



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

Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos

Trabajo fin de estudio presentado por:	Ana Liñán Crespo
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Francés
Director/a:	Adriana Lasticova
Fecha:	Febrero 2024

Resumen

En este mundo digital en el que se encuentra inmersa la sociedad, los jóvenes están perdiendo el interés por la lectura. Se ha demostrado que el uso de las redes sociales tiene un impacto negativo sobre el deseo de esta población por leer. No obstante, la lectura tiene diversos beneficios para los adolescentes a la hora de adquirir valores y competencias para vivir en sociedad.

Trasladándolo al ámbito de aprendizaje del francés, la lectura ayuda al alumnado a mejorar sus competencias escritas y orales, a ganar fluidez y a acercarse a la cultura francesa.

Partiendo de esas premisas, este trabajo diseña una propuesta de intervención basado en un taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Para ello, se ha llevado a cabo una investigación sobre la problemática que nos concierne y sobre la implementación del ABP y el trabajo cooperativo en un aula de francés.

Palabras clave: ABP, francés, lectura, aprendizaje cooperativo, bachillerato.

Abstract

In this digital world in which society is immersed, young people are losing interest in reading. The use of social media has been shown to have a negative impact on young people's desire to read. However, reading has several benefits for adolescents in terms of acquiring values and skills for living in society.

In the context of learning French, reading helps pupils to improve their written and oral skills, to become more fluent and to get closer to French culture.

Based on these premises, this work designs an intervention proposal based on a reading workshop to improve reading comprehension in the first year of the baccalaureate through project-based learning (PBL). To this end, research has been carried out on the problem that concerns us and on the implementation of PBL and cooperative work in a French classroom.

Keywords: PBL, French, reading, cooperative learning, baccalaureate.

Índice de contenidos

1.	Introducción	9
1.1.	Justificación	9
1.2.	Planteamiento del problema.....	10
1.3.	Objetivos.....	11
1.3.1.	Objetivo general	11
1.3.2.	Objetivos específicos	11
2.	Marco teórico.....	13
2.1.	El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	13
2.1.1.	Características del ABP	13
2.1.2.	Importancia del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje	14
2.2.	El trabajo cooperativo	15
2.2.1.	Definición.....	15
2.2.2.	El trabajo cooperativo en el aula de francés	17
2.3.	Aprendizaje de lenguas y cultura a través de la lectura.....	18
3.	Propuesta de intervención	20
3.1.	Presentación de la propuesta.....	20
3.2.	Contextualización de la propuesta	20
3.3.	Intervención en el aula	22
3.3.1.	Objetivos.....	22
3.3.2.	Competencias	22
3.3.3.	Saberes básicos.....	23
3.3.4.	Metodología	27
3.3.5.	Cronograma y secuenciación de actividades	29
3.3.6.	Recursos.....	46

3.3.7. Evaluación.....	47
3.4. Evaluación de la propuesta	49
3.4.1. Análisis DAFO de la propuesta.....	49
3.4.2. Evaluación al docente.....	50
4. Conclusiones.....	50
5. Limitaciones y prospectiva	52
Referencias bibliográficas.....	53
Anexo A. Redacción de los objetivos de etapa a nivel estatal (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato).....	57
Anexo B. Redacción de los objetivos de etapa a nivel autonómico (Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía)	58
Anexo C. Competencias específicas de la propuesta según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.....	59
Anexo D. Descriptores incluidos en la propuesta según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato	63
Anexo E. Genial.ly « Violence sexiste et égalité femmes-hommes : on en est où ? »	65
Anexo F. Capítulos del libro Beyoncé est-elle féministe ? de Collet, M. y Rémy-Leleu, R. (2023)	
66	
Anexo G. Cuestionario sobre la elección de la autora	67
Anexo H. Rúbrica de observación directa	68
Anexo I. Lista de cotejo de trabajo en grupo	69
Anexo J. Rúbrica de expresión oral	70
Anexo K. Rúbrica de producción escrita.....	71
Anexo L. Rúbrica de comprensión escrita	72
Anexo M. Cuestionario de autoevaluación	73

Anexo N. Cuestionario de coevaluación.....	75
Anexo O. Rúbrica del producto final	76
Anexo P. Cuestionario de evaluación al docente	77

Índice de figuras

Figura 1: <i>distribución de las calificaciones finales</i>	15
Figura 2: <i>criterios de elección de los miembros del grupo</i>	28
Figura 3: <i>distribución del grupo</i>	28
Figura 4: <i>análisis DAFO de la propuesta</i>	49

Índice de tablas

Tabla 1: <i>influencia de las redes sociales en el interés por la lectura</i>	11
Tabla 2: <i>competencias específicas y descriptores</i>	23
Tabla 3: <i>saberes básicos trabajados en la propuesta</i>	24
Tabla 4: <i>relación de elementos curriculares</i>	25
Tabla 5: <i>cronograma de las sesiones a lo largo del tercer trimestre</i>	29
Tabla 6: <i>cronograma del ABP de la propuesta</i>	30
Tabla 7: <i>sesión 1</i>	31
Tabla 8: <i>sesión 2</i>	33
Tabla 9: <i>sesión 3</i>	35
Tabla 10: <i>sesión 4</i>	38
Tabla 11: <i>sesión 5</i>	40
Tabla 12: <i>sesión 6</i>	42
Tabla 13: <i>sesión 7</i>	44
Tabla 14: <i>evaluación de las sesiones</i>	47
Tabla 15: <i>rúbrica de observación directa</i>	68
Tabla 16: <i>lista de cotejo de trabajo en grupo</i>	69
Tabla 17: <i>rúbrica de expresión oral</i>	70
Tabla 18: <i>rúbrica de producción escrita</i>	71
Tabla 19: <i>rúbrica de comprensión escrita</i>	72
Tabla 20: <i>rúbrica del producto final</i>	76

1. Introducción

El presente Trabajo Fin de Estudios (a partir de ahora TFM) pretende implantar un taller de lectura en una clase de Francés Lengua extranjera (a partir de ahora, FLE) de 1º de Bachillerato de Andalucía. El objetivo de la propuesta es crear un espacio de aprendizaje colaborativo donde los participantes lean y discutan textos literarios con el objetivo de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y destrezas lingüísticas, ya sea a nivel oral o escrito.

1.1. Justificación

Leer es la capacidad de diferenciar, comprender e interpretar diferentes tipos de documentos e información. Como afirmó el escritor mexicano Juan José Arreola, «si no lees, no sabes escribir. Si no sabes escribir, no sabes pensar».

Este TFM parte de esta premisa que enfatiza la interconexión entre la lectura, las competencias lingüísticas y el pensamiento, subrayando cómo estas habilidades están intrínsecamente relacionadas y se potencian mutuamente en el desarrollo intelectual del alumno.

Por un lado, desde el punto de vista del pensamiento crítico, la lectura contribuye a la evolución de individuos capaces de analizar, emplear información de maneja lógica y detectar datos fraudulentos, así como tomar decisiones coherentes en su día a día (Amer, 2004). Por su parte, Davies (2006) profundizó en esta premisa afirmando que la lectura tenía numerosos beneficios a nivel crítico, como el hecho de reflexionar y cuestionarse preguntas, descubrir vínculos entre sucesos, personas e ideas y propiciar el aprendizaje autónomo, aspecto esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje del siglo XXI. Cabeza Leiva (2011) añade que la lectura estimula la creatividad, el autoconocimiento y el conocimiento ajena y que, además del campo intelectual, con la lectura se trabajaría el afectivo, socioemocional y moral. Teniendo en cuenta estas afirmaciones, la lectura se convierte en una herramienta esencial en el desarrollo de cada alumno como ciudadano activo en una sociedad cada vez más cambiante.

Por otro lado, a nivel de competencias lingüísticas, Pinilla (2004), pone de manifiesto lo siguiente:

Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

Siguiendo este extracto, en el presente TFM se propondrán una serie de actividades para trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para que el alumnado desarrolle la capacidad de expresarse, de forma oral o escrita, a partir de un texto literario y se sienta preparado para cualquier actividad o debate que pudiera surgir a partir de ese texto (Coloma, 2003).

Los proyectos o actividades que se plantearán pondrán al alumno o la alumna en el centro del aprendizaje, otorgándole un papel más autónomo y participativo, quedando el profesorado en una posición de guía durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz Secades, 2022).

1.2. Planteamiento del problema

Hasta 2021 España se encontraba en la cola de la Unión Europea en lo que se refiere a tiempo dedicado a la lectura. Desde entonces, hemos conseguido alcanzar la media europea de lectura, no obstante, aún se debe reforzar dicha actividad.

Como explicó Daniel Fernández, presidente de la Federación de Gremios de Editores de España (Ministerio de Cultura y Deporte, 2023):

Poco a poco las cifras de lectura globales en España se van acercando a las medias europeas. Es una realidad que hay tramos de edad y zonas geográficas en las que estas son plenamente equiparables con los países de nuestro entorno. No obstante, mantenemos un tercio de la población que no tiene la lectura entre sus actividades. Es tarea de todos trabajar para reducir esas cifras.

Trasladando este caso al alumnado español, y según las cifras del último estudio internacional para el progreso de la comprensión lectora de 2021 (a partir de ahora, PIRLS), en España se aprecia una diferencia importante entre el nivel de comprensión lectora de los jóvenes a los

Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos que les gusta leer y quienes admiten que no les gusta (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

En pleno siglo XXI, los nativos digitales dedican gran parte de su tiempo al uso de las redes sociales. Una encuesta publicada en la revista *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* por Carrión Muñoz (2023) revela que el uso de las redes sociales ha disminuido el interés de la lectura en un 79,46% de los encuestados:

Tabla 1: influencia de las redes sociales en el interés por la lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí, ha disminuido mi interés por la lectura	294	79,46%	79,46%
No, no ha tenido ningún efecto en mi hábito de lectura	40	10,81%	90,27%
Sí, ha aumentado mi interés por la lectura	36	9,73%	100,00%
Total	370	100,00%	

Fuente: Carrión Muñoz, 2023.

Como se expone, el interés por la lectura es una asignatura pendiente en los jóvenes españoles del siglo XXI. Por ello, y teniendo en cuenta la importancia de la lectura para el desarrollo personal y académico del alumno reflejado en el punto anterior, este TFM pretenderá provocar un acercamiento a la lectura para que puedan descubrir el universo literario.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica para impulsar la lectura a través de un taller literario en una clase de 1º BACH.

1.3.2. Objetivos específicos

- Investigar sobre la enseñanza de FLE a través de la lectura.
- Profundizar en la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos.
- Descubrir las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo.

Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos

- Diseñar actividades competenciales para trabajar las competencias de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita en un aula de FLE de 1º de Bachillerato.
- Proponer actividades que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Marco teórico

A continuación, se expone el marco teórico de este TFM. Se estructura en torno a tres pilares: el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el trabajo cooperativo y el aprendizaje de lenguas y cultura a través de la lectura.

2.1. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

El aprendizaje basado en proyectos (a partir de ahora, ABP) es un enfoque educativo que se centra en la realización de proyectos y actividades prácticas como medio principal de aprendizaje. En lugar de centrarse en la memorización de hechos o conceptos aislados, el ABP permite a los estudiantes aprender de manera más activa y participativa al abordar problemas reales o situaciones del mundo real a través de proyectos, ya que se realiza en grupos que deben investigar, buscar información y compartir con el resto de los compañeros (González-Martín y Valls, 2018).

El ABP fomenta el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la creatividad. Además, suscita la motivación de los estudiantes, ya que les brinda la oportunidad de trabajar en proyectos que les interesan y ven como significativos, otorgándoles un papel activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Magraner y Botella 2020).

Según Garrigós (2012), el ABP permite, entre otros aspectos:

- Proporcionar herramientas para que la labor se realice también fuera de clase.
- Añadir elementos motivacionales que lleven a los alumnos a alcanzar sus objetivos.
- Permitir que se trabajen objetivos transversales como el trabajo en equipo, socialización, cooptación y comunicación.

2.1.1. Características del ABP

Este enfoque metodológico posee unas características que hacen que se diferencie de otras metodologías más tradicionales.

De esta forma, mientras el ABP propone situaciones naturales y novedosas en las que aplicar sus conocimientos y valores cívicos, el aprendizaje a través de metodologías tradicionales es totalmente artificial y descontextualizado, basándose en un trabajo memorístico con el

objetivo de aprobar un examen, lo que no contribuye al fomento de las competencias clave (Botella y Adell, 2016).

En cuanto al papel del docente en el aula, en el ABP es de guía o facilitador, es decir, orienta al alumnado sobre la identificación de elementos que deben consultar y motiva la reflexión y el avance en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, en las metodologías tradicionales, el profesor es la única fuente de conocimiento, convirtiéndose en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje (Caiseda & Dávila, 2006).

Por su parte, el alumnado tiene un rol pasivo, limitándose a repetir el conocimiento transmitido por el profesor.

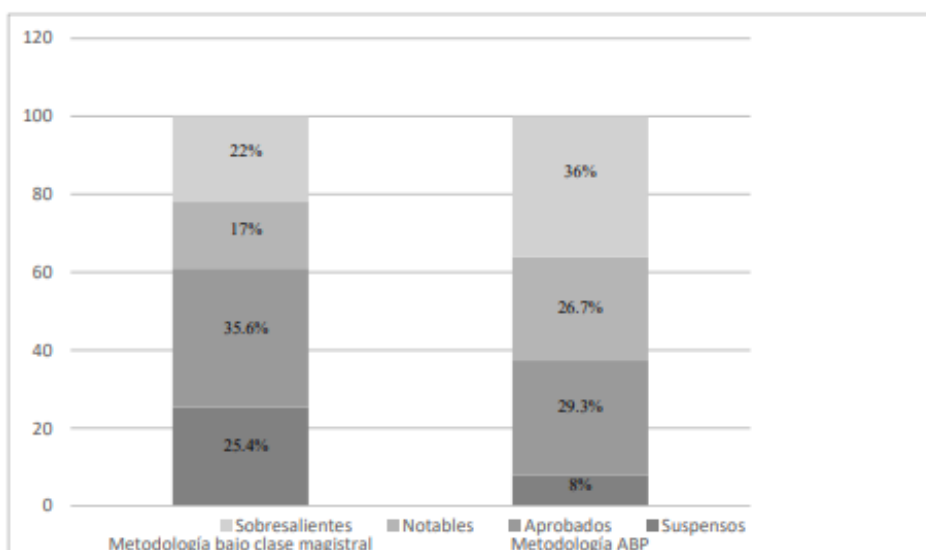
Por último, Trujillo (2014) afirma que la metodología tradicional se enfocaba en las tres P (presentación, práctica y prueba), de tal forma que el alumnado hacía actividades y memorizaba conceptos para finalmente presentarse a un examen.

Con lo que respecta al ABP, según Trujillo (2016), sus características principales son:

- Incluye un contenido significativo relacionado con el mundo que nos rodea y con las competencias clave.
- Genera un pensamiento crítico y comunicación entre los miembros del equipo.
- Parte de una pregunta o problemática inicial.
- Debe fomentar el trabajo cooperativo.
- Se realiza un proceso de evaluación a lo largo de la realización del proyecto.
- Se busca un producto final (aunque no se hace énfasis en el producto, sino en el proceso).

2.1.2. Importancia del ABP en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como demostraron Patricia Catalá, Lorena Gutiérrez, Carmen Écija, Octavio Luque, Rosa Martínez, Nuria Máximo y Cecilia Peñacoba en un estudio para la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Rey Juan Carlos (2022), la aplicación del ABP tiene un impacto directo y positivo en las calificaciones de los alumnos en comparación con un aprendizaje en el que se usan metodologías tradicionales.

Figura 1: *distribución de las calificaciones finales*

Fuente: Catalá, P., Gutiérrez, L., Écija Gallardo, C., Luque Reca, O., Martínez, R.,
Máximo, N., & Peñacoba Puente, C. (2022)

Con respecto al aprendizaje de lenguas, la metodología ABP ha experimentado un gran desarrollo en los últimos años. A través de este enfoque, los alumnos tienen que usar, en este caso, el francés como herramienta para realizar los proyectos propuestos.

Tal y como afirman Díaz y Suñén (2013), en el ABP, el aprendizaje de una lengua extranjera es un objetivo y un medio al mismo tiempo, es decir, el aprendizaje del francés, en este caso, es el objetivo que se quiere conseguir a través de los proyectos, pero también es el vehículo para llegar a él. Del mismo modo, apuntan que el ABP favorece el crecimiento intelectual y personal del alumnado mediante el contacto con otras culturas:

El aprendizaje basado en proyectos estimula el crecimiento emocional intelectual y personal de los alumnos mediante experiencias directas con otras culturas. Asimismo, les ofrece la posibilidad de incorporar estrategias de pensamiento intercultural con el fin de que puedan construir puentes entre diferentes grupos culturales.

2.2. El trabajo cooperativo

2.2.1. Definición

Por definición, el trabajo cooperativo es un enfoque en el cual un grupo de individuos trabaja de manera organizada y coordinada para lograr un objetivo común.

Es una forma efectiva de aprovechar la diversidad de talentos y conocimientos de las personas para lograr resultados más sólidos y satisfactorios. Además, promueve habilidades como la comunicación, la colaboración, el liderazgo y la empatía, que son valiosas en muchos aspectos de la vida.

Según Vilches y Gil (2012):

El trabajo cooperativo en el aula aparece así como un instrumento imprescindible para lograr aprendizajes significativos y un creciente interés por las materias estudiadas. Un instrumento que cuenta con una sólida fundamentación y una larga tradición de ensayos controlados que han mostrado también su validez para el tratamiento de los nuevos escenarios y retos educativos, como la creciente diversidad en el aula, la adquisición de competencias, etc.

Las características del trabajo cooperativo según Lozano (2013):

- Facilita la comunicación y participación entre los alumnos.
- Busca metas colectivas.
- Desarrolla la creatividad.
- Fomenta el pensamiento crítico y la toma de decisiones.
- Acostumbra al alumno a la resolución de conflictos.
- Promueve valores.

Como se enunciaba anteriormente y como lo confirma Pico (2021), el trabajo cooperativo en el aula ayuda a reforzar los valores, la responsabilidad, el respeto y la tolerancia teniendo en cuenta que el alumnado va a tener que trabajar en equipo e intercambiar ideas para conseguir el objetivo. Esto propiciará un ambiente de respeto y un espíritu de equipo en el aula.

Bonilla (2013) también afirmó que el trabajo cooperativo proporciona las condiciones necesarias para que el estudiante desarrolle sus habilidades sociales y que promueve la interdependencia positiva de los alumnos, fortaleciendo la confianza y solidaridad entre los integrantes del grupo.

Por su parte, Fonseca (2016) señala que las relaciones interpersonales que conllevan el trabajo cooperativo permiten a los alumnos desarrollar valores como

la empatía y la amistad, así como la responsabilidad, ya que cada integrante se siente responsable de los demás.

2.2.2. El trabajo cooperativo en el aula de francés

Carranza (2021) señala que el enfoque de trabajo cooperativo se ve reforzado por la teoría constructivista que sostiene que el aprendizaje se da a través de la integración y cooperación entre el alumnado y el profesorado. Esta premisa cobra gran importancia en el aprendizaje de idiomas en general y del francés en particular, ya que permite la puesta en práctica de la comunicación (en este caso, en francés) y contribuye a la competencia intercultural de este idioma.

Por su parte, Severina Álvarez, M^a de las Mercedes Inda y M^a Rosario Álvarez (2012) indican en la *Revista de Investigación en Educación* lo siguiente:

Somos de la opinión que la enseñanza de lenguas extranjeras, en nuestro caso el francés, se beneficia de las ventajas de desarrollar las habilidades comunicativas del alumno en el idioma extranjero, necesariamente insertas en un contexto social, teniendo en cuenta el incentivo de la llamada competencia interpersonal. Gracias a ella, el estudiante podría fortalecer su capacidad de relacionarse con el grupo clase y de procurar adaptarse a los cambios en un ambiente personal y laboral futuro. Por ello, el trabajo cooperativo dentro del aula ocupa, a nuestro entender, un lugar significativo en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Además, actualmente, la enseñanza del francés se encuentra con grandes dificultades, por ejemplo, la escasa motivación por parte del alumnado para aprender este idioma. En este sentido, el trabajo cooperativo influye positivamente ya que otorga al alumnado un papel activo en la enseñanza-aprendizaje, lo que favorece su motivación por aprender. Como afirma Sánchez (2012), la metodología tradicional promueve la competición entre iguales. Sin embargo, el trabajo cooperativo vela por una motivación conjunta del alumnado a nivel extrínseco (el resultado obtenido por el grupo) como a nivel intrínseco (la sensación de integración, compañerismo, autoestima).

2.3. Aprendizaje de lenguas y cultura a través de la lectura

En la enseñanza de idiomas, el objetivo de la lectura es que el estudiante pueda acceder tanto al idioma como a la cultura extranjera que se está estudiando, además de intentar provocar el disfrute a través de esta actividad.

Colomina (2020) establece tres factores que influyen en la actividad lectora para la enseñanza de lenguas. Por un lado, el plano lingüístico, es decir, el texto es un conjunto de signos que el lector va a descodificar (esto también incluye la estructura sintáctica propia del idioma en el que el texto está escrito). Por otro lado, el plano cognitivo, que hace referencia al conocimiento previo que el lector tiene sobre el tema del que se le habla y que le ayudará a darle un sentido al texto (aunque la comprensión se conseguirá a través del equilibrio entre la información que ya tiene y la que va descubriendo a lo largo del texto). Y, por último, el plano cultural, que recoge que es esencial que lector conozca los elementos culturales que aborda el texto para que llegar a una comprensión satisfactoria. Teniendo en cuenta estos tres aspectos, en este TFM se prestará especial atención a la elección de textos para asegurar un alto nivel de comprensión lectora por parte de los estudiantes.

La lectura tiene un impacto positivo en el aprendizaje de idiomas e influye de varias maneras:

- Expansión de vocabulario: cuando el alumno encuentra una palabra que conoce, puede aprender su significado y uso.
- Mejora de la comprensión: en el idioma de destino, pero también en la lengua origen.
- Mejora de la escritura: los estudiantes aprenden estilos de escritura diferentes, expresiones, tipos de argumentación, etc.
- Desarrollo de la gramática y sintaxis: descubren ejemplos de estructuras gramaticales y sintácticas en la lengua meta.
- Desarrollo de la habilidad de resumen: los lectores deben sintetizar información de los textos.
- Motivación y disfrute por la lectura: cuando los estudiantes leen sobre temas que les parecen atractivos, es probable que se involucren en la lectura.
- Aumento de la fluidez: ya que los estudiantes van acostumbrándose a la lengua extranjera y se vuelven más cómodos al enfrentarse a ella.

Además de todas estas ventajas a nivel lingüístico, la lectura en un idioma extranjero provoca el acercamiento a la cultura de destino de diferentes maneras:

- Exposición a la cultura: permite a los estudiantes sumergirse en la vida, historia, política y tradiciones de la cultura meta.
- Conocimiento histórico y social: proporciona información sobre la historia y evolución de la cultura extranjera.
- Aprendizaje de valores y creencias: ayuda a los estudiantes a entender los valores y creencias del pueblo.

Por último, la lectura de textos en una lengua diferente a la lengua materna facilita el desarrollo de la empatía intercultural ya que, al leer sobre vivencias, experiencias, preocupaciones o perspectivas de personas de otra cultura, el alumnado puede desarrollar empatía y tolerancia frente a las diferencias culturales existentes con respecto a su cultura materna.

3. Propuesta de intervención

A continuación, se van a exponer los diferentes apartados que componen esta propuesta didáctica: presentación, contextualización, intervención y evaluación.

3.1. Presentación de la propuesta

Esta propuesta didáctica dirigida a un curso de 1º de Bachillerato para la asignatura de francés (segunda lengua), tiene como objetivo repasar los diferentes contenidos teóricos durante el curso al mismo tiempo que creamos conciencia sobre un problema actual de nuestra sociedad como es la violencia de género y la desigualdad entre hombres y mujeres.

Este trabajo se llevará a cabo a través del ABP, dada su efectividad en el marco del aprendizaje significativo. Se desarrollará en 7 sesiones de 1h cada una a lo largo del tercer trimestre.

El resultado final esperado es un informe final grupal que incluya un glosario con las palabras aprendidas a lo largo del proyecto, cada actividad corregida y las conclusiones de cada una de ellas, así como un anuncio de 40 segundos en formato vídeo para concienciar a los espectadores (ficticios, en este caso se trata de los alumnos y alumnas) sobre la temática que corresponda.

3.2. Contextualización de la propuesta

La presente propuesta se enmarca, a nivel estatal, en la Ley Orgánica de Educación 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. A nivel autonómico, teniendo en cuenta que se desarrollará en Andalucía, la propuesta se sitúa dentro del Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Esta propuesta se llevará a cabo en una localidad urbana de unos 700.000 habitantes situada en el corazón de la ciudad, lo que brinda a los estudiantes un entorno lleno de recursos y oportunidades. Las familias tienen un nivel socioeconómico medio-alto y, por lo general, son conscientes de la importancia de la cooperación con el centro y el profesorado.

Este centro público se construyó en 1980 y cuenta con unos 800 estudiantes. En él se imparte 1º, 2º, 3º, 4º de Secundaria y 1º y 2º de Bachillerato de las cuatro modalidades (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, Artes y General).

El proyecto educativo de este centro tiene como valores:

- Respeto a las personas y a su entorno desde la solidaridad.
- Disciplina y esfuerzo como pieza clave en la construcción del éxito personal y académico.
- Compromiso con los proyectos, familias y entorno.

Sus objetivos principales para este curso académico son:

- Fomentar el respeto de los derechos humanos.
- Ayudar a los alumnos a adquirir estrategias de autoevaluación y valoración del trabajo bien realizado.
- Ampliar el conocimiento, imaginación y comprensión de cada alumno y alumna.
- Ayudar a los alumnos y alumnas a crear mentes analíticas y activas, desarrollar sus habilidades para cuestionar, discutir e involucrarse en tareas de reflexión.

Con respecto a los destinatarios, se trata de un grupo de 24 alumnos (13 chicos y 11 chicas) de 1º de Bachillerato de la modalidad Ciencias y Tecnología. La edad media del grupo es de dieciséis años.

Es un grupo relativamente homogéneo en cuanto a nivel de competencias curriculares (medio-alto) y resultados académicos obtenidos, no cuenta con ninguna persona repetidora ni con necesidades educativas especiales. Con respecto a sus características, sus competencias afectivas, podríamos destacar la implicación del alumnado y la motivación que sienten por proseguir sus estudios académicos tras finalizar la etapa de Bachillerato. En lo relativo a su actitud frente a la asignatura de francés, les gusta, aunque a veces se han sentido abrumados y desmotivados por cómo se les ha enseñado esta asignatura, ya que, hasta el momento, se ha seguido una metodología más tradicional y no se han llevado a cabo proyectos para poder aplicarla a situaciones reales y dinámicas. No obstante, tienen buen nivel de francés, ya que todos llevan años estudiando esta lengua (mínimo desde 1º de Secundaria, teniendo en cuenta que hay algunos que han tenido contacto previo con el idioma).

En clase hay buen ambiente, se llevan bien entre ellos y reina un clima de proximidad, ya que la gran mayoría de ellos están en la misma clase desde el inicio de la Secundaria.

3.3. Intervención en el aula

3.3.1. Objetivos

En esta propuesta de intervención se van a trabajar los objetivos de etapa estatales b), c), d), f), k) y l) (Anexo A). Con respecto a los objetivos autonómicos de Andalucía, se incluirán los mismos, es decir, b), c), d), f), k) y l) (Anexo B).

Estos objetivos estatales y autonómicos se trabajarán de la siguiente manera:

- b): a través de temas cívicos y actuales que les hagan reflexionar y crear un pensamiento crítico.
- c): mediante temas de igualdad y no discriminación.
- d): fomentando el uso de la lectura dentro y fuera del aula.
- f): incitándoles a expresarse en francés durante todo el proyecto.
- k): impulsando la creatividad en clase y el trabajo en equipo.
- l): a través del enriquecimiento cultural que supone la lectura.

3.3.2. Competencias

De las ocho competencias clave que establece la LOMLOE, en nuestra propuesta didáctica trataremos de desarrollar las siguientes:

- Competencia en Comunicación Lingüística (CCL): en nuestra propuesta vamos a poner en práctica los conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para interpretar y valorar críticamente mensajes escritos. En algunos casos también tendrán que poner en prácticas sus competencias de oralidad. Al trabajar esta competencia pretendemos disfrutar de la cultura literaria.
- Competencia plurilingüe (CP): esta competencia implica fomentar la habilidad de los estudiantes para comunicarse en diferentes lenguas y entender las culturas. Es precisamente lo que pretendemos hacer en nuestra propuesta, impulsar la comunicación escrita u oral en francés.

Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos

- Competencia ciudadana (CC): en la presente propuesta didáctica trataremos temas cívicos para trabajar el respeto por los derechos humanos y una ciudadanía responsable.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): se pretende trabajar temas que promueva la empatía en el alumnado, así como el trabajo en equipo.

Entre las competencias específicas que vienen marcadas por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, incluiremos las siguientes:

Tabla 2: competencias específicas y descriptores

Competencia específica (Anexo C)	1	2	3	6
Descriptores ¹ (Anexo D)	CCL2, CCL3, CP1, CP2, CPSAA4	CCL1, CCL5, CP1, CP2, CPSAA4	CCL5, CP1, CP2, CPSAA3, CC3	CCL5, CP3, CPSAA3, CC3

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, los objetivos didácticos que vamos a trabajar son:

- Acercar a los discentes a la cultura literaria.
- Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación oral en francés.
- Crear conciencia sobre problemas sociales actuales.
- Promover el trabajo en equipo.

3.3.3. Saberes básicos

De acuerdo con el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, los saberes básicos que se incluirán en la presente propuesta son:

¹ «Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las competencias y objetivos previstos para la etapa» (Educagob, s.f.).

Tabla 3: *saberes básicos trabajados en la propuesta*

Bloque	Saberes básicos
A. Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales. • Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual. • Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc. • Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc.
B. Plurilingüismo	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con un alto grado de autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta superando las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio. • Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.
C. Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> • La lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, como facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal. • Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los elementos transversales, en esta propuesta se trabajará la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la igualdad de género y la creatividad.

En la siguiente tabla, pasaremos a relacionar todos los elementos del currículo:

Tabla 4: relación de elementos curriculares

Francés. 1º de Bachillerato.					
<u>Comp. Específicas</u>	<u>Saberes básicos</u>	<u>Criterios de evaluación</u>	<u>Indicadores de logro</u>	<u>Descriptorios operativos</u>	<u>Obj. de etapa</u>
1	A. Comunicación B. Plurilingüismo C. Interculturalidad	1.1. Extraer y analizar las ideas principales, la información relevante y las implicaciones generales de textos de cierta longitud, bien organizados y de cierta complejidad, orales, escritos y multimodales, sobre temas de relevancia personal o de interés público, tanto concretos como abstractos, expresados de forma clara y en la lengua estándar, incluso en entornos moderadamente ruidosos, a través de diversos soportes.	Extrae ideas principales sobre temas de interés público.	CCL2, CCL3, CP1, CP2, CPSAA4.	b) c) d) f) k)
2		2.3. Seleccionar, organizar y aplicar conocimientos y estrategias de planificación, producción, revisión y cooperación, para componer textos de estructura clara y adecuados a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando los recursos físicos o digitales más adecuados en función de la tarea y de los interlocutores e interlocutoras reales o potenciales.	Aplica conocimientos para producir textos orales u escritos.	CCL1, CCL5, CP1, CP2, CPSAA4.	
3		3.1. Planificar, participar y colaborar asertiva y activamente, a través de diversos soportes, en situaciones interactivas sobre temas de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, mostrando iniciativa, empatía y respeto por la cortesía lingüística y la	Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.	CCL5, CP1, CP2,	

		etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores e interlocutoras, y ofreciendo explicaciones, argumentos y comentarios.		CPSAA3, CC3.	
6		6.1. Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, analizando y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo, y solucionando aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.	Actúa de forma empática hacia la cultura extranjera.	CCL5, CP3, CPSAA3, CC3.	
<u>Contenidos transversales</u>		Comprensión lectora, expresión oral y escrita, igualdad de género y creatividad.			

Fuente: elaboración propia.

3.3.4. Metodología

La propuesta que se recoge en este TFM se basará en la metodología ABP y el trabajo cooperativo que han sido descritos en los apartados del marco teórico. Estas dos metodologías permitirán desarrollar actividades con el fin de alcanzar los objetivos didácticos que han sido marcados.

En cuanto a la metodología ABP, en cada sesión se seguirá las diferentes etapas que la componen, como indica Nicolás Peña (2023, p. 22):

- 1º. Definición de la pregunta o el tema principal.
- 2º. Formación de equipos de trabajo.
- 3º. Definición del producto final.
- 4º. Planificación del proceso.
- 5º. Investigación y análisis de información.
- 6º. Desarrollo de acciones propuestas y producto final.
- 7º. Presentación de resultados y producto final.
- 8º. Evaluación, coevaluación y autoevaluación.

A través de estas etapas se pretende generar aprendizaje significativo desarrollando reflexiones y propiciando un aprendizaje autónomo relevante (Julca, M. y Durán, K., 2022, pp. 2310-2232). En este sentido, el papel del docente será aquí el de mediador y gestor del aprendizaje proporcionando la información necesaria para que ellos mismos consigan sus objetivos, siendo el discente protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el descubrimiento de nuevas situaciones, siempre de la mano del docente.

Previamente al diseño de esta propuesta, el docente ha hecho una evaluación inicial junto con la unidad didáctica 0 para comprobar los conocimientos y el nivel de francés. En este caso, y como se mencionó anteriormente, es un grupo bastante motivado y con buen nivel de francés, ya que llevan años estudiándolo.

Este ABP se desarrollará en grupos de cuatro alumnos y alumnas para propiciar el trabajo cooperativo, aunque a veces se tendrá que trabajar de manera individual. Como menciona Rué (2020), está demostrado que en los grupos de trabajo heterogéneos se genera

Como menciona Rué (2020), está demostrado que en los grupos de trabajo heterogéneos se genera un ambiente más creativo y un aprendizaje de más calidad en comparación con los

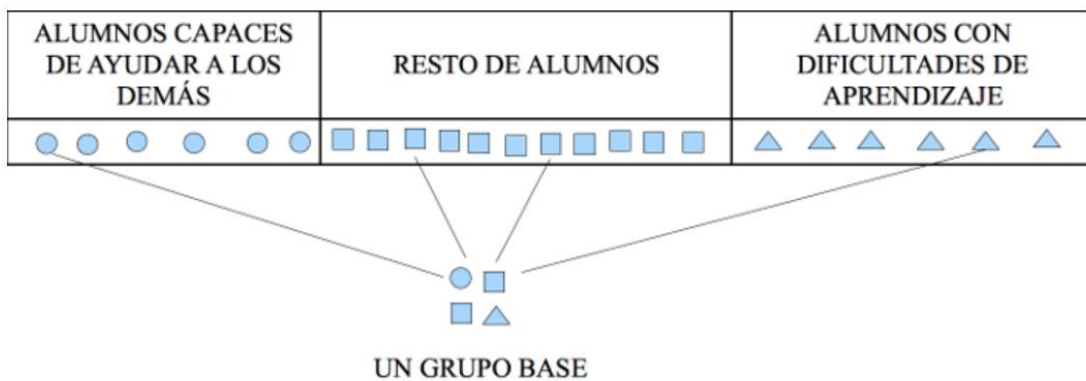
Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos
 en proyectos
 grupos más homogéneos, ya sea a nivel de género, experiencia o conocimientos. Por ello, para asegurar esta heterogeneidad, los grupos los formará el profesor.

Los alumnos se agruparán en grupos de 4 (2 personas enfrente de las otras 2) con el objetivo de facilitar la interacción entre ellos a la hora de cooperar. La elección de los integrantes se hará de la siguiente manera (Moll, 2013):

- Una persona con iniciativa y liderazgo.
- Una persona con menor rendimiento.
- Dos personas que no destaquen por alguna de las dos características citadas previamente.

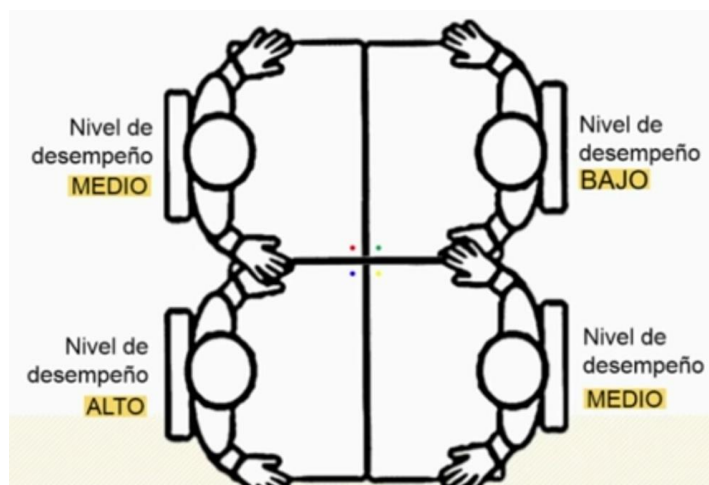
También se velará por la heterogeneidad a nivel de género.

Figura 2: criterios de elección de los miembros del grupo



Fuente: Moll, 2013

Figura 3: distribución del grupo



Fuente: Bleda, 2017

Todas las sesiones se impartirán en el aula de francés o, en su caso, en el aula de informática.

Para la realización del producto final se requerirá tiempo de trabajo fuera del aula por parte del alumnado.

3.3.5. Cronograma y secuenciación de actividades

La presente propuesta dirigida a un curso de 1º de Bachiller se desarrollará a lo largo de siete sesiones de 1 hora cada una durante el tercer trimestre.

3.3.5.1. Cronograma

A continuación, se detallará el cronograma de las sesiones para la propuesta de este TFM.

Tabla 5: cronograma de las sesiones a lo largo del tercer trimestre

Sesiones	Tercer trimestre			
	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6
Sesión 1	X			
Sesión 2	X			
Sesión 3		X		
Sesión 4		X		
Sesión 5			X	
Sesión 6			X	
Sesión 7				X

Fuente: elaboración propia.

Con respecto al ABP, seguimos la siguiente cronología:

Tabla 6: cronograma del ABP de la propuesta

Sesión	Etapa ABP según Nicolás Peña (2023)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1. <i>C'est quoi le problème ?</i> (Acercamiento a la problemática).								
2. <i>Travaillons ensemble !</i> (Formación de equipos de trabajo y reflexión sobre lo que sabemos y queremos aprender. Definición del producto final y planificación).								
3. <i>Osez le féminisme !</i> (Investigación y análisis de información (I)).								
4. <i>Des femmes qui ont changé le monde</i> (investigación y análisis de información (II)).								

5. <i>Nous sommes tous égaux</i> (investigación y análisis de información (III)).								
6. <i>On s'y met !</i> (Desarrollo de acciones propuestas y producto final).								
7. <i>Bravo !</i> (Presentación de producto final y evaluaciones).								

Fuente: elaboración propia.

3.3.5.2. Secuenciación de actividades

En este apartado se precisan cómo se desarrollará cada sesión, así como los recursos que usaremos en cada caso y la forma de evaluar.

Tabla 7: *sesión 1*

Sesión 1 / Actividad 1. <i>C'est quoi le problème ?</i>			
Objetivos didácticos	Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación oral en francés / Crear conciencia sobre problemas sociales actuales.		
Tiempo estimado:	60 min.	Espacios:	Aula de informática.
Agrupamientos:	Individual.	Recursos:	Ordenadores, Genial.ly, glosario, Mentir, Google Classroom.

Descripción de la actividad:								
<p>1. Presentación de la problemática. Se pondrá el enlace de este Genial.ly (Anexo E) en Google Classroom y se les dejará unos minutos para que lean los artículos de manera individual. (30 min.)</p> <p>3. Se trabajará el vocabulario de forma colaborativa a partir de un documento creado por el docente que ya recoge algunas palabras (<i>harcèlement, victime, abus</i>, etc.). Se revisará el glosario ya existente y se añadirán otras palabras aparecidas en la lectura de los artículos y se traducirán. (15 min)</p> <p>3. Se creará <i>un nuage de mots</i> usando la plataforma Mentimeter entre todos sobre las emociones que les han despertado la lectura del artículo, retos, problemas, etc. Este ejercicio tendrá que ser incluido en el cuaderno final del proyecto. (15 min.)</p>								
Competencias clave:					CCL y CP			
Etapa del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:					Observación directa.			
Momento:					Durante la sesión.			
Agente:					Docente.			
Instrumento de evaluación:					Rúbrica de observación directa. (Anexo H)			
Comp. específicas	Saberes básicos			Criterio de evaluación		Indicador de logro		
1 y 6	La lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, como facilitador			1.1 / 6.1		Extrae ideas principales sobre		

	del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal.		temas de interés público. Actúa de forma empática hacia la cultura extranjera.
Contenidos transversales		Comprensión lectora e igualdad de género.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario “Trabajo Fin de Máster 2Q” de la UNIR.

Tabla 8: *sesión 2*

Sesión 2 / Actividad 2. <i>Travaillons ensemble !</i>			
Objetivos didácticos	Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación oral en francés / Crear conciencia sobre problemas sociales actuales.		
Tiempo estimado:	60 min.	Espacios:	Aula de francés.
Agrupamientos:	Grupos cooperativos (4 pers.).	Recursos:	Ordenador del docente, proyector, libro digital.
Descripción de la actividad:			
<p>1. Creación de grupos de trabajo por el docente. (5 min.)</p> <p>2. Teniendo en cuenta los artículos leídos en la sesión anterior, se llevará a cabo un debate inicial en grupo para que reflexionen entre ellos. El debate gira en torno a las siguientes preguntas y tendrán que debatir entre ellos haciendo uso del presente del indicativo, expresiones de opinión y vocabulario del glosario (25 min.):</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La violence de genre est-elle principalement le résultat de facteurs culturels ou de facteurs individuels ?</i> 			

- *La violence de genre est-elle plus prédominante dans certaines professions ou secteurs ?*
- *Les médias ont-ils un rôle à jouer dans la perpétuation de la violence de genre ?*
- *Faut-il éduquer davantage les jeunes sur la violence de genre aux lycées ?*

3. Puesta en común con el resto de la clase. (10 min.)

4. Explicación del ABP precisando los contenidos, objetivos, criterios de evaluación y producto final. Toda esta información está disponible en el Google Classroom. (10 min.)

5. Explicación y sorteo por equipos de los 10 capítulos (Anexo F) del libro “*Beyoncé est-elle féministe ?*” para aplicarlo a la sesión 3 y al producto final. (10 min.)

Competencias clave:				CP y CC.				
Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:				Observación directa y producción oral.				
Momento:				Durante la sesión.				
Agente:				Docente.				
Instrumento de evaluación:				Lista de cotejo de trabajo en grupo (Anexo I) / Rúbrica de expresión oral (Anexo J).				
Comp. específicas	Saberes básicos			Criterio de evaluación	Indicador de logro			
2 y 3	Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la			2.3 / 3.1	Aplica conocimientos para producir textos orales u escritos.			

	<p>comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc.</p> <p>Estrategias y técnicas para responder eficazmente y con un alto grado de autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta superando las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.</p>		<p>Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.</p>
Contenidos transversales		Comprensión lectora y expresión oral y escrita.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario "Trabajo Fin de Máster 2Q" de la UNIR.

Tabla 9: *sesión 3*

Sesión 3 / Actividad 3. Osez le féminisme !	
Objetivos didácticos	Acercar a los discentes a la cultura literaria / Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación

	oral en francés / Crear conciencia sobre problemas sociales actuales / Promover el trabajo en equipo.							
Tiempo estimado:	60 min.			Espacios:	Aula de informática.			
Agrupamientos:	Grupos cooperativos (4 pers.).			Recursos:	Ordenadores, proyector, Google Classroom. Story Cubes.			
Descripción de la actividad:								
<p>1. Se da acceso a los capítulos que ha subido en Google Classroom para que, de forma individual, los lean y pregunten dudas de vocabulario o conceptos si los hubiera. (30 min.)</p> <p>2. A continuación, se pondrán en grupos y, a través de la plataforma Story Cubes, cada grupo tendrá que tirar los dados y a partir de ahí, crear un cuento para repasar el género narrativo a partir de las imágenes que les hayan salido que esté relacionada con el capítulo del libro que les haya tocado y que acaban de leer. (5 min)</p> <p>3. Se realiza una producción escrita por grupo de ese cuento narrándolo en pasado con el objetivo de repasar el <i>passé composé</i>. Tendrán que subirla a Google Classroom. (25 min)</p>								
Competencias clave:					CCL, CC y CPSAA.			
Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:					Producción escrita.			
Momento:					Tras la sesión.			
Agente:					Docente.			
Instrumento de evaluación:					Rúbrica de producción escrita (Anexo K).			

Comp. específicas	Saberes básicos	Criterio de evaluación	Indicador de logro
1, 2 y 3	<p>Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.</p> <p>Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual.</p>	1.1 / 2.3 / 3.1	<p>Extrae ideas principales sobre temas de interés público.</p> <p>Aplica conocimientos para producir textos orales u escritos.</p> <p>Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.</p>
Contenidos transversales		Comprensión lectora, expresión oral y escrita, igualdad de género y creatividad.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario "Trabajo Fin de Máster 2Q" de la

UNIR.

Tabla 10: sesión 4

Sesión 4 / Actividad 4. <i>Des femmes qui ont changé l'histoire</i>								
Objetivos didácticos		Acercar a los discentes a la cultura literaria / Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación oral en francés / Crear conciencia sobre problemas sociales actuales / Promover el trabajo en equipo.						
Tiempo estimado:		60 min.		Espacios:		Aula de francés.		
Agrupamientos:		Grupos cooperativos.		Recursos:		Ordenadores portátiles, Google Classroom.		
Descripción de la actividad:								
<p>1. Se explica que cada grupo tiene que buscar y elegir una autora francesa que haya escrito sobre feminismo y una obra suya que les llame la atención. A continuación, tendrán que elegir un capítulo de la obra que les llame la atención. (5 min.)</p> <p>2. Se le deja tiempo a cada grupo para la búsqueda de información. (25 min.)</p> <p>3. Cada grupo responde a las preguntas que se ha subido en Google Classroom (Anexo G). Se responderá a ellas usando los elementos <i>d'expression de la cause</i>. (30 min.)</p>								
Competencias clave:				CPSAA, CP, CCL, CC.				
Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:				Comprensión escrita.				
Momento:				Tras la sesión.				
Agente:				Docente.				

Instrumento de evaluación:		Rúbrica de comprensión escrita (Anexo L).	
Comp. específicas	Saberes básicos	Criterio de evaluación	Indicador de logro
1, 3 y 6	<p>Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc.</p> <p>Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.</p>	1.1 / 3.1 / 6.1	<p>Extrae ideas principales sobre temas de interés público.</p> <p>Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Actúa de forma empática hacia la cultura extranjera.</p>
Contenidos transversales		Comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la igualdad de género.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario "Trabajo Fin de Máster 2Q" de la

UNIR.

Tabla 11: sesión 5

Sesión 5 / Actividad 5. <i>Nous sommes tous égaux</i>								
Objetivos didácticos		Acercar a los discentes a la cultura literaria / Mejorar la comprensión escrita e impulsar la comunicación oral en francés / Crear conciencia sobre problemas sociales actuales / Promover el trabajo en equipo.						
Tiempo estimado:		60 min.		Espacios:		Aula de francés.		
Agrupamientos:		Grupos cooperativos.		Recursos:		Ordenadores portátiles, Google Classroom.		
Descripción de la actividad:								
<p>1. Se explica que cada grupo tiene que elegir uno de los capítulos del cómic online llamado <i>Égaux sans égo</i> (disponible en https://egaux-sans-ego-epe.reseau-canope.fr/) y que luego tendrán que buscar una noticia relacionada con ese tema de una fuente fiable francesa. (5 min.)</p> <p>2. Se les deja tiempo para que lo lean y elijan uno de los capítulos. (15 min.)</p> <p>3. Se busca una noticia relacionada con la temática. (10 min.)</p> <p>4. Producción de un esquema de presentación de la temática del capítulo o de la noticia especificando si alguna vez han vivido algo similar. (10 min.)</p> <p>5. Presentaciones orales por grupos de 3 minutos aproximadamente. (20 min.)</p>								
Competencias clave:					CP, CC, CCL y CPSAA.			
Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:					Expresión oral.			

Momento:		Durante la sesión.	
Agente:		Docente.	
Instrumento de evaluación:		Lista de cotejo de trabajo en grupo (Anexo I) / Rúbrica de expresión oral (Anexo J).	
Comp. específicas	Saberes básicos	Criterio de evaluación	Indicador de logro
1, 3 y 6	<p>Estrategias para la planificación, ejecución, control y reparación de la comprensión, la producción y la coproducción de textos orales, escritos y multimodales.</p> <p>Modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto; organización y estructuración según el género y la función textual.</p>	1.1 / 3.1 / 6.1	<p>Extrae ideas principales sobre temas de interés público.</p> <p>Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.</p> <p>Actúa de forma empática hacia la cultura extranjera.</p>

	Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.		
Contenidos transversales		Comprensión lectora, expresión oral y escrita e igualdad de género.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario “Trabajo Fin de Máster 2Q” de la UNIR.

Tabla 12: sesión 6

Sesión 6 / Actividad 6. On s’y met !			
Objetivos didácticos	Crear conciencia sobre problemas sociales actuales / Promover el trabajo en equipo.		
Tiempo estimado:	60 min.	Espacios:	Aula de francés.
Agrupamientos:	Grupos cooperativos.	Recursos:	Ordenadores portátiles, Google Classroom, móvil y cámara.
Descripción de la actividad:			
1. Se explica la sesión, se les explica de nuevo qué producto final deben crear (en este caso, informe final y el vídeo del anuncio) y se les recuerda que tienen el material en Google			

Classroom. Si no tienen tiempo suficiente en esta sesión, lo tendrán que terminar en casa (5 min.)

2. Durante la sesión el alumnado podrá terminar el informe de todas las sesiones. Además, pueden empezar a trabajar en la producción oral del vídeo del anuncio. El docente irá pasando por las mesas resolviendo dudas e impulsando ideas. (55 min.)

Competencias clave:	CP, CC y CPSAA.
----------------------------	-----------------

Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---

Evaluación del aprendizaje

Procedimiento:	No evaluable.
-----------------------	---------------

Momento:	X
-----------------	---

Agente:	X
----------------	---

Instrumento de evaluación:	X
-----------------------------------	---

Comp. específicas	Saberes básicos	Criterio de evaluación	Indicador de logro
3 y 6	Recursos para el aprendizaje y estrategias de búsqueda y selección de información y curación de contenidos: diccionarios, libros de consulta, bibliotecas, mediatecas, etiquetas en la red, recursos digitales e informáticos, etc. Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de	3.1 / 6.1	Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas. Actúa de forma empática hacia la cultura extranjera.

	diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.		
Contenidos transversales		Igualdad de género y creatividad.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario “Trabajo Fin de Máster 2Q” de la UNIR.

Tabla 13: *sesión 7*

Sesión 7 / Actividad 7. Bravo !			
Objetivos didácticos	Crear conciencia sobre problemas sociales actuales / Promover el trabajo en equipo.		
Tiempo estimado:	60 min.	Espacios:	Aula de informática.
Agrupamientos:	Grupos cooperativos.	Recursos:	Ordenadores, proyector, Google Classroom, cuestionarios de evaluación o coevaluación.
Descripción de la actividad:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se explica cómo se desarrollará la última sesión y se les informa sobre los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación que tendrán que realizar. (5 min.) 2. Se proyectan los vídeos de los anuncios realizados. (15 min.) 3. El alumnado completa los cuestionarios de autoevaluación disponibles en Classroom (Anexo M). (5 min.) 			

4. El alumnado realiza la coevaluación de sus compañeros (Anexo N) accesibles también desde Classroom. (10 min.)								
5. Se comenta lo que han aprendido, las dificultades que han tenido, cómo se han autoevaluado y se opina sobre los vídeos de los anuncios de sus compañeros. (15 min.)								
6. El docente comenta al trabajo de cada grupo haciendo hincapié en las partes positivas. (10 min.)								
Competencias clave:					CCL y CPSAA.			
Etapas del ABP	1	2	3	4	5	6	7	8
Evaluación del aprendizaje								
Procedimiento:					Autoevaluación, coevaluación, productos finales.			
Momento:					Durante y tras la sesión.			
Agente:					Docente y alumnado.			
Instrumento de evaluación:					Autoevaluación (Anexo M), coevaluación (Anexo N), producción escrita del informe (Anexo K) y evaluación de producto final (Anexo O).			
Comp. específicas	Saberes básicos				Criterio de evaluación		Indicador de logro	
1 y 3	Convenciones y estrategias conversacionales, en formato síncrono o asíncrono, para iniciar, mantener y terminar la comunicación, tomar y ceder la palabra, pedir y dar				1.1 / 3.1		Extrae ideas principales sobre temas de interés público.	

	<p>aclaraciones y explicaciones, reformular, comparar y contrastar, resumir y parafrasear, colaborar, negociar significados, detectar la ironía, etc.</p> <p>Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.</p>		<p>Colabora activamente en diferentes situaciones comunicativas.</p>
Contenidos transversales		Igualdad de género y creatividad.	

Fuente: elaboración propia basándose en seminario “Trabajo Fin de Máster 2Q” de la UNIR.

3.3.6. Recursos

Ochoa y Cartuche (2023, p.3) definieron el término “recurso didáctico” de la siguiente manera:

Los recursos didácticos hacen referencia a cualquier tipo de material que se utiliza con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, donde el docente pueda a su vez innovar su creatividad para facilitar la asimilación de los contenidos que va a impartir en el aula.

Según Vargas (2017), los recursos didácticos mejoran el proceso de enseñanza aprendizaje y entre sus funciones se encuentran las de aportar información de forma clara, facilitar el alcance de los objetivos, guiar la enseñanza-aprendizaje, poner en contexto a los estudiantes, propiciar la interacción entre profesor y alumno y motivar a los estudiantes propiciando situaciones de aprendizaje no rutinarias.

Los recursos didácticos que vamos a usar en nuestra propuesta los vamos a clasificar según la aportación de Pablo García (2021):

- Recursos humanos: profesorado y alumnado.

- Recursos espaciales: aula de francés y aula de informática.
- Recursos materiales:
 - Material instrumental: mobiliario del aula, pizarra y tiza, bolígrafos.
 - Material audiovisual: Genyal.ly, Mentir, Story Cubes, Google Docs, libro digital, etc, cuestionario *online* de autoevaluación y coevaluación.
 - Material informático: proyector, ordenador, Google Classroom, móvil o cámara.
 - Material impreso: libretas y libro de texto del alumno.

3.3.7. Evaluación

Este proyecto representa 2 puntos de la nota final del tercer trimestre.

Con respecto a la nota del proyecto, los porcentajes se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 14: *evaluación de las sesiones*

Sesión 1			
<u>Instrumento de evaluación</u>	<u>Competencia específica</u>	<u>Criterio de evaluación</u>	<u>Porcentaje</u>
Rúbrica de observación directa (Anexo H)	1	1.1	5%
	6	6.1	3%
Sesión 2			
Lista de cotejo de trabajo en grupo (Anexo I)	2	2.3	4%
	3	3.1	3%
Rúbrica de expresión oral (Anexo J)			
Sesión 3			
	1	1.1	5%

Rúbrica de producción escrita (Anexo K).	2	2.3	3%
	3	3.1	5%
Sesión 4			
Rúbrica de comprensión escrita (Anexo L).	1	1.1	5%
	3	3.1	3%
	6	6.1	3%
Sesión 5			
Lista de cotejo de trabajo en grupo (Anexo I)	1	1.1	5%
	3	3.1	4%
Rúbrica de expresión oral (Anexo J)	6	6.1	3%
Sesión 7			
Autoevaluación (Anexo M)	1	1.1	25%
Coevaluación (Anexo N)	3	3.1	25%
Producción escrita del informe (Anexo K)			
Evaluación de producto final (Anexo O)			
			100%

Fuente: elaboración propia.

3.4. Evaluación de la propuesta

3.4.1. Análisis DAFO de la propuesta

A continuación, se expondrá el análisis DAFO para evaluar las limitaciones y perspectivas de esta propuesta didáctica.

Figura 4: análisis DAFO de la propuesta

Factores internos	Factores externos
Debilidades <ul style="list-style-type: none"> • Inexperiencia como docente. • Requiere de gran dedicación por parte del docente. • Requiere de un nivel de francés medio-alto por parte del alumnado. • Necesidad de dominio de las TIC por parte del docente y del alumnado. 	Amenazas <ul style="list-style-type: none"> • El proyecto necesita de trabajo extra fuera del aula. • Se requiere un móvil o una cámara, por tanto, hay que asegurarse de que están concienciados sobre el peligro de su uso incorrecto en el aula. • Aunque el docente proporciona un glosario, al tratarse de documentos reales (libros, noticias, etc.), pueden incluir vocabulario y gramática compleja.
Fortalezas <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta bien precisada y estructurada. • Empleo de TIC. • Incluye bastantes contenidos transversales. • Conlleva un acercamiento a la literatura. • Se sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. • Fomenta el aprendizaje significativo. • Se trabajan temas de actualidad y relevancia. 	Oportunidades <ul style="list-style-type: none"> • El centro cuenta con muchos ordenadores y recursos digitales, lo que facilita la realización del ABP. • El centro está situado en una zona muy urbana, con lo que cuentan con recursos para acceder a información, como por ejemplo bibliotecas. • Por lo general, va dirigido a alumnos y alumnas que cuentan con recursos digitales en casa. • Se dirige a un curso de alumnos motivados y con buen nivel de francés. • Se puede adaptar a otros contenidos y otros niveles. •

Fuente: elaboración propia.

3.4.2. Evaluación al docente

Es interesante que la práctica docente también sea evaluada por parte del alumnado para saber cuáles son nuestras áreas de mejora.

Para ello, se pondrá a disposición de los alumnos un cuestionario de Google (Anexo P) donde podrán evaluar al docente.

4. Conclusiones

En este punto se expondrá una reflexión sobre si se han cumplido o no los objetivos definidos inicialmente en esta propuesta didáctica.

El objetivo general de este TFM era diseñar una propuesta didáctica basada en un taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita a través del aprendizaje basado en proyectos en una clase de 1º BACH de un centro andaluz. Con él, se ha pretendido suscitar el interés por la lectura, asignatura pendiente para muchos nativos digitales. Para alcanzarlo, se han trabajado cinco objetivos específicos.

El primero ha consistido en investigar sobre la enseñanza de FLE a través de la lectura. La elaboración de este trabajo ha conllevado una investigación sobre cómo y qué ventajas y dificultades supone el acercamiento a una lengua y cultura a través de la lectura. Gracias a ello, se ha descubierto que la lectura tiene muchos beneficios a la hora de aprender un idioma extranjera, como puede ser la expansión de vocabulario, mejora de comprensión, escritura y gramática, aumento de la fluidez, desarrollo de la empatía intercultural, etc.

Por otro lado, se decidió profundizar en la metodología del aprendizaje basado en proyectos. Aunque esta propuesta no se ha llevado aún a la práctica, la realización de este TFM ha permitido, a través de una revisión bibliografía extensa, aprender aspectos del ABP que se han tenido en cuenta previamente antes de realizar la secuenciación de sesiones, como las diferentes etapas, la creación de grupos y las ventajas e inconvenientes de esta metodología.

Otra de las bases de este TFM (que también forma parte de los objetivos específicos) era adquirir conocimientos sobre el aprendizaje cooperativo, que es otra de las metodologías usadas en esta propuesta didáctica (además del ABP). Esta elección se ha debido a su contribución en la creación de un ambiente de responsabilidad, respeto y solidaridad en el

grupo y en el aula y a su importancia en el desarrollo de valores cívicos en el alumnado como puede ser la empatía.

El cuarto objetivo que se estableció fue diseñar actividades para trabajar las competencias de comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita en un aula de FLE de 1º de Bachillerato, como se ha visto reflejado en la secuenciación de sesiones. Aunque el objetivo general era impulsar la lectura y mejorar la comprensión escrita, se ha intentado trabajar todas las competencias orales y escritas.

Por último, se decretó que, a través de esta propuesta, el alumnado se situaría en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha mencionado anteriormente, en todas las sesiones y actividades diseñadas el alumnado es el protagonista, siendo el docente un guía y orientador que facilita que los alumnos alcancen sus objetivos didácticos.

En definitiva, se podría decir que esta propuesta ha alcanzado de manera satisfactoria el objetivo general y los objetivos específicos que se definieron en un principio.

5. Limitaciones y prospectiva

El último punto de este trabajo fin de máster consistirá en examinar las limitaciones que se han podido dar a lo largo de su elaboración.

- Hay muchas fuentes que muestran datos relacionando jóvenes y lectura, sin embargo, no todas son tan fiables o reales como parecen. Por ello, en este sentido, se ha debido prestar una especial atención a la hora de seleccionar información para integrar en este trabajo.
- La falta de experiencia como docente por parte de la autora de este TFM ha podido influir a la hora de proponer sesiones debido al desconocimiento sobre el nivel de aplicabilidad en un contexto real.
- En numerosas ocasiones, se han dado dificultades para encontrar artículos de fuentes contrastadas cuyas fechas de publicación fueran de 2021 en adelante.
- A la hora de buscar actividades relacionadas con talleres de lecturas para el aprendizaje de idiomas y culturas, no se ha encontrado todo el material deseado que podría haber servido como fuente de inspiración para la autora.

Para concluir, se espera que esta propuesta se llegue a aplicar en una situación real y se pueda poner a prueba su eficacia permitiendo identificar sus puntos débiles y exponerla a mejoras o adaptaciones constantes. De esta forma, la prospectiva de futuro de esta propuesta podría considerar:

- La implementación del taller literario en un grupo de 1º de Bachillerato en una clase y centro similar al que se ha descrito en este trabajo. Si hubiera diferencias, se podría adaptar y modificar para asegurar el éxito de su puesta en práctica.
- Combinar esta propuesta con otras asignaturas, aprovechando el carácter generalizado y la importancia que supone la lectura en cualquiera de los ámbitos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, S., Inda, M., Álvarez M. (2021). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de investigación en educación* 10(1), 77-78.
- Amer, k. E. (2004). Efficacité d'un modèle d'enseignement proposé en vue de développer quelques compétences de la pensée critique chez les étudiants de section française à la faculté de pédagogie. Thèse de doctorat, université de Héloûan.
- Asto. M. y Durán, K. (2022). El método Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(6), 2310-2321. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9042489.pdf>
- Bleda (2017). Disposición del aula y colocación de los estudiantes. Aprendizaje cooperativo. Aprender y Cooperar. Disponible en: <https://aprendercooperar.wordpress.com/2017/05/01/disposicion-del-aula-y-colocacion-de-los-estudiantes-aprendizaje-cooperativo/>
- BOE (2022). Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2023). Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (s. f.). Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/4>
- Bonilla, S. (2013). Trabajo cooperativo como estrategia didáctica para desarrollar la capacidad de pensamiento autónomo y crítico promoviendo el aprendizaje significativo en los estudiantes del Colegio San Bartolomé (tesis de maestría).
- Botella, A. M., & Adell, J. R. (2018). La integración de las artes a través de una propuesta didáctica en educación secundaria obligatoria: música, plástica y expresión corporal. *Vivat Academia*, 2018, num. 142, 109-123.
- Cabeza Leiva, A. (2011). Plan de lectura para favorecer las competencias lingüísticas del alumnado. *Pedagogía Magna*, (11), 31-32.

- Caisedá, C. & Dávila, E. (2006). El aprendizaje basado en problemas y proyectos: una estrategia de integración. Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Carman, K. (2023). Rúbrica de Comprensión Lectora – Inglés. Disponible en: <https://edtk.co/rbk/15390>
- Carranza, T. R. (2021). El trabajo por proyectos y la narración de historias para fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera y la adquisición de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).
- Carrión Muñoz, M. I. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3186-3203. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5564
- Catalá, P., Gutiérrez, L., Écija Gallardo, C., Luque Reca, O., Martínez, R., Máximo, N., & Peñacoba Puente, C. (2022). ¿Cómo optimizar el proceso de adquisición de competencias?: análisis de un cambio de metodología en los resultados de evaluación.
- Collet, M. y Rémy-Leleu, R. (2023). *Beyoncé est-elle féministe ?* First éditions.
- Coloma, J. (2003). Animación a la lectura: animación a la interculturalidad. En J. Coloma y M. Pérez (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional ASELE. El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad* (pp. 228-237). Universidad de Murcia.
- Colomina, F. J., (2020). La lectura en el universo del aprendizaje lingüístico y cultural. *Actas del III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras*. Disponible en: <https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14574/1/978-84-9127-125-3.pdf#page=5>
- Davies, W. M. (2006). An "Infusion" Approach to Critical Thinking: Moore on the Critical Thinking Debate. *Journal of Higher Education Research and Development*, 25(2), 179-193.
- Díaz Secades, L. A. (2022, September). Fomento de la motivación y autonomía del alumnado de Termoeconomía. In *CIVINEDU 2022-Conference Proceedings*. Red de Investigación e Innovación Educativa (REDINE).

- Díaz, E. Y Suñén, M. (2013). El trabajo basado en proyectos en la clase de español con fines profesionales. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Las Lenguas*, 14 (1), 219-227.
- Fonseca, C. (2016). Docentes de bachillerato y la formación ciudadana de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.
- García López, P. (2021). programación didáctica para la asignatura de ciencias de la naturaleza.
- Garrigós Sabaté, J y Valero García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 125-151.
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6017>
- González-Martín, C., & Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 39-60.
- Lozano González, G. (2013). Impacto del trabajo cooperativo en el aprendizaje de alumnos de primer grado de secundaria.
- Magraner, J. S. B., & Nicolás, A. M. B. (2020). Aprendizaje por proyectos en la clase de Bachillerato: La opereta La Corte de Farón. *Revista de la SEECI*, (51), 1-15.
- Ministerio de Cultura y Deporte. (2023, febrero 27). Barómetro de hábitos de lectura 2023.
<https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2023/02/230227-barometro-habitos-lectura.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). Competencias clave. Disponible en:
<https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-secundaria-obligatoria/competencias-clave.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). PIRLS 2021: Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora en España [Documento PDF].
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:694dbae1-5f22-426d-979d-2929e8ecd9b6/pirls-2021-online-comprimido.pdf>
- Moll, S. (2013). Aprendizaje cooperativo. Cómo formar equipos de aprendizaje en clase. Justifica tu respuesta; Santiago Moll. Recuperado de:

<https://justificaturespuesta.com/aprendizaje-cooperativo-como-formar-equipos-de-aprendizaje-en-clase>

Ochoa Moreno, M., & Cartuche Andrade, M. (2023). Recursos Didácticos: Mediadores Eficaces Para Desarrollar La Lectura Comprensiva. *Tesla Revista Científica*, 2(1), 14.

<https://doi.org/https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e150>

Peña, N. (2023). Guía para la implementación de ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) en la escuela. *Universidad de Chile*, p. 22. Disponible en

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/196068/Aprendiendo-en-accion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pico, J. C. (2021). La estrategia del trabajo cooperativo en la educación virtual.

Pinilla Gómez, R. (2004). “Las estrategias de comunicación”, en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, 435-446.

RUÉ, Joan. Treinta años de aprendizaje cooperativo. Qué hemos aprendido y qué nos falta por aprender. In: CAÑABATE, Dolors; COLOMER, Jordi. *El aprendizaje cooperativo en la universidad del siglo XXI: Propuestas, estrategias y reflexiones*. Barcelona: Graó, 2020. p. 31-41.

Trujillo, F. (2014). Ideas clave de la unidad “Aprendizaje basado en proyectos” [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=iJyHR7uCMJw>

Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Área de educación.

Vargas, G. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58(1). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1652-67762017000100011&script=sci_arttext

Vílches, A. y Gil Pérez, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula. Una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 208, pp. 41-46.

Anexo A. Redacción de los objetivos de etapa a nivel estatal (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato)

- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Anexo B. Redacción de los objetivos de etapa a nivel autonómico (Decreto 103/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía)

- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- f) Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.
- l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

Anexo C. Competencias específicas de la propuesta según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

1. Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.

La comprensión supone recibir y procesar información. En la etapa de Bachillerato, la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos orales, escritos y multimodales sobre temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público expresados en la lengua estándar. La comprensión, en este nivel, implica entender e interpretar los textos y extraer las ideas principales y las líneas argumentales más destacadas, así como valorar de manera crítica el contenido, la intención, los rasgos discursivos y ciertos matices, como la ironía o el uso estético de la lengua. Para ello, es necesario activar las estrategias más adecuadas, con el fin de distinguir la intención y las opiniones tanto implícitas como explícitas de los textos. Entre las estrategias de comprensión más útiles para el alumnado se encuentran la inferencia y la comprobación de significados, la interpretación de elementos no verbales y la formulación de hipótesis acerca de la intención y opiniones que subyacen a dichos textos, así como la transferencia e integración de los conocimientos, las destrezas y las actitudes de las lenguas que conforman su repertorio lingüístico. Incluye la interpretación de diferentes formas de representación (escritura, imagen, gráficos, tablas, diagramas, sonido, gestos, etc.), así como de la información contextual (elementos extralingüísticos) y cotextual (elementos lingüísticos), que permiten comprobar la hipótesis inicial acerca de la intención y sentido del texto, así como plantear hipótesis alternativas si fuera necesario. Además de dichas estrategias, la búsqueda de fuentes fiables, en soportes tanto analógicos como digitales, constituye un método de gran utilidad para la comprensión, pues permite contrastar, validar y sustentar la información, así como obtener conclusiones relevantes a partir de los textos. Los procesos de comprensión e interpretación requieren

contextos de comunicación dialógicos que estimulen la identificación crítica de prejuicios y estereotipos, así como el interés genuino por las diferencias y semejanzas etnoculturales.

2. Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.

La producción engloba tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. En esta etapa, la producción debe dar lugar a la redacción y la exposición de textos sobre temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público, con creatividad, coherencia y adecuación. La producción, en diversos formatos y soportes, puede incluir en esta etapa la exposición de una presentación formal de extensión media en la que se apoyen las ideas con ejemplos y detalles pertinentes, una descripción clara y detallada o la redacción de textos argumentativos que respondan a una estructura lógica y expliquen los puntos a favor y en contra de la perspectiva planteada, mediante herramientas digitales y analógicas, así como la búsqueda avanzada de información en internet como fuente de documentación de forma exhaustiva y selectiva. En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado (escritura, imagen, gráficos, tablas, diagramas, sonido, gestos, etc.) y la selección, configuración y uso de dispositivos digitales, herramientas y aplicaciones para comunicarse, trabajar de forma colaborativa y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones en la red.

Las actividades vinculadas con la producción de textos cumplen funciones importantes en los campos académicos y profesionales y existe un valor social y cívico concreto asociado a ellas. La destreza en las producciones más formales en diferentes soportes es producto del aprendizaje a través del uso de las convenciones de la comunicación y de los rasgos discursivos más frecuentes. Incluye no solo aspectos formales de cariz más lingüístico, sino también el aprendizaje de expectativas y convenciones asociadas al género empleado, el uso ético del lenguaje, herramientas de producción creativa o características del soporte utilizado. Las estrategias que permiten la mejora de la producción, tanto formal como informal, comprenden en esta etapa la planificación, la autoevaluación y coevaluación, la retroalimentación, así como la monitorización, la validación y la compensación de forma autónoma y sistemática.

3. Interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía. La interacción implica a dos o más participantes en la construcción de un discurso. Se considera el origen del lenguaje y comprende funciones interpersonales, cooperativas y transaccionales. En la interacción con otras personas entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos, tanto orales como escritos y multimodales. En esta etapa de la educación se espera que la interacción aborde temas de relevancia personal para el alumnado o de interés público. Esta competencia específica es fundamental en el aprendizaje, pues incluye estrategias de cooperación, de cesión y toma de turnos de palabra, así como estrategias para preguntar con el objetivo de solicitar clarificación o confirmación. La interacción se revela, además, como una actividad imprescindible en el trabajo cooperativo donde la distribución y la aceptación de tareas y responsabilidades de manera equitativa, eficaz, respetuosa y empática está orientada al logro de objetivos compartidos. Además, el aprendizaje y aplicación de las normas y principios que rigen la cortesía lingüística y la etiqueta digital preparan al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática, responsable, respetuosa, inclusiva, segura y activa.

6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales. La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad analizándola, valorándola críticamente y beneficiándose de ella. En la etapa de Bachillerato, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque sienta las bases para que el alumnado ejerza una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida y evita que su percepción esté distorsionada por estereotipos y prejuicios, lo que constituye el origen de ciertos tipos de discriminación. La valoración crítica y la adecuación a la diversidad deben permitir al alumnado actuar de forma empática, respetuosa y responsable en situaciones interculturales. La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, favorece el desarrollo de una sensibilidad

Taller de lectura para la mejora de la comprensión escrita en 1º de Bachillerato a través del aprendizaje basado en proyectos artística y cultural, y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva y el propio sistema de valores culturales; y rechazar y evaluar las consecuencias de las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos. Todo ello debe desarrollarse con el objetivo de favorecer y justificar la existencia de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

Anexo D. Descriptores incluidos en la propuesta según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato

Competencia en comunicación lingüística (CCL):

- CCL1: Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
- CCL2: Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
- CCL3: Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
- CCL5: Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP):

- CP1: Usa eficazmente una o más lenguas, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas, de manera apropiada y adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

- CP2: A partir de sus experiencias, realiza transferencias entre distintas lenguas como estrategia para comunicarse y ampliar su repertorio lingüístico individual.
- CP3: Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.

Competencia ciudadana (CC):

- CC3: Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA):

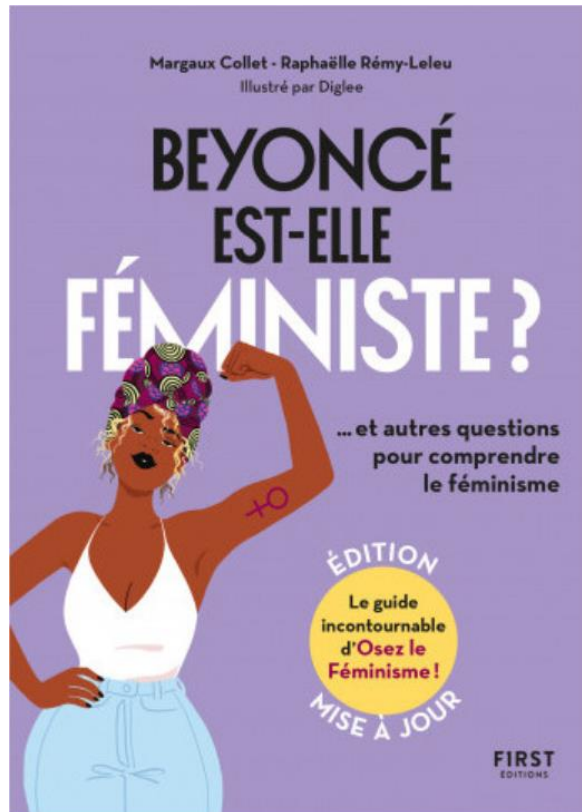
- CPSAA3: Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
- CPSAA4: Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.

Anexo E. Genial.ly « Violence sexiste et égalité femmes-hommes : on en est où ? »

The infographic features a central purple vertical bar with the title 'Violence sexiste et égalité femmes-hommes : on en est où ?' and the Genial.ly logo at the bottom. To the right, nine tan-colored boxes are arranged in a grid, each containing a different statistic or fact. A share icon is located in the top right corner of the infographic area.

Violence sexiste et égalité femmes-hommes : on en est où ?	Une femme tuée à l'arme blanche par son ex-compagnon, devant leur fille de 8 ans	Une femme tous les trois jours	Toute la ville de Barcelone en deuil après la mort d'une femme de 29 ans tuée par son compagnon
	La violence sexiste ne disparaît pas avec l'âge : elle passe inaperçue	Un tiers des moins de 20 ans a déjà été victime de violences sexistes et sexuelles, selon un sondage alarmant	Égalité salariale en France : les femmes "travaillent gratuitement" à partir de lundi
	Les femmes sont payées 13 % de moins que les hommes en Europe	Voici les chiffres clés qui témoignent d'une situation alarmante en France	À partir du 1er avril, l'outrage sexiste "aggravé" devient un délit : qu'est-ce que ça change ?

Anexo F. Capítulos del libro *Beyoncé est-elle féministe ?* de Collet, M. y Rémy-Leleu, R. (2023)



1. *Beyoncé est-elle féministe ? Petite histoire du féminisme*
2. *C'est quoi les « trucs de meufs » ou les « trucs de mecs » ? La construction du genre*
3. *Hé, mademoiselle ? Le sexisme au quotidien : du langage aux violences*
4. *Où sont les femmes dans les livres d'histoire ? Le matrimoine, ou l'héritage des femmes*
5. *Pourquoi n'y a-t-il jamais eu de femme Présidente de la République en France ? Politique, parité et pouvoir*
6. *Pourquoi y a-t-il des femmes nues partout ? L'image des femmes, de la pub au cinéma*
7. *Amour, désir, sexe : tout pareil ? Être bien au lit*
8. *Que faire si j'ai été harcelé.e en ligne ? Le cybersexisme*
9. *Et l'égalité à la maison ? Le féminisme en repas de famille*
10. *Qui court le plus vite ? Le sport pour toutes et tous*

Anexo G. Cuestionario sobre la elección de la autora

1. Parlez-moi de l'autrice : comment elle s'appelle ? Quand et où est-ce qu'elle est née ? Elle est toujours vivante ?
2. Pourquoi avez-vous choisi cette autrice ?
3. Pour quelle raison avez-vous choisi ce chapitre ?
4. Pouvez-vous faire un résumé de ce chapitre ? (5 lignes)
4. Quel est le message qui vous touche le plus et pour quel motif ?
5. Sous quel prétexte elle a publié cet œuvre ?
6. Quel impact a eu cet œuvre dans la société française et pourquoi ?

Anexo H. Rúbrica de observación directa

Tabla 15: rúbrica de observación directa

Observación directa	Niveles			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Participación en las actividades propuestas (2,5 máx.)	Participa en las actividades propuestas, muestra interés y hace preguntas sobre el tema, vocabulario o estructuras gramaticales.	Participa en las actividades pero no hace preguntas sobre el tema, vocabulario o estructuras gramaticales.	Participa pero no muestra interés en las actividades propuestas.	No participa.
Atención en clase (2,5 máx.)	Muestra interés en clase, escucha, toma apuntes e interviene con respeto.	Muestra interés, toma apuntes, escucha pero no interviene.	Se limita a escuchar y no parece mostrar mucho interés.	No muestra interés.
Actitud general (2,5 máx.)	Tiene una actitud respetuosa y fomenta el buen clima de trabajo en clase.	Tiene una actitud respetuosa pero interactúa muy poco con el resto de la clase.	Tiene una actitud respetuosa pero no interactúa con el resto de la clase.	No tiene una actitud respetuosa.
Empatía hacia la cultura (2,5 máx.)	Actúa con empatía hacia la cultura extranjera.	Demuestra cierta empatía hacia la cultura extranjera.	No demuestra mucha empatía hacia la cultura extranjera.	No demuestra empatía hacia la cultura extranjera.

Fuente: elaboración propia.

Anexo I. Lista de cotejo de trabajo en grupo

Tabla 16: lista de cotejo de trabajo en grupo

Indicador	Valor (del 1 al 5)
Participa en las actividades grupales.	
Interactúa con respecto.	
Da su opinión.	
Ayuda y explica concepto a los demás.	
Pide ayuda al profesor o a los compañeros si lo necesita.	

Fuente: elaboración propia.

Anexo J. Rúbrica de expresión oral

Tabla 17: rúbrica de expresión oral

Expresión oral	Niveles			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Gramática (2,5 máx.)	Aplica de manera correcta y variada las estructuras gramaticales.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta la mayor parte del tiempo.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta cometiendo algunos fallos.	Generalmente no consigue aplicar las estructuras gramaticales de manera correcta.
Vocabulario (2,5 máx.)	El vocabulario utilizado es rico y amplio, incluyendo el uso de nuevas palabras y expresiones.	El vocabulario utilizado es rico y amplio, sin acudir apenas a la repetición de palabras.	El vocabulario utilizado es limitado y a veces repetitivo, pero adecuado para su nivel.	El vocabulario utilizado es escaso y muy limitado.
Pronunciación y entonación (2,5 máx.)	Clara, cuidada y precisa. No comete errores, lo que le permite comunicarse de una manera eficaz.	Adecuado para su nivel. Comete escasos errores que no le dificultan comunicarse de manera clara.	Muestra algunos problemas con su pronunciación pero consigue comunicarse.	Los constantes problemas con su pronunciación y su entonación impiden su comprensión.
Comprensión (2,5 máx.)	Comprende totalmente el tema en cuestión e interactúa sin ningún problema.	Comprende la mayor parte del tema en cuestión y casi siempre interactúa adecuadamente.	Comprende parcialmente el tema en cuestión e interactúa con dificultad.	No comprende el tema en cuestión y es incapaz de interacciones.

Fuente: elaboración propia.

Anexo K. Rúbrica de producción escrita

Tabla 18: rúbrica de producción escrita

Producción escrita	Niveles			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Gramática (3 máx.)	Aplica de manera correcta y variada las estructuras gramaticales.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta la mayor parte del tiempo.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta cometiendo algunos fallos.	Generalmente no consigue aplicar las estructuras gramaticales de manera correcta.
Vocabulario (3 máx.)	El vocabulario utilizado es rico y amplio, incluyendo el uso de nuevas palabras y expresiones.	El vocabulario utilizado es rico y amplio, sin acudir apenas a la repetición de palabras.	El vocabulario utilizado es limitado y a veces repetitivo, pero adecuado para su nivel.	El vocabulario utilizado es escaso y muy limitado.
Presentación y organización (2 máx.)	La redacción está bien presentada, sin faltas de puntuación. El texto es coherente y está bien cohesionado mediante conectores.	La redacción es está bien presentada, aunque con algunos errores de puntuación. El texto es coherente pero usa pocos conectores.	La presentación de la redacción es correcta, aunque el alumno no cuida la puntuación. Falta coherencia y el uso de conectores es insuficiente.	La redacción está mal escrita. Hay muchos errores de puntuación y los contenidos son incoherentes. El alumno no usa ningún corrector.
Contenido (2 máx.)	Expone el contenido de manera correcta sin salirse del tema.	Expone la mayoría del contenido faltándole algún dato.	Se desvía un poco del tema.	El escrito carece de contenido concreto.

Fuente: elaboración propia.

Anexo L. Rúbrica de comprensión escrita

Tabla 19: rúbrica de comprensión escrita

Comprensión escrita	Niveles			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Comprensión de la lectura (3,33 máx.)	Demuestra una comprensión profunda y precisa del texto.	Demuestra una comprensión adecuada del texto.	Demuestra una comprensión básica del texto.	Demuestra una comprensión limitada o incorrecta del texto.
Identificación de la gramática explicada (3,33 máx.)	Identifica correctamente la gramática explicada en clase y la aplica en el texto.	Identifica correctamente la gramática explicada en clase pero puede cometer algunos errores en su aplicación.	Identifica de forma parcial la gramática explicada en clase y tiene dificultades para aplicarla correctamente.	No logra identificar la gramática explicada en clase y no la aplica.
Respuesta a las preguntas (3,33 máx.)	Responde de manera acertada y precisa.	Responde de manera acertada a la mayoría de las preguntas.	Responde de manera acertada a algunas preguntas.	No logra responder de manera acertada a las preguntas.

Fuente: Carman (2023)

Anexo M. Cuestionario de autoevaluación

Nom et prénom *

Tu respuesta _____

J'ai collaboré avec l'équipe pour réaliser le projet proposé *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'ai aidé mes collègues *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'ai demandé de l'aide à mes collègues quand c'était nécessaire *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'ai écouté et respecté les idées de mes collègues *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'ai exprimé mon avis et mes idées *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'ai l'impression d'avoir appris grâce à ce projet *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Je suis satisfait(e) de mon travail *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

À mon avis c'est une belle manière de réviser tout ce que nous avons appris *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

J'aimerais faire un autre projet comme celui-ci l'année prochaine *

Oui

Non

Je ne suis pas certain(e)

Tu as le droit à t'exprimer :)

Tu respuesta _____

Envlar [Borrar formulario](#)

Anexo N. Cuestionario de coevaluación

Nom et prénom de ton/ta collègue *

Tu respuesta _____

Il/elle participe et aide l'équipe *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Il/elle écoute et respecte l'avis des autres *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Il/elle exprime ses idées avec respect *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Il/elle a une attitude positive *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Tu peux faire des commentaires sur ton/ta collègue si besoin :)

Tu respuesta _____

Envier [Borrar formulario](#)

Anexo O. Rúbrica del producto final

Tabla 20: rúbrica del producto final

Producto final	Niveles			
	Excelente	Notable	Suficiente	Insuficiente
Gramática (2,5 máx.)	Aplica de manera correcta y variada las estructuras gramaticales.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta la mayor parte del tiempo.	Aplica las estructuras gramaticales de manera correcta cometiendo algunos fallos.	Generalmente no consigue aplicar las estructuras gramaticales de manera correcta.
Vocabulario (2,5 máx.)	El vocabulario utilizado es rico y amplio, incluyendo el uso de nuevas palabras y expresiones.	El vocabulario utilizado es rico y amplio, sin acudir apenas a la repetición de palabras.	El vocabulario utilizado es limitado y a veces repetitivo, pero adecuado para su nivel.	El vocabulario utilizado es escaso y muy limitado.
Pronunciación y entonación (2,5 máx.)	Clara, cuidada y precisa. No comete errores, lo que le permite comunicarse de una manera eficaz.	Adecuado para su nivel. Comete escasos errores que no le dificultan comunicarse de manera clara.	Muestra algunos problemas con su pronunciación pero consigue comunicarse.	Los constantes problemas con su pronunciación y su entonación impiden su comprensión.
Originalidad (2,5 máx.)	El producto es muy original y la calidad del vídeo es muy buena.	El producto no destaca por originalidad pero la calidad del vídeo es muy buena.	El producto no es muy original y la calidad del vídeo no es muy buena.	El producto no es original ni la calidad del vídeo es buena.

Fuente: Carman (2023)

Anexo P. Cuestionario de evaluación al docente

Nom et prénom *						
Tu respuesta _____						
Elle a expliqué de manière claire le projet *						
	1	2	3	4	5	
Peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
Elle a expliqué les objectifs à atteindre *						
	1	2	3	4	5	
Peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
Elle nous a aidé quand nous avons eu des doutes *						
	1	2	3	4	5	
Peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup
Elle nous a guidé tout au long du projet *						
	1	2	3	4	5	
Peu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Beaucoup

Elle a expliqué comment elle allait nous évaluer *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Elle nous écoute *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Elle crée une bonne ambiance de travail dans la classe *

1 2 3 4 5

Peu Beaucoup

Tu peux faire d'autres commentaires pour évaluer ta prof si tu veux :)

Tu respuesta _____

[Envíar](#) [Borrar formulario](#)