



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

Building Bridges:
La literatura poscolonial desde el aprendizaje
cooperativo en el aula de inglés de 1º de
Bachillerato

Trabajo fin de estudio presentado por:	Alicia Sánchez Martínez
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Inglés
Director/a:	Ana María Mirmán Flores
Fecha:	05/01/2023

Resumen

El objetivo principal del presente Trabajo Fin de Estudios es ofrecer una propuesta de intervención en la cual se fomente el aprendizaje integral del alumnado a través de la utilización de textos literarios poscoloniales en la etapa educativa de 1º de Bachillerato. De cara a la finalidad mencionada se emplea a su vez un repertorio de enfoques y metodologías innovadoras, entre las que sobresale el aprendizaje cooperativo. Asimismo, aún cuando la literatura poscolonial compone el foco de atención por tratarse del hilo conector de la totalidad de la propuesta de intervención, también abunda el uso de herramientas TIC o textos multimodales relacionados a la literatura poscolonial en aras de un mayor aprendizaje en los discentes.

Cabe notar que la utilización que se hace a lo largo de la programación didáctica de la metodología cooperativa y los recursos literarios poscoloniales se encuentra inmensamente apoyada por una amplia lista de fuentes académicas que se exponen en el marco teórico. Además, las sesiones, la atención a la diversidad y los procesos de evaluación que componen la programación en cuestión en todo caso se organizan en base a los requisitos del currículo oficial para Primera Lengua Extranjera I: Inglés de 1º de Bachillerato y las directrices teóricas. Por otra parte, también es necesario resaltar la presencia en esta propuesta de la evaluación y conclusiones que se realizan de la propia unidad didáctica para poder tomar decisiones estratégicas adecuadas en cuanto a su implantación o futuras líneas de investigación. En consecuencia, podría decirse que la propuesta de intervención que se plantea aspira a constituir una alternativa sólida al paradigma educativo tradicional que se muestra anticuado en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: literatura poscolonial, aprendizaje cooperativo, inglés como lengua extranjera, bachillerato.

Abstract

This Master's dissertation offers an intervention proposal which intends to promote holistic learning through the use of postcolonial literary texts for students of first Baccalaureate year. In order to achieve the aforementioned purpose, a repertoire of innovative approaches and methodologies is employed, among which cooperative learning stands out. Likewise, even though postcolonial literature is the focus of attention due to its state as the connecting thread of the entire intervention proposal, the use of ICT tools or multimodal texts related to postcolonial literature is also abundant for the sake of greater learning among students.

It should be noted that the use of cooperative methodology and postcolonial literary resources throughout the didactic unit is immensely supported by an ample list of academic sources that are exposed in the theoretical framework. Furthermore, the sessions, the attention to diversity and the evaluation processes that make up the unit in question are consistently organized on the basis of the requirements of the official curriculum for the subject that deals with English as a foreign language in the first grade of A-level which is called *English and the theoretical basis*. On the other hand, it is also necessary to highlight the presence in this proposal of the evaluation and conclusions made of the didactic unit itself in order to be able to make appropriate strategic decisions regarding its implementation or future lines of research. Consequently, it could be argued that this proposal aspires to constitute a solid alternative to the traditional educational paradigm that is outdated in relation to the teaching and learning processes of English as a foreign language.

Keywords: postcolonial literature, cooperative learning, English as a foreign language, A-level.

Índice de contenidos

1. Introducción.....	9
1.1 Justificación.....	9
1.2 Planteamiento del problema.....	11
1.3 Objetivos.....	13
1.3.1 Objetivo general.....	13
1.3.2 Objetivos específicos.....	13
2. Marco teórico.....	14
2.1 La literatura en el aula de inglés.....	14
2.1.1 Reseña histórica del uso de la literatura para la enseñanza de inglés.....	14
2.1.2 Beneficios de la inclusión de textos literarios en el aula de inglés.....	15
2.1.3 Dificultades de la inclusión de textos literarios en el aula de inglés.....	19
2.1.4 Criterios para la introducción de la literatura en el aula de inglés.....	20
2.2 La literatura poscolonial.....	22
2.2.1 Definición y características de la literatura poscolonial.....	22
2.2.2 La literatura poscolonial en el aula de inglés.....	23
2.3 El aprendizaje cooperativo.....	25
2.3.1 Definición y características del aprendizaje cooperativo.....	25
2.3.2 Ventajas y desventajas del uso del aprendizaje cooperativo en educación.....	26
2.3.3 Criterios para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula.....	28
3. Propuesta de intervención.....	30
3.1 Presentación de la propuesta.....	30
3.2 Contextualización de la propuesta.....	30
3.2.1 Alumnado.....	32
3.2.2 Marco legislativo.....	33
3.3 Intervención en el aula.....	33
3.3.1 Objetivos.....	34
3.3.2 Competencias.....	36
3.3.3 Contenidos.....	40
3.3.4 Metodología.....	40
3.3.5 Cronograma y secuenciación de actividades.....	43
3.3.6 Recursos.....	58
3.3.7 Evaluación.....	58
3.3.8 Atención a la diversidad.....	63

3.4 Evaluación de la propuesta.....	64
4. Conclusiones.....	66
5. Limitaciones y prospectiva.....	68
ANEXOS.....	81
Anexo 1.....	81
Anexo 2.....	82
Anexo 3.....	91
Anexo 4.....	92
Anexo 5.....	93
Anexo 6.....	94
Anexo 7.....	96
Anexo 8.....	97
Anexo 9.....	98
Anexo 10.....	101
Anexo 11.....	101
Anexo 12.....	102
Anexo 13.....	103
Anexo 15.....	104
Anexo 16.....	105
Anexo 17.....	106
Anexo 18.....	107

Índice de tablas

Tabla 1. Descripción de la Actividad 1.....	43
Tabla 2. Descripción de la Actividad 2.....	45
Tabla 3. Descripción de la Actividad 3.....	47
Tabla 4. Descripción de la Actividad 4.....	48
Tabla 5. Descripción de la Actividad 5.....	49
Tabla 6. Descripción de la Actividad 6.....	50
Tabla 7. Descripción de la Actividad 7.....	51
Tabla 8. Descripción de la Actividad 8.....	53
Tabla 9. Descripción de la Actividad 9.....	54
Tabla 10. Descripción de la Actividad 10.....	55
Tabla 11. Descripción de la Actividad 11.....	57
Tabla 12. Criterios de calificación de la unidad didáctica ‘Building Bridges’.....	60
Tabla 13. Matriz DAFO de la propuesta de intervención.....	65
Tabla 14. Relación entre las competencias clave y los objetivos didácticos de la unidad didáctica ‘Building Bridges’.....	81
Tabla 15. Relación entre los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la unidad didáctica ‘Building Bridges’.....	82
Tabla 16. Temporalización y programación del desarrollo de la propuesta didáctica.....	91
Tabla 17. Escala de valoración 1.....	92
Tabla 18. Rúbrica 1.....	93
Tabla 19. Rúbrica 2.....	94
Tabla 20. Rúbrica 3.....	96
Tabla 21. Rúbrica 4.....	97
Tabla 22. Rúbrica 5.....	98

Tabla 23. Escala de valoración 2.....	101
Tabla 24. Escala de valoración 3.....	101
Tabla 25. Escala de valoración 4.....	102
Tabla 26. Escala de valoración 5.....	103
Tabla 27. Relación entre los momentos evaluativos, las funciones evaluativas, las pruebas de evaluación, las personas involucradas en la evaluación, las herramientas de evaluación y el porcentaje calificativo de cada herramienta, prueba y momento evaluativo que conciernen a la evaluación de los estudiantes de la unidad didáctica 'Building Bridges'.....	104

Índice de figuras

Figura 1. Ficha 1.....	105
Figura 2. Ficha 3.....	106
Figura 3. Ficha 4.....	107

1. INTRODUCCIÓN

El hecho de que el inglés sigue siendo una de las asignaturas pendientes de España no resulta algo novedoso. Podría decirse que existe entre la población española un sentimiento generalizado de estar a la cola del resto de Europa en cuanto a esta lengua extranjera. De hecho, el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL de aquí en adelante) de 2012 corrobora esta cuestión, dado que sus resultados exponen el bajo rendimiento de los estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria en las tres subcompetencias evaluadas del inglés como lengua extranjera (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). Por lo tanto, el estudio en cuestión (EECL) concluye que en nuestro país es necesario incrementar el nivel de los alumnos en cuanto a lenguas extranjeras, en particular el inglés (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012).

Así, la propuesta de intervención de este trabajo pretende contribuir desde el ámbito educacional a la competencia en inglés y al aprendizaje integral del alumnado mediante la utilización de textos literarios poscoloniales en el aula de inglés de primero de Bachillerato. Asimismo, para ello se emplean diversas metodologías innovadoras, entre las que destaca el aprendizaje cooperativo. Se comienza este trabajo con esta sección introductoria que especifica las razones que impulsan esta propuesta de intervención, delimita la situación que se desea tratar y señala el objetivo general y los objetivos específicos. A este apartado introductorio le sigue el marco teórico, un punto que abarca el estado actual de conocimiento del tema y los conceptos esenciales de este trabajo. Después, se plantea y se evalúa la posible aplicación del cuento poscolonial como recurso didáctico en el aula de inglés. A continuación está el apartado que contiene las conclusiones, al cual le sucede la sección dedicada a los factores que hayan podido condicionar el desarrollo del trabajo y al planteamiento de nuevas líneas de investigación. Finalmente, los dos últimos apartados incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

1.1 JUSTIFICACIÓN

El inicio y el desarrollo de esta propuesta de intervención están marcados por las razones que se recogen en este apartado del trabajo. Para empezar, la investigación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje es, en la mayor parte de los casos, de por sí un beneficio para la comunidad educativa y, por ende, para la sociedad. Aunque parezca una

causa evidente, se considera oportuno remarcar que la principal razón detrás del presente trabajo es la creencia en los numerosos beneficios que otorga la educación a todos los sujetos. Al fin y al cabo, parece ser un hecho general que cuanto más elevado sea el nivel de educación de un individuo, más desarrollo alcanzará, entendiendo este último concepto ampliamente. De manera concreta, Ormrod (2005) sostiene que la educación formal permite a las personas llegar a un desarrollo y una evolución mayor. Por lo tanto, esta propuesta se fundamenta en la convicción de que todo ser humano merece recibir una educación la cual contribuya a su pleno desarrollo.

A mayores, el punto de partida específico que da lugar a este TFE se encuentra en los vínculos entre la lengua, la cultura y la educación. Desde los años ochenta y noventa se ha ido desarrollando un modelo que comprende la integración de lengua y cultura, siendo este paradigma en el que nos encontramos inmersos hoy en día (Bobkina y Domínguez, 2014). Así pues, afirmaciones como la hecha por Brown (2000) reflejan este canon:

Una lengua es parte de una cultura, y una cultura es parte de una lengua; las dos están intrínsecamente entrelazadas de modo que no se pueden separar las dos sin perder el significado de la lengua o de la cultura (p. 177).

Es decir, la lengua y la cultura tienen una relación interdependiente, se reflejan la una a la otra, siendo por separado inconcebibles como conceptos. Por tanto, siguiendo el canon mencionado, parece ser que es imposible aprender una lengua sin masterizar los contextos culturales de los que forma parte. En otras palabras, el vínculo estrecho y difuso entre lengua y cultura se vuelve significativo en el aula de inglés porque estos conceptos indivisibles se deben adquirir juntos, dando cada uno apoyo para el desarrollo del otro (Mitchell y Myles, 2004).

Además, siendo la literatura parte de la cultura, no resulta sorprendente que desde hace décadas haya estado presente la idea de que la literatura pueda ser considerada como un elemento integrado en el currículo de lenguas extranjeras (Bloemert et al., 2019). De hecho, sin duda, hoy en día numerosas investigaciones consideran la literatura como un elemento valioso en el aula de idiomas. De manera concreta, Pardede (2021) declara que los textos literarios son una herramienta pedagógica poderosa en el aula de inglés, especialmente en cuanto a la mejora de la competencia lingüística, las habilidades comunicativas verbales, la conciencia sociocultural y las habilidades interculturales. En realidad, los beneficios

asociados al uso de la literatura en el aula de inglés son múltiples y variados, por lo que se profundizará en ellos más adelante. Para concluir, resulta aparente la necesidad de incluir la literatura en el aula de inglés, puesto que esta se muestra como un recurso idóneo a utilizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

Así pues, la importancia de los beneficios de introducir textos literarios en el aula de inglés asociados a la mejoría de las habilidades lingüísticas es excesivamente relevante hoy en día, dado que el inglés es una prioridad en el mundo globalizado del que participamos. Al fin y al cabo, la globalización ha dado lugar a que cada vez haya que comunicarse con mayor regularidad en un idioma extranjero y evidentemente a día de hoy el inglés ocupa el lugar de lengua franca mundial. Por tanto, parece ser que el idioma en cuestión se expande rápidamente, empleándose cada vez más para actividades de índole internacional. La evolución exponencial del inglés en el mundo se refleja en hechos como que, mientras que en el año 1950 unos 250 millones de habitantes del mundo hablaban inglés como segunda lengua, en el año 2050 esa porción se habrá multiplicado cinco veces, siendo ya el número de personas que hablan inglés como segunda lengua superior a los que lo hablan como lengua materna (Galván, 2010). De esta forma, resulta obvia la importancia que tiene el conocimiento del inglés para la población mundial. Por lo tanto, parece ser que si se quiere aportar una educación que esté encaminada hacia el desarrollo pleno del estudiante y de la sociedad, es de una alta importancia el mejorar de manera constante los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A día de hoy parece ser que a la literatura no se le da la importancia que debería corresponderle conforme a la teoría en las aulas de lenguas extranjeras (Alemi, 2011; Paesani y Allen, 2012). De hecho, según Bobkina et al. (2012) en España el rol de la literatura en el aula de inglés es extremadamente incierto. Así, a pesar de los numerosos beneficios que aporta en cuanto al aprendizaje del inglés, una gran parte de los docentes se muestran reacios a la hora de incluir textos literarios en el aula (Alemi, 2011; Paesani y Allen, 2012). Además, aquellos que deciden utilizar el recurso en cuestión deben hacer frente a numerosas dificultades, tal y como la ausencia de objetivos que determinen el rol de la literatura en el aula, la insuficiencia de materiales didácticos o la falta de formación literaria

(Edmondson, 1997 citado en Bobkina y Domínguez, 2014; Floris, 2004; Khatib et al., 2011; Lima, 2010).

Aún así, este TFE quiere centrarse especialmente en la dificultad asociada a la selección de textos literarios por parte de los profesores para usar en el aula de inglés (Bobkina y Domínguez, 2014; Khatib et al., 2011). A pesar de la gran variedad de textos a escoger, parece ser que la literatura que prevalece en este contexto son las novelas clásicas originales o adaptadas (Santoli y Wagner, 2004). Lo anterior representa un problema en el aula de inglés, ya que, por un lado, las novelas clásicas originales suelen contener lenguaje excesivamente complejo para los estudiantes de secundaria (Ainy, 2008). Además, Khatib et al. (2011) también argumentan que estas novelas pueden incluir conceptos literarios los cuales sean complicados de entender. Por otro lado, al adaptar novelas clásicas ya no se está usando material auténtico en el aula. Así pues, lo anterior puede suponer una inconveniencia, puesto que uno de los principales beneficios de introducir la literatura en el aula de inglés es el uso de material auténtico que pueda exponer a los alumnos a un uso real de la lengua meta (Altun, 2018; Bobkina et al., 2012; Bobkina y Domínguez, 2014; Ghosn, 2002; Khatib et al., 2011). En consecuencia, en este TFE se pretenden explorar alternativas eficientes a las novelas canónicas que incluyan lenguaje auténtico.

En otro orden de cosas, el prevalente uso de novelas clásicas también constituye un problema en el sentido de que implica la fosilización del canon en el sistema educativo. Esto es conflictivo porque el canon está basado en el poder institucional y refleja una tendencia anticuada la cual se fundamenta en la narrativa colonial, presentando así la cultura de países anglófonos como algo estandarizado (Chowdhury, 1992). A mayores, parece ser que la preeminencia de los clásicos británicos y estadounidenses en el aula de inglés ignora el carácter global de este idioma extranjero, un hecho que implica que las competencias interculturales deban ser un aspecto primordial en el aprendizaje del idioma en cuestión (Byram, 1997; Lo Bianco et al., 1999; Crozet y Liddicoat, 2000; Fantini, 2000; Corbett, 2003; Deardorff, 2006; Larzen-Östermark, 2008 citados en Bouslama y Fawzia Bouhass Benaissi, 2018).

Por lo tanto, la literatura poscolonial encaja más con la actual condición multicultural del inglés, ya que cuestiona formaciones de la cultura hegemónicas y representa a aquellas

voces marginalizadas, desafiando así visiones monoculturales del mundo anglófono (Sánchez-Palencia Carazo, 2012). De este modo, se podría dar respuesta a la posibilidad que propone Kramsch (1998) en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros, puesto que plantea el aula en cuestión como un ambiente donde los estereotipos culturales condicionados por nuestra propia cultura pueden ser desafiados. En definitiva, tal y como afirma Abdul-Jabbar (2015), al quebrantar la ilusión de uniformidad en cuanto a la cultura relacionada a la lengua inglesa, los textos poscoloniales no solo muestran a los estudiantes una perspectiva histórica y social realista sobre la lengua y la literatura inglesa, sino que también fomentan la reflexión en cuanto a cuestiones sociales actuales.

1.3 OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden conseguir mediante la ejecución y desarrollo de este Trabajo de Fin de Estudios (TFE) se determinan a continuación:

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general del que parte este trabajo consiste en diseñar una propuesta de intervención fundada en la inclusión del género literario poscolonial para fomentar el aprendizaje de los alumnos de Inglés como Lengua Extranjera en 1º de Bachillerato.

1.3.2 Objetivos específicos

A partir del objetivo general, se desarrollan una serie de objetivos específicos que quedan recogidos a continuación:

1. Identificar y profundizar en la utilidad del género poscolonial en el aula de Inglés como Lengua Extranjera.
2. Indagar en la literatura científica sobre el uso de la literatura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
3. Conocer la utilidad del Aprendizaje Cooperativo como metodología que implique un aprendizaje integral en la enseñanza basada en la literatura poscolonial en el aula de Inglés como Lengua Extranjera.
4. Discernir el impacto de la unidad didáctica en el aprendizaje de inglés del alumnado de 1º de Bachillerato.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se profundiza en el estado actual de conocimiento de los conceptos que se muestran como fundamentales en el marco de este TFE. Por tanto, se indica la teoría básica respecto a la literatura en el aula de inglés, la literatura poscolonial y el aprendizaje cooperativo en este contexto mediante el uso de un número de fuentes académicas extenso y variado.

2.1 LA LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS

2.1.1 Reseña histórica del uso de la literatura para la enseñanza de inglés

Stern (1985) mantiene que hace más de cien años que las obras literarias inglesas y americanas están inmersas en el currículo de los países no-anglófonos a través de, por ejemplo, su papel protagonista en las asignaturas relacionadas con la lengua inglesa. De hecho, en los siglos XVIII y XIX es cuando se comenzaron a enseñar otras lenguas extranjeras aparte de latín o griego y para ello se utilizó el método que se había empleado hasta entonces para enseñar las dos lenguas nombradas (Chang, 2011). Asimismo, a mediados del siglo XIX este método clásico empezó a denominarse método de gramática-traducción (Sapargul y Sartor, 2010). Este método se basaba en la memorización de vocabulario y normas gramaticales, las actividades basadas en la traducción o las habilidades de leer y escribir (Richards y Rodgers, 2001). En consecuencia, no extraña el hecho de que durante la preeminencia de los métodos mencionados la traducción de textos literarios canónicos fuera el modo prevalente mediante el cual se estudiaban las lenguas extranjeras (Sapargul y Sartor, 2010). Aún así, podría decirse que no había un interés didáctico en el plano cultural o literario de los textos (Pardede, 2021).

No obstante, ya a mediados del siglo XX la gramática-traducción dejó de ser el método predilecto en el aula de idiomas extranjeros occidental (Richards y Rodgers, 2001). Así pues, Pardede (2021) expone que durante la década de los sesenta la gramática-traducción fue sustituida por el estructuralismo, un enfoque que enfatizaba las estructuras lingüísticas como la base de la enseñanza de una lengua extranjera. En cuanto a la literatura, estos hechos provocaron el surgimiento de una tendencia a ignorar los textos literarios en el aula de lenguas extranjeras (Bobkina y Domínguez, 2014). Esta eliminación de la literatura en el

contexto de la enseñanza del inglés y otros idiomas continuó hasta la década de 1980 bajo el mandato de numerosos métodos como el directo, el audiolingual o los humanísticos (Pardede, 2021).

Sin embargo, a partir de la década de los ochenta los textos literarios paulatinamente recuperaron su destacado papel en el aula de lenguas extranjeras, dado que se comenzaron a concebir como un recurso eficiente para que los estudiantes adquirieran las competencias necesarias para dominar la lengua meta (Pardede, 2021). Esto está estrechamente conectado al origen del enfoque comunicativo durante los años setenta y ochenta y la importancia que este le atribuye a los idiomas en contexto (Viana y Zyngier, 2009). Además, la reincorporación de la literatura también se vio como algo imprescindible porque la opinión pública se alarmó por la carencia de conocimientos y habilidades básicas entre los alumnos de idiomas extranjeros (Stern, 1985). Por tanto, un objetivo a largo plazo durante la década en cuestión fue la reintegración de la literatura como un componente indispensable en el aula de idiomas dentro del uso del enfoque comunicativo (Bobkina y Domínguez, 2014).

No resulta sorprendente pues que en los últimos años haya habido una fuerte inclinación hacia el estudio del papel de la literatura en el aprendizaje de idiomas y su incorporación en el currículo académico (Bobkina y Domínguez, 2014). Más concretamente, dentro de este movimiento, un campo de investigación importante se ocupa de los diversos resultados positivos que aportan los textos literarios en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Bobkina y Domínguez, 2014). Sin embargo, el estudio de Paesani y Allen (2012) sobre la fusión de la lengua y el contenido relacionado a la literatura y la cultura muestra que la división entre lengua y contenido del tipo en cuestión todavía sigue existiendo. En los apartados siguientes de este TFE se mostrarán diversos factores que contribuyen a que la incorporación de la literatura en el aula de lenguas extranjeras siga siendo un tema ampliamente debatido entre investigadores y docentes pese a los múltiples avances que se han realizado en los últimos años en cuanto a su uso (Lima, 2005).

2.1.2 Beneficios de la inclusión de textos literarios en el aula de inglés

Como refleja lo mencionado en la sección anterior, la introducción de la literatura como herramienta para la enseñanza de idiomas extranjeros ha sido un tema bastante polémico desde la década de los sesenta. Este apartado se centra en las conclusiones de numerosos autores que han justificado la idoneidad del uso de textos literarios en el aula de inglés. Así

pues, se exponen a continuación algunas razones que muestran cómo la literatura es un recurso imprescindible en el entorno mencionado.

2.1.2.1 Desarrollo lingüístico

Para empezar, uno de los beneficios más significativos en cuanto al uso de la literatura en el aula de inglés es que esta disciplina constituye un recurso excelente para la enseñanza de numerosas facetas lingüísticas relacionadas al aprendizaje de una lengua extranjera. Es decir, los textos literarios pueden crear en el aula de inglés un ambiente ventajoso para el desarrollo de la competencia lingüística (Mart, 2017). Aún así, antes de comentar las numerosas ventajas que aporta la literatura en cuanto al desarrollo lingüístico, conviene destacar que una característica de los textos literarios que contribuye considerablemente a este desarrollo lingüístico es que se trata de material auténtico (Altun, 2018). Esto provoca que el alumnado sea verdaderamente consciente de los diferentes patrones y características de la lengua meta (Mart, 2017).

En cuanto a los beneficios lingüísticos concretos, primeramente cabe notar que el trabajo con textos literarios puede contribuir a la consolidación de las cuatro destrezas lingüísticas (*Speaking, Listening, Writing, Reading*) en el aula de inglés (Liaw, 2001; McKay, 1982 citados en Altun, 2018; Bobkina y Domínguez, 2014; Belcher y Hirvela, 2000; Crain, 1993; Erkaya, 2005; Fitzgerald, 1993; Knight, 1993; Latosi-Sawin, 1993; Nasr, 2001; Spack, 1985; Stern, 2001; Vandrick, 1996 citados en Khatib et al., 2011). Esto se debe a que la literatura tiene abundantes características que provocan que sea una fuente adecuada para la realización de actividades relacionadas a las destrezas lingüísticas (Belcher, 2000; Erkaya, 2005; Nasr, 2001 citados en Bobkina y Domínguez, 2014; Khatib et al., 2011).

Además, otro beneficio lingüístico ampliamente mencionado del uso de obras literarias está conectado a los conocimientos de vocabulario y gramática. Tal y como afirma Arthur (1968), los textos en cuestión aceleran el conocimiento sintáctico y el enriquecimiento léxico. Por una parte, el aumento de entendimientos gramaticales se atribuye a que ciertos patrones sintácticos complejos como las oraciones subordinadas, pasivas o las inversiones son comunes en los textos literarios (Arthur, 1968). Por otra parte, los beneficios léxicos son debidos a la gran variedad de vocabulario presente en los trabajos escritos (Arthur, 1968). A mayores, la literatura a su vez muestra cómo se conectan en un contexto significativo las

diferentes estructuras gramaticales y elementos léxicos, actuando así como un ejemplo excelente para los alumnos (Altun, 2018).

Por último, otra ventaja de la literatura a tener en cuenta en el plano lingüístico es el aumento de los conocimientos sociolingüísticos y pragmáticos (McKay, 2001). Esta información es considerada esencial para la competencia comunicativa, ya que está relacionada a saber usar un lenguaje de forma apropiada (McKay, 2001). Asimismo, el aprendizaje de esta información no solo está vinculado a la carga cultural general de una obra literaria, sino que también está asociado a cómo los textos muestran a los estudiantes ejemplos reales de la variedad de estilos, tipos y registros asociados a la literatura. El conocimiento de estos aspectos textuales es extremadamente valioso para el desarrollo integral y lingüístico del alumnado, ya que estas variedades tienen funciones comunicativas sociales diferentes (Kern, 2000).

2.1.2.2 Desarrollo de la conciencia cultural

A su vez, el uso positivo de los textos literarios fomenta la conciencia cultural (Tayebipour, 2009; Van, 2009). Como se ha comentado en la introducción, la literatura está fuertemente conectada a la lengua y la cultura, por lo que no resulta sorprendente que el estudio literario transmita las tradiciones, creencias y costumbres culturales de sus hablantes al alumnado. Al fin y al cabo, tal y como afirman Bobkina y Domínguez (2014), los textos literarios a menudo llevan a los estudiantes a descubrir a personajes y mundos detallados de manera vívida, de tal modo que aprenden a entender el mundo desde otras perspectivas y descubren diferentes modos de vida en otras sociedades. Por lo tanto, adquieren lucidez en cuanto a los aspectos sociales, políticos, históricos o culturales de una sociedad particular (Floris, 2004). Asimismo, estos hechos inevitablemente provocan que los alumnos comparen y contrasten diferentes culturas, por lo que impulsan el conocimiento intercultural. Finalmente, también se debe destacar que esta conciencia cultural es especialmente relevante en la era de la globalización, ya que el foco de forma gradual se está alejando de las necesidades individuales para centrarse en las necesidades compartidas de manera mundial (Tayebipour, 2009).

2.1.2.3 Desarrollo personal

Es necesario notar también que la literatura parece ser considerada por numerosos autores como un recurso que permite el desarrollo de otros elementos relacionados al crecimiento

integral del alumnado como personas. Esta sección comenta estos elementos, centrándose en concreto en el progreso en cuanto al pensamiento crítico y la inteligencia emocional. Tal y como se puede observar a continuación, por una parte, varios de estos beneficios personales se fundamentan en que los textos literarios sean un punto de partida ideal para la exploración de los sentimientos de los alumnos (Ghosn, 2002; Van, 2009). Por otra parte, las clases basadas en textos literarios le dan a los estudiantes un rol activo y central en el proceso de aprendizaje lo cual les permite crecer como individuos que forman parte de una sociedad (Van, 2009).

Además, varios autores defienden que la literatura puede influir en el desarrollo exitoso del pensamiento y razonamiento crítico entre quienes aprenden un idioma (Ghosn, 2002; Van, 2009). Este beneficio está asociado a cómo la literatura permite a los alumnos razonar sobre sus vidas y la realidad que les rodea, abriendo así “horizontes de posibilidad, permitiéndoles cuestionar, interpretar, conectar, y explorar” (Langer, 1997, p. 607). En segundo lugar, Ghosn (2002) y Ladousse (2001) declaran que leer textos literarios fomenta la inteligencia emocional. Tal y como señalan Khatib et al. (2011), los elementos afectivos, sentimentales y emocionales de la literatura contribuyen a que cultive la inteligencia emocional. Asimismo, esta habilidad no solo es beneficiosa de cara al crecimiento personal del alumnado, sino que también genera un aprendizaje de idiomas más eficaz (Bagherkazemi y Alemi, 2010).

2.1.2.4 Motivación

Finalmente, en esta sección se comenta la estimulación que ejerce la literatura en la motivación de los estudiantes. Esto está relacionado con el apartado previo, ya que la capacidad de motivarse a uno mismo forma parte de la inteligencia emocional (Goleman, 2006). Asimismo, los textos literarios no solo incrementan la capacidad de los alumnos de controlar sus emociones para así ser capaces de motivarse, sino que también resultan motivadores en sí. Ghosn (2002) y Van (2009) han destacado que las obras literarias resultan motivadoras por su autenticidad y por el contexto significativo que proporcionan. Los temas y tramas que aporta la literatura también motivan porque son intrínsecamente interesantes y relevantes para los estudiantes (Maley, 1989 citado en Bobkina y Domínguez, 2014). Finalmente, los beneficios comentados anteriormente sobre la literatura en cuanto al desarrollo lingüístico y el rol activo del estudiante en el aula también pueden ser positivos para el desarrollo de la motivación en el alumnado.

2.1.3 Dificultades de la inclusión de textos literarios en el aula de inglés

Pese a las numerosas ventajas mencionadas en el apartado previo, hay una serie de dificultades que es necesario conocer antes de utilizar el recurso en cuestión para la enseñanza de inglés. En cuanto a este TFE, estas complicaciones se consideran de manera estricta a la hora de escoger las obras literarias y crear las actividades que se hacen en base a ellas, dado que se tiene por objetivo paliar estos inconvenientes. Así pues, a continuación se exponen las principales dificultades relacionadas con el uso de textos literarios para los alumnos en el contexto pertinente.

2.1.3.1 Dificultades lingüísticas

En primer lugar, son notables las complicaciones a las que se enfrentan los alumnos para comprender el lenguaje literario en una lengua extranjera. En efecto, este es considerado el problema más común a la hora de introducir la literatura en el aula de idiomas (Bobkina y Dominguez, 2014; Floris, 2004; Hişmanoğlu, 2005; Khatib et al., 2011). Por una parte, es frecuente que el vocabulario y las estructuras gramaticales literarias sean vistos como excesivamente complejas (Floris, 2004). Por otra parte, el uso disruptivo del lenguaje en la literatura se aleja del inglés estándar que se enseña en los diferentes niveles (McKay, 2001; Savvidou, 2004). Por ello, es usual que tanto docentes como discentes sientan que el lenguaje literario “no se ciñe a los usos más comunes, sino que explota e incluso distorsiona las convenciones aceptadas de forma novedosa e inesperada” (Lazar, 1994, p. 115). Por tanto, este aspecto puede provocar confusión en el aula de idiomas (Widdowson, 1982 citado en Bobkina y Domínguez, 2014).

2.1.3.2 Barreras culturales

Otros problemas que surgen del uso de la literatura en el aula de lenguas extranjeras están vinculados a la cultura. McKay (2001) afirma que las obras literarias están saturadas de conceptos culturales que pueden causar frustración en lectores poco acostumbrados a ellos. Estas dificultades literarias se deben a que es “imposible para una persona ajena entender completamente el abanico de referencias de un miembro de una comunidad específica” (Floris, 2004, p. 10). A su vez, Lima (2005) aborda el problema de que la inclusión de elementos culturales de la lengua meta en el aula de idiomas puede a veces presentar una realidad distorsionada de la cultura en cuestión.

2.1.3.3 Nivel de exigencia excesivo

Los aspectos descritos en esta sección causan en parte que el nivel de exigencia de introducir la literatura en el aula de idiomas sea percibido como desmesurado. Por ejemplo, la lectura y el análisis de los textos literarios requieren de una cantidad notable de tiempo (Hişmanoğlu, 2005). Asimismo, factores que ya se han comentado como la ausencia de objetivos concretos y la falta de preparación y materiales en relación a este tema producen que esta cuestión sea compleja para los docentes (Bobkina y Domínguez, 2014). No obstante, cabe mencionar que hay una variedad de argumentos que perciben positividad en estas dificultades.

Así, la complejidad lingüística de las diversas formas de discurso literario puede ser vista como un aliciente para el dominio y la consciencia profunda del idioma (Alfaki, 2014). Por añadidura, la dificultosa riqueza cultural de ciertos textos ha sido considerada como necesaria para la comprensión de otros mundos, tiempos, lugares y culturas, ya que sería imposible obtener este entendimiento de otra manera (Law, 2012).

2.1.4 Criterios para la introducción de la literatura en el aula de inglés

En esta sección se presentan algunas recomendaciones para el uso de la literatura en la enseñanza de inglés que son considerablemente relevantes para esta propuesta de intervención. Los beneficios y las complicaciones expuestos previamente son de esencial importancia en este punto, dado que estos criterios pretenden sacar el máximo provecho de los aspectos positivos a la vez que aportar soluciones para afrontar los puntos negativos. Al fin y al cabo, Dupuy (2000) sostiene que si la forma de enseñar y la selección, preparación y adaptación del material son adecuadas se pueden superar varias de las dificultades asociadas a la literatura en el aula de idiomas.

2.1.4.1 Criterios de selección de textos

Para empezar, como ya se ha mencionado previamente, es destacable que la naturaleza dificultosa del proceso de selección de textos literarios ha causado que sea considerado como uno de los problemas centrales de introducir obras literarias en el aula de idiomas (Bobkina y Domínguez, 2014; Khatib et al., 2011). Aún así, existen diversas recomendaciones en cuanto a esta selección las cuales pueden tanto facilitar el proceso como optimizar los resultados. Por una parte, es preciso que se atienda al nivel lingüístico, edad, género y conocimientos iniciales de los discentes (Khatib et al., 2011). Además, Babaee y Yahya (2014), Can (2021), Floris (2004) e Hişmanoğlu (2005) afirman que es esencial adaptarse a los intereses de los estudiantes. Es decir, se deben escoger obras que encajen con sus ideas,

experiencias y necesidades, estimulando de este modo su motivación. Por otra parte, también es esencial fijarse en factores relacionados al texto mismo como su antigüedad, género, autor o longitud para así escogerlo según las necesidades del alumnado (Khatib et al., 2011). En cuanto a la longitud, es fundamental tener en cuenta el tiempo disponible que hay para trabajar con el texto literario (Lazar, 1993). Finalmente, la cultura que refleja el texto y su relación con el nivel de competencia cultural en el aula también es un factor a considerar.

2.1.4.2 Criterios para sesiones

El diseño de las sesiones es otra parte esencial en la introducción de textos literarios en el aula de inglés que también debe ceñirse a unos parámetros básicos. Así, Ferradas (2009) recomienda que el docente idee distintos tipos de actividades dependiendo de qué aspecto del texto se trabaja. De manera concreta, para empezar están las actividades de preparación pre-lectura que presentan el tema y el contenido a trabajar (Ferradas, 2009). En segundo lugar, la autora sugiere que las actividades previas se sigan con otras que se realicen durante la lectura para asegurar la comprensión del alumnado. Para terminar, existen las actividades post-lectura que pueden ser, por ejemplo, actividades simples, proyectos complejos, comparaciones con otras obras o trabajos sobre el contenido (Ferradas, 2009).

Además, otro aspecto relevante es que las actividades de una sesión se pueden modificar o adaptar según el nivel de inglés de los estudiantes, por lo que existe la posibilidad de que una obra literaria más avanzada se introduzca con éxito en un aula de nivel menor. De hecho, según Frantzen (2001) el trabajo que se realiza sobre el texto es lo que establece el éxito que alcanzan los estudiantes. Asimismo, no se trata de que los discentes comprendan todo el lenguaje usado en las obras, sino que también tiene un rol esencial la capacidad de reflexión y comprensión del relato y de las temáticas (Hişmanoğlu, 2005).

Finalmente, es necesario resaltar que la mayor parte de los investigadores indican que para maximizar el uso de la literatura en el aula se debe implementar una metodología integradora (Bobkina y Domínguez, 2014). Así, los numerosos intentos recientes para desarrollar una perspectiva integradora incluyen los diversos elementos de la literatura que normalmente se consideran por separado en otras metodologías (Bobkina y Domínguez, 2014). Conviene recalcar que de estos intentos destaca el exitoso modelo integrador tasmano el cual se enfoca en los textos literarios desde perspectivas culturales, lingüísticas, personales, funcionales y críticas (Bobkina y Domínguez, 2014).

2.2 LA LITERATURA POSCOLONIAL

2.2.1 Definición y características de la literatura poscolonial

Según Quayson (2000), el poscolonialismo se caracteriza por ser “altamente ecléctico y difícil de definir” (p. 93). Estas facetas se observan en la definición aportada por Ashcroft, Griffiths y Tiffin (2002) en su obra titulada *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, ya que afirman que este término se utiliza para abarcar las culturas afectadas por el imperialismo desde la colonización inicial hasta la actualidad. De manera parecida, Quayson (2020) considera que el poscolonialismo involucra un interés tanto por la experiencia del colonialismo como por sus efectos pasados y presentes. En consecuencia, el mundo poscolonial está integrado por autores de sociedades de ex-colonias europeas, indígenas o diaspóricas (Boehmer, 2005). En definitiva, frente al mundo dividido presentado por el discurso colonial, el poscolonialismo presenta uno “fragmentado, atravesado, híbrido, multicultural, criollo, contaminado” (Sánchez-Palencia Carazo, 2012, p. 10). Llegados a este punto, conviene destacar que el discurso crítico contemporáneo poscolonial solo se refiere a países colonizados por los imperios europeos recientes (Nayar, 2008). Por tanto, es necesario notar que cuando se menciona el colonialismo en este TFE se hace referencia al de las colonias europeas que experimentaron su expansión mundial más relevante del siglo XV al XX.

Considerando los aspectos expuestos en el párrafo anterior, una definición satisfactoria de la literatura poscolonial podría delimitarla como “un término amplio que engloba las literaturas de los pueblos del antiguo mundo colonial, así como de las diversas diásporas minoritarias que viven en Occidente” (Quayson, 2020). De este modo, aunque estas literaturas tengan sus propias particularidades regionales, son característicamente poscoloniales porque comparten un origen común a partir de la experiencia colonial y se reafirman mediante una tensión con el poder imperial y una focalización en sus variaciones en cuanto a los estereotipos del discurso colonial (Ashcroft et al., 2002). Por tanto, este género literario suele incorporar temáticas y preocupaciones como la resistencia y la opresión, la diferencia, la raza, el género, el lugar, la esclavitud y la migración o la respuesta a narrativas de la Europa colonizadora sobre historia, antropología, lingüística o filosofía (Quayson, 2020). Además, también contiene por lo general elementos que reflejan los conceptos de la hibridez

y la otredad (Barry, 2009). Así, este tipo de literatura se ha definido como contraria a los clásicos, ya que se opone a la visión monocultural predominante del mundo (Loomba, 2005).

Asimismo, a continuación se mencionan algunos elementos imprescindibles en la literatura poscolonial expuestos por Ashcroft et al. (2002), los cuales están estrechamente relacionados con los aspectos de ella descritos hasta ahora. En primer lugar, se debe notar la hegemonía como un desafío extremadamente relevante en cuanto a este género. Esta hegemonía cultural de los colonizadores en las antiguas colonias causa que los autores poscoloniales traten la “experiencia imperial” e interactúen temáticamente en sus textos con el centro colonial aún cuando la estructura imperial está desmantelada de forma política (Ashcroft et al., 2002, p. 6). Del mismo modo, la lengua es una preocupación esencial en este ámbito ya que constituye la herramienta mediante la cual se perpetúa una estructura jerárquica de poder que a su vez es rechazada de manera inherente a través de la transmisión efectiva de una voz poscolonial (Ashcroft et al., 2002).

Por último, también atañen los conceptos lugar y deslocalización tanto en su sentido literal como metafórico. La dialéctica entre estos términos provoca el surgimiento de la “crisis de identidad”, dado que esta crisis refleja inquietudes en cuanto al “desarrollo o la recuperación de una relación de identificación efectiva entre el yo y el lugar” (Ashcroft et al., 2002, p. 8). Al fin y al cabo, la identidad sufre bajo una deslocalización que puede ser causada por “la migración, la experiencia de la esclavitud, el transporte o el traslado “voluntario” para el trabajo en régimen de servidumbre” (Ashcroft et al., 2002, p. 8). Asimismo, la denigración cultural iniciada con el colonialismo también provoca estragos identitarios, ya que implica la opresión de las personalidades y culturas de los colonizados (Ashcroft et al., 2002).

2.2.2 La literatura poscolonial en el aula de inglés

En secciones anteriores se ha analizado la asociación mutua entre literatura, cultura y lengua, y cómo esta se puede tornar ventajosa para la didáctica de lenguas extranjeras. Igualmente, se ha considerado la polémica sobre qué cultura usar en el aula. En este apartado, estos bloques temáticos se exploran más a fondo mediante su concreción en el ámbito del uso de la literatura poscolonial en el aula de inglés. Para empezar, se considera relevante exponer dos aspectos cruciales de la evolución de la literatura poscolonial para el aprendizaje de idiomas. Por una parte, el desasosiego en cuanto al predominio absoluto del

canon literario imperial dio lugar al comienzo de la apertura de los estándares culturales y literarios de las escuelas en los años setenta y ochenta (Lütge, 2017). De hecho, las limitaciones culturales del aula fueron el objeto de críticas por su reflejo de elementos de la cultura convencionales y su marginación de grupos subalternos como, por ejemplo, los étnicos o regionales (Delanoy y Volkman, 2006). En consecuencia, esta apertura de perspectivas literarias en la enseñanza contribuyó de modo valioso a un nuevo y profundo interés por la literatura poscolonial (Lütge, 2017).

Por otra parte, otro proceso esencial en la historia de este género en el contexto en cuestión es el creciente potencial que se le ha otorgado a la literatura poscolonial para el aprendizaje intercultural desde principios de los años 90 (Lütge, 2017). Tal y como señala Bredella (2002), el hecho de que los textos poscoloniales suelen dramatizar conflictos interculturales y mostrar razones por las que a veces no se entiende y no se reconoce a otros da lugar a que sean particularmente reveladores para el entendimiento intercultural. Además, la relación entre los dos elementos anteriores es frecuentemente considerada como uno de los puntos fuertes del uso de estos textos en el aula (Lütge, 2017). De hecho, Nöthen (2020) afirma que el género en cuestión mejora la habilidad de los estudiantes para abrirse a una cultura, cambiar de perspectiva y generar empatía y tolerancia.

Sin embargo, cabe notar que a pesar del creciente valor que se le está aportando a estos textos, tal y como se expuso con anterioridad las obras clásicas pertenecientes al canon siguen siendo la apuesta principal para la mayor parte de los profesores de lenguas (Santoli y Wagner, 2004). No obstante, el uso exclusivo del canon en el aula puede tener efectos perniciosos sobre la educación de los estudiantes, ya que los clásicos de la literatura han sido utilizados históricamente como instrumentos de poder para instaurar y mantener una cultura colonizadora sobre los colonizados (Chowdhury, 1992). Por tanto, parece evidente que el uso de los clásicos debería combinarse con literatura que contribuya a expandir la percepción del mundo de los estudiantes.

El género poscolonial es ideal en este sentido, dado que parece ser que encaja con la importancia que se le debe atribuir a la visibilización de subalternos y al cuestionamiento de los conceptos de la cultura anglófona tradicionales y monoculturales cuando se seleccionan textos para el aula. A mayores, los textos poscoloniales pueden contribuir a la interiorización de otros elementos beneficiosos de cara a una educación integral. De manera concreta, la competencia intercultural que se puede afianzar mediante el uso positivo de este género

contribuye a la descolonización de la mente, una tarea didáctica de gran importancia (Lütge, 2017). Además, la hibridez cultural característica de este género no solo aporta una visión más realista de la cultura anglófona, sino que también puede ayudar al alumnado a cuestionar la narrativa falsa de que las dos únicas variedades del inglés existentes son la británica y la americana (Can, 2021).

Por último, se mencionan a continuación algunas dificultades que podrían surgir al usar obras poscoloniales en el aula aparte de las insuficiencias generales asociadas al uso de la literatura ya comentadas. Como no existe apenas bibliografía respecto a este tema, se muestran los inconvenientes que surgieron a las docentes Aegerter (1997) y Goldblatt (1998) en su utilización de estos textos en dos tipos de aulas diferentes y las maneras en las cuales fueron capaces de combatirlos, dado que se considera que podrían ser útiles de cara a esta propuesta de intervención. Se debe señalar que estas dos autoras coincidieron en que el principal inconveniente asociado a su experiencia fue el antagonismo por parte del alumnado hacia este tipo de literatura. Mientras que los estudiantes de Goldblatt (1998) despreciaban lo que consideraban como una literatura primitiva, los de Aegerter (1997) en numerosos casos veían que, al obligarles a deconstruir la historia que habían escuchado toda su vida en cuanto a la opresión y la colonización, esta literatura era una ofensa en forma de “racismo inverso” (Aegerter, 1997, p. 142).

Asimismo, para paliar estas dificultades estas docentes recomiendan el trabajo sobre algunas actividades que permitan a los alumnos identificarse con textos que en principio podrían parecer antagónicos. De igual manera, la interacción y la puesta en común de ideas también son consideradas por ellas como factores esenciales a la hora de introducir este género en el aula. Finalmente, también conviene enfatizar que Abdul-Jabbar (2015) formula una serie de criterios pedagógicos para enseñar este tipo de literatura, entre los cuales destacan la importancia de apuntar hacia la familiaridad de los estudiantes con el contexto teórico, histórico y cultural de las obras y el uso del aprendizaje colaborativo.

2.3 EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.3.1 Definición y características del aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo pertenece a los enfoques sociales en relación al aprendizaje (De la Barra y Carbone, 2020). Esta metodología en concreto comenzó a ser ampliamente conocida en la década de los ochenta gracias a investigadores como Johnson et al. (1991), Slavin

(1985, 1987, 1989) y Kagan (1989), quienes desarrollaron los principios esenciales de este método a través de numerosos estudios basados en la experimentación (Johnson et al., 1991; Slavin, 1985; Slavin, 1987; Slavin 1989; Kagan, 1989 citados en De la Barra y Carbone, 2020). De hecho, Kagan (1994) aporta una definición amplia y útil en cuanto a este concepto, describiéndolo como una experiencia comunitaria en la cual el aprendizaje ocurre mediante el intercambio de información, por lo que los integrantes de los equipos son los responsables de su construcción de conocimiento y de la facilitación del aprendizaje de los demás.

Asimismo, debe notarse que no se puede considerar cualquier grupo de trabajo como un grupo cooperativo. Díaz-Aguado (2003) defiende que los grupos deben ser heterogéneos en relación a las capacidades y limitaciones de sus miembros y que cada uno de los alumnos que los componen debe realizar tareas interdependientes mientras colaboran de manera conjunta en su aprendizaje. Además, las agrupaciones tienen que mantenerse estables durante, como mínimo, el desarrollo de una tarea y la evaluación por parte del docente debe realizarse a nivel de grupo (Díaz-Aguado, 2003). De manera parecida, Johnson et. al (1999) establecen varios elementos primordiales para que una tarea se resuelva de forma cooperativa. Para empezar, el objetivo final de la tarea debe conseguirse a nivel grupal, teniendo cada uno de los miembros su parte de responsabilidad individual. Igualmente, el grupo debe tomar sus propias decisiones para el desarrollo de la tarea mediante la comunicación y la interacción social, consiguiéndose así el aprendizaje mediante el apoyo mutuo entre los diferentes componentes del grupo. Por último, tiene que ser posible que la tarea sea evaluada de forma grupal.

2.3.2 Ventajas y desventajas del uso del aprendizaje cooperativo en educación

De forma general, podría decirse que uno de los mayores beneficios del aprendizaje cooperativo se encuentra en la habilidad cooperativa que fundamenta y le da nombre a este tipo de metodología. A gran escala, esta destreza que en este caso se pone en práctica en el contexto del aula es una de las características imprescindibles de una sociedad ética y moral, ya que suprime el egoísmo y favorece los comportamientos pro-sociales (Tomasello y Vaish, 2013). Así pues, no resulta sorprendente que el aprendizaje cooperativo sea más eficiente que otras metodologías basadas en la individualidad o la competición (Slavin, 1989). De hecho, Sharan (2010) mantiene que el principal punto fuerte de esta metodología se encuentra en cómo da lugar al desarrollo positivo de habilidades académicas y sociales

mediante su implantación. Igualmente, la autora anterior (Sharan, 2010) a su vez defiende que aporta beneficios sustanciales en cuanto al manejo de la clase y la inclusión en clases multiculturales. Siguiendo este hilo, este modo de aprender también es efectivo para aumentar la retención del alumnado, el desarrollo de habilidades comunicativas y la estimulación del pensamiento crítico (Johnson y Johnson, 1994; Kagan, 1994).

Asimismo, numerosos investigadores han subrayado recientemente las ventajas de este tipo de aprendizaje en cuanto al aula de inglés como lengua extranjera, por lo que a continuación se comentan algunos de los descubrimientos de estos autores que son relevantes para este TFE.

Para empezar, los hallazgos de Demirel (2019) y Fekri (2016) confirman que el aprendizaje cooperativo es superior a otros métodos tradicionales conforme a la adquisición de vocabulario en inglés. Además, los resultados de Alrayah (2018), Al-Tamimi y Attamimi (2014), Azizinezhad et al. (2013) y Talebi y Sobhani (2012), determinan que un aula en base a los parámetros mencionados aporta una mejora significativa en cuanto a las destrezas orales. A mayores, Azizinezhad et al. (2013) y Ning y Hornby (2014) enseñan mediante sus investigaciones que esta manera de aprender también fomenta la motivación en el alumnado en cuanto a aprender un idioma.

Desde una perspectiva más general, un estudio llevado a cabo por Wei y Tang (2015) muestra cómo esta innovación da pie a una mayor excelencia en relación a los resultados académicos en lenguas extranjeras que los métodos más tradicionales. Finalmente, cabe destacar aparte que este tipo de aprendizaje parece encajar de forma espléndida con las recomendaciones expuestas anteriormente en cuanto al uso de la literatura poscolonial en el aula, dado que facilita la creación de contextos basados en aspectos como la introspección, la interacción y la colaboración. Por tanto, aunque en las diferentes sesiones que conforman esta propuesta de intervención estén presentes otras metodologías como el aprendizaje por tareas, los variados beneficios mencionados hasta ahora han causado que se haya considerado oportuna la focalización en el aprendizaje cooperativo.

No obstante, también hay algunas dificultades asociadas a la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés que se considera preciso comentar. Primeramente, se ha señalado la posibilidad de que no todos los alumnos realicen el mismo esfuerzo en actividades cooperativas, causando así que algunos estudiantes trabajen en demasía (Thornton, 1999; Castillo-Rodríguez y Prat Fernández, 2022; Celik et al., 2013). Asimismo,

Castillo-Rodríguez y Prat Fernández (2022) explican que un hecho común es que los alumnos tienden a usar su lengua materna para comunicarse. De forma similar, la incorporación del aprendizaje cooperativo puede causar rechazo entre los discentes, quienes quizá prefieran seguir un método más tradicional (Castillo-Rodríguez y Prat Fernández, 2022; Celik et al., 2013). Además, Celik et. al. (2013) defienden que la existencia de un currículo estandarizado y el excesivo número de alumnos en el aula afectan de manera negativa la incorporación de tareas cooperativas. Aparte, también se ha comentado que algunos problemas comunes entre los docentes son el evitar comportamientos alborotados o distraentes y tener el tiempo suficiente para planificar las actividades y los materiales (Castillo-Rodríguez y Prat Fernández, 2022; Gillies y Boyle, 2010). Finalmente, la evaluación de las actividades cooperativas también constituye una dificultad para los profesores (Buchs et al. 2017; Castillo-Rodríguez y Prat Fernández, 2022). En conclusión, Sharan (2010) parece estar en lo correcto cuando argumenta que hay una cierta disonancia entre la teoría y práctica del aprendizaje cooperativo.

2.3.3 Criterios para la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula

Kagan (1989) resalta la importancia de seguir una estructura a la hora de ejecutar esta metodología en la enseñanza. Por tanto, para concluir esta sección se considera apropiado repasar algunas recomendaciones generales que podrían contribuir a suavizar los puntos negativos comentados anteriormente mediante la planificación. En primer lugar, es aconsejable organizar cómo funcionarán los diferentes agrupamientos durante el desarrollo de las tareas. Maset (2003) distingue tres tipos de grupos dependiendo de la actividad a realizar y el tiempo que dure. Así, los equipos base y los esporádicos se diferencian en que el primero tiene una mayor continuidad en el tiempo y el segundo se limita temporalmente a una tarea. Por otra parte, en los equipos de expertos cada alumno se ocupa de una cuestión en concreto. Además, Al-Yaseen (2014) añade que es recomendable que cada grupo esté formado por cuatro o cinco estudiantes. No obstante, se debe recordar que el tamaño de agrupación idóneo también depende de las edades de los discentes y de su experiencia en trabajo cooperativo (Glanz, 2009).

Por otra parte, Huss (2006) defiende que, para conseguir equipos verdaderamente heterogéneos, los grupos deben incluir siempre que sea posible a un alumno de baja capacidad, dos de capacidad media y uno de alta capacidad. Por último, Kagan y McGroarty

(1993) recomiendan la adjudicación de diferentes roles dentro de los grupos para que el trabajo se desarrolle de manera óptima. Así pues, se pueden utilizar roles como “el inspector”, “el facilitador bilingüe” y otros roles especiales dependiendo del contexto (Kagan y McGroarty, 1993). Si se tienen en cuenta las dificultades asociadas a esta metodología expuestas en el punto anterior, se vuelve necesario notar que el rol del “facilitador bilingüe” puede asegurar que los alumnos se ciñan a la lengua meta (Kagan y McGroarty, 1993).

Por añadidura, parece ser esencial considerar a su vez el papel del profesor y los alumnos en este contexto. De esta forma, en una clase de aprendizaje cooperativo debe ser inherente un cambio del paradigma educativo tradicional (Al-Yaseen, 2014). Por tanto, los discentes deben pasar de un rol pasivo a uno más central y activo mientras que los docentes actúan como guías y facilitadores de información (Zhang, 2010). Además, Hsiung et al. (2014) afirman que cuando se usa esta metodología en el aula, el profesor debe intentar identificar de manera temprana la existencia de grupos no eficientes. Así pues, varios autores recomiendan usar la co-evaluación para detectar alumnos que no se esfuerzan lo suficiente (De la Barra y Carbone, 2020). A su vez, en cuanto a la evaluación por parte del docente, Castillo-Rodríguez y Prat Fernández (2022) señalan que recursos como los diarios, las rúbricas o los portfolios pueden facilitar esto. También es interesante notar un estudio de Fernández-Santander (2008) que muestra la importancia de no ceñirse meramente a actividades de aprendizaje cooperativo, ya que según sus hallazgos las tareas grupales se deben combinar con períodos de explicaciones por parte del profesor.

En último lugar, las características del aprendizaje cooperativo descritas hasta aquí implican que el uso de esta metodología en el contexto de un enfoque comunicativo sea beneficioso en el aula de idiomas extranjeros (Anderson, 2019; Kagan, 1995). De hecho, Kagan (1995) indica que estos conceptos tienen una conexión natural, ya que ambos se fundamentan en las lecciones basadas en lo social y la interacción en grupos pequeños. Así pues, no resulta sorprendente que las actividades de aprendizaje cooperativo se suelen emplear junto con la enseñanza de lenguas comunicativa (Richards et al., 1992).

En conclusión, este apartado ha mostrado la situación presente en cuanto al conocimiento de la literatura en el aula de inglés, la literatura poscolonial y el aprendizaje cooperativo a través del reflejo de numerosas y diversas fuentes académicas. Por tanto, podría decirse que la información expuesta es relevante para este TFE en su totalidad.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se desarrolla la propuesta de intervención que conforma el núcleo del presente TFE. Esta parte se inicia con una presentación de la propuesta de intervención. Después, se proporciona una contextualización de la propuesta en la cual se describe el alumnado al cual va dirigida, el entorno y las características notables del centro educativo en el que estudian y se facilita el marco legislativo sobre el que se fundamenta. Por último, se procede a indicar en profundidad la totalidad de los aspectos relevantes respecto a la intervención en el aula.

3.1 PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En las secciones venideras se plantea una propuesta de intervención centrada en el desarrollo de una unidad didáctica denominada 'Building Bridges'. Esta programación didáctica está ideada para un grupo-clase de 16 alumnos que cursan la asignatura de Primera Lengua Extranjera I: Inglés de 1º de Bachillerato en un centro educativo del barrio Adormideras en A Coruña. El motivo último de esta es contribuir tanto al desarrollo integral del alumnado como a su aprendizaje de inglés. Para ello, se presentan 12 sesiones en las que se utilizan los textos poscoloniales *A Coyote Columbus Story* de Thomas King y *The Color Purple* de Alice Walker y las TIC como recursos en conjunción con algunas metodologías innovadoras entre las cuales destaca el aprendizaje cooperativo. A fin de cuentas, tal y como se ha mostrado en apartados anteriores, existe gran evidencia experimental de que el uso conjunto del aprendizaje cooperativo y los textos poscoloniales puede resultar extremadamente conveniente en la didáctica de lenguas extranjeras.

3.2 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de intervención está diseñada para un centro educativo público y plurilingüe de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO de aquí en adelante) y Bachillerato situado en el barrio Adormideras de la ciudad gallega de A Coruña. El barrio nombrado se encuentra en la zona peninsular de la ciudad, por lo que está cercano al centro. No obstante, está relativamente aislado de forma espacial, dado que este pequeño barrio se encuentra rodeado por parques y tan solo está unido por una cuesta con el cercano barrio de Monte Alto. Además, en cuanto al sector servicios únicamente cuenta con una farmacia, un centro

de salud y el centro educativo mencionado. Conviene notar que pese a estos aspectos está conectado óptimamente con el resto de la ciudad porque dispone de una parada de bus por la cual paran tres líneas de forma constante y eficiente. En esa misma línea, su colindancia con Monte Alto también implica que su aislamiento sea menor, ya que el barrio mencionado cuenta con numerosas paradas de bus por las cuales pasan líneas que recorren toda la ciudad.

Por otra parte, el barrio de Adormideras a su vez se caracteriza por tratarse de una zona residencial familiar en la cual generalmente viven familias de clase media. Por añadidura, su estrecha relación con Monte Alto supone que sea necesario destacar ciertos aspectos de este barrio también. Así, en contraste con Adormideras, Monte Alto constituye un gran núcleo de población históricamente obrero. Sin embargo, cabe mencionar que su adyacencia al centro ha causado que en los últimos tiempos este lugar esté supeditado a un proceso de gentrificación. Por tanto, la población de Monte Alto en la actualidad constituye un grupo bastante heterogéneo, puesto que contiene tanto a personas pertenecientes a las clases medias como a aquellas de clases bajas. A mayores, una parte considerable de los vecinos de este barrio son inmigrantes.

En cuanto al centro educativo, en él están matriculados 312 alumnos en la ESO y 124 en Bachillerato para quienes hay un total de 25 aulas. Las clases se organizan según el sistema aula-materia, mediante el cual a cada departamento le corresponde un cierto número de aulas. Además, estas aulas disponen de una gran cantidad de recursos y herramientas entre los cuales se encuentran ordenadores portátiles para los profesores y pizarras tanto tradicionales como digitales. Aparte de esto, cada discente dispone un *Chromebook* y un dispositivo móvil para utilizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En otro orden de ideas, la oferta educativa de la institución en cuestión incluye enseñanza presencial en un único turno diurno. Además, cuenta con dos itinerarios en 4º de ESO y dos en Bachillerato que son ciencias y humanidades y ciencias sociales. Asimismo, la modalidad plurilingüe del centro parece haberse implantado de forma positiva, dado que la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés muestra un alto índice de éxito. Respecto a esta misma modalidad, las asignaturas de contenido no lingüístico para las que se utiliza como lengua vehicular el inglés varían dependiendo del curso. No obstante, cabe notar que algunas que se enseñan mediante este enfoque son plástica, educación física y biología y geología.

Finalmente, otro factor relevante es la frecuente participación de esta institución en proyectos bilingües, intercambios con otros centros del extranjero, programas erasmus+ y actividades complementarias y extraescolares. Es necesario notar que en diversas ocasiones estos proyectos están direccionados hacia el aprendizaje de inglés y el desarrollo de las habilidades cooperativas por parte del alumnado.

3.2.1 Alumnado

En esta sección se describen las facetas relevantes sobre el alumnado para quien está diseñada esta propuesta de intervención. La clase de 1º Bachillerato del itinerario de ciencias a la cual pertenecen los discentes en cuestión cuenta con 16 estudiantes. De forma concreta, incluye 9 alumnas y 7 alumnos quienes se encuentran entre los 16 y 17 años. Además, el grupo está conformado por adolescentes que viven en las inmediaciones del centro educativo, por lo que generalmente pertenecen a familias con un poder adquisitivo medio o medio-bajo. La mayor parte de estos estudiantes cursaron la ESO juntos, aunque este curso se han unido 4 alumnos nuevos al grupo-clase.

En cuanto al origen de este alumnado, la totalidad de ellos son gallegos menos tres extranjeros. Estos alumnos inmigrantes proceden de Argentina, Colombia y Cuba. Asimismo, siete alumnos tienen al menos un padre inmigrante, quienes provienen de China, Senegal, Perú, Italia y Marruecos. Por otra parte, el grupo también está conformado por una alumna con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE de aquí en adelante), ya que presenta trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH de aquí en adelante). Por último, también se debe apreciar que un alumno es repetidor.

Con respecto a las características académicas de este grupo-clase, resulta destacable el hecho de que se trata de la clase más prometedora del centro. Por una parte, los alumnos son estudiosos y cuentan con una gran motivación. Por otra parte, el rendimiento académico de la clase es alto, dado que su nota media se encuentra en el notable. A mayores, en relación al inglés en concreto la mayor parte de este grupo podría incluirse dentro de un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. No obstante, seis alumnos parecen tener un nivel B2 en cuanto a lo mencionado anteriormente.

Además, los discentes normalmente muestran interés en los aspectos lingüísticos y culturales asociados a la lengua inglesa, contando así con una gran motivación extrínseca e intrínseca. Esto contribuye a que aprendan inglés de manera continua fuera del aula, ya sea

viendo series o películas en inglés, leyendo en inglés o asistiendo a academias o campamentos de inmersión.

Por último, en relación al ambiente en dicho grupo, este se caracteriza por tener un clima de aprendizaje y un sentimiento general de pertenencia a una comunidad. Por tanto, los alumnos sienten que pueden expresar sus emociones, involucrarse en su propio aprendizaje y cooperar hacia un fin común. Además, también se sienten apreciados y comprendidos por sus compañeros. Así pues, podría decirse que se trata de un grupo cohesionado en el cual las relaciones tanto entre alumnos como con los docentes son empáticas y respetuosas.

3.2.2 Marco legislativo

En esta parte se muestra la legislación correspondiente a la asignatura, curso y etapa en los cuales se enmarca esta propuesta de intervención. Antes de exponer esto, se considera oportuno recalcar que, a pesar de la reciente publicación de la LOMLOE (2020), este TFE tan solo considera la LOMCE (2013) previa. Esto se debe a que aún cuando la LOMLOE (2020) se encuentra en vigor, esta no está implementada de manera plena en el sistema educativo.

Por tanto, a continuación, se indica el marco legislativo de la presente propuesta:

- 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.
- DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia.

3.3 INTERVENCIÓN EN EL AULA

Este apartado desglosa los puntos centrales de la propuesta de intervención presentada por este TFE. De este modo, se indican los objetivos, las competencias clave, los contenidos, la temporalización, las actividades, la atención a la diversidad, los recursos y los materiales que se relacionan con la unidad didáctica 'Building Bridges'. A mayores, se indican los diferentes

tipos de evaluación que influyen en la programación, así como los criterios de evaluación, los criterios de calificación y las herramientas de evaluación.

3.3.1 Objetivos

Seguidamente se reflejan los objetivos curriculares y didácticos que guían la intervención en cuestión. Por un lado, es necesario enfatizar que los curriculares son aquellos que establece la legislación pertinente. Por otro lado, los objetivos didácticos están definidos por los contenidos que se trabajan en la unidad didáctica 'Building Bridges' concretamente.

3.3.1.1 Objetivos curriculares

Los objetivos curriculares instaurados por el DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia que se pretenden lograr con la presente propuesta se muestran en la siguiente lista:

OC1. Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española y del Estatuto de autonomía de Galicia, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad.

OC2. Consolidar una madurez personal y social que le permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Ser capaz de prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales.

OC3. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes y, en particular, la violencia contra la mujer, e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad.

OC4. Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

OC5. Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.

OC6. Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y de la comunicación.

OC7. Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de manera solidaria en el desarrollo y en la mejora de su entorno social.

OC8. Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

OC9. Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

(DECRETO 86/2015, de 25 de junio, 2015, pp. 25466-25467)

3.3.1.2 Objetivos didácticos

Tal y como se ha comentado antes, se plantean también una serie de objetivos didácticos que se exponen en esta parte. Se debe destacar que el código utilizado para enumerarlos en la siguiente lista es la abreviación que se usa para referirse a ellos en el resto del TFE.

OD1. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de una selección de textos poscoloniales y el trabajo sobre una serie de actividades.

OD2. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión oral mediante la presentación e interacción tolerante y empática y la recepción auditiva de explicaciones y elementos multimedia en base al trabajo sobre un conjunto de obras poscoloniales y las actividades propuestas.

OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.

OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia realidad.

OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.

OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.

OD7. Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.

OD8. Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, interacción y cooperación por el bien común.

OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.

3.3.2 Competencias

La programación didáctica 'Building Bridges' pretende que el alumnado adquiera las próximas competencias clave del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia establecidas en el DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Además, a continuación, también se detalla cómo se procura dar respuesta a estas competencias clave de forma específica en el presente trabajo. Cabe notar que las siglas entre paréntesis tras el nombramiento de cada competencia clave enseñan cómo se referirá a la competencia en cuestión a lo largo del resto del trabajo. Finalmente, se muestra una tabla que conecta cómo cada competencia clave de la propuesta se relaciona a los objetivos didácticos mencionados anteriormente.

3.3.2.1 Comunicación lingüística (CCL)

La competencia en comunicación lingüística es desarrollada en el conjunto de esta unidad didáctica, dado que se pretende que ocurra la comunicación positiva a través del lenguaje en todo momento. Al fin y al cabo, los alumnos trabajan sobre una selección de obras poscoloniales en versión original a lo largo de la programación entera. Podría decirse que la simple lectura de estos textos implica el crecimiento de la competencia mencionada porque la literatura comprende una forma de comunicación que usa la lengua como herramienta.

Asimismo, las actividades cooperativas prevalentes en esta propuesta suponen que cada uno de los discentes tenga la necesidad continua de dialogar de manera empática, crítica y constructiva con sus compañeros. De modo similar, otro factor constante de las sesiones son las actividades caracterizadas por las presentaciones orales, la necesidad de leer o la escritura de textos. Por otra parte, el grupo-clase también recibe input auditivo mediante la escucha de explicaciones o la visualización de vídeos. En consecuencia, durante el desarrollo

de la programación didáctica los discentes aprenden sobre numerosas facetas del lenguaje como su diversidad contextual, sus funciones, sus registros o sus estilos. Además, incrementan sus habilidades respecto a la comprensión y expresión oral y escrita en un marco de escucha activa e interacción crítica, cooperativa y tolerante.

3.3.2.2 Competencia digital (CD)

La presente propuesta didáctica trabaja la competencia digital en base a la utilización de diversos recursos tecnológicos para determinadas explicaciones, actividades y proyectos. En concreto, algunas actividades precisan de la búsqueda, obtención y el procesamiento de información a través de dispositivos digitales. De forma parecida, el alumnado tiene que usar estas tecnologías para realizar documentos cooperativos en ciertas ocasiones. Igualmente, existe un proyecto final en el cual se emplea la aplicación *Plotagon* para crear contenido digital en base a la literatura poscolonial. La aplicación *Kahoot* se utiliza para introducir dos actividades basadas en la gamificación. Además, algunas explicaciones se ejecutan con recursos digitales como *Google Slides* o *Youtube* a través del empleo de la pizarra digital. Por lo tanto, el alumnado desarrolla sus conocimientos en relación a ciertas aplicaciones y fuentes de información digitales útiles y el lenguaje digital.

3.3.2.3 Aprender a aprender (CAA)

El conjunto de sesiones propuestas impulsa la capacidad del alumnado para iniciar y perdurar en los procesos de aprendizaje de forma estructurada. Por medio de actividades cooperativas los alumnos no solo conocen estrategias de aprendizaje y resolución de tareas ajenas, sino que también se embarcan en un proceso de introspección en el cual adquieren conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y cómo controlarlos. Además, la utilización de TIC muestra a los estudiantes nuevas formas de aprender. Tanto las tareas planteadas para repasar como las que introducen conceptos nuevos a su vez implican el conocimiento sobre lo que el individuo sabe y lo que no, un aspecto primordial para desarrollar la capacidad de aprender.

Por otra parte, durante la realización de las actividades del modo descrito los estudiantes se percatan de las estrategias más eficientes para planificar la resolución de tareas tanto individual como grupalmente. Asimismo, el hecho de que se incluyan herramientas de auto-evaluación y co-evaluación contribuye tanto a las dimensiones de la presente competencia clave mencionadas hasta aquí como a la capacidad de supervisión y evaluación del proceso y

resultado por parte de los alumnos. Por último, la naturaleza innovadora de la unidad procura despertar la autoconfianza, la motivación y la curiosidad por aprender, dado que los estudiantes constituyen los protagonistas de su aprendizaje mientras que el profesor actúa como guía y facilitador.

3.3.2.4 Competencias sociales y cívicas (CSC)

Las competencias sociales y cívicas trabajadas en esta programación didáctica surgen principalmente de la metodología del aprendizaje cooperativo y las características nombradas en el marco teórico sobre el género poscolonial. Así, por una parte, el trabajo cooperativo permite al alumnado incrementar su capacidad de comunicarse y comportarse de modo tolerante y constructivo en adecuación con el entorno social del que participan. A mayores, el carácter grupal y social de este tipo de actividades puede llevar a la potenciación del valor personal de la solidaridad, llevando así al interés por parte de los alumnos en ser partícipes del bienestar social en su comunidad.

Por otra parte, la utilización de textos poscoloniales otorga a las discentes respuestas en cuanto a cómo llevar a cabo los aspectos comentados hasta ahora en este apartado. Es decir, la exposición poscolonial de narrativas de resistencia y opresión de diferentes facciones del mundo angloparlante otorga diversos conocimientos en cuanto a los códigos de conducta de diferentes sociedades, la importancia de la no discriminación hacia las mujeres y los grupos étnicos y las posibles reflexiones en cuanto a los conceptos relativos a la democracia, igualdad, justicia, interculturalidad y derechos humanos. Finalmente, las tramas y temáticas de este tipo de obras a su vez actúan como impulso de cara a la voluntad de los estudiantes para ser una parte activa del cambio hacia una sociedad más cooperativa y empática.

3.3.2.5 Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)

La presente propuesta de intervención trabaja la CSIEE, pues las actividades están diseñadas de forma que la interdependencia entre los miembros del grupo sea imprescindible. Por tanto, los discentes no solo deben progresar en relación a su responsabilidad individual en las tareas, sino que también deben saber intercalar este deber con el resto de los miembros para poder avanzar de manera positiva como grupo. A mayores, esta obligación de ser responsable y progresar tanto individual como colectivamente fomenta las habilidades de liderazgo y trabajo personal y en equipo. De forma parecida, las actividades cooperativas

relacionadas a la exposición y la interacción provocan el refuerzo de los conocimientos en cuanto a la comunicación, presentación, representación y negociación.

Cabe notar a su vez que la metodología cooperativa en conjunción con los imprevistos que probablemente surjan al realizar las tareas también guarda una conexión estrecha con la CSIEE, ya que implican el desarrollo de la capacidad del alumnado para adaptarse al cambio, manejar la incertidumbre y gestionar problemas y riesgos. Por añadidura, los recursos de evaluación que se describirán de manera extensa más adelante promueven la aptitud evaluadora de los discentes. En consecuencia, estos factores y la centralidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje tienen un rol central en el fomento de la autonomía, iniciativa, proactividad, creatividad, persistencia, autoconocimiento, autoestima, sentido crítico y planificación del alumnado para así poder alcanzar en el futuro objetivos tanto en su vida privada y social como en la profesional.

3.3.2.6 Conciencia y expresiones culturales (CCEC)

Finalmente, se describen a continuación dos piedras angulares centrales a esta unidad didáctica de las que surge el trabajo sobre la CCEC. Por un lado, la literatura poscolonial que actúa como punto de unión en relación a la totalidad de esta propuesta de intervención aporta a los discentes conocimientos sobre dos obras que forman parte del patrimonio cultural y artístico de la humanidad: *A Coyote Columbus Story* de Thomas King y *The Color Purple* de Alice Walker.

Además, esta unidad didáctica no solo lleva al entendimiento de estos textos poscoloniales concretos, sino que también facilita el futuro estudio y comprensión de otras obras literarias al incrementar la sabiduría en cuanto a los distintos géneros, temáticas, estilos, expresiones y lenguajes literarios. Adicionalmente, se considera que el género poscolonial en concreto causa una gran conciencia respecto a los beneficios de la libertad de expresión, la diversidad cultural y los diálogos entre sociedades, dado que muestra los efectos nocivos de la opresión y las diversas posibilidades que puede ofrecer un mundo más tolerante.

Por otro lado, las actividades cooperativas y las explicaciones innovadoras propuestas trabajan la capacidad de comunicar percepciones, experiencias y emociones. De igual manera, también potencian tanto aspectos como la imaginación y la creatividad como elementos como la iniciativa, el esfuerzo, la constancia y la disciplina. Además, incrementan la conciencia intercultural de los discentes, ya que en diversas ocasiones inducen a la

reflexión intercultural. En definitiva, la utilización del género en cuestión como base para las sesiones innovadoras planteadas pretende aumentar el interés, aprecio y valoración crítica de los alumnos por la creación cultural y artística.

Finalmente, en la Tabla 14 (véase [Anexo 1](#)) se vinculan las competencias nombradas con los objetivos didácticos que se trabajan a lo largo de las 12 sesiones que componen la unidad didáctica 'Building Bridges'. Conviene enfatizar que, en realidad, de una forma u otra, la totalidad de las competencias guardan relación con el conjunto de los objetivos y viceversa, ya que los diversos aspectos de la presente programación forman un todo conectado. Sin embargo, en la tabla comentada se muestran las asociaciones más marcadas y evidentes.

3.3.3 Contenidos

Respecto a los contenidos, esta propuesta de intervención se basa en aquellos correspondientes a los cuatro bloques de destrezas lingüísticas descritos en el DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Así pues, en la Tabla 15 (véase [Anexo 2](#)) se muestran los contenidos que incumben a la presente programación didáctica. Además, con el objetivo de relacionar los diversos elementos de aprendizaje de esta propuesta, en la tabla en cuestión estos contenidos también se vinculan tanto a los objetivos didácticos mencionados anteriormente como a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que se desarrollan a lo largo de las 12 sesiones los cuales proceden del DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Por último, es necesario notar que los códigos que se utilizan a la hora de enumerar cada contenido en la [Tabla 15](#) muestran cómo se hace referencia a cada uno de ellos a partir de esta sección del trabajo.

3.3.4 Metodología

En este apartado se describen los factores metodológicos esenciales en cuanto a la ejecución de las sesiones en la presente propuesta de intervención. Cabe destacar que se siguen a un nivel práctico las líneas anteriormente establecidas en el marco teórico. En primer lugar, la focalización de la unidad didáctica 'Building Bridges' en la metodología cooperativa implica que la mayoría de las actividades expuestas supongan el trabajo en equipo. Sin embargo, la

revisión teórica puntualiza que no toda actividad grupal significa aprendizaje cooperativo, por lo que a continuación se puntualiza cómo se dan las agrupaciones en cuestión en la presente programación.

Para empezar, se toman numerosas medidas a lo largo de la propuesta de intervención para que la interdependencia y la comunicación social sean elementos indispensables de cara al logro de los objetivos grupales propuestos, siendo de esta manera la responsabilidad individual y colectiva necesaria en la totalidad de las actividades cooperativas. A mayores, en aras de las recomendaciones teóricas anteriormente comentadas, las agrupaciones siempre están formadas por cuatro individuos. De forma similar, durante el desarrollo de la programación abundan los equipos base que se mantienen a lo largo de una sesión o más sesiones. Aún así, existe una minoría de casos en los que se forman otro tipo de grupos que son los equipos esporádicos o los equipos de expertos.

Por añadidura, las agrupaciones en esta programación son heterogéneas respecto a las capacidades del alumnado. No obstante, en aras del aprendizaje mediante el intercambio social, al idear los diferentes grupos se tiene que considerar también la integración social de cada alumno con el resto de los integrantes. Asimismo, a lo largo de la unidad 'Building Bridges' se le adjudica un papel concreto a cada individuo de cada grupo. Aunque los roles planteados varíen dependiendo de la actividad concreta, en todos los casos se encuentran conformados por los siguientes:

- Facilitador bilingüe: garantiza que se emplee la lengua meta.
- Coordinador: actúa como líder democrático del resto y ejerce de portavoz.
- Ayudante: colabora con los demás y los sustituye si alguno no pudiera ejercer su función.
- Responsable de material: controla y distribuye los recursos para la realización de la tarea y se ocupa de la documentación que resulta del trabajo grupal.
- Experto: en los equipos de expertos todos los individuos tienen el papel de experto en un tema concreto.

Igualmente, es necesario destacar que se procura en la formación de los grupos que todo alumno pase por el máximo número de roles posibles. De manera parecida, en la conformación de los grupos de cada sesión se intenta que estas agrupaciones sean lo más variadas posibles a lo largo del desarrollo de la programación, dado que de este modo los estudiantes interactúan con grupos diferentes de cada vez.

Por otra parte, la transición de una metodología tradicional a un planteamiento comunicativo de enseñanza implica que las sesiones se centren también en otorgar al alumnado un papel activo para el desarrollo de su competencia comunicativa, guiado y supervisado por el profesor de forma constante. No obstante, se dan ciertas explicaciones de gramática, vocabulario u otros aspectos cuando estas se muestran como realmente necesarias. Sin embargo, es esencial notar que cuando se hace alusión a la realización de una explicación o un repaso grupal en la unidad didáctica, estos procesos son dinámicos e interactivos, adoptando así los alumnos un papel activo mientras el docente actúa de guía. En consecuencia, el profesor es quien introduce el tema, motiva y da pistas sobre él. Tal y como es de esperar, las tareas planteadas pretenden favorecer la comunicación significativa en inglés a través del desarrollo de las cuatro *skills* a partir de un número de textos auténticos. A mayores, las actividades en varias ocasiones reflejan otras metodologías innovadoras asociadas al enfoque comunicativo como el aprendizaje basado en proyectos. Por último, otro aspecto imprescindible a lo largo de la programación es la personalización de la educación. Esto se plasma en cómo se pretenden escoger obras motivadoras que encajen con los estudiantes en términos de conocimiento, dificultad, interés y experiencias. A pesar de que los textos usados se enmarcan generalmente dentro de la cultura meta, reflejan algunos elementos universales con los que los discentes se pueden sentir identificados o que están relacionados a su mundo, facilitando así la comprensión cultural. De manera similar, para recalcar lo anterior se plantean algunas actividades y ejercicios en base a las obras poscoloniales propuestas en las cuales el alumnado debe reflexionar sobre su relación con las temáticas de los textos seleccionados. Sin embargo, de acuerdo con el modelo integrador tasmano para el uso de recursos literarios en el aula de inglés, las tareas planteadas durante la totalidad de las sesiones no se limitan solo a explorar la identificación de los estudiantes con las obras. De esta forma, las numerosas actividades de la presente propuesta de intervención aluden a factores lingüísticos, culturales, funcionales y críticos de la literatura poscolonial también. Finalmente, cabe notar que en consonancia con las sugerencias teóricas el trabajo sobre los textos está constituido por tres tipos de actividades: actividades preparativas, actividades para realizar mientras se lee el texto y actividades para desempeñar tras la lectura.

3.3.5 Cronograma y secuenciación de actividades

En este apartado se realiza una presentación específica de la temporalización, las sesiones y las actividades que forman parte de la programación didáctica creada en este TFE. Antes de empezar, cabe señalar que en términos generales esta unidad está formada por 11 actividades a desarrollar en 12 sesiones de la asignatura Primera Lengua Extranjera I: Inglés del curso académico de 1º de Bachillerato. Su aplicación se ejecuta durante el tercer trimestre, debido a que de esta forma sirve para repasar y practicar un amplio número de conceptos lingüísticos y culturales que se han aprendido durante la ESO y los dos primeros trimestres del curso de 1º Bachillerato y que se aprenden transversalmente a la unidad también. La temporalización del progreso de la programación se encuentra en la Tabla 16 (véase [Anexo 3](#)).

A continuación, se expone la secuenciación de actividades en detalle. Así, mediante el empleo de tablas para cada una se presenta el desarrollo de la actividad en cuestión junto con el título, la sesión, los objetivos, las competencias, los contenidos, la temporalización, los agrupamientos, los recursos y los instrumentos de evaluación correspondientes a ella. Cabe notar que estas tablas muestran los contenidos, los objetivos y las competencias recogidos en secciones anteriores de forma abreviada para agilizar la lectura. Además, a cada ficha le sigue una explicación precisa de su desarrollo para así fomentar la comprensión total de cada una de las actividades.

3.3.5.1 Actividad 1

Tabla 1. Descripción de la Actividad 1.

Título	Sesión
Actividad 1: Presentación de la unidad didáctica 'Building Bridges'	1
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD7, OD8, OD9	CCLL, CD
Contenidos	
C1, C8, C12, C23, C24, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. El docente introduce la unidad didáctica y explica el cronograma de la Tabla 16 (véase Anexo 3) y las actividades expuestas en él.	14'

2. Exposición por parte del profesor de los instrumentos de evaluación y los criterios de evaluación y calificación que corresponden a cada actividad y sesión.		10'
3. Los alumnos realizan un <i>Kahoot</i> (https://create.kahoot.it/share/cooperative-learning/6a58794f-621b-44fd-830e-46ac38dbe4c1) para repasar las características esenciales del trabajo cooperativo.		9'
Tipo de agrupamiento	Recursos	
Grupo-Clase	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, pizarra digital, ordenador del profesor, conexión a internet, dispositivos móviles del alumnado, aula de inglés	
Instrumentos de evaluación		
La Actividad 1 no se evalúa		

Fuente: elaboración propia

La Actividad 1 pretende servir como una introducción para el alumnado respecto a la unidad didáctica de la que serán partícipes durante gran parte del resto del tercer trimestre. Antes de nada, se realiza una breve introducción y mediante la pizarra digital y el ordenador portátil disponibles en el aula se presenta la temporalización y programación que se va a seguir y se aclaran los puntos principales de cada actividad y sesión a realizar. Para esto último se expone en la pizarra digital la Tabla 16 (véase [Anexo 3](#)).

Después se exponen los distintos instrumentos de evaluación y criterios de evaluación y calificación que se van a utilizar en la totalidad de la unidad didáctica y se explica cómo se usarán. Algunos de estos aspectos son complejos y largos, por lo que, para no convertir la clase en un monólogo por parte del profesor, estos se muestran de manera resumida. Aún así, el docente informa a los alumnos que está subido un documento con estos elementos explicados a *Google Classroom* y que los discentes pueden visualizarlo y hacer preguntas sobre ello tras la jornada escolar si quieren tener más información sobre ellos.

Finalmente, es necesario mencionar que estos alumnos están ya algo familiarizados con los componentes de la metodología cooperativa que se trabajan en la programación 'Building Bridges', ya que han puesto algunas facetas de ella en práctica en algunas actividades a lo largo del curso y han realizado lecturas relacionadas a sus aspectos teóricos. Por tanto, se introduce al final un *Kahoot* (<https://create.kahoot.it/share/cooperative-learning/6a58794f-621b-44fd-830e-46ac38dbe4c1>) el cual está compuesto por una serie de preguntas que

repasan los aspectos esenciales de este modo de aprendizaje en el contexto de la unidad didáctica 'Building Bridges'.

3.3.5.2 Actividad 2

Tabla 2. Descripción de la Actividad 2.

Título	Sesión
Actividad 2: Definición y características de la literatura poscolonial	1, 2
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD3, OD4, OD5, OD6, OD7, OD8	CCLL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C12, C23, C24, C25, C26, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. El profesor expone los alumnos que constituirán cada equipo esporádico y sus roles (coordinador, facilitador bilingüe, ayudante y responsable del material).	3'
2. Proyección en la pizarra digital de la definición de la literatura poscolonial por parte del docente, lectura grupal y explicación.	10'
3. Lluvia de ideas en base a la anterior definición sobre las características centrales de la literatura poscolonial por grupos.	9'
4. Presentación y descripción de las temáticas más importantes de los textos poscoloniales mediante <i>Google Slides</i> (https://docs.google.com/presentation/d/1OCzAuijXX72HLeVzHAM_eFRfhgQPderV5L9Cj-UeST0/edit?usp=sharing).	15'
5. Conversación a nivel de grupo comparando las características expuestas por el docente y las de su lluvia de ideas.	10'
6. Diálogo grupal sobre con qué característica se sienten identificados.	15'
7. Cada integrante de cada grupo debe compartir con el resto del grupo-clase un resumen de la intervención anterior de un miembro de su grupo.	15'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase, Equipos esporádicos	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, folios, bolígrafos, pizarra digital, ordenador del profesor, conexión a internet, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Escala de valoración 1 (véase Anexo 4)	

Fuente: elaboración propia

La Actividad 2 procura introducir la definición y características de la literatura poscolonial en conjunción con la aplicación práctica de los conceptos expuestos del aprendizaje

cooperativo. A mayores, se pretende realizar mediante esta actividad una prueba de diagnóstico que le aporte al docente información sobre el nivel con el que se va a trabajar tanto en relación a la literatura poscolonial como a la realidad de la práctica del aprendizaje cooperativo, ya que podría decirse que estos dos elementos son los hilos conductores de la unidad didáctica.

En relación al transcurso de la presente actividad, al principio el docente explica quiénes constituyen cada uno de los equipos esporádicos, qué roles se adjudican y a quién. A continuación, se presenta en la pizarra digital la siguiente definición del poscolonialismo, como concepto que “engloba las literaturas de los pueblos del antiguo mundo colonial, así como de las diversas diásporas minoritarias que viven en Occidente” (Quayson, 2020). El grupo-clase debe leer esta definición y entre el profesor y los discentes se debe aclarar qué significa exactamente y por qué tiene este significado. Tras esto los grupos deben producir una lluvia de ideas sobre las particularidades centrales que podría tener este tipo de literatura y deben apuntar en una hoja sus principales conclusiones.

En la clase posterior a la descrita, se continúa la Actividad 2. Tras una breve recopilación de lo hecho el día anterior, el profesor muestra un *Google Slides* (https://docs.google.com/presentation/d/1OCzAuijXX72HLeVzHAM_eFRfhgQPderV5L9Cj-UeST0/edit?usp=sharing) para explicar las temáticas imprescindibles de este género (el lenguaje, la diáspora, el lugar, la opresión, la raza, la otredad, la hibridez, la identidad). Cabe notar que este *Google Slides* enseña una cita que muestra de forma concreta, simple y breve el efecto que tiene una temática sobre personas reales del mundo poscolonial. Asimismo, el docente proporciona oralmente un breve contexto de la cita. En base a estos elementos se pretende que se realice una explicación a nivel de grupo-clase interactiva, deductiva y aferrada a la realidad sobre estas características. Asimismo, se aspira a que las citas personales hagan que los alumnos comiencen a pensar si alguno de estos conceptos que parecen teóricos al principio se pueden aplicar a su realidad también.

Tras esta explicación el alumnado debe debatir en grupos sobre si creen que las conclusiones de su lluvia de ideas eran acertadas, similares o diferentes a las expuestas y los motivos de ello. Después, deben conversar entre ellos sobre con qué características se sienten identificados. El profesor tiene que remarcar que no solo puede ser una identificación racial o cultural, también pueden tratar sobre su sexualidad, su género o su personalidad. Además,

se les aclara que al final de este diálogo se pedirá que cada uno de los miembros comparta con el resto del grupo-clase con qué características se siente identificado otro integrante de su equipo esporádico y por qué, algo que se escogerá de forma aleatoria.

3.3.5.3 Actividad 3

Tabla 3. Descripción de la Actividad 3.

Título	Sesión
Actividad 3: Predicción de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King	3
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD3, OD5, OD7, OD8, OD9	CCLL, CD, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C23, C24, C25, C26, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. El docente comparte quiénes forman los equipos base para esta actividad y las dos siguientes junto con los roles (coordinador, facilitador bilingüe, ayudante y responsable del material) que corresponden a cada uno de los alumnos en su grupo.	3'
2. Visionado del vídeo <i>The Real History of Christopher Columbus</i> (https://www.youtube.com/watch?v=5FBUEfdPDOQ).	10'
3. Debate a nivel de grupo-clase en torno a la pregunta '¿fue Cristóbal Colón un producto de su época o culpable de crímenes contra los nativos?'.	10'
4. Lectura por parte de todo el grupo-clase de la Ficha 1 (véase Anexo 16) que trata sobre aspectos literarios y contextuales de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King.	5'
5. Predicción de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King en base al título y el contenido abarcado por grupos. El resumen de ella debe escribirse en un <i>Google Docs</i> .	17'
6. Cada grupo comparte las conclusiones más relevantes respecto a su predicción con el resto de la clase.	10'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase, Equipos base	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, Ficha 1 (véase Anexo 16), pizarra digital, ordenador del profesor, <i>Chromebooks</i> , conexión a internet, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 1 (véase Anexo 5), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11)	

Fuente: elaboración propia

La Actividad 3 sirve como una actividad pre-lectura para el cuento *A Coyote Columbus Story* de Thomas King sobre el que se fundamentan las sesiones 3 y 4. Tras explicar los equipos base y roles que intervienen en esta actividad, el docente avisa de que a continuación les va

a mostrar dos pistas que les van a ayudar a predecir de forma más o menos específica el contenido de la obra sobre la que se va a trabajar. Para la primera pista muestra el vídeo *The Real History of Christopher Columbus* (<https://www.youtube.com/watch?v=5FBUEfdPDOQ>). Este vídeo muestra dos narrativas opuestas (la colonial y la poscolonial) sobre los efectos de la llegada de Cristóbal Colón a América y la subsecuente colonización de Europa sobre esta parte del mundo.

Así pues, antes de que los alumnos puedan poner en marcha sus dotes de pensamiento crítico mediante el debate se les avisa de que esta primera pista trata sobre que el texto en cuestión va sobre el contraste entre estas dos formas de pensar en la llegada de Cristóbal Colón a América y sus frutos. A mayores, les avisa de que en el debate sobre si Cristóbal Colón puede ser considerado un producto de su época o culpable de crímenes contra los nativos deben hacer alusión al vídeo y usar el lenguaje de opinión y debate que se ha aprendido a lo largo del curso.

Después, se reparte la Ficha 1 (véase [Anexo 16](#)) y se explica que compone la segunda pista. Los grupos deben leer esta pista y conversar oralmente sobre qué predicciones tienen en base a las pistas recibidas. Cuando lleguen a un acuerdo, deben escribir sus ideas principales resumidas en un documento *Google Docs* compartido por medio de sus *Chromebooks* para luego presentarlas brevemente al resto del grupo-clase. Además, el resto del grupo-clase puede hacerles preguntas sobre la predicción. Ya en casa, los alumnos deben usar la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) para evaluarse tanto a si mismos como a los otros miembros de su grupo. Estas fichas estarán subidas a *Google Classroom*, por lo que los estudiantes tendrán que descargar el documento, rellenarlo y mandarlo por privado al profesor.

3.3.5.4 Actividad 4

Tabla 4. Descripción de la Actividad 4.

Título	Sesión
Actividad 4: Puzle de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King	4
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8	CCLL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	

C7, C8, C9, C12, C23, C24, C25, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. Organización de fragmentos de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King por parte de los grupos mediante la Ficha 2.	15'
2. Lectura del texto ordenado de manera correcta.	10'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Equipos base	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, Ficha 2, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 2 (véase Anexo 6), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11)	

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, los alumnos deben secuenciar los fragmentos de *A Coyote Columbus Story* de Thomas King presentes en la Ficha 2. Esta Ficha presenta el texto de este cuento fragmentado en tres partes y cada uno de estos cortes coincide con cada cambio temporal y de narrador a lo largo de la historia. A continuación, los grupos deben usar la lógica para montarlos como si fuesen un rompecabezas a través de una actitud cooperativa e interactiva. Al final, los grupos que lo hayan realizado adecuadamente leen el texto en alto en turnos. Por otra parte, las agrupaciones que se hayan equivocado en la secuenciación deben corregir sus errores. Una vez vuelvan a casa tendrán que rellenar los documentos de la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) en *Google Classroom* y mandarlos al docente por privado para la realización de la evaluación pertinente.

3.3.5.5 Actividad 5

Tabla 5. Descripción de la Actividad 5.

Título	Sesión
Actividad 5: Preguntas sobre <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King	4
Objetivos	Competencias
OD1, OD4, OD5, OD6	CLL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C3, C4, C5, C6, C7, C9, C11, C12, C23, C24, C25, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización

1. Contestación oral en grupos a las preguntas de la Ficha 3 (véase Anexo 17) de forma grupal.	20'
2. Cada grupo debe compartir sus respuestas con el resto de la clase.	10'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Equipos base	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, bolígrafos, Ficha 3 (véase Anexo 17) , aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 1 (véase Anexo 5), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11)	

Fuente: elaboración propia

La Actividad 5 sirve para asentar conceptos y reflexionar sobre el texto *A Coyote Columbus Story* leído anteriormente. Así pues, los alumnos de cada grupo deben responder de manera oral mediante la creación de un diálogo crítico y empático a las preguntas asociadas a un enfoque literario integral recogidas en la Ficha 3 (véase [Anexo 17](#)). Mientras realizan estos diálogos, los estudiantes deben apuntar sus conclusiones más relevantes en la ficha mencionada, pues así realizarán su presentación de las respuestas más fácilmente. Al final cada grupo comparte los aspectos importantes de sus respuestas y los demás pueden realizar preguntas. Al terminar la jornada lectiva tendrán que hacer lo mismo que han hecho en las anteriores dos actividades respecto a la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)).

3.3.5.6 Actividad 6

Tabla 6. Descripción de la Actividad 6.

Título	Sesión
Actividad 6: Carta de <i>Old Coyote</i> al Narrador de <i>A Coyote Columbus Story</i>	5
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD3, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9	CCLL, CD, CAA, CSC, CCEC
Contenidos	
C2, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, C21, C22, C24, C26, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. Repaso grupal de lo realizado en las sesiones 3 y 4.	5'
2. Exposición de las instrucciones de la carta.	5'
3. Repaso de los aspectos gramaticales relevantes (tiempos verbales para designar eventos pasados y futuros) y la estructura de cartas en inglés.	10'

4. Redacción individual de una carta de <i>Old Coyote</i> al Narrador de <i>A Coyote Columbus Story</i> mediante <i>Google Docs</i> y subida a <i>Google Classroom</i> .		35'
Tipo de agrupamiento	Recursos	
Grupo-Clase, Individual	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, pizarra tradicional, tizas, pizarra digital, ordenador del profesor, <i>Chromebooks</i> , conexión a internet, aula de inglés	
Instrumentos de evaluación		
Rúbrica 3 (véase Anexo 7)		

Fuente: elaboración propia

La Actividad 6 está ideada para ser efectuada tras la lectura comprensiva de *A Coyote Columbus Story* de Thomas King. Primero se repasan de forma interactiva y a nivel Grupo-Clase las ideas principales de las sesiones 3 y 4, ya que se considera útil tenerlas en cuenta a la hora de realizar la actividad. Después, se muestran a través de la pizarra digital las instrucciones de cara a la realización de esta tarea. Estas instrucciones indican que los estudiantes deben ponerse en el lugar de *Old Coyote* e imaginar que tienen que escribirle una carta de 100 a 120 palabras al narrador sobre lo acontecido con Cristóbal Colón. En esta carta deben reflejar qué le ocurrió a *Old Coyote* y qué acciones piensa tomar al respecto. Asimismo, para facilitarle al alumnado la realización de esta carta, se procede a realizar un breve repaso dinámico e interactivo de los aspectos gramaticales relevantes (tiempos para designar eventos pasados y futuros) mediante la pizarra tradicional. De forma parecida, se repasa la estructura básica de una carta en inglés. A continuación, cada alumno debe escribir su carta en *Google Docs*. Finalmente, al terminar la clase deben subir el documento terminado a *Google Classroom* para su posterior corrección por parte del docente.

3.3.5.7 Actividad 7

Tabla 7. Descripción de la Actividad 7.

Título	Sesión
Actividad 7: Contexto y personajes de <i>The Color Purple</i> de Alice Walker	6
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9	CLL, CD, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C2, C7, C8, C23, C24, C25, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización

1. El docente expone los equipos base y roles (coordinador, facilitador bilingüe, ayudante y responsable del material) que trabajarán juntos en las tres próximas sesiones.	3'
2. Introducción sobre la literatura afroamericana y el contexto histórico-social de <i>The Color Purple</i> de Alice Walker.	12'
3. Visión de los primeros 20:22 minutos de la película <i>The Color Purple</i> (1985).	21'
4. Diálogo entre los miembros de cada grupo sobre los diferentes personajes que han aparecido, sus nombres y sus características principales.	9'
5. <i>Kahoot</i> (https://create.kahoot.it/share/the-color-purple/9bd24bee-e813-4fbc-a48b-88c11f295f71) por grupos sobre los personajes de <i>The Color Purple</i> (1985), sus nombres y sus características.	10'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase, Equipos base	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, folios, bolígrafos, ordenador del profesor, pizarra digital, dispositivos móviles del alumnado, conexión a internet, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 4 (véase Anexo 8), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11)	

Fuente: elaboración propia

Como esta actividad supone un cambio de texto literario sobre el que se trabaja, se configuran nuevos equipos base y se le adjudica un nuevo rol a cada integrante. Tras compartir estas agrupaciones con el alumnado, se realiza a nivel grupo-clase una breve introducción sobre la literatura afroamericana y el contexto socio-histórico de los afroamericanos en Estados Unidos desde su llegada masiva al continente americano hasta ahora. Después se aclara que *The Color Purple* de Alice Walker es una novela y que en esta unidad didáctica solo se trabaja una parte de ella que se encuentra hacia la mitad. Así pues, los primeros 20:22 minutos de la película de *The Color Purple* (1985) aportan características sobre los personajes centrales y sus situaciones que se necesitan para entender la parte de la novela en cuestión. Antes de realizar la visualización, se les avisa que deben prestar mucha atención a los nombres, apariencia y características de los personajes principales que aparecen. Tras esta exposición los alumnos deben compartir estos aspectos de la película en grupos, intentando así mediante el diálogo llegar a conclusiones que anotarán en una hoja de papel de forma resumida. Después, cada agrupación constituye un equipo en un *Kahoot* (<https://create.kahoot.it/share/the-color-purple/9bd24bee-e813-4fbc-a48b-88c11f295f71>) en el cual se relacionan nombres, fotogramas y descripciones de Celie, Nettie, Albert, Corrine, Olivia, Samuel y el padre de Celie y Nettie. Por último, cada miembro de cada grupo tendrá que rellenar la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la Escala de valoración 3

(véase [Anexo 11](#)) mediante *Google Classroom* en su casa para mandarlas por privado al docente y así realizar la autoevaluación y las coevaluaciones pertinentes.

3.3.5.8 Actividad 8

Tabla 8. Descripción de la Actividad 8.

Título	Sesión
Actividad 8: Preguntas sobre un extracto de <i>The Color Purple</i> de Alice Walker	7
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8	CLL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C2, C4, C5, C7, C8, C9, C10, C11, C12, C23, C24, C25, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. Repartición de la Ficha 4 (véase Anexo 18) en sobres de carta.	3'
2. Explicación de las novelas epistolares.	10'
3. Lectura del extracto y respuesta a las preguntas a realizar de forma oral y en grupos mientras se lee el texto. Toda esta información está en la Ficha 4 (véase Anexo 18).	25'
4. Cada grupo comparte sus conclusiones sobre cada respuesta.	12'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase y Equipos base	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, bolígrafos, Ficha 4 (véase Anexo 18), sobres de cartas, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 1 (véase Anexo 5), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11)	

Fuente: elaboración propia

Mediante la repartición de la Ficha 4 (véase [Anexo 18](#)) en sobres de carta se intenta motivar a los alumnos al causar intriga y comenzar una especie de debate a nivel de grupo-clase sobre las cartas. De este modo se introduce la explicación sobre la novela epistolar. Así pues, de forma interactiva se expone cómo funcionan estas novelas y que *The Color Purple* es una de ellas. Después, cada grupo realizará la Ficha 4 (véase [Anexo 18](#)). Para ello deben ir leyendo partes del fragmento en alto a turnos y contestando a las preguntas holísticas de forma oral después de cada uno de ellos, anotando mientras sus conclusiones sobre cada una en el espacio que tiene la ficha para ello. Se debe notar que existe una pregunta concreta que es extremadamente relevante ya que establece la siguiente actividad:

“Supuestamente en la época histórica que refleja este libro la esclavitud era ilegal ya en Estados Unidos y en los lugares del oeste de África a los que va Nettie. Sin embargo, la organización *Anti-Slavery International* describe la esclavitud moderna como “cuando un individuo es explotado por otros, para beneficio personal o comercial. Ya sea engañados, coaccionados o forzados, pierden su libertad” (*What is modern slavery?*, s.f.). Teniendo esto en cuenta, ¿qué tipos de esclavitud moderna se reflejan en este fragmento y en la parte de la película observada en la anterior sesión?”. Además, al llegar a casa los discentes deberán completar la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) que se encontrarán en *Google Classroom*, realizando de este modo la evaluación necesaria. Estos documentos deberán ser enviados al profesor de forma privada.

3.3.5.9 Actividad 9

Tabla 9. Descripción de la Actividad 9.

Título	Sesión
Actividad 9: Artículo de opinión sobre la esclavitud moderna	7, 8
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD3, OD5, OD7, OD8, OD9	CLL, CD, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C2, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C20, C21, C22, C24, C26, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. El profesor introduce el tema del artículo de opinión.	5'
2. Repaso de la estructura y el lenguaje de un artículo de opinión en inglés.	7'
3. Realización de un artículo de opinión individual sobre situaciones en las que se da la esclavitud moderna (en base a la definición de <i>Anti-Slavery International</i>) hoy en día en <i>Google Docs</i> y subida a <i>Google Classroom</i> .	48'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase, Individual	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, pizarra tradicional, tizas, <i>Chromebooks</i> , conexión a internet, aula de inglés
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 3 (véase Anexo 7)	

Fuente: elaboración propia

Tras la última pregunta de la Ficha 4 (véase [Anexo 18](#)) en la Sesión 6, el docente indica a los alumnos que van a escribir un ensayo de opinión relacionado a ella. Se explica que la

diferencia es que en este artículo argumentarán casos en los que se da la esclavitud hoy en día. Ya en la Sesión 7 se refresca brevemente la memoria del grupo-clase sobre los temas comentados en la anterior sesión. Además, se realiza un breve repaso sobre la estructura y el lenguaje de un artículo de opinión en inglés utilizando la pizarra tradicional y la tiza. Finalmente, de manera individual los alumnos deben escribir una redacción de opinión de 100 a 120 palabras en *Google Docs* en la cual expongan y expliquen casos en los cuales en su opinión se da la esclavitud a día de hoy. Es importante que el contenido del artículo se base en la definición aportada por *Anti-Slavery International* en la anterior sesión.

3.3.5.10 Actividad 10

Tabla 10. Descripción de la Actividad 10.

Título	Sesión
Actividad 9: Creación de un vídeo animado poscolonial en <i>Plotagon</i>	9, 10, 11
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9	CLL, CD, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C9, C12, C17, C23, C24, C25, C27, C28	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. El profesor expone quiénes formarán parte de los equipos de expertos para el proyecto final.	3'
2. Asignación de un área de especialización de <i>Plotagon</i> a cada miembro de cada equipo de expertos y formación de los grupos de investigación.	7'
3. Trabajo conjunto de investigación de los alumnos expertos sobre el mismo tema sobre las áreas adjudicadas, formando así un equipo de investigación. Cada experto debe apuntar sus conclusiones más útiles en un <i>Google Docs</i> compartido entre todos los integrantes de su equipo de expertos original.	35'
4. El docente transmite a los alumnos las instrucciones que debe seguir el vídeo animado.	10'
5. Trabajo cooperativo en equipos de expertos para crear un vídeo animado de entre 8 y 10 minutos a través de la aplicación <i>Plotagon</i> en el cual imaginen la continuación de uno de los textos poscoloniales aprendidos. Entrega del vídeo animado por parte de cada grupo mediante su subida a <i>Google Classroom</i> .	110'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Equipos de expertos	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, pizarra digital, ordenador del profesor, <i>Chromebooks</i> , conexión a internet, aula de inglés.
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 5 (véase Anexo 9)	

En la Sesión 9 el docente comparte qué grupos de cuatro personas trabajarán juntos de cara al proyecto final de la unidad didáctica 'Building Bridges'. Asimismo, se les explica que en este caso formarán equipos de expertos. Acto seguido se le asigna a cada experto un área de especialización respecto a la aplicación *Plotagon*. Estas áreas son:

- Escoger y cambiar escenarios + Guardar vídeos.
- Crear y añadir personajes + Hacer que los personajes caminen.
- Añadir diálogo grabado e interacciones + Dar un título al vídeo.
- Efectos de sonido y música + Mover y eliminar elementos del guión.

Por tanto, los discentes deberán agruparse primero con los alumnos de los otros equipos de expertos que tengan la misma área de especialización para así realizar una investigación conjunta en cuanto a ella. El trabajo de estos equipos de investigación podría denominarse una investigación cooperativa ya que, mediante la investigación por internet, el diálogo y la interacción deben explorar todo lo necesario sobre su área de conocimiento. Además, deben apuntar en un *Google Docs* compartido con su equipo de expertos sus hallazgos más relevantes de cara a las siguientes sesiones. Se debe resaltar también que el colegio tiene descargada en todos los *Chromebooks* la opción de *Plotagon* en la cual se pueden utilizar varios personajes y escenas. No obstante, se debe aclarar que quizá existan ciertas dificultades en trasladar estas historias a *Plotagon*, pero que se valora la creatividad del alumnado en resolver estos inconvenientes mediante la imaginación y la lógica en su adaptación.

Al final de la Sesión 9 se comparten y explican las instrucciones que debe seguir el vídeo animado, las cuales se proyectan en la pizarra digital y se mantendrán proyectadas durante las Sesiones 10 y 11 en todo momento. Un resumen de estas instrucciones podría ser el siguiente:

- El vídeo animado debe ser una continuación de uno de los textos poscoloniales de la unidad didáctica 'Building Bridges' (el que más les haya gustado, con el que más identificados se sintieran...).
- El vídeo animado debe durar entre 8 y 10 minutos.

- En el vídeo animado no se puede usar la opción *text-to-speech*. Tienen que grabar sus propias voces.
- El vídeo animado debe reflejar de algún modo lo aprendido en la unidad didáctica ‘Building Bridges’ sobre las temáticas de estas obras o las particularidades de cada una.

Tras realizar esta aclaración, los alumnos deben ocuparse de la creación cooperativa de dicho vídeo animado mediante sus *Chromebooks* durante las próximas Sesiones 10 y 11. Para ello, es esencial que cada experto comparta su área de conocimiento con el resto del grupo cuando sea necesario. Finalmente, al terminar deben subir sus creaciones a *Google Classroom* a través de sus *Chromebooks*.

3.3.5.11 Actividad 11

Tabla 11. Descripción de la Actividad 11.

Título	Sesión
Actividad 11: Entrega y visualización de los vídeos animados poscoloniales	12
Objetivos	Competencias
OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9	CLL, CD, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Contenidos	
C1, C2, C4, C5, C6, C7, C23, C24, C25	
Desarrollo de la actividad	Temporalización
1. Presentación y reproducción de cada vídeo animado por parte del equipo de expertos correspondiente. Al finalizar cada una de las visualizaciones, el docente y los discentes proceden a realizar preguntas.	55'
Tipo de agrupamiento	Recursos
Grupo-Clase, Equipos de expertos	Profesor/a de 1º de Bachillerato, alumnos de 1º de Bachillerato, pizarra digital, ordenador del profesor, conexión a internet, aula de inglés.
Instrumentos de evaluación	
Rúbrica 5 (véase Anexo 9), Escala de valoración 2 (véase Anexo 10), Escala de valoración 3 (véase Anexo 11), Escala de valoración 4 (véase Anexo 12)	

Fuente: elaboración propia

En esta última sesión los diferentes equipos de expertos presentan brevemente sus vídeos y los exponen en la pizarra digital mediante el uso de *Google Classroom* en el ordenador portátil. Mientras se exponen los vídeos el resto de los alumnos deben evaluarlos mediante

la Escala de valoración 4 (véase [Anexo 12](#)). Al terminar cada visualización, el profesor y el resto de los discentes deben formular preguntas variadas al grupo expositor. Finalmente, tras la sesión cada estudiante debe rellenar la ficha de autoevaluación presente en la Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) y la ficha de coevaluación presente en la Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) para evaluar a los distintos miembros de su equipo de expertos. Para completar estos documentos los estudiantes tienen que descargarlos de *Google Classroom* y volver a subirlos completos. También deberán rellenar de forma anónima la Escala de valoración 5 (véase [Anexo 13](#)) que sirve para evaluar la programación didáctica y su desarrollo. En aras de preservar el anonimato, se debe formular un cuestionario anónimo en *Google Classroom* basado en la Escala de valoración 5 (véase [Anexo 13](#)).

3.3.6 Recursos

Los recursos a emplear en esta programación didáctica para el correcto desarrollo de la totalidad de las sesiones se listan a continuación:

1. Recursos humanos:

- Profesor/a de 1º de Bachillerato.
- Alumnos de 1º de Bachillerato.

2. Recursos materiales:

- Material convencional: folios, bolígrafos, pizarra tradicional, tizas.
- Material no convencional: Ficha 1 (véase [Anexo 16](#)), Ficha 2, Ficha 3 (véase [Anexo 17](#)), Ficha 4 (véase [Anexo 18](#)), sobres de cartas.

3. Recursos tecnológicos: pizarra digital, ordenador del profesor, *Chromebooks*, dispositivos móviles del alumnado, conexión a internet.

4. Recursos espaciales: aula de inglés.

3.3.7 Evaluación

En esta sección se trata de forma concreta el funcionamiento del proceso de evaluación del alumnado en la unidad didáctica 'Building Bridges'. Por tanto, se detallan los tipos de evaluación, los criterios de evaluación, los criterios de calificación y las herramientas de evaluación relacionadas a la programación en cuestión.

3.3.7.1 Tipos de evaluación

Fernández (2017) define la evaluación como:

La valoración -dar valor- que se lleva a cabo, a partir de la observación y análisis de los datos, ya sea del proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones orientadas a mejorar el trabajo y ayudar a progresar (evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje), o de la consecución de unos objetivos o del nivel de dominio en el uso de la lengua, con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación (evaluación del aprendizaje) (p. 3).

En consonancia con esta definición, Hernández-Castilla y Salinas Fernández (2008) defienden que la evaluación posee la función general de mejorar el aprendizaje del alumnado y la específica de evaluarles. De hecho, García García y Nicolás Mora (2012) afirman que la función general mencionada corresponde a la denominada evaluación formativa, mientras que la concreta se denomina evaluación sumativa.

Además, los autores mencionados afirman que, si se atienden a las funciones de cada tipo de evaluación, se puede añadir la evaluación diagnóstica a la tipología mencionada (García García y Nicolás Mora, 2012). Así pues, la evaluación diagnóstica se realiza al principio de una experiencia de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de recopilar información en cuanto a los conocimientos y competencias de aprendizaje y poder de este modo concretar los nuevos procesos de formación (García García y Nicolás Mora, 2012). De modo parecido, añaden que también existen diferentes perspectivas evaluadoras que dependen del momento en el que se realiza la evaluación, distinguiendo así entre evaluación inicial, continua y final (García García y Nicolás Mora, 2012). Tal y como se puede deducir, estos tipos de evaluación conectados al momento en el cual se ponen en práctica están estrechamente relacionados a los tipos comentados anteriormente.

En consecuencia, la consideración de los variados ejes de esta clasificación durante el proceso evaluativo se muestra como un elemento imprescindible en el aula, ya que de lo contrario los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden quedarse anclados a conceptos anticuados que esta propuesta de intervención pretende superar. La importancia de tener en cuenta estos aspectos se refleja en las palabras de Gabilondo (2012), quien asegura que “la evaluación no es un fin en sí misma, ha de ser una valoración, una puesta en valor, un hacer

valer. Y su objetivo ha de ser crear condiciones para mejorar y señalar cómo hacerlo” (párr. 1).

Así pues, las estrategias evaluadoras que se exponen a continuación reflejan los aspectos comentados, innovando de esta forma concepciones tradicionales de la evaluación mediante la utilización tanto de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como la inicial, continua y final. En consecuencia, también se incorporan la co-evaluación y la auto-evaluación, dado que fomentan la metacognición y la autonomía del aprendiz quien así es el centro de toda la acción didáctica (Fernández, 2017). Por otra parte, se introducen numerosos recursos de evaluación innovadores que le proporcionan creatividad, sistematicidad y fiabilidad al proceso evaluador. Finalmente, cabe notar que en todas las actividades se procura dar a los alumnos una retroalimentación temprana de su ejecución. De este modo, ganan consciencia de sus errores y regulan su aprendizaje adecuadamente.

3.3.7.2 Criterios de evaluación

En la presente propuesta de intervención se considera continuamente que los criterios de evaluación constituyen una parte central de la evaluación, ya que describen los logros del alumnado tanto en lo referido a contenidos como a competencias (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). En relación a la evaluación, los estándares de aprendizaje también son vistos como esenciales porque constituyen una concreción de los criterios de evaluación, dado que indican lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer, por lo que son medibles, observables y evaluables (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre). La enumeración de los criterios y estándares de la presente unidad didáctica se encuentra en la Tabla 15 (véase [Anexo 2](#)). Tal y como se ha mencionado anteriormente, en dicha tabla se describe a su vez la relación de estos conceptos concretos entre ellos y con los objetivos didácticos y contenidos de la programación didáctica en cuestión.

3.3.7.3 Criterios de calificación

Este apartado muestra los criterios de calificación que se siguen para calcular el valor de la calificación de cada uno de los alumnos. Por tanto, en la Tabla 12 se exponen las evidencias de aprendizaje evaluables y cuánto pesa su nota en el 100% que constituye la nota de la evaluación final de la presente unidad didáctica:

Tabla 12. *Criterios de calificación de la unidad didáctica ‘Building Bridges’.*

Evidencia	Porcentaje
-----------	------------

Pruebas de rendimiento cooperativas orales de la evaluación continua	20%
Pruebas de rendimiento individuales escritas de la evaluación continua	20%
Proyecto cooperativo final	60%

Fuente: elaboración propia

3.3.7.4 Herramientas de evaluación

A continuación se exponen las herramientas para evaluar a los discentes que corresponden a la programación 'Building Bridges'. Cabe notar que para saber la actividad concreta en la que se utiliza cada una de estas herramientas se deben analizar las siguientes tablas: [Tabla 1](#), [Tabla 2](#), [Tabla 3](#), [Tabla 4](#), [Tabla 5](#), [Tabla 6](#), [Tabla 7](#), [Tabla 8](#), [Tabla 9](#), [Tabla 10](#) y [Tabla 11](#). En estas tablas se refleja como la elección de los respectivos instrumentos va en función de elementos específicos de la actividad como el agrupamiento de los alumnos, la temporalización y los contenidos evaluables. Asimismo, tal y como se observa en la siguiente clasificación, la fundamentación de estas herramientas en los tipos de evaluación descritos anteriormente significa que según el momento y la función de la evaluación esta se divide en tres partes en la presente programación:

1. **Evaluación inicial diagnóstica:** la forma en la que se realiza la única prueba de diagnóstico inicial que se lleva a cabo es con una lluvia de ideas, unos diálogos y una presentación grupal que son evaluados por el profesor. La herramienta evaluadora de esta prueba es la Escala de valoración 1 (véase [Anexo 4](#)). Tal y como se puede observar en la [Tabla 12](#), los resultados de esta prueba no intervienen en la calificación final.
2. **Evaluación continua formativa:** este tipo de evaluación se refleja en las varias pruebas de rendimiento de respuesta construida que se realizan durante el desarrollo de la programación. Estas pruebas de habilidades comunicativas se pueden dividir en:
 - **Pruebas de rendimiento cooperativas orales:** son las actividades 3, 4, 5, 7 y 8. Para evaluarlas se utilizan:
 - La Rúbrica 1 (véase [Anexo 5](#)), la Rúbrica 2 (véase [Anexo 6](#)) o la Rúbrica 4 (véase [Anexo 8](#)) dependiendo de las características concretas de la actividad para la heteroevaluación del docente a los estudiantes. La puntuación media adquirida por la evaluación mediante estas rúbricas cuenta un 17% de la nota final.

- La Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) para la autoevaluación. La nota media por medio de esta escala en la totalidad de las pruebas en cuestión vale un 1% de la nota final.
 - La Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) para la coevaluación por parte de los alumnos a los miembros de su propio grupo. La puntuación media adquirida por un alumno en este respecto significa un 2% de la calificación final.
 - **Pruebas de rendimiento individuales escritas:** se trata de las actividades 6 y 9. En este caso solo se utiliza la Rúbrica 3 (véase [Anexo 7](#)) por parte del profesor para evaluar las dos, por lo que la puntuación media obtenida mediante esta rúbrica en las dos actividades mencionadas vale un 20% de la nota final.
- 3. Evaluación final sumativa:** tiene como objeto la creación del vídeo animado que desarrollan los estudiantes en base a lo aprendido a lo largo de la programación. Para realizar esta evaluación se emplean:
- La Rúbrica 5 (véase [Anexo 9](#)) para la heteroevaluación del docente hacia los alumnos. La nota adquirida por medio de esta vale un 15% de la nota final.
 - La Escala de valoración 2 (véase [Anexo 10](#)) para la autoevaluación. La calificación otorgada por esta cuenta un 1% de la nota final.
 - La Escala de valoración 3 (véase [Anexo 11](#)) para la coevaluación de los alumnos a los miembros de su grupo. Esta cuenta un 2% de la calificación final.
 - La Escala de valoración 4 (véase [Anexo 12](#)) para la coevaluación de cada uno de los discentes del grupo-clase hacia la presentación y el vídeo animado de cada uno de los equipos de expertos y esta herramienta tiene un 2% de peso sobre la nota final.

La Tabla 27 (véase [Anexo 15](#)) proporciona un resumen de la evaluación del alumnado en la presente unidad didáctica. Por tanto, expone la relación entre los momentos evaluativos, las funciones evaluativas, las pruebas de evaluación, las personas involucradas en la evaluación y las herramientas de evaluación en la presente propuesta de intervención. Asimismo, también indica el porcentaje calificativo que le corresponde a cada herramienta, prueba y momento evaluativo en relación al 100% de la calificación final.

3.3.8 Atención a la diversidad

A continuación, se describen los principales elementos relacionados al trato de la diversidad en la presente programación. Tal y como se expuso anteriormente, el grupo-clase donde se desarrolla la unidad didáctica incluye a una alumna con TDAH, por lo que requiere necesidades específicas de apoyo educativo en el aula. Esta alumna presenta características típicas de aquellos que padecen este trastorno, tal y como una falta de atención y demasiada de movimiento e impulsividad. En consecuencia, la alumna en cuestión se enfrenta a problemas escolares en el caso de no recibir el apoyo adecuado.

Respecto a esta situación, resulta conveniente resaltar que, entre el departamento de orientación, el equipo de profesores que da clase a este curso y otros miembros relevantes para este fin de la comunidad educativa se ha decidido planificar y desarrollar las actuaciones en el aula y en el centro de forma concreta para atender a esta alumna. Durante este proceso se decidió la puesta en marcha de ciertas ayudas, recursos y medidas pedagógicas de carácter extraordinario para atender a las necesidades individuales de esta alumna de la manera correcta. Estos elementos de apoyo que se basan en algunas de las recomendaciones para el docente de Fernández Redondo et al. (2011) incluyen mantener el aula organizada y con los mínimos elementos distrayentes, aportar retroalimentaciones positivas siempre que se pueda, asegurarse en todo momento de que se han entendido las instrucciones, interactuar de manera cercana, específica y clara, no reprochar las faltas de atención, avisar con antelación de los cambios de actividad, subdividir las tareas que le resulten complicadas en otras más sencillas e incluir las TIC en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, aunque no existan más estudiantes vistos como ACNEAE en la clase en cuestión, se considera que el alumno repetidor también podría precisar de ayuda mayor. Esto se debe a que tiene un ritmo de aprendizaje más lento al resto y tiende a dispersarse y distraerse. Así pues, cuando sea necesario se seguirán las pautas oportunas para que este estudiante pueda progresar positivamente en su proceso de aprendizaje. Por otra parte, la diversidad inherente del resto de los alumnos se considera y respeta a lo largo de toda la puesta en práctica de la unidad didáctica.

En conclusión, aspectos como los ritmos o estilos de aprendizaje específicos o incluso culturas, idiomas o nacionalidades de cada alumno se tienen en cuenta durante la realización

de las actividades y evaluación respectiva. Al fin y al cabo, la unidad didáctica se debe adaptar a diferentes contextos e individuos, encajando así en un modelo de educación personalizada. Se pretende favorecer la autonomía, el progreso y la autorreflexión de todo el alumnado a la vez que se le valora de forma justa.

3.4 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

En este apartado se tratan otros dos elementos esenciales de la evaluación de la presente propuesta. Sin embargo, en este caso el foco de atención se caracteriza por ser el proceso evaluador de aspectos que no resultan ser el alumnado del grupo-clase, dado que el objeto de evaluación de la unidad didáctica 'Building Bridges' no solo está constituido por los discentes en cuestión. Por una parte, a continuación se trata la evaluación realizada por parte de los estudiantes que involucra al profesor y a la propia unidad didáctica. Por tanto, esta evaluación de la unidad didáctica se ocupa de aspectos como la adecuación de los diferentes elementos que la conforman o la actitud del docente durante su desarrollo.

Esta faceta innovadora de la presente programación se debe a que la ampliación mencionada de los receptores tradicionales de la evaluación da lugar a la mejoría en los procesos de enseñanza-aprendizaje del futuro, ya que el conocimiento del grado de satisfacción del alumnado da lugar a que se puedan realizar de forma concreta las reflexiones y modificaciones pertinentes. De hecho, según lo establecido 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 se deben evaluar tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza-aprendizaje y su correspondiente práctica docente. En consecuencia, se establece la Escala de valoración 5 (véase [Anexo 13](#)) para evaluar tanto los elementos esenciales de la unidad didáctica en si como el desarrollo de ella por parte del docente. Se pretende que los estudiantes respondan a esta encuesta de satisfacción de forma anónima tras la última sesión de la programación, debido a que así sus memorias sobre la propuesta serán recientes.

Por otra parte, para la evaluación de la propuesta de intervención se realiza a su vez una matriz DAFO, ya que este instrumento de evaluación brinda una visión amplia y completa de la realidad objeto de estudio. Al fin y al cabo, Moral-López, Arrabal-Gómez y González-López (2010) señalan que la finalidad central de este tipo de análisis es la esquematización de los puntos fuertes y débiles de una experiencia o un proyecto de educación innovador. De este

modo, se pretende que el análisis DAFO propuesto a continuación sirva para acumular conocimientos sobre la presente propuesta que permitan distinguir información sobre, por ejemplo, su adecuación o cómo mejorarla.

Tabla 13. *Matriz DAFO de la propuesta de intervención.*

Factores internos	Factores externos
Debilidades	Amenazas
<p>D1. Dificultades para evaluar las actividades cooperativas planteadas en un contexto real.</p> <p>D2. Unidad didáctica con una alta carga de trabajo.</p> <p>D3. Presencia de conceptos teóricos abstractos.</p> <p>D4. Dificultades para implantar el aprendizaje cooperativo en un contexto real.</p> <p>D5. Unidad didáctica que lleva una larga cantidad de tiempo.</p>	<p>A1. Escasa formación docente en la literatura como recurso para la enseñanza en inglés.</p> <p>A2. Escasa formación docente en el aprendizaje cooperativo.</p> <p>A3. Falta de espacio para las actividades grupales.</p> <p>A4. Rechazo hacia la literatura poscolonial por parte de los estudiantes.</p> <p>A5. Ausencia de los conocimientos previos necesarios en el alumnado.</p> <p>A6. Dificultad por parte del docente y los discentes para adaptarse a una unidad didáctica innovadora.</p>
Fortalezas	Oportunidades
<p>F1. Utilización de una variedad de recursos que han demostrado contribuir a los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>F2. Propuesta de un número de actividades cooperativas atractivas basadas en el diálogo, la creatividad o el juego.</p> <p>F3. Enseñanza de la lengua meta a través de elementos imprescindibles de la cultura meta para un aprendizaje integral mayor.</p> <p>F4. Exploración de diversas metodologías innovadoras que ayudan al proceso de aprendizaje.</p> <p>F5. Fomento del uso de la literatura poscolonial como recurso en el aula de inglés.</p> <p>F6. Propuesta compatible con la legislación.</p> <p>F7. Actividades que generan contextos de comunicación significativos para un aprendizaje mayor.</p>	<p>O1. Docentes motivados para llevar a cabo la propuesta con éxito.</p> <p>O2. Apoyo y ayuda por parte del equipo directivo y los profesores.</p> <p>O3. Presencia de recursos avanzados en el centro en el que se desarrolla.</p> <p>O4. Grupo-clase motivado en relación al aprendizaje de inglés.</p> <p>O5. Grupo-clase participativo.</p>

Fuente: elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Tras finalizar los apartados centrales del presente TFE, en esta sección se pretenden facilitar las principales conclusiones obtenidas a partir de la realización de este. Para empezar, cabe recordar que el objetivo general de este trabajo supone la creación de una propuesta de intervención que fomente el aprendizaje de alumnos de Inglés como Lengua Extranjera en 1º de Bachillerato mediante la utilización de la literatura poscolonial como recurso. Así, se debe notar que a lo largo de este TFE se ha dado respuesta a este objetivo general.

Por una parte, la literatura poscolonial ha servido como hilo conductor en la propuesta de intervención, un hecho influenciado en gran parte por la fundamentación de las diferentes actividades y su respectiva evaluación en conceptos y textos poscoloniales. En consecuencia, otros elementos relevantes para los motivos en cuestión de la sección de intervención en el aula como los objetivos, competencias, contenidos o metodología reflejan el uso de la literatura poscolonial. Por otra parte, en las secciones del marco teórico dedicadas a la literatura en el aula de inglés y la literatura poscolonial se incluye de forma profunda cómo el uso de textos literarios poscoloniales puede influir de forma positiva en el aprendizaje del alumnado.

Respecto a los objetivos específicos nombrados, el enunciado del primero de ellos recoge el reconocimiento y la indagación en relación a la utilidad del género poscolonial en concreto en el aula de inglés como lengua extranjera. Se considera que este TFE trata este tema de forma extensa en el apartado del marco teórico dedicado a la literatura poscolonial. Al fin y al cabo, este apartado utiliza diversas fuentes para describir las razones por las cuales este género puede resultar conveniente en este contexto.

Asimismo, el segundo objetivo específico alude a la profundización en la literatura científica relacionada a la utilización de la literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero. De esta manera, este tema se trata de modo íntegro en la parte del marco teórico conectada a la literatura en el aula de inglés. Esto se debe a que este apartado incorpora numerosos y variados artículos, ensayos y libros académicos escritos por expertos en la teoría del tema en cuestión que indagan en la evolución histórica del uso de este recurso en el aula de inglés, los beneficios e inconvenientes de esta herramienta y las recomendaciones de cara a su utilización en el aula de inglés.

En cuanto al tercer objetivo específico, este aspira al conocimiento de la utilidad de la metodología del aprendizaje cooperativo de cara al aprendizaje integral en un aula de inglés en la cual el recurso fundamental es la literatura poscolonial. Se considera que este objetivo ha sido cumplido en su totalidad en el presente TFE. Al fin y al cabo, la literatura científica relacionada a esta temática ha sido abordada completamente en el apartado del marco teórico dirigido al aprendizaje cooperativo. Esto es debido a que este apartado ha analizado diversas fuentes relacionadas a la definición y características del aprendizaje cooperativo, los beneficios y dificultades relacionados a su uso en el aula y los criterios para su introducción en la enseñanza. A mayores, a lo largo de estos apartados se explican los puntos de unión que causan que el aprendizaje cooperativo sea positivo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera bajo las condiciones descritas.

Finalmente, el cuarto objetivo hace referencia al control sobre el efecto que podría tener la programación didáctica sobre el aprendizaje de inglés del alumnado de 1º de Bachillerato. Se puede considerar que este tema se trata de forma prácticamente íntegra en numerosas secciones del presente TFE. Para empezar, el marco teórico señala hacia el estado de conocimiento de los diferentes aspectos sobre los cuales se fundamenta la unidad didáctica. Así pues, parece ser que a través de estos conocimientos se puede predecir en gran parte el impacto que tendrían las diferentes sesiones sobre estudiantes de 1º de Bachillerato. Asimismo, el subapartado de evaluación en la propuesta de intervención se compone de elementos que pueden aportar una ayuda inestimable de cara al entendimiento del impacto de esta unidad didáctica una vez llevada a la práctica. Por último, la evaluación de la propuesta también predice varios efectos que se podrían dar al implantar la presente programación en el aula de inglés de 1º de bachillerato y aporta herramientas para conocer este impacto una vez puesta en práctica la propuesta.

En definitiva, parece ser que el presente TFE ha cumplido de forma general con el objetivo general y los objetivos específicos estipulados inicialmente. Esto se considera positivo, ya que cada una de las secciones que forma parte de este trabajo representa un engranaje que tiene como finalidad dar respuesta a estos objetivos. No obstante, cabe notar que el desarrollo del trabajo se ve condicionado por diversos elementos que se comentan en el próximo apartado junto con las futuras líneas de investigación a las que dan cabida.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Las limitaciones que han influenciado de manera fundamental el presente TFE se comentan a continuación. Para empezar, se considera que el condicionante de mayor significación es el hecho de que la propuesta de intervención ideada se limita al ámbito teórico, dado que no se ha puesto en práctica en un aula real. Esto repercute en numerosos aspectos que integran el trabajo, ya que la valoración científica completa de su funcionamiento y la generación de conclusiones específicas sobre las metodologías, los recursos y las actividades propuestas en la propuesta de intervención se muestra inviable.

Por tanto, aunque el alumnado y el contexto descritos para desarrollar la propuesta de intervención parecen adecuados, puede que, por ejemplo, no les interesaran o motivaran los textos o actividades creados o que la dificultad de las obras y las tareas estuviera por encima o por debajo de lo adecuado. Por añadidura, aún cuando se han seguido casi totalmente las directrices teóricas en cuanto a que las sesiones cooperativas deben evaluarse de forma grupal, si el grupo-clase no se esfuerza por completo se considera que quizá este hecho podría causar situaciones injustas. Por ello se han incluido herramientas de coevaluación y autoevaluación pero puede ser que en ciertos contextos desfavorables esto no fuera suficiente.

Al fin y al cabo, al tratarse de un aula hipotética, describir esta clase no es igual a llevar trabajando con sus alumnos durante todo este curso o incluso más tiempo. Este acompañamiento a lo largo del tiempo que de manera probable se realizaría en un contexto práctico intervendría en la utilización de textos y actividades apropiadas en todos los sentidos. Asimismo, cualquier desajuste en este proceso podría solucionarse con la puesta en marcha de las formas de evaluación diagnóstica y continua que propone la presente propuesta.

A mayores, el hecho de que la totalidad de grupos-clase son diferentes entre sí implica que su puesta en práctica en un contexto real nunca podría ajustarse con la situación de partida descrita para esta propuesta. Es evidente que ni todos los grupos de 1º Bachillerato son como el planteado, ni todos los centros cuentan con las tecnologías especificadas. De forma similar, no parece habitual encontrar una clase de 16 alumnos, el cual constituye un punto de salida ideal para las agrupaciones cooperativas necesarias en la unidad didáctica propuesta.

Por añadidura, otras de las limitaciones centrales están asociadas a la falta de literatura científica existente concreta al aula de 1º Bachillerato en España sobre los conceptos que forman la teoría básica de este TFE. Es decir, aún cuando en el marco teórico se muestra de forma profunda y extensa los aspectos relevantes de la literatura, el género poscolonial y el aprendizaje cooperativo en el aula de inglés como lengua extranjera relevantes a los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia los que se direcciona este trabajo, la diversidad de fuentes en ninguna ocasión proporciona datos específicos de una clase de 1º Bachillerato en España. Pese a que se ha considerado que las conclusiones de estos textos académicos pueden ser extrapolables a la situación de partida específica de este trabajo, quizá la base teórica hubiese sido más apropiada si tratara el contexto concreto en cuestión.

Finalmente, se piensa que otro inconveniente de la unidad didáctica es que solo trabaja sobre dos textos poscoloniales, ya que el número de sesiones estipulado y los criterios a la hora de utilizar estos textos marcados en la base teórica no permite incluir más obras. Se considera que para aportar a los alumnos una imagen amplia de la variedad de experiencias poscoloniales lo ideal sería introducir más textos de alguna manera durante el curso.

Por otra parte, cabe destacar qué futuras líneas de investigación se plantean en base a las limitaciones mencionadas. En primer lugar, da la impresión de que una prospectiva general de la propuesta desarrollada sería su aplicación práctica en una situación real. De este modo, se podría verificar su viabilidad en un contexto particular en cuanto a, por ejemplo, las actividades, la evaluación, la temporalización, la metodología o los recursos expuestos. Además, su esencia teórica y la falta de bibliografía correspondiente al curso y el país concreto donde se plantea desarrollarla implica que quizá la aplicación práctica de esta podría esclarecer si es realmente adecuada para el contexto en cuestión o si, por el contrario, sería más fructuosa en otros cursos o países.

Asimismo, también se podrían plantear unidades didácticas parecidas en consonancia con las bases teóricas de esta. Por ejemplo, quizá una propuesta que adoptara el modelo de Aula Invertida en vez del Aprendizaje Cooperativo como método central podría ser exitosa. Por último, se podrían idear propuestas en las cuales de alguna manera se introdujeran más diversidad de textos poscoloniales que reflejaran la variedad de experiencias de este tipo en el mundo de habla inglesa. Tal vez el camino a seguir podría ser la introducción de un poema, un cuento o un fragmento de una novela o una obra teatral poscolonial en cada unidad didáctica a lo largo del curso para aprender o repasar los elementos de la propia unidad.

Referencias bibliográficas

- Abdul-Jabbar, W. K. (2015). The rise of the unsaid: Spaces in teaching postcolonial literature. *Teachers and Teaching*, 21(2), 221-231. DOI: [10.1080/13540602.2014.928130](https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928130)
- Aegerter, L. P. (1997). A pedagogy of postcolonial literature. *College Literature*, 24(2), 142-150. <https://www.jstor.org/stable/25112303>
- Ainy, S. (2008). Defining Literature and Texts Relevant to an EFL Classroom. *Esl Journal*, 10, 1-2. <http://www.esljournal.org/1934795197.html>
- Alemi, M. (2011). The use of literary works in an EFL class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 177-180. DOI: [10.4304/tpls.1.2.177-180](https://doi.org/10.4304/tpls.1.2.177-180)
- Alfaki, I. M. (2014). Using literature in EFL classes: Assessing the suitability of literary texts to secondary school students. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 2(4), 9-21. https://www.academia.edu/9719399/USING_LITERATURE_IN_EFL_CLASSES_ASSESSING_THE_SUITABILITY_OF_LITERARY_TEXTS_TO_SECONDARY_SCHOOL_STUDENTS
- Alrayah, H. (2018). The Effectiveness of Cooperative Learning Activities in Enhancing EFL Learners' Fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173469>
- Al-Tamimi, N. O. M., y Attamimi, R. A. (2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27-45. DOI: [10.5296/ijl.v6i4.6114](https://doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6114)
- Altun, M. (2018). The Advantages of using Literary Texts in the Language Classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(1), 118-121. DOI: [10.23918/ijsses.v5i1p118](https://doi.org/10.23918/ijsses.v5i1p118)
- Al-Yaseen, W. S. (2014). Cooperative learning in the EFL classroom. En *International Academic Conference Proceedings* (pp. 92-98).

<https://www.westeastinstitute.com/wp-content/uploads/2014/05/wafaa-salem-Full-Paper.pdf>

- Anderson, J. (2019). Cooperative learning: Principles and practice. *English Teaching Professional*, 121, 4-6. https://www.researchgate.net/profile/Jason-Anderson-30/publication/331703720_Cooperative_learning_principles_and_practice/links/5c88d32f45851564fad9fcb0/Cooperative-learning-principles-and-practice.pdf
- Arthur, B. (1968). Reading literature and learning a second language. *Language learning*, 18(3-4), 199-210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb00207.x>
- Ashcroft, B., Griffiths, G., y Tiffin, H. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures* (2ª ed.). Routledge.
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., y Darvishi, S. (2013). Application of cooperative learning in EFL classes to enhance the students' language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 138-141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.166>
- Babae, R., y Yahya, W. R. B. W. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85. DOI: [10.5539/ies.v7n4p80](https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p80)
- Bagherkazemi, M., y Alemi, M. (2010). Literature in the EFL/ESL Classroom: Consensus and Controversy. *LIBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1(1), 30-48. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/libri/article/view/1612>
- Barry, P. (2009). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory* (3ª ed.). Manchester University Press.
- Bloemert, J., Paran, A., Jansen, E., y Van de Grift, W. (2019). Students' perspective on the benefits of EFL literature education. *The Language Learning Journal*, 47(3), 371-384. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1298149>

- Bobkina, J., Fernández de Caleyá, M. y Sarto Martes, M.P. (2012). The Use of Literature as an Advanced Technique for Teaching English in the EFL/ESL Classroom. *Educación y Futuro*, (27), 217-236. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060948>
- Bobkina, J., y Domínguez, E. (2014). The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(2), 248-260. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.2p.248>
- Boehmer, E. (2005). *Colonial & Postcolonial Literature* (2ª ed.). Oxford University Press.
- Bousslama, A., y Fawzia Bouhass Benaissi , F. B. (2018). Intercultural Competence in ELT Contexts: A Study of EFL Teachers' Perceptions. *Arab World English Journal*, 9(4), 122 -135. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.8>
- Bredella, L. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Gunter Narr Verlag.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4ª ed.). Addison Wesley Longman.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., y Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of education for teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Can, I. N. (2021). Teaching English as a foreign language through literature. *International Journal of Media, Culture and Literature*, 7(2), 189-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2113096>
- Castillo-Rodríguez, C. y Prat Fernández, B. (2022). Cooperative learning in the CLIL classroom: Challenges perceived by teachers and recommendations for Primary Education. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 79-106.

- Celik, S., Aytın, K., y Bayram, E. (2013). Implementing cooperative learning in the language classroom: opinions of Turkish teachers of English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1852-1859. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.263>
- Chang, S. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. *English Language Teaching*, 4(2), 13-24. DOI: [10.5539/elt.v4n2p13](https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p13)
- Chowdhury, K. (1992). Teaching the Postcolonial Text: Strategies and Interventions. *College Literature*, 19/20(3/1), 191-194. www.jstor.org/stable/25112000
- DECRETO 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 120, de 29 de junio de 2015. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.pdf
- De la Barra, E., y Carbone, S. (2020). Bridging inequality: Cooperative learning through literature in two vulnerable schools in Santiago. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 49-63. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81384>
- Delanoy, W. y Volkmann, L. (2006). *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Winter.
- Demirel, E. E. E. (2019). Cooperative Learning in EFL Classes: A Comparative Study on Vocabulary Teaching. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 344-354. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61823/925057>
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Ediciones Pirámide.
- Dupuy, B. C. (2000). Content-Based Instruction: Can it Help Ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes? *Foreign language annals*, 33(2), 205-223.

- Fekri, N. (2016). Investigating the Effect of Cooperative Learning and Competitive Learning Strategies on the English Vocabulary Development of Iranian Intermediate EFL Learners. *English Language Teaching*, 9(11), 6-12. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1115793>
- Fernández Redondo, J. J., Del Caño Sánchez, M., Palazuelo Martínez, M. y Marugán de Miguelsanz, M. (2011). TDAH. Programa de intervención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 621-628. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832328063>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>
- Fernández-Santander, A. (2008). Cooperative learning combined with short periods of lecturing. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 36(1), 34-38. <https://doi.org/10.1002/bmb.20141>
- Ferradas, C. (2009). Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Class. En L. Denham y N. Figueras (Eds.), *BritLit: Using Literature in EFL Classrooms* (pp. 27-31). British Council. http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_BritLit_elt.pdf
- Floris, F. D. (2004). The Power of Literature in EFL Classrooms. *K@ta*, 6(1), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.9744/kata.6.1.1-12>
- Frantzen, D. (2001). Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels. En V. M. Scott y H. Tucker (Eds.), *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes* (pp. 109-130). Heinle & Heinle.
- Gabilondo, A. (2012). Evaluación y valoración. *El salto del Ángel*. <https://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html>
- Galván, F. (2010). Por qué a los españoles se nos da mal el inglés. *El País*. https://elpais.com/diario/2010/07/19/opinion/1279490411_850215.html

- García García, N. y Nicolás Mora, R. M. (2012). La evaluación durante el ciclo escolar. Secretaría de Educación Pública. <https://ade.edugem.gob.mx/handle/acervodigitaledu/50849>
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Gillies, R. M., y Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Glanz, J. (2009). *Teaching 101: classroom strategies for the beginning teacher* (2ª ed.). Corwin Press.
- Goldblatt, P. F. (1998). Experience and acceptance of postcolonial literature in the high school English class. *The English Journal*, 88(2), 71-77. <https://www.jstor.org/stable/821693>
- Goleman, D. (2006). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hernández-Castilla, R. y Salinas Fernández, B. (2008). La evaluación didáctica como componente del diseño/desarrollo curricular. En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coords.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 235-248). McGraw-Hill.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic studies*, 1(1), 53-66.
- Hsiung, C. M., Luo, L. F., y Chung, H. C. (2014). Early identification of ineffective cooperative learning teams. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 534-545. <https://doi.org/10.1111/jcal.12062>
- Huss, J. A. (2006). Gifted education and cooperative learning: A miss or a match? *Gifted Child Today*, 29(4), 19-23. <https://doi.org/10.4219/gct-2006-13>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio Europeo de Competencia Lingüística EECL*. Vol.I. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/83886/00820120017426.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school* (2ª ed.). Interaction Book Co.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S. (1989). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.

Kagan, S. y McGroarty, M. (1993). Principles of Cooperative Learning for Language and Content Gains. En D.D. Holt (Ed.), *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity* (pp. 47-66). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355813.pdf>

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.

Kagan, S. (1995). *We Can Talk: Cooperative Learning in the Elementary ESL Classroom*. ERIC Digest.

Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.

Khatib, M., Rezaei, S., y Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English language teaching*, 4(1), 201-208. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1080411>

Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.

Ladousse, G. P. (2001). Using literature in the language classroom: Whys and wherefores. *English Teacher: An International Journal*, 5(1), 27-34.

Langer, J. A. (1997). Literacy acquisition through literature. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(8), 606-614. <https://www.jstor.org/stable/40013471>

Law, S. (2012). Classic works of literature still have a place in today's classrooms. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/dec/11/teaching-classic-literature-schools>

- Lazar, G. 1993. *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lazar, G. 1994. Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48(2), 115-124. <https://doi.org/10.1093/elt/48.2.115>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lima, C. (2005). Is the rest silence...? *IATEFL* (186), 4-5. <https://associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/ltskills11.pdf>
- Lima, C. (2010). Selecting Literary Texts for Language Learning. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 110-113. <https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4616>
- Loomba, A. (2005). *Colonialism/Postcolonialism* (2ª ed.). Routledge.
- Lütge, C. (2017). Postcolonial Literature and Transcultural Learning in the EFL Classroom: Crossovers, Trodden Paths or Winding Roads? En C. Lütge y M. Stein (Eds.), *Crossovers: Postcolonial Studies and Transcultural Learning* (pp. 159-176). LIT Verlag.
- Mart, C. T. (2017). Literary texts: A means to promote language proficiency of upper-intermediate level EFL students. *Journal of Education in Black Sea Region*, 2(2), 44-55.
- Maset, P. P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic. http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Escuelainclusiva_Acooperativo_Pujolas_17p.pdf
- McKay, S. L. (2001). Literature as content for ESL/EFL. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3ª ed., pp. 319-332). Heinle & Heinle.
- Mitchell, R., y Myles, F. (2004). *Second language learning theories* (2ª ed.). Arnold.

- Moral-López, A., Arrabal-Gómez, I., & González-López, I. (2010). Nuevas experiencias de evaluación estratégica en los centros educativos. La aplicación de una matriz DAFO en el centro de educación infantil y primaria Mediterráneo de Córdoba. *Estudios sobre educación*,(18), 165-200. <https://doi.org/10.15581/004.18.4658>
- Nayar, P. K. (2008). *Postcolonial Literature: An Introduction*. Pearson Longman.
- Ning, H., y Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational review*, 66(1), 108-124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Nöthen, M. (2020). India as a Global Player: Akash Kapur's India Becoming in the EFL classroom. En D. Schönbauer (Ed.), *Postcolonial Indian Experiences: Teaching the Faces of a Rising Nation* (pp. 97-113). Tectum Verlag.
- 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, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-738>
- Paesani, K., y Allen, H. W. (2012). Beyond the Language-Content Divide: Research on Advanced Foreign Language Instruction at the Postsecondary Level. *Foreign Language Annals*, 45(s1), 54-75. <https://doi.org/10.1111/J.1944-9720.2012.01179.X>
- Pardede, P. (2021). Recent Experimental Research on Short Story Efficacy in EFL Classrooms: A Review. *Journal of English teaching*, 7(2), 243-259. DOI: <https://doi.org/10.33541/jet.v7i2.3033>
- Quayson, A. (2000). Postcolonialism and Postmodernism. En H. Schwarz y S. Ray (Eds.), *A Companion to Postcolonial Studies* (pp. 87-111). Blackwell Publishing.
- Quayson, A. (2020). *What is postcolonial literature?* The British Academy. <https://www.thebritishacademy.ac.uk/blog/what-is-postcolonial-literature/>

Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Richards, J. C., Platt, J., y Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Sánchez-Palencia Carazo, C. (2012). Nómadas, Caníbales y otras excentricidades: Consideraciones teóricas sobre la escritura postcolonial. En C. Sánchez-Palencia Carazo y J. J. Perales Gutiérrez (Eds.), *Literaturas postcoloniales en el mundo global* (pp. 7-35). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3933115>

Santoli, S. P., y Wagner, M. E. (2004). Promoting Young Adult Literature: The Other “Real” Literature. *American Secondary Education*, 33(1), 65-75. <https://eric.ed.gov/?id=EJ692478>

Sapargul, D., y Sartor, V. (2010). The Trans-Cultural Comparative Literature Method: Using Grammar Translation Techniques Effectively. *English Teaching Forum*, 48(3), 26-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ914894>

Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12). <http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>

Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45(2), 300-313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>

Slavin, R. E. (1989). Cooperative learning and student achievement: Six theoretical perspectives. *Advances in motivation and achievement*, 6, 161-177.

Stern, S. (1985). *Teaching Literature in ESL/EFL: an Integrative Approach*. University of California.

- Talebi, F., y Sobhani, A. (2012). The impacts of cooperative learning on oral proficiency. *Mediterranean journal of social sciences*, 3(3), 75-75. DOI: [10.5901/mjss.2012.v3n3p75](https://doi.org/10.5901/mjss.2012.v3n3p75)
- Tayebipour, F. (2009). In Defence of Teaching literature to EFL students in the era of Globalization. En L. J. Zhang, R. Rubdy, y L. Alsagoff (Eds.), *Englshes and Literatures-in-English in a Globalised World: Proceedings of the 13th International Conference on English in Southeast Asia* (pp. 213-219). National Institute of Education.
- Thornton, P. (1999). Reading together. En D. Kluge y S. McGuire (Eds.), *JALT Applied Materials: Cooperative Learning* (pp. 23-36). Japan Association for Language Teaching.
- Tomasello, M., y Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual review of psychology*, 64(1), 231-255. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143812>
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 47(3), 2-9. <https://eric.ed.gov/?id=EJ923454>
- Viana, V., y Zyngier, S. (2009). Playing with form and meaning: Teaching English as a foreign language in high school. *Wanderlore*, (8), 8-9. https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/23300/1/Playing_with_form_and_meaning_Teaching_E.pdf
- Wei, P., y Tang, Y. (2015). Cooperative learning in English class of Chinese junior high school. *Creative Education*, 6(03), 397-404. DOI: [10.4236/ce.2015.63039](https://doi.org/10.4236/ce.2015.63039)
- What is modern slavery?* (s.f.). Anti-Slavery International. <https://www.antislavery.org/slavery-today/modern-slavery/>
- Zhang, Y. (2010). Cooperative language learning and foreign language learning and teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(1), 81-83. DOI: [10.4304/jltr.1.1.81-83](https://doi.org/10.4304/jltr.1.1.81-83)

ANEXOS

ANEXO 1

Tabla 14. Relación entre las competencias clave y los objetivos didácticos de la unidad didáctica 'Building Bridges'.

Relación entre las competencias clave y los objetivos didácticos						
Objetivos didácticos	Competencias clave					
	CLL	CD	CAA	CSC	CSIEE	CCEC
OD1. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de una selección de textos poscoloniales y el trabajo sobre una serie de actividades.	✓					
OD2. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión oral mediante la presentación e interacción tolerante y empática y la recepción auditiva de explicaciones y elementos multimedia en base al trabajo sobre un conjunto de obras poscoloniales y las actividades propuestas.	✓					
OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.	✓					
OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia realidad.	✓			✓		✓
OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.	✓			✓		✓
OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.	✓					✓
OD7. Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.	✓		✓	✓	✓	✓
OD8. Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, interacción y cooperación por el bien común.	✓		✓	✓	✓	✓
OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.		✓				

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2

Tabla 15. Relación entre los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la unidad didáctica 'Building Bridges'.

Contenidos	Objetivos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Bloque 1. Comprensión de textos orales			
<p>C1. Movilización de información previa sobre el tipo de tarea y el tema.</p> <p>C2. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes e implicaciones).</p> <p>C3. Reconocimiento de los marcadores conversacionales más comunes: verificadores, expresivos, apelativos y fáticos.</p>	<p>OD2. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión oral mediante la presentación e interacción tolerante y empática y la recepción auditiva de explicaciones y elementos multimedia en base al trabajo sobre un conjunto de obras poscoloniales y las actividades propuestas.</p> <p>OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.</p> <p>OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.</p>	<p>CE1. Conocer y saber aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes o la información, las ideas y las opiniones, tanto implícitas como explícitas del texto, si están claramente señaladas.</p> <p>CE2. Identificar las ideas principales, la información relevante y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y con estructuras lingüísticas de cierta complejidad, en una variedad de lengua estándar y articulados a velocidad media o normal, que traten de temas tanto concretos como abstractos dentro del propio campo de especialización o de interés, en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional o laboral, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y se puedan confirmar ciertos detalles.</p> <p>CE3. Comprender lo esencial de conversaciones o debates reales entre varias personas interlocutoras, y de descripciones y narraciones breve reproducidas por medio de dispositivos multimedia (radio, televisión, vídeo, internet, etc.), expresadas en un lenguaje sin sentidos implícitos ni usos idiomáticos.</p>	<p>EA1. En las actividades de aula, reflexiona sobre su proceso de comprensión, ajustándolo y mejorándolo en su caso, sacando conclusiones sobre la actitud del hablante y sobre el contenido, basándose en la entonación y en la velocidad del habla; deduciendo intenciones a partir del volumen de la voz del hablante; haciendo anticipaciones de lo que sigue (palabra, frase, respuesta, etc.), e intuyendo lo que no se comprende y lo que no se conoce mediante los propios conocimientos y las propias experiencias.</p> <p>EA2. Comprende instrucciones técnicas, dadas cara a cara o por otros medios, relativas a la realización de actividades y normas de seguridad en el ámbito personal (por ejemplo, en una instalación deportiva), público (por ejemplo, en una situación de emergencia), educativo u ocupacional (por ejemplo, una visita guiada a una pinacoteca, o sobre el uso de máquinas, dispositivos electrónicos o programas informáticos).</p> <p>EA3. Comprende, en una conversación formal en la que participa, en el ámbito educativo u ocupacional, información detallada y puntos de vista y opiniones</p>

	<p>OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.</p> <p>OD7. Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.</p> <p>OD8. Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, interacción y cooperación por el bien común.</p> <p>OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.</p>	<p>CE4. Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles más relevantes de textos orales transmitidos por medios técnicos, claramente estructurados y en lengua estándar, articulados a velocidad lenta, siempre que las condiciones acústicas sean buenas y se pueda volver a escuchar lo que se dijo.</p> <p>CE5. Reconocer las fórmulas de contacto social y las normas de cortesía, y las utilizadas para iniciar y terminar el discurso, así como la intención comunicativa de las personas que las utilizan en situaciones comunicativas variadas, relativas a temas conocidos o de interés personal, emitidos en lengua estándar, en un registro neutro, formal o informal, que contengan variedad de expresiones, estructuras y locuciones idiomáticas frecuentes, y términos habituales y cultos de uso común no especializados.</p> <p>CE6. Distinguir y aplicar a la comprensión del texto oral las funciones y los significados específicos generalmente asociados a diversas estructuras sintácticas de uso común, según el contexto de comunicación (por ejemplo, una estructura interrogativa para dar un orden).</p> <p>CE7. Reconocer los significados y las intenciones comunicativas expresas de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación de uso común y más específicos, así como algunas de carácter implícito (incluyendo el interés o la indiferencia), cuando la articulación</p>	<p>sobre temas de su especialidad y relativos la actividades y procedimientos cotidianos y menos habituales, siempre que pueda exponer preguntas para comprobar que comprendió lo que el interlocutor quiso decir y conseguir aclaraciones sobre algunos detalles.</p> <p>EA4. Comprende los puntos principales y detalles relevantes en la mayoría de programas de radio y televisión relativos a temas de interés personal o de su especialidad (por ejemplo, entrevistas, documentales, series y películas), cuando se articulan de forma relativamente lenta y con una pronunciación clara y estándar, y que traten temas conocidos o de su interés.</p> <p>EA5. Comprende, en una conversación informal o en una discusión en la que participa, tanto de viva voz como por medios técnicos, información específica relevante sobre temas generales o de su interés, y capta sentimientos como la sorpresa, el interés o la indiferencia, siempre que las personas interlocutoras eviten un uso muy idiomático de la lengua y si no haya interferencias acústicas.</p>
--	--	--	--

		<p>es clara.</p> <p>CE8. Perseverar por acceder al sentido del texto oral (cambiando el tipo de escucha, pidiendo ayuda o escuchando varias veces los textos grabados) aunque en ocasiones e incluso con frecuencia, las hipótesis de significado del texto oral no puedan ser verificadas con claridad.</p>	
Bloque 2. Producción de textos orales: expresión e interacción			
<p>C4. Adecuar el texto al destinatario, al contexto y al canal, aplicando el registro y la estructura de discurso adecuados a cada caso y escogiendo los exponentes lingüísticos necesarios para lograr la intención comunicativa.</p> <p>C5. Expresar el mensaje con claridad y coherencia, estructurándola adecuadamente y ajustándose, en su caso, a los modelos y a las fórmulas de cada tipo de texto</p> <p>C6. Sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje prefabricado, etc.) y apoyarse en ellos.</p> <p>C7. Cooperar en la interacción con otras personas, verificando la comprensión propia y de las demás personas, y cooperando activamente en la realización de las tareas de comunicación.</p>	<p>OD2. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión oral mediante la presentación e interacción tolerante y empática y la recepción auditiva de explicaciones y elementos multimedia en base al trabajo sobre un conjunto de obras poscoloniales y las actividades propuestas.</p> <p>OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.</p> <p>OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia reali-</p>	<p>CE9. Mostrar la fluidez necesaria para mantener la comunicación y garantizar el objetivo comunicativo principal del mensaje, aunque pueda haber algunas pausas, para buscar palabras y vacilaciones en la expresión de algunas ideas más complejas.</p> <p>CE10. Adecuar la producción del texto oral a las funciones comunicativas requeridas, seleccionando, dentro de un repertorio de exponentes habituales, los más adecuados al propósito comunicativo, y los patrones discursivos típicos de presentación y organización de la información, entre otros, el refuerzo o la recuperación del tema.</p> <p>CE11. Construir textos coherentes y bien estructurados sobre temas de interés personal, o asuntos cotidianos o menos habituales, en un registro formal, neutro o informal, utilizando adecuadamente los recursos de cohesión más comunes, y mostrando un control razonable de expresiones y estructuras, y un léxico de uso frecuente, de carácter tanto general como más específico.</p>	<p>EA6. Participa con eficacia en conversaciones informales cara a cara o por teléfono, o por otros medios técnicos, en las que describe con cierto detalle hechos, experiencias, sentimientos y reacciones, sueños, esperanzas y ambiciones, y responde adecuadamente a sentimientos como la sorpresa, el interés o la indiferencia; cuenta historias, así como el argumento de libros y películas, indicando sus reacciones; ofrece y se interesa por opiniones personales sobre temas de su interés; hace comprensibles sus opiniones o reacciones respeto de las soluciones posibles de problemas o cuestiones prácticos; expresa con amabilidad creencias, acuerdos y desacuerdos, y explica y justifica sus opiniones y sus proyectos.</p> <p>EA7. Compensa las carencias lingüísticas con cierta naturalidad pidiéndole ayuda a su interlocutor, y mediante procedimientos lingüísticos, como la paráfrasis o la explicación, y paralingüísticos.</p> <p>EA8. Hace presentaciones bien estructuradas y de</p>

	<p>dad.</p> <p>OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.</p> <p>OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.</p> <p>OD7. Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.</p> <p>OD8. Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, interacción y cooperación por el bien común.</p>	<p>CE12. Conocer, seleccionar con atención y saber aplicar con eficacia las estrategias adecuadas para producir textos orales de diversos tipos y de cierta longitud, intentando nuevos planteamientos y combinaciones dentro del propio repertorio, y corrigiendo los errores (por ejemplo, en tiempos verbales, o en referencias temporales o espaciales) que conducen a malentendidos si la persona interlocutora indica que hay un problema.</p> <p>CE13. Realizar una presentación oral planificada de cierta longitud sobre temas generales y educativos propios de la edad y del nivel de estudios, en una secuencia lineal, apoyándose en notas y elementos gráficos, y respondiendo a preguntas complementarias de carácter previsible.</p> <p>CE14. Mostrar cierta flexibilidad en la interacción por lo que respeta a los mecanismos de toma y cesión del turno de palabra, la colaboración con la persona interlocutora y el mantenimiento de la comunicación, aunque puede que no siempre se haga de manera acertada.</p>	<p>cierta duración sobre un tema educativo (por ejemplo, el diseño de un aparato o dispositivo, o sobre una obra artística o literaria), con la suficiente claridad como para que se pueda seguir sin dificultad a mayor parte del tiempo y cuyas ideas principales estén explicadas con una razonable precisión, y responde a preguntas complementarias de la audiencia formuladas con claridad y la velocidad normal.</p> <p>EA9. Toma parte adecuadamente, aunque a veces tenga que pedir que le repitan o aclaren alguna duda, en conversaciones formales, entrevistas y reuniones de carácter educativo u ocupacional, intercambiando información relevante sobre aspectos tanto abstractos como concretos de temas cotidianos y menos habituales en estos contextos, pidiendo y dando instrucciones o soluciones a problemas prácticos, exponiendo sus puntos de vista con claridad, y justificando con cierto detalle y de manera coherente sus opiniones, sus planes y sus sugerencias sobre futuras actuaciones.</p> <p>EA10. Cooperar en la interacción verificando la comprensión propia y de las demás personas, y cooperando activamente en la realización de las tareas de comunicación.</p>
Bloque 3. Comprensión de textos escritos			
<p>C8. Movilización de información previa sobre el tipo de tarea y el tema (conocimientos previos</p>	<p>OD1. Desarrollar las habilidades lingüísticas en compren-</p>	<p>CE15. Conocer y saber aplicar las estrategias adecuadas para comprender el sentido general, la</p>	<p>EA11. En las actividades de aula, explica cómo utiliza diferentes estrategias para comprender el texto,</p>

<p>sobre el contenido de que se trate) a partir de la información superficial y paratextual: origen del texto, imágenes, organización en la página, títulos de cabecera, etc.</p> <p>C9. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales, detalles relevantes e implicaciones).</p> <p>C10. Planteamiento de hipótesis sobre el contenido y el contexto.</p> <p>C11. Inferencia y planteamiento de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paratextuales.</p> <p>C12. Reconocimiento de la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr el objetivo de lectura.</p>	<p>sión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de una selección de textos poscoloniales y el trabajo sobre una serie de actividades.</p> <p>OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.</p> <p>OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia realidad.</p> <p>OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.</p> <p>OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.</p> <p>OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para</p>	<p>información esencial, los puntos principales, los detalles relevantes del texto, la información, las ideas y las opiniones, tanto implícitas como explícitas, claramente señalizadas.</p> <p>CE16. Distinguir tanto la función o las funciones comunicativas principales del texto como las implicaciones fácilmente discernibles; apreciar las intenciones comunicativas derivadas del uso de exponentes de dichas funciones, e identificar los propósitos comunicativos generales asociados a distintos formatos, patrones y estilos discursivos típicos.</p> <p>CE17. Identificar las ideas principales, la información relevante y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y con estructuras lingüísticas de cierta complejidad, en una variedad de lengua estándar y que traten temas tanto abstractos como concretos dentro del propio campo de especialización o interés, en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional o laboral, siempre que se puedan releer las secciones difíciles.</p> <p>CE18. Distinguir y aplicar a la comprensión del texto escrito las funciones y los significados específicos generalmente asociados a diversas estructuras sintácticas de uso común, según el contexto de comunicación (por ejemplo, una estructura interrogativa para dar un orden).</p> <p>CE19. Leer con fluidez textos de ficción y literarios contemporáneos, auténticos o adaptados, y relacio-</p>	<p>como la identificación de la intención comunicativa, la anticipación de la información a partir de los elementos textuales y no textuales, el uso del contexto, la aplicación de reglas de formación de palabras para inferir significados o el apoyo en la organización de la información y en el tipo de texto.</p> <p>EA12. Entiende, en manuales, enciclopedias y libros de texto, en soporte tanto impreso como digital, información concreta para la resolución de tareas de la clase o trabajos de investigación relacionados con temas de su especialidad, así como información concreta relacionada con cuestiones prácticas o con temas de su interés educativo u ocupacional, en páginas web y otros textos informativos oficiales, institucionales, o corporativos.</p> <p>EA13. Comprende instrucciones de una cierta extensión y complejidad dentro de su área de interés o de su especialidad, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles (por ejemplo, sobre cómo redactar un trabajo educativo siguiendo las convenciones internacionales).</p> <p>EA14. Sigue sin dificultad la línea argumental de historias de ficción y de novelas cortas claramente estructuradas, de lenguaje sencillo y directo, en una variedad estándar de la lengua, y comprende el carácter de los personajes y sus relaciones, cuando unos y otras están descritos claramente y con el suficiente detalle.</p>
---	--	--	--

	adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.	nados con los propios intereses y las necesidades en el ámbito personal, público y educativo, bien estructurados en registro estándar de la lengua, y escritos de modo claro y sencillo.	
Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción			
<p>C13. Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas a fin de realizar eficazmente la tarea (repassar lo que se sabe sobre el tema y lo que se puede o se quiere decir, generar ideas posibles, etc.).</p> <p>C14. Estructurar el contenido del texto.</p> <p>C15. Organizar el texto en párrafos abordando en cada uno una idea principal del texto y entre todos conformar el significado o idea global de éste.</p> <p>C16. Considerar las propiedades textuales de coherencia, cohesión y adecuación.</p> <p>C17. Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y a las fórmulas de cada tipo de texto.</p> <p>C18. Apoyarse en sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje "prefabricado", como frases hechas o locuciones).</p>	<p>OD1. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de una selección de textos poscoloniales y el trabajo sobre una serie de actividades.</p> <p>OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.</p> <p>OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia realidad.</p> <p>OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.</p>	<p>CE20. Conocer, seleccionar y aplicar las estrategias más adecuadas para elaborar textos escritos de estructura clara y de cierta longitud, por ejemplo, desarrollando los puntos principales y ampliándolos con la información necesaria, a partir de un guion previo.</p> <p>CE21. Escribir, en cualquier soporte, textos de estructura clara sobre una serie de temas generales y más específicos relacionados con los propios intereses o la especialidad, haciendo descripciones con el suficiente detalle; redactando en palabras propias, y organizando de manera coherente, información e ideas extraídas de diversas fuentes, y justificando las propias opiniones sobre temas generales, o más específicos, utilizando elementos de cohesión y coherencia y un léxico de uso común, o más específico, según el contexto de comunicación.</p> <p>CE22. Adecuar la producción del texto escrito a las funciones comunicativas requeridas, seleccionando, dentro de un repertorio de exponentes habituales, los más adecuados al propósito comunicativo, y los patrones discursivos típicos de presentación y organización de la información, entre otros, el refuerzo o la recuperación del tema.</p>	<p>EA15. Escribe, en cualquier soporte, informes breves en los que da información pertinente sobre un tema educativo, ocupacional, o menos habitual (por ejemplo, un problema surgido durante un viaje), describiendo con el detalle suficiente situaciones, personas, objetos y lugares; narrando acontecimientos en una secuencia coherente; explicando los motivos de ciertas acciones, y ofreciendo opiniones y sugerencias breves y justificadas sobre el asunto y sobre futuras líneas de actuación.</p> <p>EA16. En las tareas de expresión escrita, produce habitualmente textos coherentes, con cohesión y adecuados a los fines funcionales, con razonable corrección tanto ortográfica como de puntuación, en el orden de las palabras y en la presentación del escrito (márgenes, espacios de interlínea, uso de mayúsculas y minúsculas, etc.)</p>

<p>C19. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición, la exención y la objeción.</p> <p>C20. Presentar el texto de forma cuidada (márgenes, limpieza, tamaño de la letra adecuado, uso normativo de mayúsculas y minúsculas, etc.).</p>	<p>OD6. Enriquecer el entendimiento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.</p> <p>OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.</p>	<p>CE23. Utilizar con razonable corrección las estructuras morfosintácticas, los patrones discursivos y los elementos de conexión y de cohesión de uso común a fin de que el discurso esté bien organizado y cumpla adecuadamente la función o funciones comunicativas correspondientes.</p> <p>CE24. Presentar los textos propios, en soporte impreso o digital, de manera cuidada (con atención a los márgenes, borrones, líneas derechas, letra clara, etc.) atendiendo no sólo a la corrección ortográfica de la palabra, sino también al uso de mayúsculas y minúsculas, y signos de puntuación.</p> <p>CE25. Escribir cartas formales e informales a personas ligadas a su ámbito personal y profesional en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, destacando los aspectos que se consideran importantes, empleando la estructura y características propias de este tipo de texto (cabecera, despedida, firma, márgenes, etc.).</p>	
<p>Bloque 5. Conocimiento de la lengua y conciencia plurilingüe e intercultural</p>			
<p>C21. Patrones gráficos y convenciones ortográficas de la palabra, de la oración y del enunciado (punto, coma, punto y coma, comillas, paréntesis, signos de interrogación, signos de exclamación, puntos suspensivos y guion).</p> <p>C22. Estructuras sintácticodiscursivas propias de</p>	<p>OD1. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión escrita de la lengua inglesa mediante la lectura de una selección de textos poscoloniales y el trabajo sobre una serie de actividades.</p>	<p>CE26. Utilizar eficazmente los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera, en contextos reales o simulados de comunicación.</p> <p>CE27. Reproducir los patrones ortográficos, de puntuación y de formato de uso común, y algunos de</p>	<p>EA17. Se desenvuelve en la mayoría de las actividades de aula haciendo un uso espontáneo de la lengua extranjera; reflexiona sobre el propio proceso de adquisición de la lengua y transfiere a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.</p>

<p>cada idioma: Expresión del tiempo: pasado (past simple and continuous; present perfect; past perfect); presente (present simple and continuous); futuro (going to; will; present simple and continuous + Adv.) y Uso de conectores.</p> <p>C23. Convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p> <p>C24. Actitud receptiva y respetuosa hacia las personas, los países y las comunidades lingüísticas que hablan otra lengua y tienen una cultura diferente a la propia.</p> <p>C25. Gestión de relaciones sociales en el ámbito personal, público, educativo y profesional.</p> <p>C26. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de predicciones y de sucesos futuros a corto, a medio y a largo plazo.</p> <p>C27. Intercambio de información, indicaciones, opiniones, creencias y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos.</p> <p>C28. Reconocimiento y uso del léxico común y más especializado relacionado con contenidos</p>	<p>OD2. Desarrollar las habilidades lingüísticas en comprensión y expresión oral mediante la presentación e interacción tolerante y empática y la recepción auditiva de explicaciones y elementos multimedia en base al trabajo sobre un conjunto de obras poscoloniales y las actividades propuestas.</p> <p>OD3. Practicar y percibir cómo se dan en un entorno práctico algunos conocimientos léxicos y gramaticales y otras estructuras lingüísticas aprendidas en la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés.</p> <p>OD4. Ser capaz de relacionar textos poscoloniales y sus temáticas con la propia realidad.</p> <p>OD5. Ampliar los conocimientos relacionados a la cultura de los países de habla inglesa de forma crítica.</p> <p>OD6. Enriquecer el entendi-</p>	<p>carácter más específico (por ejemplo, indicaciones para acotar información, como paréntesis o guiones), con corrección en la mayoría de las ocasiones; saber manejar procesadores de textos para resolver dudas ortográficas en los textos producidos en formato electrónico, y utilizar con eficacia las convenciones de escritura que rigen en la comunicación por internet).</p> <p>CE28. Conocer y aplicar los rasgos socioculturales y sociolingüísticos relevantes de las comunidades en que se utiliza la lengua meta, y sus diferencias con respeto a las culturas propias, relativas a situaciones cotidianas y menos habituales en el ámbito personal, público, educativo y ocupacional o laboral, sobre la estructura socioeconómica, las relaciones interpersonales, de jerarquía y entre grupos, el comportamiento (posturas y gestos, expresiones faciales, uso de la voz, contacto visual y códigos proxémicos), las convenciones sociales (actitudes, valores y tabúes), las costumbres y los usos, y actuar en consecuencia, adaptándose adecuadamente a las características de las personas interlocutoras y de la situación comunicativa en la producción del texto oral y escrito.</p> <p>CE29. Mostrar interés por establecer relaciones entre la cultura propia y la cultura de la lengua meta para cumplir el papel de intermediación cultural, y abordar con eficacia a resolución de malentendidos interculturales, esforzándose por superar comparaciones o juicios estereotipados.</p> <p>CE30. Conocer y saber seleccionar y utilizar léxico oral y escrito común y más especializado cuando se cuenta</p>	<p>EA18. Utiliza las normas ortográficas sin errores muy significativos y para estructurar el texto, ordenar las ideas y jerarquizarlas en principales y secundarias, y utiliza el corrector informático para detectar y corregir errores tipográficos y ortográficos.</p> <p>EA19. Utiliza la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información procedente de diversas fuentes (biblioteca, internet, etc.) y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos, y, durante las actividades de aula, en situaciones de comunicación reales o simuladas, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de orígenes, lenguas y culturas distintas, evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.</p> <p>EA20. Conoce algunos aspectos significativos históricos geográficos y de producción cultural de los países en donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios, entre ellos la biblioteca, internet y otras tecnologías de la información y de la comunicación.</p> <p>EA21. Produce textos orales y escritos en diferentes soportes suficientemente cohesivos, coherentes y adecuados al propósito comunicativo.</p> <p>EA22. Se expresa oralmente y por escrito, en diferentes soportes, con cierta densidad léxica, evitando repeticiones innecesarias con el uso de sinónimos y palabras de significado próximo, y reconoce un léxico más especializado se cuenta con apoyo vi-</p>
---	--	--	---

<p>educativos correspondientes y de interés en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional, relativo a la descripción de personas y objetos, el tiempo y el espacio, estados, eventos y acontecimientos, actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, educativas y profesionales; educación y estudio; trabajo y emprendimiento; bienes y servicios; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura.</p>	<p>miento en cuanto al funcionamiento de las obras literarias.</p> <p>OD7. Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.</p> <p>OD8. Incrementar la capacidad de trabajo en equipo, interacción y cooperación por el bien común.</p> <p>OD9. Adquirir conocimientos sobre las TIC que permitan su uso como herramientas para adquirir objetivos conectados a la vida privada, social, académica y profesional.</p>	<p>con apoyo visual o contextual, relacionado con los propios intereses y las propias necesidades en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional o laboral, y expresiones y modismos de uso habitual.</p>	<p>sual o contextual.</p>
--	---	--	---------------------------

(DECRETO 86/2015, de 25 de junio, 2015, pp. 26343-26365)

ANEXO 3

Tabla 16. Temporalización y programación del desarrollo de la propuesta didáctica.

Semana	Sesión	Tiempo	Actividades
1	1 (16/03/2023)	55'	Actividad 1: Presentación de la unidad didáctica 'Building Bridges'. Actividad 2: Definición y características de la literatura poscolonial.
1	2 (17/03/2023)	55'	Actividad 2: Definición y características de la literatura poscolonial.
2	3 (21/03/2023)	55'	Actividad 3: Predicción de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King.
3	4 (28/03/2023)	55'	Actividad 4: Puzzle de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King. Actividad 5: Preguntas sobre <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King.
4	5 (11/04/2023)	55'	Actividad 6: Carta de <i>Old Coyote</i> al Narrador de <i>A Coyote Columbus Story</i> de Thomas King.
5	6 (18/04/2023)	55'	Actividad 7: Contexto y personajes de <i>The Color Purple</i> de Alice Walker.
6	7 (25/04/2023)	55'	Actividad 8: Preguntas sobre un extracto de <i>The Color Purple</i> de Alice Walker.
7	8 (02/05/2023)	55'	Actividad 9: Artículo de opinión sobre la esclavitud moderna.
8	9 (09/05/2023)	55'	Actividad 10: Creación de un vídeo animado poscolonial en <i>Plotagon</i> .
9	10 (16/05/2023)	55'	Actividad 10: Creación de un vídeo animado poscolonial en <i>Plotagon</i> .
10	11 (23/05/2023)	55'	Actividad 10: Creación de un vídeo animado poscolonial en <i>Plotagon</i> .
11	12 (30/05/2023)	55'	Actividad 11: Entrega y visualización de los vídeos animados poscoloniales.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 4

Tabla 17. *Escala de valoración 1.*

Indicador de logro	1	2	3	4	5
Participa activamente en la lluvia de ideas grupal.					
Se responsabiliza de la tarea, esforzándose pues en realizar propuestas para su consecución.					
Interactúa positivamente: tiene habilidades de liderazgo, sabe transmitir sus ideas, practica la escucha activa, respeta y tiene en cuenta las ideas de otros miembros.					
Ayuda a los otros miembros a aprender.					
Desempeña su rol correctamente.					
Se muestra motivado.					
Presenta un nivel de conocimiento básico sobre la literatura poscolonial y sus características.					

Fuente: elaboración propia

ANEXO 5

Tabla 18. Rúbrica 1.

Indicadores de logro	Nivel de logro				Nivel y puntuación final	
	Nivel 1 (0%)	Nivel 2 (40%)	Nivel 3 (70%)	Nivel 4 (100%)	Nivel	Puntuación final
Calidad de las conclusiones finales (30%)	Proporcionan conclusiones deficientes, ilógicas y que no están nada relacionadas con la teoría ni con el enunciado. Es imposible seguir su presentación de las conclusiones, pues la presentación de estas es totalmente críptica. Leen las respuestas.	Proporcionan conclusiones de nivel medio-bajo. Son algo lógicas y están vagamente basadas en la teoría y en el enunciado. Es complicado seguir su presentación de las conclusiones, pues no es clara y las ideas principales no se transmiten con precisión. Más de la mitad de su presentación es leída.	Proporcionan conclusiones acertadas, lógicas y creativas, aunque no están claramente conectadas a la teoría ni al enunciado. Su presentación de las conclusiones es bastante fácil de seguir, es clara pero no logran transmitir de forma específica sus ideas principales. Más de un cuarto de su presentación es leída.	Proporcionan conclusiones totalmente acertadas, lógicas, creativas y conectadas a la teoría relevante y al enunciado. La presentación de estas conclusiones es fácil de seguir, se caracteriza por la claridad y la precisión con la que se transmiten las ideas principales. Solo leen sus respuestas para realizar la presentación unas cuantas veces o ninguna.		
Trabajo cooperativo: organización (25%)	No tienen objetivos. No hay organización de equipo, reparto de tareas. No hay organización temporal ni de contenidos.	No tienen claros sus objetivos. La organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son deficientes.	Tienen unos objetivos claros, pero la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son mejorables.	Tienen unos objetivos claros y la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son muy buenas.		
Trabajo cooperativo: comunicación (25%)	Los miembros no cooperan en la interacción.	Los participantes solo cooperan ocasionalmente en la interacción, por lo que la comprensión propia y de los otros miembros no se suele llevar a cabo.	Procuran cooperar activa y empáticamente en la realización de la interacción, aunque no siempre se esfuerzan lo suficiente como para verificar la comprensión propia y de los demás.	Cooperan activa, empáticamente y con motivación de cara hacia la comprensión propia y de los demás. Tienen éxito en ello.		

Trabajo cooperativo: desarrollo de roles (15%)	No siguen sus roles y no muestran interés por esforzarse en seguirlos.	Invaden los roles de otros, no por desinterés sino porque no tienen claro cuál es su tarea.	No llevan a cabo sus roles de forma que sean interdependientes unos de otros. Saben cuál es su rol pero no saben cómo encajarlos todos de cara hacia un objetivo.	Todos los miembros realizan su rol de forma inmejorable y saben cómo encajarlos para llevar a cabo las tareas de forma interdependiente.		
Trabajo cooperativo: actitud y participación (5%)	Ningún estudiante participa en absoluto y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Menos del 50% del grupo no participa en absoluto en el trabajo cooperativo y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo pero no muestran una actitud motivadora hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es medio.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo y muestran una actitud entusiasmada hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es alto.		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 6

Tabla 19. Rúbrica 2.

Indicadores de logro	Nivel de logro				Nivel y puntuación final	
	Nivel 1 (0%)	Nivel 2 (40%)	Nivel 3 (70%)	Nivel 4 (100%)	Nivel	Puntuación final
Producto final del puzle de A Coyote Columbus Story de Thomas King (30%)	La organización de A Coyote Columbus Story de Thomas King propuesta carece de toda lógica. No hay ni dos partes que irían una después de otra en la historia original.	La organización de A Coyote Columbus Story de Thomas King propuesta tiene al menos dos partes colocadas bien, tal y como son en la historia original. Las otras partes que no están bien colocadas carecen	La organización de A Coyote Columbus Story de Thomas King propuesta tiene al menos dos partes colocadas bien, tal y como son en la historia original. Las otras partes que no están bien colocadas tienen	Las tres partes de A Coyote Columbus Story de Thomas King se organizan como en el cuento original.		

		de toda lógica.	cierta lógica, los errores tienen un sentido.			
Trabajo cooperativo: organización (25%)	No tienen objetivos. No hay organización de equipo, reparto de tareas. No hay organización temporal ni de contenidos.	No tienen claros sus objetivos. La organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son deficientes.	Tienen unos objetivos claros, pero la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son mejorables.	Tienen unos objetivos claros y la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son muy buenas.		
Trabajo cooperativo: comunicación (25%)	Los miembros no cooperan en la interacción.	Los participantes solo cooperan ocasionalmente en la interacción, por lo que la comprensión propia y de los otros miembros no se suele llevar a cabo.	Procuran cooperar activa y empáticamente en la realización de la interacción, aunque no siempre se esfuerzan lo suficiente como para verificar la comprensión propia y de los demás.	Cooperan activa, empáticamente y con motivación de cara hacia la comprensión propia y de los demás. Tienen éxito en ello.		
Trabajo cooperativo: desarrollo de roles (15%)	No siguen sus roles y no muestran interés por esforzarse en seguirlos.	Invaden los roles de otros, no por desinterés sino porque no tienen claro cuál es su tarea.	No llevan a cabo sus roles de forma que sean interdependientes unos de otros. Saben cuál es su rol pero no saben cómo encajarlos todos de cara hacia un objetivo.	Todos los miembros realizan su rol de forma inmejorable y saben cómo encajarlos para llevar a cabo las tareas de forma interdependiente.		
Trabajo cooperativo: actitud y participación (5%)	Ningún estudiante participa en absoluto y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Menos del 50% del grupo no participa en absoluto en el trabajo cooperativo y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo pero no muestran una actitud motivadora hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es medio.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo y muestran una actitud entusiasmada hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es alto.		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 7

Tabla 20. Rúbrica 3.

Indicadores de logro	Nivel de logro				Nivel y puntuación final	
	Nivel 1 (0%)	Nivel 2 (40%)	Nivel 3 (70%)	Nivel 4 (100%)	Nivel	Puntuación final
Contenido (25%)	El contenido no es relevante y tanto el contenido como el tema no están relacionados con las directrices de la actividad. La extensión no es suficiente. El formato no se adecua al tipo de texto que se pide. Es difícil entender qué quiere decir a causa de su redacción deficiente.	Solo ciertas partes del texto son relevantes. La extensión es demasiado alta o baja (20% más o menos de lo exigido). El formato no se adecua al tipo de texto en casi toda la actividad. La manera de expresarse por escrito es insuficiente.	El contenido es mayoritariamente relevante y proporciona los datos imprescindibles. La extensión está ligeramente por encima o debajo de lo pedido. Hay partes del texto que no se ajustan al formato del tipo de texto. Su manera de redactar puede considerarse de un nivel medio-alto.	El contenido es altamente relevante y está totalmente relacionado con las directrices de la actividad, ampliando informaciones cuando es preciso. La extensión es la estipulada y el formato se ajusta al tipo de texto. La forma de expresarse por escrito es ideal.		
Coherencia y cohesión (25%)	La organización del texto no es lógica. La utilización de signos de puntuación y de conectores o bien es nula o bien no es la adecuada. No se divide en párrafos.	Solo algunas partes del texto tienen una organización lógica. La utilización de signos de puntuación y de conectores o bien es poca o bien no es la adecuada en la mayor parte del texto. La división en párrafos no es la acertada.	El texto mayoritariamente muestra una organización lógica. La utilización de conectores y signos de puntuación y la división en párrafos a veces no es acertada (escasez, demasía, mal uso...).	La totalidad del texto muestra una organización lógica y fluida. La utilización de los conectores, signos de puntuación y párrafos es acertada.		
Gramática (25%)	Los errores gramaticales impiden la comprensión global del texto. Hay errores excesivamente graves y reiterados en aspectos básicos.	Gran parte del texto tiene errores gramaticales básicos. Estos errores hacen que la comprensión global del texto sea ligeramente complicada.	En su mayoría el texto es gramaticalmente acertado. Existen algunos errores puntuales y entendibles que no impiden la comprensión global del texto.	El texto es gramaticalmente correcto en todo momento y presenta una riqueza de estructuras propias del nivel.		

Vocabulario (25%)	No utiliza vocabulario básico propio del nivel, un hecho que impide la comprensión global del texto.	Utiliza vocabulario demasiado básico para su nivel y lo repite mucho. Esto dificulta la comprensión del texto en algunas partes.	En su mayoría el texto presenta riqueza de vocabulario aunque puntualmente recurre a la repetición.	El texto en su totalidad presenta riqueza y variedad de vocabulario concreto a su nivel.		
--------------------------	--	--	---	--	--	--

Fuente: elaboración propia

ANEXO 8

Tabla 21. Rúbrica 4.

Indicadores de logro	Nivel de logro				Nivel y puntuación final	
	Nivel 1 (0%)	Nivel 2 (40%)	Nivel 3 (70%)	Nivel 4 (100%)	Nivel	Puntuación final
Resultados Kahoot (30%)	Obtienen un 0% de aciertos.	Obtienen un 40% de aciertos.	Obtienen un 70% de aciertos.	Obtienen un 100% de aciertos.		
Trabajo cooperativo: organización (25%)	No tienen objetivos. No hay organización de equipo, reparto de tareas. No hay organización temporal ni de contenidos.	No tienen claros sus objetivos. La organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son deficientes.	Tienen unos objetivos claros, pero la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son mejorables.	Tienen unos objetivos claros y la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son muy buenas.		
Trabajo cooperativo: comunicación (25%)	Los miembros no cooperan en la interacción.	Los participantes solo cooperan ocasionalmente en la interacción, por lo que la comprensión propia y de los otros miembros no se suele llevar a cabo.	Procuran cooperar activa y empáticamente en la realización de la interacción, aunque no siempre se esfuerzan lo suficiente como para verificar la comprensión propia y de los demás.	Cooperan activa, empáticamente y con motivación de cara hacia la comprensión propia y de los demás. Tienen éxito en ello.		
Trabajo cooperativo: desarrollo de roles (15%)	No siguen sus roles y no muestran interés por	Invaden los roles de otros, no por desinterés sino porque no	No llevan a cabo sus roles de forma que sean interde-	Todos los miembros realizan su rol de forma inmejorable y sa-		

	esforzarse en seguirlos.	tienen claro cuál es su tarea.	pendientes unos de otros. Saben cuál es su rol pero no saben cómo encajarlos todos de cara hacia un objetivo.	ben cómo encajarlos para llevar a cabo las tareas de forma interdependiente.		
Trabajo cooperativo: actitud y participación (5%)	Ningún estudiante participa en absoluto y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Menos del 50% del grupo no participa en absoluto en el trabajo cooperativo y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo pero no muestran una actitud motivadora hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es medio.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo y muestran una actitud entusiasmada hacia la actividad. En las explicaciones y ejercicios introductorios al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es alto.		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 9

Tabla 22. Rúbrica 5.

Indicadores de logro	Nivel de logro				Nivel y puntuación final	
	Nivel 1 (0%)	Nivel 2 (40%)	Nivel 3 (70%)	Nivel 4 (100%)	Nivel	Puntuación final
Vídeo animado poscolonial: contenido (20%)	El vídeo animado demuestra un nulo entendimiento del texto poscolonial escogido y los temas y contenidos asociados a él. La extensión no es suficiente. El formato no se adecua al tipo de vídeo que se pide.	El vídeo animado demuestra un entendimiento aceptable de solo algunas partes, temas y contenidos del texto poscolonial escogido. La extensión es demasiado alta o baja (20% más o menos de lo exigido). El formato no se adecua al tipo de vídeo pedido en casi toda la actividad.	El vídeo animado demuestra un entendimiento aceptable del texto poscolonial escogido y de los temas y contenidos asociados a él. La extensión está ligeramente por encima o debajo de lo pedido. Hay partes del vídeo que no se ajustan al formato pedido.	El vídeo animado demuestra un entendimiento completo del texto poscolonial escogido y de sus temas y contenidos. La extensión es la estipulada y el formato se ajusta al tipo de vídeo pedido.		

<p>Vídeo animado poscolonial: expresión oral en inglés (20%)</p>	<p>Se graban en otro idioma/La información en la grabación es insuficiente como para evaluar/No se les entiende nada.</p>	<p>Habilidades comunicativas medias, es difícil comprenderles. No se comunican de forma fluida y hablan a un volumen demasiado bajo o demasiado lentamente. La pronunciación no es adecuada en la mayor parte de los casos. Las estructuras gramaticales son básicas y existen errores en ellas que llevan a que no se entienda el mensaje. Vocabulario básico y repetitivo.</p>	<p>Habilidades comunicativas buenas. Se comunican de forma bastante fluida pero con parones, a una velocidad y un volumen entendibles. La organización de las ideas es bastante correcta pero el uso de conectores es insuficiente aunque correcto. Pronunciación con algún error. Estructuras gramaticales básicas pero usadas correctamente. Vocabulario básico. Pese a estos aspectos logran transmitir gran parte de sus mensajes.</p>	<p>Habilidades comunicativas excelentes. Se comunican de forma fluida, a una velocidad y un volumen entendibles. La organización de las ideas y el uso de conectores es correcto. Pronunciación clara y entonación adecuada. Estructuras gramáticas apropiadas a su nivel usadas correctamente. Vocabulario adecuado a su nivel, rico y variado.</p>		
<p>Vídeo animado poscolonial: características audiovisuales (10%)</p>	<p>La composición del vídeo es deficiente en su totalidad. La imagen está muy pixelada y las grabaciones presentan ruidos ambientales: estos aspectos afectan gravemente a la comprensión de la globalidad del mensaje. La relación entre la imagen y la grabación carecen de lógica siempre.</p>	<p>La composición del vídeo es deficiente en varias partes de la animación. La imagen se ve muy pixelada y las grabaciones presentan ruidos ambientales: estos aspectos afectan a la comprensión de algunas partes. La relación entre la imagen y la grabación no tiene lógica en algunas partes.</p>	<p>La composición del vídeo es mejorable. La imagen se ve algo pixelada y las grabaciones presentan ruidos ambientales que son molestos pero no afectan a la comprensión. La relación de la imagen con la grabación se da aunque a veces carece de lógica.</p>	<p>El vídeo está compuesto excelentemente. La imagen y el sonido tienen calidad. La imagen se complementa con la grabación para contar la historia.</p>		
<p>Trabajo cooperativo: organización (15%)</p>	<p>No tienen objetivos. No hay organización de equipo, reparto de tareas. No hay organización temporal ni de contenidos.</p>	<p>No tienen claros sus objetivos. La organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son deficientes.</p>	<p>Tienen unos objetivos claros, pero la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son mejorables.</p>	<p>Tienen unos objetivos claros y la organización del equipo, el reparto de tareas, la organización temporal y de contenidos son muy buenas.</p>		
<p>Trabajo cooperativo: comunicación</p>	<p>Los miembros no cooperan en la interacción.</p>	<p>Los participantes solo cooperan ocasionalmente en la interacción, por lo que la comprensión propia</p>	<p>Procuran cooperar activa y empáticamente en la realización de la interacción, aunque no</p>	<p>Cooperan activa, empáticamente y con motivación de cara hacia la comprensión propia y de los</p>		

(15%)		y de los otros miembros no se suele llevar a cabo.	siempre se esfuerzan lo suficiente como para verificar la comprensión propia y de los demás.	demás. Tienen éxito en ello.		
Trabajo cooperativo: desarrollo de roles (5%)	No siguen sus roles y no muestran interés por esforzarse en seguirlos.	Invaden los roles de otros, no por desinterés sino porque no tienen claro cuál es su tarea.	No llevan a cabo sus roles de forma que sean interdependientes unos de otros. Saben cuál es su rol pero no saben cómo encajarlos todos de cara hacia un objetivo.	Todos los miembros realizan su rol de forma inmejorable y saben cómo encajarlos para llevar a cabo las tareas de forma interdependiente.		
Trabajo cooperativo: actitud y participación (5%)	Ningún estudiante participa en absoluto y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones e investigaciones de expertos introductorias al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Menos del 50% del grupo no participa en absoluto en el trabajo cooperativo y muestran rechazo a la actividad. En las explicaciones e investigaciones de expertos introductorias al trabajo cooperativo tampoco muestran interés.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo pero no muestran una actitud motivadora hacia la actividad. En las explicaciones e investigaciones de expertos introductorias al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es medio.	Todos los estudiantes participan en el trabajo cooperativo y muestran una actitud entusiasta hacia la actividad. En las explicaciones e investigaciones de expertos introductorias al trabajo cooperativo su nivel de interés y participación es alto.		
Exposición del vídeo animado (10%)	La presentación del vídeo no está estructurada. No saben responder a ninguna de las preguntas complementarias realizadas por la audiencia hechas con claridad y con una velocidad media. Su expresión oral se caracteriza por ser críptica.	La presentación del vídeo no siempre tiene una estructura correcta. No saben responder a la mayoría de las preguntas complementarias realizadas por la audiencia hechas con claridad y con una velocidad media. Su expresión oral se caracteriza por no ser clara: es complicado entender y las ideas principales no se transmiten.	La presentación del vídeo suele tener una estructura correcta. No saben responder a una pequeña cantidad de las preguntas complementarias realizadas por la audiencia hechas con claridad y con una velocidad media. Su expresión oral se caracteriza por ser clara en la mayor parte de los casos: se les sigue fácilmente y las ideas principales se transmiten aunque no son muy específicos.	La presentación del vídeo tiene una estructura adecuada. Saben responder a la totalidad de las preguntas complementarias realizadas por la audiencia hechas con claridad y con una velocidad media. Su expresión oral es íntegramente clara: se sigue con facilidad su mensaje y las ideas centrales se transmiten con precisión.		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 10

Tabla 23. Escala de valoración 2.

Nombre y apellidos: _____					
Indicador de logro	1	2	3	4	5
Participo activamente en los trabajos cooperativos.					
Me responsabilizo de la tarea, esforzándome pues en realizar propuestas para su consecución.					
Interactúo positivamente: tengo habilidades de liderazgo, sé transmitir mis ideas, practico la escucha activa, respeto y tengo en cuenta las aportaciones de otros miembros.					
Ayudo a los otros miembros a aprender.					
Desempeño mi rol correctamente.					
Contribuyo a la organización del grupo.					
Observaciones: _____ _____ _____					

Fuente: elaboración propia

ANEXO 11

Tabla 24. Escala de valoración 3.

Alumno evaluador: _____					
Alumno evaluado: _____					
Indicador de logro	1	2	3	4	5
Participa activamente en los trabajos cooperativos.					
Se responsabiliza de la tarea, esforzándose pues en realizar propuestas para su consecución.					

Interactúa positivamente: tiene habilidades de liderazgo, sabe transmitir sus ideas, practica la escucha activa, respeta y tiene en cuenta las aportaciones de otros miembros.					
Ayuda a los otros miembros a aprender.					
Desempeña su rol correctamente.					
Contribuye a la organización del grupo.					
Observaciones: _____ _____ _____					

Fuente: elaboración propia

ANEXO 12

Tabla 25. Escala de valoración 4.

Alumno evaluador: _____					
Equipo de expertos evaluado: _____					
Indicador de logro	1	2	3	4	5
El vídeo animado se ajusta al contenido del texto poscolonial escogido.					
En el vídeo animado los miembros del equipo se comunican de manera excelente en inglés: es fácil entenderles y su nivel de lenguaje se ajusta al nivel adecuado.					
La imagen y sonido del vídeo son de calidad y tienen cohesión.					
La presentación del vídeo es muy buena y saben responder a las preguntas que se les hacen (si estas son razonables).					
Observaciones: _____ _____ _____					

Fuente: elaboración propia

ANEXO 13

Tabla 26. Escala de valoración 5.

Indicador de logro		1	2	3	4	5
UNIDAD DIDÁCTICA	1. Las actividades me han parecido muy motivadoras.					
	2. La realización de las actividades me ha resultado muy fácil.					
	3. Las actividades me han aportado muchos aprendizajes útiles.					
	4. El tiempo dedicado a cada actividad era acertado.					
	5. La distribución de las actividades y sesiones me ha parecido correcta.					
	6. Los contenidos que se han tratado son muy útiles y prácticos.					
	7. Los contenidos me parecen interesantes.					
	8. El tipo y número de TICs que se han usado han contribuido a mi aprendizaje.					
	9. Es muy probable que use los contenidos aprendidos mediante las actividades en un futuro.					
	10. Me ha gustado mucho más trabajar en equipo que individualmente.					
	11. La distribución de los grupos y los roles me ha parecido acertada.					
	12. Los roles propuestos para la realización de tareas han contribuido a mi aprendizaje.					
	13. El trabajo cooperativo ha ayudado mucho en mi aprendizaje, más que las tareas individuales.					
	14. Me ha gustado ser partícipe de prácticas educativas innovadoras.					
	15. Los textos poscoloniales que leí me gustaron.					
	16. Los textos poscoloniales que leí me parecieron muy difíciles de entender.					
	17. El proceso de evaluación me ha parecido justo y fiable.					
18. El docente cumplió excelentemente su papel de guía, modulador y facilitador del aprendizaje a lo largo de la unidad didáctica.						

PRÁCTICA DOCENTE	19. El docente se comunica de forma altamente clara, amena y empática.					
	20. El docente evalúa de manera adecuada y justa.					
	21. Considero al docente un buen profesor.					
	22. El docente es respetuoso y empático con el alumnado.					
	23. El docente es accesible.					
	24. El docente se esfuerza por que entendamos los contenidos.					
	25. La forma de enseñar del docente ha contribuido positivamente a mi aprendizaje.					
Observaciones:						
<hr/>						
<hr/>						
<hr/>						
<hr/>						
<hr/>						

Fuente: elaboración propia

ANEXO 15

Tabla 27. Relación entre los momentos evaluativos, las funciones evaluativas, las pruebas de evaluación, las personas involucradas en la evaluación, las herramientas de evaluación y el porcentaje calificativo de cada herramienta, prueba y momento evaluativo que conciernen a la evaluación de los estudiantes de la unidad didáctica 'Building Bridges'.

Resumen de la evaluación del alumnado				
Momento	Función	Prueba	Instrumento	Personas involucradas
Inicial	Diagnóstica	Lluvia de ideas y diálogos grupales	Escala de valoración 1	Heteroevaluación (Docente evalúa a alumnos)
Continua (40%)	Formativa	5 pruebas de rendimiento cooperativas orales (4%+4%+4%+4%+4%=20%)	Rúbrica 1 , Rúbrica 2 o Rúbrica 4 (17%)	Heteroevaluación (Docente evalúa a alumnos)
			Escala de valoración 2 (1%)	Autoevaluación
			Escala de valoración 3 (2%)	Coevaluación (miembro de un grupo evalúa a los otros miembros de su grupo)

		2 pruebas de rendimiento individuales escritas (10% + 10%=20%)	Rúbrica 3 (20%)	Heteroevaluación (Docente evalúa a alumnos)
Final (60%)	Sumativa	Proyecto cooperativo (60%)	Rúbrica 5 (15%)	Heteroevaluación (Docente evalúa a alumnos)
			Escala de valoración 2 (1%)	Autoevaluación
			Escala de valoración 3 (2%)	Coevaluación (miembro de un grupo evalúa a los otros miembros de su equipo)
			Escala de valoración 4 (2%)	Coevaluación (cada alumno del grupo-clase evalúa a cada uno de los equipos menos al suyo)

Fuente: elaboración propia


ANEXO 16

Figura 1. Ficha 1.

CLUE NUMBER TWO

"You have to be careful with the stories you tell. And you have to watch out for the stories that you are told" (King, 2003, p. 10)

A *Coyote Columbus Story* belongs to what has been called the literature of the native peoples. The story's writer, Thomas King, is a writer and a broadcast presenter who usually writes about First Nations. In this story, he uses an exchange between Coyote and Christopher Columbus to shatter stereotypes about Columbus' voyages. Coyote is a Trickster, which is the most important spiritual entity for many aboriginal writers. Tricksters are in between the human and the divine and play with readers by making jokes or introducing narrative twists.



Reference list:

King, T. (2003). *The Truth About Stories: A Native Narrative (Indigenous Americas)*. Anansi.

Fuente: elaboración propia. La ilustración utilizada fue recuperada de <https://booksforlittles.com/coyote-columbus-story/>

ANEXO 17

Figura 2. Ficha 3.

Group members: _____

QUESTIONS ABOUT A COYOTE COLUMBUS STORY

1. What were the main differences between your prediction and the actual story?

2. In which cases is non-standard English used throughout the text? Change these examples to Standard English. Why do you think the author does this?

3. How many different narrators are there? What is the narrative structure like?

4. What are two examples in which linguistic repetition occurs throughout the text? Why do you think this happens?

5. An *anachronism* is a change in the time of people, objects or events. What anachronisms are there in this story?

6. How is Thomas King's (2003) quote "You have to be careful with the stories you tell. And you have to watch out for the stories that you are told" (p. 10) related to the text?

Reference list:

King, T. (2003). *The Truth About Stories: A Native Narrative (Indigenous Americas)*. Anansi.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 18

Figura 3. Ficha 4.

DEAR CELIE,

Samuel is a big man. He dresses in black almost all the time, except for his white clerical collar. And he is black. Until you see his eyes you think he's somber, even mean, but he has the most thoughtful and gentle brown eyes. When he says something it settles you, because he never says anything off the top of his head and he's never out to dampen your spirit or to hurt. Corrine is a lucky woman to have him as her husband.

In the part of the film that we watched there was some information about Samuel but not much. Is this description of him similar to what you expected him to be like?

But let me tell you about the ship! The ship, called The Malaga, was three stories high! And we had rooms (called cabins) with beds. Oh, Celie, to lie in a bed in the middle of the ocean! And the ocean! Celie, more water than you can imagine in one place. It took us two weeks to cross it! And then we were in England, which is a country full of white people and some of them very nice and with their own Anti-Slavery & Missionary Society. The churches in England were also very eager to help us and white men and women, who looked just like the ones at home, invited us to their gatherings and into their homes for tea, and to talk about our work. "Tea" to the English is really a picnic indoors. Plenty of sandwiches and cookies and of course hot tea. We all used the same cups and plates.

Everyone said I seemed very young to be a missionary, but Samuel said that I was very willing, and that, anyway, my primary duties would be helping with the children and teaching a kindergarten class or two.

Our work began to seem somewhat clearer in England because the English have been sending missionaries to Africa and India and China and God knows where all, for over a hundred years. And the things they have brought back! We spent amorning in one of their museums and it was packed with jewels, furniture, fur carpets, swords, clothing, even tombs from all the countries they have been. From Africa they have thousands of vases, jars, masks, bowls, baskets, statues—and they are all so beautiful it is hard to imagine that the people who made them don't still exist. And yet the English assure us they do not. Although Africans once had a better civilization than the European (though of course even the English d onot say this: I get this from reading a man named J. A. Rogers) for several centuries they have fallen on hard times. "Hardtimes" is a phrase the English love to use, when speaking of Africa. And it is easy to forget that Africa's "hard times" were made harder by them. Millions and millions of Africans were captured and sold into slavery—you and me, Celie! And whole cities were destroyed by slave catching wars. Today the people of Africa—having murdered or sold into slavery their strongest folks—are riddled by disease and sunk in spiritual and physical confusion. They believe in the devil and worship the dead. Nor can they read or write.

Supposedly at the historical time reflected in this book, slavery was already illegal in the United States and in the West African locations where Nettie goes. However, Anti-Slavery

International describes modern slavery as "when an individual is exploited by others, for personal or commercial gain. Whether tricked, coerced or forced, they lose their freedom" (What is modern slavery?, n.d.). Bearing this in mind, what types of modern slavery are reflected in this excerpt and in the portion of the film that we watched?

Why did they sell us? How could they have done it? And why do we still love them? These were the thoughts I had as we tramped through the chilly streets of London. I studied England on a map, so neat and serene, and I became hopeful inspite of myself that much good for Africa is possible, given hard work and the right frame of mind. And then we sailed for Africa. Leaving Southampton, England on the 24th of July and arriving in Monrovia, Liberia on the 12th of September. On the way we stopped in Lisbon, Portugal and Dakar, Senegal.

Monrovia was the last place we were among people we were somewhat used to, since it is an African country that was "founded" by ex-slaves from America who came back to Africa to live. Had any of their parents or grandparents been sold from Monrovia, I wondered, and what was their feeling, once sold as slaves, now coming back, with close ties to the country that bought them, to rule.

Celie, I must stop now. The sun is not so hot now and I must prepare for the afternoon classes and vesper service. I wish you were with me, or I with you.

My love,
Your sister, Nettie

What do you think has happened to Nettie since the last part we saw of the movie until this letter? Try to give a detailed answer.

The text in this worksheet comes from Alice Walker's The Color Purple published in 1982 by Pocket Books.

Fuente: elaboración propia.