

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

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

**Harry Potter y la gamificación en el aula
invertida de inglés en 4º de ESO**

| | |
|--|------------------------------|
| Trabajo fin de estudio presentado por: | Elena Comisso |
| Tipo de trabajo: | Propuesta de intervención |
| Especialidad: | Lenguas Extranjeras (inglés) |
| Director: | Antonio Daniel Juan Rubio |
| Fecha: | 01/06/2022 |

Resumen

La propuesta de intervención expuesta en el presente Trabajo de Fin de Máster pretende aportar ideas prácticas que contribuyan al avance en el campo de la innovación y mejora educativa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. En concreto, la unidad didáctica diseñada ha sido pensada para una clase de 4º de Educación Secundaria Obligatoria recurriendo a un diseño metodológico ecléctico, en la que se combinan tres de los enfoques en auge en los últimos años: la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje por proyectos. El hilo conductor que entrelaza las diferentes sesiones es el mundo mágico de Harry Potter, la narrativa escogida para las actividades de gamificación. A través de la elección de estas metodologías, se pretende promover la autonomía de los estudiantes y su papel fundamental en el propio proceso de aprendizaje del idioma inglés, garantizar un aprendizaje significativo, experiencial y lúdico implicando las emociones y la creatividad de los alumnos, además de fomentar el trabajo colaborativo, las habilidades sociales y el uso de diferentes herramientas tecnológicas. Asimismo, se pretende crear una propuesta de intervención capaz de utilizar las ventajas de cada una de las metodologías utilizadas con el fin de aunar fuerzas para atender a las diferentes estrategias y ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses y factores de motivación de todos los alumnos.

Palabras clave:

Aula invertida, gamificación, Harry Potter, lengua inglesa, aprendizaje por proyectos

Abstract

The proposal of teaching intervention presented in this master's thesis aims to make a small contribution in the field of educational innovation and improvement of the teaching-learning process of the English language. Specifically, the present didactic unit has been conceived for a 4th year Secondary Education class using an eclectic methodological design, which combines three of the most popular approaches in recent years: gamification, flipped classroom, and project-based learning. The common thread that links the different sessions is the magical world of Harry Potter, which is the narrative chosen for the gamification activities. Through the choice of these methodologies, the aim is to promote students' autonomy and their central role in the process of learning English language, to guarantee meaningful, experiential, and playful learning involving students' emotions and creativity, as well as encouraging collaborative work, social skills, and the use of different technological tools. It also aims to create a proposal of teaching intervention capable of using the advantages of each of the selected methodologies in order to join forces to meet the different learning strategies, rhythms, needs, interests, and motivational factors of all students.

Keywords:

English language, flipped classroom, gamification, Harry Potter, project-based learning

Abstract

La proposta didattica presentata in questa tesi di Master mira a fornire idee pratiche che contribuiscano al progresso nel campo dell'innovazione didattica e al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento della lingua inglese. Nello specifico, l'unità didattica progettata è stata concepita per una classe del quarto anno della scuola secondaria obbligatoria utilizzando un disegno metodologico eclettico, che combina tre degli approcci più in auge negli ultimi anni: la *gamification*, la *flipped classroom* e il *project-based learning*. Il filo conduttore che lega le diverse sessioni è il magico mondo di Harry Potter, la trama scelta per le attività di *gamification*. Attraverso la scelta di queste metodologie, si vuole anzitutto promuovere l'autonomia degli studenti e il loro ruolo fondamentale nel processo di apprendimento dell'inglese. Inoltre, si pretende garantire un apprendimento significativo, esperienziale e ludico, coinvolgendo le emozioni e la creatività degli studenti, oltre a incoraggiare la collaborazione, le abilità sociali e l'uso di diversi strumenti tecnologici. L'obiettivo è dunque quello di creare una proposta didattica in grado di avvalersi dei vantaggi di ciascuna delle metodologie utilizzate con il fine di soddisfare i diversi bisogni, necessità, strategie e ritmi di apprendimento, interessi e fattori motivazionali di ogni singolo studente.

Parole chiave:

Lingua inglese, flipped classroom, gamification, Harry Potter, project-based learning

Índice de contenidos

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción | 8 |
| 1.1. Justificación | 8 |
| 1.2. Planteamiento del problema | 10 |
| 1.3. Objetivos | 12 |
| 1.3.1. Objetivo general | 12 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 12 |
| 2. Marco teórico | 13 |
| 2.1. La gamificación | 13 |
| 2.1.1. Definición | 13 |
| 2.1.2. Ventajas de su uso | 14 |
| 2.1.3. Harry Potter | 17 |
| 2.2. El Aula Invertida | 18 |
| 2.2.1. Definición | 18 |
| 2.2.2. Ventajas de su uso | 20 |
| 2.3. El aprendizaje basado en proyectos | 22 |
| 2.3.1. Definición | 22 |
| 2.3.2. Ventajas de su uso | 23 |
| 3. Propuesta de intervención | 25 |
| 3.1. Presentación de la propuesta | 25 |
| 3.2. Contextualización de la propuesta | 26 |
| 3.2.1. Entorno y características | 26 |
| 3.2.2. El alumnado y el aula | 26 |
| 3.2.3. Legislación | 27 |
| 3.3. Intervención en el aula | 28 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3.3.1. | Objetivos | 28 |
| 3.3.2. | Competencias..... | 29 |
| 3.3.3. | Contenidos | 32 |
| 3.3.4. | Metodología | 35 |
| 3.3.5. | Cronograma y secuenciación de actividades | 36 |
| 3.3.6. | Recursos | 52 |
| 3.3.7. | Evaluación | 52 |
| 3.4. | Evaluación de la propuesta..... | 54 |
| 4. | Conclusiones..... | 56 |
| 5. | Limitaciones y prospectiva..... | 58 |
| 5.1. | Limitaciones..... | 58 |
| 5.2. | Prospectiva | 58 |
| 6. | Referencias bibliográficas | 60 |
| 6.1. | Bibliografía consultada | 64 |
| 6.2. | Sitografía..... | 64 |
| 7. | Anexos | 65 |
| 7.1. | Anexo 1 Tablero para insignias y puntos..... | 65 |
| 7.2. | Anexo 2 Material para la sesión 1 | 69 |
| 7.3. | Anexo 3 Material para la sesión 3 | 72 |
| 7.4. | Anexo 4 Material para la sesión 5 | 73 |
| 7.5. | Anexo 5 Material para la sesión 7 | 73 |
| 7.6. | Anexo 6 Material para la sesión 9 | 74 |
| 7.7. | Anexo 7 Rúbricas de evaluación | 75 |
| 7.8. | Anexo 8 Escalas de valoración..... | 78 |
| 7.9. | Anexo 9 Escalas de valoración para la autoevaluación | 79 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 Elementos de la gamificación..... | 14 |
| Figura 2 Principios y mecanismos del aprendizaje basado en el juego | 15 |
| Figura 3 Aula invertida. Opciones sobre la primera exposición..... | 19 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Contenidos referidos a la comprensión de textos orales y escritos | 33 |
| Tabla 2 Contenidos referidos a la producción de textos orales y escritos | 34 |
| Tabla 3 Contenidos lingüístico-discursivos | 35 |
| Tabla 4 Cronograma de las actividades..... | 37 |
| Tabla 5 Secuenciación de las sesiones | 37 |
| Tabla 6 Descripción de las actividades de la sesión 1 | 38 |
| Tabla 7 Descripción de las actividades de la sesión 2 | 41 |
| Tabla 8 Descripción de las actividades de la sesión 3 | 42 |
| Tabla 9 Descripción de las actividades de la sesión 4 | 44 |
| Tabla 10 Descripción de las actividades de la sesión 5 | 45 |
| Tabla 11 Descripción de las actividades de la sesión 6 | 47 |
| Tabla 12 Descripción de las actividades de la sesión 7 | 48 |
| Tabla 13 Descripción de las actividades de la sesión 8 | 49 |
| Tabla 14 Descripción de las actividades de la sesión 9 | 51 |
| Tabla 15 Criterios de calificación..... | 53 |
| Tabla 16 Matriz DAFO | 55 |

1. Introducción

En el presente trabajo de fin de máster se pretende exponer una propuesta de intervención didáctica innovadora para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en el aula de 4º de Educación Secundaria Obligatoria a través del uso de la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje por proyectos.

Para su planteamiento, se ha elegido recurrir a un diseño metodológico que, sirviéndose del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), combina tres de los enfoques en auge en los últimos años: en primer lugar la gamificación, que, basada en la narrativa de Harry Potter, constituye el hilo conductor de toda la unidad didáctica; en segundo lugar, el modelo del aula invertida (*flipped classroom*) para garantizar la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y aprovechar el tiempo del que se dispone en el aula; y, por último, el aprendizaje basado en proyectos para fomentar el trabajo colaborativo entre los alumnos.

De este modo, se pretende crear una propuesta de intervención capaz de utilizar las ventajas de cada una de las metodologías utilizadas con el fin de aunar fuerzas para atender a las diferentes estrategias y ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses y factores de motivación de todos los alumnos.

1.1. Justificación

La profesión de docente ya no se limita al mero hecho de enseñar y transmitir conocimientos a los alumnos, cuyo rol es el de ser receptores pasivos de contenidos almacenándolos en la memoria: la realidad actual es bien distinta. Hoy día son los alumnos los que han de considerarse los verdaderos protagonistas del proceso de "enseñanza-aprendizaje", asumiendo un rol activo en su propio desarrollo académico y personal. En consecuencia, es necesario que los profesores desarrollen nuevas competencias y diseñen metodologías didácticas innovadoras para poder hacer frente a los numerosos retos que los cambios repentinos y radicales de la sociedad actual les plantean, así como a las necesidades, expectativas y características cambiantes de los alumnos.

Por lo tanto, para garantizar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) a nuestros alumnos, la característica principal de una clase en el siglo XXI resulta ser la capacidad de “despertar el deseo y el placer de aprender mediante el asombro” (Ortiz, 2015, p.212), es decir, una clase en la que se fomenten la creatividad, la capacidad de aprender a aprender, la innovación y el uso de las TIC y de las metodologías innovadoras. Unido a la creación de la propuesta didáctica planteada en el presente trabajo, se ha tenido en cuenta todo lo que se acaba de exponer, intentando combinar de manera eficaz y coherente elementos innovadores de diferentes metodologías y las TIC.

La primera metodología escogida para el diseño de la unidad didáctica presentada en este trabajo es la gamificación, que consiste en el uso de elementos típicos del juego (tales como la narrativa, la dinámica y las mecánicas) en contextos que no son propiamente lúdicos, como la enseñanza. El empleo de la gamificación en el aula ha demostrado tener numerosas ventajas en cuanto al aumento de la motivación y del compromiso de los estudiantes, al fomentar la cooperación y la colaboración, así como la autonomía y la capacidad de resolución de problemas, al ofrecer una retroalimentación constante y unos resultados fácilmente medibles (a través de insignias, puntos, etc.), además de atenuar el miedo al error gracias al componente lúdico de las actividades (Sánchez et al., 2020; Lee y Hammer, 2011). En nuestro caso, la narrativa elegida como guion para las actividades en el aula ha sido la saga de Harry Potter, puesto que es un ejemplo de literatura juvenil, transmedia y franquicia de origen inglesa cuyo éxito a nivel mundial sigue siendo, después de veinticinco años del estreno del primer libro, considerable también entre las nuevas generaciones. Además, al estar ambientada en una escuela, la realidad descrita en las novelas es muy parecida a la que los alumnos viven en sus aulas, lo que ayuda a los estudiantes a identificarse con los protagonistas de la narración elegida y les hace capaces de llevar la magia a sus aulas.

La segunda metodología implicada en la presente propuesta didáctica es el aula invertida, modelo que propone que los alumnos estudien el contenido de las lecciones por su cuenta a través de vídeos o presentaciones facilitados por los profesores, y que en clase se realicen actividades para aclarar, profundizar y sobre todo poner en práctica los conocimientos adquiridos (Bergmann y Sams, 2012). El aula invertida resulta ser muy conveniente en las clases de lengua extranjera ya que permite disponer de más tiempo para la práctica del idioma y la interacción en clase, tanto entre docente y alumnos como, sobre todo, entre alumnos.

Como consiguiente, el docente tiene también la oportunidad de atender a las necesidades específicas de cada alumno, personalizando la enseñanza a medida que en el aula va supervisando el trabajo de los estudiantes (Ivi, 2012). A la hora de elegir el modelo del aula invertida para nuestra propuesta, además de las que se acaban de exponer, se han tenido en cuenta otras ventajas de dicha metodología, tales como la capacidad de fomentar el trabajo autónomo, el aprender a aprender y el pensamiento crítico de los estudiantes, junto con la posibilidad de favorecer el trabajo en equipo, la creatividad y el uso de las TIC (Sánchez et al., 2020).

En tercer lugar, aprovechando el carácter colaborativo de las metodologías utilizadas, hemos optado por introducir sesiones de aprendizaje basado en proyectos en las que los estudiantes realicen presentaciones explicativas de lo que van estudiando. De esta forma, se pretende hacerles aún más protagonistas de su propio aprendizaje, puesto que “la mejor forma de aprender algo es enseñándolo” (Ortiz, 2015, p.212).

Finalmente, para justificar la elección de las metodologías, cabe destacar que no solo gamificación, aula invertida y aprendizaje basado en proyectos han demostrado ser metodologías innovadoras exitosas *per se*, sino que también se ha demostrado la eficacia de su implementación conjunta (Sánchez et al., 2020; González et al., 2018). Asimismo, a través de la integración de diferentes herramientas tecnológicas, se pretende crear una propuesta didáctica que se adapte a los avances e innovaciones de la sociedad actual, con el objetivo de formar a alumnos digitalmente competentes para su futuro laboral, su desarrollo personal e inclusión social, tal como se expone en el Marco Europeo de Competencias Digitales para la Ciudadanía (DigComp 2.1).

1.2. Planteamiento del problema

Desde siempre las construcciones condicionales han despertado un interés especial y han sido estudiadas desde diferentes puntos de vistas lingüísticos, cognitivo-psicológicos, y lógico-filosóficos, principalmente porque “reflejan la habilidad que posee el ser humano para razonar sobre situaciones alternativas, hacer referencias basadas en informaciones incompletas, imaginar posibles conexiones y relaciones entre varias situaciones o entender cómo podría

ser el mundo en el caso de que alguna de las relaciones citadas fueran diferentes” (Julián, 2007, p.59).

Por lo que respecta al inglés como lengua extranjera, cabe destacar que el estudio de las construcciones condicionales empieza en el nivel A2 del MCER, y su perfeccionamiento llega hasta los niveles más altos de competencia lingüística, lo que nos ofrece evidencias de que la adquisición de la destreza en el uso de dichas construcciones no es una tarea sencilla para los aprendientes, tanto por el componente cognitivo como por la complejidad lingüística. En efecto, Jacobsen afirma que “debido a su complejidad intrínseca, los condicionales ingleses representan un desafío para los estudiantes de inglés como lengua extranjera¹” (Doglova, 2016, p.668) e identifica dos razones lingüísticas principales que argumentan su afirmación: en primer lugar, se trata de construcciones compuestas por dos oraciones, cuya relación de subordinación puede causar dificultades en los no nativos; en segundo lugar, para la formulación correcta de las condicionales, los alumnos necesitan dominar otras características gramaticales, como el tiempo y el aspecto, los auxiliares modales y la negación (Doglova, 2016, p.170-171; Doglova, 2012).

Debido a dichas notorias dificultades, hemos decidido crear una propuesta didáctica capaz de facilitar y simplificar la comprensión y la adquisición de las construcciones condicionales inglesas con el fin de asegurarse de que el aprendizaje sea más lúdico y significativo para los alumnos, involucrándolos directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el uso de la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos presupone un amplio uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), las TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) y las TEP (tecnologías para el aprendizaje y la participación) (Romero, 2018; González et al., 2020).

¹ Todas las citas textuales cortas de fuentes inglesas a lo largo del elaborado se citarán en español con una traducción propia.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo general del presente trabajo es:

- OG: Diseñar una propuesta didáctica innovadora que aproveche las ventajas de la gamificación, el aula invertida, el aprendizaje por proyectos y de los recursos tecnológicos para mejorar y modernizar la enseñanza de la lengua inglesa en la clase de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

1.3.2. Objetivos específicos

Los objetivos específicos del presente trabajo son:

- OE1: Despertar en los alumnos el interés por el estudio de la lengua inglesa a través de metodologías que les permitan ser artífices de su propio aprendizaje;
- OE2: Diseñar una propuesta de intervención adaptada a las características y necesidades del aula del siglo XXI;
- OE3: Trabajar la competencia lingüística y todas las competencias clave dando mayor resalto a las competencias aprender a aprender, competencia digital y sentido de iniciativa y espíritu emprendedor;
- OE4: Analizar los puntos fuertes y débiles de las metodologías empleadas para futuras propuestas de intervención en el aula.

2. Marco teórico

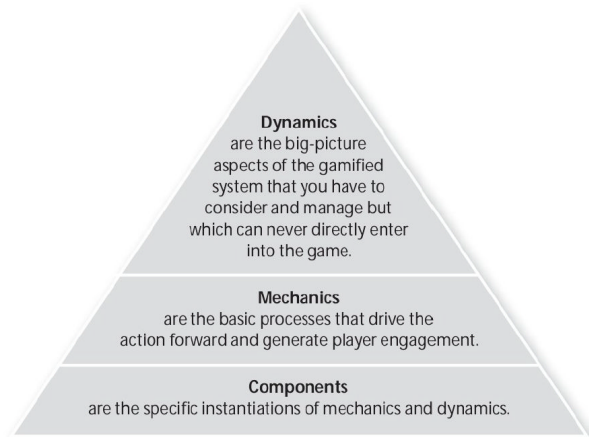
La gamificación, el aula invertida y el aprendizaje basado en proyectos se configuran como unas de las metodologías innovadoras más en auge en los últimos años en el campo de la enseñanza, incluida la docencia de lenguas extranjeras como el inglés. ¿A qué se debe esta tendencia? ¿Cuáles son los rasgos de estas metodologías y cuáles los puntos fuertes que hacen posible dicho éxito? En los siguientes apartados se intentará contestar a estas preguntas.

2.1. La gamificación

2.1.1. Definición

A pesar de que el término “*gamification*” (traducido al español como gamificación o ludificación) fue propuesto por primera vez por Nick Pelling en 2002, el origen de este concepto se remonta a finales del siglo XIX y su popularidad y empleo en diferentes ámbitos (marketing, empresas, servicios, educación etc.) aumentó de manera sensible desde la década del 1980 hasta ahora (Christians, 2018).

Pero ¿de qué se trata y a qué se debe su éxito? Citando a Kapp (2012), podemos afirmar que: “La ‘gamificación’ es el uso de la mecánica, la estética y la lógica de juego para atraer a la gente, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas.” (Kapp, 2012, p.10). En otras palabras, la gamificación consiste en el empleo de elementos de diseño y técnicas de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de promover y fomentar comportamientos, de desarrollar habilidades, de hacer que un producto o servicio sea más atractivo y motivador y, como consiguiente, de involucrar a los usuarios (Ortiz-Colón et al, 2018; Lee y Hammer, 2011). De hecho, un juego se puede definir como “un sistema en el que los jugadores participan en un desafío abstracto, definido por reglas, interactividad y retroalimentación, que da lugar a un resultado cuantificable que a menudo provoca una reacción emocional” (Kapp, 2012, p.76), y todos estos son elementos que se configuran como extremadamente motivantes y funcionales para los fines que acabamos de mencionar. En concreto, los fundamentos de la gamificación que se basan en las características propias de los juegos, según Werbach (2012), son los siguientes:

Figura 1 Elementos de la gamificación

Fuente: Werbach, 2012, p.82

- Las dinámicas (*dynamics*), que se identifican con la estructura implícita del juego, su concepto (narración, progresión, emociones, etc.);
- Las mecánicas (*mechanics*), es decir los procesos que promueven el desarrollo del juego (retos, competición, feedback, recompensas, etc.);
- Los componentes (*components*), que son la puesta en práctica de las mecánicas y dinámicas (logros, puntos, niveles, equipos, etc.).

Todas estas características nos ayudan a entender tanto porqué la gamificación ha encontrado un terreno fértil en el campo de la educación, como su presencia preponderante en los proyectos de innovación educativa. Hoy en día disponemos de numerosos estudios (Lee y Hammer, 2011; Stott y Neustaedter, 2013; Ortiz-Colón et al, 2018) que afirman la eficacia de la implementación de la gamificación entre las metodologías didácticas debido a su capacidad de asegurar altos niveles de motivación e interés en los estudiantes, consiguiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en algo ameno.

2.1.2. Ventajas de su uso

“Esa es la mejor manera de aprender, cuando estás haciendo algo con tal disfrute que no te das cuenta de que el tiempo pasa.” (A. Einstein, 1915)

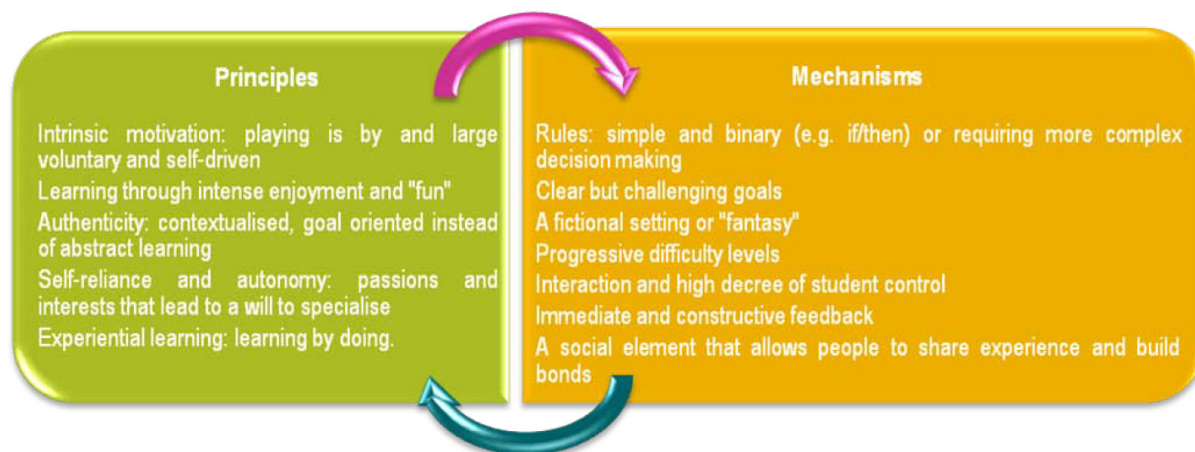
La gamificación parece configurarse como una metodología eficaz a la hora de hacer frente a uno de los retos más complejos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, la motivación.

La motivación es un factor clave que influye en el rendimiento alcanzado por un estudiante: es lo que le atrae al estudio, lo que determina cuánto tiempo dedica a profundizar sus conocimientos y desarrollar sus competencias, lo que condiciona el grado con el que se compromete en la realización de una tarea, en alcanzar un objetivo. Según Perrotta (2013), el uso de la gamificación en educación fomenta la motivación intrínseca de los estudiantes ya

que permite crear un clima de persuasión, compromiso e inmersión en la narrativa del juego en lugar de un clima de obligación hacia el estudio.

Entrando en detalle, como se puede apreciar en la Figura 2, Perrotta (2013) identifica los principios y las mecánicas que caracterizan la gamificación y que motivan su implementación exitosa en el campo de la educación:

Figura 2 Principios y mecanismos del aprendizaje basado en el juego



Fuente: Perrotta et al. 2013 p 1

Por otra parte, Stott y Neustaedter (2013) enumeran algunos de los conceptos básicos que caracterizan los juegos y que resultan ser exitosos a la hora de aplicarlos en contextos educativos:

- El derecho a equivocarse (*freedom to fail*) y la posibilidad de tener segundas, terceras oportunidades (varias vidas, *checkpoints* frecuentes). En el proceso de enseñanza-aprendizaje se traduce en la posibilidad de atenuar el miedo al error que puede obstaculizar, por ejemplo, la libre expresión de los alumnos en lengua extranjera;
- La posibilidad de obtener una retroalimentación rápida y continua (*rapid feedback*). Es fundamental proporcionar a los estudiantes una retroalimentación constante de su desempeño para que su aprendizaje sea más eficaz;
- La progresión (*progression*) de un nivel al otro, de una misión a la siguiente según un nivel de dificultad creciente. En la educación este concepto se ve reflejado en la teoría del andamiaje, en la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y en el aprendizaje significativo;
- La narrativa (*storytelling*), el hilo conductor de la historia del juego. En el aula puede servir para contextualizar elementos curriculares en un escenario realístico y significativo para los alumnos.

Sin embargo, gamificar en educación parece tener repercusiones ventajosas no solo en el rendimiento escolar y en la motivación, sino que también a niveles más amplios. Por ejemplo, Lee y Harmer (2011) afirman que la gamificación es capaz de influir en tres áreas:

1. *Cognitiva*. Los juegos se caracterizan por un sistema complejo de reglas que los jugadores tienen que aprender a dominar a través del ensayo-error, la experimentación y el descubrimiento, resultando ser un factor capaz de captar la atención de los jugadores y motivarles en la resolución de los retos más complejos. Además, no solo la dificultad de las misiones incrementa gradualmente, sino que a los jugadores, para conseguir el mismo objetivo, se les permite escoger entre diferentes caminos y pruebas. Dichas técnicas, aplicadas a la educación, pueden influir en la perspectiva desde la que los alumnos se enfrentan al estudio: en lugar de darles una motivación extrínseca basada en beneficios a largo plazo (aprobar al final del curso, conocimientos que podrían ser útiles en un futuro), se les proporcionan tareas factibles y recompensas inmediatas, ayudándoles de esta forma a aprender a preguntarse “Si quiero obtener buenos resultados en la escuela ¿cuál es el siguiente paso?” (Ivi, p. 3, traducción propia)
2. *Emocional*. Los juegos son capaces de despertar emociones diferentes y poderosas, tanto positivas (júbilo, orgullo, curiosidad...) como negativas (frustración, desmoralización, fracaso...). Sin embargo, las dinámicas de los juegos permiten a los jugadores seguir jugando a pesar de las emociones negativas que podrían sentir, y hasta les dan la oportunidad de transformarlas en algo positivo. Basta con pensar que los juegos, puesto que implican una experimentación continua, implican también un fracaso continuo, y es justamente a través del fracaso como se aprenden las dinámicas del juego, hasta el punto de que “en muchos juegos, la única forma de aprender a jugar es fallando repetidamente, aprendiendo algo cada vez²”. Al contrario, los estudiantes normalmente perciben el error como algo totalmente negativo y vergonzoso, y el miedo al fracaso es uno de los sentimientos más fuertes que influyen negativamente en la actitud de los alumnos y les impide seguir adecuadamente en el proceso de aprendizaje (vid. hipótesis del filtro afectivo de S. D. Krashen). Gracias a su capacidad y de permitir varios intentos para alcanzar los objetivos y de ofrecer una retroalimentación constante e inmediata

² Vid. Nota 1

(fundamental para fomentar también la autoevaluación), a través de la gamificación se puede conseguir que los estudiantes vean el fracaso como parte integrante del proceso de aprendizaje, como una oportunidad de mejora.

3. *Social*. Por un lado, los juegos permiten a los jugadores probar nuevas identidades y roles, meterse en la piel de otras personas actuando y tomando decisiones desde diferentes puntos de vista. Esto hace que los jugadores reflexionen sobre ellos mismos y su identidad y desarrollen la empatía. Por otro lado, los juegos tienen fuertes componentes sociales y permiten desarrollar habilidades de inteligencia emocional, de interacción social, de autonomía y colaboración.

En resumen, podemos concluir que:

La implementación de la gamificación en la práctica educativa conlleva el aumento de múltiples beneficios relacionados con la educación, ya que presenta las actividades como un reto atractivo para los alumnos, les ayuda a resolver problemas, aumenta el nivel de compromiso con la tarea y aumenta el interés por el aprendizaje. Con ello, además, se produce un aumento del interés que fomenta de la adquisición de competencias, así como una mejora de las habilidades sociales y del comportamiento de los alumnos. (Traducción propia de Sánchez et al., 2020, p.2)

2.1.3. Harry Potter

Contar historias es uno de los métodos más eficaces, aunque infrutilizados, para mejorar el aprendizaje. No es de extrañar. Para muchas culturas, la narración es uno de los métodos más utilizado para compartir información. Una buena historia habla a nuestras mentes, a nuestros corazones y a nuestras emociones más profundas. [...]. El aprendizaje también puede ser irracionalmente emocional” (Traducción propia de Kapp, 2012, p.137.)

Estas palabras de Kapp (2012) nos ayudan a reflexionar sobre la importancia de la elección de una narrativa eficaz, motivadora y atractiva a la hora de diseñar un proyecto de gamificación. En el presente trabajo hemos optado por la saga de Harry Potter como hilo conductor de las actividades de gamificación por diferentes razones.

En primer lugar, se ha tenido en cuenta el éxito a nivel mundial de dicha saga a lo largo de las últimas dos décadas, siendo un claro ejemplo de literatura juvenil de origen inglesa que se ha convertido en una franquicia muy popular hasta el día de hoy entre las nuevas generaciones, y en un ejemplo por excelencia de transmedia (adaptaciones cinematográficas, videojuegos, juegos de mesa...).

En segundo lugar, el hecho de que la historia tenga como ambientación principal una escuela, con sus alumnos, profesores y asignaturas, hace que los estudiantes puedan fácilmente identificarse con los protagonistas de la narración elegida, involucrándose en primera persona en la progresión de la historia. Además, el mundo mágico descrito en la saga puede ser un óptimo aliado para “hechizar” a los alumnos y transformar su experiencia de aprendizaje en algo más motivador y memorable.

Por último, la saga en sí contiene muchos elementos propios de la gamificación que se pueden fácilmente utilizar para diseñar una propuesta didáctica. En concreto, la Escuela de Magia y Hechicería de Hogwarts, prevé la subdivisión de sus alumnos en cuatro casas (equipos), organiza torneos entre ellas (retos, competición, colaboración), y se apoya en un sistema de puntuación y recompensas (puntos, *badges*, insignias) para establecer, al final de cada año, la casa vencedora de la “Copa de las Casas”³.

2.2. El Aula Invertida

2.2.1. Definición

Una primera definición del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) fue propuesta por Barbara Walvoord y Virginia Johnson Anderson en su obra “*Effective grading*” (1998, 2010). En ella se describen tres momentos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: *first exposure* (primera exposición) en el cual a los alumnos se les presentan nuevos conceptos y hechos; *process* (proceso) en el que los alumnos analizan, sintetizan y aplican lo que han aprendido; y *response* (respuesta) que corresponde con la fase de retroalimentación y evaluación del trabajo realizado. Walvoord y Anderson proponen un paradigma alternativo al modelo de enseñanza tradicional para optimizar el uso del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afirmando, tal y como se resume en la Figura 3, que:

“La clave del paradigma alternativo -utilizar el tiempo de clase para procesar y responder- es establecer la primera parte de exposición: conseguir que todos o casi todos los alumnos lean la tarea en su propio tiempo de estudio antes de la clase. Pídeles que traigan, envíen o escriban en clase algún ejercicio que les responsabilice de haber realizado la primera exposición. Luego, en clase, responda a lo que han hecho y amplíelo” (Traducción propia de Walvoord y Anderson, 2010, p.81)

³ Para un análisis más detallado, vid. Hassan et al., 2018, pp. 32-34

Figura 3 Aula invertida. Opciones sobre la primera exposición

| Choices About First Exposure | | | |
|-------------------------------------|---|---------------------------|----------------------------------|
| | In Class | Students' Own Time | Instructor's Own Time |
| Traditional model | First exposure | Process | Response to all assignments |
| Alternate model | Process; response to daily, short assignments and guidance for longer assignments | First exposure | Response to selected assignments |

Fuente: Walvoord y Anderson, 2010, p.81

Sin embargo, fue en 2007 cuando los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams dieron forma al modelo de aula invertida como lo conocemos ahora. Los docentes decidieron grabar videos de las clases que iban a impartir asignando su visión como tarea para casa, con el fin de poder aprovechar todo el tiempo de las clases presenciales para resolver las dudas y aplicar los conceptos tratados.

El aula invertida, se basa justamente en eso: en invertir los roles y los momentos tradicionales del aula, apoyándose en las nuevas tecnologías (TIC) para que el alumnado pueda, autónomamente y de manera asíncrona, empezar su aprendizaje fuera del aula y para que en clase continúe, refuerce, complemente y aplique todo lo aprendido (Mengual-Andres et al., 2020). Por su modalidad de empleo de las TIC, el aula invertida se considera como uno de los modelos de *Blended Learning* (Staker y Horn, 2012), es decir aquella modalidad de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar por una parte presencialmente y por otra parte en línea, a través de plataformas online.

Considerando dichas características, Bishop y Verleger (2013) sostienen que los componentes más significativos del modelo educativo son dos:

1. el empleo de las tecnologías informáticas como vídeos: las TIC permiten que el docente pueda compartir en una plataforma el material didáctico y que los alumnos puedan acceder a toda la información fuera del aula;
2. el recurrir a actividades de aprendizaje interactivas: en clase, el tiempo se aprovecha proponiendo actividades colaborativas, de consolidación de conocimientos, proyectos, y muchas más actividades capaces de fomentar la interacción entre alumnos y entre alumnos y docentes.

Para ultimar la definición del aula invertida, Cabi (2018) identifica cuatro pilares básicos sobre los que se tienen que conformar las clases para que sigan este modelo:

1. Entorno flexible: los docentes deben reestructurar el entorno y los tiempos educativos de manera flexible, teniendo en cuenta las necesidades, las características y las expectativas individuales y grupales y creando un ambiente propicio para el aprendizaje;
2. Cultura de aprendizaje: es necesario favorecer una cultura de aprendizaje enfocada al alumno, ofreciendo la realización en clase de numerosas y variadas oportunidades de aprendizaje significativo, proponiendo actividades accesibles a todo el alumnado, apoyando en su resolución y en la aclaración de dudas, y proporcionando una retroalimentación constante;
3. Contenido intencional: los docentes tienen que elegir los contenidos a tratar de forma intencional, intentando crear material significativo y accesible para todo el alumnado y ofrecer herramientas para el estudio autónomo con el fin de maximizar el tiempo en el aula para la realización de actividades de profundización y consolidación de los contenidos tratados;
4. Educador profesional: en el aula invertida, más que en una clase tradicional, el docente debe ser un educador profesional que tiene que monitorear a los estudiantes en todo su proceso de aprendizaje, evaluar su trabajo y ofrecer una retroalimentación constante y relevante.

2.2.2. Ventajas de su uso

Recientemente, diferentes estudios han comprobado las numerosas ventajas que presenta la implementación del aula invertida en la motivación, el compromiso, la participación, la interacción, la autonomía y el rendimiento de los estudiantes (Cabi, 2018).

Como hemos comentado anteriormente, una de las características distintivas del aula invertida es el recurrir a herramientas tecnológicas con el fin de poner en práctica la inversión de los momentos tradicionales del aula. En concreto, el uso de las TIC facilita el acceso remoto al material de clase, permitiendo a los alumnos acceder a los contenidos tantas veces como lo necesiten, de manera más flexible, asíncrona y autónoma. De este modo, se profundiza la competencia digital de los alumnos, fomentando en ellos el uso crítico, seguro y creativo de las nuevas tecnologías a la vez que aprenden los contenidos curriculares de la asignatura que se imparte con este modelo.

En segundo lugar, invirtiendo los momentos de explicación de contenidos y práctica de los mismos, en el aula se consigue aprovechar mejor el tiempo del que se dispone para crear un

contexto significativo y auténtico para el aprendizaje en el que los alumnos se impliquen en actividades creativas y colaborativas basadas en los contenidos aprendidos de manera autónoma. Por consiguiente, el docente pasa a tener un rol de guía y supervisor, pudiendo atender a las necesidades específicas de cada alumno resolviendo dudas, aportando explicaciones más detalladas, y personalizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, los mismos Bergmann y Sams (2012) afirman que “la ‘inversión’ en el aula establece un marco que garantiza que los estudiantes reciban una educación personalizada y adaptada a sus necesidades individuales⁴” (Ivi, p.6) y que, por ende, “una de las grandes ventajas de la inversión es que los estudiantes que tienen dificultades reciben más ayuda⁵” (Ivi, p.9).

Otra ventaja del aula invertida es el poder disponer en clase de más tiempo para actividades significativas para trabajar los niveles cognitivos más altos de la Taxonomía de Bloom (aplicar, analizar, evaluar, crear) y así asegurar la perdurabilidad del proceso de aprendizaje. A través de actividades dinámicas y colaborativas, los alumnos no solo van consolidando los contenidos, sino que al mismo tiempo desarrollan competencias transversales tales como la capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, de liderazgo, cooperación y mediación. De esta forma, la interacción en clase, tanto entre los alumnos como entre los alumnos y el docente, se ve aumentada considerablemente, lo que conlleva a un incremento en las habilidades de socialización e influye positivamente en la mejora del clima en clase, en el aumento de la participación y de la motivación del alumnado.

Por último, pero de vital importancia, cabe destacar que el aula invertida tiene la gran ventaja de convertir al alumno en el verdadero protagonista de su aprendizaje, ya que se le exige una cierta responsabilidad en la autorregulación y organización del estudio autónomo, fomentando la capacidad de autoevaluarse y aprender a aprender.

⁴ Vid. Nota 1

⁵ Vid. Nota 1

2.3. El aprendizaje basado en proyectos

2.3.1. Definición

El concepto de aprendizaje basado en proyectos no es reciente: no se trata de una metodología nueva, sino que es una metodología que se ha ido utilizando, modificando y mejorando en el tiempo, especialmente a lo largo del siglo XX. De hecho, los fundamentos teóricos del aprendizaje por proyectos actual se remontan a las ideas de Dewey (1938) sobre la importancia del aprender haciendo (*learning by doing*) y de la centralidad de la experiencia directa en el proceso de aprendizaje, y a la propuesta de Kilpatrick (1918) de un método por proyectos de carácter globalizador, basados en situaciones reales significativas para el alumnado, y concebidos como una unidad compleja de experiencia intencional por parte de los alumnos (Pozuelos, 2007).

En efecto, cuando hablamos de aprendizaje basado en proyectos nos referimos a una metodología que se basa en la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, en su implicación y experiencia directa en actividades significativas que tienen una conexión con la vida real. En concreto, esta metodología prevé que los alumnos resuelvan situaciones reales y encuentren respuestas investigando, aplicando sus conocimientos previos, reflexionando y cooperando. Dicho de otra manera:

El aprendizaje basado en proyectos es una forma de aprendizaje situado [...] y se basa en la teoría constructivista de que los estudiantes adquieren una comprensión más profunda del material cuando construyen su comprensión trabajando con ideas y utilizándolas. En el aprendizaje basado en proyectos, los alumnos se involucran en problemas reales y significativos que son importantes para ellos y que son similares a lo que los científicos matemáticos, escritores e historiadores. Una clase basada en proyectos permite a los alumnos investigar preguntas, proponer hipótesis y explicaciones, debatir sus ideas, cuestionar las ideas de otros y proponer nuevas ideas.” (Traducción propia de Krajcik y Blumenfeld, 2006, p,317)

Como es fácil de entender, el término “proyecto” incluye diferentes clases de actividades que se pueden proponer en el aula y que, según Kilpatrick (1918), se pueden organizar en cuatro tipologías: los proyectos cuyo propósito es el de crear, elaborar algo concreto (*producer’s project*); los que están orientados a la resolución de un problema, y que se centran en preguntas o dudas (*problem project*); los que tienen como objetivo el adquirir conocimientos o habilidades en el manejo de un recurso o producto (*consumer’s project*); y aquellos que

están diseñados para formar en el conocimiento de una técnica (*specific learning*) (Pozuelos, 2007).

Se elija la tipología que se elija, y si nuestro fin es el de estimular y mantener la curiosidad y la motivación, en la puesta en práctica de esta metodología es esencial plantear un proyecto verdaderamente interesante y significativo para el alumnado: un proyecto capaz de trabajar contenidos y competencias de manera coherente con objetivos didácticos y, a la vez, capaz de involucrar activamente al alumnado en actividades significativas y experienciales.

En cuanto a su aplicación práctica en el aula, Pozuelos (2007) identifica las siguientes fases de planificación de una actividad basada en proyectos:

1. Identificación temática y contacto inicial: se refiere a la fase de lluvia de ideas sobre las diferentes posibilidades temáticas del proyecto y en la que se trata de familiarizar al alumnado con el tema elegido;
2. Exploración inicial y definición del objetivo de estudio: es la fase en la que se explicitan los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema elegido a través de debates grupales, y se plantean las preguntas y los objetivos del proyecto;
3. Plan de trabajo: deliberación y presentación: es la fase de elaboración de la secuencia y la temporalización de las actividades que se realizarán para la creación del proyecto, y de la organización de los grupos de trabajo y de la asignación de roles en los mismos;
4. Desarrollo del plan de trabajo: es la fase de trabajo grupal en sí para la realización del proyecto a través de las actividades planteadas. Es la etapa más larga del proyecto y la que supone una mayor implicación por parte del alumnado, mientras que el docente asume un rol de supervisor, tutor y facilitador;
5. Síntesis y evaluación: es la fase final de presentación del proyecto por parte de los grupos, en la que no solo se divulga el trabajo realizado, sino que también se realiza un análisis crítico del proyecto y una reflexión sobre lo aprendido.

2.3.2. Ventajas de su uso

La adopción del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza ha resultado tener distintas ventajas bajo diferentes aspectos (Bell, 2010; Bishop y Verleger, 2013; Krajcik y Blumenfeld, 2006; Pozuelos, 2007). En primer lugar, cabe destacar que se trata de una metodología que en la práctica didáctica se puede integrar fácilmente con otras técnicas y métodos, entre los que se encuentran la gamificación y el aula invertida (Mosquera, 2019).

En segundo lugar, como ya hemos mencionado, fomenta el aprendizaje experiencial y situado, puesto que la adquisición de conocimientos ocurre en situaciones auténticas y reales, y por eso más significativas para los estudiantes, que, además, tienen la posibilidad de poner en práctica sus conocimientos previos, de relacionarlos con lo que van descubriendo y de construir ellos mismos su propio saber (Krajcik y Blumenfeld, 2006).

Un tercer aspecto para tener en cuenta son los beneficios que el aprendizaje basado en proyectos promueve a nivel de interacción social. Gracias al trabajo en grupo, los estudiantes desarrollan habilidades tales como la capacidad de colaborar y cooperar con los demás, de escucha activa y mediación, de empatía y sentido de grupo, de autonomía e interdependencia, así como competencias organizativas y de gestión del tiempo, responsabilidad, co-aprendizaje, coevaluación y autoevaluación (Mosquera, 2019; Krajcik y Blumenfeld, 2006). Además, dichos aspectos, contribuyen a aumentar la motivación, la participación, el interés y la implicación de los alumnos.

En cuarto lugar, esta metodología estimula el desarrollo de estrategias cognitivas complejas (Pozuelos, 2007) que resultan ser básicas para garantizar un aprendizaje duradero. De hecho, la realización de un proyecto conlleva, por ejemplo, el saber planificar, la capacidad de búsqueda información, su gestión y análisis mediante una reflexión basada en el pensamiento crítico y divergente, el ser capaz de debatir y negociar significados, y la habilidad de encontrar soluciones a problemas reales, elaborar respuestas y argumentarlas. Todo ello permite que el alumno no solo adquiera conocimientos, sino que desarrolle sus propias ideas y opiniones con respecto al contenido trabajado, promoviendo una comprensión del tema más profunda.

Por último, cabe destacar que hoy en día las TIC juegan un papel fundamental en el aprendizaje basado en proyectos en las diferentes fases de realización del mismo. Por lo tanto, esta metodología, tanto como la gamificación y el aula invertida, tiene la ulterior ventaja de promover la competencia digital de los alumnos, desarrollando su capacidad de utilización de recursos tecnológicos, de búsqueda, obtención y uso crítico de la información, y de creación de contenidos.

3. Propuesta de intervención

En el apartado anterior se han delineado los aspectos teóricos más relevantes de las metodologías didácticas escogidas para el diseño de la presente propuesta de intervención. Unido, se describen en el detalle todos los aspectos que caracterizan la unidad didáctica “*Enchanted English*” planteada en nuestro trabajo, tanto en términos de contextualización, de objetivos, competencias y contenidos, como de secuenciación y descripción de las actividades.

3.1. Presentación de la propuesta

Tal y como se ha descrito en la introducción, en el presente trabajo se pretende diseñar una propuesta de intervención que responda a las necesidades reales que se presentan en el aula de inglés en 4º de ESO. Esto se debe a que uno de los principales retos a los que los docentes se enfrentan a diario es la necesidad de diseñar actividades con las que no solo se consigan lograr los contenidos y objetivos didácticos tradicionales, sino que a la vez sean innovadoras, atractivas y respondan a los requisitos didácticos actuales.

Por ello, nuestra propuesta tiene el objetivo de enseñar contenidos gramaticales tradicionales, como los condicionales ingleses en nuestro caso, pero con la ambición de encontrar una manera innovadora y motivadora, eficaz y actual para lograr este propósito.

En este sentido, como ya se ha mencionado anteriormente, se han escogido tres de las metodologías que hoy en día están en auge en los contextos innovadores y se ha intentado dar forma a una unidad didáctica coherente que sea capaz de sacar el máximo provecho de la unión del empleo de la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje por proyectos. Además, la narrativa que hemos escogido para contextualizar el empleo de la gamificación ha sido la saga de Harry Potter. Este mundo mágico, como se describirá en más detalle, representa el hilo conductor de todas las actividades que forman parte de la unidad didáctica, no por casualidad titulada “*Enchanted English*”, tanto en las sesiones de gamificación, como en las de *flipped classroom* y en los proyectos.

3.2. Contextualización de la propuesta

La presente unidad didáctica ha sido diseñada para una clase ficticia y tomando como referencia un contexto educativo concreto, pero eso no presupone que no se pueda modificar para ser adaptada a otros entornos.

3.2.1. Entorno y características

El centro en el que se ha pensado implementar la presente unidad didáctica es un centro privado religioso situado en un barrio periférico de la ciudad de Córdoba, caracterizado por el elevado nivel socioeconómico de su población. La institución ofrece distintas etapas y niveles educativos, trabajando con una línea única en cada uno de los cursos, desde Educación Infantil hasta Bachillerato y Formación Profesional. En concreto, se trata de una institución educativa que se constituye por dos centros: el jardín de la infancia que abrió en el año 1983, y el colegio de educación primaria, secundaria y bachillerato, activo desde el año 2000. Además, el centro se caracteriza por el carácter innovador de las metodologías didácticas utilizadas por los profesores y por su apostar en el uso predominante las TIC. En efecto, en el centro no se suelen usar materiales escolares cactáceos tradicionales: en lugar de libros, cada uno de los alumnos dispone de una Tablet personal, que resulta ser el principal medio de estudio, y el temario de las asignaturas, junto con las tareas, las actividades, y parte de las pruebas de evaluación se organizan y realizan en la plataforma Google Classroom.

3.2.2. El alumnado y el aula

Nuestra propuesta ha sido diseñada para la clase de 4º de la ESO del centro en cuestión, compuesta por 20 alumnos, de los que 11 chicos y 9 chicas. Entre ellos no hay alumnos repetidores, por lo tanto todos los estudiantes tienen 15-16 años, y se caracterizan por ser un grupo bastante unido, colaborativo y disciplinado, lo que garantiza un buen clima de trabajo en el aula. Sin embargo, no todos los alumnos presentan la misma actitud positiva hacia el estudio, y en algunos de ellos los niveles de motivación varían ligeramente a lo largo de la jornada escolar. Asimismo, cabe destacar la presencia de un alumno con TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad) y una alumna con dislexia que, a pesar de las dificultades, siempre han conseguido pasar de curso con un buen rendimiento académico. En cuanto las competencias en lengua inglesa, la clase resulta ser homogénea, teniendo un nivel equiparable al A2 MCERL, aunque haya 4 alumnos que se están preparando para la

certificación oficial B1 y los alumnos con TDAH y dislexia necesiten de alguna que otra medida de refuerzo y apoyo.

En cuanto al aula, a su espacios y recursos, cabe destacar que se trata de un aula muy amplia que dispone de 10 mesas dispuestas de manera que los alumnos se sienten en 5 pequeños grupos de 4 alumnos por par de mesas. De esta forma, resulta muy fácil trabajar tanto por grupos como con la clase entera sin tener que aportar modificaciones excesivas a la disposición del aula, y a la vez se respetan las distancias sociales previstas como medidas preventivas contra la COVID-19. En relación a los recursos didácticos, el aula dispone de una pizarra blanca magnética (180x90cm), un ordenador portátil Chromebook y un televisor (65") con conexión a Internet.

3.2.3. Legislación

La propuesta se enmarca en el siguiente marco legislativo:

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE);
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato;
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas.

3.3. Intervención en el aula

En este apartado se detallarán los objetivos (generales, del área y específicos) que se pretenden lograr, y las competencias clave los contenidos didácticos incluidos, la metodología utilizada, el cronograma y la secuenciación de las actividades, junto con los recursos y los criterios de evaluación.

3.3.1. Objetivos

Para la enunciación de los objetivos, se procederá con el siguiente orden: en primer lugar se explicitarán los objetivos generales que se pretenden alcanzar entre los recogidos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; en segundo lugar se presentarán los objetivos del área, seleccionados entre los definidos en la Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas; por último se enumerarán los objetivos específicos de la presente propuesta.

3.3.1.1. Objetivos generales de la etapa

Los objetivos didácticos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria definidos en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre que se pretenden alcanzar en la presente propuesta de intervención son los siguientes:

- OG1:** Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada;
- OG2:** Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- OG3:** Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.

3.3.1.2. Objetivos generales del área

Entre los objetivos generales establecidos para la enseñanza de la materia Primera Lengua Extranjera en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se trabajarán los siguientes:

- OA1:** Escuchar y comprender información específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas;
- OA2:** Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible y apropiada;
- OA3:** Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado, con el fin de extraer información general y específica;
- OA4:** Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.

3.3.1.3. Objetivos específicos de la propuesta

El objetivo general de la presente propuesta es:

OGP: Reconocer y saber utilizar correctamente los condicionales ingleses.

Los objetivos específicos diseñados para la propuesta son los siguientes:

- OE1:** Distinguir y comprender, de forma oral y escrita, los condicionales ingleses;
- OE2:** Expresar correctamente, de forma oral y escrita, los condicionales ingleses;
- OE3:** Crear presentaciones orales y escritas en lengua inglesa a través de un soporte digital;
- OE4:** Adquirir hábitos de estudio autónomo, autorregulación y autocontrol;
- OE5:** Participar activamente y colaborar eficazmente en actividades grupales.

3.3.2. Competencias

Como es notorio, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, se describen las competencias clave que se pretenden desarrollar a lo largo del proceso de enseñanza. A continuación se detallará cómo estas competencias se trabajarán en la unidad didáctica propuesta.

• Competencia en comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística se refiere a la capacidad de comunicarse e interactuar eficazmente en prácticas sociales a través de diferentes modalidades, formatos y soportes, y la habilidad de poder comunicar en una o varias lenguas en distintos ámbitos y de manera individual o colectiva. En la asignatura de Primera Lengua Extranjera dicha competencia es la más importante y la que con mayor facilidad se va a integrar en cualquier

propuesta de intervención en este ámbito, puesto que el fin último de la enseñanza de una lengua es la adquisición de habilidades para la comunicación en otro idioma. En concreto, en la presente propuesta se pretende desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos tanto por lo que respecta la expresión oral y escrita, como la comprensión oral y escrita. Todas las actividades han sido diseñadas con el fin de crear situaciones comunicativas variadas, realísticas y relevantes para el alumnado y en línea con los objetivos y contenidos lingüísticos específicos a trabajar.

- **Competencia digital (CD)**

La competencia digital implica la habilidad de usar las tecnologías de la información y la comunicación en modo creativo, crítico y seguro, además de adquirir las diferentes destrezas y actitudes necesarias para ser competente en el entorno digital actual. En la presente unidad didáctica se trabajarán diferentes aspectos de la competencia digital en la mayoría de las actividades. En primer lugar, el haber elegido el modelo del aula invertida, ya por sí implica el uso de las TIC como herramienta básica del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el contexto educativo de estas sesiones resulta ser una plataforma digital de e-learning. En segundo lugar, las sesiones de aprendizaje por proyectos han sido diseñadas para desarrollar la competencia digital de los alumnos ya que implican el conocer diferentes fuentes de información, el saber buscar, obtener y tratar la información de manera crítica, y la habilidad de crear contenidos. Con todo ello se pretende también sensibilizar al alumnado en tener una actitud activa, crítica y realista hacia las TIC y despertar curiosidad y motivación por el aprendizaje y la mejora en el uso de las mismas.

- **Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)**

La competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se caracteriza por la habilidad de transformar las ideas en actos, con la destreza de saber analizar la situación a intervenir y elegir, planificar y gestionar los recursos a disposición para alcanzar los objetivos propuestos en los diferentes ámbitos personal, social, escolar y laboral. En la presente propuesta, dicha competencia se ve implicada especialmente en las sesiones de aprendizaje por proyectos y de gamificación. En concreto, participar de manera proactiva en un proyecto implica, por ejemplo, la capacidad de planificación, organización y toma de decisiones para trabajar individualmente y en equipo, así como la capacidad de comunicación, de liderazgo y delegación, de sentido de la responsabilidad, de evaluación y auto-evaluación. Por otro lado, las actividades de gamificación fomentan la capacidad creadora y de innovación, de

interés y esfuerzo, de autonomía e independencia y de asunción y gestión de riesgos entre otras.

- **Aprender a aprender (CAA)**

La competencia de aprender a aprender implica la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje, para motivarse por aprender a lo largo de toda la vida de manera eficaz y autónoma, en contextos formales, no formales e informales. En la presente propuesta, dicha competencia se ve implicada en las sesiones de *flipped classroom*, puesto que el aula invertida le otorga al estudiante mucha autonomía convirtiéndole en el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje. De ahí, se consigue que los alumnos desarrollen destrezas como la autorregulación y el autocontrol, junto con estrategias de planificación de las metas de aprendizaje, de supervisión del propio trabajo y de evaluación de los resultados alcanzados. Por otro lado, la competencia en aprender a aprender se desarrolla también en actividades grupales debido a que tenemos la oportunidad de analizar cómo aprenden los demás y de aprender de ellos. Como consiguiente, incluso las sesiones de gamificación y de aprendizaje por proyectos constituyen una ocasión perfecta para concienciar a los estudiantes sobre lo que hacen para aprender y qué alternativas más eficaces podrían existir, para así desarrollar dicha competencia.

- **Competencias sociales y cívicas (CSC)**

Las competencias sociales y cívicas aluden a una serie de competencias personales, interpersonales e interculturales que capacitan a las personas para participar eficaz y constructivamente en la vida social, gracias a la adquisición de competencias cívicas y democráticas y a la comprensión de conceptos como justicia, ciudadanía, tolerancia, igualdad y derechos humanos. En la presente propuesta, dicha competencia se trabajará principalmente en dos actividades que incluyen la educación en valores (actividad 2 sesión 2, y actividad 1 sesión 8) y que tratan concienciar a los alumnos sobre temas como los derechos humanos, la diversidad intercultural, la tolerancia, la empatía, y a la vez la capacidad de comprometerse y afrontar conflictos, tomar perspectiva y ser capaz de influir en lo social. Al mismo tiempo, las actividades de gamificación y aprendizaje por proyectos desarrollan destrezas propias de la presente competencia, tales como la habilidad de expresar y comprender puntos de vista diferentes, de comunicarse de manera constructiva y negociar, de afrontar los conflictos y resolverlos eficazmente, y saber tomar las medidas necesarias para garantizar la cohesión de la comunidad.

- **Conciencia y expresiones culturales (CEC)**

La competencia en conciencia y expresiones culturales se refiere al conocer, apreciar y valorar las diferentes manifestaciones artísticas y culturales con una actitud respetuosa y abierta hacia cada una de ellas. Asimismo, implica el dominio de la capacidad creadora y estética como medio de expresión personal, junto con el reconocimiento del derecho a la diversidad cultural y al diálogo entre culturas. Puesto que la presente propuesta tiene como hilo conductor la saga de Harry Potter, indirectamente se pretende fomentar la curiosidad hacia la lectura y sensibilizar a los alumnos sobre el valor de la producción literaria, y artística en general, de los países anglófonos. Además, a través de la realización de los proyectos, se pretende desarrollar la imaginación y el sentido creativo y artístico en los estudiantes.

- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCCT)**

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología no está únicamente relacionada con dichas ramas del conocimiento, sino que implica también la capacidad crítica y de razonamiento, de análisis y resolución de problemas, de desarrollo del pensamiento científico. En nuestra propuesta dicha competencia se ve trabajada de forma indirecta bajo varios aspectos: por un lado, la expresión de la modalidad condicional en una lengua está estrechamente relacionada con el uso del razonamiento abstracto (formular hipótesis, hablar de relaciones causa-efecto, reflexionar sobre el grado de probabilidad de un acontecimiento); por otro lado, distintas actividades de gamificación suponen cierta habilidad en la toma de decisiones basadas en pruebas y argumentos, así como, en la realización de los proyectos, se pretende que al alumnado busque información respetando los datos y su veracidad.

3.3.3. Contenidos

En este apartado se describen los contenidos didácticos de la presente propuesta de intervención, redactados y adaptados a nuestro contexto a partir del Real Decreto 1105/2014 y de la Orden de 15 de enero de 2021. A continuación se presentan tres tablas que resumen los contenidos y los relacionan con los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje, las competencias y los objetivos (tanto generales, como del área y específicos de la presente propuesta).

En la primera tabla, se explicitan los contenidos referentes al “Bloque 1. Comprensión de textos orales” y al “Bloque 3. Comprensión de textos escritos” de la Orden de 15 de enero de 2021.

Tabla 1 Contenidos referidos a la comprensión de textos orales y escritos

| Contenidos referidos a la comprensión de textos orales y escritos | | | |
|---|--|--|---|
| | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
| Estrategias de comprensión | Inferencia y formulación de hipótesis sobre el significado de los condicionales ingleses a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos. | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar el sentido general y los detalles más relevantes del texto. - Conocer y saber aplicar las estrategias más adecuadas para la individuación y la comprensión de las estructuras condicionales en lengua inglesa. | <ul style="list-style-type: none"> - Capta los puntos principales y detalles relevantes de textos orales o escritos - Identifica y comprende el significado de la expresión del modo condicional en lengua inglesa. |
| | Objetivos: OGP, OE1; OA1, OA3 | | Competencias: CCL, CAA. |
| Funciones comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. | Distinguir las funciones comunicativas y los patrones discursivos relativos a la organización textual típicos de la modalidad condicional en lengua inglesa | Reconoce y entiende los elementos comunicativos para la formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. |
| | Objetivos: OGP, OE1; OA1, OA3 | | Competencias: CCL, CAA, SIEE. |
| Estructuras lingüístico-discursivas | <ul style="list-style-type: none"> - Recepción de léxico oral y escrito de uso común - Patrones gráficos y convenciones ortográficas. - Patrones fonológicos, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos y el léxico específico sobre la magia y el sobrenatural. - Inferir del contexto los significados de algunas palabras, expresiones y modismos de uso frecuente. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce o infiere del contexto el significado del léxico oral de uso común relativo a asuntos cotidianos así como el léxico específico sobre la magia y el sobrenatural. - Identifica los patrones gráficos y fonológicos |
| | Objetivos: OG1; OA1, OA3 | | Competencias: CCL, CAA. |

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden de 15 de enero de 2021

En la segunda tabla, se explicitan los contenidos referentes al “Bloque 2. Producción de textos orales” y al “Bloque 4. Producción de textos escritos” de la Orden de 15 de enero de 2021.

Tabla 2 Contenidos referidos a la producción de textos orales y escritos

| Contenidos referidos a la producción de textos orales y escritos | | | |
|--|--|--|--|
| | Contenidos | Criterios de evaluación | Estándares de aprendizaje |
| Estrategias de producción | <ul style="list-style-type: none"> - Concepción del mensaje con claridad. - Adecuación del texto al contexto, destinatario y canal. - Apoyo en y obtención del máximo partido de los conocimientos previos. - Redacción de textos escritos en soporte papel y digital. | <ul style="list-style-type: none"> - Producir textos claros y coherentes de forma escrita (en papel o en soporte electrónico) en los que se formulan condiciones e hipótesis. - Expresarse oralmente de forma clara y coherente formulando condiciones e hipótesis. | <ul style="list-style-type: none"> - Expresa correctamente, de forma escrita y oral, la modalidad condicional en lengua inglesa. - Redacta textos escritos en soporte papel y digital. - Realiza presentaciones orales bien estructuradas con apoyo visual y uso de las TIC. |
| | Objetivos: OGP, OE2, OE3; OA2, OA4; OG1, OG3 | | Competencias CCL, SIEE, CD |
| Funciones comunicativas | <ul style="list-style-type: none"> - Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso. | <ul style="list-style-type: none"> - Llevar a cabo las funciones demandadas por el propósito comunicativo (formulación de condiciones e hipótesis). - Organizar la información de manera clara y sencilla y coherente con el contexto. | <ul style="list-style-type: none"> - Produce textos escritos y orales en diferentes soportes llevando a cabo las funciones comunicativas requeridas por el contexto comunicativo. - Organiza la información con claridad, cohesión y coherencia con respecto al contexto comunicativo. |
| | Objetivos: OGP, OE2, OE3; OA2, OA4; OG1, OG3 | | Competencias CCL, SIEE, CD |
| Estructuras lingüístico-discursivas | <ul style="list-style-type: none"> - Producción de léxico oral y escrito de uso común. - Patrones gráficos y convenciones ortográficas. - Patrones fonológicos, patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación. | <ul style="list-style-type: none"> - Conocer y utilizar un repertorio suficiente de léxico de uso común y léxico específico sobre la magia y el sobrenatural. - Pronunciar y entonar los enunciados de manera clara e inteligible. - Conocer y aplicar las convenciones ortográficas, de puntuación y de formato. | <ul style="list-style-type: none"> - Conoce y utiliza un repertorio suficiente de léxico de uso común y de léxico específico sobre la magia y el sobrenatural. - Conoce y aplica correctamente las convenciones ortográficas y fonéticas |
| | Objetivos: OGP; OG1; OA2, OA4 | | Competencias CCL |

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden de 15 de enero de 2021

En la tercera tabla, se explicitan los contenidos lingüístico-discursivos

Tabla 3 Contenidos lingüístico-discursivos

| Contenidos lingüístico-discursivos | | | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|--|-----------|----------------|
| Tipo | Contenidos | Especificación | Objetivos | Competencias |
| Léxico | identificación personal y valores | Este léxico se ve predominante en las primeras sesiones de introducción a la UD y en las actividades en las que se trabaja la educación en valores (sesión 2 actividad, 2 y sesión 8, actividad 1) | OG1 | CCL, CSC, SIEE |
| | el sobrenatural y la magia | Siendo el mundo mágico de Harry Potter el hilo conductor de las actividades, predominante resulta ser el campo semántico del sobrenatural y de la magia. | OG1 | CCL, CEC |
| | educación y estudio | Este campo semántico está relacionado sobre todo con las sesiones de aula invertida y de aprendizaje por proyectos. | OG1 | CCL, AA |
| Gramatical | Expresión de la condición | Zero conditional (<i>if+present simple, present simple</i>); first conditional (<i>if+present simple, will/won't+verb</i>); second conditional (<i>if+past simple, would/would not+verb</i>); third conditional (<i>if+past perfect, would have + past participle</i>) | OGP | CCL |
| Discursivo | Expresión de relaciones lógicas | Condición (<i>if, unless</i>) | OGP | CCL |
| | Expresión del tiempo | Uso de diferentes tiempos verbales en las construcciones condicionales | OGP | CCL |

Fuente: elaboración propia a partir de la Orden de 15 de enero de 2021

3.3.4. Metodología

Como hemos aclarado desde el principio, en la presente propuesta se van a implementar tres metodologías distintas: la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje por proyectos. Como se detallará en el apartado 3.3.5, la unidad didáctica se organiza alrededor de cuatro macro sesiones, una por cada tipo de condicional (*zero, first, second y third conditional*). Cada una de ellas tiene la misma secuenciación de actividades:

1. Sesión introductoria de aula invertida que los alumnos tienen fuera del horario escolar en la que se les presenta el tipo de condicional a trabajar en las siguientes sesiones en clase;
2. Sesión de dos horas dedicada inicialmente a la resolución de las dudas inherentes a las actividades propuestas en la sesión de aula invertida y a preparación para las actividades

de gamificación, y luego actividades de gamificación de los contenidos gramaticales expuestos en los vídeos del aula invertida;

3. Sesión de aula invertida correspondiente a la fase de preparación a la realización del proyecto;
4. Sesión de 2 horas para la realización y exposición de los proyectos.

Como se puede notar, los agrupamientos que se seguirán a lo largo de la unidad didáctica son diferentes:

- Las sesiones de gamificación presuponen, en línea general, la división de los alumnos en cuatro grupos de 5 alumnos cada uno. Sin embargo, dichos agrupamientos varían según la actividad propuesta, pudiendo implicar el entero grupo clase;
- Las sesiones de aula invertida prevén tanto el estudio autónomo como actividades asíncronas en los grupos formados para las actividades de gamificación;
- Las sesiones de aprendizaje por proyectos se realizan dividiendo la clase en los cuatro grupos formados para las actividades de gamificación, mientras que la exposición de los trabajos ocurre con la implicación de todo el grupo clase.

En cuanto al espacio del aula, como ya mencionado en el apartado 3.2.2, éste se caracteriza por su amplitud y por ser fácilmente adaptable a los diferentes agrupamientos. Además, la presencia de los recursos tecnológicos descritos, la conexión a internet y la disponibilidad de Tablets individuales para cada alumno, facilita la implementación de actividades basadas en el uso preponderante de las TIC.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

En cuanto a la temporalización de la propuesta, se ha imaginado poderla implementar en el mes de marzo del presente curso académico. Por ley, tanto según el Real Decreto 1105/2014, como según la Orden de 15 de enero de 2021, la asignatura de Primera Lengua Extranjera (inglés) pertenece al bloque de asignaturas troncales generales en los dos ciclos de la ESO, y se prevén 4 sesiones lectivas por semana. En concreto, el centro tomado como referencia para el diseño de la presente unidad didáctica distribuye las 4 sesiones semanales en dos días: dos sesiones consecutivas los lunes y dos sesiones consecutivas los jueves. Cada sesión tiene una duración de 50 minutos.

Tabla 4 Cronograma de las actividades ⁶

| MARZO 2022 | | | | | | | |
|------------------|--------|-------------------|------------------|----|------------------|--------|---------|
| lunes | martes | miércoles | jueves | | viernes | sábado | domingo |
| | 1 | 2 S1: AI (0C) | 3 S1: G (0C) | 2h | 4 S2 AI (P) | 5 | 6 |
| 7 S2: P (0C) | 8 | 9 S3: AI (1C) | 10 S3: G (1C) | 2h | 11 S4: AI (P) | 12 | 13 |
| 14 S4: P (1C) | 15 | 16 S5: AI (2C) | 17 S5: G (2C) | 2h | 18 S6: AI (P) | 19 | 20 |
| 21 S6: P (2C) | 22 | 23 S7: AI (3C) | 24 S7: G (3C) | 2h | 25 S8: AI (P) | 26 | 27 |
| 28 S8: P (3C) | 29 | 30 | 31 S9: Exam | 2h | | | |

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla se presenta una descripción un poco más detallada de la secuenciación de las sesiones:

Tabla 5 Secuenciación de las sesiones

| Nº SES. | TÍTULO SESIÓN | CONTENIDO | METODOLOGÍA | ACTIVIDADES |
|---------|-----------------------------|-------------------|---------------------------|--|
| 1 | Welcome to Hogwarts | Introducción | Aula invertida | Act.1: Welcome to Hogwarts & Potion class Act.2: Acceptance letter |
| | Potions Class | Zero conditional | Gamificación | Act.3: The four Houses of Hogwarts & The sorting ceremony Act.4: The perfect potion |
| 2 | The Best Potion Teacher | Zero conditional | Aula invertida | Act.1: Presentación del proyecto Act.2: Let's start |
| | | Zero conditional | Aprendizaje por proyectos | Act.1: Let's create the zero conditional Act.2: The best Potion teacher |
| 3 | Divination class | First conditional | Aula invertida | Act.1: If you are good at Divination, you will be a wise wizard? |
| | | First conditional | Gamificación | Act.2: "Divin-Kahoot-ation" Act.3: "Just one" best divinator |
| 4 | The Best Divination Teacher | First conditional | Aula invertida | Act.1: Presentación del proyecto Act.2: Let's start |
| | | First conditional | Aprendizaje por proyectos | Act.3: Let's divine the first conditional Act.4: The best Divination teacher |

⁶ Guía: S = sesión; G = sesión de gamificación; AI = sesión de aula invertida; P sesión de aprendizaje por proyectos; 0C = zero conditional; 1C = first conditional; 2C = second conditional; 3C = third conditional

| | | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------|---------------------------|--|
| 5 | Transfiguration Class | Second conditional | Aula invertida | Act.1: If you were a wizard, would you be able to transfigure? |
| | | Second conditional | Gamificación | Act.2: Magic words & second conditional Act.3: Let's transfigure |
| 6 | The Best Transfiguration Teacher | Second conditional | Aula invertida | Act.1: Presentación del proyecto Act.2: Let's start |
| | | Second conditional | Aprendizaje por proyectos | Act.3: Let's transfigure the second conditional Act.4: The best Transfiguration teacher |
| 7 | Defence Against The Dark Arts Class | Third conditional | Aula invertida | Act.1: If you had been a wizard, what would you have been able to do? |
| | | Third conditional | Gamificación | Act.2: What would have happened if... |
| 8 | The Best D.A.D.A. Teacher | Third conditional | Aula invertida | Act.1: Presentación del proyecto Act.2: Let's start |
| | | Third conditional | Aprendizaje por proyectos | Act.3: Let's defend the third conditional Act.4: The best D.A.D.A. teacher |
| 9 | The O.W.L. Exam | Evaluación | Gamificación | Act.1: The O.W.L. Jeopardy Exam Act.2: The O.W.L. Quizizz Exam Act.3: The House Cup |

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallarán todos los aspectos de las actividades de las sesiones planteadas. A lo largo de la primera sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y gamificación de introducción a la unidad didáctica y al *zero conditional*:

Tabla 6 Descripción de las actividades de la sesión 1

| Sesión nº1 | | Título: Potion Class | |
|---|--|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG2, OGP, OE1, OE2, OE4, OE5; OA1, OA2, OA3, OA4 | CLL, CD, CAA, CEC, CSC, SIEE | Gramática: <i>zero conditional</i> Léxico: identificación personal y valores | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Comprensión oral y debate grupal Gamificación (G) | Materiales: Ordenador o Tablet; Pantalla TV, Chromebook de la clase, altavoces, Fichas recortadas (1 para cada grupo), papel y bolígrafo para cada grupo, tablero con insignias y puntos Digitales: Internet, <i>Genially</i> ; <i>Edpuzzle</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa G: Aula | AI: Individual; G: Grupo clase y 4 grupos de 5 alumnos | Escala de valoración participación (G) | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: Welcome to Hogwarts & Potion class Esta primera actividad de aula invertida está pensada para presentar a los alumnos la unidad didáctica, tanto sus contenidos gramaticales como la narrativa que será el hilo conductor de | | | |

todas las sesiones. Para ello, primeramente los alumnos visualizan una presentación interactiva creada con *Genially* (ver Anexo 2) en la que se les presenta el mundo mágico de Hogwarts y se les ofrece una panorámica de todas las actividades que les tendrán ocupados a lo largo de las sesiones de la unidad didáctica.

En segundo lugar, se les proporciona el primer vídeo propiamente didáctico creado con la plataforma *Edpuzzle*. Se trata de la primera clase que los estudiantes van a tener en Hogwarts, en concreto la clase de Pociones. En ello el docente, como si fuese el profesor de pociones, les explica que las actividades de la primera y segunda sesión se desarrollarán en la clase de Pociones y tendrán como objetivo didáctico el estudio de la primera forma de condicional (*zero conditional*). Además, se procede con la explicación en sí del condicional cero y a lo largo del vídeo se usa la opción de añadir preguntas de opción múltiple para cerciorarse de que los alumnos atiendan durante la visualización.

Por último, se les advierte que al final de cada bloque de contenido relativo a un tipo de condicional, tendrán que entregar el borrador de un Portfolio (*Hogwarts School Diary*) que irán recopilando a lo largo de todas las sesiones. Se trata de un documento Word en el que los alumnos tienen que anotar las actividades desarrolladas en cada sesión, añadir resúmenes de los temas gramaticales tratados, léxico que han aprendido, muestras de los proyectos realizados y comentarios personales sobre cómo les ha parecido la actividad, qué han aprendido, cómo han trabajado en equipo y cualquier otro aspecto que consideren relevante.

ACTIVIDAD 2: *Acceptance letter*

En casa, los alumnos tienen que escribir una carta de aceptación a la escuela de Magia y Hechicería de Hogwarts para poder tener acceso al curso "*Enchanted English*". En dicha carta tendrán que expresar su motivación e interés por el estudio de un idioma tan mágico como el inglés, además de presentar una descripción detallada de su propia personalidad, sus virtudes y debilidades, puesto que de esta carta dependerá su pertenencia a una casa u a otra.

ACTIVIDAD 3: *The four Houses of Hogwarts & The sorting ceremony* (40 minutos)

- "*The four Houses of Hogwarts*" es la primera actividad que se desarrolla en el aula y consiste en un ejercicio de escucha de la canción del Sombrero Seleccionador ("*The Sorting Hat's Song*"). Primeramente se les da la bienvenida a los alumnos a Hogwarts y se les explica que, como he mencionado en la presentación introductoria, en Hogwarts hay cuatro casas y que cada estudiante será seleccionado para formar parte de una de ellas. Se realiza una lluvia de ideas para examinar los conocimientos previos de los alumnos acerca de las casas de Hogwarts y se tratan de explicitar los rasgos de la personalidad que un mago debe tener para pertenecer a una casa u otra. A continuación, se les proporciona una ficha con la letra de la canción del Sombrero Seleccionador a la que se les han sustraído palabras clave relacionadas con el mundo de la magia y adjetivos de la personalidad (ver Anexo 2). Si lo necesitan, la canción se escuchará 2 veces y, posteriormente se revisa la comprensión de la letra y se aclara el significado de las palabras desconocidas o más relevantes a través de unas rondas de "Taboo".
- "*The sorting ceremony*" es la segunda parte de la primera actividad y consiste en la formación de los que serán los grupos de trabajo a lo largo de toda la unidad didáctica. Para ello, se recreará la ceremonia de Selección: primeramente se les leerá un breve fragmento introductorio sacado del capítulo 7 del libro "*Harry Potter and the Philosopher's Stone*" (ver Anexo 2), y luego a los alumnos, uno a uno, se les pondrá el sombrero seleccionador y se les indicará la casa de

pertenencia. Asimismo, se presentará el tablero (ver Anexo 1) en el que se irán apuntando los logros y los puntos de cada equipo a lo largo de toda la unidad didáctica.

ACTIVIDAD 4: *The perfect potion* (60 minutos)

El juego de gamificación "*The perfect potion*" se compone de 3 fases:

1. En la primera parte del juego (25 minutos), los alumnos se dividen en los 4 equipos (casas de Hogwarts) recién formados. Los equipos disponen de una ficha en la que aparecen dos columnas: la primera reúne adjetivos de personalidad y valores, la segunda una frase corta que expresa un ejemplo de conducta. Cada grupo tiene que unir correctamente los elementos de la primera columna con su correspondiente en la segunda y para cada ejemplo crear una frase con el *zero conditional* (ej: brave - willing to do things that are difficult or dangerous -> "*If you are brave, you are willing to do things that are difficult or dangerous*"). Además deben clasificar todas las cualidades que caracterizan a cada casa de Hogwarts. El equipo que termine primero y sin ningún fallo, gana 4 puntos, 2 pociones y 2 conjuros; el segundo 3 puntos, 2 pociones y un conjuro; el tercero 2 puntos, 1 poción y 1 conjuro; el cuarto 1 punto y 1 conjuro (ver Anexo 1).
2. En la segunda fase, los equipos tienen que tratar de crear todas las frases que puedan en 15 minutos para cada elemento de la primera columna para ofrecer la misma definición (ej: "*If you are brave, you are not afraid*"; "*If you are brave, you always show courage*" etc.). En esta fase, pueden usar las pociones o los conjuros que han conseguido para perjudicar a los rivales o para protegerse.
3. La última fase consiste en crear la poción perfecta (20 minutos): cada equipo elige entre todos los adjetivos y valores los 5 que considere los más importantes para ser un mago invencible. Para cada adjetivo escogido tienen que indicar, usando el *zero conditional*, un poder que esta cualidad les puede ofrecer si se tomaran la poción que están creando (ej: *if you are brave, you are able to get another group's points*) y dar un nombre a su poción. Los equipos tendrán la posibilidad de usar esta poción en la última sesión, dependiendo de su puntuación.

Atención a la diversidad

- Las sesiones de aula invertida resultan ser muy útiles para atender a las necesidades específicas de los alumnos con TDAH y dislexia, puesto que los alumnos pueden ver los vídeos y contestar a las preguntas de comprensión todas las veces que lo necesiten, disponen de material de repaso en la plataforma Google Classroom y del foro en la misma plataforma en el caso que necesiten de una consulta inmediata con el profesor. Estas medidas caracterizan todas las sesiones de aula invertida de explicación gramatical (sesión 3 actividad 1; sesión 5 actividad 1; sesión 7 actividad 1).
- En todas las sesiones de gamificación y de aprendizaje por proyectos que se realizarán en clase, para atender a las necesidades específicas de los alumnos, el docente se comprometerá a aclarar todas las dudas al principio de cada sesión, y realizará un seguimiento más individualizado del trabajo de estos alumnos, proporcionando material de refuerzo, explicando de manera más detallada las tareas a realizar, y aportando un *feedback* constante.
- En cuanto a la formación de los grupos, se tendrá en cuenta tanto el nivel de inglés de todos los alumnos, como el nivel de motivación hacia el estudio de este idioma, así como el sociograma de clase, realizado en la hora de tutoría a principios de enero. De este modo, se intentará que los grupos resulten heterogéneos internamente y homogéneos entre ellos y que en la clase se establezca un buen clima de trabajo y se prevengan los conflictos.

Fuente: Elaboración propia

En la segunda sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y aprendizaje por proyectos relativas al *zero conditional*:

Tabla 7 Descripción de las actividades de la sesión 2

| Sesión nº2 | | | Título: The Best Potion Teacher | | |
|--|---|---|---------------------------------|--|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | | | |
| OG1, OG2, OG3, OE2, OE3, OE4, OE5, OA2, OGP, | CLL, CD, CAA SIEE, CEC, CSC | Gramática: <i>zero conditional</i> Producción de textos escritos y orales | | | |
| Metodología | Recursos | | | | |
| Aula invertida (AI) Aprendizaje por proyectos (AP) | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, Chromebook de la clase, Pantalla TV, tablero con insignias y puntos, Digitales: Internet, Google Classroom, Google Meet, <i>Genially</i> , <i>Padlet</i> , <i>Yo! Polls</i> . | | | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | | | |
| AI: Casa AP: Aula | AI: Individual y en grupo; AP: Grupo clase y 4 grupos de 5 alumnos | Escala de valoración trabajo en equipo Rúbrica de evaluación aprendizaje por proyectos | | | |
| Desarrollo de las actividades | | | | | |
| ACTIVIDAD 1: <i>Presentación del proyecto</i> | | | | | |
| Esta actividad de aula invertida consiste en la visualización por parte de los alumnos de una presentación <i>Genially</i> creada por el docente en la que se exponen todos los detalles para la realización del proyecto grupal sobre el <i>zero conditional</i> . En concreto, los alumnos tienen que crear una presentación en la que ellos mismos explican la forma y el uso de este tipo de condicional. Para ello, tienen que utilizar toda la imaginación y creatividad de la que disponen puesto que tienen que ambientar la presentación en un aula de Poción, como si ellos mismos fuesen los profesores. Además, se les recuerda que al final de la segunda sesión se prevé la primera entrega del borrador del porfolio <i>Hogwarts School Diary</i> . | | | | | |
| ACTIVIDAD 2: <i>Let's start</i> | | | | | |
| Esta actividad de aula invertida corresponde a la fase de preparación de la realización del proyecto. Los miembros de los grupos deben organizar y repartirse el trabajo como mejor lo consideren, y realizar una lluvia de ideas sobre los contenidos a desarrollar usando la plataforma <i>Padlet</i> . Además, pueden contactar entre ellos a través de videollamadas con <i>Google Meet</i> . El objetivo es planificar detalladamente el trabajo para que les dé tiempo a realizarlo y terminarlo en los primeros 50 minutos de la siguiente sesión presencial. Además, los grupos tienen que entregar al profesor 5 preguntas (de opción múltiple o a rellenar) que ellos, como profesores de Poción, usarían en un examen para poner a prueba a sus alumnos sobre el uso del <i>zero conditional</i> . Dichas preguntas, que se irán recolectando al final de cada bloque (sesiones 2, 4, 6 y 8), servirán para la realización de las actividades de evaluación final en la sesión 9. | | | | | |
| ACTIVIDAD 3: <i>Let's create the zero conditional (50 minutos)</i> | | | | | |
| En clase, los 4 grupos disponen de 50 minutos para ultimar la presentación en <i>Genially</i> sobre el <i>zero conditional</i> y preparar la presentación oral. | | | | | |

ACTIVIDAD 4: *The best Potion teacher* (50 minutos)

En la primera parte de la actividad, cada grupo dispone de 5-10 minutos para exponer su trabajo a toda la clase (para un total de 40 minutos máximo). A continuación, se usa la herramienta *Yo! Polls* para que toda la clase elija el grupo que ha sido el mejor profesor de Pociones. Conforme a la clasificación en la encuesta, los grupos ganarán: el primero 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros; el segundo 40 puntos, 2 conjuros y 1 poción; el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro; el cuarto 20 puntos y 1 poción. Además, el equipo que en total haya conseguido más puntos en las clases de Pociones (a lo largo de las sesiones 3 y 4) ganará la insignia de “*Best Potion Teacher*” (ver Anexo 1)

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1.

Fuente: Elaboración propia

Con la tercera sesión empieza el bloque dedicado al *first conditional*, ambientado en la clase de Adivinación. Inicialmente, se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y gamificación:

Tabla 8 Descripción de las actividades de la sesión 3

| Sesión nº3 | | Título: Divination Class | |
|---|--|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG2, OGP, OE1, OE2, OE4, OE5 | CLL, CAA, CD, SIEE, CEC, CMCCT | Gramática: <i>first conditional</i> Léxico: el sobrenatural y la magia | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Gamificación (G) | Materiales: Tablet de los alumnos, Pantalla TV, Chromebook de la clase, tablero con insignias y puntos; cartas con el “vocabulario mágico”, Digitales: Internet, Google Classroom, <i>Edpuzzle</i> , PowerPoint, <i>Kahoot!</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa G: Aula | AI: Individual; G: Grupo clase, competición entre los 4 equipos | Escala de valoración participación y resultados <i>Kahoot</i> | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: <i>If you are good at Divination, you will be a wise wizard?</i> | | | |
| En esta sesión de aula invertida, los alumnos deben visualizar el segundo vídeo didáctico (creado con <i>Edpuzzle</i>) de la Unidad Didáctica en el que el docente, como si fuese el profesor de Adivinación, les explica que las actividades de la tercera y cuarta sesión se desarrollarán en la clase de Adivinación y tendrán como objetivo didáctico el estudio de la segunda forma de condicional (<i>first conditional</i>). Como en el primer vídeo (sesión nº1, actividad nº1), a medida que se procede con la explicación gramatical se añaden preguntas de opción múltiple para cerciorarse de que los alumnos atiendan durante la visualización. Además, en la plataforma Google Classroom tienen acceso a una presentación PowerPoint titulada “ <i>Magic Words</i> ” en la | | | |

que se presenta el vocabulario más relevante (40 entre sustantivos y verbos) relativo al mundo de la magia y lo sobrenatural.

ACTIVIDAD 2: “Divin-Kahoot-ation” (40 minutos)

En la primera parte de la clase se repasa rápidamente el contenido del PowerPoint “*Magic Words*”. A continuación, se propone la actividad “Divin-Kahoot-ation”, un quiz creado en la plataforma *Kahoot!* pensado para practicar el nuevo vocabulario mágico (ver Anexo 3). La modalidad de juego escogida es el “*team mode*”: se crean 4 equipos correspondientes a las casas de Hogwarts y los estudiantes tienen que entrar de manera individual en el juego uniéndose a su casa. La modalidad “chat” se dejará abierta para que los miembros de los equipos puedan debatir antes de dar la respuesta, cada uno en su dispositivo. Al final del juego, la casa que haya quedado primera en el juego gana 20 puntos, la segunda 15, la tercera 10 y la cuarta 5. Esta actividad sirve también para repasar el vocabulario que será indispensable para la siguiente actividad de gamificación.

ACTIVIDAD 3: “Just One” best divinator (60 minutos)

Esta actividad es una adaptación del juego de mesa cooperativo “Just one”. Los alumnos colocan sus sillas para formar un círculo en el centro de la clase y se sientan de manera que los miembros del mismo equipo estén separados los unos de los otros con el siguiente orden: Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw, Slythein; mientras que el profesor sujeta las 40 cartas con las palabras mágicas. En cada turno un jugador (en cada ronda le tocará a un jugador de una casa diferente) tendrá que adivinar una palabra. Para ello, saldrá de la clase y el profesor enseñará a los demás compañeros la carta de la palabra escogida. Los alumnos que se han quedado en clase tienen que escribir en sus Tablet, de manera individual, una frase usando el *first conditional* que contenga una pista, o sea una palabra, que pondrán en mayúsculas y que esté relacionada con la palabra misteriosa (la pista no puede contener la raíz de la palabra misteriosa – p. ej.: *magic-magician* – ni la traducción a otro idioma como “magia” en este caso). Antes de enseñar las diferentes pistas al jugador que debe adivinar, los alumnos revelan lo que han escrito y el profesor revisa y borra las pistas que estén repetidas. Una vez que el docente haya terminado con dicha revisión, el alumno puede volver a entrar y adivinar la palabra usando las pistas de sus compañeros. El estudiante está obligado a contestar formulando una frase con el *first conditional* y la palabra que considere correcta (por ejemplo: “*If the word is MAGIC, my team will win 10 points*”). Tiene solo dos intentos: si acierta, su equipo gana 10 puntos, si no acierta no gana ni pierde puntos. En la última ronda (últimas 4 palabras), para evitar que algunas casas empaten, se les permite utilizar pociones o conjuros para debilitar a los adversarios o protegerse de los ataques. Al final, el equipo ganador gana 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros, el segundo 40 puntos, 2 pociones y 1 conjuro, el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro, el cuarto 20 puntos y 1 conjuro (ver Anexo 1).

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1.

Fuente: Elaboración propia

En la cuarta sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y aprendizaje por proyectos relativas al *first conditional*:

Tabla 9 Descripción de las actividades de la sesión 4

| Sesión nº4 | | Título: The Best Divination Teacher | |
|---|---|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG1, OG2, OG3, OA2, OE2, OE3, OE4, OE5, OGP, | CLL, CD, CAA, SIEE, CEC, CSC | Gramática: <i>first conditional</i> Producción de textos escritos y orales | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Aprendizaje por proyectos (AP) | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, Pantalla TV, Chromebook de la clase, tablero con insignias y puntos Digitales: Internet, Google Classroom, Google Meet, <i>Prezi, Padlet, Yo! Polls</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa AP: Aula | AI: Individual y en grupo; AP: Grupo clase y 4 grupos de 5 alumnos | Escala de valoración trabajo en equipo Rúbrica de evaluación aprendizaje por proyectos | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: <i>Presentación del proyecto</i> | | | |
| <p>Esta actividad de aula invertida consiste en la visualización, por parte de los alumnos, de una presentación <i>Prezi</i> creada por el docente en la que se exponen todos los detalles para la realización del proyecto grupal sobre el <i>first conditional</i>. En concreto, los alumnos tienen que crear una presentación en la que ellos mismos explican la forma y el uso de este tipo de condicional. Para ello, tienen que utilizar toda la imaginación y creatividad de la que disponen puesto que tienen que ambientar la presentación en un aula de Adivinación, como si ellos mismos fuesen los profesores.</p> <p>Además, se les recuerda que al final de la cuarta sesión se prevé la segunda entrega del borrador del porfolio <i>Hogwarts School Diary</i>.</p> | | | |
| ACTIVIDAD 2: <i>Let's start</i> | | | |
| <p>Esta actividad de aula invertida corresponde a la fase de preparación de la realización del proyecto. Los miembros de los grupos deben organizar y repartirse el trabajo como mejor lo consideren, y realizar una lluvia de ideas sobre los contenidos a desarrollar usando la plataforma <i>Padlet</i>. Además, pueden contactar entre ellos a través de videollamadas con <i>Google Meet</i>. El objetivo es planificar detalladamente el trabajo para que les dé tiempo a realizarlo y terminarlo en los primeros 50 minutos de la siguiente sesión presencial. Además, los grupos tienen que entregar al profesor 5 preguntas (de opción múltiple o a rellenar) que ellos, como profesores de Adivinación, usarían en un examen para poner a prueba a sus alumnos sobre el uso del <i>first conditional</i>. Dichas preguntas, que se están recolectando al final de cada bloque (sesiones 2, 4, 6 y 8), servirán para la realización de las actividades de evaluación final en la sesión 9.</p> | | | |
| ACTIVIDAD 3: <i>Let's divine the first conditional</i> | | | |
| <p>En clase, los 4 grupos disponen de 50 minutos para ultimar la presentación en <i>Prezi</i> sobre el <i>first conditional</i> y preparar la presentación oral.</p> | | | |
| ACTIVIDAD 4: <i>The best Divination teacher</i> | | | |
| <p>En la primera parte de la actividad, cada grupo dispone de 5-10 minutos para exponer su trabajo a toda la clase (para un total de 40 minutos máximo). A continuación, se usa la herramienta <i>Yo!</i></p> | | | |

Polls para que toda la clase elija el grupo que ha sido el mejor profesor de Pociones. Conforme a la clasificación en la encuesta, los grupos ganarán: el primero 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros; el segundo 40 puntos, 2 pociones y 1 conjuro; el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro; el cuarto 20 puntos y 1 conjuro. Además, el equipo que en total haya conseguido más puntos en las clases de Adivinación (a lo largo de las sesiones 3 y 4) ganará la insignia de “*Best Divination Teacher*” (ver Anexo 1).

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1.

Fuente: Elaboración propia

Con la quinta sesión empieza el bloque dedicado al *second conditional* y ambientado en la clase de Transfiguración. Inicialmente, se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y gamificación:

Tabla 10 Descripción de las actividades de la sesión 5

| Sesión nº5 | | Título: Transfiguration Class | |
|--|---|--|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG2, OGP, OE1, OE4, OE5 | CLL, CAA, CD, SIEE, CSC, CEC, CMCCT | Gramática: <i>second conditional</i> Léxico: el sobrenatural y la magia | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Gamificación (G) | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, Chromebook de la clase, Pantalla TV, tablero con insignias y puntos; 12 barajas de 20 cartas con el “vocabulario mágico” (10 barajas con 20 ítems y 2 con los otros 20) Digitales: Internet, Google Classroom, <i>Edpuzzle</i> , PowerPoint, <i>Quizizz</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa G: Aula | Individual (AI); Grupo clase, competición entre los 4 equipos (G actividad 2); Fase 1: 5 grupos de 4 alumnos Fase 2: 4 grupos de 5 alumnos (G actividad 2) | Escala de valoración participación y resultados en <i>Quizizz</i> | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: <i>If you were a wizard, would you be able to transfigure?</i> En esta sesión de aula invertida, los alumnos deben visualizar el segundo vídeo didáctico (creado con <i>Edpuzzle</i>) de la Unidad Didáctica en el que el docente, como si fuese el profesor de Transfiguración, les explica que las actividades de la tercera y cuarta sesión se desarrollarán en la clase de Adivinación y tendrán como objetivo didáctico el estudio de la segunda forma de condicional (<i>second conditional</i>). Como en el primer vídeo (sesión nº1, actividad nº1) a medida que se procede con la explicación gramatical, se añaden preguntas de opción múltiple para cerciorarse de que los alumnos atiendan durante la visualización. | | | |
| ACTIVIDAD 2: <i>Magic words & second conditional</i> (40 minutos) | | | |

Inicialmente, los primeros minutos de la clase se dedican a la aclaración de las dudas que hayan podido surgir en las sesiones de *flipped classroom* y al repaso presencial del *second conditional*. La primera actividad de gamificación de esta sesión es un quiz creado con la herramienta *Quizizz* que tiene como finalidad repasar no solo las palabras mágicas, que volverán a ser útiles para la siguiente actividad, sino también las tres formas de condicional estudiadas hasta el momento, con particular atención al *second conditional*. Las preguntas no serán solamente de elección múltiple, sino que habrá también preguntas abiertas (p. ej. escribir la palabra correcta o conjugar el verbo según el tipo de condicional). Puesto que en la plataforma *Quizizz* las preguntas se visualizan en los dispositivos de los participantes y aparecen de forma aleatoria y diferente para cada participante, los miembros de los equipos jugarán juntos. Sin embargo, se les asignará para casa la realización individual asíncrona del mismo quiz para que el profesor disponga de los resultados individuales de cada alumno. Al final, el equipo que haya quedado primero ganará 20 puntos, el segundo 15, el tercero 10, y el cuarto 5.

ACTIVIDAD 3: *Let's transfigure* (60 minutos)

En la primera fase del juego, los estudiantes se dividen en 5 grupos de manera que cada grupo esté formado por 4 alumnos, cada uno perteneciente a una casa de Hogwarts distinta. Los grupos disponen de 2 barajas idénticas de 20 cartas (ver Anexo 4), en las que está representado visualmente el léxico del “vocabulario mágico” trabajado en las sesiones anteriores. Puesto que el vocabulario mágico está compuesto por 40 ítems, en la primera ronda individual los grupos tendrán 2 barajas idénticas compuestas por 20 elementos, en la segunda ronda en la que participará toda la clase se usarán 2 barajas con los 20 elementos restantes y más complejos. Las cartas se reparten de manera aleatoria entre los 4 alumnos para que cada uno tenga 10 cartas. El fin del juego es encontrar las parejas de cartas y ser el primero en quedarse sin cartas para ganar puntos para la casa a la que se pertenece. Para encontrar la pareja, los alumnos tienen que “transformarse” en el objeto o verbo de la carta que están buscando y, dirigiéndose a uno de los adversarios, formular una frase usando el *second conditional* y la palabra mágica como por ejemplo: “*If I were a BROOMSTICK I would fly very quickly*”. Si el compañero al que se ha dirigido tiene la carta en cuestión (la escoba, en este caso), este tiene que contestar de manera positiva a la frase del compañero, por ejemplo: “*if I were you, I would be a broomstick*” y darle la carta; si no la tiene, debe formular una frase de manera negativa: “*If I were you, I wouldn't be a broomstick*”. Los alumnos participan de manera ordenada, siguiendo el sentido de las agujas del reloj y, además, uno de los compañeros que no esté participando directamente en el juego tiene que apuntar por escrito las frases formuladas por los demás adversarios en un folio que luego se entregará al profesor. El juego termina cuando se hayan formado todas las parejas con las cartas a disposición.

La ronda final prevé la participación de toda la clase: los 5 componentes de los 4 grupos vuelven a trabajar juntos y las 4 casas se enfrentan usando las dos barajas con los 20 ítems restantes. En esta ronda se permite el uso de pociones o conjuros para atacar a otro equipo, defenderse o favorecer a la casa de pertenencia. Al final, se suman los puntos de las dos rondas y el equipo ganador ganará 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros, el segundo 40 puntos, 2 pociones y 1 conjuro, el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro, el cuarto 20 puntos y 1 conjuro (ver Anexo 1).

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1

En la sexta sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y aprendizaje por proyectos relativas al *second conditional*:

Tabla 11 Descripción de las actividades de la sesión 6

| Sesión nº6 | | Título: The Best Transfiguration Teacher | |
|---|--|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG1, OG2, OG3, OE2, OE3, OE4, OE5, OA2, OGP, | CLL, CD, CAA, SIEE, CSC, CEC | Gramática: <i>second conditional</i> Producción de textos escritos y orales | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Aprendizaje por proyectos (AP) | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, Pantalla TV, Chromebook de la clase, tablero con insignias y puntos Digitales: Internet, Google Classroom, Google Meet, <i>Powtoon</i> , <i>Pinup</i> , <i>Yo! Polls</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa AP: Aula | AI: Individual y en grupo; AP: Grupo clase y 4 grupos de 5 alumnos | Escala de valoración trabajo en equipo Rúbrica de evaluación aprendizaje por proyectos | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: Presentación del proyecto | | | |
| <p>Esta actividad de aula invertida consiste en la visualización, por parte de los alumnos, de una presentación <i>Powtoon</i> creada por el docente en la que se exponen todos los detalles para la realización del proyecto grupal sobre el <i>second conditional</i>. En concreto, los alumnos tienen que crear una presentación en la que ellos mismos explican la forma y el uso de este tipo de condicional. Para ello, tienen que utilizar toda la imaginación y creatividad de la que disponen puesto que tienen que ambientar la presentación en un aula de Transfiguración, como si ellos mismos fuesen los profesores.</p> <p>Además, se les recuerda que al final de la sexta sesión se prevé la tercera entrega del borrador del portfolio <i>Hogwarts School Diary</i>.</p> | | | |
| ACTIVIDAD 2: Let's start | | | |
| <p>Esta actividad de aula invertida corresponde a la fase de preparación de la realización del proyecto. Los miembros de los grupos deben organizar y repartirse el trabajo como mejor lo consideren, y realizar una lluvia de ideas sobre los contenidos a desarrollar usando la plataforma <i>Pinup</i>. Además, pueden contactar entre ellos a través de videollamadas con <i>Google Meet</i>. El objetivo es planificar detalladamente el trabajo para que les dé tiempo a realizarlo y terminarlo en los primeros 50 minutos de la siguiente sesión presencial. Además, los grupos tienen que entregar al profesor 5 preguntas (de opción múltiple o a rellenar) que ellos, como profesores de Transfiguración, usarían en un examen para poner a prueba a sus alumnos sobre el uso del <i>second conditional</i>. Dichas preguntas, que se están recolectando al final de cada bloque (sesiones 2, 4, 6 y 8), servirán para la realización de las actividades de evaluación final (sesión 9).</p> | | | |
| ACTIVIDAD 3: Let's transfigure the second conditional (50 minutos) | | | |
| <p>En clase, los 4 grupos disponen de 50 minutos para ultimar la presentación en <i>Powtoon</i> sobre el <i>second conditional</i> y preparar la presentación oral.</p> | | | |

ACTIVIDAD 4: *The best Transfiguration teacher* (50 minutos)

En la primera parte de la actividad, cada grupo dispone de 5-10 minutos para exponer su trabajo a toda la clase (para un total de 40 minutos máximo). A continuación, se usa la herramienta *Yo! Polls* para que toda la clase elija el grupo que ha sido el mejor profesor de Pociones. Conforme a la clasificación en la encuesta, los grupos ganarán: el primero 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros; el segundo 40 puntos, 2 conjuros y 1 poción; el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro; el cuarto 20 puntos y 1 poción. Además, el equipo que en total haya conseguido más puntos en las clases de Transfiguración (a lo largo de las sesiones 5 y 6) ganará la insignia de “*Best Transfiguration Teacher*” (ver Anexo 1)

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1.

Fuente: Elaboración propia

Con la séptima sesión empieza el bloque dedicado al *third conditional* y ambientado en la clase de Defensa contra las Artes Oscuras (D.A.D.A). Inicialmente sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y gamificación:

Tabla 12 Descripción de las actividades de la sesión 7

| Sesión nº7 | | Título: Defence Against The Dark Arts Class | |
|--|---|--|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG2, OGP, OE1, OE4 OG1; OA1, OA2, OA3, OA4; OGP, OE1, OE2, OE5 | CLL, CAA, CD, CSC, CEC, SIEE | Gramática: <i>third conditional</i> Educar en valores | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida Gamificación y storytelling | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, cuaderno y bolígrafo, tablero con insignias y puntos Digitales: Internet, Google Classroom, <i>Edpuzzle</i> , <i>Yo! Polls</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa G: Aula | AI: Individual G: 4 grupos de 5 alumnos, Grupo clase | Escala de valoración participación | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: <i>If you had been a wizard, what would you have been able to do?</i> | | | |
| En esta sesión de aula invertida, los alumnos deben visualizar el segundo vídeo didáctico (creado con <i>Edpuzzle</i>) de la Unidad Didáctica en el que el docente, como si fuese el profesor de Transfiguración, les explica que las actividades de la tercera y cuarta sesión se desarrollarán en la clase de Defensa contra las Artes Oscuras y tendrán como objetivo didáctico el estudio de la segunda forma de condicional (<i>third conditional</i>). Como en el primer vídeo (sesión nº1, actividad nº1) a medida que se procede con la explicación gramatical, se añaden preguntas de opción múltiple para cerciorarse de que los alumnos atiendan durante la visualización. | | | |
| ACTIVIDAD 2: <i>What would have happened if...</i> (100 minutos) | | | |

Esta actividad de gamificación se compone de 5 partes distintas.

En la primera fase de introducción, se les explica que, como alumnos de Defensa contra las artes oscuras, tienen el deber de volver al pasado y cambiar la historia de 4 acontecimientos tenebrosos ocurridos en el mundo mágico de Harry Potter. El profesor lee en voz alta los 4 textos en los que se describen dichos acontecimientos: se trata de sucesos históricos ficticios, los textos son fragmentos de textos recogidos de la página web Fandom.com (ver Anexo 5).

En la segunda fase de la actividad, el profesor reparte los 4 textos, uno por equipo. Cada casa tiene a disposición 30 minutos para escribir (escritura colaborativa) una historia usando el *third conditional* y las demás formas de condicional para contar “lo que hubiese pasado si...” (de ahí el título de la actividad “*What would have happened if...*”). Además, los grupos tienen que prepararse para hacer una mímica de la historia que han inventado.

En la tercera fase de la actividad, que dura 20 minutos, los grupos disponen de 5 minutos para presentar su versión de la historia. Los demás compañeros deben prestar atención a las actuaciones y tomar notas.

En la cuarta fase, los alumnos vuelven a trabajar en equipos y tienen 30 minutos para, a partir de las notas que hayan tomado, escribir las tres historias que los demás grupos han actuado, siempre tratando de usar el *third conditional*.

En los siguientes 20 minutos se reparten los textos producidos de manera que los grupos puedan leer las versiones de su historia escritas por los demás. Cada casa tendrá que elegir qué texto se acerca más a su propia versión (asignando 20 puntos al mejor texto, 15 al segundo y 10 al tercero).

En los 20 minutos restantes, tras la asignación de los puntos así obtenidos, se realiza un debate grupal para comentar los valores presentes en las cuatro historias creadas en la segunda fase y para finalmente elegir la mejor de ellas a través de una encuesta con *Yo! Polls*.

Atención a la diversidad

Véase el apartado “atención a la diversidad” de la sesión 1.

Fuente: Elaboración propia

En la octava sesión se realizarán las siguientes actividades de aula invertida y aprendizaje por proyectos relativas al *third conditional*:

Tabla 13 Descripción de las actividades de la sesión 8

| Sesión nº8 | | Título: The Best D.A.D.A Teacher | |
|---|--|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG1, OG2, OG3, OA2, OGP, OE2, OE3, OE4, OE5 | CLL, CD, CAA, SIEE, CSC, CEC | Gramática: <i>third conditional</i> Producción de textos escritos y orales | |
| Metodología | Recursos | | |
| Aula invertida (AI) Aprendizaje por proyectos (AP) | Materiales: Ordenador o Tablet de los alumnos, Digitales: Internet, Google Classroom, GoogleMeet, <i>Emaze</i> , <i>Pinup</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| AI: Casa AP: Aula | AI: Individual y en grupo; | Escala de valoración trabajo en equipo | |

| | |
|---|---|
| AP: Grupo clase y 4 grupos de 5 alumnos | Rúbrica de evaluación aprendizaje por proyectos |
| Desarrollo de las actividades | |
| ACTIVIDAD 1: <i>Presentación del proyecto</i> | |
| <p>Esta actividad de aula invertida consiste en la visualización, por parte de los alumnos, de una presentación <i>Emaze</i> creada por el docente en la que se exponen todos los detalles para la realización del proyecto grupal sobre el <i>third conditional</i>. En concreto, los alumnos tienen que crear una presentación en la que ellos mismos explican la forma y el uso de este tipo de condicional. Para ello, tienen que utilizar toda la imaginación y creatividad de la que disponen puesto que tienen que ambientar la presentación en un aula de Defensa contra las artes oscuras, como si ellos mismos fuesen los profesores.</p> <p>Además, se les recuerda que al final de la octava sesión se prevé la cuarta entrega del borrador del porfolio <i>Hogwarts School Diary</i>.</p> | |
| ACTIVIDAD 2: <i>Let's start</i> | |
| <p>Esta actividad de aula invertida corresponde a la fase de preparación de la realización del proyecto. Los miembros de los grupos deben organizar y repartirse el trabajo como mejor lo consideren, y realizar una lluvia de ideas sobre los contenidos a desarrollar usando la plataforma <i>Pinup</i>. Además, pueden contactar entre ellos a través de videollamadas con <i>Google Meet</i>. El objetivo es planificar detalladamente el trabajo para que les dé tiempo a realizarlo y terminarlo en los primeros 50 minutos de la siguiente sesión presencial. Además, los grupos tienen que entregar al profesor 5 preguntas (de opción múltiple o a rellenar) que ellos, como profesores de D.A.D.A., usarían en un examen para poner a prueba a sus alumnos sobre el uso del <i>third conditional</i>. Dichas preguntas, que se han ido recolectando al final de cada bloque (sesiones 2, 4, 6 y 8), servirán para la realización de las actividades de evaluación final en la sesión 9.</p> | |
| ACTIVIDAD 3: <i>Let's defend the third conditional</i> | |
| <p>En clase, los 4 grupos disponen de 50 minutos para ultimar la presentación en <i>Emaze</i> sobre el <i>third conditional</i> y preparar la presentación oral.</p> | |
| ACTIVIDAD 4: <i>The best D.A.D.A teacher</i> | |
| <p>En la primera parte de la actividad, cada grupo dispone de 5-10 minutos para exponer su trabajo a toda la clase (para un total de 40 minutos máximo). A continuación, se usa la herramienta <i>Yo! Polls</i> para que toda la clase elija el grupo que ha sido el mejor profesor de Pociones. Conforme a la clasificación en la encuesta, los grupos ganarán: el primero 50 puntos, 2 pociones y 2 conjuros; el segundo 40 puntos, 2 pociones y 1 conjuro; el tercero 30 puntos, 1 poción y 1 conjuro; el cuarto 20 puntos y 1 conjuro. Además, el equipo que en total haya conseguido más puntos en las clases de Defensa contra las Artes Oscuras (a lo largo de las sesiones 7 y 8) ganará la insignia de "<i>Best D.A.D.A. Teacher</i>" (ver Anexo 1).</p> | |
| Atención a la diversidad | |
| <p>Véase el apartado "atención a la diversidad" de la sesión 1.</p> | |

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de la novena sesión se realizarán las siguientes actividades de evaluación:

Tabla 14 Descripción de las actividades de la sesión 9

| Sesión nº9 | | Título: The O.W.L. Exam | |
|---|--|---|--|
| Objetivos didácticos | Competencias | Contenidos | |
| OG1, OA2, OGP, OE1, OE2, OE5 | CCL, CD, SIEE, CSC, CAA | Gramática: <i>zero, first, second y third conditional</i> | |
| Metodología | Recursos | | |
| Gamificación y debate grupal | Materiales: Pantalla TV, Chromebook de la clase, tablet de los alumnos, tablero con insignias y puntos Digitales: Internet, <i>Factile, Quizizz</i> | | |
| Espacio | Agrupamiento | Evaluación | |
| Aula | Grupo clase, jugando en equipos | Escala de valoración de participación, resultados en la plataforma <i>Quizizz</i> | |
| Desarrollo de las actividades | | | |
| ACTIVIDAD 1: The O.W.L. Jeopardy Exam (30 minutos) | | | |
| Usando 30 de las preguntas creadas por los alumnos que se han ido recolectando en las actividades "Let's start" al principio de cada actividad de aprendizaje por proyectos, se crea con la plataforma <i>Factile</i> un juego de preguntas <i>Jeopardy</i> (ver Anexo 6). El dinero que los equipos ganan se convierte en puntos que se suman a las puntuaciones finales, aunque tengan a disposición pociones y conjuros de defensa o ataque para variar las puntuaciones. | | | |
| ACTIVIDAD 2: The O.W.L. Quizizz Exam (20 minutos) | | | |
| Usando las otras 50 preguntas creadas por los alumnos que se han ido recolectando en las actividades "Let's start" al principio de cada actividad de aprendizaje por proyectos, se crean dos <i>Quizizz</i> (ver Anexo 6) a los que los alumnos jugarán de forma individual pero con la modalidad "team" para que los resultados individuales confluyan en una puntuación común entre todos los miembros de la misma casa. Además, la plataforma <i>Quizizz</i> es una herramienta muy útil para llevar a cabo la evaluación final de cada alumno puesto que las respuestas se quedan grabadas y el docente puede descargar un archivo Excel en el que se detallan las mismas. Además, se les recuerda que tienen que realizar la entrega final del porfolio <i>Hogwarts School Diary</i> . | | | |
| ACTIVIDAD 1: The House Cup (20 minutos) | | | |
| En la actividad final, el docente propondrá un debate para realizar con los alumnos un resumen y un análisis de todo lo que se ha realizado a lo largo de la unidad didáctica. Además, se remarcarán los logros de cada "casa de Hogwarts" y se proclamará el equipo ganador de la copa de las casas. | | | |
| Atención a la diversidad | | | |
| Véase el apartado "atención a la diversidad" de la sesión 1 | | | |

Fuente: Elaboración propia

3.3.6. Recursos

Los recursos necesarios para la puesta en práctica de la presente unidad didáctica se pueden clasificar en cuatro categorías: recursos humanos, recursos espaciales, recursos materiales y recursos TIC.

1. Los recursos humanos se refieren al docente de inglés y al grupo clase, que como hemos mencionado (ver párrafo 3.2.2.) es una clase de 4ºESO compuesta por 20 alumnos.
2. En cuanto a los recursos espaciales, se distinguen el aula del colegio (ver párrafo 3.2.2.), y otro lugar, presumiblemente la casa de los alumnos, para las sesiones de aula invertida.
3. Entre los recursos materiales se encuentran: el mobiliario de la clase (mesas y sillas, que se colocan de diferente manera para adaptar el espacio y dichos recursos a la actividad en desarrollo, y una pizarra blanca magnética 180x90cm), papel y bolígrafos, fichas para algunas actividades, cartas de juego y cartulinas con pociones y conjuros para las sesiones de gamificación, tablero con insignias para anotar la puntuación de los equipos en cada fase de la UD (ver Anexo 1).
4. Como recursos TIC se evidencian: un ordenador portátil Chromebook de la clase, un televisor (65") con conexión a Internet, altavoces, red Wifi y Tablets (u ordenadores en las sesiones de aula invertida) de los alumnos. Además, las herramientas y plataformas usadas a lo largo de todas las sesiones son: Google Classroom, Google Meet, *Edpuzzle*, *PowerPoint*, *Genially*, *Prezi*, *Powtoon*, *Emaze*, *Kahoot!*, *Quizizz*, *Factile*, *Padlet*, *Pinup* y *Yo! Polls*.

3.3.7. Evaluación

Tal y como se ha aclarado en la explicitación de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje en el párrafo 3.3.3 (Tabla 1, Tabla 2, Tabla 3), la presente propuesta de intervención evalúa principalmente la adquisición de los condicionales ingleses. Sin embargo, otros aspectos fundamentales en el proceso de evaluación de los estudiantes son la capacidad de expresión oral y escrita, la capacidad de trabajo autónomo y en equipo, la actitud, la motivación y la participación en clase.

3.3.7.1. Tipos de evaluación

En concreto, se pretende llevar a cabo una evaluación continua, formativa y cualitativa, a través de la observación directa del trabajo de los alumnos y el utilizzo de rúbricas y escalas de

valoración. Asimismo, se prevé también la realización de una evaluación final y sumativa, con un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo.

Además, junto con la heteroevaluación realizada por el profesor, a los alumnos se les dará la oportunidad de realizar una autoevaluación en el Porfolio (ver Anexo 9), para que tengan la oportunidad de reflexionar constantemente sobre su propio trabajo.

3.3.7.2. Herramientas

La heteroevaluación por parte del profesor se realizará recurriendo a rúbricas y escalas de valoración. El empleo de las rúbricas se reservará a la evaluación de las actividades de aprendizaje por proyectos y del porfolio personal (ver Anexo 7), mientras que las escalas de valoración se emplearán para la evaluación del desempeño y participación de los alumnos a lo largo de las actividades de gamificación y de preparación de los trabajos grupales (ver Anexo 8). Recordamos que el Porfolio (descrito en la sesión 1 actividad 1 y que los alumnos tendrán que entregar un borrador de su porfolio cada semana a final de cada bloque de contenido relativo a un tipo de condicional) es un documento Word en el que los alumnos tienen anotar las actividades desarrolladas en cada sesión como si fuese un diario de clase, añadir resúmenes de los temas gramaticales tratados, léxico que han aprendido y muestras de los proyectos realizados. Asimismo pueden insertar comentarios personales sobre cómo les ha parecido la actividad, qué han aprendido, y autoevaluar su trabajado en equipo y participación en clase rellenando unas escalas de valoración (ver Anexo 9). En cuanto a la prueba final, esta se realizará a través de la plataforma *Quizizz* y los resultados de la misma se utilizarán para una evaluación calificativa final.

En la siguiente tabla se especifican los criterios de calificación para el cómputo de la calificación final de los alumnos.

Tabla 15 Criterios de calificación

| Prueba | Herramienta | Porcentaje |
|---------------|---|------------|
| Proyectos | Rúbrica (ver Anexo 7) | 40% |
| | • “Let’s create the zero conditional” (sesión 2) | 10% |
| | • “Let’s divine the first conditional” (sesión 4) | 10% |
| | • “Let’s transfigure the second conditional” (sesión 6) | 10% |
| | • “Let’s defend the third conditional” (sesión 8) | 10% |
| Participación | Escala de valoración (ver Anexo 8) | 10% |
| | • Participación en clase | 5% |
| | • Participación trabajo en equipo | 5% |

| | | | |
|----------|-----------------------|--|-----|
| Porfolio | Rúbrica (ver Anexo 7) | | 35% |
| Quizizz | Resultados del quiz | | 15% |

Fuente: Elaboración propia

3.3.7.3. Atención a la diversidad

Para atender a las necesidades específicas de los alumnos con TDAH y dislexia, en primer lugar recordamos que se prestará particular atención a la formación de los grupos de trabajo para que estos resulten cuanto más heterogéneos internamente y, a la vez, homogéneos entre ellos con el fin de establecer un buen clima de trabajo y de prevenir conflictos. Para ello se tendrá en consideración, por un lado, el nivel de inglés de los alumnos y, por otro, un sociograma de clase previamente realizado. De esta forma se intentará distribuir los alumnos teniendo especialmente en consideración las características de los estudiantes con necesidades específicas. En segundo lugar, durante las actividades grupales en clase, el profesor prestará particular atención a estos dos alumnos, aclarándoles las tareas que deben realizar, entregándoles material de refuerzo y realizando un seguimiento más constante de su trabajo con el fin de, si fuese necesario, realizar las debidas modificaciones en cuanto a criterios de evaluación. En particular, a estos dos alumnos se le dará la oportunidad de realizar la prueba final no solo a través de la herramienta online *Quizizz*, sino también de forma escrita como si fuese una prueba tradicional. Esto se debe a que algunas de las características del quiz online (como el límite de tiempo para contestar las preguntas y la asignación de “poderes”) podrían ser fuente de distracción y desventaja para los alumnos con TDAH y dislexia.

3.4. Evaluación de la propuesta

La unidad didáctica que acabamos de describir ha sido diseñada para trabajar los condicionales ingleses en una clase de 4º de la ESO. Por lo tanto, a la hora de evaluar la propuesta se considera oportuno tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Si se ha logrado conseguir, y en qué medida, el objetivo general;
2. Si se han logrado conseguir, y en qué medida, los objetivos específicos;
3. Si se ha respetado la temporalización prevista;
4. Si las tres metodologías empleadas han tenido éxito y han conseguido motivar al alumnado hacia el estudio de los contenidos propuestos;
5. Satisfacción general del alumnado.

Para un ofrecer una evaluación previa a la puesta en práctica de la propuesta de intervención, a continuación se expone un análisis utilizando una matriz DAFO en la que se detallan las por un lado las fortalezas y debilidades internas a la propuesta, y por otro las oportunidades y amenazas dependientes de factores y circunstancias externas.

Tabla 16 Matriz DAFO

FACTORES INTERNOS

| FORTALEZAS | DEBILIDADES |
|--|---|
| F1: Empleo de metodologías innovadoras y atractivas. F2: Clases variadas y dinámicas gracias al empleo de diferentes metodologías. F3: Uso creativo de la tecnología. F4: Fomento del trabajo en grupo: desarrollo de la competencia clave en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y de las competencias sociales y cívicas F5: Desarrollo de la competencia en aprender a aprender. | D1: Contenido bastante complejo distribuido relativamente en pocas sesiones. D2: El diseño y la preparación del material presupone mucho trabajo por parte del docente. D3: Se implica que todo el alumnado disponga de dispositivos tecnológicos, tanto en clase como en su casa. D4: Grupos estáticos. A pesar de la atención prestada a la formación de los equipos, algunos alumnos podrían no estar contentos con su grupo. |

FACTORES EXTERNOS

| OPORTUNIDADES | AMENAZAS |
|---|--|
| O1: Promover un buen clima de trabajo en el aula. O2: El centro apuesta por la innovación y el empleo de metodologías innovadoras. O3: Disponibilidad de recursos tecnológicos. O4: El mundo mágico de Harry Potter es actual (estreno de Animales Fantásticos) O5: Se puede fácilmente adaptar a otros contenidos. | A1: Alto nivel de autonomía. Algunos alumnos podrían aprovecharse de la autonomía que se les da y no implicarse del todo en las actividades. A2: Uso impropio de dispositivos tecnológicos en clase. A3: Falta de tiempo para la realización de las actividades. A4: Falta de interés de los alumnos por la narrativa escogida. |

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

El reto al que cualquier docente del siglo XXI se tiene que enfrentar es el de encontrar un balance entre dos necesidades fundamentales: por una parte la adquisición de competencias y contenidos por parte de los alumnos para lograr los objetivos didácticos establecidos, y por otra parte el diseño de unidades didácticas que sean lo más amenas, dinámicas y significativas posibles, capaces de hacer que los estudiantes se sientan los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. En este contexto se inserta la propuesta de intervención expuesta en el presente trabajo, cuyo objetivo general ha sido precisamente el de diseñar una unidad didáctica innovadora capaz de aprovechar las ventajas de tres metodologías en auge hoy en día (la gamificación, el aula invertida, el aprendizaje por proyectos) y de los recursos tecnológicos para mejorar y modernizar la enseñanza de aspectos gramaticales de la lengua inglesa en la clase de 4º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Con el fin de cumplir con este propósito, se habían planteado objetivos específicos.

En primer lugar, se pretendía despertar en los alumnos el interés por el estudio de la lengua inglesa a través de metodologías que les permitiesen ser artífices de su propio aprendizaje. En este sentido, creemos que la utilización de la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje por proyectos es una opción viable y eficaz puesto que las tres metodologías tienen en común la característica de conseguir que los alumnos sean los verdaderos protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal es así que, por un lado, el aula invertida les otorga la responsabilidad de organizar, de manera autónoma y asíncrona, el estudio fuera del contexto escolar y, por otro lado, tanto el aprendizaje por proyectos como la gamificación les ofrecen la ocasión de aprender a colaborar eficazmente en equipo, asumiendo responsabilidades para lograr objetivos comunes.

En segundo lugar, se quería diseñar una propuesta de intervención adaptada a las características y necesidades del aula del siglo XXI: un espacio en el que se favorezca un aprendizaje significativo y experiencial, se tengan en cuenta las emociones de los estudiantes, y se promuevan momentos de libertad y responsabilidad en los que colaborar, debatir e investigar. Con este fin, se ha optado, de un lado, por el uso combinado de diferentes metodologías que permiten agrupamientos cambiantes y clases dinámicas para eludir la monotonía y fomentar la creatividad y, por otro lado, por el uso de las nuevas tecnologías y el empleo de distintas herramientas y aplicaciones.

En tercer lugar, se exigía diseñar una unidad didáctica en la que se trabajasen la competencia lingüística y las demás competencias clave. También este objetivo se ha conseguido con éxito puesto que la competencia lingüística se ha trabajado tanto explícitamente como implícitamente en situaciones de comunicación cotidiana durante la fase de elaboración de los proyectos o en las actividades de gamificación o debate grupal; la competencia en aprender a aprender se ha desarrollado gracias a las características de las metodologías empleadas; la competencia digital se ha fomentado a través del amplio uso de recursos tecnológicos que las metodologías escogidas permiten, del empleo de diferentes herramientas para la elaboración de los proyectos y la realización de las diferentes actividades, y de la búsqueda y el análisis crítico de información. Además, el aprendizaje por proyectos y la gamificación han favorecido el desarrollo de la competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, así como de la competencia en conciencia y expresiones culturales, implicada en la capacidad creadora y artística en los proyectos y la imaginación que conlleva la narrativa de Harry Potter, y las competencias básicas en ciencia y tecnología y matemática en cuanto a las estrategias de pensamiento y razonamiento lógico y estratégico supuestas en algunas actividades de gamificación.

Por último se pretendía analizar los puntos fuertes y débiles de las metodologías empleadas así como de su uso conjunto para futuras propuestas de intervención en el aula. Como se detallará en el siguiente apartado, ninguna propuesta está exenta de limitaciones y posibilidad de mejoras. Sin embargo, podemos afirmar que se ha conseguido diseñar una propuesta capaz de integrar de manera coherente las tres metodologías escogidas y este, seguramente, es el punto fuerte de la propuesta: el no haberse ceñido a un único método didáctico y el haber, en cambio, encontrado una manera para diseñar una unidad didáctica que se basase en tres metodologías distintas y que supiese unirlas de forma coherente para lograr sacar el máximo partido de cada una de ellas.

5. Limitaciones y prospectiva

Para terminar, es oportuno exponer las limitaciones que caracterizan la propuesta de intervención tal y como se ha diseñado en el presente trabajo. Al mismo tiempo, es relevante formular posibles aspectos de mejora y eventuales líneas de actuación futuras que podrían surgir de la implementación de la presente unidad didáctica.

5.1. Limitaciones

La principal limitación que caracteriza la presente propuesta es que todavía no se ha podido llevar a cabo y que, a falta de su implementación real, no es posible conocer los verdaderos efectos y resultados de su aplicación en el aula. Como consiguiente, no resulta posible, por ejemplo, establecer si la temporalización prevista para el desarrollo de las actividades es la correcta o si sería necesario aportar pequeñas modificaciones para conseguir una implementación más efectiva de la propuesta.

Otro punto débil es el uso predominante de herramientas tecnológicas y el presuponer que el centro disponga de, por lo menos, un proyector, un ordenador y buena red wifi, así como el hecho de que todos los alumnos dispongan de un dispositivo personal (Tablet u ordenador) como herramienta básica en casi todas las actividades y que en sus casas tengan conexión a internet. Asimismo, las actividades de aula invertida y aprendizaje por proyectos requieren un buen manejo, por parte de los alumnos, de diferentes herramientas tecnológicas. Por lo tanto, la presente propuesta podría ser de difícil realización en centros educativos cuyo alumnado pertenezca a familias de nivel socioeconómico bajo y no sea capaz de manejar de forma efectiva y autónoma las TIC.

Por último, hay que reconocer que el hecho de que las metodologías empleadas favorezcan la autonomía de los alumnos y permitan el diseño de actividades dinámicas podría ser una amenaza al correcto desarrollo de las actividades, puesto que estas se podrían ver comprometidas por la presencia de alumnado con conductas disruptivas o por el uso impropio de los dispositivos tecnológicos en clase.

5.2. Prospectiva

En cuanto a las perspectivas futuras, en primer lugar, se espera que la unidad didáctica descrita no se quede como una mera propuesta teórica, sino que se lleve a cabo en un

contexto concreto para tener la oportunidad de conocer tanto su eficacia como sus debilidades, y así aportar las debidas mejoras para otras futuras implementaciones. Un aspecto que se podría mejorar es la posibilidad de adaptar la presente propuesta para que sea utilizable en centros educativos que no dispongan de muchos recursos tecnológicos o en clases cuyos alumnos presenten casos de NEAE no considerados en el diseño de la presente unidad didáctica. De la misma forma, se podría pensar que, a partir de los trabajos creados a lo largo de las sesiones, se podría realizar un proyecto de clase que consista en la creación de una presentación que reúna los trabajos ganadores de las sesiones 2, 4, 6 y 8 con el fin de publicarlo en la página web del colegio y dar visibilidad al desempeño de los alumnos.

En segundo lugar, como lo ya expuesto en el apartado de conclusiones, se prevé como fortaleza de la presente unidad el hecho de sugerir un diseño didáctico capaz de unir de manera coherente tres metodologías distintas, para así crear una propuesta aún más innovadora. Como consiguiente, si el empleo conjunto de las tres metodologías resultase exitoso, sería interesante poder diseñar unidades didácticas parecidas, basadas en el mismo diseño didáctico. Por ejemplo, se podría pensar en su adaptación para la presentación de diferente contenido curricular, tanto para la asignatura de Primera Lengua Extranjera como para un proyecto interdisciplinar que involucre el idioma inglés y otra asignatura. Asimismo, considerando las características y necesidades de los alumnos, se podría optar por cambiar la narrativa utilizada como hilo conductor a lo largo de las sesiones para lograr satisfacer los gustos de los alumnos y así cautivar su interés.

6. Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. [htAPs://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n3/mode/2up](https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.112045/page/n3/mode/2up)
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. En *The Clearing House*, 83 (2), 39-43. Recuperado de:
[htAPs://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1038.9647&rep=rep1&type=pdf](https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1038.9647&rep=rep1&type=pdf)
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education. [htAPs://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf](https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf)
- Bishop, J. y Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *ASEE Annual Conference & Exposition*, Atlanta, Georgia. 10.18260/1-2--22585
- Cabi, E. (2018). The impact of the flipped classroom model on students' academic achievement. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 19(3), 202-221. Recuperado de: [htAPs://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W5_Cabi_2018.pdf](https://eddl.tru.ca/wp-content/uploads/2019/08/EDDL5101_W5_Cabi_2018.pdf)
- Carretero, S. Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Christians, G. (2018). *The Origins and Future of Gamification*. Senior Theses. 254. University of South Carolina [htAPs://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254](https://scholarcommons.sc.edu/senior_theses/254)

- González, M. C., Lucero M. J.A., Vélez A. J., (2018). Flipped classroom y gamificación en la ESO, en Allueva Pinilla A.I., Alejandro Marco J.L., *Casos de éxito en aprendizaje ubicuo y social mediado con tecnologías*, 161-176
- González, M., Ojeda, M., y Pinos, P. (2020). Desafío del Siglo XXI en la educación: dando saltos del TIC-TAC al TEP. *Revista Científica*, 5(18), 323-344. Recuperado de: [htAPs://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344](https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.18.17.323-344)
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (Reprint ed.) Free Press. [htAP://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf](https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf)
- Doglova, J.N. (2018). The Best of Both Worlds: Combining Cognitive Linguistics and Pedagogic Tasks to Teach English Conditionals. *Applied Linguistics*, 39(5), 668–693, [htAPs://doi.org/10.1093/applin/amw030](https://doi.org/10.1093/applin/amw030)
- Doglova, J.N. (2012). *Applying Cognitive Linguistics and Task-Supported Language Teaching to Instruction of English Conditional Phrases*. Washington, DC: Georgetown University, Unpublished Dissertation.
- Hassan, L., Harviainen, J.T., Hamari, J., (2018). Enter Hogwarts: Lessons on how to gamify education from the wizarding world of Harry Potter. En *Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference* (GamiFIN 2018) CEUR-WS. pp. 30-39. [htAP://ceur-ws.org/Vol-2186/paper4.pdf](https://ceur-ws.org/Vol-2186/paper4.pdf)
- Kapp, K. (2012), *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. New York, NY: Wiley & Sons
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Teachers College, Columbia University [htAPs://ia802706.us.archive.org/7/items/projectmethodus00kilpgoog/projectmethodus00kilpgoog.pdf](https://ia802706.us.archive.org/7/items/projectmethodus00kilpgoog/projectmethodus00kilpgoog.pdf)
- Krajcik J. S. y Blumenfeld, P.C. (2006). Project-Based Learning. En Sawyer R.K. (ed). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, ch.19 pp. 317-334 [htAP://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pb_l_kraichik.pdf](https://daleydoseoflearning.weebly.com/uploads/1/8/7/7/18774020/chapter_19_pb_l_kraichik.pdf)

Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.

Lee, J. y Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151. Recuperado de: [htAPs://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother](https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother)

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de [htAP://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf](https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf)

Mengual, A. S., López, B. J., Fuentes, C.A. y Pozo, S.S. (2020). Modelo estructural de factores extrínsecos influyentes en el flipped learning. *Educación XX1*, 23(1), 75-101, doi: 10.5944/educXX1.23840
[htAP://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23840/20480](https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23840/20480)

Mosquera, G.I. (28 de enero de 2019). *El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido*. UNIR Revista Educación [htAPs://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/](https://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, n.o 25, de 29 de enero, 6986 a 7003. Recuperado de [htAPs://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf](https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf)

Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Extraordinario 7*, de 18 de enero de 2021. 656-1024. Recuperado de [htAPs://www.juntadeandalucia.es/eboja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2021/507/BOJA21-507-00138-624-01_00184588.pdf)

- Ortiz, O. A. (2015). *Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa: un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje*. Bogotá: Editorial Unimagdalena.
- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, vol.44 DOI: 10.1590/S1678-4634201844173773
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. y Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions*. Slough: NFER.
[htAPs://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/GAME01/GAME01.pdf](https://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/GAME01/GAME01.pdf)
- Pozuelos-Estrada, F.J. (2007). *Aprendizaje por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias*. Cooperación Educativa.
[htAPs://www.researchgate.net/publication/328382816 Trabajo por proyectos en el aula Descripción investigación y experiencias](https://www.researchgate.net/publication/328382816_Trabajo_por_proyectos_en_el_aula_Descripcion_investigacion_y_experiencias)
- Sánchez, S.P., Belmonte, J.L., Cabrera, A.F. y Núñez, J.A.L. (2020). Gamification as a Methodological Complement to Flipped Learning - An Incident Factor in Learning Improvement. *Multimodal Technol. Interact.* 2020, (4), 12.
[htAPs://doi.org/10.3390/mti4020012](https://doi.org/10.3390/mti4020012)
- Staker, H., y Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. San Mateo: Innosight Institute, Inc. [htAPs://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf](https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf)
- Stott, A. y Neustaedter, C. (2013). *Analysis of gamification in education*. (Technical Report 2013-0422-01) Connections Lab: Simon Fraser University.
[htAP://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf](https://clab.iat.sfu.ca/pubs/Stott-Gamification.pdf)
- Romero T.C.R. (2018). *Formación básica del docente mediante modelos TIC-TAC-TEP*
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win. How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia: Wharton Digital Press

6.1. Bibliografía consultada

- Erkizia, A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos en humanidades. Una experiencia en la enseñanza universitaria. En *Nuevas tendencias en investigación e innovación en didáctica de la historia, patrimonio cultural y memoria. Proyecto educativa* (pp.291-304). Universidad de Granada. [htAPs://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/788478.pdf](https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/788478.pdf)
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled A Review of Flipped Learning'*. Arlington, VA: Flipped Learning Network.
- Heras, C.M.; Mosquera, G.I.; Timmer, A.K. (2018). El aprendizaje por proyectos y su relación con otras metodologías. *INNOVAGOGÍA 2018*. Libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018 David Cobos Sanchiz, D., López Meneses, E., Antonio Hilario Martín Padilla, A., Molina García, L., Jaén Martínez, A., (eds.), ISBN 978-84-09-00794-3
- Julián Mariscal, O. (2007). La condicionalidad: aproximación al concepto y sus formas de expresión en la lengua hablada, en *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, 4, 59-88
- Kingston, S. (2018) *Project Based Learning & Student Achievement: What Does the Research Tell Us?* (Nº1) [htAPs://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590832.pdf](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590832.pdf)
- Rowling, J. K. (2014). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. Bloomsbury Children's Books.
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. [htAPs://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2020.100326](https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2020.100326)

6.2. Sitografía

- Fandom. *Harry Potter Wiki*. (s. f.). Recuperado el 10 de mayo de 2022 de [htAPs://harrypotter.fandom.com/wiki/Main_Page](https://harrypotter.fandom.com/wiki/Main_Page)

7. Anexos

7.1. Anexo 1 Tablero para insignias y puntos

Tablero para insignias y puntos



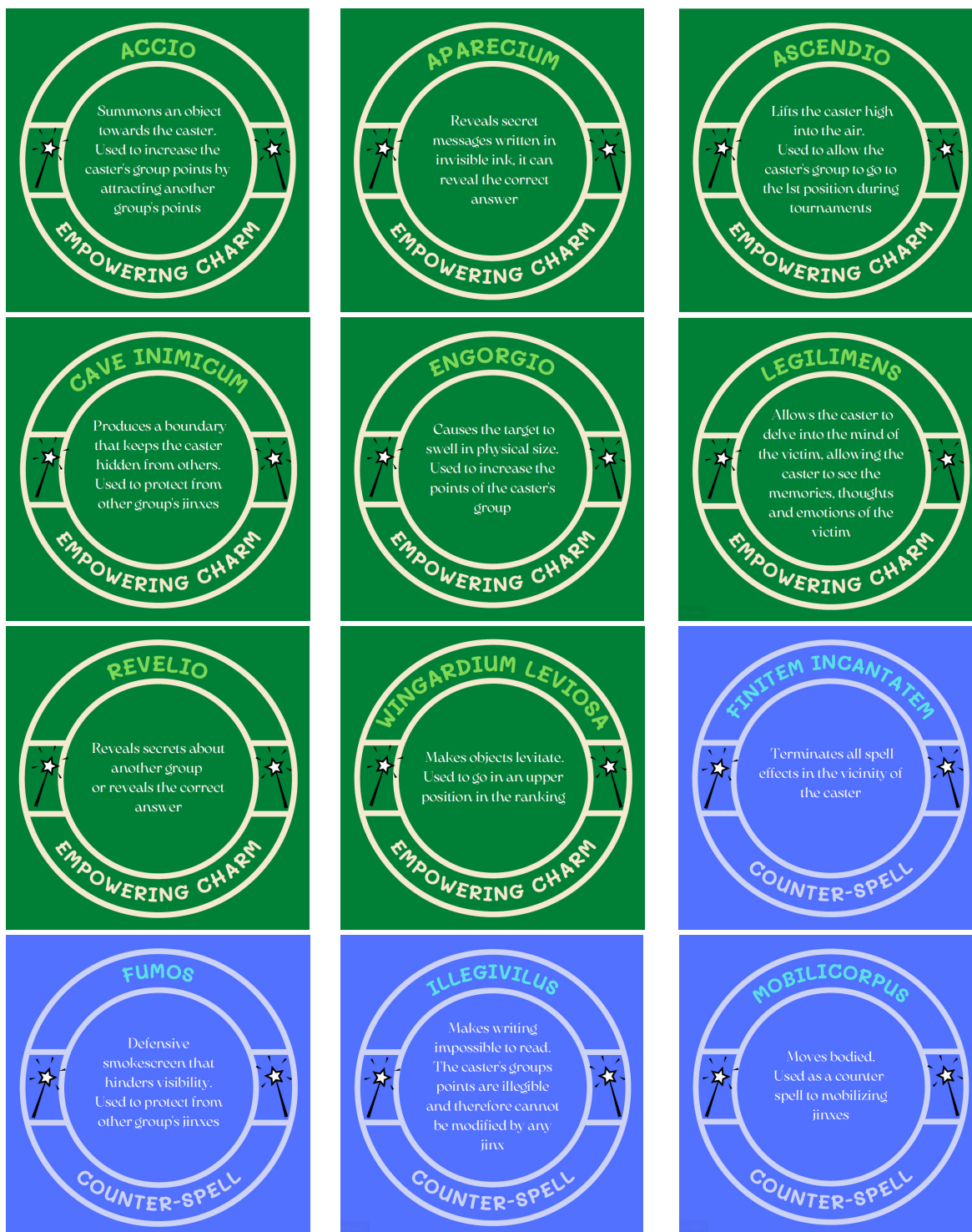
Fuente: Elaboración propia

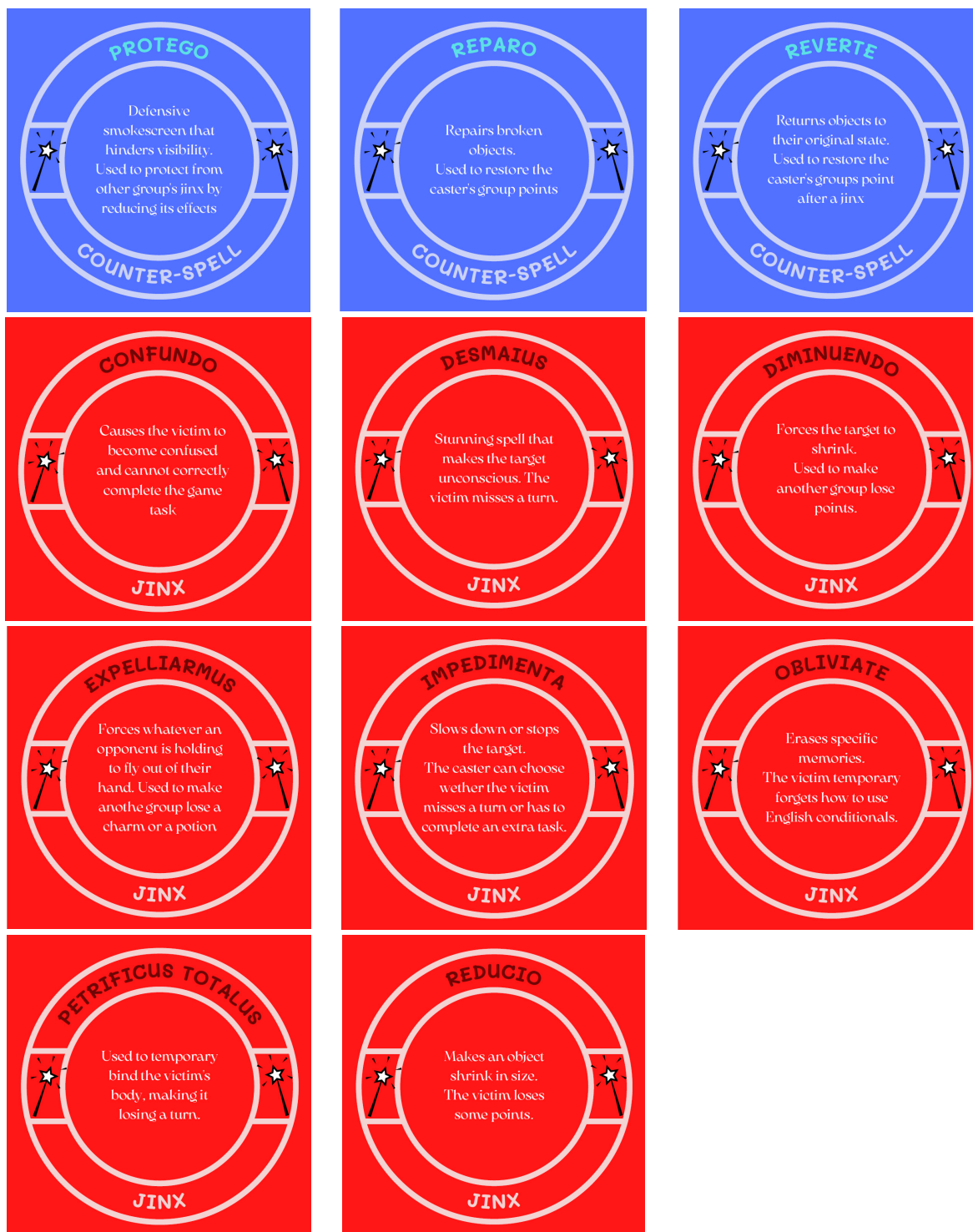
Insignias para las sesiones 2, 4, 6, 8



Fuente: Elaboración propia

Conjuros para las actividades de gamificación





Fuente: Elaboración propia a partir de la página Fandom [htAPs://harrypotter.fandom.com/wiki/List_of_spells](https://harrypotter.fandom.com/wiki/List_of_spells)

Pociones para las actividades de gamificación





Fuente: Elaboración propia a partir de la página Fandom [htAPs://harrypotter.fandom.com/wiki/List_of_potions](https://harrypotter.fandom.com/wiki/List_of_potions)

7.2. Anexo 2 Material para la sesión 1

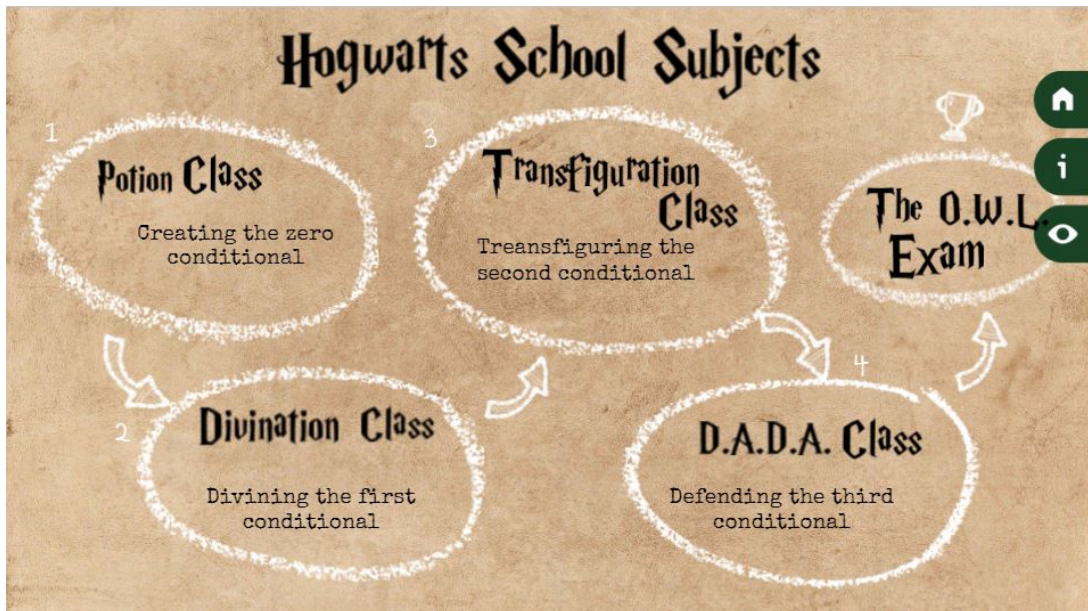
Material para la sesión 1, actividad 1: Presentación de la unidad didáctica en Genially.



Fuente: Elaboración propia



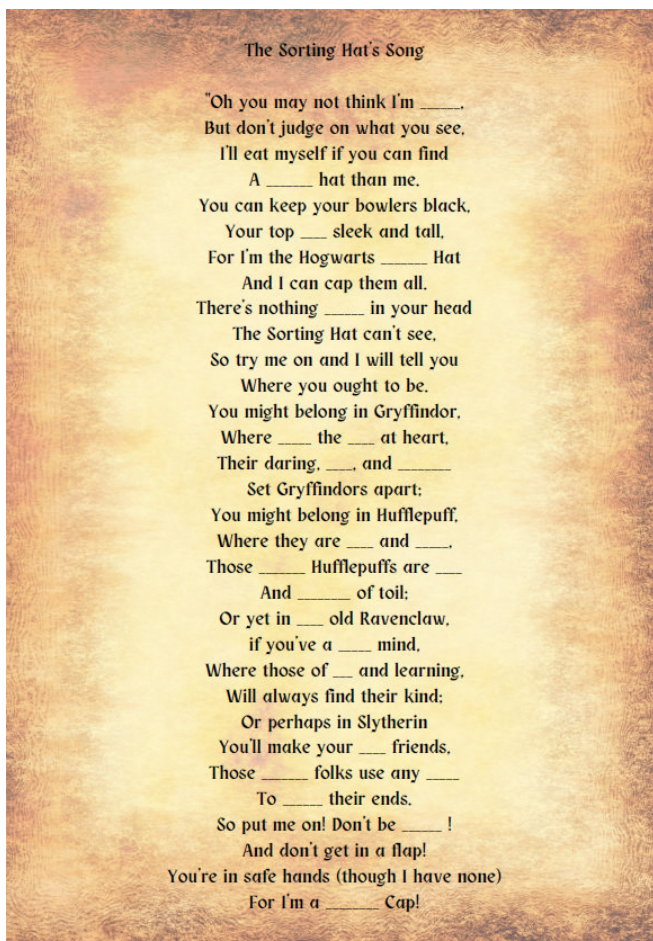
Fuente: Elaboración propia



Fuente: Elaboración propia

Material para la sesión 1, actividad 3

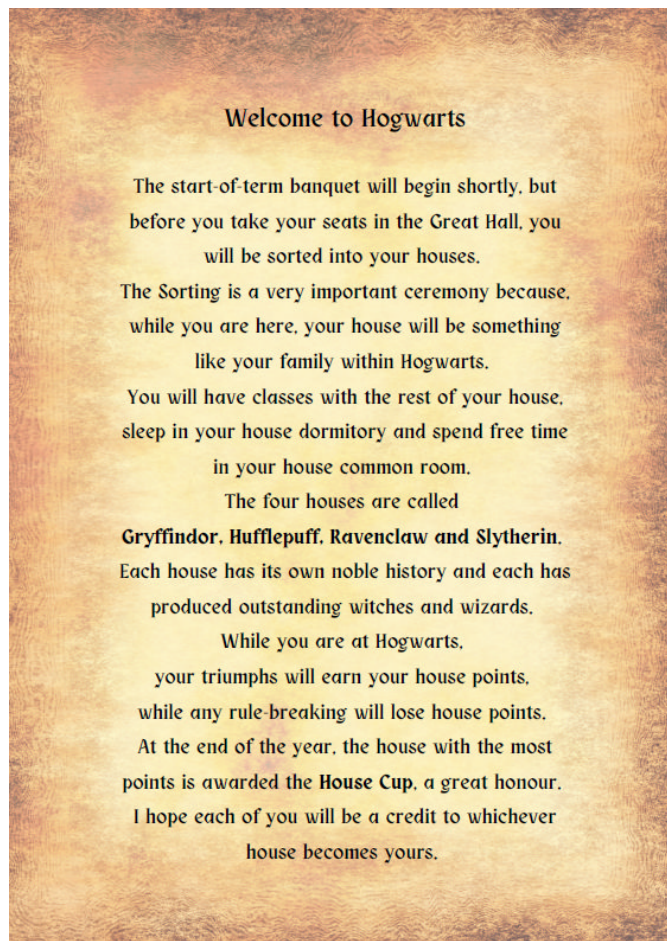
Canción del Sombrero Seleccionador



Fuente: Elaboración propia a partir del capítulo 7 del libro
"Harry Potter and the Philosopher's Stone" y de la canción
"The Sorting Hat's song"

([htAPs://www.youtube.com/watch?v=nmrxfSxeGPM](https://www.youtube.com/watch?v=nmrxfSxeGPM))

Bienvenidos a Hogwarts



Fuente: Elaboración propia a partir del capítulo 7 del libro
"Harry Potter and the Philosopher's Stone"

7.3. Anexo 3 Material para la sesión 3

Divin-Kahoot-ation

The image shows a Kahoot! quiz interface. At the top, there's a word cloud of Harry Potter magic-related terms. Below it, the quiz title 'DIVIN-KAHOOT-ATION' is displayed. The quiz consists of three questions, each with a question text, a central image, and four multiple-choice options.

Question 17: "If you are a cruel dark magician, you will use this evil type of dark charm". The image shows a wizard casting a spell. The options are: Curse, Conjuraton, Jinx, and Enchantment.

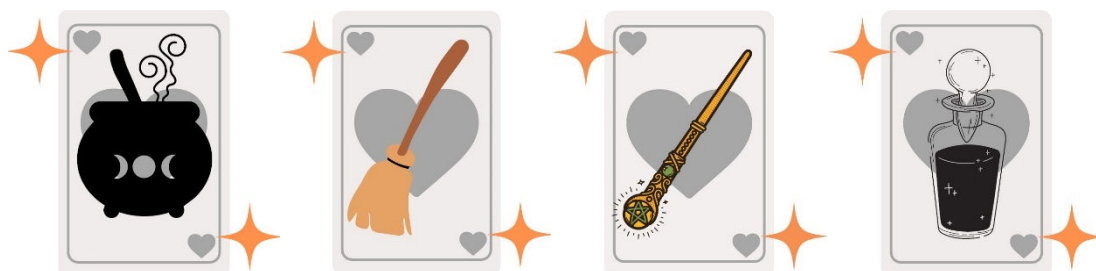
Question 18: "If you are an excellent Quidditch player, you can use very well your". The image shows a wizard flying on a broomstick. The options are: wand, cauldron, potion, and broomstick.

Question 17: "If you are at Potion class, you will always use your". The image shows a potion class with various bottles. The options are: owl, feather, wand, and cauldron.

Fuente: Elaboración propia

7.4. Anexo 4 Material para la sesión 5

Ejemplos de las cartas con las palabras mágicas



Fuente: Elaboración propia

7.5. Anexo 5 Material para la sesión 7

What would have happened if...

Riddle formed a group he named the Knights of Walpurgis, an organisation that included people that Voldemort knew from his time at Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry. Nearly all of those recruited were from Slytherin House. However there may have been recruits from Gryffindor, Ravenclaw, Hufflepuff and even from foreign schools within the ranks as well. He would later rename the group "the Death Eaters".

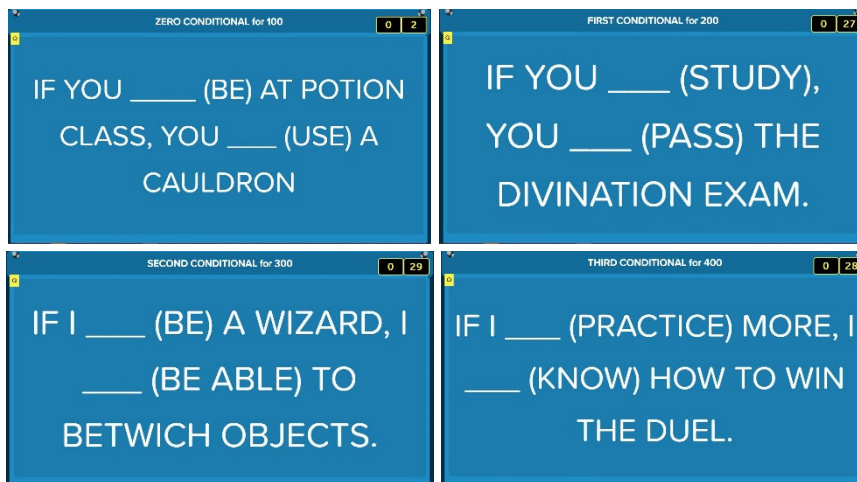
Members of the organisation Voldemort deemed to be valuable and faithful would be branded with the Dark Mark. This symbol, a skull with a snake protruding from the mouth, was used to summon his followers at will. Actively gathering an army of Dark Wizards and creatures, with the belief that his hidden Horcruxes granted him immortality, Voldemort and his followers planned to overthrow the Ministry of Magic.

Death Eater activity during the First Wizarding War consisted of stealth attacks, espionage, torture and mass killings of wizards, witches, and large numbers of Muggles. These were initiated by the Death Eaters, often, but not always, on the orders of Voldemort. Part of the Death Eaters modus operandi was to cast the Dark Mark over every house where they committed murder. This inspired much terror in the wizarding community. However, the Death Eaters remained opposed by the Order of the Phoenix, founded by Albus Dumbledore and the Ministry,^[10] in retaliation for these heinous crimes and spearheaded by the head of the Department of Magical Law Enforcement.

Fuente: Elaboración propia a partir de la página Fandom https://harrypotter.fandom.com/wiki/Death_Eaters

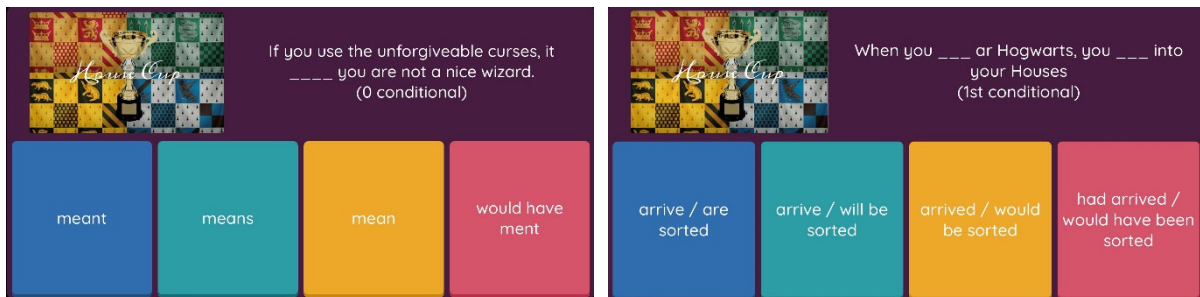
7.6. Anexo 6 Material para la sesión 9

O.W.L. Jeopardy Exam



Fuente: Elaboración propia

O.W.L. Quizizz Exam



Fuente: Elaboración propia

7.7. Anexo 7 Rúbricas de evaluación

Rúbrica de evaluación del aprendizaje por proyectos

| | Insuficiente | Suficiente | Bien | Excelente | Nivel | Puntuación |
|-----------|--|---|---|--|-------|------------|
| OGP | 1. Identifica y comprende con dificultad el significado de la expresión del modo condicional en lengua inglesa. (0,5 puntos) | 1. Identifica y comprende el significado de la expresión del modo condicional en lengua inglesa. (1 punto) | 1. Identifica y comprende el significado de la expresión del modo condicional en lengua inglesa. (1,5 puntos) | 1. Identifica y comprende muy fácilmente el significado de la expresión del modo condicional en lengua inglesa. (2 puntos) | | /4 |
| | 2. Expresa con dificultad, de forma escrita y oral, la modalidad condicional en lengua inglesa. (0,5 puntos) | 2. Expresa de forma escrita y oral, aunque con alguna dificultad, la modalidad condicional en lengua inglesa. (1 punto) | 2. Expresa bastante bien, de forma escrita y oral, la modalidad condicional en lengua inglesa. (1,5 puntos) | 2. Expresa correctamente, de forma escrita y oral, la modalidad condicional en lengua inglesa. (2 puntos) | | |
| OE3 y OG3 | 1. Realiza presentaciones orales escasamente estructuradas con apoyo visual y uso de las TIC. (0,25 puntos) | 1. Realiza presentaciones orales estructuradas con apoyo visual y uso de las TIC. (0,50 puntos) | 1. Realiza presentaciones orales bien estructuradas con apoyo visual y uso de las TIC. (0,75 puntos) | 1. Realiza presentaciones orales muy bien estructuradas con apoyo visual y uso de las TIC. (1 punto) | | /3 |

| | | | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|--|------------|
| | 2. Redacta con dificultad textos escritos en soporte digital. (0,25 puntos) | 2. Redacta con alguna dificultad textos escritos en soporte digital. (0,50 puntos) | 2. Redacta bastante bien textos escritos en soporte digital. (0,75 puntos) | 2. Redacta eficazmente textos escritos en soporte digital. (1 punto) | | |
| | 3. No demuestra saber usar correctamente y con sentido crítico las fuentes de información (0,25 puntos) | 3. Demuestra saber usar correctamente pero no con sentido crítico las fuentes de información (0,50 puntos) | 3. Demuestra saber usar correctamente, aunque no siempre con sentido crítico, las fuentes de información (0,75 puntos) | 3. Demuestra saber usar correctamente y con sentido crítico las fuentes de información (1 punto) | | |
| OE4 y OG2 | No demuestra haber adquirido hábitos de estudio autónomo, autorregulación y autocontrol (0 puntos) | No siempre demuestra haber adquirido hábitos de estudio autónomo, autorregulación y autocontrol (0,50 puntos) | Demuestra haber adquirido buenos hábitos de estudio autónomo, autorregulación y autocontrol (0,75 puntos) | Demuestra haber adquirido excelentes hábitos de estudio autónomo, autorregulación y autocontrol (1 punto) | | /1 |
| OE5 y OG2 | 1. Participa pasivamente en actividades grupales, y demostrando poca implicación en las mismas (0 puntos) | Participa en actividades grupales, aunque no demuestre siempre responsabilidad e implicación. (0,50 puntos) | Participa activamente en actividades grupales, demostrando responsabilidad e implicación (0,75 puntos) | Participa muy activamente en actividades grupales, demostrando plena responsabilidad e implicación (1 punto) | | /2 |
| | 2. Colabora muy poco en actividades grupales, y no siempre demuestra respeto y apoyo hacia los compañeros (0 puntos) | Colabora poco en actividades grupales, y a veces no demuestra respeto y apoyo hacia los compañeros (0,50 puntos) | Colabora adecuadamente en actividades grupales, y demuestra respeto y apoyo hacia los compañeros (0,75 puntos) | Colabora eficazmente en actividades grupales, y demuestra siempre respeto y apoyo hacia los compañeros (1 punto) | | |
| Puntuación TOTAL | | | | | | /10 |

Fuente: Elaboración propia

Rúbrica de evaluación del portfolio

| | Insuficiente | Suficiente | Bien | Excelente | Nivel | Puntuación |
|------------|---|--|--|---|-------|------------|
| OGP | Tiene dificultades a la hora de reconocer y utilizar los diferentes tipos condicionales ingleses (0 puntos) | Demuestra alguna dificultad a la hora de reconocer y utilizar los diferentes tipos condicionales ingleses. (1 punto) | Reconoce y sabe utilizar los diferentes tipos condicionales ingleses. (1,5 puntos) | Reconoce fácilmente y sabe utilizar correctamente los diferentes tipos condicionales ingleses. (2 puntos) | | /2 |
| OE2 | Tiene dificultades a la hora de expresar | Demuestra alguna dificultad a la | Expresa bien de forma escrita la | Expresa siempre correctamente de | | 2 |

| | | | | | | |
|---------------------------|--|---|--|--|--|------------|
| | de forma escrita la modalidad condicional en lengua inglesa (0 puntos) | hora expresar de forma escrita la modalidad condicional en lengua inglesa (1 punto) | modalidad condicional en lengua inglesa (1,5 puntos) | forma escrita la modalidad condicional en lengua inglesa (2 puntos) | | |
| OE4 | No aporta comentarios sobre su propio desempeño (0 puntos) | Reflexiona de manera superficial sobre su propio desempeño (0,50 puntos) | Reflexiona adecuadamente sobre su propio desempeño (0,75 puntos) | Reflexiona sobre su propio desempeño con comentarios críticos (1 punto) | | /1 |
| OE5 | Enseña muestras de pocas actividades realizadas, lo que no revela suficientes niveles de participación (0 puntos) | Enseña muestras no muy detalladas de las actividades realizadas, lo que revela suficientes niveles de participación (0,50 puntos) | Enseña muestras de todas las actividades realizadas, lo que revela buenos niveles de participación (0,75 puntos) | Enseña muestras detalladas de todas las actividades realizadas, lo que revela altos niveles de participación (1 punto) | | /1 |
| OA4 | Produce textos escritos sin alcanzar las funciones comunicativas requeridas por el contexto comunicativo. (0 puntos) | Produce textos escritos alcanzando con alguna dificultad las funciones comunicativas requeridas por el contexto comunicativo. (0,50 puntos) | Produce textos escritos llevando a cabo las funciones comunicativas requeridas por el contexto comunicativo. (0,75 puntos) | Produce textos escritos llevando a cabo eficazmente las funciones comunicativas requeridas por el contexto comunicativo. (1 punto) | | /3 |
| | Tiene dificultad para organizar la información con claridad, cohesión y coherencia (0 puntos) | Organiza la información con suficiente claridad, cohesión y coherencia (0,50 puntos) | Organiza la información con bastante claridad, cohesión y coherencia (0,75 puntos) | Organiza la información con óptima claridad, cohesión y coherencia (1 punto) | | |
| | Tiene muchas faltas ortográficas (0 puntos) | No siempre aplica correctamente las convenciones ortográficas (0,50 puntos) | Conoce y aplica casi siempre correctamente las convenciones ortográficas (0,75 puntos) | Conoce y aplica correctamente las convenciones ortográficas (1 punto) | | |
| Entrega borradores | No ha entregado los borradores (0 puntos) | Ha realizado parcialmente la entrega de los borradores (0,50 puntos) | Ha entregado todos los borradores, aunque no siempre respetando la fecha de entrega (0,75 puntos) | Siempre ha entregado el borrador respetando la fecha de entrega (1 punto) | | /1 |
| PUNTUACIÓN TOTAL | | | | | | /10 |

Fuente: Elaboración propia

7.8. Anexo 8 Escalas de valoración

Escala de valoración del trabajo en equipo

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Utiliza el inglés como lengua vehicular | | | | |
| Colabora en la organización del trabajo | | | | |
| Comparte por igual las responsabilidades sobre las tareas | | | | |
| Desempeña de manera efectiva su rol | | | | |
| Muestra responsabilidad y compromiso en la realización del proyecto | | | | |
| Aporta y comparte ideas relevantes y creativas | | | | |
| Escucha y acepta comentarios y sugerencias constructivas | | | | |
| Respeto las opiniones de los demás | | | | |
| Planifica y organiza adecuadamente su trabajo | | | | |
| Demuestra un buen manejo de las herramientas digitales | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Escala de valoración de la participación en clase

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| Utiliza el inglés como lengua vehicular | | | | |
| Se esfuerza por aplicar los nuevos contenidos gramaticales | | | | |
| Aplica correctamente los nuevos contenidos gramaticales | | | | |
| Se esfuerza por utilizar el nuevo léxico | | | | |
| Viene preparado(a) a clase | | | | |
| Participa activamente | | | | |
| Demuestra interés hacia las actividades | | | | |
| Demuestra iniciativa y creatividad durante la clase. | | | | |
| Demuestra respeto hacia su profesor y sus compañeros. | | | | |
| Demuestra habilidades de colaboración y compañerismo | | | | |

Fuente: Elaboración propia

7.9. Anexo 9 Escalas de valoración para la autoevaluación

Autoevaluación. Escala de valoración de la participación en clase

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| He utilizado el inglés como lengua vehicular | | | | |
| Me he esforzado por aplicar los nuevos contenidos gramaticales | | | | |
| He aplicado correctamente los nuevos contenidos gramaticales | | | | |
| Me he esforzado por utilizar el nuevo léxico | | | | |
| Voy preparado(a) a clase | | | | |
| Participo activamente | | | | |
| Demuestro interés hacia las actividades | | | | |
| Demuestro iniciativa y creatividad durante la clase. | | | | |
| Demuestro respeto hacia mi profesor y mis compañeros. | | | | |
| Demuestro habilidades de colaboración y compañerismo | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Autoevaluación. Escala de valoración del trabajo en equipo

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| He utilizado el inglés como lengua vehicular | | | | |
| He colaborado en la organización del trabajo | | | | |
| He compartido por igual las responsabilidades sobre las tareas | | | | |
| He desempeñado de manera efectiva mi rol | | | | |
| He mostrado responsabilidad y compromiso en la realización del proyecto | | | | |
| He aportado y compartido ideas relevantes y creativas | | | | |
| He escuchado y aceptado comentarios y sugerencias constructivas | | | | |
| He respetado las opiniones de los demás | | | | |
| He planificado y organizado adecuadamente mi trabajo | | | | |
| He demostrado un buen manejo de las herramientas digitales | | | | |

Fuente: Elaboración propia