



FACULTAD DE  
CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN  
Universidad de Málaga

TRABAJO FIN DE MÁSTER

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

**EL RETO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA  
INGLESA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

**CHALLENGES IN ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH LANGUAGE  
LEARNING AND THE COMMUNICATIVE APPROACH**

Realizado por:

Carlos Soriano Jiménez

Tutorizado por

Dr. José Antonio Rodríguez Díaz

## **DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD**

Yo, CARLOS SORIANO JIMÉNEZ, estudiante del Máster Universitario de Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idioma de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga en la especialidad de inglés, DECLARO BAJO JURAMENTO:

La autoría y originalidad del Trabajo Fin de Máster titulado

**EL RETO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO**

que presento para su exposición y defensa en la convocatoria de junio de 2021, y cuyo tutor/a académico/a es:

Dr. JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ DÍAZ

Málaga, a 7 de junio de 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Carlos Soriano Jiménez', with a stylized flourish at the end.

Fdo: Carlos Soriano Jiménez

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. Marco contextualizador de la profesión docente</b> .....	2
1.1. ¿Para qué y por qué educamos? ¿Para qué y por qué educamos en la especialidad correspondiente? .....	2
1.2. Planificación de la enseñanza. El contexto de aprendizaje: ¿Dónde enseñar? ¿Qué y cómo enseñar? ¿Cómo aprende el alumnado de inglés? .....	5
1.3. ¿Cómo organizar las clases y los contextos de aprendizaje? ¿Cómo evaluar a los estudiantes? ¿Cómo evaluar la enseñanza? .....	7
1.4. Orientación y tutorización de los estudiantes. ¿Cómo trabajar y relacionarse con las familias y los compañeros de trabajo? .....	11
<b>2. Diseño y fundamentación de un plan de trabajo inicial que refleje la especialidad docente</b> .....	13
2.1. Resumen del Proyecto o Plan de Trabajo Inicial y de la correspondiente Intervención Didáctica desarrollada en las prácticas .....	18
2.1.1. Breve descripción del contexto de la intervención didáctica .....	18
2.1.2. Resumen de la planificación original .....	19
2.1.3. Breve descripción del desarrollo de la intervención .....	22
2.2. Evaluación de la planificación y del desarrollo de la intervención .....	25
<b>3. Nueva propuesta “completa” y fundamentada del proyecto o plan de trabajo orientada a mejorar la intervención desarrollada en las prácticas</b> .....	34
3.1. Nuevas actividades .....	35
3.2. Cambios en la evaluación y en la retroalimentación .....	36
3.2. Cambios en la temporalización y dinámicas de participación del alumnado .....	44
3.3. Cambios en la secuenciación de las actividades .....	45
3.6. Cambios en la atención a la diversidad y andamiaje .....	46

3.7. Cambios en los objetivos .....	46
3.7. Cambios en las competencias y contenidos .....	47
<b>4. Reflexión crítica y valoración personal .....</b>	<b>49</b>
<b>5. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>58</b>
<b>Anexo I: Secuencia didáctica desarrollada en las prácticas .....</b>	<b>64</b>
<b>Anexo II: Uso de las TIC revisada .....</b>	<b>72</b>
<b>Anexo III: Estrategias para la atención a la diversidad.....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo IV: Taxonomía de Krathwohl y Anderson .....</b>	<b>73</b>
<b>Anexo V: Actividades originales de las sesiones .....</b>	<b>74</b>
1. Actividades y materiales originales de la sesión 1 .....	74
2. Actividades y materiales originales de la sesión 2 .....	77
3. Actividades y materiales originales de la sesión 3 .....	81
4. Actividades y materiales originales de la sesión 4 .....	83
5. Actividades y materiales originales de la sesión 5 .....	88
<b>Anexo VI: Actividades y materiales modificados .....</b>	<b>93</b>
1. Actividades modificadas de la sesión 1 .....	93
2. Nueva actividad de la sesión 1 .....	95
3. Actividad modificada de la sesión 2.....	96
4. Actividades modificadas de la sesión 4.....	97
5. Nuevas actividades de la sesión 5.....	97
<b>Anexo VII: Cuestionario inicial.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo VIII: Resultados del cuestionario inicial .....</b>	<b>100</b>
<b>Anexo IX: Respuestas de la autoevaluación .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo X: Evaluación de la intervención docente cumplimentada .....</b>	<b>108</b>

<b>Anexo XI: Encuesta de satisfacción</b> .....	110
<b>Anexo XII: Evidencias del alumnado</b> .....	111
<b>Anexo XIII: Rúbricas</b> .....	113

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Taxonomía de Krathwohl y Anderson.....	6
Ilustración 2: Pregunta 2 de la autoevaluación.....	31
Ilustración 3: Pregunta 4 de la autoevaluación.....	32
Ilustración 4: Instrucciones modificadas actividad 1.1.....	93
Ilustraciones 5 y 6: Actividad 1.5. modificada.....	94
Ilustraciones 7 y 8: Actividad adicional 1.....	95
Ilustración 9: Instrucciones complementarias que ofrecen un mayor andamiaje.....	96
Ilustración 10: Cronómetro <i>online</i> .....	96
Ilustración 11: <i>Wheel of Names</i> .....	97
Ilustración 12: <i>Vocaroo</i> .....	97
Ilustración 13: Instrucciones para la actividad adicional 2.....	98
Ilustraciones 14 y 15: <i>Wordle</i> . Actividad adicional 3.....	98

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Porcentajes evaluación global original.....	21
Tabla 2: Resumen aspectos negativos secuencia .....	27
Tabla 3: Resumen aspectos positivos secuencia.....	30
Tabla 4: Media de los resultados del alumnado.....	33
Tabla 5: Rúbrica de evaluación de participación original.....	37
Tabla 6: Nuevos aspectos evaluables en la rúbrica de participación.....	37
Tabla 7: Rúbrica del producto final modificada.....	39
Tabla 8: Sesión 1 original.....	64
Tabla 9: Sesión 2 original.....	65
Tabla 10: Sesión 3 original.....	67
Tabla 11: Sesión 4 original.....	68

Tabla 12: Sesión 5 original.....	70
Tabla 13: Rúbrica de producción oral.....	115
Tabla 14: Rúbrica de producción escrita.....	116
Tabla 15: Rúbrica de mediación .....	117

## ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A---C: El/la estudiante habla a toda la clase

A-A: Actividad en parejas

A: Actividad individual

AAA-AAA: Actividad grupal

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

CAL: Curso de Actualización Lingüística

CLT: *Communicative Language Teaching* (Enfoque comunicativo)

D----A: El docente pregunta o explica a toda la clase

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

MCERL: Marco Común Europea de Referencia para las lenguas

SB: Libro de texto *Outcomes Advanced Student's Book*

s.f.: sin fecha

SLT: *Situational Language Teaching* (método audiolingual)

TFM: Trabajo Fin de Máster

TIC: Tecnologías de la información y de la comunicación

## **Título del TFM: El reto de la expresión oral en el aprendizaje del inglés y el enfoque comunicativo**

### **RESUMEN:**

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) tiene como objetivo hacer una propuesta de una secuencia didáctica en la que se aborde el reto de la expresión oral en el aprendizaje de la lengua inglesa. El hilo conductor del trabajo es el enfoque comunicativo en textos orales, que surge tras el cuestionamiento del estructuralismo y las deficiencias del método audiolingual. La competencia comunicativa es, para los estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas, una de sus máximas prioridades y uno de sus mayores desafíos. Es en la edad adulta cuando se hace más importante su manejo eficaz, al incorporarse la persona al mundo laboral. A través de distintas estrategias de interacción oral colaborativas, como la búsqueda de información y el intercambio de opiniones, los y las estudiantes podrán usar la lengua en contextos reales, en los que se emplean distintas funciones comunicativas. Las dinámicas de grupo fomentan las relaciones interpersonales, potenciando así las posibilidades de una producción oral más fluida del alumnado. Para llevar a cabo la propuesta, tendremos en consideración el marco teórico y conceptual en el que se enmarca este enfoque y las observaciones del centro de prácticas, las cuales permiten analizar las fortalezas del alumnado y sus necesidades comunicativas específicas, así como explorar las áreas de mejora.

**Palabras clave:** competencia comunicativa; enfoque comunicativo; fluidez; producción oral; funciones comunicativas, contextos reales; aprendizaje de la lengua inglesa.

### **ABSTRACT:**

The aim of this Final Master Project is to make a proposal of a didactic sequence in which the challenge of spoken interaction in English language learning is addressed. The common thread of this study is the communicative approach, which emerged after the questioning of structuralism and the limitations of the audiolingual method. For the *Escuela Oficial de Idioma* students, the communicative competence is one of their main concerns and mayor challenges. It is during their adult life, when they enter the labour market, when its effective ability becomes more important. Through different interaction collaborative strategies such

as information-gathering activities and opinion-sharing activities, the students can use the language in real contexts in which different communicative functions are employed. The group dynamics promote interpersonal relationships and enhance their possibilities of generating a more fluent spoken output. In order to carry out the proposal, the theoretical and conceptual framework of this approach and the observation in the language school will be taken into consideration. These two issues end up are useful in order to analyze the strengths of the students, their communicative needs and their areas for improvement.

**Keywords:** communicative competence; communicative approach, fluency; spoken output; communicative functions; real context; English language learning.



## **Introducción**

El propósito principal de este Trabajo Fin de Máster (TFM), titulado “El reto de la expresión oral en el aprendizaje de la lengua inglesa y el enfoque comunicativo”, es el de elaborar una propuesta didáctica en la que estén presentes las estrategias y habilidades relativas a las competencias del y de la docente, los conocimientos teóricos del Máster, las observaciones, y posteriormente, mi propia experiencia durante la fase de intervención en las prácticas externas. El hilo conductor es el enfoque comunicativo y, en especial, cómo éste influye en la expresión oral del alumnado. Este TFM ha sido tutorizado por el Dr. José Antonio Rodríguez Díaz durante el curso académico 2020-2021 y las prácticas externas se han realizado en la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga.

En la primera sección de este trabajo se contextualiza la profesión docente en nuestros días a través de varias preguntas retóricas. Éstas responden a cuestiones tales como las finalidades de la educación, la importancia del contexto de aprendizaje o la forma en la que el alumnado aprende, siempre desde la perspectiva de la especialidad de inglés y el enfoque comunicativo.

En la segunda sección aparece detallada la programación inicial de la secuencia didáctica, la descripción de su desarrollo durante las prácticas externas, así como una propuesta de mejora basada en las evidencias recogidas, la observación personal y la retroalimentación tanto de la tutora de prácticas como la del alumnado.

La última parte del trabajo consiste en una reflexión crítica sobre el grado de unión existente entre teoría y práctica en el Máster, es decir, la relación entre los contenidos y el desarrollo profesional. Igualmente, se incluye una valoración personal sobre cómo esta titulación ha contribuido a modificar mi visión de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en general como futuro docente, y el enfoque comunicativo y la interacción oral en particular.

## **1. Marco contextualizador de la profesión docente**

En este primer apartado del Trabajo Fin de Máster (TFM) se tendrá en consideración la situación actual de la profesión docente desde varias perspectivas: desde el concepto de educación, desde las finalidades de la educación en la institución académica y desde la forma en que la comunidad educativa influye en éstos. El hilo conductor de este apartado es la relación existente entre el enfoque comunicativo y la expresión oral con estas cuestiones.

### **1.1. ¿Para qué y por qué educamos? ¿Para qué y por qué educamos en la especialidad correspondiente?**

La primera de las grandes preguntas que seguramente todos/as los/as docentes nos hemos planteado a lo largo de nuestras carreras es: ¿a qué llamamos educación? Si bien se podría responder a la pregunta mediante la etimología de la palabra, su definición ha cambiado a lo largo de la historia dependiendo del contexto sociocultural y político. Si bien para Aristóteles la educación debe ser entendida como la “formación integral” (Calvo Martínez, 2003, p. 10) correspondiéndose a todos los ámbitos de nuestra vida (el cuerpo, el carácter y nuestro intelecto), para Kant la educación está irremediabilmente unida a la disciplina y a la instrucción (Paukner Nogués, 2007). Sin embargo, muchas de estas interpretaciones están superadas y, para definir la educación, tomaremos como referencia la distinción entre educación y enseñanza de Mariano Fernández Enguita (2016): “[...] educar es crear o alterar una situación con la finalidad de que otro aprenda, mientras que enseñar es ofrecer instrucciones o demostraciones expresas [...] con esa finalidad” (p. 110). Aunque es una aproximación, desafortunadamente es una definición lo bastante amplia para incluir prácticas que no son educativas. Por exclusión, podemos enmarcar la educación dentro de las prácticas educativas que no adoctrinan ni condicionan el pensamiento del estudiante, o que se limitan a ser procesos de instrucción.

Si bien las finalidades de la educación se pueden enunciar a grandes rasgos, las de la didáctica del inglés pueden describirse en términos más concretos. Además, se puede establecer una relación entre los diferentes planteamientos ideológicos y filosóficos sobre la educación con el enfoque comunicativo. De hecho, de entre los cuatro criterios que emplea José Manuel Esteve Zarazaga (2010) para definir la educación, el de “uso” se ajustaría a los

principios del enfoque comunicativo. Este criterio significa que la educación también debe fomentar que el alumnado razone y justifique el porqué de todo lo que nos rodea (Esteve, 2010). En otras palabras, no existe educación cuando el/la alumno/a sólo se limita a memorizar y repetir información. Dado que el enfoque comunicativo surgió como contraposición al método audiolingual (en inglés es llamado también *Situational Language Teaching*), podríamos afirmar que el enfoque comunicativo es un modelo didáctico que entiende la educación como un proceso de aprendizaje en el que no se concibe el estudio de la lengua sin la comunicación real, es decir, sin su uso efectivo o su finalidad pragmática. Desde el enfoque comunicativo el/la alumno/a aprende la lengua sin el empleo sistemático de la memorización. Ello consigue que el/la estudiante sea más creativo en su manejo del idioma y permite diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico.

Por otro lado, otros filósofos de la educación y teóricos de la didáctica de la lengua no entienden la educación sin un componente esencial: la socialización, motor del desarrollo del individuo. Para Fernández Enguita (2016), uno de los fines de la educación sería la constitución del individuo en la sociedad. De la misma forma, Teresa Mauri Majós y María José Rochera (2010) indican que:

“[...] la educación es una práctica social que promueve la *socialización del alumnado* ayudándole a adquirir las competencias y saberes que le permitirán vivir en la sociedad, y desde esta perspectiva, debe atender a las demandas sociales, culturales y laborales de ésta” (p. 156).

Cook (2008) señala que una de las características del enfoque comunicativo es el aprendizaje mediante lo que él denomina diálogo colaborativo, que está enmarcado en las tareas colaborativas. En ellas es esencial la participación de los y las discentes con el fin de promover las relaciones interpersonales. A este respecto, el enfoque comunicativo contribuye a la socialización del aprendiz, en tanto que el aprendizaje del inglés (Richards y Rodgers, 2014), es un proceso que el individuo internaliza los conocimientos socialmente adquiridos. Por lo tanto, este enfoque se enmarca dentro del modelo interaccional de la lengua, concebida como un medio para el fomento y la consolidación de las relaciones sociales (Richards y Rodgers, 2014). Este modelo se explicará con más detalle en la siguiente sección.

En definitiva, en el terreno lingüístico, el enfoque comunicativo contribuye a materializar algunas de las finalidades de la educación propuestas, tales como la socialización o la condición pragmática de la misma.

Las finalidades de la educación en el contexto de la Escuela Oficial de Idiomas reflejan las necesidades concretas de la realidad social, cultural y económica del siglo XXI. Hoy en día, el inglés es considerado el idioma por excelencia del mundo empresarial, tecnológico y turístico. El enfoque comunicativo surge en los años 60 y 70 en un contexto histórico de constante expansión de la Comunidad Económica Europea (Richards y Rodgers, 2014) y con la incorporación de Reino Unido a la Comunidad, momento en el que hubo un incremento de la demanda de mano de obra con un alto nivel de inglés. De ahí la reciente aparición de múltiples cursos de *Inglés para Fines Específicos* (en inglés, *English for Specific Purposes*) en los que se hace especial hincapié en el léxico relacionado con cada ámbito. La tendencia común del mercado laboral es la de ser cada vez más exigente con el nivel de inglés requerido, sobre todo en lo que se refiere a la destreza oral. Es precisamente en esta destreza, pues, en la que se incide en esta intervención didáctica. De hecho, se dice que el enfoque comunicativo y los cursos de *Inglés para Fines Específicos* están íntimamente relacionados (Hutchinson y Waters, 1984). Estos últimos responden a una nueva corriente de la didáctica en la que se presta mayor atención a las necesidades concretas, funcionales y comunicativas del alumnado. La EOI oferta un curso específico (Curso de Actualización Lingüística, CAL) dirigido al profesorado de centros bilingües de la Junta de Andalucía. Ello es producto de la creciente demanda social de la implantación del idioma inglés en la enseñanza de Secundaria con el programa Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), en el que se exige a sus docentes el dominio de este idioma a nivel escrito y oral principalmente. Se han impartido clases a alumnos/as de este curso en las prácticas externas.

La incorporación de España a la Unión Europea ha supuesto, en parte, que la política lingüística se ajuste a la del Consejo de Europa (2002) y a su proyecto principal, el Marco Común Europea de Referencia para las lenguas (MCERL). Este proyecto es un estándar que detalla las exigencias de comprensión y expresión de una lengua europea en tres ámbitos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. En consecuencia, otra de las finalidades de la didáctica del inglés en la EOI es ajustar su currículo a los requisitos exigidos para cada uno de los niveles del MCERL. Su currículo (Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre) es un reflejo

de los principios del enfoque comunicativo, tal y como se explicará más adelante. Esta normativa educativa fija las exigencias, a efectos de certificación, de la enseñanza del inglés que se imparte en esta institución académica.

## **1.2. Planificación de la enseñanza. El contexto de aprendizaje: ¿Dónde enseñar? ¿Qué y cómo enseñar? ¿Cómo aprende el alumnado de inglés?**

Cada vez es más evidente que la escuela no monopoliza todos los procesos educativos. François Dubet (2006), citado en Fernández Enguita (2016), arguye que la “institución escolar empieza por perder a marchas forzadas su carácter de *santuario*” (p. 141). La educación puede tener lugar en muchos contextos, tanto formales, no formales como informales. Fernández Enguita (2016) acertadamente distingue entre educación y escolarización, pues muchas veces estos términos se pueden prestar a confusión. El rechazo a la escuela ha provocado un aumento de la popularidad de otros contextos de aprendizaje. Por ejemplo, la autoeducación cobra cada vez más importancia gracias a la amplia variedad de contenidos audiovisuales ofertados que consumimos. En otros casos, como son los basados en aprendizaje por tareas o por proyectos (que se puede considerar como una extensión del enfoque comunicativo), clases invertidas, etc.; se observa otro patrón similar, que es el de la progresiva erosión del rol del profesor como figura central e imprescindible en el proceso de aprendizaje. El enfoque comunicativo, en parte, responde a esta nueva realidad, pues una de sus características es que se fomente el aprendizaje autónomo. El/la alumno/a es protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el rol del profesor/a es el de facilitador de la comunicación, ayudante, monitor/a de grupos, consejero/a en ese proceso (Breen y Candlin, 1980).

Existen otras formas de diferenciar los tipos de contextos educativos. Una de ellas es mediante “sistemas”: “sistema familiar”, “sistema escolar” y “sistema sociocultural” (Fernández Martín, 2020). Pero, en general, todas estas taxonomías tienen en común un mismo estándar: la diferenciación entre el contexto educativo en una institución académica formal, que conlleva el seguimiento de un currículo, y por oposición, otros tipos de contextos educativos. Estos tres contextos no deben considerarse como excluyentes. Más bien se complementan y son esenciales para la educación, pues son de gran utilidad para que el

alumnado pueda desenvolverse con facilidad en todo tipo de situaciones, tanto académicas como de la vida cotidiana, sin perder el necesario componente social de la educación, imprescindible en el enfoque comunicativo, como se ha mencionado anteriormente.

Mucho se ha escrito sobre cómo aprende el alumnado inglés. Una de las teorías que mejor explican los procesos de cognición y asimilación de conocimiento del alumnado es la Taxonomía de Krathwohl y Anderson (2010), que pueden clasificarse en una serie de niveles cognitivos jerarquizados:

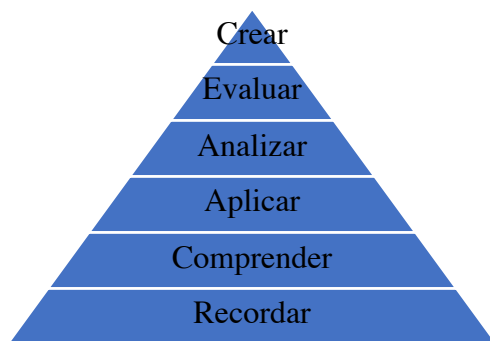


Fig. 1 Taxonomía de Krathwohl y Anderson (2010)

Con respecto a cómo aprende el alumnado el inglés, el enfoque comunicativo representa un modelo creativo-constructivo, interaccional y funcional de la lengua. En primer lugar, con respecto al primer modelo, se considera que el error es “una manifestación del proceso de adquisición de la lengua” (Fernández López, 1998, p. 13). Se evitan las prácticas hipercorrectivas, pues se pretende dar más importancia a la fluidez oral que a la corrección gramatical del alumnado. A su vez, este modelo considera que el aprendizaje no se limita a imitar modelos y que debe tener un componente creativo. Los/as estudiantes crean nuevas formas de lengua (en contraste con el método audiovisual) y no recuerdan solamente conceptos teóricos sobre ella (como en el método de Gramática Traducción), sino que la usan. Así pues, se activan los procesos cognitivos de alta complejidad de la taxonomía anteriormente mencionada.

En segundo lugar, el enfoque comunicativo representa el modelo interaccional de la lengua. Este modelo entiende la lengua como la destreza del hablante para usar la lengua para transmitir y recibir mensajes auténticos (Rivers, 1987, p. 4). Según el enfoque comunicativo, el alumnado aprende la lengua mediante procesos de interacción que pueden ser

conversaciones de intercambio de opiniones o la negociación del significado (por ejemplo, mediante la paráfrasis).

Por último, la lengua es considerada como un vehículo para la expresión de significados funcionales y para la realización de actividades del mundo real (Richards y Rodgers, 2014, p. 23). Cuando el alumnado emplea la lengua para una tarea significativa (Johnson, 1982) utiliza un lenguaje auténtico (por ejemplo, juegos de rol en los que los/as alumnos/as representan una situación cotidiana). En el aprendizaje del inglés a través del enfoque comunicativo, el significado y las funciones comunicativas tienen un mayor peso que el estudio de la gramática y las estructuras de la lengua sin contextualizar.

### **1.3. ¿Cómo organizar las clases y los contextos de aprendizaje? ¿Cómo evaluar a los estudiantes? ¿Cómo evaluar la enseñanza?**

Una vez analizadas las finalidades de la educación, otro de los puntos a tener en cuenta es cómo organizar el aula y la evaluación, tanto del docente como del discente.

La clásica distribución del aula en la que el docente se sitúa separado del resto de los/as alumnos/as y los pupitres está distribuidos de cara al profesor está cada vez más cuestionado. Consideramos que la distribución debe ajustarse en todo momento a cada tipo de tarea que se esté realizando. Dado que la intención del enfoque comunicativo es que se realicen múltiples actividades cooperativas, tanto en actividades en parejas y en grupos, la mejor opción es que se sienten en grupos, adaptando la distribución de las sillas si es necesario.

En la EOI, aunque el agrupamiento de los estudiantes viene determinado por su nivel de inglés, no obstante, pueden encontrarse grandes diferencias entre ellos en un mismo nivel. Esto se debe, en parte a la profesión de cada alumno/a. Muchos de ellos/as son profesores de Secundaria y ya tienen un alto nivel de conocimientos léxicos de su materia. Por otro lado, existen repetidores de planes antiguos. La mayoría de los/as alumnos/as que comienzan el curso de C1.1 o han promocionado sin certificación del curso anterior, o han obtenido un título de B2 y quieren seguir aprendiendo inglés, o se han matriculado recientemente en la EOI. En relación con la atención a la diversidad, en el marco de la EOI, hay que tener en cuenta no sólo todos estos factores, sino la gran diferencia de edad entre los/as alumnos/as,

sobre todo en niveles más inferiores. Otra peculiaridad es que los estudiantes no matriculados con anterioridad en la EOI suelen tener algunas dificultades iniciales de adaptación a la metodología que allí encuentran, si los comparamos aquéllos/as que ya vienen cursando sus estudios en esta institución. Cabe destacar que el modelo de aprendizaje que se propone en esta intervención está basado en los principios de la educación inclusiva. Ángeles Parrilla Latas considera (2004) que “todo alumno debe sentirse representado en el conjunto de la clase más allá de su propia “singularidad” y peculiaridad” (p. 22). El enfoque comunicativo, a su vez, tal y como se ha comentado anteriormente, fomenta la socialización entre el alumnado, puede ayudar a evitar casos concretos de exclusión social.

Por otra parte, el libro de texto se sigue empleando como guía de secuenciación de contenidos y como una fuente de actividades. Además, hoy en día, los libros de texto interactivos ofrecen múltiples posibilidades (por ejemplo, incluyen un diccionario online o contenido multimedia). A pesar de que estos manuales están plenamente sincronizados con nuestro contexto sociocultural, los y las docentes deben valorar las necesidades comunicativas de los alumnos y alumnas y los cambios que se producen en nuestra sociedad. Para ello, tal y como comenta Maja Andrijević (2010), no se deben desaprovechar los materiales auténticos (por ejemplo, los medios de comunicación y las redes sociales, que ofrecen información actualizada y, en muchos casos, de gran relevancia para temas de conversación, en una época de constantes cambios sociales y económicos).

La irrupción de las nuevas tecnologías, pues, nos obliga a replantearnos los materiales didácticos. La mera exposición de los contenidos que antes aparecían en los libros de texto y ahora en diapositivas no es la solución. Este hecho explica el temor de Gavin Dudeney (2006), quien señala que las pizarras interactivas podrían significar la vuelta de la transmisión de conocimientos de antaño. La incorporación de tecnologías en el aula goza de mayor popularidad entre el alumnado más joven, ya que las emplea con asiduidad para relacionarse y entretenerse. Por su parte, el alumnado de edad más avanzada puede ser más reticente a su uso o tener más dificultades para estar familiarizado, ya que en su infancia aprendieron sin ellas. Por muchos beneficios que pueda aportar la tecnología al proceso de aprendizaje, ésta necesita estar integrada en una metodología o un enfoque que ayude a sacarle el máximo provecho. A este respecto, la tecnología y el enfoque comunicativo encajan a la perfección. El objetivo es que la tecnología pueda servir de estímulo para iniciar una conversación en la



clase, para introducir material auténtico o como soporte para que los/as alumnos/as puedan desarrollar las funciones comunicativas pertinentes (Whyte, 2014).

En cuanto a la evaluación de la enseñanza y la práctica docente se refiere, éstas competen tanto al propio docente como también a los/as estudiantes. De entre las muchas razones por las que existe la evaluación en la educación se pueden destacar dos: para conocer y mejorar la evolución del alumnado y, al mismo tiempo, mejorar nuestra práctica docente. En este sentido, Mauri Majós y Rochera Villach (2010) indican que gracias a la educación podemos monitorizar nuestro propio desempeño como docentes y recabar valiosa información sobre el aprendizaje. La evaluación no se debe considerar meramente como una valoración o juicio puntual al margen del proceso de aprendizaje, sino que debe estar integrada en él. Es necesario, en primer lugar, establecer los objetivos o logros que se pretenden alcanzar al inicio de la secuencia didáctica e informar en ese momento de los mismos, que deben ser lo más transparentes posibles. Esto permite al estudiante conocer por sí mismo su cumplimiento y evaluar su propio progreso. Precisamente, el cumplimiento de los objetivos será nuestra base sobre la que evaluaremos. De igual importancia es especificar los contenidos y competencias que se van a tratar y los criterios de evaluación de antemano.

En el marco de la EOI, el procedimiento de evaluación continua es el más extendido, con la exclusión de las matrículas libres. Este sistema posee ciertos beneficios, en contraste con aquél que solo tiene en cuenta el resultado final y que deja a un lado la valoración de la no se valora la participación, la colaboración en la clase y la realización de tareas.

Una parte esencial de la evaluación es la retroalimentación. Una simple calificación no ofrece al estudiante información relevante sobre sus necesidades de mejora o sobre sus aciertos o puntos fuertes. La retroalimentación cobra especial importancia en el enfoque comunicativo. En este enfoque se prioriza la fluidez sobre la hipercorrección y la precisión. En referencia a la interacción oral, Shaofeng Li (2014) argumenta que es importante ofrecer las correcciones al final de la intervención o monólogo del/ de la estudiante (en inglés, *cold error correction*) y solamente ofrecer correcciones ante errores de los que no se pueden dar cuenta el alumnado y que persisten en el tiempo (p. 197). Shaun Killian (2017) incide en que la retroalimentación debe ser diferente dependiendo del nivel del alumnado. Según él, es imprescindible dar una retroalimentación más básica a los/as estudiantes avanzados, y desarrollar la autonomía del alumnado y desarrollar al máximo su metacognición, para que

ellos/as mismos/as puedan reflexionar y darse cuenta de sus propios fallos. Por último, la retroalimentación debe informar al alumno/a de los aspectos positivos y los que necesitan mejora. De lo contrario no será constructiva. Un refuerzo positivo puede aumentar la satisfacción y la motivación del alumnado (Dörnyei, 2001). Si solamente nos centramos en los desaciertos del alumno/a (sobre todo en público) se mina su confianza, que será más reticente a utilizar la lengua de forma creativa en el futuro.

Hay muchas herramientas de evaluación que hacen al alumnado más consciente de su proceso de evaluación y que se sienta más involucrado en él. Rachel Hawkes (2007) nos ofrece algunas alternativas, entre las que se encuentra la autoevaluación del docente y del alumnado, la rúbrica, la coevaluación o la lista de verificación de aprendizaje. Algunas de ellas se emplean en la intervención didáctica (ver Anexo X, p. 108). Otra cuestión fundamental es que la retroalimentación no tiene por qué provenir siempre por parte del profesorado. La retroalimentación de los/as compañeros/as, incluso de estudiantes de menor nivel, suele ser muy beneficiosa, ya que reduce los niveles de ansiedad del alumnado al hablar en inglés (Havranek, 2002).

Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad de la evaluación es también mejorar la práctica docente. Por ejemplo, en la Investigación-Acción cobra especial relevancia, ya que permite al/ a la profesor/a detectar aquellas propuestas o metodologías que, durante su práctica docente, no le ayudan a conseguir los objetivos inicialmente propuestos. Por lo tanto, la evaluación es un proceso bidireccional, en la que los/as alumnos/as también nos pueden indicar, mediante cuestionarios o mediante sus sugerencias los cambios que se pueden implementar en la práctica docente (Smith y Rebolledo, 2018). Si bien puede existir cierta reticencia del profesorado a ser evaluado por el alumnado (quizás por creer cuestionada su autoridad de esta manera), Lawrence Aleamoni (1987), en su estudio, argumenta que los cuestionarios de satisfacción son de utilidad para detectar las deficiencias del profesorado. A este respecto, la intervención didáctica incluye herramientas para la evaluación del profesorado. En resumen, el enfoque comunicativo propone una revisión de la forma en la que se ha venido evaluando hasta ahora, tanto en el “qué” se evalúa como en el “cómo” para mejorar así la expresión oral del alumnado.

#### **1.4. Orientación y tutorización de los estudiantes. ¿Cómo trabajar y relacionarse con las familias y los compañeros de trabajo?**

Uno de los principios fundamentales del sistema educativo español y que la legislación considera indispensable es que el esfuerzo de la educación debe recaer de forma compartida entre el profesorado, los centros educativos, el alumnado, el conjunto de la sociedad y las familias (LOMLOE 3/2020, de 29 de diciembre). No corresponde únicamente a la institución académica la labor de la educación. También la colaboración de los padres resulta imprescindible. Susana Torío López (2004), en su artículo *Familia, Escuela y Sociedad*, señala que las instituciones académicas demandan una mayor implicación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as. La colaboración de las familias resulta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en términos de actitudes y valores éticos. Esa falta de participación por parte de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as se considera como uno de los grandes problemas de la educación del siglo XXI. Al mismo tiempo, tampoco debemos perder de vista en nuestra labor docente las nuevas formas de parentalidad que han surgido últimamente y cómo pueden afectarnos en nuestra docencia. En nuestra sociedad occidental, la familia nuclear pierde terreno ante otros modelos de familia. El docente no puede ignorar esta nueva realidad. Debe responder a los cambios con la misma rapidez que la sociedad lo hace, fomentando la tolerancia, el respeto y espacios de debate en los que se den a conocer emergentes figuras parentales en nuestras aulas. Corresponde a las políticas públicas ese proceso de adaptación, y desde el aula, como escenario educativo, fomentar una sociedad más inclusiva (Fernández-Rasines y Bogino Larrambeberre, 2016).

Podría decirse que, en la EOI, la relación entre las familias y los profesores se rigen por las obligaciones y derechos que ambas partes tienen. Esta relación está recogida por el Reglamento de Organización y Funcionamiento de la EOI (Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, 2016), que detalla que las familias tienen el derecho a ser informadas de las faltas de asistencia, el rendimiento académico del hijo/a, así como de las faltas de conducta. Por su parte, las familias tienen la obligación de motivar a sus hijos/as en el proceso de aprendizaje y animarlos a respetar las normas de convivencia en la EOI, entre otros. No obstante, con respecto a la EOI, el papel de las familias es más limitado que en Secundaria, ya que la mayor

parte del alumnado es mayor de edad. Aún así, las familias tienen representación en órganos de la EOI (en concreto en el Consejo Escolar) y pueden asociarse, con unas finalidades muy específicas. Una de ellas es diseñar estrategias para la participación de los padres y madres en actividades de la escuela y/o en la gestión de la misma (Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, 2016).

En la práctica docente tiene un papel integral la tutorización de los/as alumnos/as en la toma de decisiones de ámbito académico y laboral. Según Noemí Álvarez Vallina (2011), la tutorización “[...] ha de incorporar la dimensión orientadora continua, porque educar es orientar para toda la vida” (p. 140). Gracias a la acción tutorial se puede, por ejemplo, evitar el absentismo escolar o integrar al alumnado en el funcionamiento del centro educativo. Para ello, es necesaria la atención individualizada, para conocer con más detalle las necesidades de cada alumno/a, su situación personal y cómo ello repercuten en su proceso de aprendizaje (Álvarez Vallina, 2011). A su vez, el Departamento de Orientación, Formación, Evaluación e Innovación de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga no solo pone en marcha diferentes iniciativas para la atención a la diversidad, sino que también aconseja a los/as alumnos/as sobre las diferentes trayectorias que pueden tomar los/as alumnos/as en el aprendizaje de lenguas dentro del sistema educativo de la EOI y media en cualquier conflicto que pueda surgir (Escuela Oficial de Idiomas de Málaga, 2016).

Asimismo, es esencial que se mantenga una relación fluida entre los compañeros y las compañeras de trabajo. La colaboración entre el equipo docente de un mismo departamento, permite facilitar la resolución de dudas, el intercambio de recursos y materiales y establecer iniciativas innovadoras en el campo de la educación. Por ejemplo, en la fase de prácticas las sesiones de estandarización han sido de provecho para informar y formar al departamento de los recientes cambios en los criterios de evaluación y para contrastar distintos puntos de vista a la hora de evaluar exámenes anónimos. A su vez, la coordinación entre departamentos de diferentes lenguas puede resultar muy fructífera para llevar a cabo actividades conjuntas y fomentar así la interdisciplinariedad.

## **2. Diseño y fundamentación de un plan de trabajo inicial que refleje la especialidad docente**

### **Marco teórico**

El plan de trabajo inicial para la correspondiente intervención didáctica tiene como objetivo principal la mejora de la expresión oral de los y las alumnos/as de C1.1 mediante el enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Language Teaching*, CLT). Dicho enfoque implica desterrar muchas de las ideas preconcebidas sobre la lengua. Esta sección detalla su marco teórico y cómo se aplica en actividades destinadas a fomentar la interacción oral del alumnado.

Con respecto a esta cuestión, el enfoque comunicativo se diferencia de su antecesor, el enfoque oral, principalmente en tres aspectos. En primer lugar, el significado cobra una especial relevancia. Por lo tanto, ejercicios de repetición de estructuras fijas descontextualizadas (“*drilling*”) son, en la mayor parte de los casos, evitados. Por otra parte, este enfoque promueve la comunicación entre los hablantes. La gramática y el léxico no se enseñan *per se*, sin una finalidad comunicativa y sin un contexto. Por último, las unidades de estudio de la lengua no son las estructuras gramaticales, sino las categorías funcionales (Richards y Rodgers, 2014). En este sentido, este enfoque promueve que el aprendizaje de una lengua esté basado en poner en práctica las llamadas funciones comunicativas (Harmer, 2001). Mediante el dominio de estas funciones se busca que el/la alumno/a sepa desenvolverse en todos los contextos de la vida cotidiana. Se entiende, pues, que las funciones comunicativas son las intenciones del hablante, es decir, la razón por la que empleamos la lengua (por ejemplo, para pedir perdón, ofrecer información, etc.) (Halliday, 1970).

Dado que la fundamentación teórica de este trabajo tiene como eje principal el enfoque comunicativo, es necesario, al mismo tiempo, establecer vínculos entre este enfoque y la normativa educativa vigente en la EOI. Existe una relación muy estrecha entre los estudios realizados sobre el enfoque comunicativo y la legislación educativa actual, tanto la del MCERL como la del currículo básico de la EOI (Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre), así como en la programación didáctica empleada (Escuela Oficial de Idiomas de

Málaga, 2019). El enfoque comunicativo ha sido mayoritariamente integrado en muchos currículos nacionales. En España, la competencia y los contenidos funcionales aparecen recogidos en el currículo de la EOI, donde vienen agrupadas muchas de las categorías a las que David Arthur Wilkins (1976) hizo referencia, como la expresión de la opinión o la petición de ayuda. En su libro *Notional Syllabuses* (1976), sentó las bases de los currículos en los que aparece integrado el enfoque comunicativo. Para él, el aprendizaje de la lengua no se hace mediante el estudio de la gramática o del vocabulario, sino mediante la aplicación de dos categorías de significados: el nocional y el comunicativo. Dentro de esas dos categorías se engloban las diferentes funciones. Las categorías del significado nocional son las relaciones temporales, la duración, la frecuencia, el lugar, etc., mientras que las categorías del significado comunicativo sirven para mostrar conformidad, disconformidad, hacer juicios, persuadir, quejarse, etc. (Wilkins, 1976). En gran medida, estas categorías aparecen reflejadas en la programación didáctica del nivel C1 de la Escuela Oficial de Idiomas de Málaga.

Al mismo tiempo, no sería posible entender el enfoque comunicativo sin la “competencia comunicativa”. Hymes (1972) acuñó este concepto, que lo define como el conjunto de conocimientos y de habilidades del hablante que le permiten usar la lengua en un contexto comunicativo. El fin último de la didáctica de las lenguas es desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. Se considera que un hablante tiene competencia comunicativa no sólo cuando elabora frases gramaticalmente correctas, sino cuando sabe cómo emplearlas y con quién, en qué circunstancias, de qué hablar y en qué forma (Hymes, 1972).

No obstante, la competencia comunicativa sufrió un profundo proceso de revisión por otros autores en los años posteriores a la citada publicación de Hymes. Como se ha mencionado anteriormente, en el currículo de la EOI ya viene recogida la competencia funcional de Wilkins (1976). La mayoría del resto de competencias y contenidos hacen referencia a otros parámetros expuestos por Canale y Swain (1980), quienes más tarde desglosaron la competencia comunicativa en las que a continuación se mencionan: la competencia discursiva, la sociolingüística, la estratégica y la gramatical, que son las mismas que las competencias y los contenidos que aparecen en el currículo de la EOI. La competencia discursiva hace referencia a la forma en la que se estructuran las oraciones en un texto. La

competencia estratégica alude a todas las posibles habilidades encaminadas a redirigir, parafrasear o, por ejemplo, mantener una conversación para “compensar fallos que se pueden producir en ella” (Instituto Cervantes, 2015, párr. 1). Los y las estudiantes desarrollan la competencia sociolingüística en el momento en el que son capaces de adaptar su mensaje en función del contexto social. La competencia gramatical o lingüística determina lo que es aceptable en las reglas de la gramática. Por último, el currículo de la EOI hace referencia a otras competencias, entre ellas, la competencia sociocultural añadida posteriormente (Van Ek, 1986).

El enfoque comunicativo surge también como contraposición al método audiolingual y, además, en parte, tras las críticas de Noam Chomsky hacia este método en su libro *Syntactic Structures* (1957). El estudio de estructuras fijas de la lengua no es suficiente para el aprendizaje de la lengua, ya que no se considera el componente creativo de la misma. El trabajo de notables lingüistas como Hymes y Halliday en diferentes áreas de la sociolingüística y la lingüística funcional es el germen del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2014). Incluso las investigaciones llevadas a cabo en el campo de la filosofía influyeron en el estudio del enfoque comunicativo. A este respecto, existen muchas similitudes entre las funciones del lenguaje y la teoría de los actos del habla (en inglés, *speech acts*) formulada por el filósofo John Langshaw Austin (1962).

La docencia de la lengua comienza a replantearse en los años 70, tras el desgaste del estructuralismo y las críticas que éste suscitó. El enfoque comunicativo ofrece una nueva manera de concebir la lengua y su docencia: aquélla en la que su fin último es la comunicación. Partiendo de esa premisa, y como ya se ha observado, a partir de entonces no ha habido un modelo nítido ni un consenso claro en relación con cómo clasificar las funciones del enfoque comunicativo, ni tampoco en qué grado se debe implementar en el aula. En algunos significó poco más que la integración de la enseñanza basada en gramática y la funcional (Richards & Rodgers, 2014). La contribución de Halliday (1970) al estudio de este enfoque ha sido muy importante. Este lingüista tuvo como referente la teoría de los actos del habla como una base sólida para, posteriormente, elaborar una taxonomía que clasifica tres tipos de funciones del idioma: el de las ideas, el interpersonal y el textual.

No obstante, años después, Halliday (1975) revisó completamente la taxonomía de las funciones del lenguaje e incluyó nuevas funciones más específicas: la instrumental, la

reguladora, la interactiva, la personal, la heurística, la imaginativa y la representacional, que tomaremos como referencia en la planificación de la secuencia didáctica y que está detallada en el siguiente párrafo.

En primer lugar, uno de los objetivos de aprendizaje es que el alumnado sea capaz de interpretar una gráfica y transmitir la información que contiene a un amigo. En este caso, se desarrolla la función representacional. Por otro lado, otra de las características principales del enfoque comunicativo es maximizar la interacción y participación de los estudiantes. La mayoría de las actividades, independientemente de la destreza, se realizan en parejas o en grupos. Por ejemplo, los/as alumnos/as deben realizar la actividad de mediación, el diseño de un mapa mental y el debate colaborativamente. Utilizan, por tanto, la función interactiva. En otra tarea, el alumno expresa sus opiniones acerca de las películas de ciencia-ficción que hayan visto. El alumnado aquí emplea la función personal, en la que usan el lenguaje para expresar opiniones y/o sentimientos. En la última tarea de la unidad, el alumno debe predecir e incluso imaginar cómo será el futuro de nuestras ciudades. En este caso, se emplea la función imaginativa, pues usan el lenguaje para crear un mundo imaginario. En otras tareas de la secuencia didáctica es necesaria la búsqueda de información para descubrir y aprender más sobre un tema concreto del que luego los/as alumnos/as debatirán o harán un monólogo. En este caso, pondrán en práctica la función heurística.

Una vez que se ha tenido en cuenta el marco teórico, el siguiente paso es conocer cómo se puede aplicar el enfoque comunicativo a la interacción oral en el aula. Para Penny Ur (1996), la destreza oral, es, de las cinco existentes, la más importante, ya que un dominio eficaz es lo que nos convierte en verdaderos “hablantes” de la lengua y la mayoría de los discentes de lenguas extranjeras están interesados en aprender a hablar.

Las actividades de producción oral se pueden clasificar dentro de un espectro, que Jeremy Harmer (2001) llama espectro comunicativo. Todas las actividades deberían ser lo más comunicativas posibles y situarse en el extremo de ese espectro. Para ser lo más comunicativas posibles, el docente debe ser un guía que apoye al alumnado en los intercambios orales, pero nunca ser el centro de atención o participar de manera constante en las conversaciones, ya que esto limita el tiempo su tiempo de comunicación. Al mismo tiempo, los materiales no deben imponer a los/as alumnos/as las estructuras de la lengua que deben emplear. La razón principal por la que se deben utilizar los materiales así es que los



alumnos/as deben activar toda la lengua que conocen para poner en práctica las funciones comunicativas en vez de un aspecto o una estructura concreta de la lengua (Harmer, 2001). Tal y como se ha mencionado, la tecnología es una gran aliada del enfoque comunicativo. Richards y Rodgers (2014) argumentan que, dado que el aula es un contexto artificial (p. 101) en el que es más difícil producir situaciones comunicativas reales, gracias al aprendizaje multimodal, en el que se combina audio, vídeo e información textual, muchas veces en tiempo real o asíncrona, el alumnado puede participar en otros espacios en el que pueden ampliar sus recursos comunicativos (Erben et al., 2008). En la planificación de la secuencia didáctica se incluye una actividad de extensión *online* (en inglés, “*follow-up*”), que es una prolongación de lo debatido en clase. En ella el alumnado expresa sus predicciones sobre las ciudades del futuro. Está pensada, en parte, para aquellos alumnos/as que no pueden asistir a clase, de manera que así puedan practicar su expresión oral a distancia.

Algunas de las actividades empleadas comúnmente para mejorar la interacción oral y que se enmarcan dentro del enfoque comunicativo (Richards y Rodgers, 2014), como son las actividades de búsqueda de información grupal (para recabar argumentos para un debate) y las de intercambio de opiniones, han sido escogidas en la planificación de la secuenciación. Estas actividades también responden a los siguientes principios formulados por Jim Scrivener (2005) para fomentar al máximo la interacción oral. En primer lugar, la finalidad de introducir un material en clase como un texto o una audición no debe limitarse a ser un ejercicio de comprensión oral o escrita, sino que sirve como estímulo para iniciar una conversación. En este caso, por ejemplo, un simple *tweet* sirve para dar pie a un posterior debate. En segundo lugar, se permite al alumnado ensayar varias veces en sus grupos o parejas. En la planificación, se recomienda a los estudiantes que practiquen con sus compañeros/as un monólogo, antes de exponerlo ante el resto de la clase. Esta técnica genera mayor confianza y menos estrés. En tercer lugar, para evitar por todos los medios una situación desagradable en la que el/la docente formula una pregunta para toda la clase y nadie responde por vergüenza, por temor a equivocarse o por miedo al ridículo, se han diseñado dinámicas de clase en las que primero los/as estudiantes, en sus grupos, discutan sobre un tema antes de pronunciarse en público. Por último, otro criterio esencial de Scrivener (2005) para aumentar las posibilidades de expresión oral del alumnado es asegurarse de que todos/as puedan participar. En este sentido, se ha planificado que, a lo largo de la sesión, los/as

alumnos/as cambien de grupo al menos una vez, para así tener otra oportunidad para conversar si en un grupo hay un/a alumno/a que centraliza el proceso de interacción.

En conclusión, los estudios sobre la competencia comunicativa de Hymes (1972) y Canale y Swain (1980), como, al mismo tiempo, las investigaciones Halliday (1970) en relación con las funciones del lenguaje, son el hilo conductor que se emplea para el análisis de las intervenciones didácticas de las prácticas externas. Se examina el grado de desempeño del alumnado desde la óptica de su competencia comunicativa y prestando atención a las funciones empleadas.

## **2.1. Resumen del Proyecto o Plan de Trabajo Inicial y de la correspondiente Intervención Didáctica desarrollada en las prácticas**

En la siguiente parte de este TFM se detalla un breve resumen de la propuesta didáctica realizada en las prácticas titulada “Ciencia y Investigación” (en inglés, “*Science and Research*”). Se incluye información sobre la planificación, el contexto y el desarrollo de la misma.

### **2.1.1. Breve descripción del contexto de la intervención didáctica**

El curso escogido para realizar la intervención docente fue el quinto curso de la Escuela Oficial de Idiomas (nivel C1.1, según el MCERL). El número de alumnos/as que asistieron a las clases osciló entre los seis y los once, aunque fue marcadamente inferior en la tercera sesión (*online*), lo cual hizo que la variedad y la riqueza de los temas tratados en las conversaciones fuera más limitado y que, en general, la experiencia de la interacción oral se resintiera. En algunos casos hubo alumnos/as que optaron solamente por asistir a la clase *online*. El número de estudiantes era muy variable dependiendo de cada día, lo que en algunos casos dificultó su agrupamiento cuando realizábamos tareas en grupos o en parejas.

Si bien uno de los objetivos de la secuencia didáctica “*Science and Research*” es poder expresarse con fluidez y debatir la relevancia de diferentes cambios del mundo de la ciencia, en las charlas con la tutora previas a la intervención docente se puso de manifiesto la importancia de que sería una gran oportunidad que los/as alumnos/as hablaran de la

relación existente entre la ciencia y la pandemia provocada por el COVID-19, así como el cambio climático, para así utilizar el lenguaje en conexión con sus intereses y de forma mucho más contextualizada. La planificación completa aparece en el Anexo I (p. 64).

Como se ha comentado anteriormente, gran parte de los alumnos y las alumnas pertenecen al Curso de Actualización Lingüística (CAL). La temática suscitó mayor interés y motivación de algunos/as profesores/as que impartían asignaturas de ciencias. El hecho de que la media de edad del alumnado estuviera entre los treinta y los cincuenta años dio lugar, en anteriores secuencias didácticas, a intercambios orales más enriquecedores, al aportar un mayor número de experiencias personales y argumentos. Sin embargo, desde la primera fase de observación quedó patente que algunos/as alumnos/as tenían dificultades para expresarse con fluidez en inglés (ver Anexo VIII, p. 100). Éste fue el motivo principal de la elección de la temática del TFM y, por consiguiente, de la elección de este nivel para la realización de las prácticas.

### **2.1.2. Resumen de la planificación original**

La secuencia didáctica fue planificada para ser desarrollada en cinco sesiones de 110 minutos cada una. La intervención didáctica se realizó en dos grupos de C1. Esto permitió observar las dificultades o áreas de mejora en un grupo y tenerlas en consideración de antemano para el siguiente grupo.

En las anteriores semanas a la intervención, se planificó y consensuó con la tutora de prácticas de la EOI la temática de la secuencia didáctica y la temporalización. Era importante detallar el momento del comienzo de la misma y su duración, ya que, a diferencia de otros años, en la nueva situación de enseñanza bimodal, la clase de C1.1 estaba dividida en dos grupos. Por otra parte, tuvimos en cuenta la fecha de finalización del curso académico, ya que quedaba por completar otra secuencia didáctica más. Por lo tanto, se planificó que esta secuencia tendría como duración máxima dos semanas (cuatro clases presenciales y una clase *online*) si bien podría incluirse otra clase *online* extraordinaria más el último día de la segunda semana. En la clase en línea pudo unirse todo el alumnado, independientemente del grupo en el que estuvieran (A y B).

Los objetivos de aprendizaje del alumnado de la primera sesión (ver Anexo I, p. 64) consistían, en primer lugar, en predecir la importancia de ciertos descubrimientos o invenciones científicas en nuestras vidas y, en segundo lugar, entender una conversación sobre experimentos científicos y tecnológicos. Para la evaluación de esta sesión, por un lado, se valoró la participación de los/as alumnos/as en todas las actividades de interacción oral, en concreto su implicación en la actividad de la elaboración del mapa mental. Por otro lado, se recogió una muestra del desempeño de los estudiantes en una de las destrezas (la comprensión oral) para la evaluación continua. Cabe destacar que, en la planificación de la secuencia didáctica, la evaluación de muchas de las tareas que no eran de respuesta libre recae en los propios alumnos/as y posteriormente en el docente. Es decir, los/as estudiantes primero se corrigen entre sí y, más tarde, todas las respuestas son corregidas por el docente, que otorga la calificación final y ofrece su retroalimentación. Esto permite al alumnado ser más consciente de qué es lo que debe detallar en la respuesta para conseguir la máxima puntuación, al recibir retroalimentación tanto del alumnado como del docente.

En la segunda sesión (ver Anexo I, p. 65) los objetivos de aprendizaje eran dos: en primer lugar, expresar opiniones y argumentar a favor y en contra sobre el grado de responsabilidad individual ante el cambio climático y transmitir a un conocido información de distintos tipos de gráficas. En la planificación original, los componentes que se incluyeron en la evaluación continua fueron la redacción de un artículo de opinión sobre el grado de responsabilidad del individuo en el cambio climático, y una actividad de mediación que se realizaría en parejas en la que el alumnado debía describir una gráfica circular y explicarla. Al mismo tiempo, se valoró en la planificación inicial la participación del alumnado en el debate.

En la tercera sesión (ver Anexo I, p. 67) el objetivo principal era de nuevo describir una gráfica a un conocido. Se pretendía que los estudiantes tuvieran una segunda oportunidad a la hora de realizar la actividad de mediación, esta vez de forma individual. Otro objetivo era que pudieran expresar su experiencia personal sobre cómo la pandemia les ha afectado en sus vidas en una conversación informal. Se planteó evaluar en esta sesión la participación en clase, las contribuciones del alumnado a esta conversación y la tarea de la mediación como un componente de la evaluación continua.

En la cuarta sesión (ver Anexo I, p. 68) los objetivos principales eran entender una conversación de radio sobre el uso de las estadísticas en nuestra sociedad y expresar su opinión, en una conversación informal, sobre el rol del gobierno, las empresas y nosotros/as mismos como colectivo con respecto a la contaminación del agua y del aire, centrándose en la acción más que en las instituciones o en las personas que tienen este rol. En la planificación, la actividad de comprensión oral era de nuevo un componente de evaluación, mientras que la conversación se evaluaría como participación en clase.

En la quinta y última sesión (ver Anexo I, p. 70) los objetivos eran entender un artículo sobre supermercados sostenibles, describir las características de una ciudad eco-sostenible en un monólogo y predecir cómo serán las ciudades del futuro en un vídeo de *Flipgrid*. Dado que, para estas alturas de la secuencia didáctica, el alumnado ya tendría suficiente práctica en la expresión oral en cuanto a las funciones comunicativas y suficiente información sobre el tema en cuestión del monólogo, se consideró oportuno que éste tuviera un peso mayor en la evaluación final como producto final. El vídeo de *Flipgrid*, por su parte, sería un componente más a tener en cuenta en la evaluación continua, así como la actividad de comprensión escrita, que consistiría en responder a unas preguntas de comprensión oral sobre el artículo. Los dos componentes de la evaluación restantes (la autoevaluación y la coevaluación) fueron diseñados para ser realizados de la siguiente manera: la primera al final de esta sesión y la segunda tras el visionado de los vídeos de *Flipgrid* de sus compañeros/as. Todas las actividades y materiales empleados en la intervención docente aparecen en el Anexo I (p. 64).

En definitiva, la evaluación se hizo atendiendo a estos criterios:

Nombre del alumno/a:	Calificación	Retroalimentación
Participación en clase	/20	
Producto final	/25	
Autoevaluación y coevaluación	/10 /5	
Evaluación continua de las tareas	/40	

A su vez, la evaluación de la propia intervención docente se basó en la realización de dos cuestionarios: una autoevaluación por parte del docente y una encuesta de satisfacción que completaría el alumnado (ver Anexo X y Anexo XI, pp. 108-110).

Por último, en relación con la atención a la diversidad, se decidió incorporar actividades de distinta índole. Así, por ejemplo, aquellas encaminadas a utilizar la lengua de forma creativa que rehuyeran de la simple repetición de estructuras y orientadas a activar procesos cognitivos de nivel superior de la Taxonomía de Krathwohl y Anderson (2010) (en concreto, crear, evaluar y analizar, ver Anexo IV, p. 73). Otras estrategias que atienden la diversidad en el aula también se incluyeron en la planificación original, como por ejemplo actividades de ampliación para quienes terminan antes las actividades (“*fast-finishers*”, en inglés), un mayor andamiaje en algunas de ellas, diferenciación el producto final y en el proceso mediante el agrupamiento del alumnado (ver Anexo III y Anexo IV, p. 73).

### **2.1.3. Breve descripción del desarrollo de la intervención**

En este apartado se describe el desarrollo de la intervención. Si bien se observaron algunos patrones similares en el desempeño de los/as estudiantes en los grupos A y B, hubo también algunas diferencias significativas. Las descripciones hacen referencia, de forma conjunta, a cada una de las sesiones para los dos grupos de estudiantes.

En general, el alumnado mostró gran interés y motivación. Se constató que, en el caso de preguntas para toda la clase, la participación fue sensiblemente inferior cuando no había actividades previas en parejas o en grupos. El idioma empleado durante la clase fue, durante gran parte del tiempo, el inglés. En ningún momento se explicaron conceptos o definiciones en castellano, si bien en algunos casos el castellano fue utilizado para traducir términos concretos. Se empleó una amplia gama de herramientas TIC. Algunas actividades requirieron el uso de los teléfonos móviles de los/as alumnos/as, además del proyector y del ordenador.

En la primera sesión (ver Anexo I, p. 64) se comenzó con una conversación inicial para romper el hielo e introducir la temática de esta secuencia didáctica. En primer lugar, quise recalcar la diferencia entre “*scientist*” y “*scientific*”, ya que anteriormente había observado que los/as estudiantes solían confundir ambos términos tanto en las redacciones como en sus interacciones orales. Para ello, escribí en la pizarra los dos términos y pedí al

alumnado que señalara las diferencias. Al menos uno de los/as alumnos/as de cada grupo supo distinguir la diferencia de categoría verbal entre las dos palabras. Sin embargo, cuando justo después se les preguntó que construyeran una oración que incluyera cada término, surgieron las dificultades.

Una vez tratado este asunto, los/as alumnos/as contestaron a preguntas generales sobre ciencia a partir de la visualización de una fotografía (el colisionador de hadrones en Suiza). Los/as alumnos/as hablaron sobre si les gustaría trabajar allí, cómo sería la experiencia, cuáles son, en su opinión, los descubrimientos o invenciones más importantes del siglo XX (en la pizarra se escribieron otras que no se mencionaron) y si consideraban que la ciencia puede ser un motor para generar bienestar o para provocar el mal. Las últimas preguntas obtuvieron numerosas respuestas de los y las alumnos/as. Gracias a esta conversación grupal el alumnado estuvo mucho más activo y logró profundizar en la temática de la secuencia didáctica.

Las siguientes actividades tenían como fin último preparar a los/as alumnos/as para la última actividad, en la que tendrían que comprender una conversación de varias personas sobre descubrimientos científicos. En primer lugar, los/as estudiantes tenían que elaborar un mapa mental con palabras relacionadas con distintos tipos de científicos. Este tipo de relación podía ser de cualquier tipo (adjetivos, verbos, sustantivos). Tenían que incluir tres palabras para cada científico. En la planificación inicial se sugirió que se hiciera en parejas, pero para maximizar la interacción oral, se consideró más oportuno completarla en grupos de tres. La intención era que los estudiantes usaran la plataforma *Mindmup* para la creación del mapa mental. Se explicó su funcionamiento. No obstante, dado que era la primera vez que la empleaban, se le permitió al alumnado elaborarla a mano también. En el segundo grupo la mayoría de los/as estudiantes la usaron, aunque en el primero solo unos cuantos la probaron. Una vez que todos y todas completaron sus mapas mentales, elaboré uno grupal en *Mindmup* y lo proyecté para toda la clase. Una copia se guardó en *Google Classroom* para que todos y todas pudieran tenerla como referencia.

Otra parte esencial de la clase fue el momento en el cual se pidió a los/as alumnos/as que hablaran sobre algunos titulares de periódicos relacionados con la ciencia para conocer sus reacciones. Esto sirvió para conocer sus impresiones y predicciones sobre lo que podría subyacer tras cada uno de ellos. Por último, los/as estudiantes escucharon dos

conversaciones. Uno de los problemas más importantes fue que muchos de los/as alumnos/as no pudieron contestar a las preguntas de comprensión oral en las dos audiciones y se tuvo que repetir la pista una vez más. Esto trastocó la temporalización de la intervención y la última actividad tuvo que posponerse para la siguiente sesión.

En la segunda sesión (ver Anexo I, p. 65) hicimos una breve mención sobre la audición de la primera sesión. Lo importante aquí era que los/las alumnos/as mostraran sus reacciones sobre la temática de conversación de la grabación y que opinaran, en qué medida, creían ellos en el cambio climático y en el futuro de las investigaciones sobre genética. Esta conversación dio pie a un posterior debate, en el que se dividió la clase en dos grupos. Uno de ellos estaba a favor de la idea de la relevancia de la acción individual frente al cambio climático, el otro grupo se oponía a esa idea. Como deberes, se les pidió a ambos grupos que escribieran un artículo de opinión sobre esta cuestión. En la segunda parte de la clase se mostró al alumnado distintos tipos de gráficas. El objetivo era ir dándoles, poco a poco, más autonomía para que pudieran describirlas sin ningún tipo de ayuda. Primero practicaron oralmente en parejas y luego realizaron un ejercicio de mediación escrito en parejas (escritura colaborativa) en el que debían explicarlas a un conocido.

La tercera sesión *online* (ver Anexo I, p. 67), fue de repaso para consolidar lo aprendido en la segunda. Se ofreció mayor andamiaje para otorgar al alumnado una segunda oportunidad de realizar la tarea. Esta vez, no obstante, se hizo individualmente y se corrigieron los errores en grupo. Dado que las gráficas mostradas reflejaban el impacto del COVID-19 y la vacunación, esta actividad permitió entablar una conversación sobre cómo el COVID-19 había afectado a nuestras vidas en varios planos: en el emocional, en el social o en el tecnológico.

Comenzamos la cuarta sesión (ver Anexo I, p. 68) con una conversación sobre los usos de las estadísticas en nuestra sociedad y cómo pueden ser tendenciosas. En un ejercicio de comprensión oral, en el que los y las estudiantes escribieron por qué se mencionaban algunas cifras de la grabación, se evidenció que el alumnado tuvo bastantes dificultades para interpretarlas en el contexto de la conversación, especialmente en el segundo grupo. Dado que otra de las dificultades del alumnado de C1 en la interacción oral es conocer cuándo deben prestar mayor atención en la acción que en la persona que la realiza, diseñé una actividad que no pudo completarse, en parte, por falta de tiempo. En esta actividad debían



explicar qué podían hacer los gobiernos para reducir la polución. Ya que esta tarea permitía bastante autonomía al alumnado y entrañaba cierta dificultad, se ubicó al final de la clase. Para evitar el abuso de estructuras en las que se incide en el uso de los pronombres en función de sujeto, consideré esencial explicar primero cuándo es conveniente usar la voz pasiva y que los/as alumnos/as, en una práctica previa, rephrasearan oraciones en las que se prefería dar mayor relevancia a la acción.

En la quinta y última clase (ver Anexo I, p. 70) indiqué los puntos fuertes y los errores más comunes en los ejercicios de mediación y producción escrita que había detectado hasta ahora. Lo hice mostrando los fallos en la pizarra y pidiendo voluntarios/as que señalaran dónde estaba el error y por qué. La diferencia entre un grupo y otro fue notable, ya que el segundo detectó muchos menos errores. Después, los y las estudiantes vieron un vídeo que les introdujo en la temática de los supermercados sostenibles. Tras una conversación fluida sobre cómo comprar de forma sostenible y sobre qué podemos aprender de un país a través de sus supermercados, completaron un ejercicio de comprensión escrita con excelentes resultados. Más tarde, en grupos de tres, el alumnado valoró qué elementos debería tener una ciudad sostenible, con la finalidad de preparar un monólogo. Dedicué la parte final de la clase a explicar los deberes que debían completar, que consistía en otra actividad de interacción oral, esta vez asíncrona. Los/as alumnos/as, en sus casas, se grabaron expresando sus opiniones sobre las películas de ciencia-ficción y sus predicciones sobre cómo serán las ciudades del futuro.

## **2.2. Evaluación de la planificación y del desarrollo de la intervención**

Un componente esencial de la reflexión del docente es la capacidad de identificar los aspectos problemáticos o mejorables de su propia práctica docente. En este epígrafe aparecen detallados los resultados de unos cuestionarios realizados antes, durante y después de la intervención (ver Anexos VII, VIII, IX, X y XI, pp. 99-110).

Para conocer el punto de partida y las necesidades comunicativas de los estudiantes, semanas antes del desarrollo de la intervención docente se entregó un cuestionario en papel a ambos grupos de la clase de C1.1 que fue completado por todos/as los/as estudiantes que asistieron a clase (15 alumnos/as). Esta encuesta fue realizada para un proyecto de la

asignatura de Innovación e Investigación Educativa (Soriano Jiménez, 2020). Los hallazgos fueron los siguientes.

En primer lugar, más de un cuarto del alumnado dijo que no tenían muchas oportunidades de hablar el inglés fuera del aula. Sin embargo, más de la mitad de los/as estudiantes (8) indicaron que estaban totalmente de acuerdo con la afirmación de que tenían muchas oportunidades para hablar en inglés en clase. En segundo lugar, más del 75% del alumnado indicó que, mientras realizaban una actividad oral, preferían que les interrumpieran y que fueran corregidos por el/la docente cuando cometieran un error. En tercer lugar, gran parte de los encuestados señalaron que la falta de fluidez en la expresión oral les supone un problema (9 estudiantes). En cuarto lugar, en torno al 20% de los encuestados señalaron que su pronunciación era “correcta”. Y en quinto y último lugar, la mayoría de los estudiantes respondieron que les gustaba hablar en inglés.

A partir de las preguntas del cuestionario de libre respuesta se pudieron extraer varias conclusiones:

- Un reducido número de estudiantes manifestó que quieren aprender inglés por placer o diversión. Otros/as estudiantes eran docentes de instituto y querían mejorar su nivel de inglés o deseaban aprender inglés para ser docentes de inglés.
- Sus actividades orales favoritas eran conversaciones informales o juegos de rol.
- Muchos/as estudiantes coinciden al señalar que al hablar en inglés tienen “inseguridad” o “nerviosismo”. Pocas personas dijeron sentir “confianza” (10%).
- El alumnado considera que la expresión oral en el aprendizaje del inglés es fundamental para la comunicación y señalan que a partir de la expresión oral se ponen en práctica la gramática, la pronunciación o la comprensión auditiva. Otros/as estudiantes mencionaron algunos ámbitos donde la comunicación puede ser de gran relevancia, como en el turístico.

En definitiva, parte de la razón por la que se planifica el desarrollo de la secuencia didáctica en la que la expresión oral cobra tanta importancia es a partir de los resultados de este cuestionario, que señala inequívocamente que es una de las prioridades del alumnado. Este cuestionario también fue de gran utilidad para conocer qué aspectos consideraban los/as discentes mejorables para así trabajarlos en la intervención.

En esta tabla se especifica las actividades en las que surgieron problemas en el desarrollo de la intervención docente. El primer número indica la sesión en concreto (por ejemplo, 1.4. indica que fue la cuarta actividad desarrollada en la primera sesión). En el epígrafe tres se especifica la modificación o cambio propuesto. Algunas evidencias recogidas del alumnado aparecen en el Anexo XII (p. 111).

Actividad de la planificación original	Problema o aspecto mejorable
1.1. En la introducción de la secuencia didáctica, hice unas preguntas generales para introducir la unidad relacionadas con sus conocimientos previos sobre la ciencia y la investigación.	En esta actividad, que no consiguió romper el hielo, solo respondió una pequeña parte del alumnado, y lo hizo con respuestas tímidas y cortas o cerradas (por ejemplo, “sí” o “no”).
1.5. En esta actividad, el alumnado escuchó dos conversaciones sobre noticias relacionadas con descubrimientos científicos.	Hubo dos problemas en esta actividad. La primera fue que muchas de las respuestas de los/as alumnos/as no se ajustó a los requisitos de lo que se pedía en las preguntas de comprensión oral. El segundo problema fue que ofrecí las respuestas al alumnado de viva voz. No quedó muy claro en ese momento cuál era la respuesta correcta para cada pregunta, ya que la actividad no tenía siempre una respuesta de cerrada (p. e., verdadero/falso).
1.6. En esta actividad, los/as estudiantes respondieron a la pregunta de cuál creían, en su opinión, que era la conversación más importante (de las que habían escuchado), hasta qué punto creían que el calentamiento global era	Hubiera sido conveniente aquí realizar otra actividad complementaria o adicional, ya que detecté que muchos/as alumnos/as, tras la audición, desconocían el significado y la función de ciertas expresiones que sirven para expresar sorpresa o desconocimiento mencionadas en la audición.

<p>verdad y sus opiniones sobre la investigación en genética.</p>	
<p>2.1. En esta actividad, mostré al alumnado un meme para que lo interpretara y dijera el mensaje que transmitía.</p>	<p>En este meme, la fotografía muestra el barco que se quedó encallado en el Canal de Suez y una pequeña excavadora que trata de desencallararlo. Trata de ilustrar cómo las acciones individuales (la pequeña máquina excavadora) no son de gran utilidad ante un problema gigantesco (el barco encallado). El objetivo era que el alumnado viera cómo esos dos mensajes estaban conectados, pero apenas nadie pudo interpretarlo de ese modo o expresarlo. Quizás hubiera sido necesario contextualizar la fotografía (aunque yo lo hice oralmente) y haber dado mayor andamiaje.</p>
<p>2.2. En esta actividad, los/as estudiantes debatieron sobre el rol que tenemos como individuos a la hora de poder revertir la situación del cambio climático.</p>	<p>Mi desempeño como moderador fue bastante pobre, ya que algunos/as alumnos/as hablaron mucho y otros/as apenas participaron en el debate.</p>
<p>4.6. Esta actividad consistía en que los/as estudiantes expresaran su opinión sobre qué se podría hacer para reducir la polución del aire y la contaminación del agua, así como el reciclaje, poniendo énfasis en la acción y no en la persona o institución que ejecuta la acción.</p>	<p>Por falta de tiempo, esta actividad solo pudo completarse en un grupo y en la clase del otro grupo no hubo tiempo para ser completada.</p>
<p>5.6. En esta actividad, los/as estudiantes explicaban sus propuestas para una ciudad sostenible en monólogos.</p>	<p>Los/as alumnos/as participaron en esta actividad interpretando quizás que esta actividad era más una conversación que un monólogo, así pues, sus intervenciones fueron más cortas de lo esperado, se quedaron sin ideas y la coherencia y cohesión de las</p>

	<p>mismas fue insuficiente. Esto pudo deberse al poco tiempo de preparación que tuvieron. Tampoco tuvieron tiempo de realizar una presentación que acompañara al monólogo. Hicieron los monólogos sentados/as y hubiera sido conveniente realizarlos de pie para mejorar su expresión corporal y también evitar que leyeran de sus notas.</p>
<p>5.8. Esta actividad consistía en realizar un vídeo de <i>Flipgrid</i> en el que el alumnado contaría sobre cómo creen que serán nuestras futuras ciudades y su opinión sobre las películas de ciencia ficción.</p>	<p>Al terminar esta secuencia didáctica, he visto en el portal <i>Flipgrid</i> la poca participación de los/as alumnos/as en una tarea enviada para deberes en casa. Sólo dos alumnos/as han mandado sus vídeos. Ya, al finalizar esta clase, varios/as estudiantes me comentaron que habían probado esta herramienta y no les gustaba. Otros/as dijeron que solo entregarían la tarea por escrito, ya que no estaban familiarizados con <i>Flipgrid</i>. Nadie ha escrito ninguna retroalimentación como respuesta a la aportación de sus compañeros/as, así que uno de los componentes de la evaluación (la coevaluación) no ha sido tomada en cuenta por el alumnado. Dos alumnos/as han preferido entregar la tarea por escrito y no se adecuó a lo exigido en la misma.</p>

Como se puede observar, se pueden señalar tres tipos de problemas a grandes rasgos. En primer lugar, la temporalización y secuenciación de las tareas no se ajustó en algunos casos al plan establecido y algunas actividades tuvieron que ser pospuestas o canceladas. En segundo lugar, el grado de participación de los alumnos/as en algunas actividades no fue la deseada, especialmente aquellas en las que se pedía una respuesta inmediata la intervención de un voluntario en clase. Por último, es evidente que la incorporación de algunas herramientas TIC no siempre ha tenido buena acogida entre el alumnado, que prefiere (es el

caso de la última), realizar una tarea escrita antes que grabarse en una actividad de interacción oral asíncrona.

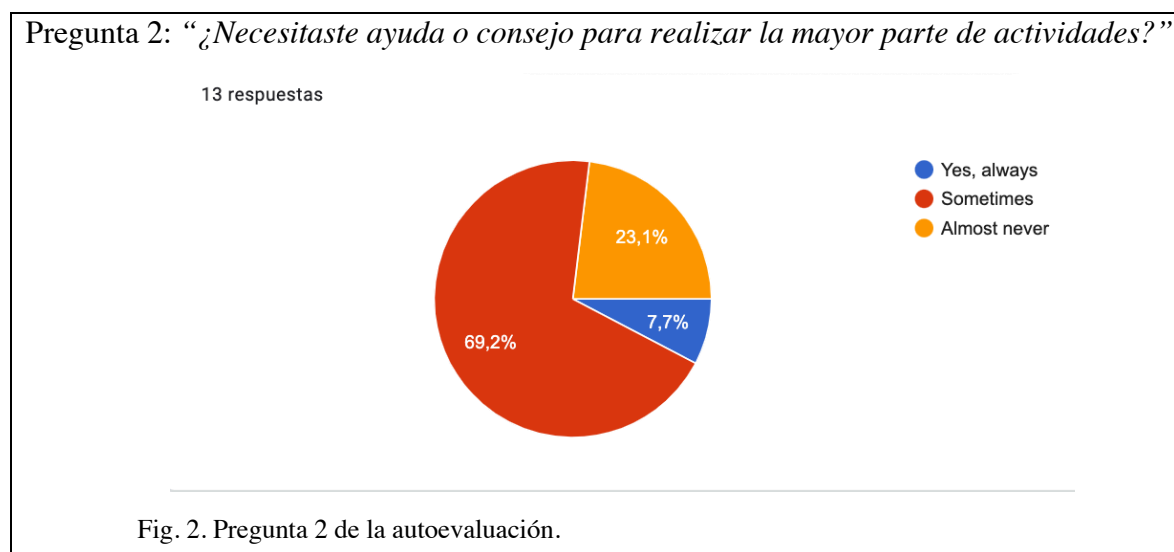
Hubo ciertos aspectos positivos del desarrollo de la secuencia didáctica:

<p>3.3. y 3.4. En estas dos actividades, el alumnado tuvo una segunda oportunidad para describir un gráfico circular y un gráfico de líneas, tanto oralmente como por escrito de forma individual ante el resto de la clase.</p>	<p>En la segunda sesión, los/as estudiantes en parejas tuvieron un segundo intento y noté que en esta sesión mostraron en general una mayor fluidez en la expresión oral y una exposición de las ideas mucho más clara y cohesionada. Los/as estudiantes fueron capaces de emplear expresiones mucho más significativas y precisas para la función comunicativa pertinente (explicar una gráfica a un conocido), algunas de ellas propias del nivel C1 o incluso superior. Considero que esto se debe, en parte, al andamiaje proporcionado y al amplio margen de tiempo para su práctica (dos sesiones). Tras la pertinente retroalimentación, fueron refinando la actividad y aplicando lo aprendido.</p>
<p>5.2. Esta actividad consistía en ver un vídeo de una tienda sostenible y una conversación grupal de toda la clase en la que los/as alumnos/as hablaron sobre qué supermercados sostenibles conocían, cómo se puede comprar sosteniblemente en un supermercado y qué se puede aprender de un país a través de un supermercado.</p>	<p>La elección del vídeo sirvió para contextualizar la actividad posterior y para aportar algo más de dinamismo a la clase. Antes de la lectura, los/as alumnos/as conocían perfectamente el concepto de consumo ecológico y eso facilitó la comprensión de la lectura, que versaba sobre ese tema.</p>

Al final de la secuencia didáctica, el alumnado completó una autoevaluación en *Google Forms*. Esta página web permite registrar las respuestas de los/as estudiantes de forma anónima y en él se visualiza de forma gráfica los resultados de preguntas de respuesta

múltiple. De los resultados se puede extraer información relevante sobre los aspectos mejorables o las áreas de la secuencia relativas a la expresión oral que encontraron más difíciles. Todas las respuestas aparecen en el Anexo IX (p. 104) aunque en esta sección se escogen las relacionadas con el hilo conductor del TFM.

A la pregunta 2 (“¿Necesitaste ayuda o consejos para hacer la mayoría de las actividades?”), una parte significativa de los/as estudiantes (69.2%) indicó que a veces necesitaron ayuda del docente. Durante muchas actividades orales necesitaron asistencia pues desconocían parte del vocabulario. Pero también es cierto que, en el caso de que algún estudiante desconociera algún término en inglés, otro/a compañero/a de su grupo le ofrecía una alternativa (mediante la paráfrasis) o buscaba la palabra en internet. Cabe destacar que, en muchos casos, utilizaron diccionarios *online* de forma autónoma sin que yo se lo solicitara. Yo sólo les recomendé, y con poco éxito, que usaran diccionarios como *Cambridge* u *Oxford Lexico* en vez de *Wordreference* o *Google Translate* en el que sólo aparecen traducciones inglés-español y de dudosa fiabilidad.



En la mayoría de las actividades grupales y en parejas los/as estudiantes participaron motivados y se mostraron dispuestos a ayudarse entre sí, tanto dentro como fuera de clase.

Pregunta 4: *Selecciona la opción que mejor se ajusta a esta oración: “He participado en actividades orales en parejas y grupales y he ayudado a mis compañeros/as de clase” (1: muy poco; 5 mucho).*

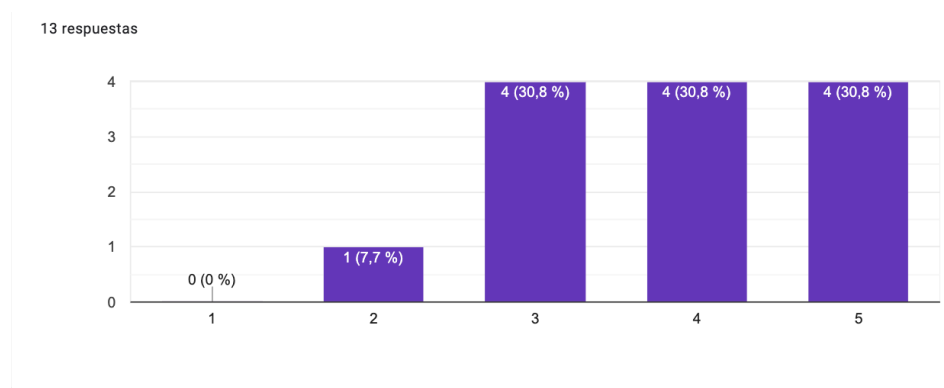


Fig. 3. Pregunta 4 de la autoevaluación.

Observé, a pesar de los resultados reflejados de la pregunta 4, que hubo estudiantes que en un principio se mostraron algo reacios a participar con compañeros/as en tareas que implicaban algo más que una simple discusión. Fue solo un grupo muy minoritario. Por ejemplo, para la preparación del debate algunos/as preferían tomar apuntes en sus propias libretas antes y tener tiempo para pensar antes de conversar con sus compañeros/as. En la sección 6 del cuestionario se le preguntó al alumnado qué aspectos cambiarían en las sesiones y una de las respuestas fue que *“no me gusta escribir con un compañero”*. Esto revela un cierto rechazo por parte del alumnado a las tareas de escritura colaborativa (como por ejemplo, la actividad 2.7. de mediación), ya que prefiere hacerla de forma individual a realizarla conjuntamente con otro/a alumno/a. Sin embargo, en mi opinión creo que el alumnado pierde de vista o desaprovecha con esta actitud los beneficios de compartir puntos de vista con esta persona, fomentar su función comunicativa con la expresión de opiniones, ofrecer retroalimentación, todo lo cual redundaría en una mejora del producto final, que es el monólogo.

Otros cambios sugeridos por los/as alumnos/as fueron los siguientes. Las respuestas están parafraseadas.

Pregunta 6: *“¿Qué cambios harías en las sesiones?”*

- *Es necesario ampliar el tiempo destinado a la interacción oral, lo cual ayudaría a asentar el vocabulario y los conocimientos adquiridos.*



- *Introducir un cuestionario de evaluación al final de la unidad para reforzar los conceptos adquiridos.*

El 46% de los/as estudiantes indicaron que no cambiarían nada de las sesiones. Algunos aspectos positivos mencionados fueron:

- *La buena organización de las actividades.*
- *La interacción oral se practica bastante.*
- *El ritmo de la secuenciación de las actividades.*

Si analizamos las respuestas obtenidas y mi observación podemos deducir los siguientes puntos. En primer lugar, quizás hubiera sido acertado hacer más hincapié al comienzo de la secuencia didáctica en que el procedimiento de evaluación era el de evaluación continua. En segundo lugar, en muchas tareas el tiempo de preparación o ensayo antes de un monólogo o debate fue más corto del deseado.

La encuesta de satisfacción (ver Anexo XI, p. 110) arroja unos resultados muy positivos en cuanto a los índices de satisfacción del alumnado. Todos los componentes fueron calificados con una puntuación de 4 o 5, en un rango de 1 (mínimo grado de satisfacción) a 5 (satisfacción plena). Por regla general, el tercer componente (“El/la docente organiza bien las tareas en clase [una correcta secuenciación y temporalización]”) tuvo una peor puntuación. Esto se puede deber a que en una de las sesiones hubo un error técnico que impidió que los/as estudiantes pudieran completar una actividad interactiva en sus móviles. La actividad consistía en unir términos con definiciones que posteriormente serían mencionados en una audición. Sin embargo, al unirse a la sala *online* el alumnado para contestar a las preguntas, las respuestas ya aparecieron incluidas. Una falta de previsión por mi parte impidió que se realizara la actividad satisfactoriamente. Una vez subsanado el error, se podría haber solicitado al alumnado que completarla en su casa, pero entonces el sentido de la actividad ya no sería el mismo.

Una vez recopiladas todas las evidencias de la evaluación continua del alumnado, se ha realizado un estudio de las calificaciones medias.

	Calificación media
Producto final (monólogo)	7,3/10
Participación en clase	8,5/10

Autoevaluación	9,2/10
Coevaluación	0/10
Evaluación continua	7,2/10
Mediación	6,1/10
Producción escrita	5,7/10
Producción oral	7,9/10
Comprensión oral	6,8/10
Comprensión escrita	9,1/10

Se puede observar que, por regla general, los resultados han sido positivos. En la práctica de la comprensión escrita el alumnado ha obtenido muy buena puntuación, quizás debido a que la actividad no entrañaba gran dificultad. No se ha registrado ningún resultado de la coevaluación ya que nadie la ha completado. En general, las calificaciones del monólogo han sido algo inferiores a las notas obtenidas en la evaluación continua de la producción oral, quizás porque el alumnado se sentía algo más nervioso o porque no tuvo suficiente tiempo para su preparación.

### **3. Nueva propuesta “completa” y fundamentada del proyecto o plan de trabajo orientada a mejorar la intervención desarrollada en las prácticas**

Este epígrafe muestra las conclusiones de la reflexión crítica del desarrollo y la planificación de la intervención docente. Los instrumentos empleados en esta reflexión son, por un lado, la evaluación de las tareas de los/as estudiantes, recogidas en evidencias, los resultados de encuestas y cuestionarios, y la propia observación, tanto del desempeño global de los estudiantes, así como de mi propia práctica docente. Anteriormente en el período de prácticas tuve la oportunidad de observar clases de distintos niveles (A1, B2.1 y C1 y C2) y pude realizar algunas intervenciones en los niveles A1 y otra secuencia didáctica completa en el nivel C1, lo que me permitió tener más experiencia y conocer aspectos tales como la programación didáctica, las exigencias en cuanto a contenidos y competencias de cada nivel, así como cómo el alumnado y sus características (por ejemplo, las diferencias de edad y profesiones de los/as alumnos/as pueden influir en la forma en la que aprenden). Las

modificaciones se detallan a continuación marcadas en rojo para cada una de las actividades mencionadas en el epígrafe 2.2.

### 3.1. Nuevas actividades

**Actividad adicional 1.** Sesión 1. Se ha diseñado una actividad complementaria a la 1.6. para la mejorar la comprensión oral del alumnado y para que éste reconozca e identifique en una audición las funciones comunicativas que sirven para expresar sorpresa o incredulidad (ver Anexo VI, punto 2, p. 95). Está planteada para ser realizada en parejas en un tiempo de diez minutos. Son expresiones utilizadas en inglés coloquial. Esta actividad puede servir de paso previo (en inglés, “*pre-task*”) para otra posterior más compleja, en la que se empleen estas expresiones en una conversación informal.

**Actividad adicional 2.** Sesión 5. Esta actividad podría ser de gran utilidad al comienzo de la quinta sesión. Consiste en un juego de adivinanza en parejas. En la pizarra, el docente muestra en la pizarra algunas fotografías de objetos o situaciones que luego aparecerán en la lectura posterior (actividad 5.3.). La persona que ve de frente la pizarra debe describir lo que está sucediendo con sus propias palabras y, en el caso de que sea un objeto, emplear el término que lo nombra en una oración. La persona que se sienta de espaldas adivinará lo que ocurre en la fotografía. Está pensada para ser realizada en veinte minutos aproximadamente. Luego el/la docente va preguntando a todos los integrantes de las parejas cómo han conseguido describir las fotografías y qué dificultades han tenido. Por último, él/ella muestra expresiones o términos clave que podrían haber empleado en la descripción, para volver a practicar de nuevo si es necesario. Además, esta actividad puede ser realizada de forma asíncrona a través de *Vocaroo* (ver Anexo VI, punto 5, pp. 97-98). Dicha herramienta *online* permite hacer grabaciones en casa sin límite de tiempo que se pueden enviar los alumnos/as entre sí. El docente puede, en turnos, proporcionar las fotografías a un reducido grupo de alumnos/as para que estos las describan en las grabaciones y posteriormente el resto de alumnos/as, en otra grabación, predecirá lo que está sucediendo. En este caso, los/as alumnos estarían practicando la función comunicativa representacional (Halliday, 1975), que consiste en usar la lengua para comunicar información.

**Actividad adicional 3.** Sesión 5. Otra herramienta que permite introducir la lectura de un texto es a través de la plataforma *Edwordle*. Con ella, el/la docente puede crear una nube de palabras del texto que los/as alumnos/as van a leer a continuación. Los/as alumnos/as son invitados a predecir de qué tratará el texto a partir de la imagen (ver Anexo VI, punto 5, p. 98). Para realizar esta actividad, se puede ofrecer andamiaje. El/la docente, por ejemplo, puede hacerles ver que las palabras que aparecen en un tamaño de letra mayor aparecen más frecuentemente en el texto y que, por lo tanto, son más indicativas del tema sobre el que versa el texto. Adicionalmente el/la docente puede señalar que los sustantivos y los verbos son los más importante a la hora de saber la temática del texto. Esta actividad se puede realizar con toda la clase y con ella el alumnado pone en práctica la función imaginativa (Halliday, 1975), pues usan el lenguaje para crear un mundo imaginario.

Las nuevas tecnologías son herramientas extraordinariamente útiles en la práctica de las funciones comunicativas (Richards y Rodgers, 2014). Tal y como se ha demostrado, las actividades adicionales 2 y 3 propician nuevas oportunidades de expresión oral en las que las TIC se pueden emplear para interacciones tanto asíncronas (con *Vocaroo*) como síncronas. La lista completa y modificada de herramientas TIC empleadas en la secuencia didáctica aparece en el Anexo II (p. 72).

### **3.2. Cambios en la evaluación y en la retroalimentación**

Los cambios introducidos en la evaluación afectan a la rúbrica del producto final, la coevaluación, la rúbrica de la observación de la participación y a los criterios de evaluación. Las modificaciones aparecen de nuevo marcadas en rojo.

La rúbrica de observación de la participación del alumnado en clase (de elaboración propia) sufre algunas modificaciones. Éstas se basan en los criterios de Dancer y Kamvounias (2005), citados por Crosthwaite et al. (2015), que señalan otros parámetros adicionales para evaluar y fomentar la participación en clase, claves en el enfoque comunicativo.

<b>Rúbrica de participación original de elaboración propia</b>
El/la estudiante demuestra gran interés en las actividades en clase. Siempre ayuda a otros/as compañeros/as en actividades grupales y en parejas. El estudiante siempre está siempre preparado para realizarlas y muestra una actitud proactiva. Escucha a sus compañeros/as y la calidad de sus comentarios son excepcionales pues son siempre relevantes a la conversación en cuestión. Excelente: 8-10.
El estudiante demuestra algo de interés y participa esporádicamente en las conversaciones y actividades en la clase, aunque dependiendo de sus gustos o intereses. Escucha a los/as compañeros/as casi siempre. Contribuye a las conversaciones con temas algo relevantes. Bien: 5-7.
El/la estudiante apenas demuestra interés y no escucha las intervenciones de sus compañeros/as. Tiene dificultades para trabajar con ellos/as. Necesita que el/la docente le pregunte constantemente para participar. Necesita mejorar: 1-4.
El/la estudiante nunca participa y frecuentemente no asiste a clase. Insuficiente: 0-1.

De la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

<b>Nuevos aspectos evaluables en la rúbrica de participación</b>
El/la estudiante permite a otros/as compañeros/as participar y no domina la conversación.
El/la estudiante hace preguntas relevantes sobre el tema de la conversación grupal.
El/la estudiante ofrece retroalimentación positiva al resto del alumnado y analiza críticamente las contribuciones de los demás.
Preparación: gracias a sus lecturas previas, las contribuciones del estudiante son más pertinentes y dan pie a nuevas conversaciones en la clase.
El/la estudiante entrega las tareas de casa en plazo.

**Actividad 5.8.** Sesión 5. Esta actividad consistía en que el alumnado se grabara en la plataforma de *Flipgrid*, conjeturara sobre cómo creen que serán nuestras futuras ciudades y su expresara opinión sobre las películas de ciencia ficción. También tenía que escribir comentario con aspecto positivo y negativo de una intervención de un/a compañero/a. **En este cambio, la coevaluación dejaría de ser una actividad escrita y se convertiría en una actividad oral que se realizaría en clase y no en casa.** Se completaría una vez que los/as

alumnos/as hubieran terminado de grabar sus vídeos de *Flipgrid* y hubieran visto los de sus compañeros/as. En muchas ocasiones, la retroalimentación oral de los/as alumnos/as hacia sus compañeros es bastante fiable y las críticas o comentarios se ajustan, en general, a los criterios de evaluación (Cheng y Warren, 2005). Pero también debemos, como docentes, asegurarnos de que el/la alumno/a no sólo da la retroalimentación a su compañero/a, sino que también la entiende. Además, es conveniente que haya una oportunidad de establecer un diálogo en el que la persona que recibe la retroalimentación justifique el porqué de su decisión, y la retroalimentación no se limite sólo a un intercambio de mensajes *online*. Hay más garantías de que el alumnado preste más atención a la retroalimentación oral que a la escrita, sobre todo si es asíncrona. Dado que la participación de esta actividad en casa ha sido baja, es bastante probable que, si se realiza en la clase, el nivel de participación sea mayor. El resto de rúbricas empleadas para la evaluación continua de las actividades en clase no serían modificadas (ver Anexo XIII, p. 113).

- Producto final: monólogo (25%).
- Autoevaluación (10%) y coevaluación (5%). **La coevaluación pasa de ser realizada en casa a ser realizada en clase. Es una actividad oral y no escrita. Esto no afecta a los porcentajes.**
- Observación de la participación en clase mediante una rúbrica (20%).
- Evaluación continua de las tareas en clase y deberes (40%).

**Actividad 5.6.** La incorrecta temporalización de la actividad restó tiempo a los/as alumnos/as para la presentación que debía acompañar a sus monólogos. Es inviable que todos/as diseñen una presentación y expongan su monólogo en veinticinco minutos. **Por lo tanto, la primera modificación que haría a esta actividad es cambiar los criterios de evaluación de la rúbrica de expresión oral del producto final así como su “peso”. El componente “aspectos técnicos”, en el que se valora con un 10% de la calificación que el/la discente emplee una presentación visualmente atractiva y que la utilice para apoyar sus ideas o argumentos, desaparecería.**

**En la nueva rúbrica, el componente “control fonológico y expresión corporal” se desglosaría en dos criterios diferenciados: “control fonológico” y “expresión corporal” y**

tendrían mayor importancia (un 20% en el conjunto en vez de un 10%). Este cambio se debe a que he detectado que en los monólogos algunos/as estudiantes hablan con volumen demasiado bajo o con una pobre expresión corporal y considero que se le debe dar mayor importancia a estos aspectos del paralenguaje.

**Criterios de la rúbrica del producto final de la planificación original:**

Cumplimiento de la tarea: 20%

Organización: 20%

Aspectos técnicos: 10%

Control fonológico y expresión corporal: 10%

Variedad y riqueza: 20%

Corrección de la lengua: 20%

**Nuevos criterios de evaluación de la rúbrica final (producto final):**

Cumplimiento de la tarea 20%

Organización: 20%

**Control fonológico: 10%**

**Expresión corporal y paralenguaje: 10%**

Variedad y riqueza: 20%

Corrección de la lengua: 20%

Nueva rúbrica del producto final adaptada de la rúbrica de expresión oral de la Escuela Oficial de Idiomas (Resolución del 24 de febrero de 2020, del BOJA 41/2020):

	4 Excelente	3 Bien	2 Necesita mejorar	1 Insuficiente
Cumplimiento de la tarea: 20%	Duración adecuada del monólogo. Funciones comunicativas pertinentes al monólogo. Se ajusta a la tarea en su totalidad.	Duración adecuada del monólogo. Funciones comunicativas pertinentes al monólogo en su mayor parte. Se ajusta a la tarea en gran medida.	Duración del monólogo algo insuficiente o excesiva. Funciones comunicativas poco pertinentes al monólogo. Se ajusta a la tarea sólo en parte.	Duración del monólogo muy insuficiente o muy excesiva. Funciones comunicativas nada pertinentes a la tarea. No se ajusta en casi nada a los requisitos de la tarea.

	Las ideas y los ejemplos se ajustan al tema del monólogo.	Las ideas y los ejemplos son, en gran medida, pertinentes.		
Organización 20%	Discurso muy fluido. El monólogo es fácil de seguir. Hay mecanismos de cohesión que son eficaces.	Discurso en gran medida fluido, aunque puede haber algunas pausas. El monólogo es fácil de seguir a veces. Hay mecanismos de cohesión algo simples.	Discurso fluido parcialmente. Gran parte del monólogo es difícil de seguir. Los mecanismos de cohesión son insuficientes.	Discurso poco fluido, con muchas interrupciones. El monólogo es difícil de seguir. Apenas hay mecanismos de cohesión.
Control fonológico: 10%	Pronunciación totalmente inteligible. Nunca dificulta la comprensión del monólogo. Acento, ritmo y entonación adecuados.	Pronunciación inteligible en su mayor parte. Acento, ritmo y entonación en su mayor parte adecuados.	Pronunciación inteligible sólo en parte. Dificulta a veces la comprensión del monólogo. Acento, ritmo y entonación no adecuados.	Pronunciación muy poco inteligible. Dificulta de manera seria la comprensión del monólogo. Acento, ritmo y entonación muy limitados.
Expresión corporal y paralenguaje: 10%	El volumen de voz es el adecuado para el número de estudiantes en la clase. Establece contacto visual con los/as demás estudiantes. La expresión corporal (gestos, postura del cuerpo) son ideales para transmitir el mensaje.	El volumen de voz es adecuado en su mayor parte. Establece contacto visual con los/as demás estudiantes en la mayor parte del monólogo. La expresión corporal (gestos, postura del cuerpo) son ideales para transmitir el mensaje en parte.	El volumen de voz es a veces demasiado bajo o alto. Apenas establece contacto visual con los/as demás estudiantes. La expresión corporal (gestos, postura del cuerpo) es pobre para transmitir el mensaje.	El volumen de voz es demasiado bajo o alto y dificulta la comprensión. No establece contacto visual con los/as demás estudiantes y/o lee directamente de sus notas La expresión corporal (gestos, postura del cuerpo) es inadecuada para transmitir el mensaje.
Variedad y riqueza: 20%	Amplia variedad de estructuras gramaticales complejas que cumplen con los requisitos de C1 y las funciones comunicativas pertinentes.	Variedad suficientemente amplia de estructuras gramaticales complejas que cumplen con los requisitos de C1 y las funciones comunicativas pertinentes.	Variedad limitada de estructuras gramaticales complejas que cumplen con los requisitos de C1 y las funciones comunicativas.	Variedad muy limitada de estructuras gramaticales complejas que cumplen con los requisitos de C1 y las funciones comunicativas. Variedad de léxico muy limitada que se emplea y/o



	Amplia variedad de léxico adecuado a las funciones comunicativas pertinentes. Registro totalmente apropiado.	Variedad de léxico suficientemente amplia y adecuada a las funciones comunicativas pertinentes. Registro en su mayor parte apropiado.	Variedad de léxico limitada que se emplea y/o que no se emplea convenientemente para las funciones comunicativas pertinentes. Registro en parte inapropiado.	que no se emplea convenientemente para las funciones comunicativas pertinentes. Registro frecuentemente inapropiado.
Corrección de la lengua: 20%	Uso casi del todo correcto de las estructuras gramaticales y del léxico. Los errores apenas dificultan la comprensión.	Uso en gran medida correcto de estructuras gramaticales y del léxico. Los errores sólo ocasionalmente dificultan la comprensión.	Errores frecuentes en la mayoría de estructuras gramaticales y del léxico que dificultan la comprensión.	Errores muy frecuentes de estructuras gramaticales y del léxico. Hay muchos errores que dificultan la comprensión.

NOTA FINAL: /40. Otros comentarios:

Desaparece el componente “aspectos técnicos” de la rúbrica original del producto final:

Aspectos técnicos: 10%	El/la estudiante acompaña su monólogo con una presentación visualmente atractiva. Limita el número de palabras en las diapositivas. Utiliza imágenes y/u otro contenido multimedia para la presentación.	El/la estudiante acompaña su monólogo con una presentación atractiva, aunque el diseño o formato puede ser a veces mejorable. Limita el número de palabras en las diapositivas. Utiliza pocas imágenes y/u otro contenido multimedia para la presentación.	El/la estudiante emplea una presentación visualmente poco atractiva. Las diapositivas tienen gran cantidad de texto. No utiliza imágenes y/u otro contenido multimedia.	El/la estudiante no utiliza ningún <i>software</i> para su presentación.
------------------------	--	--	---	--

De la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

**Actividad 1.5.** Sesión 1. En actividades comprensión oral, en muchas ocasiones queda bastante claro cómo se obtiene la puntuación máxima si el rango de respuestas es

limitado (por ejemplo, en preguntas de verdadero o falso). No ocurre lo mismo cuando se le pide al alumnado respuestas libres en las que debe interpretar la intención del hablante o la connotación de un término. Dado que los resultados obtenidos en esta actividad de comprensión oral han sido pobres, el primer cambio consistiría en que, antes de corregir entre todos las respuestas, se les permitiera a los/as alumnos/as contrastar sus respuestas con las de sus compañeros/as (en una conversación de cinco minutos como máximo). En segundo lugar, las respuestas se mostrarían en pantalla y no de viva voz. Se indicaría claramente cuánta puntuación se otorgaría a cada respuesta correcta. Las palabras clave que se deben mencionar en las respuestas para una puntuación máxima aparecerían en negrita, tal y como aparece en la nueva diapositiva (ver Anexo VI, p. 94). Se le indicará al alumnado que si sus respuestas contienen al menos una de las palabras en negrita obtendrán la mitad de la puntuación total por cada pregunta. Así la corrección es mucho más transparente, menos confusa y los/as alumnos/as saben mejor qué elementos debe tener la respuesta correcta.

Los criterios de evaluación cambian con las nuevas actividades propuestas. Están adaptados de la programación didáctica de C1 de la Escuela Oficial de Idiomas (2019):

#### *Comprensión de textos orales*

- “Selecciona y aplica con eficacia las estrategias más adecuadas para la comprensión de la intención, el sentido general, las ideas principales, la información importante, los aspectos y detalles relevantes y las opiniones y actitudes de los/as hablantes” (p. 4) en conversaciones sobre noticias científicas.
- Reconoce e identifica en una audición las funciones comunicativas de sorpresa o de incredulidad. La actividad adicional 1 profundiza aún más en este criterio de evaluación. El/la estudiante debe, en este caso, “utilizar claves contextuales discursivas con el fin de inferir la actitud y las intenciones del autor” (p. 4).

#### *Producción y coproducción de textos orales*

- “Desarrolla argumentos detallados de manera sistemática y bien estructurada” (p. 5) en un debate sobre la importancia de la responsabilidad individual en la lucha contra el calentamiento global, relacionando lógicamente los puntos principales, “resaltando

los puntos principales, desarrollando aspectos específicos y concluyendo adecuadamente” (p. 5).

- “Expresa y argumenta las ideas y opiniones con claridad y precisión. Rebatir los argumentos y las críticas de sus interlocutores o interlocutoras de manera convincente y sin ofender” (p. 5) en un debate sobre la importancia de la responsabilidad individual en la lucha contra el calentamiento global, “respondiendo a preguntas y comentarios y contestando de forma fluida, espontánea y adecuada” (p. 5).
- “Utiliza los exponentes orales de las funciones comunicativas más adecuados para cada contexto específico” (p. 5) (rebatir, mostrar incredulidad, justificar argumentos, dar opiniones, defender una opinión).
- “Estructura bien y claramente su discurso, mostrando un uso adecuado de criterios de organización y un buen dominio de una amplia gama de conectores y mecanismos de cohesión propios de la lengua oral” (p. 6) en un debate y en un monólogo.
- “Manifiesta un alto grado de corrección gramatical de modo consistente con escasos o apenas apreciables errores” (p. 6) tanto en las intervenciones en clase como en el vídeo de *Flipgrid*.
- “Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo” (p. 6) tanto en las intervenciones en clase, en el vídeo de *Flipgrid* y en grabaciones de audio.

#### *Comprensión de textos escritos*

- “Identifica con rapidez el contenido y la importancia de textos y decidir si es oportuno una lectura y análisis más profundos” (p. 7) para la preparación del debate y la redacción de un texto argumentativo.
- “Utiliza las claves [...] léxicas con el fin de sacar las conclusiones apropiadas” (p. 7) sobre un texto (actividad adicional 3).

#### *Producción y coproducción de textos escritos*

- “Adapta lo que se dice y los medios de expresarlo a la situación, al receptor, al tema y tipo de texto y adopta un nivel de formalidad adecuado” (p. 8) para la redacción de un texto argumentativo (un artículo de opinión para un periódico, una carta a un conocido).

- “Muestra control de las estructuras organizativas textuales y los mecanismos complejos de cohesión del texto escrito y puede ilustrar sus razonamientos con ejemplos pormenorizados y precisar sus afirmaciones y opiniones de acuerdo con sus diversas intenciones comunicativas en cada caso” (p. 8) (para escribir un artículo de opinión).

### *Mediación*

- “Aplica con soltura las estrategias adecuadas para adaptar los textos que debe procesar al propósito, la situación, los receptores o receptoras y el canal de comunicación, sin alterar la información” (p. 10) y “produce un texto coherente y cohesionado” (p. 10) a partir la información de un gráfico.

## **3.2. Cambios en la temporalización y dinámicas de participación del alumnado**

**Actividad 1.1.** Sesión 1 (ver Anexo VI, p. 93). Durante esta actividad, al ver que los/as alumnos/as no respondían a mis preguntas iniciales, lancé otras ideas y, como seguían sin responder, hablé de nuevo, y esto creó una situación incómoda motivada por la falta de confianza del alumnado a la hora de hablar. La vergüenza que siente el/la discente al ser el primero en responder a una pregunta del docente crea una situación llamada en inglés “*talk-talk loop*” (Scrivener, 2005, p. 146). **La modificación que se propone implicaría un cambio de estrategia. En vez de que el docente pida que un voluntario responda a una pregunta lanzada a toda la clase sugiero que los/as estudiantes comenten entre ellos/as sus respuestas en grupos de tres antes de exponerla en público. Este modelo de interacción permite al alumnado sentirse más cómodo y menos avergonzado, ya que ha tenido tiempo de exponer previamente sus ideas ante sus compañeros, al no sentirse “juzgados”, en este caso, por un docente. Seguramente cambiar la forma en la que el alumnado responde a las preguntas (es decir, en primer lugar, responder en grupos de tres y después delante de la clase) requeriría más tiempo, pero considero prioritario alumnado alcance la confianza suficiente para hablar en público de manera fluida.**

**Actividad 5.6.** Sesión 5. **Este cambio consistiría en ampliar la duración de la actividad previa (la actividad 5.5., en la que los/as estudiantes ensayan sus monólogos antes de hacerlos**

en público) que pasaría de tener una duración de 10 minutos a 20 minutos para dar más tiempo de preparación al alumnado. Para Scrivener (2005), el tiempo de ensayo es vital para que haya una interacción oral más fluida y para que ellos/as piensen con calma de antemano lo que pretenden decir en el monólogo.

**Actividad 2.2.** Sesión 2 (ver Anexo VI, p. 96). En esta actividad, los/as estudiantes participaron en un debate sobre el papel que tenemos como individuos a la hora de poder revertir la situación del cambio climático. Uno de los roles del docente en el enfoque comunicativo es el de moderador (Richards y Rodgers, 2014). Para evitar situaciones en las que un alumno/a se exceda en sus intervenciones en el debate e, indirectamente, impida que el resto de los alumnos/as participen, mi rol como moderador debería ser más significativo. Para ello, el cambio que introduciría sería el de fijar las intervenciones en unos límites de tiempo máximo preestablecido por un cronómetro (dos minutos). El proyector de la clase podría emplearse para comprobar el tiempo restante de la intervención con un cronómetro *online*.

### 3.3. Cambios en la secuenciación de las actividades

**Actividad 4.6.** Sesión 4. El fin de esta actividad era conseguir que el alumnado expresara su opinión poniendo énfasis en la acción y no en la persona o institución que la realiza. No pudo completarse por falta de tiempo. El cambio que se propone sería modificar el diseño de la misma de manera que se ejecutara en menos tiempo. Se le pediría a cada alumno/a que expusiera una sola idea sobre el tema en cuestión mediante una herramienta *online* llamada “*Wheel of Names*” (ver Anexo VI, p. 97). Esta página web incorpora una ruleta interactiva en la que se puede escribir los nombres de los/as estudiantes y permite elegir al azar y de forma ágil la siguiente persona que participa en la clase. Esta estrategia de gamificación mantiene viva la atención y resulta estimulante.

**Actividad 5.8.** Sesión 5. Esta actividad consistía en realizar un vídeo de *Flipgrid* en el que el alumnado hablaba sobre cómo creen que serán nuestras futuras ciudades y su opinión sobre las películas de ciencia ficción. El cambio consiste en que esta actividad pasa de ser realizada en casa a ser una actividad realizada en clase. Por lo tanto, se amplía el número de sesiones de la secuencia didáctica de cinco a seis. Así yo puedo guiar presencialmente a los/as alumnos/as que estén menos familiarizados en esta plataforma

durante el proceso de grabación y la subida del vídeo en el aula. Los/as alumnos/as pueden grabarse en un espacio al aire libre justo al lado del aula para que así no se solapen sus voces.

### 3.6. Cambios en la atención a la diversidad y andamiaje

**Modificación actividad 2.1.** Sesión 2. **Se le ofrecería mayor andamiaje al alumnado para interpretar esta imagen. Especifico en una diapositiva que los/as alumnos/as deben prestar atención al tamaño de la máquina excavadora y al del barco. Doy algunas explicaciones sobre la fotografía y la sitúo en el contexto en el que fue hecha. Por último, pido al alumnado que centre su atención también en el tamaño de las letras, ya que también transmiten información (ver Anexo VI, p. 96).**

### 3.7. Cambios en los objetivos

A partir de las modificaciones introducidas, sería conveniente revisar de nuevo los objetivos de aprendizaje generales de la secuencia didáctica. Los marcados en rojo representan los cambios. Estos objetivos se ajustan a los requisitos del Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre.

#### *Actividades de comprensión de textos orales*

- a) Comprender los detalles de conversaciones y discusiones de cierta longitud entre terceras personas sobre noticias científicas y sobre estadísticas. **En este sentido, la actividad adicional 1 está destinada a que el/la alumno/a sabrá identificar las funciones comunicativas de sorpresa o incredulidad en una conversación.**

#### *Actividades de producción y coproducción de textos orales*

- a) Realizar presentaciones sobre propuestas para una ciudad ecológica y sostenible en forma de monólogo.
- b) Participar activamente en conversaciones informales (en debates) sobre la importancia de la responsabilidad individual frente al calentamiento global.

#### *Actividades de producción y coproducción de textos escritos*

- a) Escribir un artículo de opinión sobre un tema complejo (la importancia de la responsabilidad individual frente al cambio climático) en un lenguaje claro y bien estructurado, defendiendo puntos de vista complementarios, motivos y ejemplos adecuados y terminando con una conclusión apropiada.

*Actividades de comprensión de textos escritos*

- a) Comprender con todo detalle artículos en periódicos online sobre el calentamiento global.
- b) Comprender los matices, alusiones y las implicaciones de mensajes e imágenes sobre el calentamiento global.
- c) Comprender sin dificultad un artículo de periódico sobre supermercados sostenibles.

*Actividades de mediación*

- a) Trasladar por escrito información de una gráfica a un conocido.

(Adaptado del Real Decreto 1041/2017 del 22 de diciembre).

### **3.7. Cambios en las competencias y contenidos**

Las competencias y contenidos han tenido que ser adaptados también. Se ajustan a las exigencias del Real Decreto 1041/2017 del 22 de diciembre y hacen referencia a todas las destrezas (actividades de comprensión de textos orales y escritos, actividades de producción y coproducción de textos orales y mediación). Los cambios aparecen marcados en rojo.

*Competencias y contenidos socioculturales y sociolingüísticos*

- Normas de cortesía en el debate y en las interacciones entre compañeros y compañeras.

*Competencias y contenidos estratégicos*

- Seleccionar y aplicar eficazmente las estrategias más adecuadas para la comprensión de la intención, el sentido general, las ideas principales, la información importante de

los/as hablantes que discuten sobre noticias científicas y del texto que trata sobre la sostenibilidad de los supermercados.

- Seleccionar y aplicar las estrategias adecuadas para la mediación de un gráfico, explicándolo de forma estructurada y añadiendo aspectos evaluativos.

#### *Competencias y contenidos funcionales*

- Conjeturar sobre el futuro de nuestras ciudades y/o expresar duda sobre este tema.
- Describir gráficos de manera objetiva.
- Disentir y expresar desacuerdo/ acuerdo en un debate.
- Expresar escepticismo sobre el valor de la responsabilidad individual en la lucha contra el cambio climático.
- Predecir el contenido de una audición a través de unos titulares.
- Rebatir y rectificar en un debate.
- Dar su propia opinión sobre un tema relacionado con la ciencia y el cambio climático.
- **Conjeturar sobre el contenido y el tema de un texto a partir de una nube de palabras.**
- **Describir una imagen sobre la sostenibilidad de los supermercados a un conocido.**

#### *Competencias y contenidos discursivos*

- Coherencia textual: los/as estudiantes deben tener en cuenta el destinatario de la redacción de mediación (un conocido) y el artículo de opinión (periódico).
- Adecuar el tipo y el formato de texto a cada uno de los destinatarios anteriormente mencionados.
- Registro (en el caso de la producción escrita, el alumnado deberá hacer uso del registro formal para el artículo de opinión y neutro para el ejercicio de mediación).
- Cohesión textual.

#### *Competencias y contenidos sintácticos*

- Expresar su opinión, en una conversación informal, sobre el rol del gobierno, las empresas y nosotros/as mismos como colectivo con respecto a la polución del agua y del aire, centrándose en la acción más que en las instituciones o en las personas que tienen este rol.



*Competencias y contenidos léxicos*

- Léxico relacionado con el ámbito de la ciencia y las estadísticas.

*Competencias y contenidos fonológicos y fonéticos*

- Empleo de una entonación y pronunciación entendible.

*Competencias y contenidos ortotipográficos*

- Correcto uso de la ortografía y signos de puntuación en todas las tareas de producción escrita y de mediación.

*Competencias y contenidos interculturales*

- Conocimientos culturales especializados sobre cómo otras culturas y países cómo luchan contra el calentamiento global y tratan la gestión de residuos.

(Adaptado del Real Decreto 1041/2017 del 22 de diciembre).

En esta nueva propuesta didáctica se han planteando nuevas actividades y modificaciones basadas en esa reflexión y en las consideraciones del hilo conductor de este TFM: el enfoque comunicativo y cómo éste influye en la expresión oral de los/as estudiantes. En resumen, los cambios realizados se deben a los siguientes motivos, entre otros: el no haber aprovechado suficientemente aquellas actividades encaminadas a la expresión oral y a la participación en clase (actividades 1.1. y 5.8.); el no haber ofrecido un mayor andamiaje (actividad 2.1.); el no haber adecuado convenientemente los criterios de evaluación a una actividad oral.

#### **4. Reflexión crítica y valoración personal**

Reflexionar sobre el aprendizaje alcanzado en este Máster significa, en primer lugar, ser capaz de establecer conexiones entre la formación adquirida y la praxis docente desarrollada tanto en las prácticas como en su aprovechamiento profesional futuro, y, en segundo lugar, valorar y tomar conciencia del modo en el que se aprende. Para ello es

necesario evaluar si las expectativas iniciales se ajustan a lo observado en el prácticum y en los módulos del Máster.

Si echamos la vista atrás, es importante señalar que, si hacemos referencia a las expectativas del Máster, sería bastante difícil calificarlas, ya que se han visto muy condicionadas por una situación altamente excepcional. Ante todo, la incertidumbre provocada por la pandemia ha evidenciado la necesidad de un período de adaptación de la modalidad semipresencial y bimodal de la enseñanza en el Máster - tal y como se planteó al inicio del curso - a otra completamente *online*. Si bien en el curso académico anterior ya tuvimos un primer contacto con este nuevo tipo de enseñanza y muchas asignaturas de este Máster se venían impartiendo *online* desde el principio en semanas alternas, el nuevo formato de esta titulación, que de por sí ya es distinto al de los grados, dificultaba la adaptación.

Personalmente, las ideas de partida con las que comencé el Máster fueron principalmente dos: quería profundizar en el diseño de materiales didácticos de nuestra especialidad, y también planificar tanto una clase como una secuencia didáctica. Esto no significaba que no estuviera abierto a conocer otras áreas de la docencia, que de manera secuenciada fueron posteriormente esbozándose para concretarse más tarde. Pronto descubrí que mis expectativas iniciales eran mucho más limitadas de lo que el Máster ofrecía. Por ejemplo, desconocía que, en el caso de la planificación, había otros componentes a tener en cuenta (a saber, los objetivos, la evaluación, el contexto del aula), y al mismo tiempo, que hay nuevas perspectivas desde las que se cuestionan los métodos de enseñanza. Además, he constatado que hay ideas preconcebidas sobre la didáctica lengua y el sistema educativo actual.

Es también necesario mencionar el cambio que supone estudiar una titulación de posgrado profesional y todo lo que ello implica. Gran parte del alumnado de este Máster proviene de los grados de Traducción e Interpretación y de Estudios Ingleses. En esta última titulación se hicieron algunas referencias y alusiones a metodologías de la enseñanza del inglés, pero es evidente que gran parte de ellas se agrupaban en dos campos (Lingüística y Literatura) que no guardaban relación con la docencia del idioma. No obstante, la mayor flexibilidad en la elección de una rama de conocimiento concreta en el último año de carrera posibilitó que, a través de las asignaturas optativas La Literatura Inglesa en el Aula y más concretamente, Adquisición y Aprendizaje del Inglés, entrara en contacto con algunos de los

contenidos tratados con más detalle en este Máster. De hecho, fue esta última asignatura la que me acercó por vez primera a su tema principal, la competencia comunicativa, y a muchas otras cuestiones posteriormente tratadas como, por ejemplo, AICLE, la evaluación o las inteligencias múltiples. Estas asignaturas, son, por lo tanto, una base sólida para aquellas personas que deseen continuar aprendiendo más sobre la docencia.

El resto de este apartado tiene como objetivo reflexionar sobre el grado de contribución a la adquisición de competencias docentes de cada uno de los módulos principales (el módulo general y el específico) y la relación de éstos con las prácticas externas. En el plan de estudios, en el primer tramo del curso académico se imparten asignaturas del módulo general.

Toda actuación docente está enmarcada en un contexto. No podemos ignorarlo. La asignatura Sociedad, Familia y Educación nos hizo plantearnos precisamente la relación que existe entre la práctica docente y nuestro entorno, en todos los ámbitos mencionados en el nombre de la misma. Fue clave, que, a modo de introducción, fuéramos conscientes de qué entendíamos por educación. Antes de impartir clases, considero imprescindible empezar por decidir qué es educativo y qué no lo es, y tomar una posición en este debate que viene de lejos. Además, es indiscutible que la práctica docente del inglés está sujeta a los múltiples cambios que han acontecido en la legislación educativa española, y, por lo tanto, es primordial conocer el porqué de esos cambios y todas las controversias suscitadas por ello. Por último, la docencia del inglés, especialmente en Secundaria, no se puede entender sin el vínculo que tiene con las familias. No enseñamos al margen de ellas, y, sin duda alguna, las nuevas formas de parentalidad (Fernández-Rasines y Bogino Larrambebere, 2016) afectan al modo en el que debemos colaborar con el núcleo familiar. Considero, por tanto, que esta asignatura nos ofreció un bagaje y un marco indispensable para afrontar los nuevos retos de la educación en España desde una perspectiva mucho más global.

En la asignatura de Procesos y Contextos Educativos se incidió de nuevo tanto en los cambios legislativos de la LOMLOE como en la trayectoria del sistema educativo desde la LOGSE, si bien en este caso los observamos desde una perspectiva más técnica que en la asignatura de Sociedad, Familia y Educación. Como en tantas otras asignaturas del Máster, ver el mismo contenido desde varias perspectivas ha sido muy útil para fomentar nuestro pensamiento crítico: no solo basta con conocer y tener una opinión formada sobre la

estructura de nuestro sistema escolar y, sobre todo, las principales novedades introducidas por la LOMLOE, sino que también hay que entender sus repercusiones en las generaciones futuras, a efectos de promoción, reválidas y la conexión, muchas veces cambiante, que existe entre Secundaria y Formación Profesional.

Por otra parte, la mayoría de los y las estudiantes tendemos a considerar la institución académica como el único contexto de enseñanza. La reflexión propiciada por esta asignatura nos ha llevado a comprobar que otros entornos, como pueden ser la familia, las redes sociales, diferentes asociaciones, etc., posibilitan hoy más que nunca también el aprendizaje del inglés, y cómo cada uno de estos contextos influyen en los procesos de aprendizaje del alumnado mediante diferentes mecanismos de socialización.

Para saber cómo aprende el alumnado de Secundaria la lengua inglesa es necesario conocer los procesos de desarrollo cognitivo y lingüístico de los y las adolescentes. Gracias a la asignatura Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, que ha puesto el foco de atención en la psicología y la neuroeducación como elementos imprescindibles para entender estos conceptos, hemos podido profundizar en ellos. Todos los/as docentes aspiramos a que el aprendizaje del alumnado sea lo más significativo posible. Los conocimientos adquiridos en esta asignatura nos han proporcionado un marco teórico que nos será útil para materializar esa aspiración. Por ejemplo, el/la docente no puede obviar el rol del enfoque constructivista del aprendizaje (Piaget, 1981) gracias a los procesos de la construcción del conocimiento (asimilación, acomodación). Las teorías no se formularon como algo abstracto, sino vinculadas a sus implicaciones en la educación. Así pues, a partir de los estudios de neuroarquitectura mencionados en la lectura de Francisco Mora (2013), he logrado comprender su relación y el impacto que ha tenido en las nuevas metodologías de la enseñanza de idiomas, por ejemplo, en la Sugestopedia.

Se espera del/de la docente una actitud crítica para con su propia práctica mediante la observación y la implementación de una acción concreta que mejore la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en el proceso de Investigación-Acción en el que el profesorado puede transformar su desarrollo profesional. En la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa di los primeros pasos en la investigación educativa. Fue de gran utilidad ir poco a poco familiarizándome con la búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos (el catálogo de Jábega, Google Académico, Dialnet, CSIC, *Web of*

*Science*), y, posteriormente, con la normativa APA, que ha sido empleada para la totalidad de tareas de este Máster, incluyendo la búsqueda de fuentes para el marco teórico de este TFM. Valoro positivamente que se introdujeran todos estos contenidos en ejercicios prácticos, lo que me facilitó el proceso de adaptación a estas novedades.

El hecho de que las asignaturas del Máster estén relacionadas entre sí hace que los contenidos se adquieran de forma gradual y cobren más sentido. La asignatura de Currículum del Inglés me permitió profundizar en la normativa educativa. Ya tenía de antemano unas nociones básicas del currículo gracias a la asignatura de Innovación Docente e Iniciación a la Investigación. Por otro lado, las alusiones al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) en la asignatura de Currículo también me resultaron familiares por las razones anteriormente mencionadas. A la hora de preparar la secuencia didáctica en las prácticas, me ha sido de gran ayuda conocer el marco en el que se ajustaban los contenidos, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación adaptados al nivel correspondiente del MCERL.

En una nueva era, en la que las herramientas TIC cobran cada vez más protagonismo, el ser consciente de las competencias digitales del docente ha sido también otro punto importante de esta asignatura por varios motivos, entre los que destacaría dos: garantizar la seguridad y la privacidad de nuestros/as alumnos/as y la creación de nuestro Propio Entorno Personal de Aprendizaje. En este último apartado me gustaría destacar el gran potencial de este concepto que acabo de mencionar, ya que pone de manifiesto que nosotros/as, como docentes, no aprendemos solamente del mundo académico, sino también de las experiencias y recursos compartidos en la red.

En el módulo específico se agrupan asignaturas de la especialidad de Inglés. En ellas se abordan cuestiones más específicas que intervienen en su docencia, como la planificación y la elaboración de una secuencia didáctica y de una clase y cómo estas se deben ajustar al currículo. Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas en Inglés, Complementos para la Formación Disciplinar en Inglés y el Currículum de Inglés conforman este bloque.

El diseño de una secuencia didáctica basada en la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha sido la piedra angular de la asignatura de Currículum del Inglés. En este sentido, la lectura de Sheila Estaire (2011) clarificó muchas de las dudas que tuvimos

los/as estudiantes al inicio de esta asignatura, al delimitar exactamente qué era y qué no era el ABP. Esta metodología ha sido un gran descubrimiento para mí este año, ya que incrementa la motivación y desarrolla la autonomía del alumnado. Querría destacar que me ha resultado una novedad y una experiencia muy gratificante el aprender a diseñar una secuencia didáctica de manera práctica (en vez de aprenderla desde la perspectiva de la lectura), principalmente por dos motivos: el trabajo cooperativo nos permitió compartir las experiencias que tenemos en nuestras prácticas y volcarlas en el proyecto para conseguir un trabajo final mucho más objetivo y realista. Por otro lado, el contar con la posibilidad de compartir nuestros proyectos finales con los/as demás alumnos/as representó, desde mi punto de vista, una manera innovadora y enriquecedora de evaluar. Esta metodología ha permitido a los/as alumnos/as del Máster ofrecerse retroalimentación antes de la entrega final de una tarea, idea que he acabado incorporando en una actividad de mi intervención docente.

¿Cómo evaluar el aprendizaje y la actuación del/de la alumno/a? Esta es otra de las competencias docentes que hemos desarrollado en esta asignatura. Estando acostumbrados al frecuente uso de los exámenes como único componente de evaluación por parte del profesorado en el pasado, esta asignatura ha servido para cuestionarnos su utilidad, en contraposición con otros métodos de evaluación. Por otro lado, gracias a las rúbricas de evaluación o las listas de verificación o cotejo, el alumnado es capaz de observar y evaluar su propio desempeño, para así tener una idea más clara sobre cómo alcanzar los objetivos de aprendizaje. He aplicado todos estos conocimientos en mi intervención docente, en la que la evaluación ha sido continua y los/as alumnos/as han disfrutado de oportunidades de mejora en algunas de las tareas.

Ninguna de las competencias del docente puede desarrollarse sin tener en cuenta la atención a la diversidad, pues sólo entonces conoceremos realmente a nuestro alumnado. Esto implica, en parte, saber gestionar sus emociones y las del profesorado. Se trata de una competencia a la que me gustaría que se hubiera hecho más referencia en la asignatura, si bien se abordó este asunto en algunas charlas del Ciclo de Conferencias. Por otro lado, el andamiaje es otro aspecto esencial de esta asignatura y una herramienta para atender a la diversidad en nuestra futura carrera como docentes. En este sentido, la lectura de Aurora Carretero Ramos (2012) me ha permitido conocer con mayor profundidad cómo las

tecnologías permiten el aprendizaje autónomo en intercambios asíncronos entre estudiantes y docentes.

En mi opinión, una de las mayores aportaciones de la asignatura Diseño y Desarrollo de Programaciones y Actividades Formativas en Inglés ha sido la de ofrecer una gran variedad de recursos y posibilidades en lo que a la práctica de las destrezas de la lengua se refiere. En este sentido, las lecturas de Ur (2003) y, en mayor medida, de Harmer (2001, 2007) han sido muy esclarecedoras a la hora de esbozar actividades incorporables a la práctica estas destrezas, ya sea la gamificación o los juegos de rol. Es una verdadera guía para todo docente que se inicia en la profesión. La elaboración de una secuencia didáctica completa, en la que hubo que conjugar evaluación, objetivos de aprendizaje y atención a la diversidad supuso mi primera toma de contacto con el ámbito de la programación.

En la intervención didáctica he buscado desarrollar un espacio de aprendizaje en el que la totalidad de los/as estudiantes tuvieran voz propia y mostraran respeto y tolerancia hacia las opiniones de los demás, en contextos de intercambios de opinión o debates. Dado que en mi clase ha habido, al mismo tiempo, una demanda constante de retroalimentación, he procurado ofrecer diferentes cauces de retroalimentación que fomenten al máximo la participación y, en definitiva, que redunde en un ambiente en el aula mucho más positivo. He sido cada vez más consciente del rol del discurso del/de la docente y en procurar la autonomía del estudiante. En definitiva, en esta asignatura se han propuesto diferentes herramientas y consejos muy valiosos para la gestión del aula.

Entender la realidad tanto social como lingüística del Inglés como Lengua Franca se me antojaba difícil al comienzo de la asignatura Complementos para la Formación Disciplinar. Desde la perspectiva de un estudiante - como es mi caso - que continuamente ha recibido la enseñanza de la lengua inglesa en su vertiente estándar, el cambiar de postura sobre una ideología del lenguaje y reexaminarla han significado un avance importante. Las sucesivas lecturas (la de Nicos Sifakis [2007] fue muy esclarecedora) me han permitido formar mi propia opinión sobre un tema trascendental de la docencia en los futuros años. A pesar de estar convencido de que debemos, como docentes, concienciar al alumnado de la importancia del Inglés como Lengua Franca, considero que hay un gran freno que impide que esta pedagogía se aplique en los centros de enseñanza: la evaluación, y por consiguiente,

en algunos casos, la hipercorrección, tal y como está planteada hoy en día en nuestro modelo educativo, según el planteamiento de Martin Dewey (2021) en su charla durante este curso.

A lo largo de este Máster hemos tenido la oportunidad, a través de diarios de reflexión y aprendizaje, de plasmar no sólo lo que hemos aprendido sino cómo hemos aprendido. Y al terminar los módulos teóricos, uno es consciente de que la adquisición conocimientos, si no se materializa en la práctica docente, podría calificarse de estéril. De ahí la importancia de la fase de prácticas.

Una vez comenzada las prácticas externas, uno de los retos más importantes ha sido el de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica docente. En primer lugar, ante todo, no podría haber desarrollado mi intervención docente sin la necesaria fundamentación teórica y contextual del hilo conductor de este TFM, el enfoque comunicativo, y cómo este contribuye a la expresión oral de los/as alumnos/as. Una reflexión que comienza inicialmente en los módulos teóricos, pero que continúa reflejada en el diario de campo y en la ficha de observación. El diario, al no ser una simple descripción del desarrollo de las clases, tiene un gran potencial para su posterior uso y referencia en la práctica docente. Al mismo tiempo, en él se realizan comentarios sobre los principios metodológicos del/de la tutora y cómo éstos se materializan en actividades. Además, considero este diario un registro útil en el que se recogen las decisiones tomadas por el/la tutor/a en función del contexto, las reacciones del alumnado ante elementos imprevistos y, sobre todo, las conversaciones mantenidas con mi tutora. Esa reflexión no acaba al final de la fase de observación. Debe ser aún más profunda y analítica, si cabe, durante la fase de intervención. Supone un valioso proceso de introspección para, una vez observadas las áreas de mejora, hacer los cambios pertinentes.

La observación permite igualmente conocer las necesidades comunicativas del alumnado. A partir de ahí, otra de las habilidades que he desarrollado a lo largo del Máster es ser capaz de detectar y valorar la importancia del inglés en el mundo que nos rodea, para así, en procesos de tutorización en un ambiente más informal (sabiendo las inquietudes y las aspiraciones del/de la alumno/a) orientarlo/a en su futuro académico y en su incorporación al mercado laboral.

El haber tenido la oportunidad de participar en actividades formales, como reuniones de departamento, charlas de formación del profesorado y sesiones de estandarización en la Escuela Oficial de Idiomas, ha sido de gran provecho para que yo participe activamente en



esta institución. Por ejemplo, en este último tipo de sesiones he podido contrastar mis correcciones de exámenes modelos con compañeros/as de trabajo, debatir sobre la calificación otorgada y los criterios de evaluación. Sin estas sesiones, me hubiera sido mucho más difícil entender los cambios introducidos en los criterios de evaluación en los últimos años.

Como futuros docentes, tenemos un gran reto ante nosotros y nosotras: formar una nueva generación de estudiantes que sean capaces de desenvolverse en todos los ámbitos de la vida en inglés. Todavía queda mucho por investigar en el campo del enfoque comunicativo, precisamente porque, a pesar de estar muy extendido, hoy en día siguen apareciendo en el mundo académico quienes cuestionan y perfeccionan este enfoque, ya sea porque está excesivamente vinculada a la normativización de la lengua o porque se considera que no da la suficiente importancia a la precisión y corrección del uso de la lengua. Al mismo tiempo, soy de la opinión de que será imposible aspirar a ser hablante de inglés propiamente dicho si la interacción queda relegada a un segundo plano en la evaluación en muchos ámbitos de la educación.

Muchas veces, tanto en nuestra condición de estudiantes como en la de docentes, nos limitamos a estudiar aspectos lingüísticos de manera aislada, pero perdemos de vista algo esencial: utilizamos la lengua para la comunicación. Es indiscutible que, en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, debemos dar respuesta a las demandas de nuestro alumnado, que, a su vez está sujeto a un cambiante contexto socioeconómico. Espero que, con los planteamientos teóricos y las evidencias de la observación y la práctica presentados en este TFM, se haya puesto al alumnado en el centro de atención. Para ello, es imprescindible seguir investigando enfoques y estrategias que fomenten la comunicación real y efectiva del alumnado de lengua inglesa.

## 5. Referencias bibliográficas

- Aleamoni, L. M. (1987). Student Rating Myths versus Research Facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1), 111-119.
- Álvarez Vallina, N. (2011). La tutoría y la orientación educativa. *Pedagogía Magna*, (10), 140-150. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3628297.pdf>.
- Andrijević, M. (2010). Reflexiones en torno al uso de los materiales auténticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Colindancias: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, (1), 157-163. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249354.pdf>.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford University Press.
- Breen, M. P., y Candlin, C. N. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. *Applied Linguistics*, 1(2), 89-112.
- British Council (2020). *Sustainable Supermarkets*. <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/advanced-c1/sustainable-supermarkets>.
- Calvo Martínez, T. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (30), 9-22. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/14281>.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carretero Ramos, A. (2012). Lenguas extranjeras y altas capacidades: las TIC como elementos claves para la diferenciación. *Comunicación y Pedagogía*, (261-262), 15-21. <http://www.noticiasusodidactico.com/aacc/2012/10/07/lenguas-extranjeras-y-altas-capacidades-las-tic-como-elementos-claves-para-la-diferenciacion/>.
- Cheng, W., y Warren, M. (2005). Peer Assessment of Language Proficiency. *Language testing*, 22(1), 93-121. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1191/0265532205lt298oa>.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton de Gruyter.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.). Anaya-Secretaría

- General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones. (Obra original publicada en 2001).
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. (4<sup>a</sup> ed.). Hodder Education.
- Crosthwaite, P. R., Bailey, D. R., y Meeker, A. (2015). Assessing in-class Participation for EFL: Considerations of Effectiveness and Fairness for Different Learning Styles. *Language Testing in Asia*, 5(1), 1-19. <https://languagetestingasia.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s40468-015-0017-1.pdf>.
- Dancer, D., y Kamvounias, P. (2005). Student Involvement in Assessment: A Project designed to Assess Class Participation Fairly and Reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930500099235>.
- Dellar, H., y Walkley, A. (2017). *Outcomes Advanced Student's Book*. National Geographic.
- Dewey, M. (2021, 12 de enero). *Undoing Hypercorrective Practices in ELT: A Critical Reappraisal of Emergent Language*. [Conferencia online]. Universidad de Málaga y Universidad King's College de Londres.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dubet, F., (2006). *El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad* (L. Padilla López, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 2006).
- Dudney, G. (2006). Interactive, quite Bored. *IATEFL CALL Review*, Summer 2006, 8-10.
- Erben, T., Ban, R., y Castaneda, M. (2008). *Teaching English Language Learners through Technology*. Routledge.
- Escuela Oficial de Idiomas de Málaga (2016). *Reglamento de Organización y Funcionamiento*. <https://www.eoimalaga.com/web/wp-content/uploads/2016/10/ROF201819.pdf>.
- Escuela Oficial de Idiomas de Málaga (2019). *Programación Didáctica del Nivel Avanzado C1*. <https://www.eoimalaga.com/INGLES/wp-content/uploads/2019/12/Nivel-Avanzado-C1.pdf>.

- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.
- España. Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas de nivel básico a efectos de certificación. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de diciembre de 2017, núm. 311, pp. 127773- 127838.
- España. Resolución de 24 de febrero de 2020 por la que se convocan las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecen determinados aspectos sobre su organización. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2 de marzo de 2020, núm. 41, pp. 38-92.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (12), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708202&orden=308887&info=link>.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández López, M. S. (1998). Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa. En *El Español como lengua extranjera: aspectos generales: edición facsimilar de las actas de las primeras Jornadas Pedagógicas y del Primer Congreso Nacional de ASELE, (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Acta 1*. Instituto Cervantes.
- Fernández Martín, E. (2020). *La institución académica como contexto de enseñanza y aprendizaje*. [Apuntes académicos]. Universidad de Málaga.
- Fernández-Rasines P., y Bogino Larrambeber M. (2016). Familias difusas y confusas: visibilidad y reconocimiento en las nuevas formas de parentalidad. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (6), 89-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5807454&orden=0&info=link>.
- Flipgrid (2020, 12 de agosto). *Students: Getting Started with Flipgrid*. [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=WMqIEnmVA-8>.
- Goodful (2020, 25 de junio). *This Zero-Waste Store Should Be Everywhere*. [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=M7ikhWfHQc8>.

- Halliday, M. A. K. (1970). Language Structure and Language Function. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in Linguistics* (pp. 140-165). Penguin.
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning How to Mean. En E. H. Lenneberg, y E. Lenneberg (Eds.), *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach* (pp. 239-265). Academic Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. (3<sup>a</sup> ed.). Longman.
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. (2<sup>a</sup> ed.). Pearson Education Limited.
- Havranek, G. (2002). When is Corrective Feedback most Likely to Succeed? *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 255-270. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00004-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00004-1).
- Hawkes, R. (2007). *Assessment for/with/of Learning. Making and Feedback to Improve Student Outcomes*. Comberton Village College.
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1984). How Communicative is ESP? *ELT Journal*, 38(2), 108-113.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2015). *Competencia estratégica*. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm).
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon.
- Killian, S. (2017). *How to Give Feedback to Students*. Evidence Based Teaching. <https://www.evidencebasedteaching.org.au/wp-content/uploads/How-To-Give-Feedback-To-Students-The-Advanced-Guide-2nd-Edition-Web.pdf>.
- Krathwohl, D. R., y Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the Revision of Bloom's Taxonomy. *Educational Psychologist*, 45(1), 64-65. <https://doi.org/10.1080/00461520903433562>.
- Levermann, A. (2019). *Individuals can't Solve the Climate Crisis. Governments need to Step up*. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jul/10/individuals-climate-crisis-government-planet-priority>.
- Li, S. (2014). Oral Corrective Feedback. *English Language Teaching Journal*, 68(2), 196-198. <https://doi.org/10.1093/elt/cct076>.

- Mauri Majós, T., y Rochera Villach M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria*. Graó.
- McGregor, E. [@edgarmcgregor]. (2021). *Stop pretending individual action is useless against climate crisis. Individual action provides the political power needed to make systematic changes happen. The two are not mutually exclusive. One without the other will not be enough to preserve the planet.* Twitter. <https://twitter.com/edgarmcgregor/status/1375139416067346434>.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Parrilla Latas, Á. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 12(2), 19-24.
- Paukner Nogués, F. (2007). La Pedagogía en Kant. Una exégesis de su libro Pedagogía. A *Parte Rei: Revista de Filosofía*, (52), 11. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/paukner52.pdf>.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Ariel.
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. (3ª ed). Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987). Interaction as the Key to Teaching Language for Communication. En W. M. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching* (pp. 3-16). Cambridge University Press.
- Rowlatt, J. (2019). *Climate Change Action: We can't all be Greta, but your Choices Have a Ripple Effect*. <https://www.bbc.com/news/science-environment-49756280>.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers* (2ª ed.). Macmillan.
- Sifakis, N. (2007). The Education of Teachers of English as a Lingua Franca: A Transformative Perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 355-375.
- Smith, R., y Rebolledo, P. (2018). *A Handbook for Exploratory Research*. British Council.
- Soriano Jiménez, C. (2020). *Proyecto para la asignatura "Innovación Docente e Iniciación a la Investigación"*. Manuscrito no publicado.

- Soriano Jiménez, C. (2021). *Memoria de prácticas*. Manuscrito no publicado.
- Torío López, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad. *Aula Abierta*, (83), 35-52.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1173765.pdf>.
- Universidad de Birmingham. *A Short Guide to Reflective Writing*.  
<https://intranet.birmingham.ac.uk/as/libraryservices/library/asc/resources/a-short-guide-to-reflective-writing.aspx>.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol. 1). Consejo de Europa.
- Whyte, S. (2014). Introduction - Theory and Practice in Second Language Teaching with Interactive Technologies. En E. C. Schmid y S. Whyte, (Eds.), *Teaching Languages with Technology: Communicative Approaches to Interactive Use* (pp. 1-22). Bloomsbury Publishing. <http://dx.doi.org/10.5040/9781472593658.0006>.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford University Press.

## Anexo I: Secuencia didáctica desarrollada en las prácticas

**Sesión 1:** 110 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Comprender una conversación sobre noticias relacionadas con experimentos científicos.
- Expresar su opinión y predecir la importancia de descubrimientos científicos.

Temporalización	Tipo de actividad	Modalidad de agrupamiento	Descripción de la actividad	Contenidos	Materiales
10 min	Producción oral Calentamiento	D---A	1.1. El docente introduce la unidad explicando los objetivos de la misma y haciendo al alumnado preguntas generales (por ejemplo, si les gustaría trabajar como científicos y si consideran que la ciencia puede ser beneficiosa para la sociedad).	Funcional: ofrecer opiniones, hablar sobre situaciones hipotéticas, argumentar a favor o en contra de una idea.	SB60e1 PPT
25 min	Producción oral Producción escrita	AAA-AAA	1.2. El docente pide al alumnado que, en grupos de tres, piense en el máximo número de términos que ellos/as pueden asociar con distintos tipos de científicos. El docente sugiere a los/as estudiantes que empleen <i>Mindmup</i> para dibujar sus mapas mentales, aunque pueden dibujarlos también a mano.	Léxico: empleos del ámbito de la ciencia.	SB61e2 <i>Mindmup</i>
5 min	Producción escrita Actividad de ampliación	A	1.2.1. El docente presenta más tipos de científicos y el alumnado tiene que intentar encontrar más términos que se asocien con ellos.	Léxico: empleos del ámbito de la ciencia.	SB61e2 <i>Mindmup</i>
20 min	Producción oral	A-A	1.3. Antes de escuchar la audición, el alumnado lee titulares de periódicos y predice de qué pueden ir las historias que hay de detrás de ellos.	Funcional: predecir la causa de un acontecimiento o historia.	SB63e3



20 min	Producción oral	A-A	1.4. El alumnado completa una actividad de respuesta múltiple en parejas en Wooclap.	Léxico: expresiones empleadas en el ámbito de la ciencia.	Wooclap
20 min	Producción oral	A	1.5. El alumnado escucha la audición dos veces y responde a las preguntas de comprensión oral individualmente.	Estratégico: comprensión del sentido general y los aspectos y detalles relevantes.	SB63e4 Grabación de audio PPT
15 min	Producción oral	A-A	1.6. El alumnado conversa sobre cuál de las dos historias de la audición les parece más importante y responde a algunas preguntas generales en las que deben expresar sus opiniones sobre la investigación genética y el cambio climático.	Funcional: expresar opiniones.	PPT

**Sesión 2:** 110 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Argumentar en favor o en contra de una idea relacionada con el calentamiento global y expresar opiniones sobre esta cuestión.
- Explicar un gráfico circular y un gráfico lineal a un conocido (tanto oralmente como en una actividad de mediación escrita).
- Comprender con todo detalle artículos en periódicos online sobre el calentamiento global.
- Comprender los matices, alusiones y las implicaciones de mensajes e imágenes sobre el calentamiento global.
- Escribir un artículo de opinión sobre un tema complejo (la importancia de la responsabilidad individual frente al cambio climático) en un lenguaje claro y bien estructurado, defendiendo puntos de vista complementarios, con motivos y ejemplos adecuados y terminando con una conclusión apropiada.

Temporalización	Tipo de actividad	Modalidad de agrupamiento	Descripción de la actividad	Contenidos	Materiales
10 min	Producción oral	A-A	2.1. El alumnado se prepara para un debate. Primero analiza un meme y responde a algunas preguntas sobre él. Estas preguntas servirán de guía para el debate.	Funcional: dar opiniones.	PPT
25 min	Producción oral	AAA-AAA	2.2. El alumnado lee un <i>tweet</i> sobre la responsabilidad individual y el cambio climático. El docente sondea las reacciones del alumnado y divide la clase en dos grupos. Uno de ellos “considera” que nuestra responsabilidad individual es esencial para revertir la situación de la crisis climática, mientras que el otro grupo se opone a esta idea. El docente ofrece enlaces de varias páginas web para que ellos/as recaben información sobre este tema y, una vez que el alumnado prepara en sus grupos sus intervenciones, las debaten en clase.	Funcional: dar opiniones, justificar argumentos, mostrar conformidad y/o disconformidad, expresar incredulidad.  Sociolingüístico y sociocultural: normas de cortesía en un debate.	Twitter  Páginas web: <i>The Guardian</i> <i>BBC</i>
10 min  50 min en casa	Producción escrita  Deberes	D-A	2.3. El docente le ofrece al alumnado unas pautas sobre cómo escribir un artículo de opinión. Los/as estudiantes deben escribir si están de acuerdo con una afirmación sobre el papel que juega nuestra acción individual en la lucha contra el calentamiento global.	Funcional: contrastar ideas, argumentar a favor o en contra de una idea.	PPT
15 min	Producción oral	D-A	2.4. El docente introduce el tema de las estadísticas. El alumnado reflexiona sobre cómo se usan las estadísticas en nuestra sociedad y para qué las emplean en su vida cotidiana.	Funcional: expresar su experiencia personal sobre un asunto.	SB66e1 (adapted)
10 min	Producción oral	D-A	2.5. El docente muestra los distintos tipos de gráficos y sus características principales. Los/as estudiantes intentan, por primera vez, describir un gráfico lineal.	Funcional: describir un gráfico.	PPT

20 min	Producción oral	D-A A-A	2.6. El docente explica cómo estructurar una redacción de mediación y ofrece algunas expresiones útiles para describir un gráfico que no han sido mencionadas por el alumnado. Éste tiene una segunda oportunidad de describir un gráfico diferente de forma oral con el conocimiento que han adquirido, esta vez en parejas.	Funcional: describir un gráfico.	PPT
20 min	Mediación. Producción escrita colaborativa	A-A	2.7. El alumnado completa una actividad de mediación. Los/as estudiantes, en parejas, deben escribir una carta a un conocido y explicarle lo que la gráfica representa. Su “conocido” ha recibido una gráfica pero no sabe cómo interpretarla.	Estratégico: resumir información.  Funcional: explicar y describir una gráfica a un conocido.	PPT

**Sesión 3 (online):** 110 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Expresar la experiencia personal sobre cómo el COVID-19 ha afectado los hábitos de vida.
- Explicar un gráfico circular y un gráfico lineal a un conocido (tanto oralmente como en una actividad de mediación escrita).

Temporalización	Tipo de actividad	Modalidad de agrupamiento	Descripción de la actividad	Contenidos	Materiales
15 min	Producción oral Calentamiento	D---A	3.1. El docente hace unas preguntas generales sobre el proceso de vacunación en España y el impacto del COVID en la vida de los estudiantes.	Funcional: hablar sobre experiencias personales, expresar opiniones.	<i>Google Meet</i>
15 min	Producción oral	A----C	3.2. El alumnado intenta por primera vez explicar una gráfica sin ayuda.	Funcional: describir una	<i>Genially</i> <i>Google Meet</i>

				gráfica al resto de compañeros/as.	
25 min	Producción oral	D----A	3.3. El docente corrige los errores y ofrece expresiones adicionales para describir un gráfico lineal. El alumnado tiene una segunda oportunidad para explicar otro gráfico.	Funcional: describir una gráfica al resto de compañeros/as.	<i>Genially</i> <i>Google Meet</i>
30 min	Mediación de textos escritos	A	3.4. El alumnado escribe su descripción de los gráficos en el chat de <i>Google Meet</i> . Los que completaron la actividad de mediación tienen una segunda oportunidad de escribir otra redacción (individualmente, a diferencia de la sesión anterior). El docente corrige cada una de las redacciones en el chat una vez que los/as estudiantes han acabado de escribir.	Funcional: y describir una gráfica a un conocido.	<i>Genially</i> <i>Google Meet</i>
25 min		D----A	3.5. El docente acaba la sesión con algunas preguntas en las que el alumnado reflexiona sobre cómo el COVID-19 ha afectado a las relaciones sociales y al papel de los médicos y los científicos en nuestra sociedad.	Funcional: hablar sobre experiencias personales, expresar opiniones.	<i>Genially</i> <i>Google Meet</i>

**Sesión 4:** 110 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Comprender una conversación de radio sobre el uso de estadísticas.
- Expresar su opinión, en una conversación informal, sobre el rol del gobierno, las empresas y nosotros/as mismos como colectivo con respecto a la polución del agua y del aire, centrándose en la acción más que en las instituciones o en las personas que tienen este rol.

Temporalización	Tipo de actividad	Modalidad de agrupamiento	Descripción de la actividad	Contenidos	Materiales
10 min	Producción oral Calentamiento	A-A	4.1. El alumnado discute en parejas los usos de las estadísticas y cómo pueden ser tendenciosas.	Funcional: expresar opiniones.	PPT
20 min	Producción oral	A-A	4.2. El alumnado completa oraciones con expresiones relacionadas con las estadísticas. El procedimiento es el siguiente: el docente pide la primera respuesta de cada alumno/a y luego el resto del alumnado completa la actividad en parejas.	Léxico relacionado con estadísticas (p.e., “causal link”).	SB66e2
5 min	Producción oral Comprensión escrita Actividad de ampliación	A	4.2.1. El alumnado usa algunas de las oraciones que acaban de completar para describir algunos gráficos.	Funcional: describir un gráfico. Léxico relacionado con estadísticas (p.e. “causal link”).	SB66e2 (adaptado) PPT
20 min	Producción oral	A-A	4.3. El alumnado discute en parejas algunas preguntas sobre qué se tiene en consideración cuando se recoge información destinada a las estadísticas.	Funcional: tener en cuenta diferentes factores a la hora de expresar opiniones.	SB66e3
20 min	Comprensión oral	A A-A	4.4. El alumnado contesta a preguntas de comprensión oral. Compara sus respuestas en parejas.	Estratégica: comprensión de los detalles relevantes.	PPT SB66e4
20 min	Producción oral	D---C	4.5. El alumnado dice con otras palabras las oraciones propuestas sin mencionar quién o qué realiza la acción. Ellos/as deberían usar las expresiones que se les ofrecen.	Sintáctica: pasivas.	PPT SB173
15 min	Producción oral	A---A	4.5.1. El alumnado completa algunas historias con la forma	Sintáctica: pasivas.	SB67e8

	Actividad de ampliación		correcta del verbo. Tienen que decidir si se debería usar la voz pasiva.		
20 min	Producción oral	A----C	4.6. El alumnado comparte sus pensamientos en una actividad de intercambio de opiniones. Discute qué se debería hacer en relación con la polución en la atmósfera y en el medio acuático y, en relación con el reciclaje. Se les anima a que pongan en uso las expresiones vistas hasta ahora.	Sintáctica: pasivas.  Funcional: expresar opiniones, contrastar ideas.	PPT

**Sesión 5:** 110 minutos

Objetivos específicos de la sesión:

- Comprender sin dificultad un artículo de periódico sobre supermercados sostenibles.
- Proponer iniciativas para una ciudad sostenible en un monólogo. Realizar presentaciones sobre propuestas para una ciudad ecológica y sostenible en forma de monólogo.
- Predecir cómo serán las ciudades del futuro.

Temporalización	Tipo de actividad	Modalidad de agrupamiento	Descripción de la actividad	Contenidos	Materiales
15 min	Retroalimentación	D----A	5.1. El docente devuelve las redacciones al alumnado y le da retroalimentación general. Más adelante, el docente les muestra en la pizarra los errores que los/as estudiantes han cometido y ellos/as tienen que detectar estos errores.	Sintáctica: pasivas.  Sociocultural y sociolingüístico: registro.  Ortotipográfico: correcto uso de la ortografía y signos de puntuación en todas las tareas de	PPT

				producción escrita y de mediación.	
10 min	Calentamiento Producción oral Comprensión oral	D----A	5.2. El docente muestra un vídeo de un supermercado sostenible. Pregunta al alumnado sobre sus hábitos de compra y si conoce algún supermercado o tienda sostenible.	Intercultural: comparar prácticas sostenibles entre países.  Funcional: describir experiencias personales.	PPT
20 min	Comprensión escrita	A  A-A	5.3. El alumnado lee el texto y contesta a algunas preguntas de comprensión. Corrigen sus respuestas en parejas.	Estratégico: comprender detalles relevantes de una lectura.	Ficha
10 min	Producción oral	D----C	5.4. El docente pregunta a los estudiantes si conocen alguna ciudad ecológica y qué necesita tener una ciudad sostenible.	Funcional: expresar opiniones.	PPT
10 min	Producción oral	AAA-AAA	5.5. El alumnado se prepara para un juego de rol. Han sido citados por el gobierno para diseñar una eco-ciudad futurista. Ensayan sus monólogos en sus grupos.	Funcional: conjeturar, expresar opiniones, predecir cómo será el futuro.	PPT
25 min	Producción oral  Producto final	A----C	5.6. Ellos/as explican sus iniciativas en un monólogo de tres minutos de duración. Deberían usar <i>software</i> para presentar su propuesta a la clase (por ejemplo, <i>Prezi</i> , <i>Powerpoint</i> ).	Funcional: conjeturar, expresar opiniones, predecir cómo será el futuro.	PPT  Cualquier <i>software</i> que use el alumnado
15 min	Auto-evaluación	A	5.7. El alumnado completa un cuestionario de Google en el que escriben qué han aprendido y cómo se sienten tras acabar la unidad didáctica.	No compete.	<i>Google Forms</i>
5 min	Producción oral (deberes)	D---C	5.8. El docente da las instrucciones para una actividad	Funcional: predecir, dar opiniones,	<i>Flipgrid</i>

	Coevaluación		que se realiza en casa. El alumnado graba un vídeo de 5 minutos de duración en el que hablan sobre qué apariencia tendrán nuestras ciudades del futuro y su opinión sobre las películas de ciencia ficción. Cada alumno/a debe escribir, en un comentario en Flipgrid, un aspecto positivo y negativo de un vídeo de su compañero. El vídeo que resulte más popular será votado en <i>Google Classroom</i> .	hablar sobre situaciones hipotéticas.	<i>Google Classroom</i>
--	--------------	--	--	---------------------------------------	-------------------------

De la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

## Anexo II: Uso de las TIC revisada

### Uso de las TIC

A lo largo de esta secuencia didáctica, se utilizarán varias apps/páginas web:

*Flipgrid*: para la interacción oral asíncrona (grabación de un vídeo) y para escribir la coevaluación.

*Wooclap*: para introducir nuevo léxico que aparece en una audición.

*Mindmup*: para la creación de mapas mentales.

*Genially* y *Powerpoint*: para la presentación y explicación de contenidos e instrucciones.

*Twitter*: para contextualizar la redacción de un artículo en un periódico.

*Google Classroom*: para la votación del vídeo más popular. El profesor dará retroalimentación global del desempeño del alumno/a en la secuencia didáctica a través de esta plataforma.

Además, el alumnado hará uso de la pizarra digital, desde la que se proyectará la versión electrónica de libro de texto *Outcomes Advanced Student's Book* y vídeos de *Youtube*.

*Vocaroo*: para la grabación de audios.

*Edwordle*: para la creación de nubes de palabras.

De la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).



### **Anexo III: Estrategias para la atención a la diversidad**

Para las actividades grupales, se agrupará al alumnado con los mismos intereses en grupos de 3-4 miembros (en inglés, *interest grouping in differentiation of process*). Se pretende, mediante esta agrupación, maximizar la interacción oral entre personas de gustos afines en los trabajos grupales. Para ello, se dará un cuestionario a cada alumno/a antes del comienzo de la secuencia didáctica:

Please answer these four questions:

1. What are your favourite hobbies?
2. Are you a science geek?
3. What field of science is most interesting to you?
4. What do you dislike most about science?

Se proponen distintas actividades a lo largo de la secuencia didáctica para el alumnado que termina las actividades más rápido (en inglés, *fast finishers*). Estas actividades de ampliación son, por ejemplo, las 1.2.1., 4.2.1. y 4.5.1.).

En la actividad 2.2. se ofrece más apoyo por parte del tutor/a para su elaboración. Se proporciona al alumnado distintas páginas web donde puede obtener más información que les será útil para completar la actividad en cuestión (andamiaje). Toda esta información proviene de la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

### **Anexo IV: Taxonomía de Krathwohl y Anderson**

Remember (tell, define, name, recall, relate): activity 1.2.

Understand (explain, summarize, identify, describe): activity 2.7.

Apply (construct, use, demonstrate, organize, integrate): activity 2.3.

Analyze (classify, criticize, infer, investigate, examine): activity 5.5.

Evaluate: (judge, determine, assess, verify, value): activity 2.4.

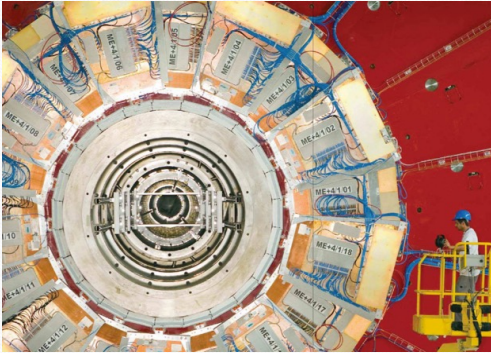
Create: (compose, hypothesize, design, produce): activity 5.8.

De la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

## Anexo V: Actividades originales de las sesiones

En esta sección aparecen todas las actividades, las respuestas y las instrucciones ofrecidas al alumnado en las diapositivas *Powerpoint*. La información proviene de la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021).

### 1. Actividades y materiales originales de la sesión 1



- Would you like to work there? Why/why not?
- What do you think are the most important scientific discoveries of recent times? Why?
- To what degree do you see science as a force for good?

#### 1.1. Speaking. Lead-in. SB61e1 (adapted).

- Would you like to work there? Why/ why not? *Free answer.*
- What do you think are the most important scientific discoveries of the twentieth century? Why? *Free answer. Some possible answers might be artificial intelligence, antibiotics, self-driving cars, DNA, X-rays, ultrasound technology.*
- To what degree do you see science as a force for good/evil? *Free answer.*

(Dellar y Walkley, 2017).

#### 1.2. Speaking: mind-map. SB61e2 (adapted).

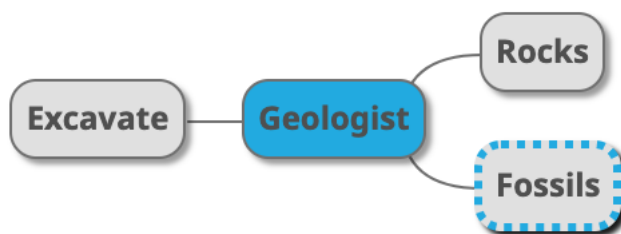
For each of the following kinds of scientists, try to think of as many words as you can that you can associate with some the scientists in the following list. You can use *Mindmap*.

*Free answer.*

Agricultural scientist	Neurologist	Immunologist
Astronomer	Geologist	Marine biologist
	Hydrologist	Educational psychologist

(Dellar y Walkley, 2017).

Here you have an example. You can include nouns, verbs, adjectives...



1.2.1. Extension activity: Try to find five words associated with each of these scientists:

Paleontologist	Military scientist	Anthropologist
----------------	--------------------	----------------

1.3. Speaking. SB63e3.

**3 Work in pairs. Look at the newspaper headlines below. Discuss what you think each of these true stories is about. What research / experiments do you think may have been carried out in each case? What purposes might the results serve?**

- 1 Hormone inhaler may help autism
- 2 Cat owners are more intelligent
- 3 Backing for space sun shield
- 4 Gay penguins adopt chick
- 5 DNA fragrance with the smell of Elvis Presley
- 6 Scientists breed see-through frogs and fish
- 7 Scientist gets funding for time-reversal experiment
- 8 Scientists successfully transplant mosquito nose

(Dellar y Walkley, 2017).

1.4. Vocabulary exercise prior listening (Wooclap). The access code is FGJXHT.

www.wooclap.com/FGJXHT

C1

It's a bit beyond me	1	A	It's too difficult to understand
Mask	2	B	A bad situation or habit that, once started, it is likely to get worse
Slippery slope	3	C	To prevent something from being noticed
Scam	4	D	An illegal plan for making money, especially one that involves tricking people

Answers: A1, B3, C2, D4.

1.5. Listening comprehension. Listen to these two conversations and answer these questions with a single sentence.

Audio 1:

1. What is the purpose of transplanting the mosquito's nose?

Answer: *To stop the spread of malaria / to tempt the mosquitos away from humans*

2. Why does he consider gene manipulation a bit worrying?

Answer: *It's a slippery slope. He thinks that the next they will be engineering babies.*

Audio 2

1. Why does she think that building a sun shield in space is ridiculous?

Answer: *It is too big to be built up there in the space / it is waste of money / it takes too long to be built.*

2. Why does she think that climate change is a scam?

Answer: *He says that "there are a lot of rich and powerful people out there who stand to benefit from us being scared into believing it's all true."*

1.6. Speaking. SB63e7 (adapted). Answer these questions in pairs:

Which of the two stories you heard about is more important? Why? *Free answers*

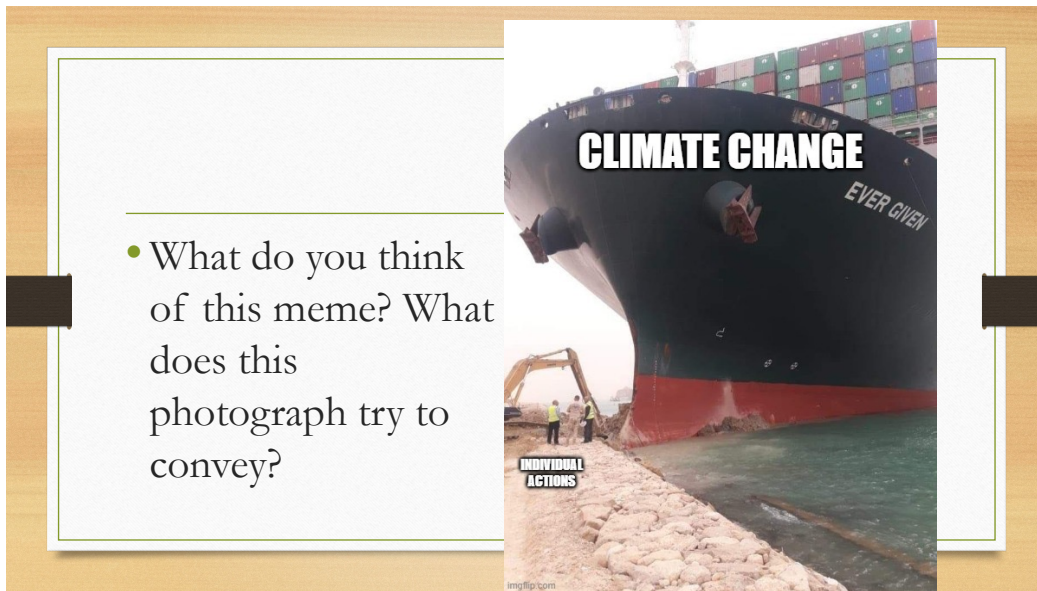
Do you have any concerns about genetic research? *Free answers*

How far do you believe in climate change? *Free answers*

(Dellar y Walkley, 2017).

## 2. Actividades y materiales originales de la sesión 2

### 2.1. Speaking. *Free answers.*



2.2. Scientists and climate activists do not agree on whether individual responsibility is essential to solving for climate change. Read this tweet:

<https://twitter.com/edgarmcgregor/status/1375139416067346434> (McGregor, 2021).

Edgar McGregor says:

*“Stop pretending **individual action** is useless against the **climate crisis**. **Individual action** provides the political power needed to make systematic **changes** happen. The two are not mutually exclusive. One without the other will not be enough to preserve the planet.”*

You are now going to be divided into two groups.

Group A: You believe that individuals can't solve the climate crisis.

Here is more information that you can use to support your arguments. You can search for more online. Remember to include your own ideas as well.

<https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/jul/10/individuals-climate-crisis-government-planet-priority> (Levermann, 2019).

Group B: You believe that individual action makes a difference and that it stops climate change. Here is more information that you can use to support your arguments. You can search for more online. Remember to include your own ideas as well. <https://www.bbc.com/news/science-environment-49756280> (Rowlatt, 2019).

### 2.3. Writing

**Individual responsibility is essential to solving climate change.** To what extent do you agree/disagree with this statement? Write an opinion essay for a newspaper (minimum 250-words- maximum 300 words). You can include ideas from the classroom debate.

Remember to structure the opinion article with the following information:

- A) Headline
- B) Byline (author and date)
- C) Introduction
- D) Main body
- E) Concluding paragraph

### 2.4. Speaking. SB66e1. Lead-in. SB66e1 (Dellar y Walkley, 2017).

#### *Questions*

Do you think you're good at using and understanding maths, data and statistics? *Free answers.*

Do you have to use data or statistics in your work/studies? If so, to do what? *Free answers.*

Can you think of times in your daily life when you're exposed to statistics? *Free answers.*

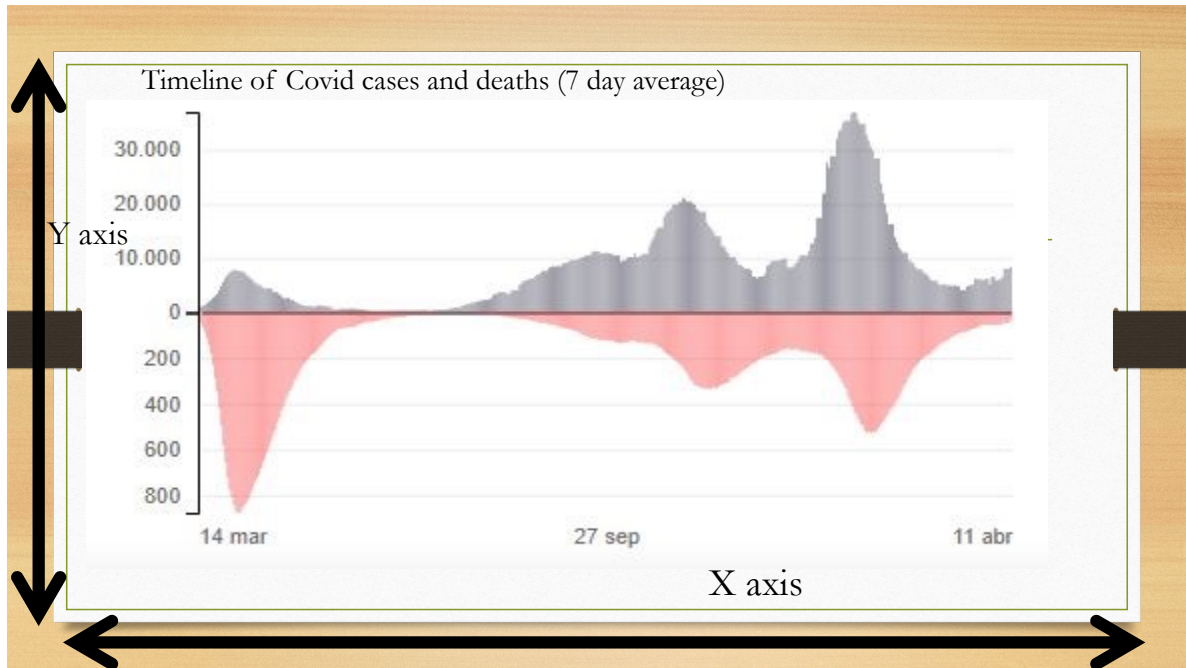
### 2.5. Speaking

Have a look at this graph. Try to describe it in your own words (first attempt).

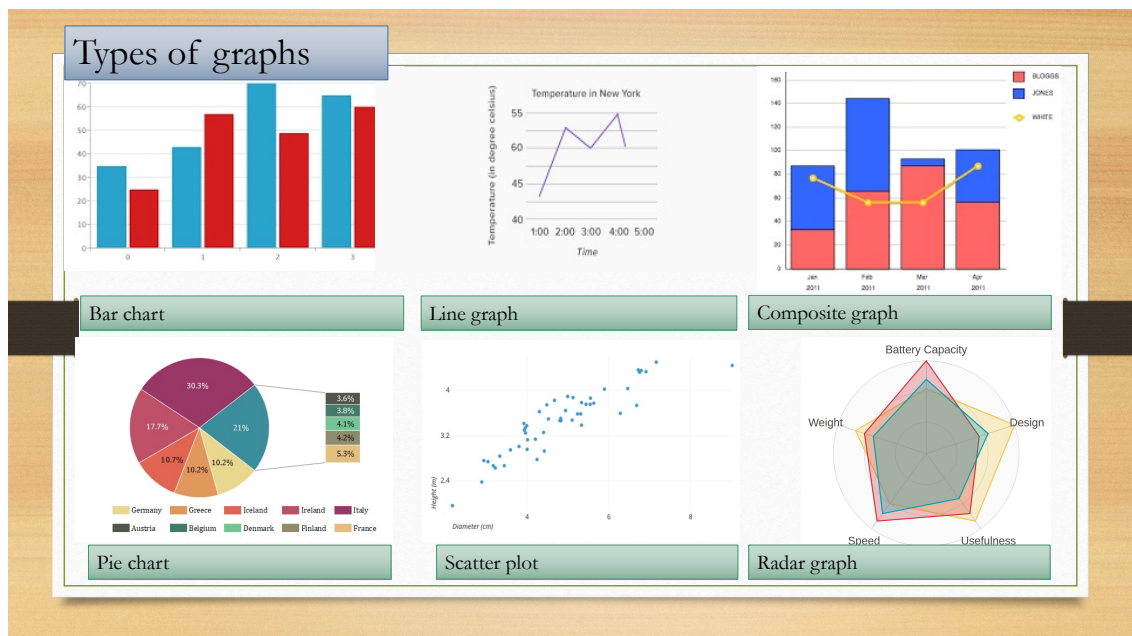
#### STEP-BY-STEP GUIDE

- 1) What type of graph is it? Is it a bar chart, pie chart, line graphs or a spider graph (or radar graph)? *It is a bar chart.*
- 2) What do we do next? *We read the title and interpret the axes. The Y-axis is the vertical plane of the graph and the x-axis is the horizontal plane of the axis.*

2.6. Speaking. Lead-in. Students will have a second chance at describing the graph that appears in image with the information provided in images (A), (B) and (C).



A)



(B)

1 INTRODUCTION: This chart presents/shows/depicts/illustrates...

2 DATA ANALYSIS: The results show, we can see from the chart...

3 CONCLUSION: This seems to indicate/to show...It is evident that...

(C)

Ireland 27th May  
24,803 Confirmed Covid-19 Cases

1,083 Active  
1,631 Deaths  
22,089 Recovered

©Clearpreso graphs department | source: worldometers

Approximately/ roughly...

.... Makes up ... / ... accounts for .../comprises/ constitutes...

Example:  
*The number of active cases constitute 5% of the total cases in Ireland.*

A significant **proportion**/ a small **fraction**/a large **segment**

2.7. Collaborative writing. Your acquaintance has been given this graph but he doesn't understand what it means. Explain to your friend the information that the graph is conveying (neutral writing). Mediation exercises require you to write a short text that goes to the point. Try not to reproduce exact sentences from the input text. Don't go over the word limit. Write between **50** and **60** words.



### 3. Actividades y materiales originales de la sesión 3

#### 3.1. Lead-in. Speaking.

Do you know any of the mayor vaccination research projects? *Free answers*

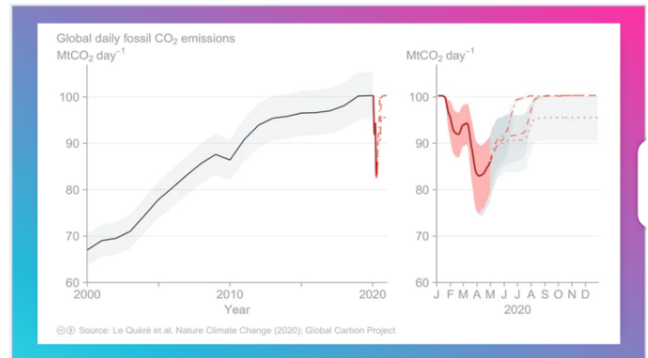
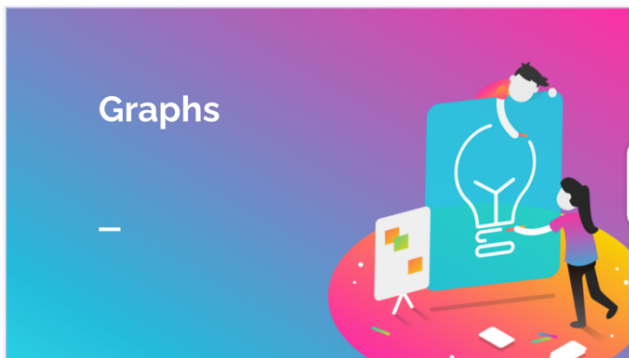
Do you know how vaccines are developed? *Free answers. Answers might include vocabulary such as: volunteers, safety, shipped, monitor, side-effect, packaged, stored.*

(Talking about COVID-19) Which changes has had most impact on your day-to-day life?

Have any of these changes been positive? Which of these have been more difficult for you?

*Free answer.*

#### 3.2. Speaking. Explain the following graph:



#### 3.3. Speaking. Error correction.

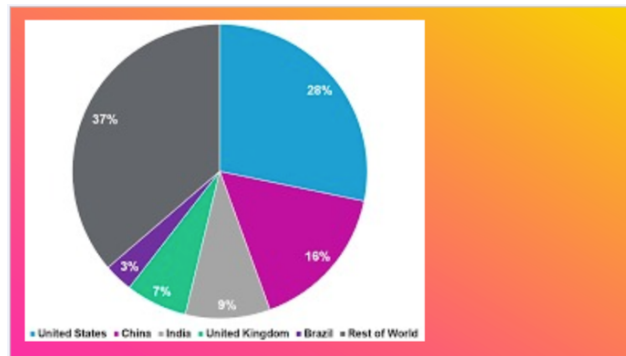
Here are a few extra expressions for describing a graph. Would you be able to explain the one that we have just seen again?

- Increased/ grew/ went up/ rose
- Upward trend

- Fluctuated
- Remained steady/ stable/ unchanged
- Plateau

- Fell / decreased / went down/ declined
- Downward trend
- A dip

3.4. Writing. You have now a second chance to redo the mediation activity from the previous session. The instructions are the same. Your acquaintance has been given this graph but he doesn't understand what it means. Explain to your acquaintance the information that the graph



is conveying (neutral writing). Mediation exercises require you to write a short text that goes to the point. Try not to reproduce exact sentences from the input text. Don't go over the word limit. Write between **50** and **60** words.

*These slides might be useful for students who have difficulties with prepositions or for those who do not know how conclusions should be written in these type of activities:*

**Remember**

- Sector Y makes **up** 3%
- Sector X accounts **for** 5%
- Sector C comprises 3% **of** (the whole pie-chart)

Conclusion

- Overall, we can see a clear upward trend
- It will be interesting to see when it peaks
- The figures are misleading/there is a statistical anomaly

3.5. Speaking. Questions.

What useful technology has helped us combat Coronavirus? *Free answers*

What are the effects of the pandemic on social relationships? *Free answers*

Should doctors receive a pay increase? *Free answers*

Is there a lack of funding for research in our country? *Free answers*

#### 4. Actividades y materiales originales de la sesión 4

4.1. Speaking. Lead-in. SB66e1 adapted.

What do you think are the most important uses of data and statistics?

*Answer: Important uses of data and statistics include samples, **surveys** and polls in the advertising industry, **polling in politics and elections**, using statistical data to **test cars** and other machines, using statistics in a **census of the population**.*

How can statistics be misleading?

*Answer: The commissioning person may have a vested interest in a result. The company might twist the figures to suit its own ends.*

4.2. Speaking (SB66e2, adapted). De Dellar y Walkley (2017).

Complete the sentences with these nouns:

Anomaly	Ends	Link
Belief	Evidence	Research
Correlation	Interest	Scrutiny

1. Contrary to popular ..... the latest statistics show that crime has been falling and not getting worse, as some newspapers suggest.
2. The ..... they carried out is fundamentally flawed.
3. Because a number of variables weren't covered by the data, it is difficult to establish a causal ..... between gaming and bad behaviour.
4. There is conflicting ...... Some data shows correlation, some doesn't.
5. The data showed a negative ..... between income and birth rate: the richer the country, the lower the birth rate.
6. The research didn't come up with the "right" result so the company twisted the figure to suit its own .....
7. As it's the run-up-to the election, the government has a vested ..... in removing people from the unemployment figures.
8. The figures don't stand up to ..... when you look at them closely. They're full of holes.

9. It's too early to say if these two figures are part of a new upward trend or whether they are a statistical .....

Answers: 1) *Belief*, 2) *research*, 3) *link*, 4) *evidence*, 5) *correlation*, 6) *ends*, 7) *interest*, 8) *scrutiny*, 9) *anomaly*.

4.2.1. Extension activity: Match each graph with the corresponding statement:

<p>A)</p>	<p>B)</p>
<p>C)</p>	<p>D)</p>

1. It's too early to say if these two figures are part of a new upward trend or whether they are a **statistical anomaly**.
2. The data showed a negative **correlation** between income and birth rate: the richer the country, the lower the birth rate.
3. Because a number of variables weren't covered by the data, it is difficult to establish a causal **link** between gaming and bad behaviour.

4. **Contrary to popular belief**, the latest statistics show that crime has been falling and not getting worse, as some newspapers suggest.

*Answers: 1 B, 2 A, 3C, 4 D.*

Adaptado de la actividad SB66e2 de Dellar y Walkley (2017).

#### 4.3. Speaking SB64e3 (Dellar y Walkley, 2017).

Pre-listening exercise.

Work in pairs. Use some of the language in bold in Exercise 2 to discuss why it might be important to ask these questions about research.

*Possible answers*

1. Who was the research commissioned by? *Possible answer: The commissioning person may have a vested interest in a result. The company might twist the figures to suit its own ends.*
2. How was the data collected? *Possible answer: If the data isn't collected at random, the results might not stand up to scrutiny. You get more chance of exaggerated results if the people are self-selected.*
3. How big was the sample? *Possible answer: Usually the bigger the sample, the more accurate the results because anomalies become less important.*
4. Has the research been peer reviewed? *Possible answer: You get experts to check figures to see if they stand up to scrutiny. They spot flaws in the research. They may be less likely to have vested interests, or to have to declare them.*
5. Are the figures presented in their full context? *Possible answer: There may be some variables that weren't covered. Perhaps the results were caused by those variables rather than the ones which were included in the study.*
6. Does the data explain the conclusion? *Possible answer: People may just make wrong connections- correlations don't necessarily prove cause. Researcher may have ignored conflicting evidence.*

#### 4.4. Listening. SB63E5. Answers.

1. 60%, 2, 50% and 25%. *Talking about people's understanding of probability.*

*60% of people say that if you throw a coin twice the probability of getting two heads is 50% when in fact it's 25%.*

2. 50 and 5,000. *Talking about sample size.*

*50 people interviewed through social media is not as good as 5,000 people chosen at random.*

3. 10,000, 12,000 and 20%. *This shows how the relative figures are calculated for Company A. Initially produces 10,000 a year and this rises to 12,000- an increase of 20%.*

4. 1,000, 1,400 and 40%. *This shows how the relative figures are calculated for Company B. Initially produces 1,000 a year and the next year 1,400- a 40% increase.*

5. Twice and 1,600. *Comparing the relative increases, Company B can claim to be performing twice as well as its rival but in absolute terms it produces 1,600 fewer extra units over the last year than Company A.*

6. 50%. – 50% probability you throw a head.

De Dellar y Walkley (2017).

#### 4.5. Speaking.

**Why should we mention who did the action?**

- You don't know the agent/ you don't want to mention who did something/ it is obvious who the agent is.
- The agent is not important.
- When you want to avoid using "people", "you" "we".

~~YOU.~~ WE people

**When to avoid it**

- These sentences are too long.
- When you want to focus attention on the actor/ doer.

EXAMPLE:  
*Radium was discovered by Marie Curie.*  
**Marie Curie discovered radium.**

### When to avoid it

- Intransitive verbs cannot be used in passive:

*disappear, wait, cry, laugh, die, arrive.*

- Not used with present perfect continuous verb forms.

#### EXAMPLE

*The jokes were laughed#*

#### EXAMPLE

*The church has been being built for 20 years.*

*The church was built in 20 years.* ✓

### Get + verb

- The thieves broke into the laboratory.

*The laboratory **got broken into**.*

### Have something done

- The doctor removed my uncle's kidney.
- My uncle **had** a kidney **removed**.

### Believed to

- People believe that the disease has a genetic component.

*The disease **is believed to** have a genetic component.*

### Other reporting verbs: **thought to be, said to be, rumoured to**

*Statistics are often **thought to be** the worst kind of lying there is.*

*The science museum **is said to** have been destroyed by the earthquake.*

*The scientists are **rumoured to** be ill.*

***It is rumoured** that the scientists are ill.*

- They stole our car last night (**get+ verb**).
- Someone cut my hair (**have something done**).
- We believe that the Chinese invented paper (**believed to**).
- Scientists believe this technique is the way forward.
- Some think a mineral deficiency causes the disorder.

*Our car **got stolen** last night.*

*I **had my hair cut**.*

*The Chinese are **believed to** have invented paper.*

*This technique **is believed to** be the way forward.*

*The disorder **is thought to** be caused by a mineral deficiency.*

Extension activity 4.5.1. SB67e8

**8 Complete the stories with the correct form (active or passive) of the verbs.**

1 Whenever heavy snow <sup>1</sup> \_\_\_\_\_ (fall), a journalist would call the headquarters of the traffic police and ask how many car crashes <sup>2</sup> \_\_\_\_\_ (report). The news would then <sup>3</sup> \_\_\_\_\_ (lead) with a story like: 'Two feet of snow <sup>4</sup> \_\_\_\_\_ (dump) on the South today, causing huge traffic jams and 28 accidents.' One day, the journalist asked how many crashes were typical for clear sunny days. The answer? 48!

2 A study <sup>5</sup> \_\_\_\_\_ (publish) in a child education journal <sup>6</sup> \_\_\_\_\_ (find) that toddlers in pre-school were more aggressive than kids who <sup>7</sup> \_\_\_\_\_ (keep) at home with Mum. The kids were observed over six months from their third birthday and 'aggression' <sup>8</sup> \_\_\_\_\_ (define) as stealing toys, pushing other children and starting fights.

3 A small study conducted after motorcyclists <sup>9</sup> \_\_\_\_\_ (force) by law to wear helmets discovered that the actual number of injuries <sup>10</sup> \_\_\_\_\_ (treat) in hospital leapt suddenly.

4 Last year, an online magazine on ecological topics conducted a poll that <sup>11</sup> \_\_\_\_\_ (reveal) that 85% of people felt that rules around experiments <sup>12</sup> \_\_\_\_\_ (conduct) on live animals ought <sup>13</sup> \_\_\_\_\_ (tighten).

5 The government claimed that, as a result of their policies, the murder rate in the city <sup>14</sup> \_\_\_\_\_ (reduce) by 30% in just eight years, falling from 130 a year at the beginning of the period to just 91 last year.

Answers:

- 1) *Fell*
- 2) *Had been reported*
- 3) *Lead/ be led*
- 4) *Was dumped*
- 5) *(Which was) published*
- 6) *Found*
- 7) *Were kept/ had been kept*
- 8) *Was defined*
- 9) *Were forced*
- 10) *(Which were) treated*
- 11) *Revealed*
- 12) *Which are conducted*
- 13) *To be tightened*
- 14) *Was reduced*

(Dellar y Walkley, 2017).


#### 4.6. Speaking

What should be done about air and water pollution? What should be done about recycling?

*Free answers*

### 5. Actividades y materiales originales de la sesión 5

#### 5.1. Error correction

<p style="text-align: center;"><b>Mediation</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>*Dear friend .... Yours faithfully</li></ul> <p>Dear Sir/Madam, ...Yours faithfully, Dear friend, ...Best wishes/Regards,</p> <ul style="list-style-type: none"><li>*The graph is showing roughly the percentage of death.</li></ul> <p>The graph <b>roughly shows</b> the percentage of deaths.</p> <p>* I write to explain you I am writing to explain to you</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>*The bigger is the sample, the best results.</li></ul> <p>The bigger <b>the sample</b> (is), the <b>better</b> the results (are).</p> 
---	---



<ul style="list-style-type: none"><li>*The scientifics are thought to be carrying out an outstanding experiment.</li></ul> <p style="text-align: center;">↑ SCIENTISTS</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"><li>*The outcome of the experiment makes us to think of a predictable decrease in deaths.</li></ul> <p>The <b>outcome</b> of the experiment <b>makes us think</b> of a predictable <b>decrease</b> in deaths.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>*The 5% of deaths compromises a small segment of the total.</li></ul> <p>5% of (the) deaths <b>comprises</b> a small segment of the total.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>I'm going to depict the pie chart as follows.</li></ul> <p><b>The pie chart depicts...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>Regarding to the x axis, it has illustrated the correlation between death and recovery.</li></ul> <p><b>Regarding/ With regards</b> to the "x" axis, it <b>illustrates</b> the correlation between deaths and recoveries.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>Statistics are <b>believed that they are effective for politics.</b></li></ul> <p>Statistics are <b>believed to be</b> effective for politics.</p>
---	---

## 5.2. Speaking (lead-in)

In our last session, we learned that many scientists believe that individual action has a powerful effect on climate change. Let's watch this video about sustainable supermarkets: <https://www.youtube.com/watch?v=M7ikhWfHQc8> (Goodful, 2020).

### Questions

Do you know any sustainable supermarkets or shops? *Free answer*

How can you shop sustainably in a supermarket? *Free answer*

What can you learn about a country from its supermarkets? *Free answer*

### Extra

Do you think British expats suffer from a culture shock when they go to a Spanish supermarket? Why do you think UK consumers' spending habits are different from those of other countries (e.g., Spain)? What can you learn about a country from its supermarkets?

*Free answers*

5.3. Reading comprehension. Read the following text about sustainable supermarkets (British Council, 2020).

*“Many of the major supermarket chains have come under fire with accusations of various unethical acts over the past decade. They’ve wasted tonnes of food, they’ve underpaid their suppliers and they’ve contributed to excessive plastic waste in their packaging, which has had its impact on our environment.*

*But supermarkets and grocers are starting to sit up and take notice. In response to growing consumer backlash against the huge amounts of plastic waste generated by plastic packaging, some of the largest UK supermarkets have signed up to a pact promising to transform packaging and cut plastic wastage. In a pledge to reuse, recycle or compost all plastic wastage by 2025, supermarkets are now beginning to take some responsibility for the part they play in contributing to the damage to our environment, with one major supermarket announcing their plan to eliminate all plastic packaging in their own-brand products by 2023.*

*In response to criticisms over food waste, some supermarkets are donating some of their food surplus. However, charities estimate that they are only accessing two per cent of supermarkets’ total food surplus, so this hardly seems to be solving the problem. Some say that supermarkets are simply not doing enough. Most supermarkets operate under a veil of secrecy when asked for exact figures of food wastage, and without more transparency it is hard to come up with a systematic approach to avoiding waste and to redistributing surplus food.*

*Some smaller companies are now taking matters into their own hands and offering consumers a greener, more environmentally friendly option. Shops like Berlin’s Original Unverpakt and London’s Bulk Market are plastic-free shops that have opened in recent years, encouraging customers to use their own containers or compostable bags. Online grocer Farmdrop eliminates the need for large warehouses and the risk of huge food surplus by delivering fresh produce from local farmers to its customers on a daily basis via electric cars, offering farmers the lion’s share of the retail price.*

*There is no doubt that we still have a long way to go in reducing food waste and plastic waste. But perhaps the major supermarkets might take inspiration from these smaller grocers and gradually move towards a more sustainable future for us all.”*

Reading comprehension questions:

Are the sentences true or false?

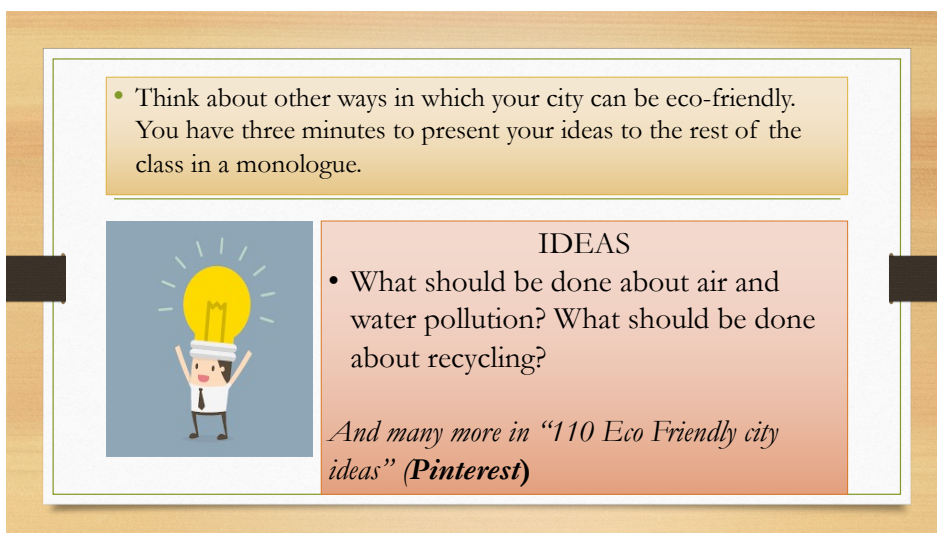
1. More and more people want supermarkets to reduce the amount of plastic waste they produce.
2. By 2025, many of the major supermarkets will have stopped using plastic in their in-house products.
3. Supermarkets are still denying that plastic packaging can cause damage to our environment.
4. Supermarkets are not telling people how much food they are actually wasting.
5. There is a grocer in Berlin that doesn't allow customers to use their own containers.
6. Farmdrop doesn't store large amounts of food and so doesn't produce unnecessary waste.
7. Farmers supplying food to Farmdrop get a small fraction of the price that customers pay.
8. The author believes that small shops like Bulk Market and Farmdrop will eventually take over the major supermarkets.

Answers: 1) T, 2) F, 3) F, 4) T, 5) F, 6) T, 7) F, 8) F.

5.4. Speaking. Pre-task (before monologue)

Do you know any eco-city? What criteria do you think is necessary for classifying a city as a sustainable city? *Free answer.*

5.5. And 5.6. Monologue (instructions).



• Think about other ways in which your city can be eco-friendly. You have three minutes to present your ideas to the rest of the class in a monologue.

**IDEAS**

- What should be done about air and water pollution? What should be done about recycling?

*And many more in "110 Eco Friendly city ideas" (Pinterest)*


Sustainable supermarkets are becoming the norm. There is still much to be done. You have been appointed by the government to think and plan about other ways in which your city can be eco-friendly. You have three minutes to present your ideas to the rest of the class in a monologue. *Free answers*

5.7. Self-assessment. *Ver Anexo IX, p. 104.*

5.8. Homework. Speaking (*Flipgrid* video).

### Flipgrid (homework)


- Do you know any sci-fi films that represent a dystopian futuristic city? Do you think that sci-fi movies are accurate? **How will our future cities look like?**



Your video should be between **three** and **five** minutes.

### Step-by-step

- 1 Go to [info.flipgrid.com](http://info.flipgrid.com)
- 2 Enter your join code: **2a6kxsow**
- 3 Write: **FlipgridC1** (username)
- 4 Record a response
- 5 Tap to record
- 6 Review your video
- 7 Submit your video
- 8 Choose a classmate. Write down something you liked and disliked of your classmate's contribution (peer assessment).



- STEP 8 (Peer assessment). Choose a classmate. Write down something you liked and disliked of your classmate's contribution.
- You can write about
  - Pronunciation.
  - Coherence and cohesion of ideas.
  - Any vocabulary you find interesting.
  - Grammar and idiomatic correction.

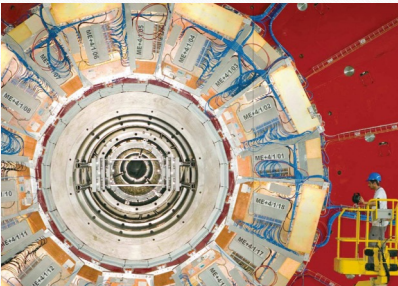
You can find more information in this tutorial:

<https://www.youtube.com/watch?v=WMqlEnmVA-8> (Flipgrid, 2020).

## Anexo VI: Actividades y materiales modificados

### 1. Actividades modificadas de la sesión 1

#### Actividad 1.1.



In groups of three, answer these questions. We will later discuss these questions all together.

- Would you like to work there? Why/why not?
- What do you think are the most important scientific discoveries of recent times? Why?
- To what degree do you see science as a force for good?

Fig. 4. Instrucciones modificadas actividad 1.1.

Actividad 1.5.

**ANSWERS LISTENING**

---

- Audio 1 (2 POINTS: one per question)

1) What is the purpose of transplanting the mosquito's nose?

- Answer: *To stop the spread of **malaria**.*

2) Why does he consider gene manipulation a bit worrying?

- Answer: *It's a **slippery slope**. He thinks that the next they will be **engineering babies**.*

IF YOU MENTION AT LEAST ONE OF THE TERMS WRITTEN IN BOLD, YOU WILL RECEIVE ½ POINTS.

**ANSWERS LISTENING**

---

- Audio 2 (2 points: one per question)

3) Why does she think that building a sun shield in space is ridiculous?

- Answer: *It is **too big to be built up there in the space/ waste of money/ takes too long to be built**.*

4) Why does she think that climate change is a scam?

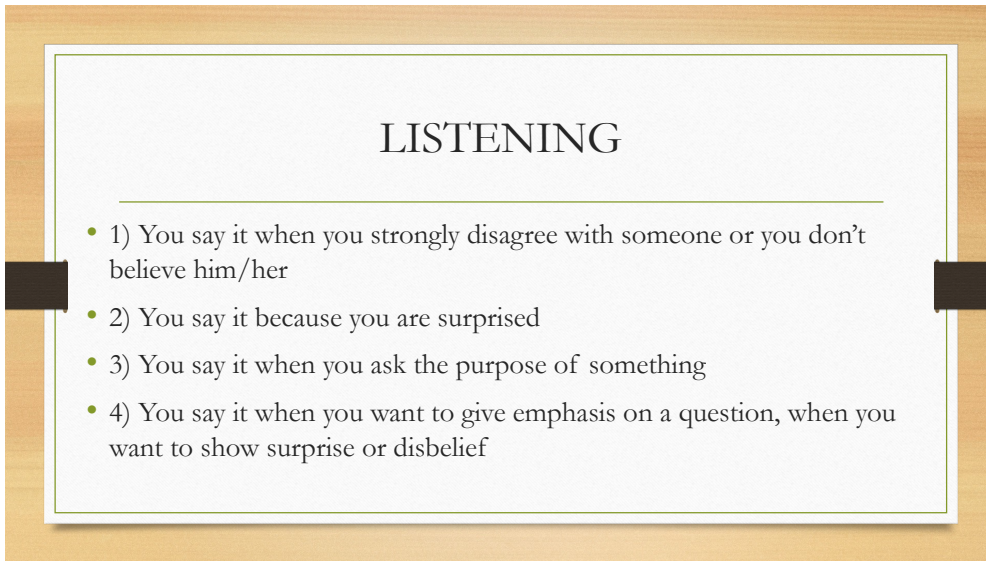
- Answer: *He says that "there are a lot of **rich and powerful people** out there who stand to **benefit from us being scared into believing it's all true**."*

**SPELLING ACCURACY DOES NOT AFFECT YOUR SCORE**

Figs. 5 y 6. Actividad 1.5. modificada

## 2. Nueva actividad de la sesión 1

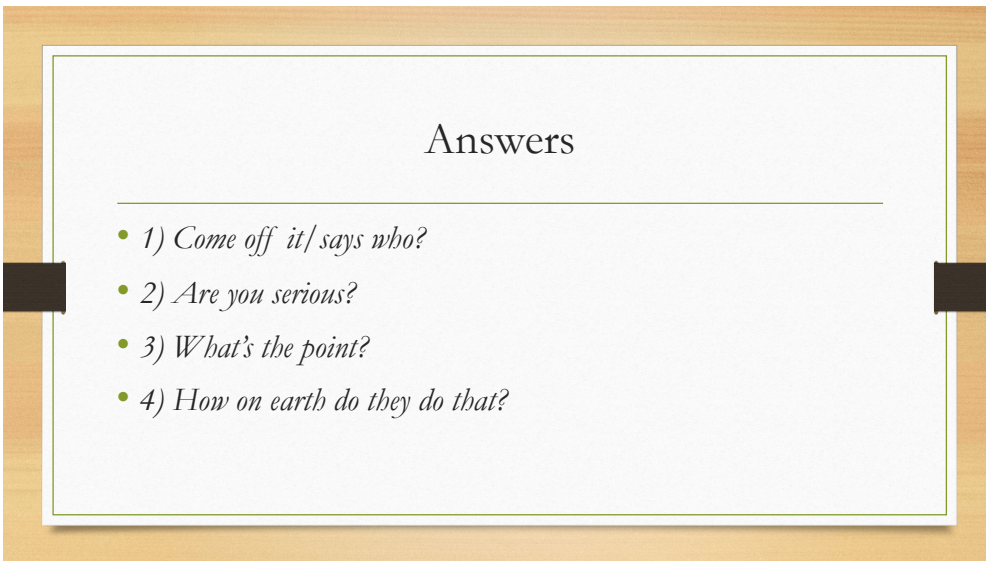
### Actividad adicional 1



LISTENING

---

- 1) You say it when you strongly disagree with someone or you don't believe him/her
- 2) You say it because you are surprised
- 3) You say it when you ask the purpose of something
- 4) You say it when you want to give emphasis on a question, when you want to show surprise or disbelief



Answers

---

- 1) *Come off it/ says who?*
- 2) *Are you serious?*
- 3) *What's the point?*
- 4) *How on earth do they do that?*

Figs. 7 y 8. Actividad adicional 1

### 3. Actividad modificada de la sesión 2

#### Actividad 2.2.

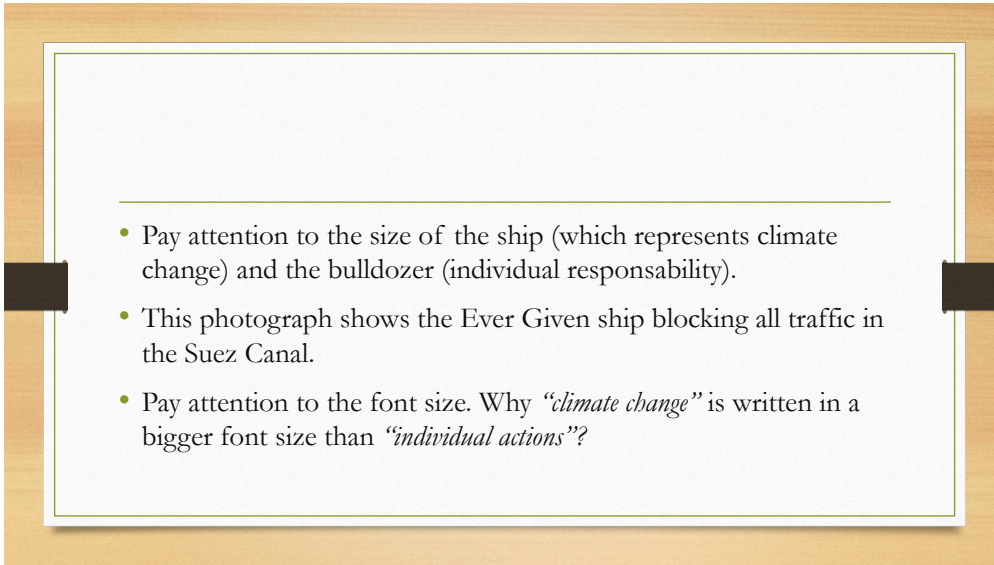


Fig. 9. Instrucciones complementarias que ofrecen un mayor andamiaje

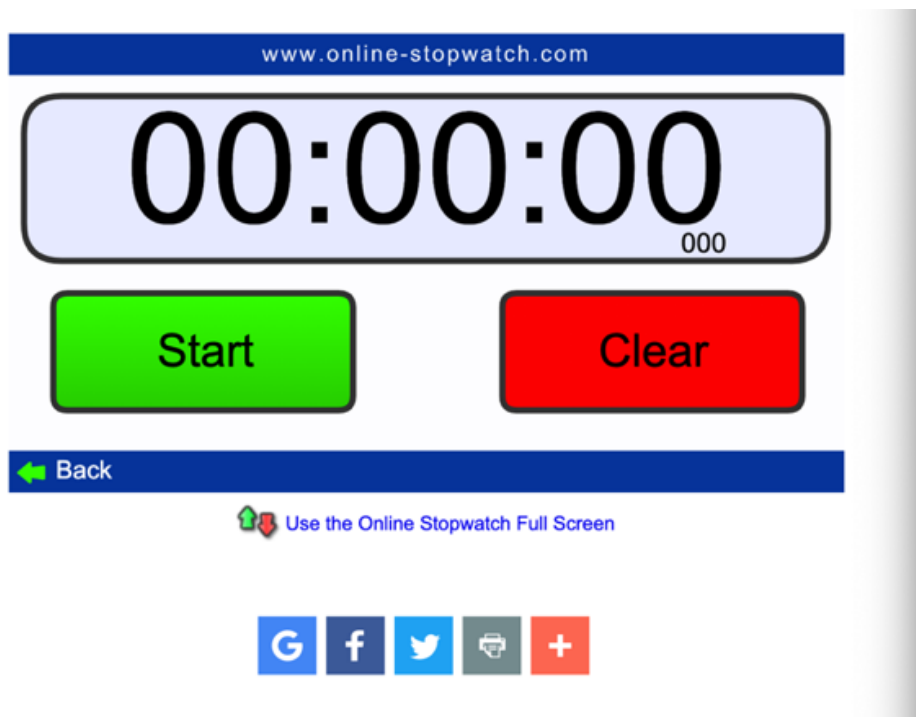


Fig. 10. Cronómetro *online*



#### 4. Actividades modificadas de la sesión 4

##### Actividad 4.6.



Fig. 11. "Wheel of Names"


#### 5. Nuevas actividades de la sesión 5

##### Actividad adicional 2



Fig. 12. Vocaroo. Herramienta digital para grabaciones

• You have thirty seconds to record yourself in Vocaroo (<https://vocaroo.com/>). You must describe this photograph to your classmate and your classmate has to guess what it happening. Try to be concise.



KEYWORDS:  
donating/ food  
surplus

Fig. 13. Instrucciones para la actividad adicional 2

### Actividad adicional 3



- Try to guess the main **theme** of the text.
- TIP 1. Analyse the words displayed. The bigger the words are, the more often they appear in the text.
- TIP 2. Not all the words from text appear in the Wordle.
- TIP 3. Pay attention to the adjectives and verbs. They give you a big clue.

Figs. 14 y 15. *Wordle*. Actividad adicional 3

## Anexo VII: Cuestionario inicial

Cuestionario- La importancia de la destreza oral en el aprendizaje del inglés.

Edad 36

¿Con qué género te identificas? Marca una cruz en la casilla correspondiente:

Masculino  Femenino  Prefiero no decirlo

Responde a las siguientes preguntas:  
 ¿Por qué quieres aprender inglés?  
Para tener oportunidad de encontrar un mejor trabajo

¿Qué tipo de actividades de *speaking* prefieres? (p.e. juegos de rol, conversaciones informales, exposiciones orales en clase, etc.):  
juegos de rol, conversaciones informales

¿Qué sientes al hablar en inglés? (p.e. vergüenza, confianza, nerviosismo, etc.)? ¿Por qué?  
Vergüenza porque soy bastante tímida

De las siguientes afirmaciones, en la escala de cero a cinco, marca una cruz en la casilla elegida (cero= totalmente en desacuerdo, cinco=totalmente de acuerdo)

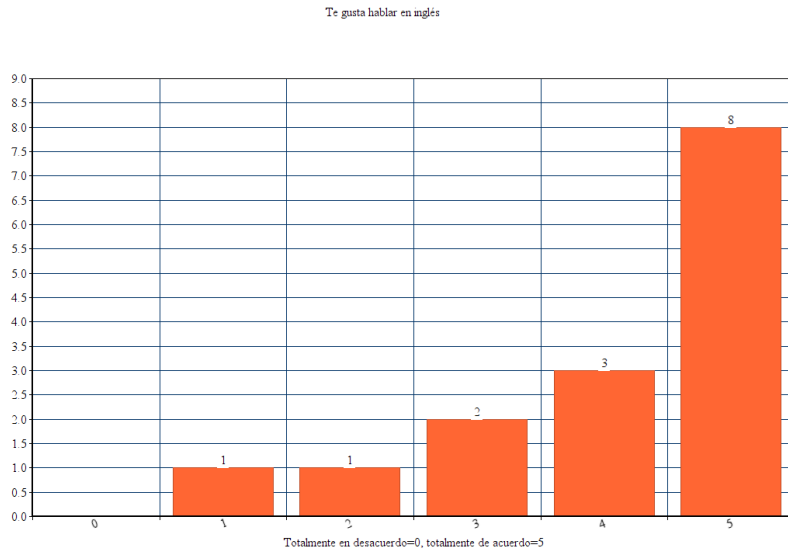
Me gusta hablar en inglés	0	1	2	3	4	5 <input checked="" type="checkbox"/>
Tengo muchas oportunidades de hablar en inglés en mi día a día	0	1	2	3	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5
Tengo muchas oportunidades de hablar en inglés en clase	0	1	2	3	4	5
Cuando estoy hablando, prefiero que me interrumpen y que me corrijan en que momento que cometo un error	0	1	2	3	4	5 <input checked="" type="checkbox"/>
Cuando hablo en inglés, creo que me falta vocabulario	0	1	2	3	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5
Cuando hablo en inglés, creo que no hablo con fluidez	0	1	2	3	4	5 <input checked="" type="checkbox"/>
Cuando hablo en inglés, cometo muchos fallos gramaticales	0	1	2	3	4 <input checked="" type="checkbox"/>	5
Creo que mi pronunciación es correcta	0	1	2	3 <input checked="" type="checkbox"/>	4	5

Escribe aquí abajo tu opinión personal sobre la importancia de la expresión oral en el aprendizaje del inglés:  
Me parece fundamental a la hora de comunicarte con los demás, gasea con turistas o si viajas a otro país.

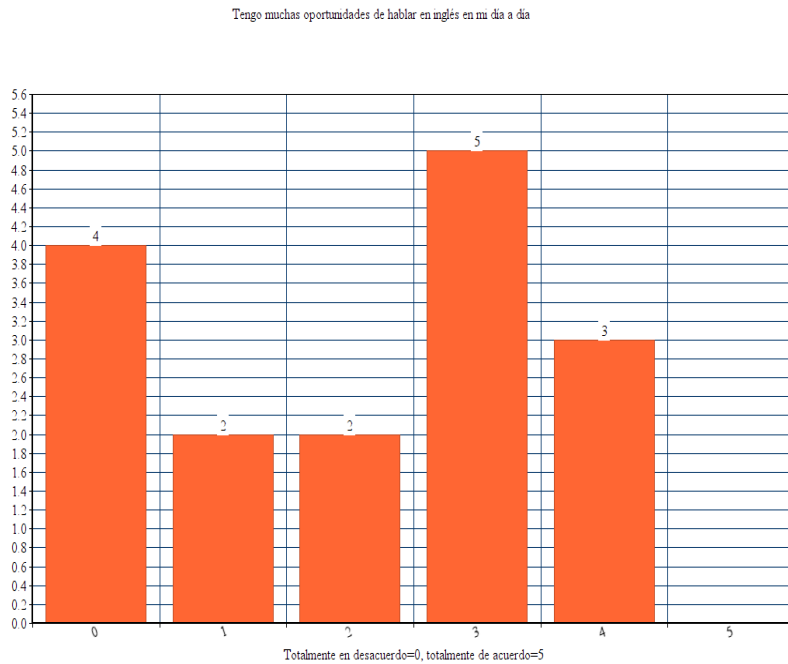
## Anexo VIII: Resultados del cuestionario inicial

De las siguientes afirmaciones, en la escala de cero a cinco, marca una cruz en la casilla elegida (cero=totalmente en desacuerdo, cinco=totalmente de acuerdo)

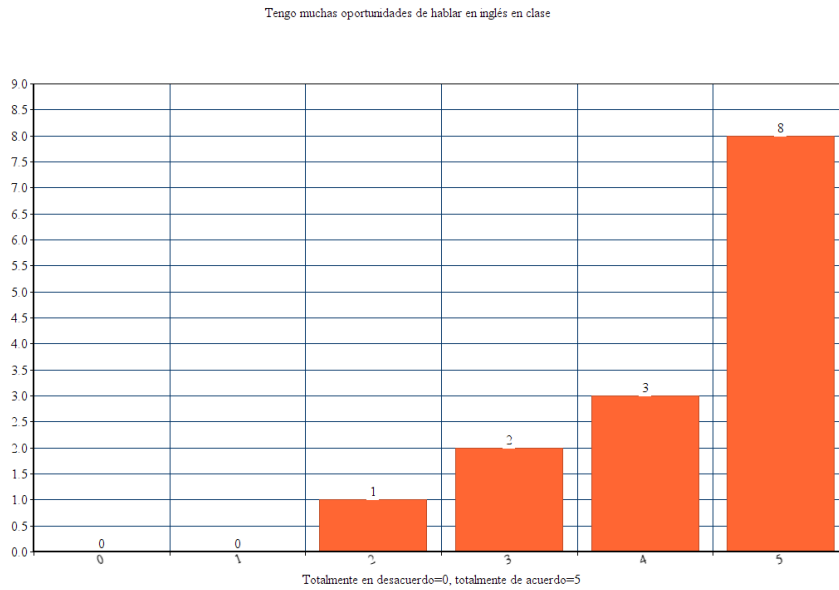
1. Me gusta hablar en inglés.



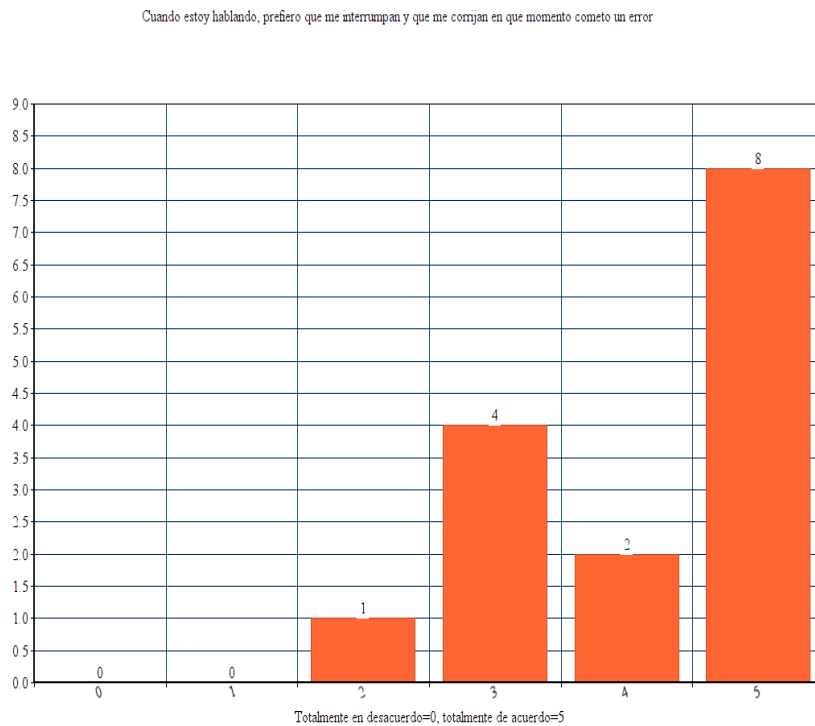
2. Tengo muchas oportunidades de hablar en inglés en mi día a día.



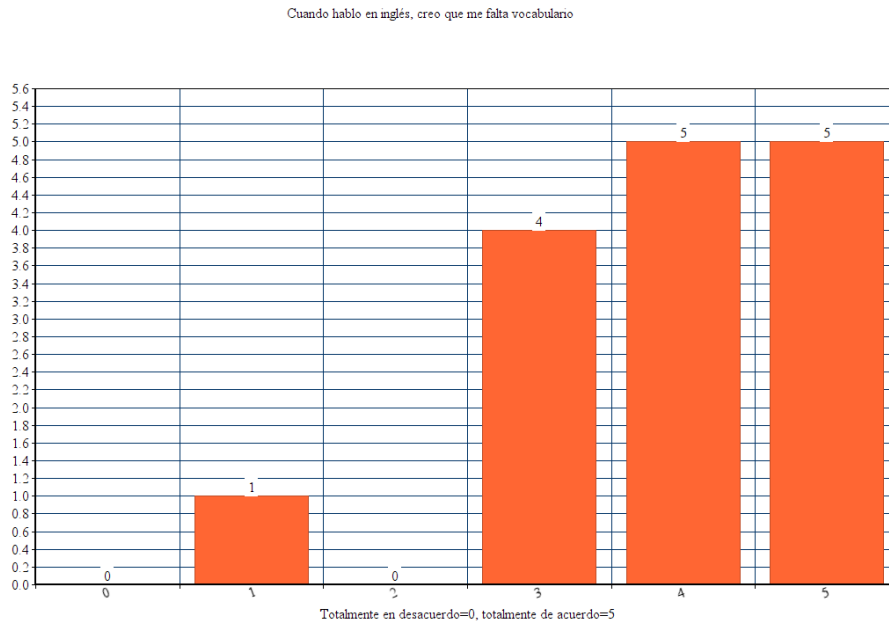
3. Tengo muchas oportunidades de hablar en inglés en clase.



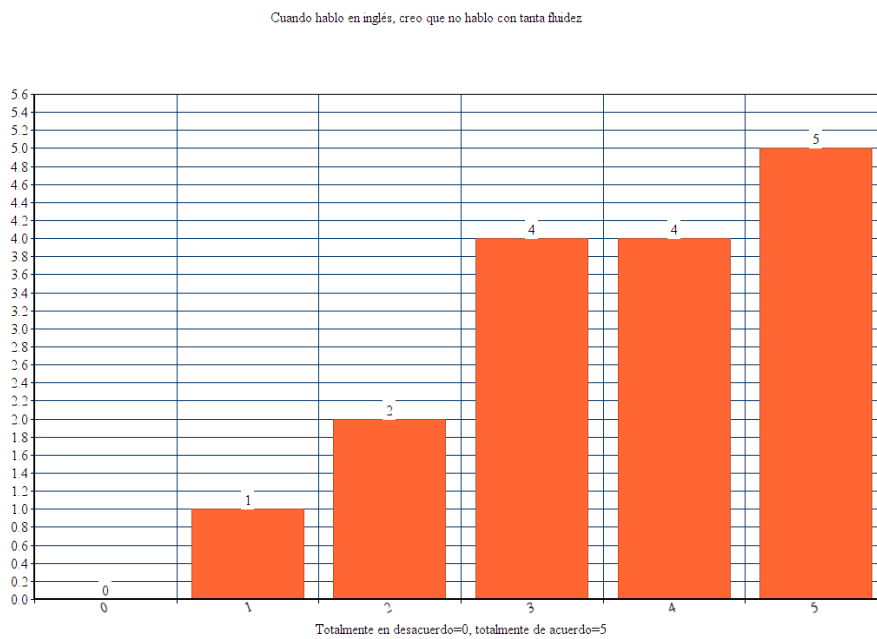
4. Cuando estoy hablando, prefiero que me interrumpan y que me corrijan en el momento en el que cometo un error.



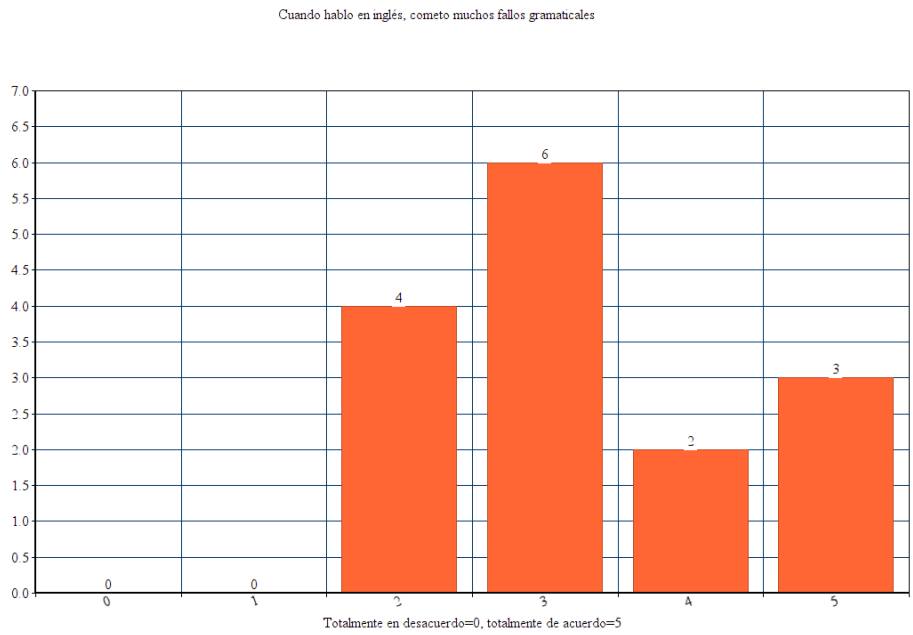
5. Cuando hablo en inglés, creo que me falta vocabulario.



6. Cuando hablo en inglés, creo que no hablo con tanta fluidez.



7. Cuando hablo en inglés, cometo muchos fallos gramaticales.



## **Anexo IX: Respuestas de la autoevaluación**

### **1. What learning difficulties did you encounter?**

For me, the most difficult part in English language is to do a proper writing. To express myself writing essays is the most important challenge I have.

Listening about the topic.

My main difficulty is the listening.

I have found a bit difficult the vocabulary related to science because I do not know a lot about this topic

The main learning difficulties that I have found are those of the level. The difference with respect to B2 is notable, especially in reading texts.

I have a lot of difficulties in writing, it is difficult for me to remember the vocabulary and write interesting texts about the topics of C1

Speaking

I need time to prepare the activity about Flipgrid

I was probably most challenged by the technical nature of scientific vocabulary. I couldn't assist to the total number of lessons that were originally programmed.

The quantity of tasks performed at the same time, sometimes blocks the fluency and accuracy of the language.

I had no important difficulties

Some passive structures.

Nothing in particular

### **2. Did you need help or guidance for doing most of the activities?**

Yes, always 1

Sometimes 9

Almost never 3

### **3. What did you enjoy most of this unit? 13 respuestas**

The outstanding content to show the different grammar points.

Trying to make interpretation about graphs.

Vocabulary on this topic



The way of reminding and teaching some vocabulary

I have really enjoyed learning how to describe graphs, I find it very useful, as it is used frequently.

Speaking in class about climate and doing the discussion change

Describing graph

Interaction in class

Science constitutes one of the most exciting areas of human knowledge and is closely related to my university studies

The vocabulary and different forms of depicting a chart.

I enjoyed learning significant contents as the graphs interpretations and scientific vocabulary

The explanation of the graphs.

It was an interesting theme

- 4. Select the option that best fits this statement: I have participated in pair and group discussions and I have helped my classmates when needed (1: very little; 5: a lot).**

Valor Recuento

1 0

2 1

3 4

4 4

5 4

- 5. Say at least three things that you have learnt in this unit. 13 respuestas**

How to describe a chart, how to do a proper essay and common expressions

New vocabulary, structure to describe graphs, different types of graphs as well as passive voice review.

Vocabulary,, expressions, speaking.

Not only I have learnt vocabulary related to science as well as environment; but also I have revised passive voice. Moreover, I have learnt how to describe different types of graphs.

Describe charts, ways to deal with conflict, useful set phrases.

Vocabulary about different topics, write an opinion essay, describe a chart.

Describing graph Scientific vocabulary Eco-friendly behaviour

Specific vocabulary related to the unit. Grammar and structures to write specific writings. A new app- Flipgrid

I originally didn't know the expressions "it's a slippery slope"; I learned how to construct better structures for expressing surprise, and I have learned new concepts about developing technologies.

The different types of charts, how to describe them, the procedures and vocabulary related to statistics.

How to elaborate an opinion essay, how to classify and explain graphs and alternative ways of using conditionals.

Scientific vocabulary, graphics commentary and passive structures.

Specific vocabulary, some idioms and some expressions

## **6. What things would you change in the sessions?**

-

It's ok. I wouldn't change anything.

individual conversation in order to be checked by the teacher.

I would like to have the slides that have been used during the sessions in order to check and complete my notes

It is my belief that the classes are well organised. The oral part is practiced a lot and the teacher places great emphasis on the use of vocabulary adapted to the level.

I have enjoyed a lot the sessions I have been I don't have suggestions to do.

I don't enjoy writing with a partner

Practice more the new vocabulary learned.

I would personally suggest to maybe introduce an evaluation questionnaire at the end of the lesson to reinforce the main concepts explained.

I would give students more time in order to ground the new vocabulary, sentences and new knowledge given in class, and after that time to study them, I will give students activities to practice.

Everything was ok. I would give more time to make the activities suggested.

Nothing

Nothing, I liked the rhythm and the activity changes in class.

What do you need to revise or what do you need to improve?12 respuestas

I need to improve my essays and I need to revise the vocabulary to describe the charts.

Listening about the topic.

Revise simple things, grammar, and improve a vast majority of new words.

I need to revise some specific words of the vocabulary introduction of the unit

I think I need to improve the pronunciation of those syllables that are very similar.

I need doing more writing and study the vocabulary.

Speaking

I would like to increase my essay writing production.

The practice of brief writings and mediations in class, not long tasks of 200-300 words given in class or google classroom to do at home, but short activities around 50-80 words to be done in class about whatever nowadays issue.

I think I have to revise and improve the grammar contents of the unit.

Vocabulary and grammar.

Mostly I need to improve my vocabulary and pronunciation my

### **7. I will extend my learning by doing...**

Listening understanding numbers

Making extra works at home.

The more practise,the better learn.

I will extend my learning by doing extra activities

...language exchanges, watching movies or reading books.

vocabulary activities and writing

Listen and repeat

Trying to put into practice the new vocabulary learned in my daily

readings about scientific books and/or writing a revision focusing on an interesting scientific area.

## Anexo X: Evaluación de la intervención docente cumplimentada

	Nota (de 1 a 5) 1= muy pobre, 5 =excelente	Justificación
Los contenidos y competencias trabajadas en esta unidad se ajustan a los criterios de las exigencias del nivel C1 (que aparecen en la programación didáctica).	5	La programación didáctica de la Escuela Oficial de Idiomas y el Real Decreto 1041/2017 han sido mis referencias para elaborar la secuencia didáctica, especialmente a la hora de escoger las competencias y contenidos que se iban a trabajar.
He fomentado la participación y la colaboración en clase.	4	La socialización ha sido clave para lograr la máxima participación. No obstante, en algunas clases, especialmente en el debate, unos/as alumnos/as acaban acaparando la atención más que otros, y he observado que esta tendencia debe ser evitada.  En todas las clases se ha fomentado el respeto y la tolerancia entre los/as discentes.
He utilizado diferentes materiales en clase (incluyendo TICs).	4	Herramientas como <i>Flipgrid</i> (para la grabación de vídeos), <i>Midmup</i> (para la creación de mapas mentales virtuales) y <i>Twitter</i> (que sirvió como estímulo para un debate) han sido empleadas satisfactoriamente y se han podido integrar perfectamente en el enfoque comunicativo. Gracias a ellas, el alumnado ha sido capaz de poner en práctica las funciones comunicativas pertinentes.  En todas las clases he empleado tanto <i>Powerpoint</i> como <i>Genially</i> para la presentación y la explicación de contenidos de forma visual, permitiendo a los/as alumnos/as no “perdersé” durante las clases y seguir las instrucciones sin confusión. El alumnado puede tener como referencia las diapositivas en la <i>suite</i> de <i>Google Classroom</i> .  Desafortunadamente, intenté usar <i>Wooclap</i> en clase y los/as alumnos/as no pudieron contestar a las preguntas por un fallo técnico.
He podido solucionar cualquier tipo de falta de disciplina.	5	No ha habido ninguna situación de comportamientos disruptivos en el aula que alterara el ritmo de la clase.  En los pocos casos en los que los/as alumnos/as se han desviado del tema inicial propuesto para debatir o discutir en clase, he podido reconducir la conversación con tacto.

<p>He buscado estrategias para que el alumnado pueda trabajar de forma autónoma.</p>	<p>5</p>	<p>En muchas de las actividades planteadas, me he esforzado en que el alumnado saque conclusiones e ideas de fuentes de información para algunas tareas (con la idea de usarlas en un debate o monólogo posterior).</p> <p>Al mismo tiempo, se han propuesto actividades en las que ellos y ellas puedan aprender y practicar funciones comunicativas de la lengua de forma autónoma.</p>
<p>A partir de los resultados de la evaluación continua, he podido obtener información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, que me servirá para reflexionar y mejorar mi propia práctica docente.</p>	<p>5</p>	<p>Gracias a las evidencias extraídas del proceso de evaluación (en las que se ha evaluado cada una de las destrezas, muchas de ellas más de una vez a lo largo de la intervención docente) he podido sacar conclusiones no sólo del desempeño del alumnado, sino de mi propia práctica docente. A su vez, los resultados de la evaluación me han permitido establecer vínculos entre la teoría del Máster y las prácticas.</p>
<p>He seguido y he tenido en cuenta las sugerencias y opiniones del tutor/a.</p>	<p>5</p>	<p>Mediante los diarios de campo, fichas de observación y conversaciones con mi tutora, no sólo he observado todo lo que ha acontecido a mi alrededor, sino que también he comentado las estrategias metodológicas con ella, la atención a la diversidad o reacciones ante situaciones imprevistas en las clases. Todos los cambios propuestos en el contenido de las diapositivas, la forma de representarlo y la forma de interactuar con el alumnado las he tenido en cuenta y creo haber corregido las deficiencias.</p> <p>Antes de llevar a cabo mi intervención didáctica, he consultado a mi tutora cuestiones relacionadas con la evaluación, así como su opinión sobre las estrategias más adecuadas para exponer y representar visualmente instrucciones y/o explicaciones. He tomado nota de sus consejos y críticas constructivas para así mejorar en mi práctica docente en el futuro. Ha sido una experiencia muy gratificante y enriquecedora.</p>
<p>He atendido a la diversidad en el aula.</p>	<p>4</p>	<p>He empleado herramientas de andamiaje cuando he observado que algún miembro del alumnado ha presentado alguna dificultad a la hora de completar las actividades.</p>

### Anexo XI: Encuesta de satisfacción

#### ENCUESTA DE SATISFACCIÓN

Por favor, complete esta encuesta de satisfacción marcando con una equis la valoración de cada uno de los componentes, desde 1 (mínimo grado de satisfacción) a 5 (satisfacción plena).

	1	2	3	4	5
1. El/la docente utiliza diferentes herramientas para apoyar sus explicaciones (herramientas TIC, pizarra, etc.).					✓
2. El/la docente atiende la diversidad en el aula.					✓
3. El/la docente organiza bien las tareas en clase (una correcta secuenciación y temporalización).					✓
4. El/la docente se interesa por la comprensión de las instrucciones y las explicaciones y resuelve todas las dudas.					✓
5. El/la docente ofrece retroalimentación clara y fomenta un ambiente de tolerancia y respeto.					✓
6. Las actividades que se plantean en clase son útiles para conseguir los objetivos de aprendizaje.					✓
7. El/la docente estimula el aprendizaje autónomo del/ de la estudiante.					✓
8. Estoy satisfecho/a con la labor docente del/ de la docente.					✓

Observaciones/ comentarios:

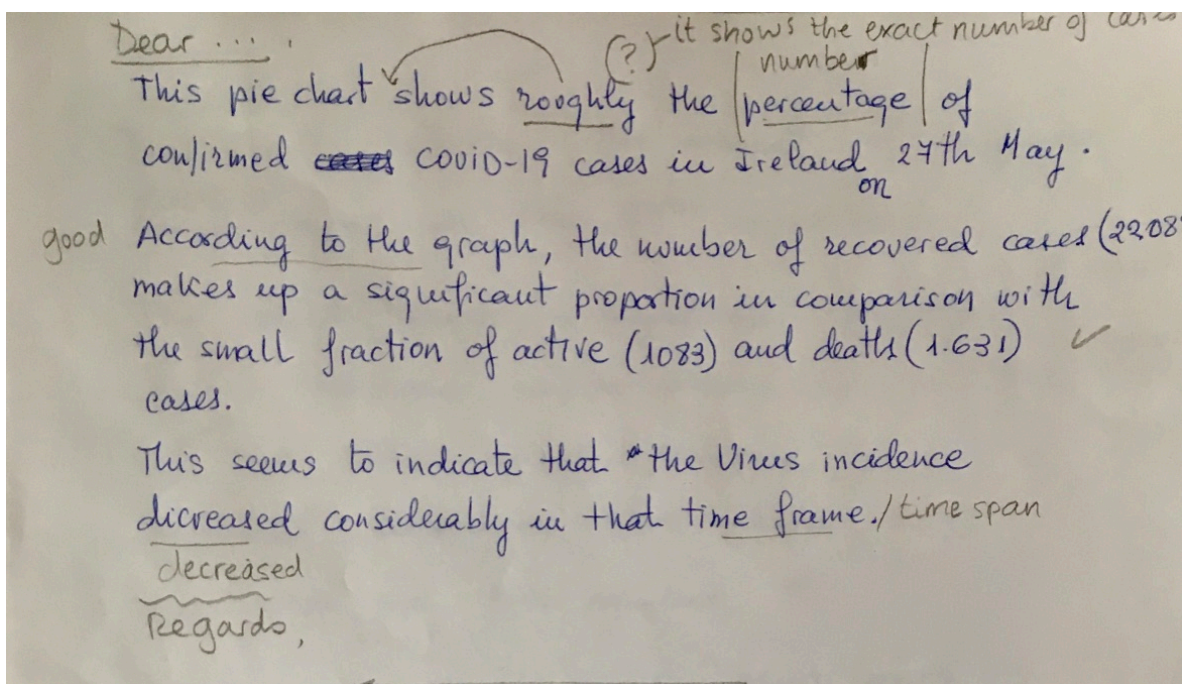
Es un encanto de profesor, nos ha ayudado bastante en clase.  
E.O.I sigue con su estilo, es decir, con personal realmente cualificado.-

## Anexo XII: Evidencias del alumnado

### Ejemplo de mediación

#### Alumno A

#### Versión 1. Sesión 2. Escritura colaborativa. Actividad 2.7.

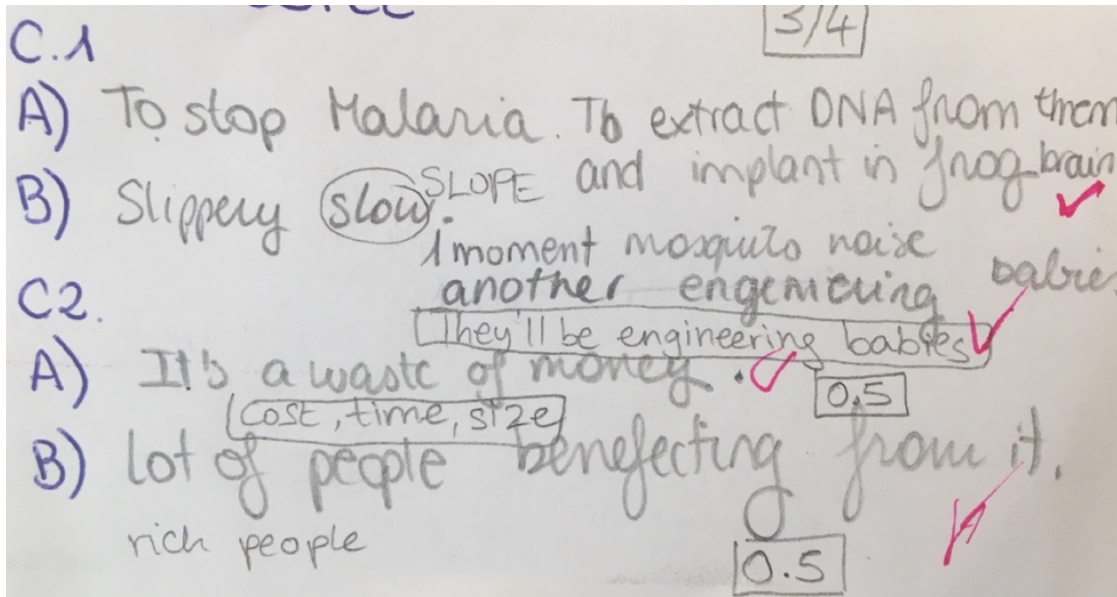


#### Versión 2. Sesión 3. Escritura individual. Actividad 3.4.

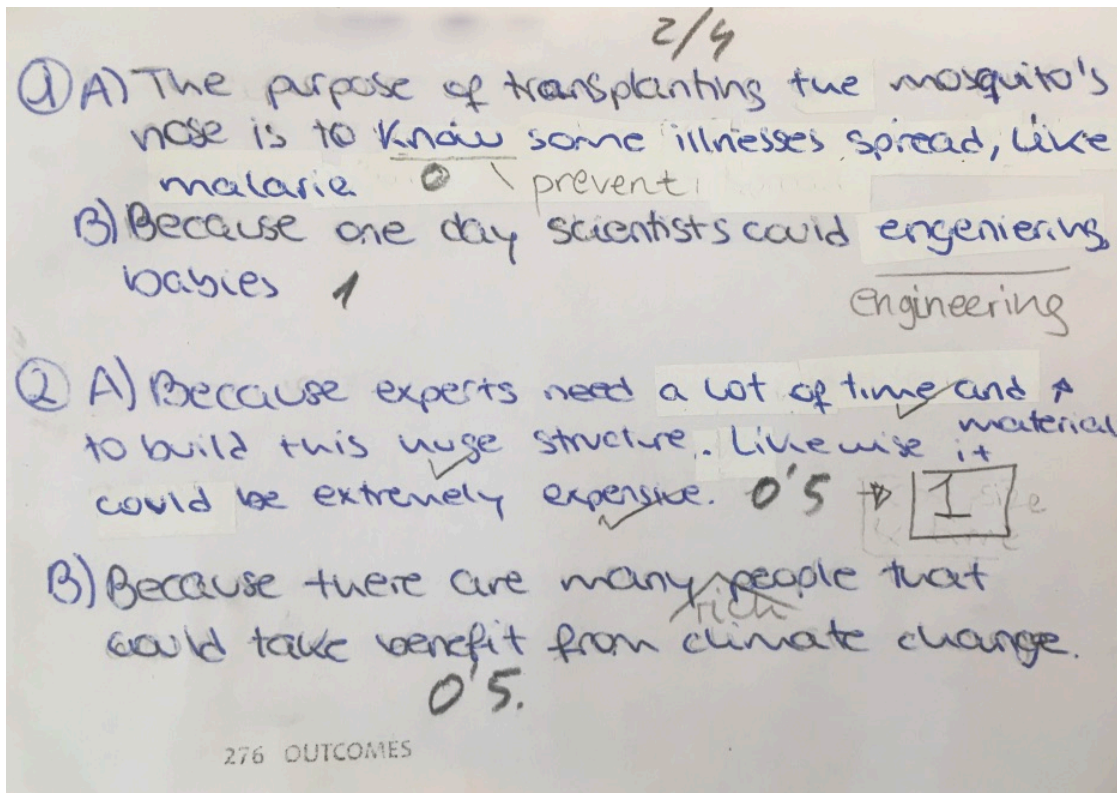
The graph represents the proportion of vaccinated population in different countries. The results show that roughly the thirty percent of the population in USA has been vaccinated, what represents the highest number if we compare with the rest of the countries shown in the graph. It is evident that the number of vaccinated population in the rest of the world is low if we consider the 37% of the segment expressed in the graph.

Ejemplo de actividad de comprensión oral 1.5. corregida

Alumno B



Alumno C





### **Anexo XIII: Rúbricas**

A continuación aparecen las rúbricas de evaluación de la memoria de prácticas (Soriano Jiménez, 2021). Están adaptadas de la Resolución del 24 de febrero de 2020, del BOJA 41/2020, para su uso en clase siguiendo la evaluación continua. Estas mismas rúbricas se muestran de manera íntegra en español en las páginas 115-117.

#### **Written production** (opinion article):

-Task fulfilment: the student is able to adjust his/her work to the requirements, the language functions, ideas, arguments, opinions and examples that are used are relevant to the task, the details which support the main ideas are relevant for the content and the length of the text is appropriate: 25%

-Text organization: organizing the ideas, readability, formal aspects related to format which show sensitivity towards the reader, cohesive mechanisms and conventions of formal writing regarding punctuation: 25%

-Variety and richness: Grammatical structures, lexis, idiomatic expressions and appropriate register: 25%

-Correctness of grammatical structures and lexis. It is also assessed how these mistakes are relevant in relation to the communicative purpose: 25%

TOTAL GRADE: /40

#### **Mediation** (mediation task):

-Task fulfilment: the student is able to adjust his/her work to the requirements of the task, he/she is able to transmit the information which is relevant, the functions of the source text and the length of the written text is appropriate: 25%

-Mediation strategies: the students are able to use specific strategies of mediation of texts such as morphosyntactic or lexical changes: 25%

-Text organization: organizing the ideas, readability, formal aspects related to format and cohesive elements: 25%

-Reformulation: students are expected not to copy or reproduce chunks of text from the source text: 25%

TOTAL GRADE: /40

**Oral skill** (debate):

-Task fulfilment: the student is able to adjust his/her work to the requirements. The language functions, ideas, arguments, opinions and examples used are relevant to the task. He/she is able to use details which support the main ideas that are relevant for the content of the debate or responds appropriately to the interview questions: 20%

-Organization: students organize their ideas in a coherent manner, the information is understood easily, ideas are conveyed fluently and the discursive conventions and cohesive elements are used when needed: 20%

-Phonological control: clear and natural pronunciation, accent, rhythm and intonation. 20%

Variety and richness: simple and complex grammatical structures, lexis, idiomatic expressions and register: 20%

-Correctness: Students are expected to use correctly simple and complex grammatical structures, lexis and idiomatic expressions. It is also assessed how these mistakes are relevant to the communicative purpose: 20%

Producción oral (debate)

PRUEBAS ESPECÍFICAS DE CERTIFICACIÓN 2019/2020

NIVEL/GRUPO: IDIOMA: Junio / Septiembre OFICIAL/LIBRE

C1- PRODUCCIÓN ORAL

NOMBRE: JUNTA DE ANDALUCÍA

CRITERIOS / NOTA	9	8	7	6,5	5	4	2,5	1	0
<b>CUMPLIMIENTO DE LA TAREA:</b> Ajuste de la tarea. Funciones del lenguaje pertinentes para la tarea. Relevancia y adecuación de ideas razonamientos opiniones y ejemplos para el tema y la tarea. Detalles de apoyo relevantes para el contenido. Duración del monólogo.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPIN, y EJEMPLOS del todo claros, precisos y pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para casi todos los puntos del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en su mayor parte. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje pertinentes en su mayor parte. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZONAMIENTOS, OPINIONES Y EJEMPLOS en su mayor parte claros, precisos y pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para la mayor parte de los puntos del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en gran medida. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje en gran medida pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZONAMIENTOS, OPINIONES Y EJEMPLOS en gran medida apropiados y pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para una gran parte del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo en gran medida apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en gran medida. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje en gran medida pertinentes. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZONAMIENTOS, OPINIONES Y EJEMPLOS en gran medida apropiados y pertinentes. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para una gran parte del contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo en gran medida apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje no pertinentes a la tarea expresadas a menudo de forma inadecuada. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZONAMIENTOS, OPINIONES Y/O EJEMPLOS solo en parte pertinentes. <input type="checkbox"/> Pocos DETALLES de apoyo relevantes para el contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> LA TAREA dista mucho de CUMPLIRSE <input type="checkbox"/> FUNCIONES del lenguaje no pertinentes a la tarea. <input type="checkbox"/> IDEAS, RAZÓN, OPINIONES Y/O EJEMPLOS inadecuados y apenas pertinentes. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevantes para el contenido. <input type="checkbox"/> DURACIÓN del monólogo muy insuficiente o muy excesiva.	<input type="checkbox"/> El texto es inadecuado incluso para justificar la nota más baja y/o se aparta de los requisitos de la tarea		
<b>ORGANIZACIÓN</b> Organización de ideas: coherencia (facilidad para seguir el monólogo). Fluidez textual. Convenciones del discurso monológico. Mecanismos de cohesión cuando se precisan.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas casi totalmente apropiada (monólogo muy fácil de seguir). <input type="checkbox"/> Discurso sumamente FLUIDO y NATURAL. <input type="checkbox"/> Convenciones del DISCURSO monológico sumamente guiadas y adecuadas en su totalidad. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN sumamente eficaces cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PRON. casi totalmente clara y natural, con muy pocos ERRORES FONOLÓGICOS que casi nunca dificultan la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTONACIÓN, eficaces que posibilitan comunicar detalles y MATICES sutiles de SIGNIFICADO y de TONO actitudinal.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas apropiada en su mayor parte (monólogo fácil de seguir). <input type="checkbox"/> Discurso en gran medida FLUIDO y NATURAL. <input type="checkbox"/> Convenciones del DISCURSO monológico segundas en su mayor parte. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN en su mayor parte eficaces cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PRON. clara y natural en su mayor parte, con pocos ERRORES FONOLÓGICOS que apenas dificultan la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTONACIÓN, sumamente eficaces que posibilitan comunicar MATICES SIGNIFICADO y de TONO actitudinal.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en gran medida apropiada (monólogo fácil de seguir). <input type="checkbox"/> Discurso en gran medida FLUIDO y NATURAL. <input type="checkbox"/> Convenciones del DISCURSO monológico segundas en gran medida. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN en gran medida eficaces cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PRON. en gran medida clara y natural, con ERRORES FONOLÓGICOS que raramente dificultan la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTONACIÓN en su mayor parte eficaces que posibilitan comunicar algunos MATICES de SIGNIFICADO y de TONO actitudinal.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas solo en parte apropiada (gran parte del monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> Discurso FLUIDO y NATURAL solo en parte. <input type="checkbox"/> Convenciones del DISCURSO monológico segundas solo en parte. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PRON. parcialmente clara, con algunos ERRORES FONOLÓGICOS que a veces dificultan la comprensión. <input type="checkbox"/> ACENT., RITMO Y ENTONACIÓN, eficaces solo en parte que no hacen posible comunicar suficientes MATICES de SIGNIFICADO y de TONO actitudinal.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas casi totalmente inapropiada (monólogo difícil de seguir). <input type="checkbox"/> Apenas usa un discurso FLUIDO y NATURAL. <input type="checkbox"/> Convenciones del DISCURSO monológico apenas segundas. <input type="checkbox"/> MECANISMOS de COHESIÓN inadecuados o muy escasos cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PRON. a menudo poco clara, con frecuentes ERRORES FONOLÓGICOS que a menudo dificultan la comprensión. <input type="checkbox"/> Habilidad y repertorio limitados para controlar patrones de ACENTUACIÓN, RITMO Y ENTONACIÓN.	<input type="checkbox"/> Repertorio de EST.GR. ORAL frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO frecuentemente inapropiado. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.			
<b>CONTROL FONOLÓGICO</b> Pronunciación clara y natural y presencia de errores fonológicos. Repertorio de patrones de acento, ritmo y entonación, de tonos matiz y el tono actitudinal del hablante.	<input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de EST.GR. ORAL que cumple en su mayor parte los requisitos de C1. <input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumple en su mayor parte los requisitos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en su mayor parte apropiado. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de EST.GR. ORAL que cumplen los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de EST.GR. ORAL que cumplen los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Repertorio de EST.GR. ORAL frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO a menudo inapropiado. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Repertorio de EST.GR. ORAL frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO frecuentemente inapropiado. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de ESTR. GR. ORAL. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.				
<b>RIQUEZA Y VARIEDAD</b> Estructuras de gramática oral (EST.GR. ORAL) que cumplen los requisitos de temas, tareas de C1. Léxico y expresiones idiomáticas que cumplen los requisitos de temas y tareas de C1. Registro apropiado, (propiedad y flexibilidad).	<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES casi nunca dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.
<b>CORRECCIÓN</b> Estructuras de gramática oral (EST. GR. ORAL) que cumplen los requisitos de C1. Léxico y expresiones idiomáticas que cumplen los requisitos de temas y tareas de C1. Relevancia comunic. de falsos errores.	<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES casi nunca dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES a menudo dificultan la comprensión.

Nombre y firma de /la Examinador/a \_\_\_\_\_

Nota Final Producción Oral \_\_\_\_\_ / 50

Ejemplos relevantes de la muestra

Producción escrita (artículo de opinión)



PRUEBAS ESPECÍFICAS DE CERTIFICACIÓN 2019/2020

OFICIAL/LIBRE

Junio / Septiembre

IDIOMA:

NIVEL/GRUPO:

C1- PRODUCCIÓN ESCRITA

CRITERIO / NOTA	NF	10	9	8	7	6,5	5	4	2,5	1	0
<b>CUMPLIMIENTO DE LA TAREA</b> Ajuste a la tarea. Fundaciones del lenguaje pertinentes para la tarea. Relevancia y adecuación de ideas razonamientos, opiniones y ejemplos para tema y tarea. Detalles de apoyo relevantes para el contenido. Longitud de la tarea	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUMENTOS, OPINIONES Y EJEMPLOS de apoyo relevantes para el tema y la tarea. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para casi todos los contenidos. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUMENTOS, OPINIONES Y EJEMPLOS de apoyo relevantes para casi todos los contenidos. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en su mayor parte. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes en su mayor parte. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUM., OPINION, Y EJEMP. en su mayor parte claros, precisos y relevantes para el tema y la tarea. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para la mayoría de los contenidos. <input type="checkbox"/> LONGITUD de texto apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en gran medida. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes en gran medida. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUMENTOS, OPINIONES/O BIEN EJEMPLOS en gran medida claros, precisos y relevantes para el tema y la tarea. <input type="checkbox"/> DETALLES de apoyo relevantes para una parte significativa de los contenidos. <input type="checkbox"/> LONGITUD de texto en gran medida apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea en gran medida apropiada (texto generalmente fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO en gran medida correcto mostrando algo de sensibilidad al lector. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. en gran medida correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en gran medida apropiada (texto generalmente fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO en gran medida correcto mostrando algo de sensibilidad al lector. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. en gran medida correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas apropiada solo en parte (algunas partes de texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO correcto solo en parte con poca sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso generalmente inadecuado de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNTAJACIÓN a menudo incorrecta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas casi totalmente inapropiada (muchas partes de texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO apenas correcto con muy poca sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso inadecuado de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNTAJACIÓN muy a menudo incorrecta.	<input type="checkbox"/> TAREA, DISTA mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNC. muy poco pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUMENTOS, OPINIONES Y/O EJEMP. casi totalmente imprecisos y no relevantes para el tema y la tarea. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante para el contenido. <input type="checkbox"/> LONGITUD de texto en gran medida inapropiada.	<input type="checkbox"/> El texto es inadecuado incluso para justificar la nota más baja y/o se aparta de los requisitos de la tarea.	
<b>ORGANIZACIÓN DEL TEXTO</b> Organización de ideas (facilidad para seguir el texto). Convenciones formales de formato con sensibilidad hacia el lector. Mecanismos de cohesión cuando se precisan. Convenciones formales de puntuación.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas casi del todo apropiada (texto muy fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO correcto casi en su totalidad con sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso muy efectivo de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. casi completamente correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en su mayor parte apropiada (texto fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO correcto en su mayor parte con sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte efectivo de MECANISMOS de COHESIÓN. <input type="checkbox"/> PUNT. en su mayor parte correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en su mayor parte apropiada (texto fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO correcto en su mayor parte con sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte efectivo de MECANISMOS de COHESIÓN. <input type="checkbox"/> PUNT. en su mayor parte correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en gran medida apropiada (texto generalmente fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO en gran medida correcto mostrando algo de sensibilidad al lector. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. en gran medida correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en gran medida apropiada (texto generalmente fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO en gran medida correcto mostrando algo de sensibilidad al lector. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. en gran medida correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas en gran medida apropiada (texto generalmente fácil de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO en gran medida correcto mostrando algo de sensibilidad al lector. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNT. en gran medida correcta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas apropiada solo en parte (algunas partes de texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO correcto solo en parte con poca sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso generalmente inadecuado de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNTAJACIÓN a menudo incorrecta.	<input type="checkbox"/> ORIG. de ideas casi totalmente inapropiada (muchas partes de texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> FORMATO apenas correcto con muy poca sensibilidad hacia el lector. <input type="checkbox"/> Uso inadecuado de MECANISMOS de COHESIÓN cuando se precisan. <input type="checkbox"/> PUNTAJACIÓN muy a menudo incorrecta.	<input type="checkbox"/> TAREA, DISTA mucho de CUMPLIRSE. <input type="checkbox"/> FUNC. muy poco pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> IDEAS, ARGUMENTOS, OPINIONES Y/O EJEMP. casi totalmente imprecisos y no relevantes para el tema y la tarea. <input type="checkbox"/> Casi ningún DETALLE de apoyo relevante para el contenido. <input type="checkbox"/> LONGITUD de texto en gran medida inapropiada.	<input type="checkbox"/> El texto es inadecuado incluso para justificar la nota más baja y/o se aparta de los requisitos de la tarea.	
<b>RIQUEZA Y VARIEDAD</b> Estructuras Gramaticales (simples y complejas) para cumplir los requisitos de temas y tareas de C1. Léxico y expresiones idiomáticas apropiadas para C1. Registro apropiado, con propiedad y flexibilidad en el uso del idioma en contexto.	<input type="checkbox"/> Excepcionalmente amplia variedad de ESTR. GRAMATICALES, que cumplen casi en su totalidad los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Excepcionalmente amplia variedad de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen casi en su totalidad los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO casi totalmente apropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy amplia de ESTR. GRAMATICALES, que cumplen en su mayoría los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Variedad muy amplia de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen en su mayoría los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en su mayor parte apropiado.	<input type="checkbox"/> Variedad muy amplia de ESTR. GRAMATICALES, que cumplen en su mayoría los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Variedad muy amplia de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen en su mayoría los requisitos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en su mayor parte apropiado.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de ESTRUCTURAS GRAMATICALES que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de VOCABULARIO Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de ESTRUCTURAS GRAMATICALES que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de VOCABULARIO Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de ESTRUCTURAS GRAMATICALES que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de VOCABULARIO Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS que cumplen los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida apropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Repertorio de ESTRUCTURAS GRAMATICALES, a veces insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO a veces insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO a veces inapropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Repertorio de ESTRUCTURAS GRAMATICALES frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO frecuentemente insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO frecuentemente inapropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Repertorio de ESTRUCTURAS GRAMATICALES, a veces insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> Repertorio LÉXICO a veces insuficiente para cumplir los requisitos básicos de los temas y tareas de C1. <input type="checkbox"/> REGISTRO a veces inapropiado para el contexto de la tarea.	<input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de VOC y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) a menudo dificultan la comprensión.	
<b>CORRECCIÓN</b> Estructuras gramaticales (simples y complejas). Léxico apropiado para C1. Relevancia comunicativa de fallos y errores.	<input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso casi del todo correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES casi nunca dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES casi nunca dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso en su mayor parte correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOG.) muy raramente dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) apenas dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) apenas dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso en gran medida correcto de VOC. y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) apenas dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso solo en parte correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso solo en parte correcto de VOC y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) a veces dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de ESTRUCTURAS GRAMATICALES. <input type="checkbox"/> Uso muy poco correcto de VOC y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. <input type="checkbox"/> Los ERRORES (incl. ORTOGRAFÍA) a menudo dificultan la comprensión.	<input type="checkbox"/> El texto es inadecuado incluso para justificar la nota más baja y/o se aparta de los requisitos de la tarea.		

Ejemplos relevantes de la muestra	Nombre y Firma de/la examinador/a
Nota Final Producción Escrita	/ 40

Mediación escrita (carta a un conocido)



PRUEBAS ESPECÍFICAS DE CERTIFICACIÓN 2019 / 2020  
 JUNIO / SEPTIEMBRE 2019 / 2020  
 OFICIAL / LIBRE

NIVEL / GRUPO: \_\_\_\_\_ IDIOMA: \_\_\_\_\_

Junio / Septiembre

Mediación escrita TAREA 1

CRITERIO / NOTA	10	9	8	7	6-5	4	2,5	1	0
<b>CUMPLIMIENTO DE LA TAREA</b> Ajuste a la tarea. Selección y transmisión adecuada de la información de texto(s) fuente(s) relevante para la tarea. Uso de las funciones del lenguaje pertinentes para la tarea. Longitud del texto.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE casi toda la información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes casi en su totalidad.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA a la tarea casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE casi toda la información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes casi en su totalidad.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea en su mayor parte de la información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes en su mayor parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea en gran medida. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE gran parte de la información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES en gran medida pertinentes. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto en gran medida apropiada.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE poca información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes solo en parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto insuficiente o excesiva.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE poca información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes solo en parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto insuficiente o excesiva.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE poca información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes solo en parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto insuficiente o excesiva.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE poca información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes solo en parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto insuficiente o excesiva.	<input type="checkbox"/> SE AJUSTA la tarea solo en parte. <input type="checkbox"/> SELECCIONA Y TRANSMITE poca información relevante. <input type="checkbox"/> FUNCIONES pertinentes solo en parte. <input type="checkbox"/> LONGITUD del texto insuficiente o excesiva.
<b>ORGANIZACIÓN DEL TEXTO</b> Organización de ideas (facilidad para seguir el texto). Convenciones formales del texto mediado. Mecanismos de cohesión cuando se precisan.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi del todo coherente (texto muy fácil de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> USO sumamente eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas casi del todo coherente (texto muy fácil de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas casi en su totalidad. <input type="checkbox"/> USO sumamente eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas en su mayor parte coherente (texto fácil de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas en su mayor parte. <input type="checkbox"/> USO en su mayor parte eficaz de MECANISMOS de COHESIÓN.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas en gran medida coherente (texto fácil de seguir) mayor parte del tiempo. <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas en gran medida. <input type="checkbox"/> USO eficaz en gran medida de MECANISMOS de COHESIÓN.	<input type="checkbox"/> ORGANIZACIÓN de ideas solo en parte coherente (basantes partes texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas solo en parte. <input type="checkbox"/> MEC de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas solo en parte coherente (basantes partes texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas solo en parte. <input type="checkbox"/> MEC de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas solo en parte coherente (basantes partes texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas solo en parte. <input type="checkbox"/> MEC de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas solo en parte coherente (basantes partes texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas solo en parte. <input type="checkbox"/> MEC de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.	<input type="checkbox"/> ORG. de ideas solo en parte coherente (basantes partes texto difíciles de seguir). <input type="checkbox"/> CONVENCIONES FORMALES del texto seguidas solo en parte. <input type="checkbox"/> MEC de COHESIÓN generalmente inadecuados y/o insuficientes.
<b>ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN</b> Variedad y eficacia de estrategias (lingüísticas) de mediación adecuada(s) que sean pertinentes(s) para la tarea dada.	<input type="checkbox"/> Muy amplio REPERTORIO de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> Amplio REPERTORIO de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> Amplio REPERTORIO de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO ampliamente eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO generalmente amplio de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO eficaz en gran medida de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO muy insuficiente de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy poco eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO muy insuficiente de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy poco eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO muy insuficiente de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy poco eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO muy insuficiente de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy poco eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.	<input type="checkbox"/> REPERTORIO muy insuficiente de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea. <input type="checkbox"/> USO muy poco eficaz de las estrategias lingüísticas de mediación pertinentes para la tarea.
<b>REFORMULACIÓN LINGÜÍSTICA</b> Reformulación de estructuras gramaticales del texto fuente. Reformulación léxica del texto fuente. Corrección de estructuras gramaticales propias ajustadas al tipo de mediación que requiere la tarea. Corrección de léxico propio ajustado al tipo de mediación que requiere la tarea. Registro adecuado a la situación comunicativa.	<input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de EST. GR PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Muy amplia variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO casi siempre correcto de EST. GR. PROPIAS ajustadas al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO casi siempre correcto de LÉXICO PROPIO ajustado al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO muy adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Amplia variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Amplia variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO en su mayor parte correcto de EST. GR. PROPIAS ajustadas al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO en su mayor parte correcto de LÉX. PROPIO ajustado al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO en su mayor parte adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Variedad suficiente de EST. GR. PROPIAS para reformular el texto fuente de forma eficaz. <input type="checkbox"/> Variedad suficiente de LÉXICO PROPIO para reformular el texto de forma eficaz. <input type="checkbox"/> USO en gran medida correcto de EST. GR. PROPIAS ajustadas al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO en gran medida correcto de LÉXICO PROPIO ajustado al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Variedad suficiente de EST. GR. PROPIAS para reformular el texto fuente de forma eficaz. <input type="checkbox"/> Variedad suficiente de LÉXICO PROPIO para reformular el texto de forma eficaz. <input type="checkbox"/> USO en gran medida correcto de EST. GR. PROPIAS ajustadas al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO en gran medida correcto de LÉXICO PROPIO ajustado al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO en gran medida adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Poca variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Poca variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de EST. GR. PROPIAS para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de LÉXICO PROPIO para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO poco adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Poca variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Poca variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de EST. GR. PROPIAS para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de LÉXICO PROPIO para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO poco adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Poca variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Poca variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de EST. GR. PROPIAS para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de LÉXICO PROPIO para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO poco adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Poca variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Poca variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de EST. GR. PROPIAS para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de LÉXICO PROPIO para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO poco adecuado a los requisitos de la tarea.	<input type="checkbox"/> Poca variedad de EST. GR. PROPIAS que reformulan el texto fuente. <input type="checkbox"/> Poca variedad de LÉXICO PROPIO que reformula el texto fuente. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de EST. GR. PROPIAS para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> USO poco correcto de LÉXICO PROPIO para ajustarse al tipo de mediación que requiere la tarea. <input type="checkbox"/> REGISTRO muy poco adecuado a los requisitos de la tarea.

Ejemplos relevantes de la muestra

Nota final Mediación Tarea 1

Nombre y Firma de/la examinador(a)

\_\_\_\_\_ / 40 \_\_\_\_\_