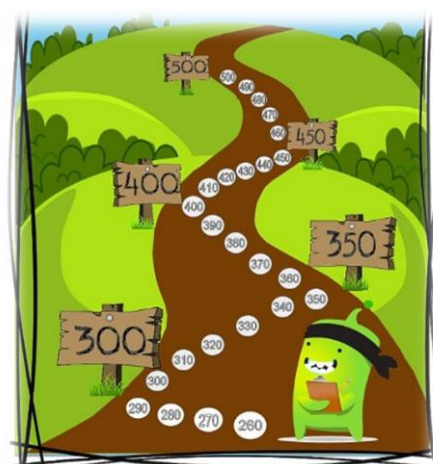


Ilustración 4. Interfaz de la herramienta ClassDojo

Sesión nº 0: Welcome to the trip once upon a time, there was a comic!			
	Tiempo	Material	¿En qué consiste?
Programación de la unidad 7	10'	Programación (papel A3 + PowerPoint) Rúbrica (papeles A4) Invitaciones ClassDojo (padres y estudiantes)	<p>Consiste en explicarles brevemente el nuevo funcionamiento de las clases (trabajo pre-clase por Google Classroom, las clases, el proyecto, etc.). Se les entrega la rúbrica del proyecto y se les comenta qué es lo que se espera de ellos y cuáles son los objetivos del proyecto, mientras tanto se cuelga una muestra tanto de la programación como de la rúbrica en el tablón de la clase para que siempre tengan acceso a ellas y se les facilita el acceso del alumnado (y la invitación para los padres) a la herramienta de ClassDojo.</p> <p>Tarea: se les pide visualizar en casa (por Google Classroom) el primer vídeo (de elaboración propia con la herramienta Powtoon) y hacer un breve cuestionario.</p>
Trabajo en equipo	30'	PowerPoint de elaboración propia	Se aclaran los conceptos básicos, tales como, el trabajo en equipo, el papel del líder, los roles de cada miembro, etc. Además, se les ofrece algunos consejos. Finalmente, se les comenta los puntos claves para realizar una búsqueda fiable.
Prueba inicial	15'	Prueba inicial (papel A4)	La prueba se basa en los contenidos básicos del tema 7 (deportes, pasado simple de los verbos to be, there be y los verbos regulares e irregulares).

Tabla 2. Presentación de la unidad didáctica 7

Sesión 1: *Get started!*

El/la discente al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Aplicar los conocimientos previos y asimilar información novedosa en contexto.
- ✓ Hacer una breve búsqueda en línea.
- ✓ Identificar la información principal de un mensaje oral breve sobre los deportes.
- ✓ Realizar intervenciones y conversaciones sencillas y comprensibles relacionadas con el tema.

Para ello, la planificación de esta primera intervención docente fue:

Pre-tarea

- Se escribe en el centro de la pizarra convencional *Sports* y se anima a los/as estudiantes a salir a la pizarra para anotar los deportes que conocen hasta completar el mapa mental.

Tarea

- Se coloca tarjetas mnemotécnicas de elaboración propia (*flashcards*) de los diferentes deportes sobre la pizarra y se divide la clase en dos grupos. Voluntariamente, participa un/a alumno/a de cada equipo para identificar el deporte según la descripción que hace la profesora (que se verbaliza y al mismo tiempo se proyecta un PowerPoint de elaboración propia en la pizarra digital).
- Se realiza un cuestionario de conocimientos de cultura deportiva adaptado del material del libro de texto (utilizando la herramienta Kahoot).
- Los/as alumnos/as tienen la tarea de buscar algún dato importante en la historia de los Juegos Olímpicos, anotarlo y presentarlo en clase.

Post-tarea

- Se proyecta un vídeo (2 veces) y se plantea dos preguntas de comprensión oral.
- Los/as aprendices comentan, por parejas, los deportes favoritos.
- Se ofrece una retroalimentación común.

En la práctica docente me desvié de la pre-tarea por la siguiente razón: debido a los buenos resultados obtenidos tanto de la prueba inicial como del cuestionario que realizaron el día anterior a esta primera sesión, decidí modificar la primera fase y, en su lugar, ofrecer a los/as alumnos/as una retroalimentación positiva y una pequeña explicación aclaratoria de los elementos que resultaron confusos para ellos/as.

Sesión nº 1	Tiempo	Agrupamiento ¹	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-tarea	5'	TI	Pizarra ClassDojo	Recordar	Lingüística	Usar conocimientos previos, hacer predicciones y previsualizar los contenidos.	Guía a los/as alumnos/as para formar una red de conocimientos/ideas interrelacionados.
Tarea	35'	TGG TGR	Flashcards PowerPoint Kahoot	Comprender y aplicar	Visual Lingüística Interpersonal	Hacer inferencias haciendo uso del contexto y asociándolo a los conocimientos que han adquirido a través del vídeo. Escribir el vocabulario en contexto para aprenderlo.	Orienta y motiva a los/as estudiantes a participar activamente en clase.
Post-tarea	15'	TP	Pizarra Vídeo	Analizar y aplicar	Lingüística Visual	Ayudarse del <i>feedback</i> para autoevaluar de la estrategia empleada en la actividad anterior y usar la atención selectiva.	Evalúa los conocimientos aprendidos por los/as aprendices ofreciéndoles una retroalimentación y ayuda a los/as alumnos/as.

Tabla 3. Primera sesión didáctica: *Get started!*

¹ Modalidades de agrupamiento: trabajo individual (TI), trabajo por parejas (TP), trabajo en grupos reducidos (TGR) y trabajo en gran grupo (TGG).

Sesión 2: *Let's dive into the world of sports*

El/la estudiante al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Usar el pasado simple de los verbos *to be* y *there be*.
- ✓ Detectar información específica de textos orales.
- ✓ Hacer intervenciones orales breves.
- ✓ Sintetizar información encontrada en línea.
- ✓ Respetar y aceptar de los demás.

Para poder cumplir estos objetivos se planificó:



Tarea pre-clase: visualizar un vídeo de elaboración propia (Powtoon), realizar un breve cuestionario y escribir en la libreta la ficha que contiene la teoría esquematizada.

Pre-audición

- Se aborda la formación del pasado simple de los verbos *to be* y *there be* haciendo uso del método socrático, la mayéutica, y de ejemplos de la vida real.

Audición

- Se proyecta un vídeo (con subtítulos en inglés) que trata el tema del origen del maratón y el primer atleta en la historia. La profesora escribe unas preguntas de comprensión general.
- Se vuelve a proyectar para verlo fijándose en los detalles para destacar información específica a través del juego Patata brava.
- Los/as estudiantes tienen la tarea de buscar personajes importantes en la historia de los Juegos Olímpicos y reflejarlos en una línea de tiempo.

Post-audición

- La profesora ofrece una retroalimentación común y, posteriormente, se plantea en gran grupo temas y/o ideas para la elaboración de los comics (proyecto final), así como se presta una atención a cada grupo reducido (los ya formados por 4 o 5 personas) para resolver dudas y/o comentar algún aspecto.

La aplicación de esta segunda sesión fue muy bien desarrollada y adaptada y, por tanto, no hubo necesidad de desviarme de la planificación original.

Sesión nº 2	Tiempo	Agrupamiento	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-audición	10'	TI	Pizarra	Recordar y analizar	Lingüística	Acceder a fuentes de información, focalizar la atención en ideas principales y tomar nota.	La docente aborda la formación del pasado de los verbos <i>to be</i> y <i>there be</i> haciendo uso del método socrático la mayéutica.
Primera y segunda audición	30'	TI	Pizarra digital (vídeo)	Comprender y analizar	Lingüística Musical Visual Lógica	Hacer uso de la atención selectiva y tomar nota.	La profesora guía al alumnado ofreciéndole preguntas para facilitarle la tarea de comprensión oral.
Post-audición	15'	TGG	Bola de plástico	Aplicar y crear	Lingüística Interpersonal	Panificar las ideas, aplicar las reglas, autoevaluarse, tomar nota y reflexionar.	La educadora anima a los/estudiantes a producir textos orales mediante el juego de Patata brava y, posteriormente, les ofrece una retroalimentación común.

Tabla 4. Segunda sesión didáctica: *Let's dive into the world of sports*

Sesión 3: *Get involved in the past*

Los objetivos de esta sesión fueronEl alumnado al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Usar el pasado simple.
- ✓ Comprender cuentos y fábulas breves.
- ✓ Producir un texto escrito y oral de creación propia.
- ✓ Cooperar con sus compañeros/as.

Para ello, se realizó el siguiente plan de trabajo:



Tarea pre-clase: visualizar un vídeo de elaboración propia (realizado con las herramientas Powtoon y MovieMaker), realizar una breve redacción y escribir en la libreta la ficha que esquematiza la teoría.

Pre-lectura:

- Se plantea algunas preguntas para reflexionar sobre la formación del pasado simple y, posteriormente, la docente procede a explicarla.

Lectura

- Cada alumno/a lee una línea de la fábula *The hare and the tortoise* (*La tortuga y la liebre*) y la reformula en pasado simple. La profesora repite la oración con el propósito de corregir la pronunciación pero no se muestra dicha intención explícitamente.
- Reto de la canción *Who Knew*: se escucha y se canta la canción y posteriormente se detecta el mayor número posible de acciones acabadas en tiempos acabados.

Post-lectura

- Se ofrece una retroalimentación común.
- Mediante el juego de la frase encadenada la profesora ayuda a los/as adolescentes a crear por escrito y oralmente un nuevo texto de elaboración de los/as alumnos/as haciendo uso de los conocimientos aprendidos y de la imaginación.

Al igual que la sesión anterior, todo fue muy bien planificado y pensado, por lo tanto, no me desvié de la planificación original.

Sesión nº 3	Tiempo	Agrupamiento	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-lectura	10'	TGG	Pizarra	Recordar y/o comprender	Lingüística	Crear un resumen de las ideas, estructuras y palabras clave.	La enseñante explica la formación del pasado simple haciendo que el alumnado reflexione brevemente sobre las reglas y su aplicación ofreciendo ejemplos.
Lectura	30'	TI	PowerPoint Ficha Vídeo	Analizar y aplicar	Lingüística Visual Musical	Usar la atención selectiva y aplicar las reglas.	La profesora guía a los/as alumnos/as en el proceso de comprensión lectora y les anima a sacar el mayor provecho del ejercicio de comprensión oral.
Post-lectura	15'	TGG	Pizarra	Crear y evaluar	Lingüística Intrapersonal	Crear información preguntando, tomando notas y cooperando y evaluar sus conocimientos.	La docente anima a los/as estudiantes a producir escrito y oralmente un texto facilitando la tarea mediante la resolución de problemas, la corrección y la retroalimentación positiva.

Tabla 5. Tercera sesión didáctica: *Get involved in the past*

Sesión 4: *What happened?*

El/la discente al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Comprender diálogos sobre acciones de vida cotidiana (el fin de semana y deportes).
- ✓ Producir textos orales hablando sobre el fin de semana y acciones acabadas.
- ✓ Aplicar el pasado simple y usar las expresiones del pasado.

Para llevar a cabo estos objetivos se planificó la siguiente sesión:

Pre-audición

- Se hace un *brainstorming* (lluvia de ideas) estimulando y activando los conocimientos previos y los adquiridos y se completa el mapa mental con la introducción de las expresiones comunes del pasado.

Audición

- Se proyecta un vídeo de dos adolescentes que hablan sobre su fin de semana y se plantea preguntas generales de comprensión global del documento.
- Se proyecta una segunda vez para responder a preguntas específicas del vídeo.
- Se realiza en papel, por grupos reducidos de 4 personas, un *role playing* improvisado por los/as alumnos/as.

Post-audición

- Se ofrece una retroalimentación común y se representa la última tarea actuando en clase y sin leer.

En el desarrollo de esta intervención docente me desvié de las últimas tareas, debido a que pensé que sería más conveniente trabajar esta parte por parejas en lugar de hacerlo por grupos ya que se trata de un diálogo. Además, por motivos de rechazo de los/as educandos a hablar en público les dejé planificar la conversación en clase ofreciendo una retroalimentación individualizada y grabarla en casa. No obstante, pude lograr aumentar la autoestima de los/as estudiantes poco implicados/as a salir a actuar la conversación haciendo uso de la herramienta ClassDojo, la retroalimentación positiva, aplaudiendo y manifestando buenas expectativas.

Sesión n° 4	Tiempo	Agrupamiento	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre- audición	5'	TGG	Pizarra	Recordar	Lingüística	Pensar y usar los conocimientos previos y hacer asociaciones.	La docente estimula y activa los conocimientos previos del alumnado e introduce nuevos conceptos.
Primera y segunda audición	40'	TI TGR	Vídeo	Comprender, analizar y aplicar.	Lógica Visual Música Lingüística Interpersonal	Usar el contexto, aplicar los conocimientos lingüísticos y lógicos, hacer uso de la atención selectiva y tomar notas. Posteriormente, planificar, establecer objetivos, usar la imaginación, personalizar el contenido relatando sucesos de la propia vida y cooperar.	El papel de la profesora en esta sección será facilitar el aprendizaje del alumnado, por ello, ella no participará en el acto. El/la alumno/a será el protagonista y tendrá un rol activo.
Post- audición	10'	TGR		Analizar y evaluar	Lingüística Interpersonal Intrapersonal	Tomar nota y autoevaluarse.	La enseñante ofrecerá una retroalimentación común.

Tabla 6. Cuarta sesión: What happened?

Sesión 5: It's time to create your comic!

El alumnado al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Explicar la importancia de los títulos y los enunciados.
- ✓ Aplicar los conocimientos aprendidos.
- ✓ Estructurar y categorizar las ideas de un texto escrito.
- ✓ Producir e interactuar en LE.

Para poder cumplir con estos objetivos se planificó esta sesión de la siguiente manera:

Pre-lectura

- Se estimula y se activa los conocimientos previos y los adquiridos haciendo, en gran grupo, un repaso rápido que lo llamé *flash* de todo lo aprendido.

Lectura

- Se procede a leer (cada alumno/a dos oraciones) tres breves textos que se relata una breve biografía de deportistas adolescentes famosos.
- Se señala (entre todos) las ideas generales y se destaca la información específica de cada texto.
- Se comenta (en LE) la opinión sobre los textos y se debate el tema de adolescentes famosos ofreciendo ejemplos de la vida real.

Post-lectura

- Se ofrece una retroalimentación común.
- Se resuelve dudas del tema y/o proyecto.

Debido a que esta planificación fue realizada después de un largo periodo de observación estaba focalizada en la necesidad de mi alumnado y, por ello, estaba muy bien pensada, estructurada y desarrollada. Dicho esto, no hubo ninguna desviación ya que todo se desarrolló tal y como estaba ideado.

En cuanto a la última sesión se entregó en ella el proyecto, se realizó el examen (calculado para unos 30 minutos) y se completó el *checklist* y el cuestionario de satisfacción. Este último lo hicieron por ordenador o móvil.

Sesión nº 5	Tiempo	Agrupamiento	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-lectura	5'	TGG	Pizarra	Recordar	Lingüística Interpersonal	Usar los conocimientos adquiridos, hacer inferencias y/o predicciones y cooperar.	La profesora repasará los conocimientos enseñados estimulando la participación activa de los/as estudiantes.
Lectura	30'	TI TGG	Ficha	Comprender, analizar y aplicar	Lingüística Lógica Interpersonal	Gestionar el propio aprendizaje planificando y categorizando las ideas, usar la atención selectiva y tomar notas.	La docente ayudará a los aprendices a categorizar las ideas y a comprender los textos haciendo uso del contexto y la reflexión.
Post-lectura	20'	TP		Comprender y evaluar	Lingüística	Autoevaluarse y crear una versión personalizada de lo aprendido.	La enseñante corrige y anima a los/as alumnos/as a preguntar y/o plantear dudas.

Tabla 7. Quinta sesión: It's time to create your comic

2.2. Evaluación del plan de trabajo

2.2.1. Herramientas de evaluación.

Evaluación del alumnado	Evaluación de la intervención docente
✓ Rúbrica	✓ Portafolio
✓ <i>Checklist</i>	✓ Evaluación de mi tutora (entrevista)
✓ Examen	✓ Encuesta de satisfacción del alumnado
✓ Class Dojo (evaluación continua)	✓ Autoevaluación
✓ Retroalimentación	

Tabla 8. Herramientas de evaluación utilizadas

2.2.1.1. Herramientas de evaluación para el aprendizaje de mis estudiantes.

Para evaluar a mis alumnos/as hice uso de varias herramientas con el fin de aumentar la objetividad en la evaluación y experimentar con mis aprendices más de un método de evaluación. Para ello, diseñé una rúbrica (adaptada de varios modelos de rúbricas de IES Cartima) para evaluar el trabajo grupal del proyecto final (ver [anexo E](#)). Estas, tal y como mencioné anteriormente, se les entregó desde el primer día y se colgó en el tablero de la clase para que tuvieran acceso a ellas y les sirvieran como guía en todo el proceso. La elección de esta herramienta se debe a las ventajas que presenta tanto para los/as estudiantes como para el/la docente, estas según Mauricio, Serna, Vallés, Aldasoro (2016) son (ver tabla 9):

Ventajas para los/as alumnos/as	Ventajas para los/as docentes
✓ Tener más información	✓ Usar fácilmente
✓ Autoevaluarse	✓ Incrementar la objetividad
✓ Adquirir mayor responsabilidad	✓ Proporcionar retroalimentación sobre la eficacia de la metodología docente
✓ Pensar en profundidad	
✓ Facilitar la comprensión global del tema	

Tabla 9. Ventajas de las rúbricas (adaptada de Mauricio, Serna, Vallés, Aldasoro.; Vila, 2016)

Además, para realizar una evaluación continua y tener un registro del progreso de mi alumnado hice uso de la herramienta de evaluación de ClassDojo. Esto es porque en esta herramienta se pueden medir otros aspectos, tales como la participación activa

en clase, la implicación del/ la estudiante en su aprendizaje, la colaboración con otros/as compañeros, el comportamiento, etc. (ver ilustración 3 y 5). Además, registra periódicamente el progreso global de la clase (ver gráfico 4), hecho que ayuda a los/as profesores una retroalimentación sobre la efectividad de la metodología usada.

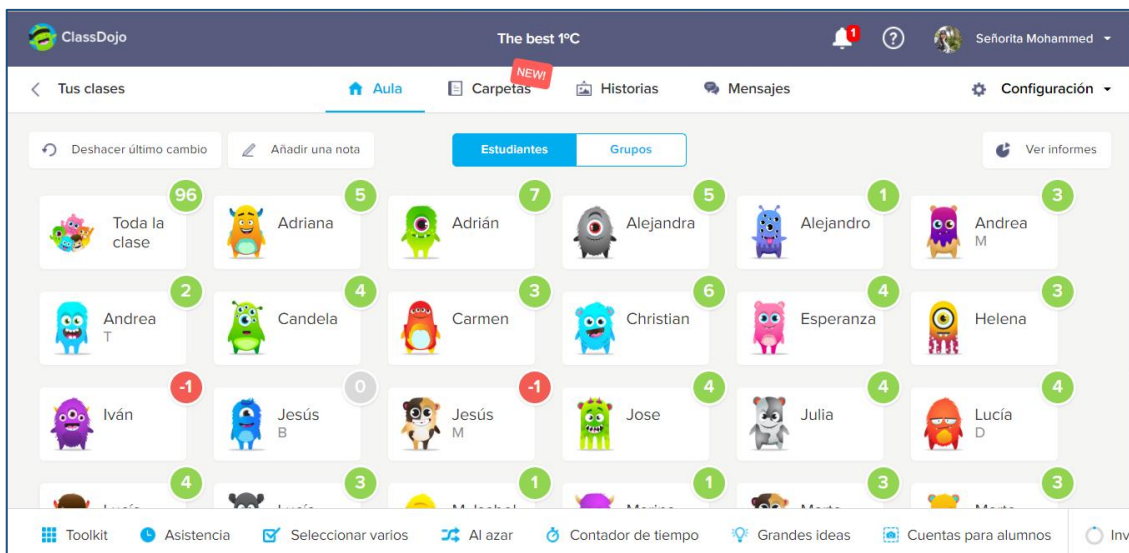


Ilustración 5. Evaluación continua individual de mis estudiantes de 1º C en ClassDojo

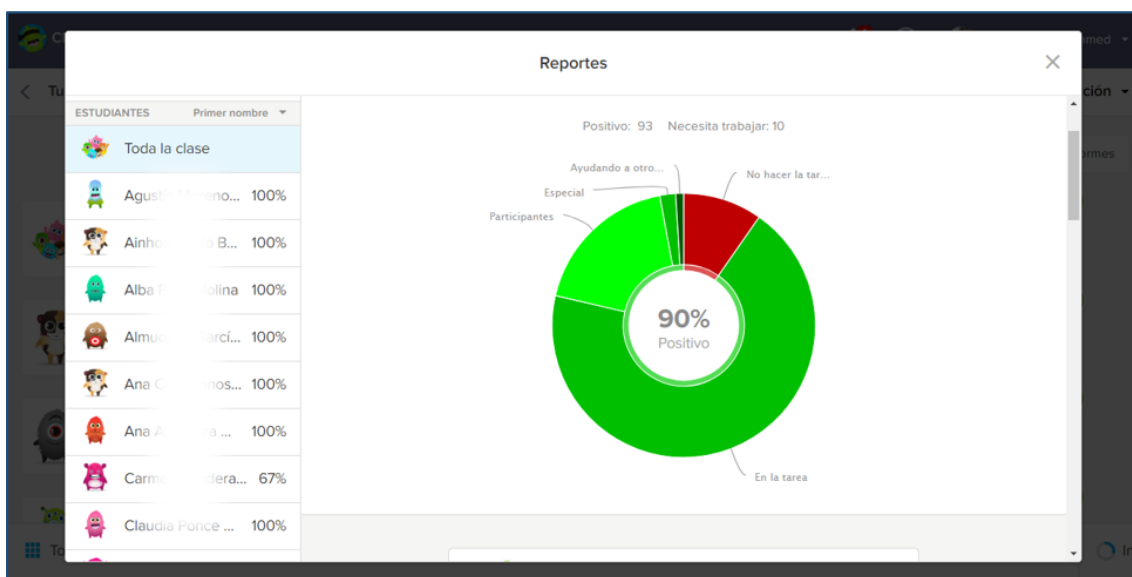


Gráfico 4. Estadística semanal del progreso global de mi clase de 1º E en ClassDojo

En suma, empleé el *checklist* (ver [anexo G](#)) para contrastar y tener constancia tanto de la evaluación de los/as alumnas del trabajo grupal como de la autoevaluación del alumnado. Para ello, adapté el modelo propuesto por Viles, Zárraga, y Jaca (2013) que mide los siguientes procesos operativos: participación y/o toma de decisiones, gestión de conflictos, resolución de problemas, comunicación interna/ respeto mutuo/confianza, comunicación externa/ *feedback*, colaboración/ cooperación/

coordinación y liderazgo (p. 289).

En esta misma línea, es digno de mención el hecho de que esta herramienta ayudó a mis aprendices a reflexionar sobre sus acciones y sus puntos fuertes y débiles así como tener un sentido crítico. A continuación se señala algunas propuestas de mejora de actitud/trabajo de mis estudiantes:

✓ “Intentaría hacer todo lo necesario para ayudar a mis compañeros y haría más trabajo.”
✓ “Sería más comprensiva hacia las personas que no han aportado tanto.”
✓ “Que todo el mundo eligiéramos a un líder y que deberíamos poner normas para trabajar mejor.”
✓ “Mejoraría en poner normas al equipo.”
✓ “No agobiarme y intentar hacer las cosas mejor.”
✓ “Sería mejorar mi nivel de inglés.”

Tabla 10. Frases de autoevaluación de mis estudiantes

Finalmente, preparé un examen planteado por mi tutora para comprobar sus conocimientos sobre el contenido de la unidad didáctica y su comprensión escrita (*reading*). Esta prueba (ver [anexo H](#)) fue una adaptación de dos modelos (nivel medio y alto) de exámenes facilitados por mi tutora de práctica. En esta línea, cabe señalar que los resultados fueron bastante satisfactorios (89% de aprobados/as, ver [anexo I](#)).

Ahora bien, me gustaría declarar que personalmente no estaba de acuerdo en realizar un examen pues considero que el examen es “una mera ‘calificación’ y dirigida a sus consecuencias de exclusión, selección y clasificación” (Canabal y Castro, 2012, p. 217). Así, opino que no es una herramienta eficaz y justa para medir el avance real del alumnado, sobre todo, si se aplica un examen de preguntas cerradas.

2.2.1.2. Herramientas de evaluación para el aprendizaje profesional.

Para medir mi progreso personal y evaluar mi propio aprendizaje profesional hice uso, fundamentalmente, del portafolio de la UMA donde desarrollé un diario a través del cual reflejaba mis percepciones y reflexiones acerca del contexto educativo y las propias acciones. Ello me incitó a investigar sobre diversos asuntos y debatirlos con

mi grupo de iguales, compartiéndolo a través de la misma plataforma, para transpolar dichos conocimientos y experiencias a nuestras prácticas profesionales.

Además, hice uso de la autoevaluación de prácticas para conocer cuáles son las competencias que debo desarrollar y en qué aspectos debo mejorar.

Finalmente, he considerado oportuno tener en cuenta otros puntos de vista, por lo que tuve una entrevista con mi tutora, donde le pregunté acerca de su opinión tanto sobre mi actitud como alumna, como sobre mi práctica docente. Asimismo, hice una encuesta de satisfacción a mis alumnos/as para comprobar el cumplimiento de los objetivos planteados y tener en cuenta las sugerencias de mejora.

2.2.2. Valoración crítica de los resultados.

Mis expectativas acerca de la responsabilidad docente y el aprendizaje que deseaba producir en los/as alumnos/as se han cumplido, hecho que se confirma tanto en los resultados de la encuesta de satisfacción del alumnado (ver gráfico 5) como en la respuesta de mi tutora sobre mi actitud e implicación afirmando:

Mi experiencia con mi alumna en prácticas ha sido muy satisfactoria y gratificante. Se ha implicado incluso de más, ha sido prudente, ha preguntado por si podía mejorar en algún aspecto, ha disfrutado con las prácticas, ha aprendido y ha sabido escuchar todos los consejos que los miembros del equipo Educativo y Directivo le han dado..., en definitiva, estamos muy contentos con su labor.

Es más, a pesar de que el objetivo principal propuesto era motivar solo a mis estudiantes, el resultado sobrepasó las expectativas debido a que algunos/as docentes del centro y otros/as aprendices del centro parecían estar más animados/as gracias a mi constante actitud y reacción positiva sobre la enseñanza y el aprendizaje.

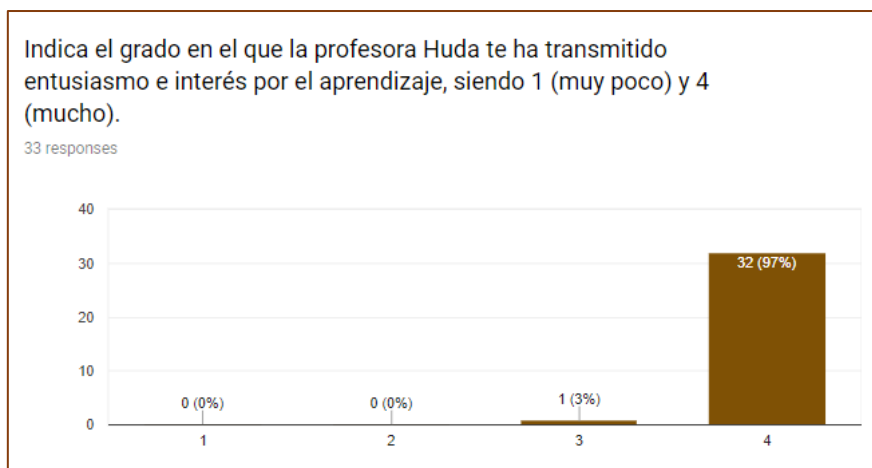


Gráfico 5. Resultado del objetivo principal: motivar a los/as estudiantes a aprender

En cuanto a los resultados de aprendizaje creo que es utópico llegar a la excelencia en tan poco tiempo, pero puedo afirmar que hice todo lo posible para poder acercarme a ella, hecho que lo confirma mi tutora en la entrevista diciendo “los resultados han sido muy buenos, rozando lo excelente”. En efecto, el total de todas las pruebas realizadas en estas dos semanas fue de un 90,17% de aprobados, en contraste con el 75,4%² de la evaluación del segundo trimestre, dato que evidencia que logré, en gran medida, implicar a mis estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Con respecto a mis intervenciones puedo declarar que fueron, en general, satisfactorias ya que han cumplido con los objetivos planificados. Ahora bien, tras examinar la experiencia de mis intervenciones y los resultados obtenidos tanto de las herramientas de evaluación como de la encuesta de satisfacción del alumnado, me he dado cuenta de que tendría que mejorar y prestar atención a los siguientes aspectos:

Para abordar los trabajos grupales dediqué una sesión informativa de los beneficios del mismo, el papel del líder, los roles, etc., posteriormente, les ofrecí las rúbricas para guiarles en el proyecto y asigné una semana para la resolución de dudas por Google Classroom y por correo electrónico. El resultado fue bastante positivo (algunas evidencias se adjuntan en [anexo I](#)), sin embargo, ha habido un solo grupo que no ha hecho nada y que resulta que estaba formado por repetidores. Este hecho me ha demostrado y consolidado la afirmación del inspector de educación López:

En aquellos grupos donde coinciden alumnos de menores capacidades intelectuales, con déficit de atención, poco aprecio por el trabajo escolar, se

² Este dato fue obtenido de la estadística de la reunión del departamento de inglés celebrada el día 4 de abril y de la segunda evaluación de 1º de la ESO C convocada el 20/03/2018 y de 1º E el 19/03/2018.

contagia el rechazo al estudio y a la enseñanza, el profesor no encuentra ánimos para salir de las prácticas convencionales y, por todo ello, los resultados escolares, así como la propia disciplina y convivencia del grupo, dejan mucho que desear.

Por tanto, propondría ser la creadora y coordinadora de los grupos para evitar que ocurriesen casos parecidos.

En cuanto a las sugerencias y propuestas de mejora de mis estudiantes, es digno de mención que tendré que concienciar aún más a mis alumnos/as para que puedan salir del monopolio del libro de texto. Para ello, debería hacer uso de alguna herramienta de aprendizaje para mostrarles cómo las actividades, los juegos, y, sobre todo, los proyectos les ha facilitado aprender, repasar contenidos e incluso atreverse a investigar y reflejar conocimientos que deberían abordar en etapas posteriores.

Por otro lado, y tal y como reflejaron mis estudiantes que los juegos, sobre todo los digitales (ver gráfico 6), fueron las actividades más atractivas y, por ello, podría aprovechar la ocasión para transformarlas en pequeñas tareas en las que se enfatiza la interacción oral y la producción escrita ya que tienen muchas carencias en estas destrezas porque mi tutora no las trabaja con ellos/as.

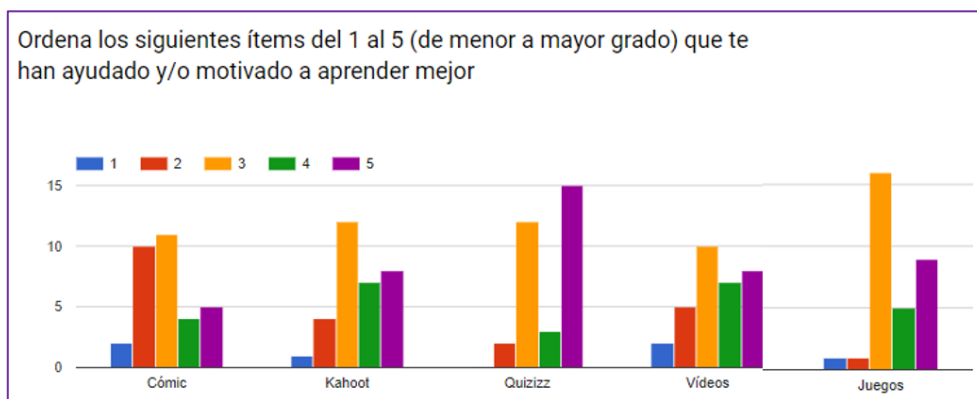


Gráfico 6. Preferencias de mis aprendices respecto a las herramientas utilizadas

Además, como describiremos en el apartado siguiente, se sugirió realizar alguna actividad extraescolar para practicar mejor el inglés y creo que es una magnífica propuesta para la inmersión lingüística y una oportunidad para fomentar los valores morales en mis educandos.

Finalmente, me gustaría declarar que estoy totalmente satisfecha con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje profesional, aunque tendría que tener en cuenta la sugerencia de mi tutora y algunos/as de mis alumnos/as sobre que debería

mostrar mayor firmeza en el desarrollo de las intervenciones, que como bien refleja mi tutora este aspecto no se puede aprender sino que más bien se adquiere de la experiencia y del contacto con los/as estudiantes.

2.3. Propuestas de mejora del plan de trabajo inicial

Atendiendo a lo dicho anteriormente y teniendo en cuenta los resultados tanto de la propia experiencia como de los exámenes, la participación, los vídeos y los proyectos de los/as estudiantes, propondría las siguientes mejoras:

En primer lugar, sería conveniente realizar en la sesión introductoria un test de estilos de aprendizaje junto con la evaluación inicial con el fin de atender a la diversidad de mi aula, conocer y respetar los estilos y ritmos de aprendizaje de cada aprendiz y adaptar tanto el material como la metodología diseñada. En efecto, Hernández (2004) afirma “que los docentes –al comprender mejor los estilos de aprendizaje- puedan aprender más sobre estilos de enseñanza y que tanto docentes como instituciones amplíen el abanico de posibilidades de los materiales y la metodología en el aula”.

En segundo lugar, y con el fin de mejorar “las relaciones interpersonales y el logro académico” (Sánchez y Robles, 2013) propondría formalizar grupos de trabajo heterogéneos en las que las motivaciones, niveles, intereses y capacidades son medianamente diferentes entre los/as estudiantes (Jiménez, 2017, p. 71). En esta misma línea, me plantearía dedicar 3-5 minutos al final de cada sesión para ayudar a los grupos y despertar la responsabilidad y motivación en aquellos/as estudiantes “desinteresados/as”.

En tercer lugar, y basándome en la recomendación de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, sería idóneo animarles a crear un portafolio de aprendizaje en el que reflejen los objetivos de cada sesión, contenidos, progreso del proyecto, reflexión y autoevaluación. De este modo, el/la estudiante creará su propio libro y será capaz de salir del monopolio del libro de texto ya que el docente alimentará e invitará a sus aprendices a poner en marcha “la reflexión, la organización, la autoevaluación y la metacognición” mediante la elaboración del portafolio (Alcaraz, 2015, p. 201). Para ello, se puede hacer uso de Google Drive, blog o Portfolios de ClassDojo, este último es un nuevo servicio que se ha estrenado en mayo de 2018 (ver ilustración 6).

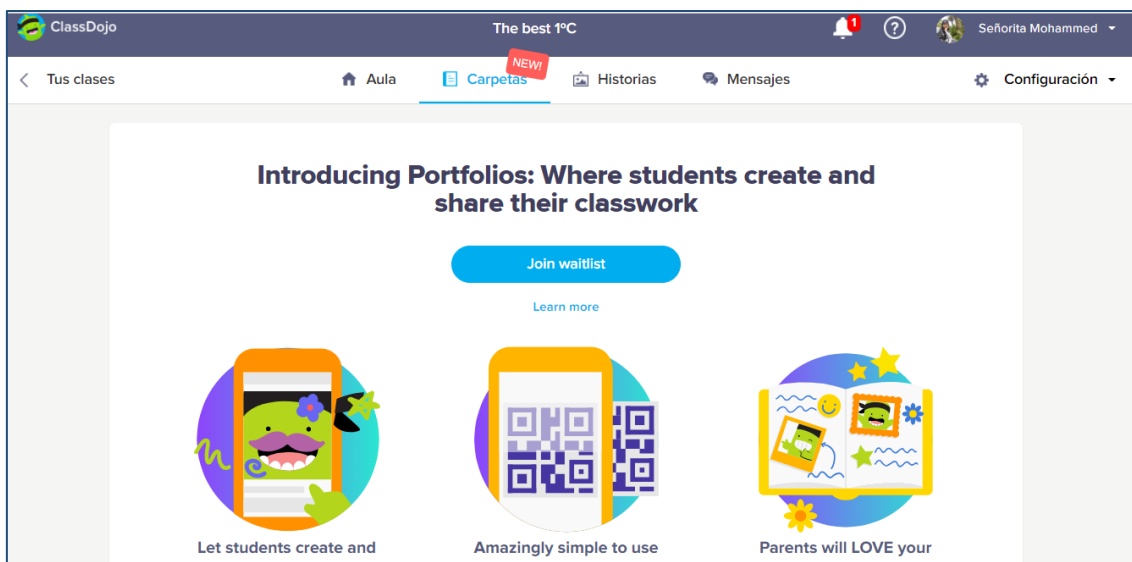


Ilustración 6. El nuevo portafolio de ClassDojo

Además, y atendiendo a lo propuesto por un/a estudiante, sería conveniente hacer una sesión extraescolar para afianzar los conocimientos de manera práctica y visualizar a mis alumnos/as el uso y la importancia de la lengua extranjera (inglés) en la vida cotidiana. Esta actividad consistiría en la visita al cementerio inglés de Málaga, donde despertaré el interés y la curiosidad de mis aprendices en conocer quiénes son los personajes enterrados en él y cuáles su historia, todo ello haciendo uso del inglés.

El desarrollo de esta intervención será de la siguiente manera:

Sesión extra: *End of the trip: English Cemetery of Malaga*

El alumnado al final de esta sesión será capaz de:

- ✓ Valorar la LE como herramienta de comunicación.
- ✓ Explicar la cultura andaluza y su relación con la cultura anglosajona.
- ✓ Entender textos orales breves sobre asuntos culturales.
- ✓ Hacer una breve investigación en línea sobre algún conocimiento específico.
- ✓ Producir textos orales en lengua extranjera.



Ilustración 7. El cementerio inglés de Málaga

Para poder cumplir con estos objetivos se planifica esta sesión de la siguiente manera:

Pre-tarea

- Al llegar al cementerio se activa y se estimula el interés de los/as estudiantes acerca del por qué creen que hay un cementerio inglés en Málaga y quiénes creen que están enterrados en él.

Tarea

- Se les ofrece una breve conferencia sobre el contexto del cementerio y los personajes tanto españoles como extranjeros más destacados.
- Los/as estudiantes deberán tomar nota y rellenar un cuestionario facilitado por el/la conferenciante.

Post-tarea

- Los/as aprendices, en grupos reducidos (4 o 5 miembros), tendrán que escoger un personaje de su interés e investigar sobre el mismo para realizar una breve presentación PowerPoint o Prezi y exponerla en clase.

En cuanto al desarrollo de las intervenciones didácticas realizaría las siguientes modificaciones:

En la sesión nº1 modificaría la tarea (ver tabla 11) con el propósito de centrar el papel en el alumnado y trabajar las destrezas de producción oral y escrita. Por ello, por un lado, cambiaría el juego de *flashcard* de modo que en lugar de dividir la clase en dos grandes grupos se trabajará en parejas y el/la aprendiz tendrá el reto de comunicarse en lengua extranjera para poder ganar una medalla de chocolate. Por otro lado, se trabajará la tarea de búsqueda en grupos reducidos heterogéneos (formalizados en la sesión introductoria). Esta decisión se debe a que esta será la primera tarea de investigación y, por ello, es necesario trabajarla en grupo. De hecho, atendiendo a lo explicitado por Jiménez (2017) trabajar en grupos heterogéneos se considera “como una fuente de nuevos conocimientos y estímulo para el aprendizaje ya que cuando uno no sepa una cosa, el otro podrá enriquecer esa visión trabajando todos juntos para poder sacar provecho en general” (p. 71).

Finalmente, deberían reflejar el resultado en el portafolio de ClassDojo redactando una breve descripción y compartiéndola con la clase.

Esta tarea se desarrollaría de la siguiente manera:

- La docente hace uso de la opción del alzar de ClassDojo para empezar el juego de forma objetiva. Después, se mostrará una tarjeta mnemotécnica (*flashcard*) al/ la alumno/a elegido/a y éste tendrá que describir el deporte o la imagen a su pareja para que la dibuje y adivine el deporte en cuestión.
- Se realiza un cuestionario de conocimientos de cultura deportiva adaptado del material del libro de texto (utilizando la herramienta Kahoot).
- Los/as alumnos/as, en grupos reducidos, tendrán la tarea de buscar algún dato importante en la historia de los Juegos Olímpicos y describirlo brevemente en el portafolio de ClassDojo y compartirlo con la clase.

En cuanto a la sesión nº 3 modificaría la tarea de “lectura” por **comprensión escrita**, con esto quiero decir que en lugar de facilitar a los/as alumnos/as un texto para leer y reformular los verbos con la premisa de llevar a la práctica el pasado simple, sería conveniente presentarles el texto y pedirles que lo **analicen** y que **reflexionen** sobre los hechos. Esto ayudará a los/as estudiantes a aprender a categorizar la información leída y establecer estrategias de comprensión escrita. En palabras de García (2009)

[Esta tarea] es una herramienta eficaz para el fomento del aprendizaje estratégico enfocado a la comprensión de lectura que apoya al estudiante a adquirir y organizar información escrita no sólo en una lengua extranjera, ya que, al transferir estos conocimientos a su lengua materna, también le serán útiles para apoyar su aprendizaje (p. 77).

Por lo tanto, esta tarea se desarrollaría de la siguiente manera (ver tabla 12):

Lectura

- Cada alumno/a tendría que leer una línea de la fábula *The hare and the tortoise* (*La tortuga y la liebre*). La profesora repite la oración con el propósito de corregir la pronunciación pero no se muestra dicha intención explícitamente. Posteriormente, los/as estudiantes deberían responder a las siguientes preguntas de comprensión escrita:
 - What type of texts is it?
 - What is the main purpose of this fable?
 - Do you think the facts are finished? What clues gave you the answers?
- En lugar de hacer el reto de la canción *Who knew*, en grupos reducidos tendrían que crear y compartir en el portafolio de ClassDojo una breve fábula o cuento usando la imaginación.

Finalmente, haría una leve modificación en la sesión nº 4, pues añadiría subtítulos al vídeo presentado. Este hecho se debe a que la utilización del subtítulo “realza los beneficios que ya posee el uso del material audiovisual auténtico o semi-auténtico y potencia la motivación de los estudiantes ya que, al aprender a utilizar los subtítulos en su propio beneficio, comprenden y retienen mejor la L2” (Talaván, 2012, p. 24).

Sesión nº 1	Tiempo	Agrupamiento ³	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-tarea	5'	TI	Pizarra ClassDojo	Recordar	Lingüística	Usar conocimientos previos, hacer predicciones y previsualizar los contenidos.	Guía a los/as alumnos/as para formar una red de conocimientos/ideas interrelacionados.
Tarea	40'	TP TGR	Flashcards Kahoot ClassDojo	Comprender y analizar	Visual Lingüística Interpersonal	Planificar las ideas, hacer asociaciones, usar el contexto y los conocimientos aprendidos para figurar el significado, usar la representación visual y la atención selectiva y cooperar.	Anima y motiva a los/as estudiantes a participar activamente en clase. Además, guía y ayuda a los/as aprendices en el proceso de investigación.
Post-tarea	10'	TP	Pizarra Vídeo	Analizar y aplicar	Lingüística Visual	Ayudarse del <i>feedback</i> para autoevaluar de la estrategia empleada en la actividad anterior y usar la atención selectiva.	Evalúa los conocimientos aprendidos por los/as aprendices ofreciéndoles una retroalimentación y ayuda a los/as alumnos/as.


Tabla 11. Primera sesión mejorada: Get started

 Modificada

³ Modalidades de agrupamiento: trabajo individual (TI), trabajo por parejas (TP), trabajo en grupos reducidos (TGR) y trabajo en gran grupo (TGG).

Sesión nº 3	Tiempo	Agrupamiento	Material	Taxonomía de Bloom	Inteligencias múltiples	Procedimientos de aprendizaje del alumnado	Actuación de la docente
Pre-lectura	7'	TGG	Pizarra	Recordar y/o comprender	Lingüística	Crear un resumen de las ideas, estructuras y palabras clave.	La docente explica la formación del pasado simple haciendo que el alumnado reflexione brevemente sobre las reglas y su aplicación ofreciendo ejemplos.
Lectura	40'	TI TRG	PowerPoint Ficha ClassDojo	Aplicar analizar y crear	Lingüística Visual Interpersonal	Usar la atención selectiva y aplicar las reglas.	La profesora orienta a los/as alumnos/as en el proceso de comprensión lectora y les incita a crear ayudándoles de forma moderada para llevar a cabo la tarea.
Post-lectura	10'	TGG	Pizarra	Crear y evaluar	Lingüística Intrapersonal	Crear información preguntando, tomando notas y cooperando y evaluar sus conocimientos.	La docente anima a los/as estudiantes a producir escrito y oralmente un texto facilitando la tarea mediante la resolución de problemas, la corrección y la retroalimentación positiva.

Tabla 12. Tercera sesión mejorada: Get involved in the past

 Modificada

Bloque 3: Reflexión crítica y valoración personal

En todo proceso de desarrollo personal y/o profesional pasamos por una serie de etapas que parten de las expectativas y creencias de base y culminan en la construcción del cimiento sobre el que se va a edificar toda la trayectoria profesional.

En los siguientes dos apartados procederé a reflejar mi juicio personal tanto sobre mi propio proceso de aprendizaje como sobre el programa de formación del Máster, comparando ambas etapas del proceso de adquisición de mi identidad docente.

3.1. Reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje profesional

Como he mencionado anteriormente, antes de adentrarme en el mundo de la educación desde la perspectiva profesional, tenía ciertas expectativas sobre la enseñanza basadas en las creencias y experiencias previas como estudiante. De ahí que el concepto que tenía interiorizado sobre la enseñanza es como el proceso de instrucción sobre una serie de conocimientos que se imparten de manera uniforme y sobre una misma base curricular para todos los aprendices, teniendo como herramienta principal el libro de textos (Ponce y Sarmiento, 2017).

Sin embargo, a diferencia de la definición que tenía sobre la enseñanza, entendía que la responsabilidad de la educación no recae únicamente sobre el sistema o el docente, sino que es una responsabilidad compartida entre el sistema, el equipo directivo y docente, las familias y el alumnado. De hecho, según López (2010) “la escuela, la familia y la sociedad civil tienen que propiciar por ellas mismas la posibilidad de preparar a los individuos para la innovación” (p. 11).

Ahora bien, una vez que me matriculé en el Máster y me he introducido en las diferentes asignaturas del mismo, he pasado por un proceso de transformación y de reordenación de las antiguas creencias, desvelando muchos de los mitos que había adquirido de la sociedad.

Una vez finalizada la etapa teórica, he pasado a una fase de observación e investigación personales donde he podido ver el contraste entre lo que es y lo que debería ser la educación del siglo XXI.

Llegado a este punto, he podido comparar los docentes de mi contexto con los/as tres tipos de docentes: el primer tipo que se puede denominar como “lector” es el que he podido ver en abundancia y el cual se define como “un docente de cualquier contexto

educativo que conoce el contenido que enseña, la lengua extranjera, pero ni posee una destreza especial ni un interés en conocer las destrezas técnicas ni la metodología adecuada para enseñarlo” (Pérez, 2009, p. 3). De hecho, la primera gran impresión que he podido crear es que a diferencia de lo que aprendí y según Sánchez (2009) que el método de enseñanza tradicional ya no se aplica en la actualidad por sus deficiencias, me encontré con que el concepto de enseñanza tradicional ha quedado teóricamente en desuso, por lo que en el fondo, muchos valores y muchas acciones se contradicen con la nueva concepción de educación.

El segundo tipo de docente es el llamado “profesor” y éste “es un docente que conoce el tema y además está familiarizado con una serie de métodos y procedimientos para enseñarlo” (Pérez, 2009, p. 3). En este sentido, cabe mencionar un profesor que enseña LE y que utiliza un método de enseñanza bastante efectivo, la clase invertida, sin embargo, carece de destrezas interpersonales, por lo que no trabaja este aspecto.

El tercer tipo de docente es el que recibe el nombre de “facilitador”, el cual pertenece al modelo de docente que concuerda con los requerimientos de nuestra sociedad actual, siendo este mismo el objetivo principal de este máster. Este docente, posee las características del anterior pero además “estudia y considera de forma activa la atmósfera psicológica del aprendizaje y los procesos interiores que se dan: en él mismo y en el alumno; en las interacciones entre sus alumnos, y entre él y sus alumnos” (Pérez, 2009, p. 3).

Ahora bien, sabiendo esto, he trabajado para cumplir con el papel de esta última figura docente aplicando las teorías aprendidas a la práctica docente y enfocando mi atención en las cuatro características esenciales del mismo (Pérez, 2009):

En primer lugar, el/la docente debe tener el dominio tanto de la materia que va a abordar como la manera de abordarla. En este sentido, me he servido de las diferentes asignaturas que nos enseñan teorías de aprendizaje y metodologías innovadoras. Así, he tenido en cuenta la Teoría del currículum y algunos consejos del libro *Aprende las 62 técnicas que utilizan los mejores profesores (Teach like a champion 2.0)*, además de lo aprendido en los trabajos colaborativos de diseño de sesiones didácticas en diferentes casos prácticos para encauzar una búsqueda bibliográfica sobre algunas metodologías de enseñanza, seleccionando aquellas que mejor se adaptan a mis objetivos y así estar bien preparada a la hora de crear mi plan de intervenciones.

En este sentido, cabe mencionar que una vez que tengo las bases teóricas y vistas algunas experiencias docentes, creo mi propio camino o “carrera” docente basándome en mi propia experiencia e investigación. Esto es porque tengo la creencia de que cada contexto es único y peculiar y entiendo el término “competencia” como:

Indica, no tanto lo que uno posee, si no el modo en que uno actúa en situaciones concretas para realizar tareas de forma excelente. Por este motivo, las competencias tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes que la persona debe movilizar (Guzmán y Marin, 2011, p. 154).

El segundo requisito del docente facilitador es ser reflexivo sobre su propia tarea y sobre el contexto en el que se desenvuelve. Por ello y por lo dicho anteriormente, me he adentrado en la tarea de indagar y reflexionar sobre el contexto en el que me desenvuelvo. Así, la contradicción de valores me ha suscitado el interés de indagar por las posibles causas del mismo tanto en el contexto educativo del centro como en el ambiente familiar y social de los alumnos/as.

Por ello, realicé una serie de trabajos de investigación tanto cuantitativos como cualitativos y entrevistas (ver anexo A, B y C) con más de un/a docente, con los que he obtenido los siguientes resultados:

Por un lado, encontré que en las entrevistas los/as profesores/as me revelan que lo que consideran más importante para la excelencia académica es la asimilación de contenidos, por lo que se centran en trabajar dichos contenidos más que otras competencias. De hecho, “los padres y los profesores tienden a valorar las calificaciones escolares por encima de otro tipo de evaluaciones externas” (Consejo Escolar de Estado, 2014, p.169). De ahí, he descubierto que un reto importante para mí es la inclusión y el refuerzo de la enseñanza y evaluación por competencias, pues “se trata de elementos fundamentales en la visión general del aprendizaje del siglo XXI” (Scott, 2015, p. 2).

Por otro lado, un estudio⁴ que he realizado sobre la implicación de las familias en la educación de sus hijos/as demuestra que existe una muy poca participación por parte de los padres, además de que existe un menosprecio de la educación por parte del colectivo proveniente de zonas desfavorecidas, siendo éstos la mayoría en mi centro.

⁴ Este estudio consistía en una valoración crítica fundamentada a partir de la elaboración propia de cuestionarios (ver anexo C) entregados a las familias y al equipo docente del centro en la que se comentó la implicación de las familias en la formación y la educación de sus hijos/as.

Finalmente, he podido observar en mis alumnos/as una desmotivación general por el estudio, generado principalmente por la contradicción de valores entre la escuela y la familia. Por tanto, la resolución de estas cuestiones forma una parte decisiva en el desarrollo de mi actividad docente.

A parte de mis propias investigaciones he querido tomar contacto con más escenarios educativos y ampliar mi espacio de observación, multiplicando así mis posibilidades de aprendizaje profesional. De esta manera, he acompañado diferentes profesores/as de LE de todos los cursos de la ESO y bachillerato, una profesora de ciclo formativo, la orientadora y una profesora en sus tutorías.

Todo ello me ayudó a contemplar el contexto educativo en el que me voy a desenvolver. Además, he compartido estas experiencias con mi grupo de iguales a través del portafolio de la UMA. En esta plataforma reflejaba mis reflexiones sobre los aspectos que me llamaban la atención y los fundamentaba con diferentes fuentes de la literatura científica. Así, podía recibir una retroalimentación y una evaluación crítica tanto por parte de mis compañeras como de mi tutora que me ayudaban a reordenar mis ideas y a construir mi propia identidad profesional.

Después de esta fase contemplativa y antes de comenzar con mis intervenciones, me he planteado una serie de cuestiones que me parecían claves para el éxito de mi función docente: ¿cuál es mi papel principal en el aula? ¿Qué necesitan mis alumnos/as? ¿Cómo puedo motivarlos? ¿Qué metodología me ayudará a cumplir con mis objetivos? ¿De qué modo voy a atender a la diversidad en mi aula?

En base a ello, he planificado desarrollar un currículum que me permita cumplir con el objetivo de motivarlos a la vez que sea integral, pues para “asegurar el aprendizaje óptimo requiere creer en las posibilidades de aprendizaje del alumno y adaptar el currículo a sus necesidades” (Instituto Cervantes, 2012). Es más, “la exclusión nace de la necesidad de adaptación del estudiante al currículo y la solución es un currículo personal que se adapte a la realidad de cada estudiante” (Fontán, 2013, p. 21). Siguiendo la misma línea, y según Carbonell (2014) la excelencia académica no reside en un solo punto de vista o metodología de enseñanza concreta, sino en la forma en la que es utilizada y adaptada dicha metodología al contexto sociocultural de nuestros/as alumnos/as. Asimismo, se ha comprobado que la utilización de más de una metodología de manera simultánea multiplica las posibilidades de llegar al mayor número de estudiantes, motivarlos y fomentar su implicación (Gil, Baños y Montoya, 2006).

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, he elaborado el plan visto anteriormente en el que he combinado más de una metodología de enseñanza y las he intentado adaptar a las circunstancias y particularidades de mis alumnos/as. Esta práctica ha sido muy satisfactoria y en ella he aprendido varios aspectos de los cuales merece destacar los siguientes:

Desde la primera sesión he podido apreciar un cambio radical en la actitud de los/as aprendices, siendo más receptivos e interesados en la materia. Esta motivación por parte de mis estudiantes me ha motivado aún más y me ha demostrado que merecen la pena todos mis esfuerzos.

Sin embargo, en la siguiente sesión me había decepcionado el hecho de que la mitad de los/as alumnos/as no hubieran realizado la tarea que les correspondía, creyendo que esa motivación demostrada era fugaz y cuestioné en su momento toda la planificación que había preparado. Aun así, tras realizar un ejercicio reflexivo y debatirlo con los/as estudiantes, llegué a la conclusión de que el problema residía en el estilo de la pregunta sobre si todos/as tenían o no acceso a la plataforma, pues algunas personas tímidas y/o inseguras de la clase necesitaban una atención especial y un replanteamiento de la pregunta de modo que les ayude a expresar sus necesidades sin sentirse incómodos/as.

Además, pude ver que algunos/as de los/as estudiantes etiquetados por mi tutora como disruptivos/as o desinteresados/as necesitaban un poco más de atención y darles oportunidad y tiempo de cambiar para poder ver en ellos/as un progreso por más pequeño que fuera. Así, aprendí que nunca hay que tener clichés de nuestros/as educandos y siempre llegar al aula con buenas expectativas.

Dicho todo esto, es digno de mención que la lección más importante que adquirí es que un/a buen/a docente nunca puede rendirse o perder el entusiasmo y en su lugar debe reflexionar sobre su acción y que ante cualquier problema la reacción correcta es la de buscar soluciones.

El tercer requisito de un buen docente del siglo XXI es tener en cuenta el componente emocional y trabajar sobre el mismo. En este sentido, quiero destacar la manera en la que he abordado este asunto:

Por un lado, como se ha podido apreciar en la parte de evaluación, he podido motivar tanto a los estudiantes como a otros docentes, transmitiendo alegría, entusiasmo e implicación. Esto es debido, en gran parte, porque he mostrado una actitud positiva, un

compromiso con mi tarea docente y una autoexigencia que ha producido en las personas que me rodean una especie espejismo. De hecho, hay algunos/as alumnos/as que me han informado explícitamente de su grado de aprecio y agradecimiento por mi actitud con ellos/as, como se puede mostrar en la ilustración 8.

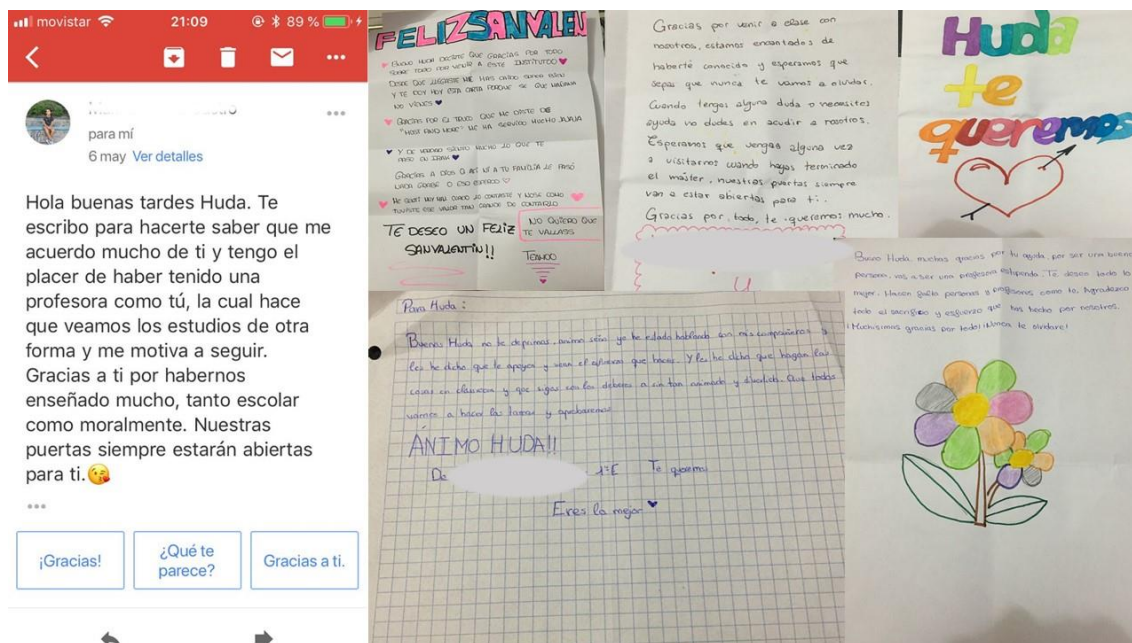


Ilustración 8. Dedicatoria por parte de mis estudiantes

Por otro lado, siempre he tenido en cuenta que es muy importante para la autoestima de mis estudiantes el hecho de reforzarles todas las buenas acciones y la implicación que tengan con su aprendizaje. Por ello, les he premiado tanto con expresiones positivas como con acciones tales como los aplausos o los puntos positivos de la plataforma ClassDojo.

El cuarto y último requisito que el docente facilitador debe cumplir, se refiere al papel de guía a los/as estudiantes para que éstos reflexionen y se impliquen en su propio proceso de aprendizaje. Este requisito lo he intentado cumplir desde dos perspectivas diferentes:

Por un lado, he pretendido concienciar a mis alumnos/as sobre la importancia de la educación y motivarlos a aprender. Esto es debido a que he aprendido que la función principal de un/a docente no es solo la transmisión de una serie de conocimientos sino que una educación de calidad es aquella que se centra en formar buenos ciudadanos y permite a los aprendices prosperar y afrontar las dificultades de un mundo en constantes cambios (Cerrillo, 2003).

Para ello, he realizado una serie de charlas en las que les exponía una experiencia personal vivida durante la guerra de Irak reflejando cómo en el otro lado del mundo hay

niños/as que no tienen el mismo prestigio de aprender y vivir en un ambiente seguro que les permita desarrollarse como personas.

Por otro lado, he querido que tomen conciencia de que ellos/as son los que lideran su proceso de aprendizaje. Por ello, he establecido como prioridades dentro de mis objetivos las competencias transversales entre las que está el hecho de aprender a aprender. Para ello, me he servido del proyecto como herramienta para que tomen las riendas de su aprendizaje y elijan la manera en la que quieran materializarlo y hacerlo efectivo. Asimismo, las listas de verificación (*checklist*) les ha sido útil para reflexionar sobre su trabajo en el equipo y sobre su grado de compromiso con el estudio.

Además de los cuatro requisitos citados anteriormente, el Instituto Cervantes (2012) nos llama la atención a dos aspectos importantes:

Por una parte, incluye dentro de las funciones del/la docente el hecho de facilitar la comunicación intercultural. A este respecto, me parece digno de mención que en el día de la mujer he realizado una charla sobre el papel de la mujer musulmana en la sociedad desde la antigüedad hasta la actualidad (ver ilustración 9). En esa charla el objetivo más importante era desmitificar algunas creencias falsas y reforzar el respeto hacia la mujer en todas las culturas. Además, en mi propuesta de mejora he pretendido atender a la interculturalidad mediante una actividad extraescolar en la que puedan visualizar la relación entre la cultura andaluza y la anglosajona.



Ilustración 9. PowerPoint de la mujer en la cultura musulmana. Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, defienden que un buen docente debe participar activamente en la institución. Para ello, he participado en varios eventos como reuniones de departamento, claustro, orientación, evaluación y en actividades extraescolares. De entre todas las actividades considero que merecen mención tres: el día de la paz que lo hemos aprovechado para transmitir a los/as alumnos/as valores positivos de convivencia y respeto mutuo; el día mundial del síndrome de Down en el que he participado activamente para fomentar el respeto hacia la diversidad; y una excursión que pertenecía a la asignatura de lengua castellana y literatura, en la que he participado para aprovechar la ocasión de estar fuera de las fronteras de los muros del instituto para crear un vínculo y acercarme a mis estudiantes con el fin de romper los muros interpersonales.

Por tanto, esta experiencia me ha aportado más seguridad y esperanza para mi próxima labor profesional y puedo afirmar que me siento totalmente capacitada para ejercer la profesión docente.

3.2. Reflexión sobre el programa de formación del Máster

En este apartado voy a presentar mis consideraciones acerca de la programación del Máster centrandome mi atención en dos aspectos: por un lado, analizando la organización y estructura del mismo y, por otro lado, reflexionando sobre los contenidos abordados.

En cuanto a la organización del plan en general, puedo decir que ha cumplido con mis expectativas. En este sentido, me gustaría destacar como aspectos positivos por una parte, el horario de clases, pues creo que se puede compaginar con los horarios laborales y familiares de los/as alumnos/as del Máster y, por otra parte, el hecho de acompañar las clases teóricas con un periodo de observación e investigación personales. Sin embargo, como aspecto negativo, o más bien como aspecto a mejorar podría citar el orden que siguen las asignaturas de currículum y de innovación docente. Así, considero que sería más adecuado impartir la asignatura de currículum antes que la de innovación docente, pues veo que la primera es la base teórica y normativa de las intervenciones docentes y la segunda profundiza en su aplicabilidad en el aula.

Respecto a los contenidos curriculares del Máster, considero que, a nivel general, nos aproximan a la educación de la era digital desde las diferentes perspectivas de la misma. Así, nos encontramos que por un lado, se abordan los agentes implicados en la educación para comprender la relación entre la escuela, familia y sociedad, familiarizarse con los contextos socioculturales, reflexionar sobre la red de la comunidad educativa y entender

el desarrollo personal y académico de los/as adolescentes de modo que se puedan afrontar las posibles adversidades y/u obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje y crear un ambiente de convivencia agradable. Por otro lado, se desarrollan los conocimientos sobre el perfil, las competencias y los roles del docente del siglo XXI, además de fomentar la innovación docente dentro del marco curricular y se tratan las herramientas de recogida de datos para la elaboración de trabajos de investigación educativa.

Por otro lado, cabe destacar como aspectos positivos los trabajos en equipo y las actividades reflexivas. Así, considero que para desenvolvernó en una sociedad que exige cada vez más el trabajo colaborativo y la creatividad, necesitamos estar bien preparados para ello. Es más, el trabajo colaborativo ha demostrado su efectividad en la adquisición de competencias por parte de los/as alumnos/as en la investigación, organización, reflexión y en definitiva interiorización de los aprendizajes, lo que nos va a permitir transferirlos adecuadamente (Navarro, González, López, y Botella, 2015).

Finalmente, me parece importante dedicar unas líneas para hablar de las aportaciones que me dio la elaboración de este Trabajo Fin de Máster pues me ha ayudado a ver el hilo conductor de la teoría aprendida a la práctica experimentada. Así, cabe mencionar que la realización de este TFM fue uno de los motivos que me impulsaron a indagar en las causas y las consecuencias de los hallazgos que veía en el contexto educativo de mi centro de prácticas, lo cual me ayudó a establecer unos objetivos adaptados a las necesidades del contexto, realistas, medibles y alcanzables.

Asimismo, y tal y como hemos aprendido en la asignatura de investigación educativa sobre la importancia de la fundamentación teórica y la actualización en el campo de la educación, para elaborar cada apartado de este trabajo con esmero y dedicación, he considerado imprescindible fundamentar todas las ideas y conceptos en los trabajos de investigación más recientes que podía encontrar al respecto. Ello, me permitió ampliar mi campo de visión acerca del mundo de la educación y conocer las etapas por las que ha pasado la enseñanza y los avances a los que ha llegado la educación de nuestra era, además de tomar conciencia acerca de todos los retos que nos esperan y las herramientas y recursos a nuestro servicio.

Todo ello sin olvidar la considerable aportación de la profesora D.^a Aurora Carretero Ramos que me orientó y asesoró en cada paso durante el desarrollo de este proyecto. Asimismo, me parece digno de mención su admirable contribución sobre los aspectos

formales de este trabajo de modo que sea lo más original, académico y riguroso posible, lo cual lo hace un proyecto digno de representar este Máster.

Para concluir, me gustaría resaltar la idea principal con la que me quedo: sin investigación no hay avance y sin avance no hay educación.

Referencias

- Aguirre, A. M., Caro, C., Fernández, S., y Silvero, M. (2016). *Familia, escuela y sociedad: Manual para maestros*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101559>
- Aníbal, R. L. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4-50.
- Antúnez, S., Bolívar, A., Córdoba, F., Del Rey, R., Escaño, J., Rodríguez, M., ... y Viñao, A. (2010). *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 40, 1-11.
- Barrios, M. E. (2002). Propuestas de aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera. *Greta. Revista para Profesores de Inglés*, 10(1), 25-29.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Blázquez, A. (2010): Proyectos de trabajo: una nueva forma de trabajar en el aula de inglés. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 27.
- British Council. (2013). *The English effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. Recuperado de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Canabal, C., y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior? *Pulso*, 35, 215-229.
- Carbonell, J. (2014). Las pedagogías innovadoras y las visiones de los contenidos. *Cuadernos de pedagogía*, 447, 42-45.
- Carvajal, Z. E. (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación* 37(2), 79-101.

- Cerrillo, M. R. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 59-68.
- Chaparro, M. (2017). Educación y pedagogía: un camino por recorrer. En Amador, J. C. (Ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (97-112). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Coll (Coord.) (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Graó: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Comisión Europea (2012). *Eurobarómetro. Opinión Pública en la Unión Europea. Informe Nacional. España*. Recuperado 27 abril 2018, de <http://ec.europa.eu/spain/pdf/eb-es-2012-2.pdf>
- Consejo Escolar de Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:8c2e037a-8673-4911-8594-d7aa12214d87/estudioparticipacion-pdf.pdf>
- Contreras, M. (2012). *Guías didácticas de los temas: Tema 1. El concepto de "educación"*. Centro Universitario de Educación Superior Sagrada Familia Adscrito a la Universidad de Jaén. Recuperado de <http://www.vbeda.com/mcontreras/EDFA/A04T12012.pdf>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., y Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociedad*. Barcelona, Península.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Eisner, E. W., y Vallance, E. (eds.) (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley. CA: McCutchen Publishing Corp.
- Esteve, J. M. (2010). *Educar: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

- Evaristo, I. S., Vega, V., y Navarro, R. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 35-52.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 24, 1-43.
- Fontán, J. (2013). *Educación relacional Fontán. Innovación de excelencia; learning one to one foundation*. Recuperado de <http://fontan.azurewebsites.net/wp-content/uploads/2014/03/Libro-Educacion-Relacional-Fontan1.pdf>
- Fortea, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Curso CEFIRE: Competencias en el ámbito de las ciencias experimentales. Programar y trabajar por competencias. Castellón: Formació professorat de la Unitat de Suport Educatiu (UJI)
- Gaínza, L. M., y Montejo, M. N. (2015). Corregir errores y estimular la comunicación oral en lengua extranjera. *Revista Humanidades Médicas*, 15(2), 340-354.
- Galindo, J. J., y Quintana, M. G. B. (2016). Innovación docente a través de la metodología flipped classroom: percepción de docentes y estudiantes de educación secundaria. *Revista Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 153-172.
- García, R. G. (2009). Una propuesta para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés. *Perfiles educativos*, 31(123), 60-78.
- García, A., Basilotta, V., López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Gardner, H. (2012, septiembre 23). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada* [Vídeo]. Recuperado de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-inteligencias-multiples-educacion-personalizada/1270216/>
- Gil, C., Baños, R., y Montoya, M. D. (2006). *Uso de diferentes metodologías activas para una mayor implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje*. Recuperado de <https://universidadeuropea.es/myfiles/pageposts/jiu/jiu2006/archivos/PDAA/PDAA27.pdf>

- Gómez, I. M., y Ruiz, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig (Ed.), *Investigación en docencia universitaria: Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 245-254). Barcelona: Octaedro.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Guzmán, I., y Marín, R. (2011). La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación. *REIFOP*, 14(1), 151-163.
- Hernández, L. (2004). La importancia de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 27.
- Ibáñez, L. (2017). *La importancia de aprender para educar*. Recuperado de <http://www.clublia.com/la-importancia-de-aprender-para-educar/>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares, Principales Variables, Total Niños (10-15 años)*. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t25/p450/base_2011/a2017/10/&file=02004.px&L=0
- Intef (2018, abril 30). Congreso Nacional “Transformación Digital Educativa” [entrada blog]. Recuperado de <http://blog.educalab.es/intef/2018/04/30/congreso-nacional-transformacion-digital-educativa/>
- Izquierdo, J., Villegas, V. C., Aquino-Zúñiga, S. P., y García-Martínez, V. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 25(50), 33-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5767994>
- J. García y A. García (1996). *Teoría de la Educación. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Jiménez, A. (2017). *La creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre estudiantes para la mejora escolar y social*. (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla). Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/64697>

- Jiménez, J. M. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 28, 1-11.
- Junta de Andalucía (2018). *Primaria y ESO (6-16 años). Descripción de las etapas*. Portal de la Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/primaria-eso/descripcion.html>
- López, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7(1), 7-36.
- López, M. (s.f.). *Agrupamientos, desdobles y agrupamientos flexibles*. Recuperado de <https://www.edudactica.es/Docu/Recursos/Agrupamientos%20y%20desdobles.pdf>
- Marín, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433/pdf>
- Marín, V., López, M., y Maldonado, G. A. (2015). Can Gamification Be Introduced Within Primary Classes? *Digital Education Review*, 27, 55-68.
- Martín, D., y Santiago, R. (2016). *Flipped learning* en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos educativos, extraordinario, 1*, 117-134. doi: 10.11872/con.2854
- Mauricio, M.; Serna, E.; Vallés, S.; Aldasoro, M.; y Vila, J. (2016). Diseño de una rúbrica para evaluar trabajos en grupo: revisión y reflexión. *En In-Red 2016. II Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red*. Editorial Universitat Politècnica de València. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10251/83415>
- Medina, Y. Y. (2014). El vídeo como estrategia para la enseñanza del inglés. *Escenarios*, 12(2), 116–129.
- Merino, A. M. (2017). Reflexionando sobre una experiencia educativa centrada en el aprendizaje desde metodologías activas y el uso de las TIC en el aula. En J. Ruiz, J. Sánchez y E. Sánchez (Coords.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* [CD-ROM]. Málaga: Universidad de Málaga (UMA).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Currículo en Primaria, ESO y Bachillerato: competencias clave*. Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

- Molina, M. T. (2009). Organización y planificación en la clase de inglés. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 21, 1-9.
- Moreno, F. (dir.) (2012). *Las competencias claves del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Muñoz, A. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46(159), 71-85.
- Navarro, I., González, C., López, B., y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Núñez, F. (2008). Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 4, 1-30.
- Ocaña, L., López, A., Morales, C., Arrimadas, I., y Ramírez, E. (2002). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Ministerio de Educación.
- Orden de 14 de julio de 2016 [Consejería de Educación]. Por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. BOJA nº 144. (2016).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE nº 25. (2015).
- Pallarès, M. (2013). El cine como base del “ABP” en el área de tutoría. Una experiencia en tercero de secundaria a partir de “El Bola”. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 69-87.
- Pasek, E., y Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. doi: <https://doi.org/10.15366/rie2017.10.1.009>

- Pérez, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE. *V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, SUPLEMENTOS Marco ELE*, 9, 1–14.
- Ponce, R. S. y Sarmiento, A. S. (2017). ¿La educación cambia? Repensando el sentido y finalidad de una escuela para todos. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 29(2), 167-184. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292167184>
- Project CRISS. Creating Independence through Student-owned Strategies (2018). Recuperado 27 mayo 2018, de <http://www.projectcriss.com/>
- Quesada, M. J. (2015). Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés. *Actualidades Investigativas En Educación*, 15(1), 1–19.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3. (2015).
- Rebollo, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 26.
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M. L. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>
- Rodríguez, D. V., y Mezquita, J. M. M. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: Una experiencia educativa en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(2), 238-255.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual*. Buenos Aires: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- Sánchez, M. Á. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y la Literatura. Educación*, 5, 54-70.

- Sánchez, D., y Robles, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Santos, M. A. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanz, R. (2011). Sentido y finalidad de la educación secundaria en la sociedad española del siglo XXI. *Sinéctica*, (37), 1-12.
- Saorín, J. L., Meier, C., De La Torre Cantero, J., Melian Díaz, D., & Rivero Trujillo, D. (2015). Juegos en tabletas digitales como introducción al modelado y la impresión 3D. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 16(2), 129-140.
- Silva, I. M. (2014). *La diferenciación para el alumnado con alta competencia bilingüe*. (Tesis de maestría, Universidad de Málaga). Recuperado de [https://riuma.uma.es/xmlui/.../Silva Mérida lengua%20extranjera%20inglés.pdf](https://riuma.uma.es/xmlui/.../Silva_Mérida_lengua%20extranjera%20inglés.pdf)
- Talaván, N. (2017). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS. Revista de Traductología*, 16, 23–37. doi: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2012.VOI16.3209.G2959>
- Talaván, N. T. (2012). Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *TRANS. Revista de Traductología*, 16, 23–37.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *LOTE CED Comunique*, 6, 1-8.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía*, 55.
- Tsou, W. (2015). From Globalization to Glocalization: Rethinking English Language Teaching in Response to the ELF Phenomenon. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1(1), 47-63.

- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*
Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Verdecia, A., Silva, O. R., y Ferrer, E. A. (2010). La tarea docente. Una alternativa desarrolladora para estimular el aprendizaje del idioma inglés. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(22).
- Viles, E., Zárraga, M., y Jaca, C. (2013). Herramienta para evaluar el funcionamiento de los equipos de trabajo en entornos docentes. *Intangible Capital*, 9(1), 281-304.
doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.399>
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.
- Zarate, S. V., Garza, L. Y. A., y Zermeño, M. G. G. (2016). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(12), 76-84.

Anexos

Anexo A. Trabajo de investigación propia I: El docente del siglo XXI

Para poder acceder al documento completo haga clic [aquí](#) para visualizar el trabajo *El docente del siglo XXI. De la teoría a la práctica: primeros pasos de la profesión docente*. Ahora bien, a continuación se muestra la entrevista con mi tutora de prácticas:

Con el objetivo de conocer más a fondo la postura del docente en la actualidad, hemos optado por exponer la experiencia de una de las docentes de la Enseñanza Secundaria en nuestro centro de prácticas. Se trata de una profesora de inglés con más de 15 años de experiencia en la docencia, y que nos relata su experiencia y opiniones a través de la entrevista que hemos realizado con él/ella.

Para realizar la entrevista nos hemos basado en dos fuentes: por un lado, nos hemos fundamentado en los puntos clave de nuestro trabajo y, por otro lado, nos hemos apoyado en la entrevista que hizo Educación Digital de Telefónica a Richard Gerver.

A continuación exponemos las respuestas del profesor a nuestras preguntas:

1. ¿Cree que la tarea docente está teniendo la consideración que se merece? ¿En qué aspecto?

La tarea docente está siendo cada vez más difícil puesto que encontramos impedimentos en nuestro camino de la enseñanza tal y como la conocemos hoy día. La colaboración entre los padres y los profesores es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pero lamentablemente no siempre nos encontramos con esa predisposición por parte de algunos padres, con lo que nuestro trabajo se hace aún si cabe más complicado. El alumnado que nos encontramos en la realidad de las aulas nada tiene que ver con lo que había hace algunos años y por ello se nos está quitando la autoridad en el aula, algo que no debemos de permitir pero sin tener un respaldo por parte del profesorado, de la jefatura y dirección del centro y obviamente, por parte de la delegación de educación, nos sentimos desprotegidos y a veces frustrados.

2. ¿Cree que los docentes están siendo bien preparados para las exigencias y las competencias de la nueva era educativa?

Los docentes que se forman en la actualidad deben de tener conocimientos de la nueva era tecnológica que estamos viviendo, con el uso de las TIC. Es por ello, que muchos

docentes que llevan muchos años en la enseñanza encuentran muy difícil adecuarse y adaptarse a dicho cambio, puesto que llevan mucho tiempo trabajando de una forma que ha funcionado y ahora se les está diciendo básicamente que lo que han hecho previamente no vale y que tienen que renovarse. Pero yo considero que es importantísimo que nos reciclemos y que estemos innovando nuestra forma de enseñar para priorizar las necesidades del alumnado que nos encontramos en nuestras aulas. Otra asignatura que debería de ser incluida en las carreras universitarias o bien en el máster es la psicología. Debería haber más clases prácticas sobre esto para prepararnos como docentes y saber cómo afrontar diferentes situaciones que se nos pueden presentar dentro de las aulas.

3. ¿Qué diferencias percibe entre la escuela de sus tiempos colegiales y la escuela actual? ¿Cree que los nuevos modelos educativos son sólo teóricos o se están llevando a la práctica? ¿Cuáles son las principales limitaciones?

La principal diferencia es el respeto. Cuando yo estudiaba, el profesor era la máxima autoridad en el aula y se le respetaba por ello. No se cuestionaba si te apercibía porque si eso ocurría, básicamente era porque no te habías comportado correctamente. Ante cualquier situación disruptiva por parte del discente, los padres se involucraban en dicho proceso y nunca cuestionaban la palabra del docente, simplemente facilitaban dicha labor y ayudaban para que no sucediera más. Esto no siempre sucede en la actualidad.

Los nuevos modelos educativos se están llevando a la práctica dentro de lo posible pero no debemos olvidar que cuando se teorizan se hace sobre aulas modelo, es decir, aulas ideales donde el ambiente de trabajo y los alumnos/as son ejemplares. El principal problema que tengo es el aumento de la ratio dentro del aula. Mis grupos –clase tienen una media de 30-31 estudiantes, cada uno con sus necesidades y el profesor es solo uno y por muy bien que intente desempeñar su trabajo, no deja de ser uno frente al número de alumnos/as del grupo-clase que es demasiado elevado.

4. ¿Cree que la educación debe formar buenos ciudadanos o buenos profesionales?

La educación debe formar ambas cosas a la vez, no son excluyentes ni la una ni la otra. Se debe de dar la misma importancia al conocimiento como a los modales, si bien es cierto que desde casa deben ya formarse como buenos ciudadanos y si esto sucede, la tarea del docente es mucho más fácil y asequible.

5. Actualmente, los modelos de enseñanza optan por personalizar el aprendizaje, sin embargo, en muchos casos no vemos que se aplique. Desde su punto de vista, ¿se

trata de un problema relacionado con los recursos, con las ganas o con la imaginación?

Pienso que se debe a un problema relacionado con los recursos como previamente he indicado en la pregunta número 3. La ratio de las clases es muy elevada y el personal que ayuda en esto en cada centro escolar es más bien escaso. Cada discente tiene el mismo derecho de recibir una enseñanza individualizada pero vuelvo a reiterarme en mis palabras, es sumamente difícil siendo solo un docente frente a 30 alumnos/as.

6. ¿Qué opina de la educación emocional? ¿Qué papel ocupan las emociones en el mundo laboral? ¿Cree que los docentes están preparados para impartir dicha educación?

Bueno, pienso que se trata de una buena herramienta para poder motivar y desarrollar las competencias emocionales del alumnado y a la vez innovar el proceso enseñanza-aprendizaje tal y como lo conocemos.

Considero que las emociones son muy importantes ya no solo en el mundo laboral sino en el día para cualquier actividad que desarrollemos en nuestra vida.

No estoy segura si los docentes estamos preparados o no, pero paulatinamente nos estamos concienciando de la importancia de la educación emocional y se nos está ofreciendo la formación necesaria para nuestro propio conocimiento personal y para poder enseñarlo. En mi centro escolar anterior (I.E.S. Arroyo de la Miel) se ofreció el curso de Mindfulness, un curso de muchas horas que tenía una duración de 6 meses. No pude asistir por incompatibilidad horaria, pero todos mis compañeros que sí que asistieron me comentaron los beneficios del curso y que les abría la mente en muchos aspectos del curso.

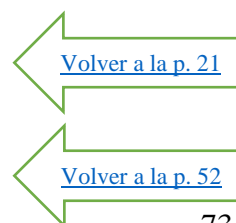
7. ¿Qué opina de la introducción de las TIC en las aulas? ¿Cree que los profesores están capacitados para llevar a cabo esta práctica?

La introducción de las TIC era algo necesario desde la revolución tecnológica que hemos venido teniendo en los últimos años y así facilitar e innovar nuestro trabajo, a la vez que se hace más atractiva la enseñanza, especialmente para los alumnos/as. La gran mayoría de los profesores hacen un buen uso de ella puesto que poseen ya previamente los conocimientos necesarios, mas encontramos dificultades a la hora de utilizarlas. Por ejemplo, muchas veces las pizarras digitales no funcionan, o no hay internet en las aulas,

o no hay suficientes ordenadores para todo el alumnado... y estos son problemas que se nos presentan en el día a día.

8. En cuanto a los alumnos con diversidad funcional ¿están siendo adecuadamente integrados? ¿Está el profesorado preparado para atenderles adecuadamente? ¿Y el centro?

Según los recursos que encontramos en este centro escolar, los alumnos con diversidad funcional están siendo adecuadamente integrados en el grupo clase e intentamos cubrir todas sus necesidades para cubrirles adecuadamente, mas es complicado tal y como ya he comentado en alguna ocasión en que no podemos dedicarnos a ellos como nos gustaría puesto que los demás alumnos/as también están en clase y no pueden ser desatendidos. Es por ello, que sin mayor personal, sin una reducción del número de alumnos/as en el grupo-clase (como los desdobles), sin un mayor número de profesorado de apoyo, etc...está siendo muy complicado.



Anexo B. Trabajo de investigación propia II: Investigación-acción en el aula de idiomas

Para poder acceder al documento completo haga clic [aquí](#) para visualizar el trabajo *Investigación-acción en el aula de idiomas: Las TIC como propuesta de mejora*.

Ahora bien, a continuación se muestra un breve resumen:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan un papel trascendental en casi todos los ámbitos de la sociedad del conocimiento. Este trabajo pretendía indagar y estudiar su finalidad, modo y frecuencia de uso en el contexto de la educación básica, mediante el contraste de cuestionarios realizados con la herramienta de Google Forms, la observación directa y el análisis de cinco institutos de la provincia de Málaga, así como determinar posibles relaciones entre el uso de las TIC y el contexto educativo.

Por ello, se cuestionó a 102 estudiantes y alumnas de educación secundaria y a 26 docentes.

Tras evaluar los hallazgos, se ha procedido a ofrecer unas propuestas de innovación que podrían compensar las carencias y faltas de la situación objeto de investigación.

A continuación se facilita los enlaces a las herramientas de cogida de datos usados en este trabajo:

- ✓ [El cuestionario del profesorado](#)
- ✓ [El cuestionario del alumnado](#)
- ✓ [La parrilla de observación](#)

Anexo C. Cuestionarios del estudio *relación familia-escuela*

Para poder acceder al documento completo haga clic [aquí](#) para visualizar el trabajo *Relación familia-escuela*. Ahora bien, a continuación se muestra los cuestionarios entregados a las familias y al profesorado:

Cuestionario para las familias.

Con este formulario pretendemos conocer la relación que hay entre las familias y las instituciones educativas así como el grado de participación de los padres y de las madres o tutores en las mismas.

El siguiente cuestionario respeta el anonimato de las personas que participan en él. Además, el uso de esta información será estrictamente académico y no perjudicará la imagen de los/las encuestados/as.

Agradecemos enormemente su participación.

Datos sobre el/la alumno/a

1. **Curso:**

2. **Nota media del curso pasado**

Marca solo un óvalo.

- 0-4,9
- 5-6,9
- 7-8,9
- 9-10

3. **Nº de asignaturas suspensas el curso pasado**

Marca solo un óvalo.

- 0
- Menos de 3
- 3 o más

Datos sobre las familias

4. **Nivel de estudios**

Selecciona todos los que correspondan.

	Ninguno	Graduado escolar	Graduado en Educación Secundaria	Graduado en Bachillerato	Graduado en Estudios Superiores
Padre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Madre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. ¿Trabaja el padre?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

6. Profesión/ situación laboral

7. ¿Trabaja la madre?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

8. Profesión/situación laboral

Grado de conocimiento del centro escolar

9. *Marca solo un óvalo por fila.*

	Sí	No
¿Conoce al director?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce al jefe de estudios?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce al tutor de su hijo/a?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce las normas de funcionamiento del Centro?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce las horas de visita ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce las horas de tutoría?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce los eventos especiales que se realizan en el Centro ?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce el calendario escolar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Conoce los deberes y derechos del alumno?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relación con el centro

10. ¿Quién es el/la que asiste y participa mayoritariamente en la educación de su hijo?

Selecciona todos los que correspondan.

- Padre
 Madre
 Abuelo/a
 Otro: _____

11. **¿Con qué frecuencia realiza visitas al tutor de su hijo/a?**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Siempre

12. **En caso de que contestó nunca o con muy poca frecuencia, ¿a qué se debe?**

Selecciona todos los que correspondan.

- Porque mi hijo/a no necesita
- Tengo trabajo y no puedo acudir
- Otro: _____

13. **¿Han sido las reuniones con el tutor mayoritariamente voluntarias o por citación del centro?**


Marca solo un óvalo.

- Voluntarias
- Por citación del centro o tutor

14. **Marque las casillas de los eventos y reuniones a los que normalmente asiste**

Selecciona todos los que correspondan.

- Órganos colegiados de gobierno del centro.
- Plan de Convivencia.
- Soy delegado o delegada de los padres y madres del alumnado.
- Asociación de Madres y Padres del centro (AMPA).
- Comunidades de aprendizaje virtual a través de plataformas (Intranet, Google+, WhatsApp, etc.).
- Escuela de Padres (conferencias, talleres, etc.).
- Otro: _____

Con la tecnología de
 Google Forms

Cuestionario para el equipo docente.

Implicación y participación de las familias en la educación de los/as hijos/as- Formulario para profesores/as

Con este cuestionario pretendemos conocer la opinión y percepciones de los/as profesores/as a cerca del grado de implicación y participación de los padres de sus alumnos/as en la educación de los mismos.

Su debida cumplimentación nos ayudará a indagar en la posible problemática para hallar soluciones que ayuden a mejorar la educación de nuestros alumnos.

Les informamos que este formulario respeta el anonimato de todos aquellos que participan en el mismo.

Agradecemos enormemente su colaboración.

1. ¿Qué grado de participación le atribuye a los padres de sus alumnos en las actividades y reuniones de este centro?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy poco participativos Muy participativos

2. ¿Qué grado de preocupación e implicación le asigna a las familias en la educación de sus hijos?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4

Muy bajo Muy alto

3. ¿Piensa que la familia se preocupa por la educación de sus hijos e hijas o bien otorga este papel al docente?

4. ¿Cree que existe una contradicción de valores transmitidos en el hogar familiar y en el centro educativo?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

5. ¿Considera necesario una mayor implicación por parte de las familias en el centro educativo?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. ¿Considera que este centro dispone de las medidas adecuadas para fomentar la participación de los padres?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. En caso afirmativo ¿cuáles son estas medidas?

8. ¿Cuáles propondría usted como medida de mejora?

9. ¿Crea este centro comunidades educativas virtuales?

Marca solo un óvalo.

Sí

No

10. ¿Qué opinión tiene sobre las mismas?

11. ¿Cuál de estas herramientas se utilizan para crear comunidades de aprendizaje?

Selecione todos los que correspondan.

Blog del centro

Página web del centro

Redes sociales académicas (ej: Edmodo)

Grupos de comunicación en plataformas como Whatsapp, Skype u otras

Comunidades en Facebook, Google+, Twitter, etc

Ninguna

Otro: _____

Anexo D. Ficha técnica del profesorado

Las intervenciones docentes y el contexto curricular

TAREAS (Los números entre paréntesis indican el estándar siendo el primer dígito el bloque al que hace referencia el estándar)	CRITERIOS Y COMPETENCIAS CLAVE
Tarea 1. Visionar un vídeo sobre los deportes y realizar un cuestionario (Quiz) para aprender expresiones relacionadas con el tema y conocer hechos de la cultura deportiva (1.2, 1.6, 3.3).	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar la información esencial y algunos de los detalles más relevantes en textos orales breves y bien estructurados, transmitidos de viva voz o por medios técnicos y articulados a velocidad lenta, en un registro, informal o neutro, y que versen sobre asuntos cotidianos en situaciones habituales, siempre que las condiciones acústicas no distorsionen el mensaje y se pueda volver a escuchar lo dicho. CCL, CD. - Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, las ideas principales y los detalles más relevantes del texto. CCL, CAA.
Tarea 2. La profesora escribe en el centro de la pizarra <i>Sports</i> y los/as alumnos/as tienen que salir para anotar los deportes que conocen.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a condiciones de vida (entorno, estructura social) y convenciones sociales (costumbres, tradiciones). CCL, CSC.
Tarea 3. Juego de Flashcards: identificar los deporte a partir de	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir la función o funciones comunicativas más relevantes del texto y patrones discursivos básicos relativos a la organización textual (introducción del tema, desarrollo y cierre). CCL, CAA.

enunciados expresados por la profesora señalando la imagen que corresponde al deporte en cuestión y pronunciando su nombre. (1.4)

Tarea 4. Responder (en grupo) a un cuestionario (Kahoot) sobre importantes eventos deportivos y, posteriormente, buscar información en la web algún dato importante de los Juegos Olímpicos (acontecimientos y deportes de su interés) en contexto anglosajón y español, anotarlo y presentarlo en clase. (1.6, 3.2, 3.6)

Tarea 5. Visionar un vídeo sobre Liane, Lewis y Ray; responder a preguntas de comprensión oral e improvisar por parejas un diálogo

- Aplicar a la comprensión del texto los conocimientos sobre los constituyentes y la organización de patrones sintácticos y discursivos de uso muy frecuente en la comunicación oral. CCL, CAA, SIEP

- Reconocer léxico oral de uso muy común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses y estudios e inferir del contexto, con apoyo visual, los significados de algunas palabras y expresiones. CCL, CAA.

- Discriminar patrones fonológicos, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso más común, y reconocer los significados e intenciones comunicativas más generales relacionados con los mismos. CCL, CAA.

- Identificar algunos elementos culturales o geográficos propios de países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos. CAA, CSC, CEC

- Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura andaluza. SIEP, CEC.

- Identificar la información esencial, los puntos más relevantes y detalles importantes en textos breves y bien estructurados, escritos en un registro informal o neutro, que traten asuntos cotidianos, de temas de interés o relevantes para los propios estudios y que contengan estructuras sencillas y un léxico de uso común tanto en formato impreso como en soporte digital. CCL, CMCT, CD.

- Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales o los detalles relevantes del texto. CCL, CAA, SIEP.

sobre sus deportes favoritos. (1.4, 2.3)

Tarea 6. Visionar un vídeo sobre el pasado simple de los verbos ser/estar y haber, copiar la teoría y realizar un cuestionario. (1.6)

Tarea 7. Visionar el vídeo *The first Marathon* y responder a preguntas de comprensión general. Posteriormente, se vuelve a proyectar para detectar información específica (1.6, 3.3, 4.4)

Tarea 8. Expresar algún dato que se mencionó o que apareció en el vídeo anterior. Para ello, se lanzará una “patata caliente” aleatoriamente y cada alumno/a que la sostiene tendrá 10 segundos para formular una

- Conocer y utilizar para la comprensión del texto los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a la vida cotidiana (hábitos de estudio y trabajo, actividades de ocio, incluidas manifestaciones artísticas como la música o el cine), condiciones de vida (entorno, estructura social), relaciones personales (entre hombres y mujeres, en el trabajo, en el centro educativo) y convenciones sociales (costumbres, tradiciones). CCL, CSC.

- Distinguir la función o funciones comunicativas más relevantes del texto y un repertorio de sus exponentes más comunes, así como patrones discursivos de uso frecuente relativos a la organización textual (introducción del tema, desarrollo y cambio temático y cierre textual). CCL, CAA.

- Reconocer, y aplicar a la comprensión del texto los constituyentes y la organización de estructuras sintácticas de uso común en la comunicación escrita, (por ejemplo estructura exclamativa para expresar sorpresa). CCL, CAA, SIEP.

- Reconocer léxico escrito de uso común relativo a asuntos cotidianos y a temas generales o relacionados con los propios intereses, estudios y ocupaciones, e inferir del contexto y del cotexto, con o sin apoyo visual, los significados de algunas palabras y expresiones que se desconocen. CCL, CEC.

- Reconocer convenciones ortográficas, tipográficas y de puntuación, así como abreviaturas y símbolos de uso común (por ejemplo: uso del apóstrofo, &, etc.), y sus significados asociados. CCL, CAA.

- Identificar elementos culturales o geográficos propios de países y culturas donde se habla la lengua extranjera y mostrar interés por conocerlos. CAA, CSC, CEC.

frase. (Juego de Patata Brava). (1.6, 2.3)

Tarea 9. Buscar personajes importantes en la historia de los Juegos Olímpicos y reflejarlos en una línea de tiempo. Hay que tener precaución para no ahorcar al mensajero (juego del ahorcado). (2.1, 3.6, 4.4)

Tarea 10. Visionar un vídeo teórico (verbos regulares e irregulares), escribir la teoría en la libreta y hacer una breve redacción ayudando a William para escribir su diario sobre sus últimas vacaciones. (1.6)

Tarea 11. Reflexionar sobre la formación del pasado simple.

- Producir textos breves y comprensibles, tanto en conversación cara a cara, como por teléfono u otros medios técnicos, en un registro neutro o informal, con un lenguaje sencillo, en los que se da, se solicita y se intercambia información sobre temas de importancia en la vida cotidiana y asuntos conocidos o de interés personal o educativo y se justifican brevemente los motivos de determinadas acciones o planes, a pesar de eventuales interrupciones o vacilaciones, pausas evidentes, reformulaciones discursivas, selección de expresiones y estructuras y peticiones de repetición por parte del interlocutor. CCL, CD, SIEP.

- Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para producir textos orales monológicos y dialógicos breves y de estructura simple y clara, utilizando entre otros, procedimientos como la adaptación del mensaje a patrones de la primera lengua u otras, o el uso de elementos léxicos proximados ante la ausencia de otros más precisos. CCL, CAA, SIEP.

- Incorporar a la producción de los textos orales algunos conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a estructuras sociales, relaciones interpersonales, patrones de actuación, comportamiento y convenciones sociales, respetando las normas de cortesía más importantes en los contextos respectivos. CCL, CSC, SIEP.

- Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes y los patrones discursivos más comunes para organizar el texto de manera sencilla y coherente con el contexto. CCL, SIEP.

- Mostrar control sobre un repertorio limitado de estructuras sintácticas de uso habitual y emplear para comunicarse mecanismos sencillos lo bastante ajustados al contexto y a la intención comunicativa.

- Tarea 12. Leer la fábula *The hare and the tortoise* (La liebre y la tortuga) y reformularla (3.7, 4.4).** (Repetición léxica, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, yuxtaposición y conectores y marcadores conversacionales frecuentes). CCL, CAA.
- Utilizar un repertorio léxico oral suficiente para comunicar información, relativo a temas generales relacionados con situaciones habituales y cotidianas, susceptible de adaptación en situaciones menos habituales. CCL, CAA.
- Tarea 13. Reto de la canción *Who Knew*. Escuchar y cantar la canción y posteriormente detectar el mayor número posible de acciones acabadas en tiempos acabados.**
- Pronunciar y entonar de manera clara e inteligible, aunque a veces resulte evidente el acento extranjero o se cometan errores de pronunciación esporádicos, siempre que no interrumpan la comunicación, y aunque sea necesario repetir de vez en cuando para ayudar a la comprensión. CCL, CAA.
- Tarea 14. Juego de la frase encadenada: un/a alumno/a tiene que crear una oración sobre algún acontecimiento acabado (real o inventado), el/la siguiente debe añadir a esta su propuesta y así sucesivamente hasta formular un texto.**
- Manejar frases cortas, grupos de palabras y fórmulas para comunicarse en intercambios breves en situaciones habituales y cotidianas, interrumpiendo en ocasiones el discurso para buscar expresiones, articular palabras menos frecuentes y reparar la comunicación en situaciones menos comunes. CCL, CAA.
 - Interactuar de manera sencilla en intercambios claramente estructurados, utilizando fórmulas o gestos simples para tomar o ceder el turno de palabra, aunque se dependa en gran medida de la actuación del interlocutor. CCL, CAA.
 - Valorar la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y dar a conocer la cultura andaluza. SIEP, CEC.
- Tarea 15. Hacer un *brainstorming* de los conocimientos previos y los adquiridos hasta el momento.**
- Escribir en papel o en soporte electrónico, textos breves, sencillos y de estructura clara sobre temas cotidianos o de interés personal, en un registro formal, neutro o informal, utilizando adecuadamente

<p>Tarea 16. Visionar el vídeo de Chloe y Zac y reflexionar sobre los acontecimientos vistos guiados por preguntas abiertas. (1.6, 3.3)</p>	<p>recursos básicos de cohesión, las convenciones ortográficas básicas y los signos de puntuación más comunes, con un control razonable de expresiones y estructuras sencillas y un léxico de uso frecuente. CCL, CD, SIEP.</p>
<p>Tarea 17. Improvisar, por grupos reducidos, un <i>role playing</i> escribiendo y, posteriormente, hablando sobre lo que se hizo el fin de semana o cualquier otro tema del interés del alumnado. (1.4, 2.3, 4.5)</p>	<p>- Conocer y aplicar estrategias adecuadas para elaborar textos escritos breves y de estructura simple; por ejemplo copiando formatos, fórmulas y modelos convencionales propios de cada tipo de texto. CCL, CAA, SIEP.</p> <p>- Incorporar a la producción del texto escrito los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos relativos a estructuras sociales, relaciones interpersonales, patrones de actuación, comportamiento y convenciones sociales, respetando las normas de cortesía más importantes en los contextos respectivos. CCL, CSC, SIEP.</p>
<p>Tarea 18. Hacer una lluvia de ideas repasando todos los conocimientos adquiridos y posteriormente leer tres breves textos que tratan el tema de <i>Sports superstars</i> y responder a preguntas abiertas de comprensión lectora (información básica e específica). Finalmente, realizar un</p>	<p>- Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo, utilizando los exponentes más comunes de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto escrito de manera sencilla con la suficiente cohesión interna y coherencia con respecto al contexto de comunicación. CCL, SIEP.</p> <p>- Dominar un repertorio limitado de estructuras sintácticas de uso habitual y emplear mecanismos sencillos ajustados al contexto y a la intención comunicativa (repetición léxica, elipsis, deixis personal, espacial y temporal, yuxtaposición, y conectores y marcadores discursivos frecuentes). CCL, CAA, SIEP.</p>

debate sobre el tema (1.4, 2.3, 3.3, 4.4)

Tarea 19. Entregar un cómic, creado en grupos de 4 o 5 miembros, sobre algún acontecimiento acabado del interés del alumnado, preferiblemente relacionado con el deporte. Además, se da la opción de actuar y/o grabar el cómic, siendo esta última tarea voluntaria. (1.4, 2.3, 4.5)

- Conocer y utilizar un repertorio léxico escrito suficiente para comunicar información, opiniones y puntos de vista breves, simples y directos en situaciones habituales y cotidianas, aunque en situaciones menos habituales y sobre temas menos conocidos haya que adaptar el mensaje. CCL, CEC.

- Conocer y aplicar, de manera que el texto resulte comprensible en su mayor parte, los signos de puntuación elementales (por ejemplo el punto y la coma) y las reglas ortográficas básicas (por ejemplo el uso de mayúsculas y minúsculas, o uso del apóstrofo), así como las convenciones ortográficas más habituales en la redacción de textos en soporte electrónico (por ejemplo SMS). CCL, CAA, SIEP

Competencias clave

Competencias clave	Siglas
Comunicación lingüística	CCL
Competencia digital	CD
Aprender a aprender	CAA
Competencias sociales y cívicas	CSC
Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor	SIEP

Objetivos de aprendizaje

Objetivos de aprendizaje	Objetivos de aprendizaje profesional
<p>El alumnado será capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explicar qué se espera de él/ella al final de la sesión didáctica y del proyecto. ✓ Trabajar en grupo estableciendo roles. ✓ Identificar información fiable de la web. ✓ Sintetizar información encontrada en línea. ✓ Aplicar los conocimientos previos y asimilar información novedosa en contexto. 	<p>Como docente seré capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar los conocimientos previos de los/as alumnos/as. ✓ Favorecer el trabajo cooperativo. ✓ Gestionar el aula. ✓ Mantener el orden. ✓ Atraer a mis estudiantes hacia mi asignatura.

- ✓ Identificar la información principal de un mensaje oral breve sobre los deportes.
- ✓ Realizar intervenciones y conversaciones sencillas y comprensibles relacionadas con el tema.
- ✓ Detectar información específica de textos orales.
- ✓ Hacer intervenciones orales breves.
- ✓ Respetar y aceptar a los demás.
- ✓ Comprender cuentos y fábulas breves.
- ✓ Producir un texto escrito y oral de creación propia.
- ✓ Cooperar con sus compañeros/as.
- ✓ Comprender diálogos sobre acciones de vida cotidiana (el fin de semana y deportes).
- ✓ Hablar del fin de semana
- ✓ Aplicar el pasado simple y usar las expresiones del pasado.
- ✓ Estructurar y categorizar las ideas de un texto escrito.
- ✓ Producir e interactuar en LE.
- ✓ Animarles a participar.
- ✓ Facilitar diferentes recursos para que todos/as tengan la oportunidad de realizar las tareas.
- ✓ Orientar a los alumnos/as.
- ✓ Promover el respeto y la aceptación de los demás.
- ✓ Evaluar los/as estudiantes y las propias actuaciones.
- ✓ Favorecer el positivismo y promover la cooperación.

Contenidos de aprendizaje

Bloque 1. Comprensión de textos orales.

Estrategias de comprensión:

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Escucha y comprensión de mensajes orales breves, relacionados con las actividades del aula: instrucciones, preguntas, comentarios, diálogos.
- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes).
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
- Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.
- Reconocimiento, identificación y comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual e imágenes).
- Expresión del aspecto: puntual
- Expresión de la existencia.

Funciones comunicativas:

- Descripción sencilla de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos de uso cotidiano, lugares y actividades.
- Narración de acontecimientos pasados puntuales, descripción de estados y situaciones presentes y expresión de sucesos futuros.
- Léxico: deportes.

Estructuras lingüístico-discursivas:

- Patrones fonológicos: patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.

Estructuras lingüístico-discursivas:

- Léxico: tiempo libre, ocio, viajes y vacaciones.

Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción.

Estrategias de producción:

Planificación

- Concepción del mensaje con claridad, distinguiendo su idea o ideas principales y su estructura básica.

- Adecuación del texto al destinatario, contexto y canal, aplicando el registro y la estructura de discurso

Ejecución

- Expresión del mensaje con la suficiente claridad y coherencia, estructurándolo adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto, utilizando frases y expresiones de uso frecuente.
- Reajuste de la tarea (versión más modesta de la tarea) o del mensaje (concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
- Apoyo en y obtención del máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje «prefabricado», etc.).

Estrategias de compensación

- Lingüísticas: búsqueda de palabras de significado parecido.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Participación en conversaciones breves y sencillas dentro del aula.

Funciones comunicativas:

- Narración de acontecimientos pasados puntuales
- Expresión del interés, gusto y sorpresa, capacidad, sentimiento e intención.

Estructuras lingüístico-discursivas:

- Patrones fonológicos: patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación

Bloque 3. Comprensión de textos escritos

Estrategias de comprensión:

- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales), en diferentes textos auténticos sobre diversos temas adecuados a su edad y relacionados con contenidos de otras materias del currículo.
- Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados situaciones presentes y expresión de sucesos futuros.
- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo de texto, y la intención comunicativa del texto, en formato digital o papel, adaptando la comprensión al mismo.
- Inferencia y formulación de hipótesis a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (inferencia de significados por el

contexto, por comparación de palabras o frases similares en las lenguas que conocen, por ejemplo).

- Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

- Identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos

Funciones comunicativas:

- Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos de uso cotidiano, lugares y actividades.
- Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados.
- Léxico: deportes.

Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Estrategias de producción:

Planificación

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar tareas eficazmente (reparar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).

Ejecución

- Redacción de textos escritos breves en soporte papel y digital.
- Expresar el mensaje con suficiente claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Apoyarse en conocimientos previos y obtener el máximo partido de los mismos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.).

Aspectos socioculturales y sociolingüísticos:

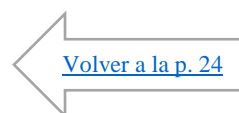
- Identificación y comprensión de elementos significativos lingüísticos básicos.
- Conocimiento de algunos rasgos históricos y geográficos de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos Internet y otras tecnologías de la información y comunicación

Funciones comunicativas:

- Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales (saludos y despedidas, presentaciones, invitaciones, disculpa y agradecimiento, acuerdo y desacuerdo).
- Descripción de cualidades físicas y abstractas de personas, objetos de uso cotidiano, lugares y actividades, de manera sencilla.
- Narración de acontecimientos pasados puntuales. Estructuras lingüístico-discursivas:
- Expresión del interés, gusto, sorpresa, capacidad, sentimiento e intención.
- Léxico: deportes e identificación personal.

Estructuras lingüístico-discursivas:

- Léxico: actividades de vida diaria, deportes, etc



Anexo E. Material del alumnado

Once upon a time, there was a comic...

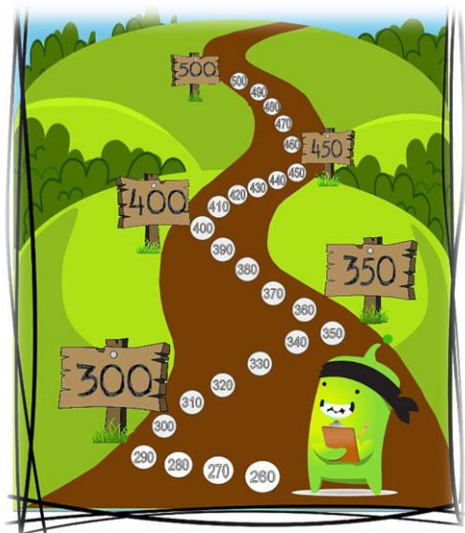
The Olympic Games are the biggest sporting event in the world. The modern Olympic Games were inspired by the ancient Greeks who organized events of very interesting sports games.

Did you know the history of the Olympic Games? Do you like sports? How many sports do you know? Do you practice any sport? Would you like to know more about the world of sports?

Let's learn a little more about sports. Next, we will create a comic and we will even act a scene where we will talk about sports.

With this project you will learn to:

- Explore and talk about the topic of sport.
- Practise asking and answering questions about sports.
- Develop the skill of finding facts online by researching the Olympic Games.
- Practise the transferable sub skill of listening for specific information.
- Use the past simple and past time expressions.
- Write and talk about past actions.



Final project

- Create a sample of comic about a historical situation (real or imaginary) and perform/record it.

Task 1: Get started

- 1.1. Watch the following video. You will learn some interesting facts about sports. After watching the video you have to do the quiz to check your understanding and your memory.

Quizizz

Link: <https://join.quizizz.com>

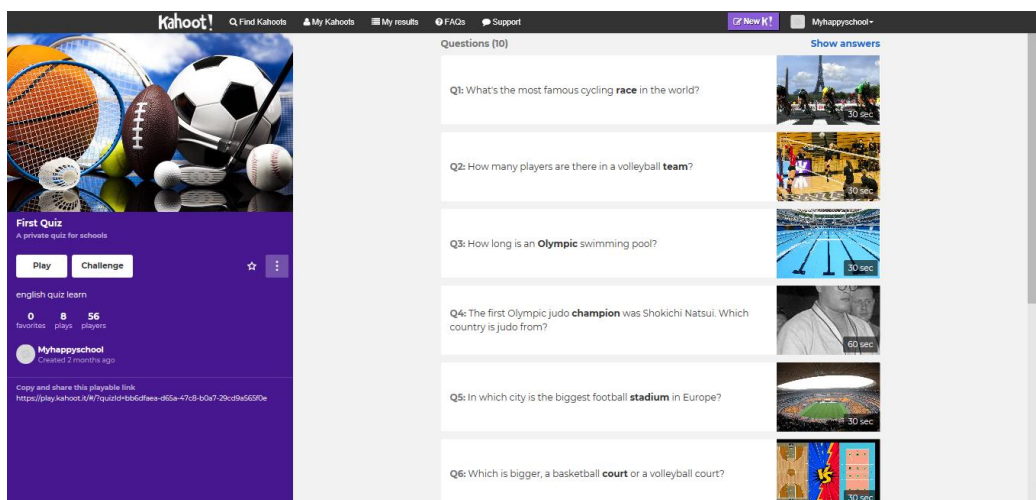
Code: 278357



- 1.2. Then, check your knowledge reviewing the topic with your classmates. Next, you have to guess the flashcard that matches the description that I will enunciate.



- 1.3. In groups, answer as many questions as you can (kahoot). I advise you to use your general knowledge to guess the answers. The group that will answer the most questions will be the winner of chocolate medals. Then, search information on the web about the Olympic Games (events and sports of your interest) in English and Spanish context.



- 1.4. Watch Liane, Lewis and Ray. Which sports do they mention? What clues gave you the answers? Now, it's time to work in groups. Talk about your favourite sports. Use the key phrases to help you.

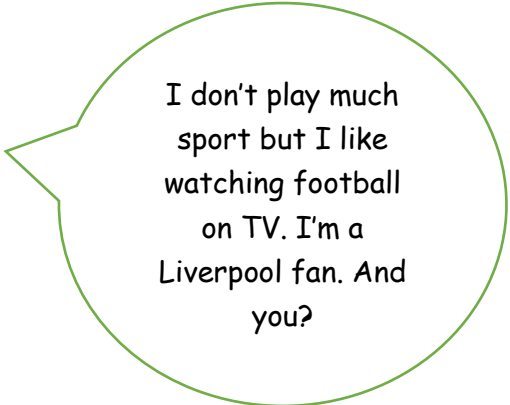
Key phrases: talking about sports

I support (Arsenal)

I'm a (football) fan.

I'm a keen (climber)

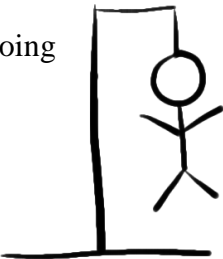
I'm in a (judo) club / team




Task 2: Let's dive into the world of sports

2.1. Describe historical sport events

2.1.1. Watch the video made by the teacher and do the quiz. Before doing the quiz write the following notes in your copybook.



Past simple: to be 


Was/ Were → *Estaba, fue/estaban, fueron*

Pronouns	✓ Affirmative	✗ Negative
I	Was	Wasn't
You	Were	Weren't
He/ She/It	Was	Wasn't
We	Were	Weren't
You	Were	Weren't
They	Were	Weren't


There was/There were → *Había*


There was (había) → singular

There was **a** house  There wasn't **a** house 


There was **an** apple  There wasn't **an** Apple 

There were (había) → plural

There were **many** people 

In 1800 there weren't **any** smartphones 

There were **some** houses 

There were **a lot of** houses 

There weren't **many** fruits 

2.1.2. Join the challenge of correctly doing our Olympic timeline. Be careful, every mistake is one step closer to the hangman!

2.3. Watch the video *The first Marathon* and pay attention to every detail that appears in it.



2.3.1. In the game of hot potato you have to say an information that appears in the video without exceeding the limited time so as not to burn yourself!

2.2. What happened?

2.2.1. Watch the video about the past simple and past time expression. Then, help William to write his diary about his last holidays.

In July 2001, my wife wanted a holiday. So, we visited Paris. The hotel ...



Now, write the following notes in your copybook.

Past simple: regular verbs



- ❖ For most verbs: add **-ed**
Examples: watched, asked, walked, etc.
- ❖ For verbs ending with **-e** : just add **-d**
Examples: believed, used, died, etc.
- ❖ For verbs ending with a **vowel + consonant** :
duplicate the consonant and add **-ed**
Examples: travel → travelled, stop → stopped,
plan → planned, etc.

Past simple: irregular verbs

 Win → won	 Lose → lost	 Come → came	 Go → went Leave → left
 Read → read	 Write → wrote	 Think → thought	 Learn → learnt Know → knew

Remember: Regular and irregular verbs in past are the same for all the pronouns: I, you, he, she, it, we and they.



To learn irregular verbs you have to memorize the list of verbs on **page 135**. Be smart and learn the verbs in context as they are shown in the examples above.



2.2.2. Read the fable *The hare and the tortoise* and complete it with correct forms of the past simple.

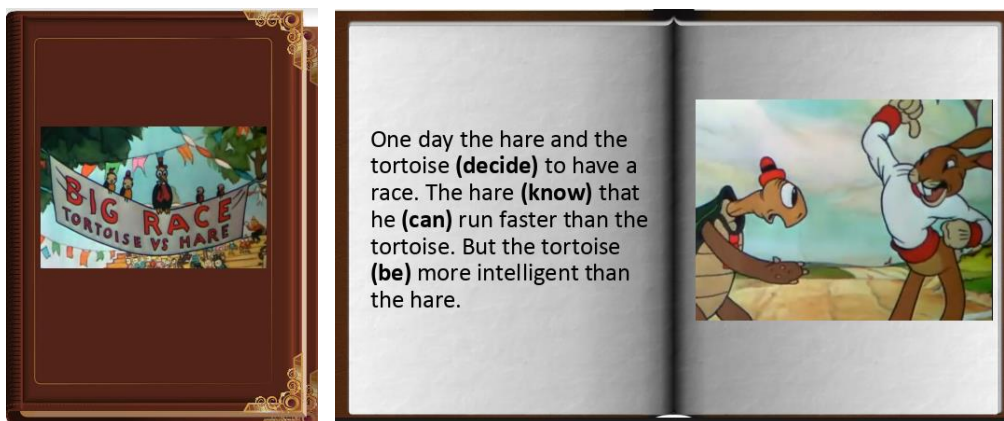


Ilustración 10. *PowerPoint* de The Hare and the Tortoise. Fuente: elaboración propia a partir de Camus (2018)⁵.

By the way, how did you find these two short stories? Did they give you some ideas for making your own comic?

2.2.3. It's time to review! Listen carefully to the song *Who knew*. In groups, extract the largest number of finished actions. Then, you have to sing the song. Pay attention to the pronunciation!

2.2.4. Game of "interlinked sentence" (*frase encadenada*): a student has to create a sentence about some finished event (real or invented), the next one must add his/her proposal to this and so on until a text is formulated.

2.3. *Get involved in the past*

2.3.1. Watch and listen to Chloe & Zac and answer the following questions:

- Who were these people?
- Where were the people?
- What were they talking about?
- Which keywords helped you to discover it?
- Were they in the same situation?
- Where they together in the weekend?



2.3.2. In pairs, act out a dialogue in which you talk about your weekend or another topic of your interest (use your imagination to invent something). Then, swap roles and practise it.

⁵ Camus, L. (2018). *Irregular verbs: The Hare and the Tortoise-English - Learn English*. Recuperado de https://www.tolearnenglish.com/english_lessons/simple-past-irregular-verb-story

2.3.3. Extract from your memory the maximum number of words related to the vocabulary we have studied about sports. Then, read the Sports Superstars texts and indicate in each text the following items:

- a) Basic information
- b) Problems
- c) Early career
- d) Greatest moments
- e) His life now



Now, look at your own table, when a student finds the selected sports are arranged on their table in a row, he/she calls out “Bingo!”

Task 4: It's time to create your comic



4.1. Investigate, imagine and create your own version of the past. It would be interesting if you do a brief investigation highlighting some interesting facts about the Olympic Games. To do this, make sure the website where you found the information is reliable.

Task 5: Give your comic a personal touch

5.1. Be the protagonist of your own story. Perform your comic in class or record it and share it with your classmates.



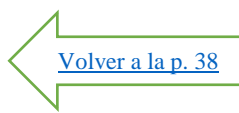
[Volver a la p. 25](#)

Anexo F. Herramientas de evaluación I: rúbrica

Rúbrica del proyecto: Once upon a time, there was a comic...

Item	Excelente (10-9)	Notable (8-7)	Necesito mejorar (6-5)	Suspenso (4-3)	%
Uso del inglés	<p>No traduzco literal del español, sino que busco expresiones que me ayuden a decir lo que deseo.</p> <p>No utilizo expresiones que no sé.</p> <p>Aplico correctamente la gramática relacionada con la descripción de acontecimientos pasados.</p> <p>Introduzco varias expresiones de pasado.</p> <p>Introduzco varios verbos relacionados con el deporte.</p>	<p>Escribo de manera sencilla.</p> <p>Copio alguna expresión que no sé.</p> <p>Aplico la gramática relacionada con la descripción de acontecimientos pasados</p> <p>Me esfuerzo por el uso correcto de la gramática, aunque tengo algunos fallos.</p> <p>Introduzco algunas expresiones de pasado.</p> <p>Introduzco algunos verbos relacionados con el deporte.</p>	<p>Escribo de manera sencilla.</p> <p>Copio varias expresiones que no sé.</p> <p>Aplico la gramática relacionada con la descripción de acontecimientos pasados aunque tengo varios fallos.</p> <p>Introduzco pocas o siempre la misma expresión de pasado.</p> <p>Introduzco pocos o siempre los mismos verbos relacionados con el deporte</p>	<p>Copio expresiones que no sé.</p> <p>No aplico correctamente la gramática relacionada con la descripción de acontecimientos pasados.</p> <p>Introduzco muy pocas o ninguna expresión de pasado.</p> <p>Introduzco muy pocos o ninguno de los verbos relacionados con el deporte</p>	30%
Vocabulario	<p>Introduzco muchas palabras/expresiones del vocabulario que estamos trabajando en clase últimamente. Así lo aprendo.</p> <p>Uso Wordreference para aprender una palabra, la anoto en mi libreta, miro la transcripción fonética y escucho su pronunciación.</p>	<p>Introduzco varias palabras/expresiones del vocabulario que estamos trabajando en clase últimamente. Así lo aprendo.</p> <p>Uso Wordreference para aprender una palabra, la anoto en mi libreta aunque no escucho su pronunciación.</p>	<p>Introduzco pocas palabras/expresiones del vocabulario que estamos trabajando en clase últimamente.</p> <p>Uso Wordreference pero no anoto la palabra en mi libreta ni me ocupo de su transcripción.</p>	<p>Siempre uso el mismo vocabulario.</p> <p>Uso el traductor</p>	20%

Organización y estructura	Los hechos se relatan de una manera muy organizada, cada idea/ escena sigue la otra de manera lógica y con transiciones claras.	Los hechos están bastante bien organizados. Hay algunas ideas/ escenas que pueden ser incoherentes. Se usan transiciones de manera clara.	Los hechos son difíciles de seguir. Las transiciones son, a veces, poco claras o incoherentes.	Las ideas/ escenas parecen colocadas aleatoriamente sin coherencia ni orden.	20%
Creatividad	El cómic contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. Realmente usé mi imaginación.	El cómic contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute del lector. Usé mi imaginación.	El cómic contiene pocos detalles creativos y/o descripciones, pero éstos distraen del cuento. He tratado de usar su imaginación.	Hay poca evidencia de creatividad en el cuento. No parece que haya usado mi imaginación.	15%
Pulcritud	No hay errores de ortografía o puntuación en el borrador final. Los nombres de personajes y lugares inventé están deletreados correcta y consistentemente en todo el cómic. Las ilustraciones son originales, detalladas, atractivas, creativas y relacionadas al texto en la página.	Hay un error de ortografía o puntuación en el borrador final. Las ilustraciones son originales y algo detalladas, atractivas y relacionadas de alguna manera al texto en la página.	Hay de 2-3 errores de ortografía y puntuación en el borrador final. Las ilustraciones son originales y se relacionan al texto en la página.	El borrador final tiene más de 3 errores de ortografía y puntuación. No hay ilustraciones o éstas no son originales.	10%
Búsqueda e investigación	Realizo una búsqueda de información interesante en más de una fuente fiable.	Realizo una búsqueda de información interesante en una sola fuente fiable.	Realizo una búsqueda de información interesante pero en fuentes no fiables.	No realizo ninguna búsqueda de información.	5%



Anexo G. Herramientas de evaluación II: Checklist

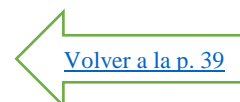
Evaluación del trabajo grupal

Ítem	0	1	2	3	4
Participación/ toma de decisiones					
Se han establecido normas internas que han facilitado el trabajo del equipo					
Todos los miembros han participado en las tareas del equipo					
Las decisiones en el equipo se ha tomado teniendo en cuenta la opinión de todos los miembros					
Gestión de conflictos					
Las discrepancias en el equipo han permitido considerar nuevas ideas o nuevo puntos de vista (<u>responde a esta pregunta, sólo si las ha habido</u>)					
No ha habido conflictos de tipo interpersonal (puntuar con 0) y si los ha habido, se han resuelto sin que nadie se haya sentido perjudicado					
Comunicación interna/ respeto mutuo/ confianza					
El trabajo del equipo ha transcurrido en un ambiente de confianza					
A pesar de las diferencias entre los miembros del equipo, ha existido un ambiente de respeto entre todos					
En general, la comunicación ha sido buena entre los miembros del equipo					
Colaboración/ cooperación/ coordinación					
Tus compañeros han contribuido al equipo tal y como se estableció y ha sido necesario					
Ha existido colaboración entre los miembros del equipo (nos hemos ayudado, compartido información, comunicado las dificultades, etc...)					
Liderazgo					
El líder del equipo ha sido aceptado por todos los miembros del equipo					
El líder del equipo ha dirigido y coordinado las actividades del equipo					

Evaluación y reflexión del trabajo individual

Ítem	0	1	2	3	4
Durante la tarea, ¿participé y trabajé en todo momento?					
¿He trabajado al máximo de mis posibilidades?					
¿He ayudado a mis compañeras/os cuando lo necesitaban?					
¿He escuchado a mis compañeros cuando pedían que me uniese al trabajo?					
¿He hecho las tareas que mandó la profesora en casa para ayudar al buen funcionamiento del grupo?					
¿He podido expresar mi opinión en el grupo siempre?					
¿Permití y facilité que mis compañeros realizasen la tarea?					

¿Qué mejorarías de tu actitud/trabajo en próximos trabajos?



Anexo H. Herramientas de evaluación III: examen

UNIT 7 EXAM

Name _____ class _____ Total marks: _____ /80 = 

If you just try it, you can achieve it. That's because you are the best and you can do it. Good luck!

Vocabulary

1 Choose the correct words. (10 marks)

- 1 **Basketball / Judo / Golf** is a martial art.
- 2 I enjoy being on the water. **Sailing / Rugby / Climbing** is my favourite sport.
- 3 He loves running and jumping. He's good at **horse-riding / swimming / athletics**.
- 4 Martina is very fast. She usually wins the 100-metre **race / stadium / court**.
- 5 **golf/ hockey/ wrestling** is a combat sport.
- 6 The biggest football **stadium / team / competition** is in Barcelona.
- 7 **Climbing / Gymnastics / Cycling** with my friends is my favourite activity. We take our bikes to the park.
- 8 I'm a **team / court / fan** of Rafael Nadal.
- 9 There are 15 players in a rugby **team / champion / score**.
- 10 **Wrestling / Skiing / Swimming** is a popular winter sport in the mountains.

2. Choose the correct words. (5 marks)

- 1 Fantastic! My team **won / went** the match.
- 2 I **started / lost** playing tennis when I was eight.
- 3 Clara **competed / went** to the UK last summer.
- 4 We **watched / travelled** rugby on TV last night.
- 5 They **beat / trained** the other team 5-0!

3. Complete the sentences with the words in the box. (5 marks)

Did lost learned trained competed

1. We _____ about the Olympic Games in our last history lesson.
2. The gymnast _____ a clever trick during her representation.
3. I _____ every day before the marathon.
4. Jill _____ in a hockey competition last week.
5. Oh no! we _____ the match again

Language Focus

4. Complete the affirmative (✓) or negative (✗) sentences. Use the correct form of was or were. (10 marks)

- 1 You _____ at the party last night. (✓)
- 2 I _____ at this school five years ago. (✗)
- 3 My parents _____ at home this morning. (✗)
- 4 We _____ on holiday two weeks ago. (✓)
- 5 Our last lesson _____ ICT. (✓)
- 6 There _____ a lot of people at the concert. (✓)
- 7 There _____ a good film on TV last night. (✓)
- 8 There _____ a café in the library. (✗)
- 9 They _____ late for the lesson. (✓)
- 10 Alex _____ in the park this afternoon. (✗)

5. Complete the sentences with the correct past simple form of the verbs in the box. (9 marks)

come compete visit lose play sail score watch travel

- 1 I _____ by train every day in London.
- 2 We _____ volleyball this morning.
- 3 They _____ to this city in 2012.
- 4 You _____ two goals in the match.
- 5 We _____ a good film last Saturday.
- 6 Jake _____ in an international ice hockey competition.
- 7 Mike and Sarah _____ Paris last month.
- 8 He _____ around the world in that boat.
- 9 Our team _____ the match.

6. Complete the sentences with the correct past simple form of the verbs in the box. (6 marks)

Begin swim find run eat do

1. My sister _____ Paella.
2. I _____ my homework very well.
3. Yesterday we _____ to the school because we were late!
4. You _____ secondary school in September
5. I _____ in the sea.
6. My mum _____ a beautiful hotel.

7. Choose the correct answers. (5 marks)

- 1 The lesson started ten minutes ____ .
a ago b last c first
- 2 The London Olympic Games were ____ 2012.
a last b in c ago
- 3 He first played tennis ____ he was six years old.
a in b when c ago
- 4 We had a geography exam ____ week.
a in b ago c last
- 5 We moved to this flat when we ____ very young.
a was b were c are

Translation _____ / 10

9. Translate the following sentences. (10 marks)

1. 2500 years ago there was a country called Persia

2. The first winter Olympics were in France

3. Nadia got a score of 10 in gymnastics!

4. Alana became a professional skater when she was 7

5. Natsui was the first judo champion.

Cumulative Review

8. Choose the correct option. (10 marks)

My favourite sport ...

by Suzy Jones

When I was thirteen, my parents took me to see Wimbledon. It's a famous tennis tournament. Tennis players from all over the world (1) **plays / play / played** every year at Wimbledon. There were lots of tennis (2) **fans / teams / champions** in the stadium. I even (3) **to see / saw / see** some celebrities like David Beckham and the Duchess of Cambridge – Kate Middleton! When the matches started the courts were very (4) **quiet / noisy / dangerous**. The best match (5) **were / was / be** the final when Serena Williams played against Heather Watson. It (6) **be / were / was** very exciting! Serena and Heather played very well, but in the end Serena (7) **win / wins / won** the match. After I (8) **watch / watched / watches** that match, I decided that I wanted to learn how to play tennis. Also, I wanted to be more (9) **active / lazy/ safe** and healthy. I joined a club near my home and I started lessons. It's hard but it's lots of fun. I'm not a tennis (10) **fan / champion / stadium** yet, but I'm trying!

Reading

THE FIRST WORLD CUP

The World Cup is the most famous football competition in the world. Every four years, 32 teams from all over the world compete for the famous gold cup. But do you know about the competition's history?

FIFA is the organization that organized the first World Cup. FIFA decided to have a World Cup because there wasn't football in the 1932 Olympics in Los Angeles. This was because football wasn't very popular in America at the time. The first World Cup was in 1930. It was in Uruguay, in South America. The people of Uruguay were excited about the competition, and they built a new stadium in the country's capital. But there was a problem: the journey across the Atlantic by ship was long and expensive. There weren't any jet planes in those days!

Other countries in the Americas (like Brazil, Mexico, and the USA) agreed to be in the competition, because the journey wasn't difficult for them. But a lot of players in Europe wanted to stay at home. In the end, four teams from Europe decided to come, and there were thirteen teams in the competition. There weren't any teams from Asia, Africa or Australia.

In the final, Uruguay played Argentina. More than 93,000 people came to the stadium – there was no TV in those days. The score was 4–2, with Uruguay as the winners.

10. Read the text. Match the questions to the answers. (10 marks)

- 1 How many teams compete in the World Cup?

- 2 What colour is the prize?

- 3 In what city did the first competition take place?

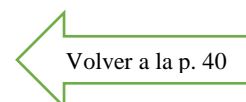
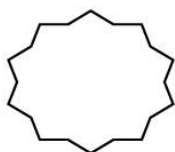
- 4 Why did only a few teams from Europe compete?

- 5 What was the score in the final?

11. Read the text again. Choose the correct answer. (10 marks)

- 1 The World Cup is every **three / four/ five** years.
- 2 The first World Cup was in **Uruguay / Brazil/ America**.
- 3 A new **ship / stadium / score** was built for the competition in 1930.
- 4 The journey across the Atlantic was **long / easy/ beautiful**.
- 5 It **was / wasn't / were** possible to travel by jet plane.
- 6 It was **difficult / easy/ wrong** to travel from Mexico.
- 7 **Four / Thirteen/ sixteen** teams from Europe played in the competition.
- 8 There **weren't / were/ was** any teams from Asia in the competition.
- 9 More than **9,300 / 93,000/ 93** people watched the final.
- 10 **Uruguay / Argentina/ Africa** won the cup.

Reading: _____ / 20 =

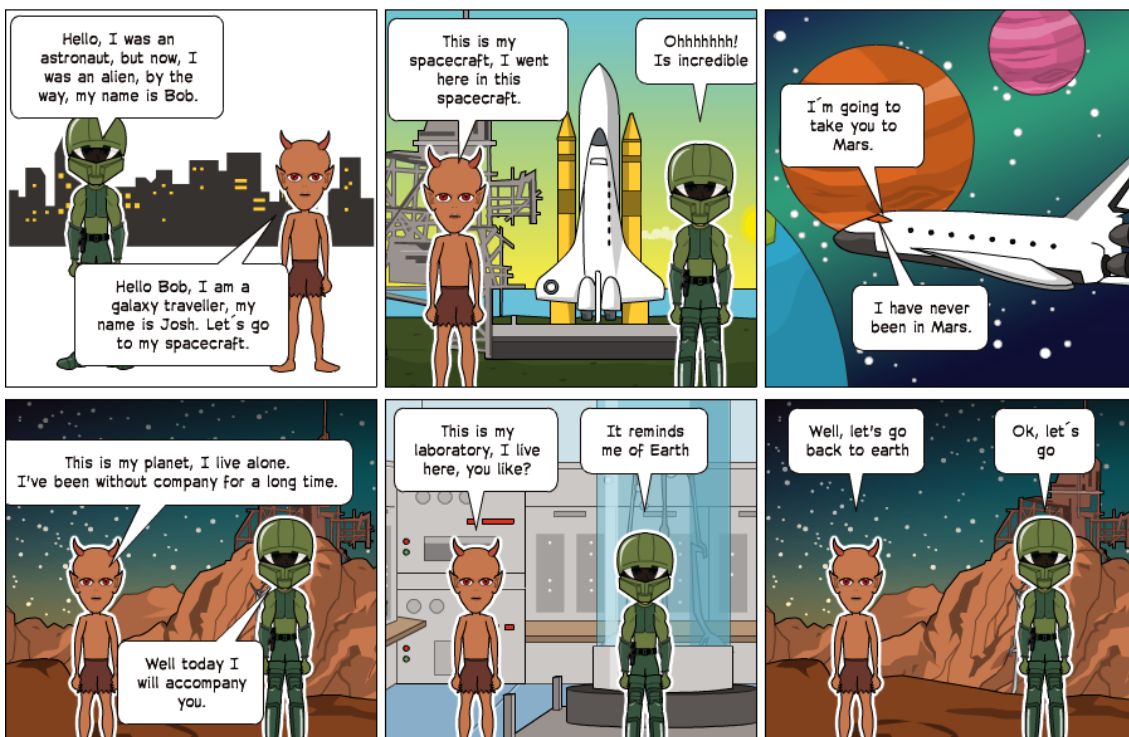


Anexo I. Resultados de la evaluación

Evaluación unidad 7 (1ª C)						
	Exámen (30%)	Proyecto (30%)	Tareas (15%)	Libreta (5%)	Participación (2	Total
Amores Díaz, María	5,12	8,45	1,5	9,5	0,75	6,796
Bravo	7,25	4	1,5	8,75	1,5	6,8125
Burgos	8,87	6,25	1,5	8	1,75	8,186
Casas	6,75	5,95	1,5	6,5	2	7,635
Castro	6,37	3	1,5	6	1	5,611
Díaz	8,12	5,95	1,5	10	1,5	7,721
Díaz	9,37	4	1,5	6,75	1	6,8485
Fernández	0,87	0	0,25		0	0,511
Gallardo, Julia	7,37	9,6	1,5	9	2	9,041
Gómez	9,87	9	1,5	9,5	2	9,636
González	8,25	5,95	1,5	9,5	1,2	7,435
Guirao, Daniel	9,5	9	1,5	10	1,75	9,3
Jara	9,37	9,6	1,5	9	1,85	9,491
Jordán	3,75	0	0,25	0	0,5	1,875
Martín	5,37	8,45	1,5	7	1	6,996
Michaels, Angela	4,37	9,6	1,5	9	0,75	6,891
Molina	8,5	4	1,5	9	2	7,7
Montero, Marta	6	8,45	1,5	9,5	0,25	6,56
Montero	8	9,6	1,5	10	0,75	8,03
Muñoz	7	9,6	1,5	9	0,3	7,23
Muñoz	2,37	0	0,25		0	0,961
Núñez	7,5	5,95	1,5	10	2	8,035
Ortega, Andrés	8,12	9	1,5	9,75	1,7	8,8235
Quevedo, Ana	5,75	6,25	1,5	7,75	0,25	5,7375
Rodríguez, Ana	6,62	0	1	10	0,5	3,986
Rosa, Aranza	4,87	8,45	1,5	8,5	1	6,921
Ruiz	4,12	4	1,5	10	1,5	5,936
Ruiz	2,5	0	0,75	7	1	2,85
Tovar	5,6	0	1	10	0,25	3,43
Vale	8,62	9	1,5	10	2	9,286
Vargas Alcantara, Julia	9,25	5,95	1,5	10	1,2	7,76

Evaluación unidad 7 (1ªE)						
Abolaño Robledo, Sara	1,75	4	0,75	7	0,1	2,925
Alcaide	6,5	8,77	1,5	7	0,75	7,181
Amador	9,25	5	1,5	9,5	1,5	7,75
Barja	3,12	6	1,25	7	0,85	5,186
Cabrera	5	9,5	1,5	10	1,75	8,1
Casas	10	8,77	1,5	10	2	9,631
Cobos	9,8	8,75	1,5	10	2	9,565
Córdoba	7,12	8	1,5	7	2	8,386
Fernández, Enrique	9,8	9,2	1,5	7,25	2	9,5625
Fernández, Daniel						0
Fernández	7,5	8,75	1,5	10	2	8,875
García	4,25	4	0,75	7	0,35	3,925
García, Ana	4,87	6	1,5	10	0,75	6,011
García, Mario	9,37	9,2	1,5	10	2	9,571
González, Javier	6,12	6	1,5	9	1	6,586
León	7,75	8,75	1,5	9,5	1	7,925
López	5,37	8,77	1,5	7,25	0,75	6,8545
Martín, Javier	9,37	8,75	1,5	10	1	8,436
Montero	3	7,05	1,5	7,5	2	6,89
Muñoz	6,12	5	1,25	7	0,25	5,186
Páez	7,62	8,77	1,5	10	0,85	7,767
Palacios	4,25	8	1,25	7	0,5	5,775
Palacios	3,75	8	1,25	6	0,5	5,575
Palacios	4,5	4	1,5	7,5	0,75	5,175
Parra	8,75	8	1,5	9	2	8,975
Pérez	5,68	9,2	1,5	6,95	2	8,315
Ponzo	8,62	8,75	1,5	10	2	9,211
Reinos	9,37	8,77	1,5	9,25	2	9,4045
Rodríguez	9,12	9,2	1,5	9,5	2	9,471
Sánchez Cuervo, Paula	8,75	8	1,5	10	1,5	8,525

A continuación se muestra algunos proyectos realizados por mis estudiantes





[Volver a la p. 40](#)

[Volver a la p. 42](#)