

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

**Propuesta didáctica para la expresión oral
en 1.º de Bachillerato en el aula de Lengua
Extranjera I: inglés a través del *podcast***

Trabajo fin de estudio presentado por:	Laura Arribas Domínguez
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención
Especialidad:	Lengua Extranjera I: Inglés
Director/a:	Miriam Borges Álvarez
Fecha:	19/3/2025

Resumen

Esta propuesta didáctica se centra en la destreza de la expresión oral, combinando la herramienta del *podcast* con el Aprendizaje basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo en la asignatura de Lengua Extranjera I: inglés. Concretamente, va dirigida a un grupo de 1.º de Bachillerato con una diversidad multicultural notable. Así, con el *podcast Amigos Ingleses* como inspiración e *input*, se plantea la creación y grabación de episodios en el aula bajo el proyecto *Multicultural friends*. Para ello, se han creado siete sesiones en las que cada estudiante desempeñará un rol determinado en su grupo para elaborar un proyecto con una finalidad social real. Durante estas, se evaluará el desempeño de los estudiantes conforme a las competencias, criterios y objetivos de la ley educativa, haciendo partícipes a los propios alumnos en la evaluación. Asimismo, se detallarán las acciones dirigidas a los alumnos con necesidades específicas, y a los diferentes ritmos de aprendizaje. Por último, se ofrece una evaluación de la propuesta, teniendo en cuenta que no se ha implementado. Se concluye que pese a sus limitaciones, la propuesta tiene un potencial destacable en el actual contexto educativo de la Educación Secundaria en España.

Palabras clave: expresión oral, Lengua Extranjera I inglés, Aprendizaje basado en Proyectos, aprendizaje cooperativo, *podcast*

Abstract

This didactic proposal focuses on oral expression and combines the podcast with Project Based Learning and cooperative learning in the subject of First Foreign Language: English. More specifically, it is designed for a group of 1st-year Bachillerato students with a notable multicultural diversity. Thus, taking the podcast *Amigos Ingleses* as both inspiration and input, the project *Multicultural friends* is born, involving the creation and recording of podcast episodes in the classroom. For this purpose, seven sessions have been created in which each student will take on a specific role in his group to develop a project with a real social purpose. Throughout these sessions, students' performance will be evaluated according to the competencies, criteria and objectives of the education law, actively involving the students themselves in the evaluation. Likewise, the actions towards students with special needs and those aimed to tackle the different learning paces will be outlined. Lastly, an evaluation of the proposal, which hasn't been implemented, is provided. It is concluded that, regardless of its limitations, the proposal has a remarkable potential in the current educational context of Secondary Education in Spain.

Keywords: oral expression, First Foreign Language English, Project based Learning, cooperative learning, podcast

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación y planteamiento del problema	8
1.2. Objetivos	13
1.2.1. Objetivo general	13
1.2.2. Objetivos específicos	14
2. Marco teórico	14
2.1. Metodologías	14
2.1.1. Aprendizaje basado de Proyectos	14
2.1.2. Aprendizaje cooperativo	17
2.2. El <i>podcast</i> como recurso didáctico	20
2.3. El uso de las TIC en el ABP y el aprendizaje cooperativo	21
3. Propuesta de intervención	23
3.1. Presentación de la propuesta	23
3.2. Contextualización de la propuesta	23
3.3. Intervención en el aula: fundamentación curricular	25
3.3.1. Objetivos	25
3.3.2. Competencias	26
3.3.3. Contenidos/ saberes básicos	27
3.3.4. Metodología	28
3.3.5. Recursos	30
3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades	31
3.3.7. Atención a la diversidad/ DUA	52

3.3.8. Evaluación	53
3.4. Evaluación de la propuesta	55
4. Conclusiones	56
5. Limitaciones y prospectiva	57
Referencias bibliográficas	58
Anexo A: objetivos de etapa	65
Anexo B: competencias clave	66
Anexo C: competencias específicas	68
Anexo D: criterios de evaluación	69
Anexo E: descriptores operativos	70
Anexo F: material complementario	72
Anexo G: instrumentos de evaluación	77

Índice de figuras

Figura 1. <i>Pasos para la implementación del Aprendizaje basado en Proyectos</i>	15
Figura 2. <i>Ventajas del Aprendizaje basado en Proyectos</i>	16
Figura 3. <i>Finalidades del aprendizaje cooperativo</i>	18
Figura 4. <i>ACTIVIDAD 2: ejemplo de preguntas del cuestionario de Typeform para distribución de roles</i>	74
Figura 5. <i>ACTIVIDAD 3: ejemplo de preguntas del formulario de Google para actividad de comprensión oral</i>	75
Figura 6. <i>ACTIVIDAD 6: Padlet para compartir el audio del episodio</i>	76
Figura 7. <i>Rúbrica 1 (heteroevaluación)</i>	76
Figura 8. <i>Rúbrica 2 (heteroevaluación)</i>	77
Figura 9. <i>Rúbrica 3 (autoevaluación)</i>	78

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Tabla de relación de elementos curriculares</i>	27
Tabla 2. <i>Cronograma de las sesiones</i>	31
Tabla 3. <i>Sesión 1 (fase de activación) del proyecto Multicultural friends: actividad 1</i>	32
Tabla 4. <i>Sesión 1 (fase de activación) del proyecto Multicultural friends: actividad 2</i>	33
Tabla 5. <i>Sesión 2 (fase de activación) del proyecto Multicultural friends: actividad 3</i>	34
Tabla 6. <i>Sesión 3 (fase de investigación) del proyecto Multicultural friends: actividad 4</i>	37
Tabla 7. <i>Sesión 4 (fase de desarrollo) del proyecto Multicultural friends: actividad 5</i>	40
Tabla 8. <i>Sesión 5 (fase de desarrollo) del proyecto Multicultural friends: actividad 6</i>	43
Tabla 9. <i>Sesión 6 (fase de desarrollo) del proyecto Multicultural friends: cont. actividad 6</i>	46
Tabla 10. <i>Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto Multicultural friends: actividad 7</i>	47
Tabla 11. <i>Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto Multicultural friends: actividad 7 evaluación del aprendizaje (cont.)</i>	49
Tabla 12. <i>Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto Multicultural friends: actividad 7 evaluación del aprendizaje (cont.)</i>	51
Tabla 13. <i>Criterios de evaluación y calificación</i>	54
Tabla 14. <i>Matriz DAFO</i>	55
Tabla 15. <i>Diario de observación</i>	79
Tabla 16. <i>Lista de cotejo 1 (coevaluación)</i>	80

1. Introducción

El presente Trabajo de Fin de Estudios consiste en el diseño de una propuesta didáctica para la asignatura de Lengua Extranjera: Inglés en el aula de 1.º de Bachillerato. Más concretamente, se centra en la expresión oral, una de las habilidades pertenecientes al bloque de Comunicación según la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), que debe evaluarse en Secundaria. La propuesta estará basada por un lado en metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo y, por otro lado, en el uso de las TIC en forma de un *podcast*. Así, se plantea una propuesta innovadora que tendrá el tema de la multiculturalidad como hilo conductor, buscando introducir contenidos transversales y adaptarse al contexto que se detalla en el apartado correspondiente.

En segundo lugar, el presente trabajo contendrá la justificación y el planteamiento del problema al que se dirige la propuesta. Asimismo, se incluirán los objetivos perseguidos en el trabajo, incluyendo aquellos de carácter teórico y práctico. De esta forma, se hará una revisión bibliográfica y un análisis de las metodologías mencionadas y del uso del *podcast* en el aula con el foco en la expresión oral. Teniendo esto en cuenta, se presentará la propuesta de intervención con todo detalle. Por último, se ofrecerán unas conclusiones, precedidas por la evaluación de la propuesta y seguidas de la prospectiva y las limitaciones del trabajo pudiendo así comprobar el cumplimiento de los objetivos.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

Este trabajo va dirigido a la enseñanza y el aprendizaje de la expresión oral en España, más específicamente en la Comunidad de Madrid en el marco de la Educación Secundaria postobligatoria. Como docente y estudiante, he podido percibir una carencia en la expresión oral de los alumnos de Secundaria que podría ser la consecuencia tanto de los factores afectivos asociados a esta destreza, como del propio enfoque didáctico del inglés en España. A esto último hizo referencia Cunningham en la conferencia celebrada por Cambridge Assessment English, argumentando que la formación de calidad en inglés aún no se ha alcanzado (2020). De hecho, existen estudios que apoyan su afirmación como el informe EPI

(English Proficiency Index), que sitúa a España en la posición 26 de entre los 35 países europeos y en la 36 entre los 116 países analizados (Education First, 2023). En este mismo informe destaca el estancamiento de la franja de edad 18 a 20 años, coincidente con la edad de aquellos que terminan la educación secundaria postobligatoria, con resultados menos satisfactorios desde 2015 (Education First, 2023). A nivel de la Comunidad de Madrid, aunque se sitúe entre las mejores regiones a nivel nacional según el ya mencionado EPI (Education First, 2023), la expresión oral sigue quedándose a la cola. Tanto es así que, en una prueba con una amplia muestra de 1774 alumnos de 15 años de 4.º de ESO de Madrid realizada por el British Council, “las destrezas en expresión oral obtuvieron los resultados medios más bajos de la calificación por escala, un 28,3%” respecto a las otras destrezas (Shepherd y Ainsworth, 2017, p.47). Especialmente en la etapa de Bachillerato la expresión oral empieza a perder más peso dado que esta no se evalúa en la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU, ahora PAU) y deja de ser prioritaria para los docentes. Así lo admite una muestra de docentes de Secundaria de inglés, argumentando que la expresión e interacción oral tienen un valor inferior, y haciéndolo extensible a los alumnos para los que no son necesarias (Napiórkowska, 2022). El efecto que tiene esta percepción de la expresión oral es apuntado por Xavier Martí, el director general de Education First en una entrevista. Según Martí, los gobiernos deberían priorizar los idiomas, pues gracias al inglés se incrementa en un 35% la posibilidad de obtener un empleo bien retribuido antes de los 30 años (Farrés y Carceller, 2023). Además, expresa su preocupación por la mejorable situación de España, carente de un carácter práctico e innovador; y afirma que “hay demasiada teoría y mucha gramática, cuando los idiomas se aprenden hablando y practicando” (Farrés y Carceller, 2023). Aunque se hayan hecho avances, esta ha sido y continúa siendo la percepción que tengo y la que ha inspirado la realización del presente TFE. Con este se pretende contribuir a las existentes iniciativas y proyectos enfocados en la expresión oral de entre los que destaca el proyecto ADACORA¹ que ofrece una herramienta de asistencia al docente en el desarrollo de la comunicación oral. Por su parte, la acción más reciente llevada a cabo por el Estado al respecto puede verse en la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de

¹ consistente en el uso de la herramienta digital EVALOE-SSD por parte del profesorado de Secundaria, con el objetivo de mejorar la comunicación oral y su evaluación (Alvarado et al., 2024, p.15)

diciembre, de Educación, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) cuyos criterios de evaluación, competencias específicas y descriptores del perfil de salida cubren las cuatro destrezas. De forma similar, la LOMLOE otorga a la expresión oral un lugar importante en la competencia plurilingüe integrando también “los aspectos históricos e interculturales que conducen al alumnado a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural y contribuyen a que pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática” (Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Bachillerato). Por ello, se hace necesario llevar a las aulas propuestas que vayan en consonancia con la filosofía de la mencionada LOMLOE y su equivalente decreto en Bachillerato² en la Comunidad de Madrid.

Sin embargo, es cierto que, en el ámbito afectivo, factores como la ansiedad afectan al aprendizaje y especialmente a la expresión oral. Al respecto, por un lado, cabe aludir a la teoría de Krashen del filtro afectivo, que regula la entrada de *input* para comprender y adquirir el idioma de manera que un filtro afectivo alto lo bloquea y uno bajo lo facilita (Krashen, 1982, p. 32). Por otro lado, la ansiedad es considerada por los autores de dos formas según se tenga una buena base y un rendimiento adecuado en el idioma o no, siendo bien algo temporal que le estimula positivamente (Marins de Andare y Guijarro, 2010, p.55) o bien el temor de mayor permanencia del alumno cuando hace una tarea, sobre todo comunicativa (Gardner y MacIntyre, 1996, p.159). De este modo conviene mencionar el concepto de ansiedad lingüística, identificada por primera vez por Horwitz et al.³ como:

Un complejo formado por el autoconcepto, las creencias, los sentimientos y los comportamientos en una clase de idiomas y que surgen de la singularidad del proceso de aprendizaje de un idioma (1986, p. 128).

² DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato.

³ Traducción propia. Fuente: “Rather, we conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process” (Horwitz et al, 1986, p. 128)

Esta relación con el autoconcepto deriva en la motivación, que ha demostrado ser tan determinante en el aprendizaje como los factores cognitivos. La motivación es un factor afectivo dependiente de una serie de aspectos que van desde el clima, las emociones, las metas, hasta el material y la propia motivación docente entre otros (García y Doménech, 1997). Es por ello que el docente debe tenerlos en cuenta antes de hacer un juicio erróneo sobre el rendimiento del alumno y conocer las estrategias más adecuadas para disminuir los efectos de la ansiedad lingüística.

Por último, la elevada ratio de alumnos por clase y la escasez de tiempo y/o recursos plantean una dificultad añadida para realizar pruebas o actividades orales en las aulas. De forma similar, aunque ha habido intentos de incluir pruebas orales en la PAU, como en el año 2012 cuando se prorrogó su implantación, debido a las dificultades logísticas y el coste requerido (Riestra, 2012). Por otro lado, es cierto que la incorporación de los auxiliares de conversación nativos en las aulas supone un paso en la dirección adecuada. Los auxiliares representan un beneficio que va más allá del contacto con el uso natural de la lengua. Con la atmósfera distendida que se crea y la cercanía entre el auxiliar y los alumnos, se reduce la inhibición e incomodidad comunes al hablar en inglés (Navas, 2024).

Considerando el problema planteado y las actuales tendencias e investigación en enseñanza, se plantea la propuesta de *podcast* y la aplicación del ABP junto al aprendizaje cooperativo. De esta forma, se crea un canal seguro y con igualdad de oportunidades, que en conjunción con la cooperación y la creatividad permiten crear un producto real enriquecedor. Para ello, se usará el *podcast Amigos Ingleses*, realizado por una chica española, Isabel, y un chico británico, Philip, que comentan las diferencias culturales y enseñan inglés como *input* y/o modelo previo a la realización del episodio del *podcast*. Este tendrá una duración de entre 5 y 10 minutos debido a las limitaciones de tiempo y en pos de las evidencias de la neuroeducación. Según Francisco Mora el tiempo de atención de los alumnos cae a partir de los 10 minutos, por lo que plantear un *podcast* de más duración no solo no sería práctico logísticamente, sino que sería ineficaz para los alumnos (Torres, 2017). Asimismo, dentro del ABP, es importante destacar la fase de publicación y difusión de los audios de los alumnos en el centro para el uso de otros docentes y alumnos, no solo como material didáctico lingüístico, sino como herramienta de concienciación y respeto a la multiculturalidad. De

esta forma, se incide en el bloque de saberes de la interculturalidad, que se basa en “las culturas vehiculadas a través de la lengua extranjera y su importancia como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal” (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, p. 233). Asimismo se considerarán las competencias específicas de Bachillerato, que profundizan en “atender a la diversidad, y colaborar y solucionar problemas de intercomprensión y entendimiento” y en los saberes “para gestionar situaciones interculturales, y la valoración crítica y la adecuación a la diversidad lingüística, artística y cultural con la finalidad de fomentar la comprensión mutua y de contribuir al desarrollo de una cultura compartida” (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, p. 232), como se indicará en el apartado correspondiente. Por último, la temática de la propuesta va en línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 10 de la Agenda 2030, la reducción de las desigualdades (Naciones Unidas, 2025, p. 32). Dado que el contexto sociocultural de la propuesta destaca por su elevado índice de inmigración, este objetivo cobra una gran importancia, contribuyendo a la inclusión social de los alumnos inmigrantes.

En relación con las bases de la propuesta, es conveniente mencionar otras experiencias y estudios que han abordado la expresión oral en lengua extranjera con todo lo que conlleva, considerando su relevancia en el proceso de aprendizaje significativo.

Para empezar, según Anandari, una posible forma de aliviar la ansiedad y aumentar la confianza de los alumnos se centra en la propia autorreflexión a través de grabaciones, por ejemplo (2015, p.1). De este modo, los alumnos pueden escucharse y detectar sus puntos fuertes y débiles lo que les da mayor seguridad en próximas intervenciones⁴ (Anandari, 2015, p.1). De forma similar, los resultados del uso del *podcast* dentro de una actividad de aprendizaje cooperativo, indican que este fomenta “el entusiasmo, la creatividad y la confianza de los alumnos” (Vera, 2011, p.101). Así, entre otras ventajas, la flexibilidad espacio-temporal y el foco en la comunicación del formato de *podcast* no sólo alientan al

⁴ Traducción propia. Fuente: “The results also demonstrate that self-reflections helped the students deal with foreign language anxiety because they helped the students identify their strengths and weaknesses, conduct problem solving, and increase confidence” (Anandari, 2015, p.1)

alumno a mejorar (Vera, 2011, p. 96), sino que facilitan la evaluación individual al docente de aspectos más específicos como la fluidez, la pronunciación, la entonación, etc.

En segundo lugar, según otros autores las metodologías activas, que involucran al alumno en la construcción del aprendizaje y contribuyen al desarrollo su creatividad, aumentan la motivación y reducen la ansiedad en combinación con las TIC (Bravo-Cobeña y Vigueras-Moreno, 2021, p. 478-479) pues modifican su actitud frente a aprender inglés. En la propuesta desarrollada las TIC juegan un papel clave, tanto en el proceso de planificación del proyecto como en el de producción. Las TIC facilitarán el trabajo en grupo e inciden en la competencia digital que forma parte de las competencias clave de la LOMLOE. Más concretamente, la competencia digital según la LOMLOE, implica “el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas” (Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, p. 23). Entre las metodologías activas, el ABP y el trabajo cooperativo han sido elegidas por su transversalidad y su afinidad con la propuesta, pero también por cómo el ABP estimula especialmente el AC (Meneses, 2013, p. 22). Asimismo, se ha probado en estudios cualitativos como el de Tsiplakides y Keramida que la creación de proyectos y de una atmósfera de cooperación propicia la motivación para hablar sin tener miedo al error o a la evaluación negativa de los compañeros (2009, p. 41).

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

El objetivo general marcado para el TFM es realizar una propuesta para la expresión oral en 1.º Bachillerato en el aula de Lengua Extranjera I: inglés a través del *podcast* mediante el Aprendizaje basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Llevar a cabo una breve revisión bibliográfica sobre la aplicación del Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza.
- Realizar una breve revisión de la literatura del aprendizaje cooperativo en el aula.

- Analizar antecedentes sobre el empleo del *podcast* como recurso en el aprendizaje de idiomas.
- Diseñar actividades que requieran el uso de las TIC en línea con la propuesta.
- Crear herramientas de evaluación apropiadas para medir las competencias desarrolladas por los estudiantes tras la implementación de la propuesta.

2. Marco teórico

En este apartado del presente Trabajo de Fin de Máster se revisará la literatura relacionada con las metodologías y recursos de la propuesta. Así, en primer lugar, se desarrollarán el Aprendizaje basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo, y, posteriormente, se profundizará en el uso didáctico del *podcast* en el aula de inglés y se hará una breve referencia a la aplicación de las TIC con las metodologías mencionadas.

2.1. Metodologías

2.1.1. Aprendizaje basado en Proyectos

En el actual marco de cambio e innovación las metodologías activas están al orden del día y el Aprendizaje basado en Proyectos cada vez se implementa más. Sin embargo, el ABP tiene origen en un método ideado por Kilpatrick en el siglo XX, el Método del Proyecto (*Project Method*) con base en las ideas de Dewey y Thorndike (Pecore, 2015, p. 158). Para Kilpatrick, el proyecto debía ser una actividad con un propósito para la vida real en la sociedad democrática y no una mera preparación para la vida (Pecore, 2015, p. 158). Añade también que los proyectos deben ser iniciados por los estudiantes y motivarlos de forma intrínseca para que aprecien y disfruten de la escuela (Pecore, 2015, p. 158). Como definición del ABP actual, Meneses explica que es una metodología donde el estudiante realiza un proyecto de complejidad y cercano a una realidad concreta usando el conocimiento y recursos innovadores en torno a un producto que satisface una necesidad de tipo social (2013, p. 21). En el caso de la propuesta de este TFE, el contexto de inmigración del centro crea una necesidad que será satisfecha en grupos creando un *podcast* como producto innovador. Como consecuencia, se desarrollan habilidades, actitudes y valores con autonomía usando las TIC pero, al mismo tiempo, se trabaja en equipo desarrollando el pensamiento crítico y la

resolución de problemas (Araguz, 2015). En resumen, los elementos esenciales de un proyecto adecuado, listados por Larmer y Mergendoller (2014, p. 2-4) y citados por Araguz (2015), son los siguientes:

- Contenido significativo para las necesidades y el contexto de los alumnos.
- Necesidad de saber, promovida por los docentes mediante algún recurso sobre el tema elegido.
- Una pregunta guía que suponga un reto en una situación más cercana para los alumnos.
- Voz y voto de los alumnos para elegir desde el tipo de proyecto hasta el formato o el tema.
- La puesta en práctica de las competencias del siglo XXI como la innovación, la comunicación, la colaboración, etc.,
- Investigación en profundidad partiendo de una serie de preguntas que den pie a plantear hipótesis estando abiertos a nuevas perspectivas durante el proceso.
- Evaluación y revisión continua del progreso para garantizar la calidad del proyecto.
- Presentación del proyecto en público que lo lleve fuera del aula y le dé autenticidad.

Considerando estos elementos esenciales, se pueden definir las cuatro fases en la implementación del ABP según la Consejería de Educación y Universidades de Canarias (2024) reflejados en la siguiente figura:

Figura 1. Pasos para la implementación del Aprendizaje basado en Proyectos



Fuente: Elaboración propia en base a Larmer y Mergendoller (2014) y Consejería de Educación y Universidades (2024).

Es importante considerar que cada paso o fase se compondrá de actividades que guíen el proceso y en las que se trabajarán las diferentes destrezas. Así, en cada sesión se han

diseñado una o dos actividades con diferentes objetivos que hacen avanzar el proyecto según dichos pasos. Además, hay que recordar que el ABP precisa de una cuidada planificación, considerando los objetivos y las competencias del currículum, así como de la organización de los grupos, el tiempo, los recursos y el espacio. Así esta propuesta cuenta con una detallada secuenciación de actividades, detallando la organización. Las partes del ABP que más dificultad pueden entrañar son la evaluación, las TIC, por un lado, y la dirección de la clase y el apoyo a los alumnos, por otro (Sánchez, 2013, p. 3).

Sentadas las bases del Aprendizaje basado en Proyectos, se van a resumir sus ventajas, visibles en los resultados de varios estudios como el de Vallina y Pérez (2020, p. 132) y el de Medina-Nicoalde y Tapia-Calvopiña (2017).

Figura 2. Ventajas del Aprendizaje basado en Proyectos



Fuente: Elaboración propia partir de Vallina y Pérez (2020, p. 132) y Medina-Nicoalde y Tapia-Calvopiña (2017).

La evidencia de la efectividad del ABP en el aula queda patente en términos generales, pues se ha investigado ampliamente en diferentes niveles formativos y asignaturas. No obstante, no hay una cantidad considerable de estudios experimentales sobre la influencia del ABP en

la expresión oral en el aula de inglés. Entre los encontrados, cabe mencionar, en primer lugar, el estudio de Abu Bakar et al. (2019), que hace énfasis en la importancia de la integración de destrezas y consigue resultados positivos con el ABP. En segundo lugar, el estudio de Astawa et al. (2017, p. 1153) revela buenos resultados tanto en el monólogo como en el diálogo, además destaca la satisfacción del docente como beneficio para enseñar destrezas comunicativas. En consecuencia, parece que en el ABP hay una relación de causa-efecto entre el rol activo y participativo de los estudiantes y la motivación y satisfacción de los docentes (Astawa et al., 2017, p. 1153). A este respecto, el papel del docente y el alumno se asocian a unas funciones; siendo el estudiante autónomo y responsable de su aprendizaje y el docente mediador, guiando al alumno hacia la mejor solución (Reverte et al., 2007, p. 186).

En conclusión, considerando la evidencia bibliográfica, el Aprendizaje basado en Proyectos resulta muy enriquecedor y permite seguir la línea competencial marcada por la LOMLOE en diversos contextos educativos.

2.1.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo ha resultado ser de los más investigados y por ello quizás de los que más beneficios se han demostrado. Tanto es así que es considerado por algunos autores como “superior” a otras metodologías, siendo muy completo y permitiendo conseguir diversas metas a través de un solo método (Johnson et al., 1999, p.4; Vera, 2009, p. 9). Como definición, el aprendizaje cooperativo es “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.” (Johnson, et al., 1999, p.5), si bien el concepto ha evolucionado en algunos aspectos y se han sistematizado sus principios prácticos para facilitar su adecuada implementación en el aula. Entre sus beneficios, es un método que destaca por su forma inclusiva de gestionar la diversidad basándose en un “un replanteamiento del hecho educativo como acto que se comparte con el fin de que la interacción social nos permita ofrecerle a cada uno lo que necesita” (Zariquiey, 2014, p.9). Así, el AC se presenta como una alternativa a las metodologías que causan “dependencia intelectual, inseguridad en la solución de

situaciones, nula participación y escasa capacidad crítica y de reflexión" (Azorín, 2018, p. 189). En otro nivel, la responsabilidad adquirida y el reparto de roles del aprendizaje cooperativo apuntan a la educación para la democracia, unida a la apreciación por lo heterogéneo. Tanto es así que, el AC hace que la diferencia se perciba de forma más favorable y con ello, se incrementa la sensibilidad social y la empatía (Azorín, 2018, p.191). Aunque este último parece ser el punto fuerte del AC, se distinguen otras finalidades derivadas de su uso detalladas a continuación (Figura 3).

Figura 3. Finalidades del aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración propia a partir de Azorín (2018, p. 183).

En referencia a la Figura 3, la importancia de la relación entre los miembros del grupo, que interactúan y cooperan para lograr unos objetivos comunes explotando las diferencias entre ellos, se relaciona con la motivación, esencial en el aprendizaje significativo.

Para tener una mayor comprensión de las implicaciones de la cooperación y distinguirla de la colaboración, es conveniente mencionar los elementos de la estructura cooperativa según Johnson et al. (1999, p. 9-10):

- Interdependencia positiva mutua, que fuerza a los alumnos a comprometerse con el éxito de los demás pues este depende del trabajo individual.
- Interacción estimuladora, que debe ser cara a cara preferiblemente, de forma que los alumnos promuevan el aprendizaje entre ellos, no solo a nivel académico sino también personal.
- Responsabilidad individual y grupal, entendida como la necesidad de cumplir con su parte del trabajo así como de proporcionar apoyo a aquellos que no han conseguido alcanzar los objetivos de forma satisfactoria.
- Evaluación grupal, que implica tomar decisiones en función de su eficacia respecto a las metas y al propio grupo.
- Técnicas interpersonales y de equipo, para garantizar un buen trabajo en equipo así como para trabajar la resolución de posibles conflictos constructivamente.

Teniendo en cuenta los elementos mencionados, surge la posibilidad de una falta de fidelidad en la aplicación del aprendizaje cooperativo de no darse dichos elementos. Por ello, antes de aplicar el AC el docente debe conocer a su grupo-clase, y durante el desarrollo debe facilitar y organizar el aprendizaje en los grupos pero también supervisar, evaluar y motivar (Escalona et al., 2020, p.8). Por último, es reseñable su perspectiva hacia la evaluación pues va más allá del resultado final y valora competencias como la autorregulación y la metacognición, de gran trascendencia en la actual sociedad cambiante y globalizada (Zariquey, 2014, p. 5).

Finalmente, durante la redacción del marco teórico se han encontrado numerosos estudios sobre el AC en variedad de niveles educativos y asignaturas que ofrecen evidencia empírica sobre sus ventajas. En cuanto al uso del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés orientado a la expresión oral parece no haber una gran cantidad. No obstante, resulta una metodología especialmente apropiada dado que en el aula de inglés comúnmente se realizan actividades en parejas o grupos y con roles, donde la interacción es necesaria (Escalona et al., 2020, p.15). Esta es otra de las razones por las que se ha elegido el AC para la propuesta del aula de inglés, en la que los alumnos suelen estar más acostumbrados a ese tipo de actividades. Como estudio de referencia se destaca el de Escalona et al. que incluye

entrevistas, encuestas y un preexperimento enmarcado en el enfoque comunicativo y pone de relieve los beneficios del AC en la competencia oral del inglés (2020, p.15).

En resumen, se podría concluir que el aprendizaje cooperativo se adapta a las necesidades actuales de la enseñanza y permite al docente innovar en variedad de situaciones de aprendizaje adaptándolas al AC, particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2.2. El *podcast* como recurso didáctico

Antes de profundizar en el uso del podcast en el aula, es conveniente referirse a este en términos más generales. Como definición, el podcast es un medio para distribuir contenidos de diferentes tipos para ser escuchados o visualizados en un ordenador o teléfono móvil así como otros reproductores portátiles (Santiago y Bárcena, 2016, p. 63). Aunque las estaciones de radio fueron pioneras, se considera que el concepto de podcasting aparece y evoluciona con la invención de las redes sociales (Santiago y Bárcena, 2016, p. 62). La relación del podcast con las TIC se fortalece en la enseñanza, ya que cuando las nuevas tecnologías se introducen en el ámbito docente también se empieza a usar más el podcast (Oñate, 2022, p. 53). Se pueden diferenciar dos tipos en el ámbito de los idiomas, el primero es el podcast auténtico, hecho por y para nativos con fines informativos o de ocio. El segundo es el creado de forma artificial para enseñar idiomas a no nativos como complemento en cursos o similar (Rosell-Aguilar, 2007, p. 6-7). En esta propuesta se usa como input un podcast diseñado para enseñar inglés, con un gran contenido cultural fruto del origen de los podcasters. Sin embargo, serán los alumnos los que graben sus propios episodios por lo que conviene comentar algunas bases del diseño de un *podcast*. Según Santiago y Bárcena, es clave que los temas sean específicos y que se conceptualicen como parte del contenido de la materia (2016, p. 66). Además, los capítulos deberán tener introducción, objetivos, contenido y conclusión en línea con un guion. Por último, añaden que no deben olvidarse los derechos de autor o reproducción si se usan grabaciones ya existentes (Santiago y Bárcena, 2016, p. 66).

Respecto a sus puntos fuertes, el *podcast*, como la infinidad de herramientas que ofrecen las TIC mejora “la calidad de aprendizaje, la creatividad, la innovación, curiosidad e investigación” (Loja-Gutama et al. 2020, p. 174), todas ellas cualidades solicitadas en la

sociedad actual. Otra idea base es la expansión del aula fuera del aula física, ya que los materiales y contenidos están disponibles a cualquier hora y desde cualquier lugar, creándose un “aula sin límites”⁵ (Mcminn, 2008, p. 2). En lo que respecta a las segundas lenguas, los *podcasts* son particularmente útiles para sustituir completa o parcialmente las clases presenciales cuando estas no tienen suficientes elementos comunicativos o diversidad de *input*, dado que este suele venir únicamente del profesor (Santiago y Bárcena, 2016, p.68). Además, el formato de audio le da un valor añadido a los típicos sistemas de aprendizaje de segundas lenguas, ya que implica una serie de “competencias y procesos receptivos, productivos, interactivos, escritos y orales” (Santiago y Bárcena, 2016, p. 67). En la misma línea, el *podcast* supone un intercambio constante de información que aporta dinamismo y promueve “el desarrollo de habilidades lectoras y verbales” (Loja-Gutama et al. 2020, p. 174) siendo ambas esenciales en inglés. Partiendo de las teorías que apoyan el *podcast* en el aprendizaje de idiomas se han realizado muchos estudios con resultados positivos en el rendimiento académico de las diferentes destrezas. Otros tantos confirman otras ventajas; el de Sze (2006) respecto a la motivación, el de Chan y Lee (2005) a la reducción de la ansiedad y el de Stoltenkamp et al. (2011) referido al fomento del trabajo colaborativo.

Para concluir, en este apartado se ha revisado cómo el *podcast* beneficia el aprendizaje y ofrece al docente una herramienta de gran potencial didáctico, especialmente para la expresión oral.

2.3. El uso de las TIC en el ABP y el aprendizaje cooperativo

El dominio de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es altamente demandado en la sociedad actual y tiene un importante papel en el currículo de la enseñanza obligatoria en España. En la enseñanza, las TIC han de usarse de forma que sean más que una herramienta y así fomenten el aprendizaje significativo. Tanto es así que, hay una variante del término TIC que incorpora este uso didáctico de la tecnología, las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) que tienen como finalidad aprender no solo más si no mejor (Lozano, 2011, p. 46). Por otro lado, no resulta sorprendente que haya

⁵ Traducción propia. Fuente : “The idea is that podcasting creates a borderless classroom” (Mcminn, 2008, p.2)

multitud de estudios sobre la combinación del ABP y las TIC pues el ABP implica importantes exigencias en términos de comunicación, intercambio y manejo de la información (Reverte et al., 2007, p. 289). A esto, como indican Ojeda-Ramírez y Jarvio-Fernández, se suma el codesarrollo resultante de combinar las TIC y el ABP (2017, p.4), multiplicándose las ventajas de ambos. En la misma línea, Bell argumenta que esta combinación mejora las habilidades tecnológicas de los alumnos, a la par que les hace capaces de comunicarse competentemente y de resolver problemas de forma avanzada⁶ (2010, p. 39). También en lo relativo a la evaluación de los proyectos, que puede resultar compleja, las TIC permiten evaluar el proceso de forma “multimodal, diversa, continua y formativa” (Llorens-Largo et al., 2021, p. 86). En relación con las competencias clave, cabe añadir que el ABP en un marco digital enfatiza el aprendizaje como proceso social, unido a una de las habilidades más importantes, la de aprender a aprender (Martí et al., 2010, p. 12).

En segundo lugar, las TIC también han demostrado ser de gran utilidad en el aprendizaje cooperativo, promoviendo la “construcción de un andamiaje sólido” y “la interacción auténtica” (Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018, p. 864) ambas especialmente necesarias en el aprendizaje de segundas lenguas. Más específicamente, según los resultados del estudio de Fernández, mediante las TIC en el aprendizaje cooperativo se fortalecen “la responsabilidad, el empoderamiento, la participación e implicación personal” (2020, p. 93). Por ello, las TIC no deberían sustituir la cuidada planificación y organización a cargo del docente. Considerando las fuentes revisadas, es posible reafirmar la consideración de las TIC como una mejora y transformación pedagógica del aprendizaje cooperativo, ideal para las destrezas lingüísticas (Torres-Cajas y Yépez-Oviedo, 2018, p. 880). Así, en la propuesta se han utilizado las TIC en pos de mejorar y transformar la experiencia de aprendizaje cooperativo.

En síntesis, debido tanto a las características propias de las metodologías del ABP y el AC como a la actual digitalización de la enseñanza y el mundo laboral, en este apartado se ha puesto en relieve el positivo impacto didáctico de la inclusión de las TIC en estas.

⁶Traducción propia. Fuente: “From gleaning new, viable technology skills, to becoming proficient communicators and advanced problem solvers [...]” (Bell, 2010, p.39)

3. Propuesta de intervención

El presente apartado incluye las partes más relevantes del Trabajo Fin de Estudios ya que se desarrolla la propuesta de intervención junto a la contextualización, los fundamentos curriculares para la intervención y la evaluación de la propia propuesta.

3.1. Presentación de la propuesta

La propuesta presentada en este TFE consiste en un proyecto innovador para la expresión oral en el curso de 1.º de Bachillerato a través de la creación de un *podcast*. El título de la situación de aprendizaje creada a tal efecto es *Multicultural friends*, tomando el título del *podcast* llamado *Amigos ingleses* que se usará como modelo.

La situación de aprendizaje tendrá lugar en la primera evaluación del curso en octubre durante tres semanas y un día entre principios y mediados de mes. El proyecto se desarrollará en siete sesiones de 55 minutos, disponiendo de un máximo de cuatro horas semanales según el DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. Dentro de la programación, este proyecto se ubica en la unidad 2 llamada *Global culture?* del libro *New Close up B2* de la editorial National Geographic, cuyos contenidos de gramática y vocabulario se trabajarán de forma paralela al proyecto en las 2 horas semanales restantes.

3.2. Contextualización de la propuesta

En este apartado se va a contextualizar la propuesta primero a nivel legislativo y en segundo lugar a la descripción del centro, su entorno, sus alumnos específicamente los alumnos destinatarios de la propuesta. En el marco legislativo estatal debemos enmarcar la situación de aprendizaje en las siguientes disposiciones:

-Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

-Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

-Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Dentro del marco legislativo autonómico de la Comunidad de Madrid, se considera:

-DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato

El centro para el que se ha diseñado la propuesta de intervención es de carácter público y se encuentra en Madrid capital, concretamente en Embajadores. Es un centro con una larga tradición, ofertando tanto la ESO como Bachillerato a los habitantes del barrio y cercanías. El sector servicios y la hostelería son los más desarrollados en la zona, cuyos habitantes poseen estudios básicos y superiores en porcentajes similares. Por otra parte, el nivel socioeconómico de las familias del centro es medio, con un porcentaje de inmigración que ha ido aumentando considerablemente hasta el actual 15%. Los valores del Proyecto Educativo del centro han ido evolucionando y adaptándose a las demandas del siglo XXI. Además, el centro sostiene el objetivo de formar integralmente a los alumnos para la sociedad actual, diversa, moderna y global. Por otro lado, el centro dispone de recursos tecnológicos entre los que destacan varias aulas de informática equipadas con ordenadores y auriculares con micrófono. Además, todas las aulas cuentan con una pizarra digital, un ordenador, altavoces y un proyector. Será en una de las aulas de informática donde se realizará el proyecto del *podcast*, y al finalizar, se presentará en el aula usual. El uso de *Google classroom* también se ha implantado recientemente en el centro, por lo que la mayoría de alumnos están familiarizados con dicha plataforma.

La propuesta de este TFE se dirige al grupo de 1.º de Bachillerato de la modalidad de Humanidades que está compuesto por 16 alumnos, en una proporción de 9 chicas y 7 chicos. En el grupo hay un solo alumno que requiere de atención individualizada, específicamente un alumno con altas capacidades. Así, se ha tenido en cuenta el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje) para adaptar la propuesta a sus necesidades específicas. En cuanto a las características físicas, cognitivas y afectivas se trata de un grupo cuyos alumnos, en su mayoría, iniciaron la ESO en el centro. El resto son alumnos provenientes de otros centros que han empezado en 1.º de Bachillerato, cuya acogida hasta el momento ha resultado positiva. Entre los alumnos recién incorporados hay alumnos de origen extranjero procedentes de China, Latinoamérica (Colombia y Perú) y Marruecos. Estos 4 alumnos llevan

un tiempo considerable residiendo en España por lo que se espera que se adapten bien. La cohesión grupal es buena, no se han detectado signos de posibles conflictos o casos de acoso. Asimismo, los alumnos parecen mostrar entusiasmo por la asignatura y son participativos, por lo que hay un clima adecuado para realizar proyectos innovadores como el propuesto. Para terminar, en lo referido al nivel de competencia curricular, la mayor parte del grupo-clase tiene un nivel intermedio de inglés, y solo parece haber un alumno que sobresale, el ya mencionado alumno con altas capacidades. En cuanto a los alumnos de reciente incorporación, poseen un nivel acorde al del grupo. Así, se espera que todos lleguen a alcanzar los objetivos propuestos sin dificultades considerables. Por otro lado, es cierto que la expresión oral, suele causar cierto nerviosismo aunque en general los alumnos muestran un nivel adecuado en esta destreza.

3.3. Intervención en el aula: fundamentación curricular

3.3.1. Objetivos

Los objetivos de Bachillerato que se trabajarán a nivel autonómico y estatal, que coinciden entre ellos, son a), c), d), f), g) y k) y aparecen detallados en el Anexo A. El primer objetivo, a), engloba la trascendencia del proyecto del *podcast* en el ámbito del centro educativo, según la idea de Kilpatrick de que el ABP debe tener un propósito para la vida real en la sociedad democrática (Pecore, 2015, p.158). Respecto al objetivo c), este está directamente relacionado con la temática elegida para el *podcast*, que fomenta la valoración crítica de la discriminación por el origen y las creencias. Por otro lado, mediante el trabajo en grupo y el individual, el aprendizaje cooperativo trabaja la competencia de aprender a aprender y la autonomía respectivamente, lo cual se refleja en el objetivo k). En la misma línea, como se ha comentado en el marco teórico, el ABP trabaja la creatividad y el sentido crítico del objetivo k). Asimismo, como en cualquier propuesta didáctica debe perseguirse el objetivo d), buscando el desarrollo integral del alumno a través del aprendizaje. Al tratarse de la asignatura de Lengua Extranjera I: inglés, el objetivo f) está implícito, y cobra incluso más relevancia en la creación de un *podcast* en la lengua meta. Por último, el uso de las TIC que requiere la situación de aprendizaje, tanto para el trabajo cooperativo como para la creación y publicación del *podcast*, se relaciona con el objetivo g). Considerando los objetivos

marcados en el marco legislativo y las competencias clave y específicas que se detallarán en los siguientes apartados, los objetivos didácticos establecidos son los siguientes:

- Comprender e interpretar textos orales y escritos durante la investigación sobre las diferentes culturas, extrayendo nuevos conocimientos (CCL)
- Elaborar textos gramatical y ortográficamente correctos, adecuados para el guion del *podcast* (CP y CCL)
- Producir textos orales de calidad, coherentes y apropiados a la situación comunicativa (CCL)
- Utilizar las herramientas digitales necesarias en las actividades cooperativas (*Google docs*, *Google Forms*, *Google classroom*) y en la grabación del *podcast* (*Audacity*) y su publicación (*Padlet*) de forma adecuada (CD)
- Cooperar activamente en la elaboración del episodio del *podcast*, desempeñando el rol asignado y apoyando con los demás miembros del grupo (CPSAA)
- Hacer una valoración crítica de las diferencias culturales entre la cultura española y la cultura investigada, adoptando una posición de respeto (CCEC)

3.3.2. Competencias

Las competencias clave de entre las ocho dictadas por el marco legislativo estatal de Bachillerato que se van a trabajar son la CCL, CP, CD, CPSAA, CCEC, detalladas en el Anexo B. Para empezar, la competencia en comunicación lingüística (CCL) se trabaja en todo el proceso ya que el *input*, es decir, los materiales y recursos que se analicen y el *output*, el propio *podcast* estarán en inglés. En segundo lugar, respecto a la competencia plurilingüe (CP) se animará a usar el inglés en la comunicación entre los miembros de los grupos y el español como apoyo a la hora de trabajar con el material en inglés. En tercer lugar, la competencia digital (CD) está presente en el manejo de las TIC herramientas necesarias para el trabajo cooperativo y la elaboración del episodio. Con ello, se fomenta además el uso responsable de las TIC y el tratamiento adecuado de la información en internet. En cuarto lugar, la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA) va de la mano con el ABP y el aprendizaje cooperativo, que propician la autonomía, las técnicas interpersonales y

la gestión del tiempo y de la información. En último lugar, la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) es esencial para que los alumnos investiguen y reflexionen con una perspectiva abierta, ofreciendo así una visión diversa del mundo en el contenido del *podcast*. Asimismo, deben añadirse las competencias específicas 1,2,3, 5 y 6 presentes en el marco legislativo estatal y autonómico, de nuevo coincidentes, que se desarrollan en el Anexo C.

3.3.3. Contenidos/ saberes básicos

Los contenidos de la situación de aprendizaje son los presentes en el ya mencionado decreto autonómico de la Comunidad de Madrid (p.283-285), dividiéndose en tres bloques; bloque A: Plurilingüismo, bloque B: Interculturalidad y bloque C: Comunicación. Aunque aparecen contenidos de los tres bloques, la mayor parte de los seleccionados pertenecen al bloque de Comunicación, ya que se trata de una propuesta dirigida a la expresión oral. Además, es necesario considerar los elementos transversales que se darán en la situación de aprendizaje. Los elementos principales en este caso son “la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, y el fomento de la creatividad” (Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, de Educación, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Finalmente, se ha realizado una tabla en la que se interrelacionan todos los elementos curriculares previamente mencionados y pertenecientes a la normativa mencionada anteriormente, de forma que sea más fácil verlos en conjunto.

Tabla 1. Tabla de relación de elementos curriculares

LENGUA EXTRANJERA I: INGLÉS, 1.º EDUCACIÓN SECUNDARIA POSTOBLIGATORIA				
Situación de aprendizaje: <i>Multicultural friends</i>				
Competencias específicas	Contenidos	Criterios de evaluación (Anexo D)	Descriptor operativo (Anexo E)	Objetivos de etapa
1 2	A: Plurilingüismo B: Interculturalidad	1.1	CCL2, CCL3 ,CP1,CP2	a) c) d) f)
		1.3		
		2.1	CCL1, CCL5,	

3 5 6 (Anexo C)	C: Comunicación	2.2	CP1,CP2, CD1 CD3 CCL5,CP1, CP2 CP2, CD3 CPSAA1.1 CCL5,CP3, CCEC1	g) k) (Anexo A)
		2.3		
		3.1		
		5.3		
		6.1		
Elementos transversales	Comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, competencia digital, y fomento de la creatividad			

Fuente: elaboración propia a partir de Real Decreto 243/2022, de 5 de abril y DECRETO 64/2022, de 20 de julio

3.3.4. Metodología

Como se ha determinado en la Introducción, el Aprendizaje basado en Proyectos, caracterizado por la aplicación de los contenidos en proyectos significativos para la sociedad, se aplicará en la propuesta. Se tendrán en cuenta los pasos y elementos necesarios para la correcta implantación del ABP según Larmer y Mergendoller (2014) y Consejería de Educación y Universidades (2024) citados en el segundo apartado. Además, el ABP se combinará con el aprendizaje cooperativo, que consiste en la asignación de diferentes roles dentro de un grupo con objetivos compartidos cuyos miembros dependen unos de los otros. Combinando ambos, se crea una propuesta idónea para la acogida de los nuevos estudiantes de origen extranjero a la clase y se integra perfectamente con la unidad 2 del libro de texto, que trata el tema de las culturas.

Es necesario insistir en la importancia de la planificación para llevar a cabo un proyecto mediante el ABP, monitorizando el progreso para hacer los cambios necesarios. Así en las dos primeras sesiones deberá realizarse la activación para orientar a los alumnos hacia el tema, a través de una sesión introductoria al concepto del *podcast*, seguida de una reflexión sobre los roles y de un episodio del *podcast Amigos Ingleses* que sirve como *input*. En estas se detectarán los conocimientos previos mediante *Mentimeter* y otras dinámicas, y se reforzarán con actividades. La siguiente sesión se dedicará a la fase de investigación, siguiendo la pregunta guía planteada: *¿Cómo podemos usar el poder del diálogo y la*

comunicación para fomentar la integración y el respeto entre compañeros de diferentes culturas en nuestro entorno escolar? En esta, cada grupo se centrará en una cultura diferente de entre las de los alumnos extranjeros. Las siguientes sesiones se centrarán en la redacción del guion y la grabación, ambas dentro de la fase de desarrollo, durante la que el docente dará *feedback* y orientará a los alumnos. Finalmente, la fase de presentación, con la reproducción de los episodios de cada grupo en clase y su posterior publicación en un *Padlet* y en la página web del centro, irá seguida de la evaluación. Esta se hará de forma individual y grupal dado que cada alumno tendrá un rol pero deberá comprometerse con el grupo, valorándose también las técnicas interpersonales de cooperación. Además, se realizará una coevaluación y una autoevaluación en la última sesión, que otorga un rol activo al alumno en la evaluación.

Asimismo, una parte clave en el aprendizaje cooperativo son los agrupamientos, cuya composición determina el mayor o menor rendimiento del grupo. En este caso se harán 4 grupos de cuatro personas, que tendrán tareas comunes en las primeras sesiones y posteriormente llevarán a cabo las correspondientes a su rol. Los roles que se asignarán serán los siguientes:

- Rol 1. presentador: el alumno será la voz principal del *podcast* y trabajará la expresión oral y la interacción
- Rol 2. copresentador: el alumno hablará en el *podcast* junto al presentador, trabajando también la expresión oral.
- Rol 3. redactor: el alumno escribirá el guion asegurándose de que se adapte al enfoque, al tono y la estructura del episodio
- Rol 4. coordinador de equipo: el alumno se asegurará de que cada uno lleva a cabo sus tareas y servirá de apoyo a otros miembros en ciertas actividades además de realizar aspectos técnicos.

Aunque los cuatro necesitan el trabajo de cada uno de los roles para que avance el proyecto, se pueden dividir las tareas en parejas formadas por los roles 1 y 2, y 3 y 4 respectivamente en determinadas sesiones.

Por otro lado, al alumno de altas capacidades se le encomienda el seguimiento de los otros grupos, pues asistirá al docente en la elaboración del diario de observación (Anexo G) que usará como instrumento de evaluación continua. Este alumno tendrá su propio rol en su grupo, probablemente el de coordinador, pero, dado que se espera que desarrolle sus tareas rápidamente, este reservará un tiempo en las sesiones intermedias para observar a otros grupos y comentarlo con el docente. A la hora de crear los grupos, se tendrá en cuenta el nivel para asegurar la heterogeneidad, aunque como se ha mencionado hay un nivel homogéneo por lo que esto no supone un obstáculo. Además, es importante para un proyecto como la creación de un *podcast*, que cada alumno tenga un rol afín a sus habilidades e intereses. Para ello, los alumnos realizarán un test de habilidades en la primera sesión cuyos resultados se aconseja seguir, aunque la decisión final sea del alumno. En el caso de los alumnos extranjeros, su rol ideal sería el de copresentador pero si no se sintieran lo suficientemente cómodos, podrían desempeñar otros roles. En cualquier caso, los alumnos extranjeros tendrían la función de representar su cultura, mostrando su punto de vista personal durante la investigación.

Para terminar, respecto a los espacios, las primeras sesiones de preparación se harán en el aula usual, mientras que las sesiones centrales en las que los miembros de los grupos usarán los ordenadores tendrán lugar en el aula de informática.

3.3.5. Recursos

A continuación, se detallarán los recursos requeridos para la propuesta didáctica de este TFE, diferenciando entre recursos personales, materiales y web.

En primer lugar, los recursos personales son tanto el o la docente de la asignatura Lengua Extranjera: Inglés, como el departamento de orientación. El docente organiza y coordina el proyecto, mientras que el departamento de orientación asiste al docente para atender al alumno ACNEAE. Por último, el jefe del departamento de inglés es primordial para la fase de difusión del *podcast* en otros cursos.

En segundo lugar, el mobiliario y los recursos TIC de las aulas, especialmente del aula de informática, serán los recursos materiales utilizados para desarrollar el proyecto. El aula de informática dispone de 20 mesas, 20 sillas y 20 ordenadores con *sets* de auriculares y

micrófono de calidad. En aula usual se usarán la pizarra digital y los altavoces para la presentación de los episodios. Asimismo, las aulas cuentan con cierto nivel de insonorización, necesario para evitar problemas con el sonido.

Para terminar, los recursos web que guiarán el desarrollo del proyecto son *Google classroom* para la entrega y corrección de los guiones, *Google docs* para el trabajo cooperativo, *Google Forms* para determinadas actividades con preguntas, *Audacity* para la grabación de los audios y *Padlet* para compartir todos los episodios. Se usarán además *Mentimeter* y *Kahoot* para detectar y activar conocimientos previos, y *Google Drive* para coeditar textos y poner en común.

3.3.6. Cronograma y secuenciación de actividades

Para empezar, se presenta un cronograma con las sesiones en las que se desarrollará el proyecto de creación de *podcast* en el aula de 1.º de Bachillerato. Para ello, hay que tener en considerar que, según la legislación de la Comunidad de Madrid (DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato, p. 32) se establecen 4 horas lectivas semanales de inglés de 55 minutos en esta etapa educativa. De estas 4 horas, dos se dedicarán al proyecto durante 3 semanas, añadiendo una sesión adicional de la cuarta semana.

Tabla 2. Cronograma de las sesiones

Sesiones	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Sesión 1	Actividad 1 y 2			
Sesión 2	Actividad 3			
Sesión 3		Actividad 4		
Sesión 4		Actividad 5		
Sesión 5			Actividad 6	
Sesión 6			Continuación actividad 6	
Sesión 7				Actividad 7

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, se detallará la secuenciación de las sesiones, concretando además cada una de las actividades que las componen. Todo ello teniendo en cuenta que las dos primeras sesiones son para preparar todo y activar conocimientos, y las cinco siguientes son para ejecutar el proyecto y llegar al resultado final. Entre las cinco sesiones mencionadas, se encuentra una sesión previa a la última que servirá para finalizar el proyecto en caso de que algún grupo vaya más atrasado o necesite hacer mejoras.

Tabla 3. Sesión 1 (fase de activación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 1*

Actividad 1. <i>Do you know the first thing about podcasts?</i>			
Tipología: detección de conocimientos previos			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar textos escritos extrayendo nuevos conocimientos de recursos web - Elaborar textos gramatical y ortográficamente correctos para responder a las preguntas planteadas 		
Tiempo estimado 30 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos: grupos de 4 personas e individual	Recursos: mobiliario de aula, docente, dispositivos móviles, <i>Mentimeter</i> , <i>Kahoot</i> , internet, pizarra digital
Descripción	<p>Preactividad (5 min) En <i>Mentimeter</i> los alumnos escriben a través de sus dispositivos móviles las palabras que asocian con el <i>podcast</i>. Se forma una nube de palabras y se comenta el resultado en clase abierta.</p> <p>Actividad (13 min) Se forman 4 grupos y se proporciona una lista de 12 preguntas de las que se asignan 3 a cada grupo, que tiene que buscar las respuestas en algunas páginas web sugeridas por el docente (7 minutos). Una vez encontradas, los alumnos deberán escribir sus respuestas en un documento con las preguntas (Anexo F, actividad 1). Después se comparten las de mayor dificultad oralmente en clase abierta (6 min)</p> <p>Post actividad (12 min)</p>		<p>Competencias clave</p> <p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>

	El documento donde los alumnos han escrito sus respuestas se vuelve a <i>Kahoot</i> . Los alumnos intentan responder a las preguntas de <i>Kahoot</i> individualmente a modo de repaso.	
--	---	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Sesión 1 (fase de activación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 2*

Actividad 2. <i>What's your ideal podcast role?</i>			
Tipología: detección de conocimientos			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar textos escritos - Utilizar las herramientas digitales necesarias (<i>Typeform</i>) 		
Tiempo estimado 25 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos: individual	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenadores, internet, <i>Typeform</i> , <i>Google classroom</i> , <i>Google Drive</i>
Descripción	<p>Preactividad (10 min)</p> <p>Se plantean 4 preguntas sobre los roles necesarios en un <i>podcast</i> y sus habilidades asociadas que los alumnos responden en clase abierta.</p> <p>Actividad (5 minutos)</p> <p>Los alumnos realizan un cuestionario de 6 preguntas de 4 opciones en <i>Typeform</i> para asignar uno de los 4 roles (Anexo F, figura 4). Según la mayoría de respuestas aparece un rol u otro.</p> <p>Post actividad (10 min)</p> <p>Se asignan los roles y se crean los grupos según los resultados del test, de forma que sea logísticamente posible. Por último, se enseñan el cronograma y los instrumentos y criterios de evaluación subidos a <i>Google classroom</i> o se entregan en físico. Se explican las herramientas TIC que se usarán, asignando una carpeta de <i>Google Drive</i> a cada grupo (con las cuentas de <i>Gmail</i> correspondientes de cada alumno) donde habrá documentos colaborativos para cada actividad.</p>		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5. Sesión 2 (fase de activación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 3*

Actividad 3. <i>Get to know a podcast</i>			
Tipología: evaluación			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar textos orales extrayendo nuevos conocimientos - Hacer una valoración crítica de las diferencias culturales entre la cultura española y la cultura investigada, adoptando una posición de respeto - Utilizar las herramientas digitales necesarias en las actividades cooperativas (<i>Google forms</i>) 		
Tiempo estimado 55 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos: individual, grupos de cuatro	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenador, internet, auriculares, <i>Spotify</i> , <i>Google forms</i>
Descripción	<p>Presentación del podcast <i>Amigos Ingleses</i> (5 min) El docente contextualiza el <i>podcast</i> y explica la actividad y su temporalización.</p> <p>Actividad de comprensión oral (35 minutos) Los alumnos escuchan individualmente con sus propios auriculares el episodio 27 “Diferencias culturales” del <i>podcast Amigos Ingleses</i> (<i>Spotify for Creators</i>, s.f.) de una duración de 30 minutos en <i>Spotify</i> en el ordenador y responden a 13 preguntas de comprensión y reflexión en <i>Google forms</i> (Anexo F, figura 5) o en físico. Las preguntas están divididas en 6 secciones que corresponden con 6 fragmentos consecutivos del <i>podcast</i>. Se dan 5 minutos adicionales para revisar las respuestas o volver a escuchar alguna parte del episodio.</p> <p>Planteamiento de pregunta guía y explicación del proyecto (5 min) El docente plantea la pregunta guía y detalla las fases del proyecto, así como la estructura del episodio que deben crear. El docente subirá a <i>Google classroom</i> toda la información. Finalmente, se asignan a los grupos cada una de las 4 culturas por sorteo.</p> <p>Discusión en grupo (10 minutos) Los grupos tienen tiempo para discutir brevemente sobre el enfoque de su episodio teniendo como referencia el episodio de <i>Amigos Ingleses</i> y siguiendo la pregunta guía. El</p>		

	docente orientará a los alumnos si es necesario. Cada grupo rellenará un formulario de <i>Google</i> (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSey4jtRmnvrkFYYtiQ8t9hH2I6TBdb2Adv4khhJjnkv99U7wg/viewform?usp=sharing) con una descripción del enfoque provisional y el tipo de formato de <i>podcast</i> a elegir .		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Mediante <i>Google forms</i> los alumnos responden a las preguntas durante la escucha del episodio, cuyas respuestas corrige y publica posteriormente el docente	Momento	sumativa
Agente	heteroevaluación		
Instrumento de evaluación	rúbrica 1 (Anexo G, figura 7)		
C.específica	Contenido	Criterio de evaluación	Indicador de logro
1	<p>– Utilización cada vez más autónoma de 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> <p>Comprensión de los aspectos principales, detalles relevantes, algunas ideas implícitas y el uso de recursos retóricos de la lengua en textos literarios y no literarios que presenten una estructura asequible y un lenguaje no muy idiomático. (Bloque C-comunicación)</p>	1.1	<p>Extrae y analiza las ideas generales, y las implicaciones de un texto oral en formato <i>podcast</i> sobre las diferencias culturales</p> <p>Identifica las partes del episodio y las estrategias para mantener el interés del oyente</p>

<p>2</p>	<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>Uso cada vez más autónomo de estrategias lingüísticas, paralingüísticas o paratextuales para compensar las carencias lingüísticas en mensajes orales, escritos o multimodales.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de las TIC para transmitir el mensaje de la forma más efectiva posible y crear textos en diferentes formatos (visual, audiovisual, digital)</p> <p>– Convenciones ortográficas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos.</p> <p>Reconocimiento de los patrones ortográficos, de puntuación y de formato de uso común, y algunos de carácter más específico (p. e. indicaciones para acotar información, como paréntesis o guiones, abreviaturas y símbolos etc.), en procesadores de textos para utilizar con eficacia las convenciones de escritura que rigen en la comunicación por Internet.(Bloque C-comunicación)</p> <p>– Uso de unidades lingüísticas cada vez más complejas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y calidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas.</p>	<p>2.2</p>	<p>Responde con corrección gramatical y ortográfica a las preguntas del formulario <i>online</i></p> <p>Usa estructuras gramaticales y léxico apropiado para responder a las preguntas</p>
----------	--	------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> – Léxico común y especializado de interés para el alumnado, relativo a tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura; así como estrategias enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia...) 		
--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 6. Sesión 3 (fase de investigación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 4*

Actividad 4. <i>Get to know your classmates and research</i>			
Tipología: profundización			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender e interpretar textos orales y escritos durante la investigación sobre las diferentes culturas, extrayendo nuevos conocimientos - Hacer una valoración crítica de las diferencias culturales entre la cultura española y la cultura investigada, adoptando una posición de respeto - Utilizar las herramientas digitales necesarias en las actividades cooperativas (<i>Google docs</i>) - Cooperar activamente en la elaboración del episodio del <i>podcast</i>, desempeñando el rol asignado y apoyando a los demás miembros del grupo 		
Tiempo estimado 40 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos: grupos de 4, individual y parejas	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenador, internet, <i>Google docs</i>
Descripción	Preactividad: entrevista al alumno extranjero (15 min) -Preparación de la entrevista (5 min): en grupos se plantean al menos 4 preguntas según el enfoque de su episodio reflejado en el <i>Google forms</i> llenado en la sesión anterior. Pueden usar las preguntas que aparecen		Competencias clave Competencia en comunicación lingüística

	<p>en el <i>podcast</i> que escucharon en el <i>podcast</i> de la sesión anterior u otras.</p> <p>-Entrevista (10 min): se hace una breve entrevista a los compañeros extranjeros de la cultura asignada. Idealmente el presentador realiza la entrevista mientras que el redactor u otro rol toma nota de las ideas o temas más importantes en un documento de <i>Google</i> en su carpeta. El rol restante comienza a buscar información en internet basándose en las respuestas del alumno extranjero para ampliar</p> <p>Actividad: búsqueda y análisis de información (30 minutos máximo)</p> <p>Dos de los roles, idealmente el rol 3 (redactor) y el rol 4 (coordinador), se unen para buscar más páginas si es necesario y seleccionan un mínimo de 2 páginas web fiables. Para ello, entran en los recursos web y seleccionan información (<i>skimming</i>) que comparten en el documento de <i>Google</i>. Idealmente el rol 1 (presentador) u otro y el alumno extranjero repasan las respuestas de la entrevista. El alumno extranjero verifica la información que están buscando los roles restantes y añade su experiencia personal.</p> <p>Reflexión en grupo (10 minutos mínimo)</p> <p>Los alumnos comentan la información seleccionada para llegar a un acuerdo en la selección definitiva. Tendrán que tener en cuenta el tiempo máximo de duración del <i>podcast</i>, el docente puede orientarles si es necesario.</p>	<p>Competencia digital</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p> <p>Competencia plurilingüe</p> <p>Competencia en conciencia y expresión culturales</p>
--	--	--

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Procedimiento	El docente y el alumno de altas capacidades van pasando por los grupos y observando para tomar nota	Momento	continua
Agente	heteroevaluación/coevaluación		
Instrumento de evaluación	diario de observación (Anexo G, tabla 15)		
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
1	– Utilización cada vez más autónoma de modelos contextuales y géneros discursivos	1.1 y 1.3	Extrae y analiza las ideas generales de textos escritos en

	<p>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> <p>Comprensión de los aspectos principales, detalles relevantes, algunas ideas implícitas y el uso de recursos retóricos de la lengua en textos literarios y no literarios que presenten una estructura asequible y un lenguaje no muy idiomático. (Bloque C-comunicación)</p>		<p>recursos web sobre la cultura asignada</p> <p>Aplica los conocimientos y las estrategias necesarias para comprender la información global (<i>skimming</i>) y la específica (<i>scanning</i>) de los textos</p>
1	<ul style="list-style-type: none"> – 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>Comprensión en manuales, páginas web y otros textos informativos oficiales, institucionales, o corporativos, de información concreta para la resolución de tareas de clase o trabajos de investigación. (Bloque C-comunicación)</p>	1.3	<p>Busca, selecciona y contrasta información de diferentes fuentes según los objetivos</p>
6	<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: consulta de fuentes de información en lengua extranjera. (Bloque B- interculturalidad) 	6.1	<p>Se adapta adecuadamente a situaciones interculturales creando vínculos para garantizar la comunicación entre diferentes culturas</p> <p>Hace una valoración crítica de la información, comprendiendo la diversidad cultural sin prejuicios o discriminación</p>

Contenidos transversales	Comprensión lectora, expresión oral y escrita, competencia digital, y fomento de la creatividad
--------------------------	---

Fuente: elaboración propia

Tabla 7. Sesión 4 (fase de desarrollo) del proyecto *Multicultural friends: actividad 5*

Actividad 5. <i>Scripting and speaking time</i>			
Tipología: profundización			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar textos gramatical y ortográficamente correctos, adecuados para el guion del <i>podcast</i>, siguiendo las directrices que se dan - Cooperar activamente en la elaboración del episodio del <i>podcast</i>, desempeñando el rol asignado y apoyando los demás miembros del grupo - Utilizar las herramientas digitales necesarias en las actividades cooperativas (<i>Google docs</i>) 		
Tiempo estimado 55	Espacios: aula de informática	Agrupamientos grupos de 4 y parejas	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenador, internet, <i>Google docs</i> , <i>Google classroom</i>
Descripción	<p>Preactividad: revisión de información (15 min) En grupo llegan a un acuerdo en la selección definitiva de la información recopilada en la sesión anterior.</p> <p>Actividad: redacción del guion/práctica de expresión oral (30 min) El rol 3 (redactor) hace un borrador en <i>Google docs</i> del guion junto al coordinador que se asegura de que la información seleccionada aparezca y de que las tres partes (<i>introduction</i>, <i>main content</i> y <i>conclusions</i>) están diferenciadas, apoyándole en todo el proceso. Mientras los roles 1 y 2 se graban manteniendo una conversación improvisada sobre la información que contendrá el episodio. Para ello, usan la grabadora de voz de <i>Windows</i>. Después se escuchan centrándose en la pronunciación y entonación, el ritmo de la conversación. Discurrido la mitad del tiempo todos los miembros del</p>		

	<p>grupo se unen en caso de que los roles 3 y 4 quieran consultar ciertas ideas o de que los roles 1 y 2 necesiten aportar nuevas ideas.</p> <p>Post actividad: reflexión grupal (10 minutos)</p> <p>Los roles 3 y 4 explican brevemente aspectos importantes del guion a los roles 1 y 2, que leen el guion y dan su opinión, incluyendo correcciones de fallos gramaticales que no se hayan detectado antes. Se sube este borrador del guion a <i>Google classroom</i> para que el docente pueda proporcionar <i>feedback</i> de cara a la próxima sesión.</p>		
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	El docente y el alumno de altas capacidades van pasando por los grupos y observando para tomar nota	Momento	
Agente	heteroevaluación/coevaluación		
Instrumento de evaluación	diario de observación (Anexo G, tabla 15)		
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
2	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de estrategias para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal. (Bloque A- plurilingüismo) – Profundización en las 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 (Bloque C-comunicación) – Expresiones y léxico específico para reflexionar y compartir la reflexión sobre la comunicación, la lengua, 	2.1	<p>(roles 1 y 2) Mantiene una conversación de acuerdo a las convenciones conversacionales ayudándose del español o de su lengua materna</p> <p>(roles 1 y 2) Presenta una entonación, pronunciación y fluidez adecuadas identificando sus errores</p>

	el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje). (Bloque A-plurilingüismo)		
2	<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>Uso cada vez más autónomo de estrategias lingüísticas, paralingüísticas o paratextuales para compensar las carencias lingüísticas en mensajes orales, escritos o multimodales.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de las TIC para transmitir el mensaje de la forma más efectiva posible y crear textos en diferentes formatos (visual, audiovisual, digital) (Bloque C-comunicación)</p>	2.3	(roles 3 y 4) Sigue los pasos para planificar, producir, revisar y cooperar en la composición de un guion escrito en formato digital acorde a la información seleccionada y al enfoque del <i>podcast</i>
3	<p>– Herramientas analógicas y digitales para la comprensión, producción y coproducción oral, escrita y multimodal; y plataformas virtuales de interacción, colaboración y cooperación educativa (aulas virtuales, videoconferencias, herramientas digitales colaborativas...) para el aprendizaje, la comunicación y el desarrollo de proyectos con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera. (Bloque C-comunicación)</p>	3.1	<p>Participa activamente en su tarea para lograr los objetivos comunes y colabora con los otros si es necesario, respetandolos</p> <p>Usa las herramientas digitales de intercambio de información y cooperación satisfactoriamente</p>

5	<p>– Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, para la evaluación.</p> <p>Revisión del mensaje reelaborándolo a partir del feedback recibido o la propia lectura crítica del mismo y formulación de hipótesis correctoras para subsiguientes producciones comunicativas. (Bloque A-plurilingüismo)</p> <p>– Autoconfianza, iniciativa y asertividad. Estrategias progresivamente autónomas de autorreparación y autoevaluación como forma de progresar en el aprendizaje autónomo de la lengua extranjera. (Bloque C-comunicación)</p>	5.3	Revisa el borrador críticamente para sugerir <i>feedback</i> o correcciones en lo relativo a la expresión escrita, registro, estructura, etc.,
Contenidos transversales	Comprensión lectora, expresión oral y escrita, competencia digital, y fomento de la creatividad		

Fuente: elaboración propia

Tabla 8. Sesión 5 (fase de desarrollo) del proyecto Multicultural friends: actividad 6

Actividad 6. Recording time			
Tipología: síntesis			
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Producir textos orales de calidad, coherentes y apropiados a la situación comunicativa - Cooperar activamente en la elaboración del episodio del <i>podcast</i>, desempeñando el rol asignado y apoyando los demás miembros del grupo - Utilizar las herramientas digitales necesarias en las actividades cooperativas (<i>Audacity</i>) 		
Tiempo estimado 55 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos grupos de 4	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenador, internet, auriculares y micrófono
Descripción	Revisión final (15 min)		Competencias clave

	<p>Los roles 3 y 4 hacen retoques del guion en el documento de <i>Google</i> según el <i>feedback</i> del docente. Mientras los roles 1 y 2 ensayan leyendo el guion.</p> <p>Explicación de uso de <i>Audacity</i> (10 min): el docente explica brevemente las nociones básicas para usar <i>Audacity</i>.</p> <p>Grabación del episodio (20 min)</p> <p>Los roles 1 y 2 interpretan el guion del episodio de una duración entre 5 y 10 minutos. El rol 3 (redactor) hace que se siga guion pudiendo realizar modificaciones rápidas si algo no encaja según lo planeado. El rol 4 supervisa a todos, controla la herramienta de grabación y garantiza que se ajuste al tiempo marcado. Además, guarda la grabación en formato <i>mp3</i> y la sube a la carpeta de <i>Drive</i> para que todos los miembros del grupo tengan acceso a ella.</p> <p>Escucha del episodio (10 min)</p> <p>Cada grupo escucha la grabación para sugerir mejoras en la próxima sesión, tomando nota de ellas en un <i>Google doc</i> creado para este propósito.</p>	<p>Competencia en comunicación lingüística</p> <p>Competencia digital</p> <p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>	
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	El docente va pasando por los grupos y observando para tomar nota	Momento	continua
Agente	heteroevaluación y coevaluación		
Instrumento de evaluación	diario de observación (Anexo G, tabla 15)		
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
2	<ul style="list-style-type: none"> – Profundización en las 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. 	2.1	(roles 1 y 2) Se expresa oralmente de forma correcta y fluida con relación al léxico y la gramática siguiendo el guion de forma natural y usa estrategias conversacionales adaptadas al contexto para interactuar con el compañero

	<p>– Uso de unidades lingüísticas cada vez más complejas y significados asociados a dichas unidades tales como expresión de la entidad y sus propiedades, cantidad y calidad, el espacio y las relaciones espaciales, el tiempo y las relaciones temporales, la afirmación, la negación, la interrogación y la exclamación, relaciones lógicas.</p> <p>– Léxico común y especializado de interés para el alumnado, relativo a tiempo y espacio; estados, eventos y acontecimientos; actividades, procedimientos y procesos; relaciones personales, sociales, académicas y profesionales; educación, trabajo y emprendimiento; lengua y comunicación intercultural; ciencia y tecnología; historia y cultura; así como estrategias enriquecimiento léxico (derivación, familias léxicas, polisemia, sinonimia, antonimia...) (Bloque C-comunicación)</p>		
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>Uso cada vez más autónomo de estrategias lingüísticas, paralingüísticas o paratextuales para compensar las carencias lingüísticas en mensajes orales, escritos o multimodales.</p> <p>Utilización progresivamente autónoma de las TIC para transmitir el mensaje de la forma más efectiva posible y crear textos en diferentes formatos (visual, audiovisual, digital) (Bloque C-comunicación)</p>	3.1	<p>Desempeña su rol y participa en la grabación asertivamente, cooperando para facilitar el proceso</p> <p>Hace un buen uso del equipo de grabación y de <i>Audacity</i> para transmitir el contenido del <i>podcast</i> en formato audio</p>

5	<p>Estrategias y herramientas, analógicas y digitales, para la evaluación.</p> <p>Revisión del mensaje reelaborándolo a partir del <i>feedback</i> recibido o la propia lectura crítica del mismo y formulación de hipótesis correctoras para subsiguientes producciones comunicativas. (Bloque A- Plurilingüismo)</p>	5.3	<p>Escucha el audio y piensa en <i>feedback</i> constructivo en lo relativo a la expresión oral, la entonación, el ritmo, etc.,</p>
Contenidos transversales	<p>Expresión oral, competencia digital, y fomento de la creatividad</p>		

Fuente: elaboración propia

Tabla 9. Sesión 6 (fase de desarrollo) del proyecto *Multicultural friends: cont. actividad 6*

Cont. actividad 6. <i>Recording and final editing</i>			
Tipología	síntesis		
Objetivos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> - Producir textos orales de calidad, coherentes y apropiados a la situación comunicativa - Cooperar activamente en la elaboración del episodio del <i>podcast</i>, desempeñando el rol asignado y apoyando los demás miembros del grupo - Utilizar las herramientas digitales necesarias (<i>Audacity, Canva, Padlet</i>) 		
Tiempo estimado 55 minutos	Espacios: aula de informática	Agrupamientos: grupos de 4	Recursos: mobiliario de aula, docente, ordenador, internet, <i>Audacity, Canva</i>
Descripción	<p>Cont. actividad 6 (40 min)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Para los grupos que hayan grabado su episodio satisfactoriamente, cuentan con tiempo para ultimar detalles, o incluso añadir música o efectos de sonido y subirlo al <i>Padlet</i> (Anexo F, figura 6) -Para los grupos que quieran repetirla porque no tuvieron tiempo suficiente para grabarla satisfactoriamente o mejorarla y subirlo a <i>Padlet</i> <p>Creación infografía proyecto <i>podcast</i> (10-15 min)</p> <p>Los alumnos usan <i>Canva</i> para crear una infografía donde se detalle quién ha desempeñado cada rol y</p>		
	<p>Competencias clave</p>		
	<p>Competencia en comunicación lingüística</p>		
	<p>Competencia digital</p>		
	<p>Competencia personal, social y de aprender a aprender</p>		
	<p>Competencia plurilingüe</p>		

	se describa el contenido del episodio brevemente. Además, deben añadir las fuentes de las que proviene la información que compone el contenido del <i>podcast</i> . Pueden añadir iconos y personalizarla a su gusto. El <i>Canva</i> se proyectará en la siguiente sesión mientras se reproduce el episodio.	
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	Coincide con la evaluación de la actividad 6	

Fuente: elaboración propia

Tabla 10. Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto *Multicultural friends*: actividad 7

Actividad 7. <i>It's showtime!</i>			
Tipología: evaluación			
Objetivos didácticos	- Comprender e interpretar textos orales y escritos analizando su calidad según los objetivos del proyecto		
Tiempo estimado 55 minutos	Espacios: aula usual	Agrupamientos individual	Recursos: mobiliario de aula, docente, pizarra digital, altavoces, ordenador, internet
Descripción	Escucha de los episodios (máximo 43 min) El <i>Canva</i> realizado en la anterior sesión se proyectará para que todos puedan contextualizar los episodios y conocer los grupos. Se reproducen los episodios y cada alumno rellena la lista de cotejo (Anexo G, tabla 16) para coevaluar a los otros grupos. Conclusiones y evaluación (mínimo 12 min) El docente hará comentarios finales sobre cada episodio y el trabajo cooperativo y aclarará el procedimiento de evaluación y calificación. Parte de este tiempo se puede dedicar a que los alumnos empiecen a completar la rúbrica de autoevaluación 3 (Anexo G, figura) que podrán terminar en casa y subir a <i>Google classroom</i> .		Competencias clave Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia personal, social y de aprender a aprender
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			

Procedimiento	El docente evalúa tanto el proceso como el resultado final a nivel individual y grupal según los ítems de la rúbrica. Comunica los resultados posteriormente en <i>Google classroom</i> y en persona	Momento	sumativa
Agente	heteroevaluación		
Instrumento de evaluación	rúbrica 2 (Anexo G, figura 8)		
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
2	Coinciden con los contenidos de las actividades 5 y 6	2.1	(roles 1 y 2) Se expresa oralmente de forma correcta con relación al léxico y la gramática siguiendo el guion de forma natural y usa estrategias conversacionales adaptadas al contexto para interactuar con el compañero Presentan una entonación, pronunciación y fluidez adecuadas
2	– Utilización cada vez más autónoma de 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. (Bloque C- comunicación)	2.2	(roles 3 y 4) Escribe un texto (guion) en formato digital correcto (en lo referente a gramática, léxico y ortografía) coherente y cohesionado, organizando la información y las ideas según el enfoque y la estructura del episodio

	<ul style="list-style-type: none"> – Convenciones ortográficas y significados e intenciones comunicativas asociados a los formatos, patrones y elementos gráficos. <p>Reconocimiento de los patrones ortográficos, de puntuación y de formato de uso común, y algunos de carácter más específico (p. e. indicaciones para acotar información, como paréntesis o guiones, abreviaturas y símbolos etc.), en procesadores de textos para utilizar con eficacia las convenciones de escritura que rigen en la comunicación por Internet (Bloque C-comunicación).</p>		
6	<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística. <p>Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida por la lengua extranjera, favoreciendo con ello una actitud crítica de la propia y la aceptación y el respeto de la ajena. (Bloque B- interculturalidad)</p>	6.1	Tanto el contenido como el enfoque del episodio crean vínculos para garantizar la comunicación entre diferentes culturas adoptando una actitud respetuosa sin estereotipos o discriminación hacia la cultura extranjera

Fuente: elaboración propia

Tabla 11. Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 7 evaluación del aprendizaje (cont.)*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Durante la reproducción de los episodios, los alumnos de otros grupos se evalúan mutuamente. Entregan la lista de cotejo al docente en la misma sesión si es posible.	Momento	sumativa
Agente	coevaluación		
Instrumento	lista de cotejo 1 (Anexo G, tabla 16)		

de evaluación			
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
2	<p>Coincide con el contenido de la actividad 6</p>	2.1	<p>Los alumnos se expresan oralmente de forma correcta y fluida siguiendo el guion de forma natural y usa estrategias conversacionales para interactuar con el compañero</p>
	<p>– Utilización cada vez más autónoma de 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. (Bloque C- comunicación)</p>	2.2	<p>Texto (guion) es coherente y claro acorde al enfoque del <i>podcast</i> y a la estructura básica del mismo</p>
	<p>– Respeto de la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar el plagio.</p> <p>Reconocimiento y respeto del concepto de autoría en la creación de contenidos e inclusión explícita de referencias bibliográficas. (Bloque C- comunicación)</p>	2.2	<p>La infografía de Canva muestra las fuentes y autoría del contenido del episodio adecuadamente respetando y reconociendo la autoría</p>
6	<p>–Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística. Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida por la lengua extranjera, favoreciendo con ello una actitud crítica de la propia y la aceptación y</p>	6.1	<p>El contenido y enfoque del episodio favorecen la creación de vínculos entre la cultura extranjera y la española, evitando los estereotipos y la discriminación</p>

	el respeto de la ajena. (Bloque B- interculturalidad)		
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 12. Sesión 7 (fase de presentación) del proyecto *Multicultural friends: actividad 7 evaluación del aprendizaje (cont.)*

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE			
Procedimiento	Los alumnos se autoevalúan con la rúbrica impresa o en formato digital teniendo en cuenta su desempeño durante el proyecto y el resultado final	Momento	sumativa
Agente	autoevaluación		
Instrumento de evaluación	rúbrica 3 (Anexo G, figura 9)		
C. específica	Contenido	Criterio	Indicador de logro
2	<ul style="list-style-type: none"> – Profundización en las 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. (Bloque C-comunicación) 	2.1	(roles 1 y 2) Expresa oralmente las ideas siguiendo el guion de forma natural y fluida y usa estrategias conversacionales adaptadas al contexto para interactuar con el compañero
	<ul style="list-style-type: none"> – Utilización cada vez más autónoma de 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. (Bloque C-comunicación) 	2.2	(roles 3 y 4) Redacta texto (guion) coherente y claro acorde al enfoque del <i>podcast</i> y a la estructura básica del mismo

3	Coinciden con los contenidos de la actividad 5	3.1	Realiza una participación activa en la interacción y cooperación grupal, mostrando actitudes de empatía y respeto Usa las herramientas digitales de intercambio de información y cooperación satisfactoriamente
6	<ul style="list-style-type: none"> – Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística. <p>Comparación y contraste entre la propia cultura y la transmitida por la lengua extranjera, favoreciendo con ello una actitud crítica de la propia y la aceptación y el respeto de la ajena. (Bloque B-interculturalidad)</p>	6.1	Desarrolla su rol con una visión sobre la cultura extranjera que evita la discriminación, los estereotipos y favorece los vínculos entre culturas

Fuente: elaboración propia

3.3.7. Atención a la diversidad/ DUA

Para empezar, conviene referirse a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que busca a hacer accesible el aprendizaje a todos los alumnos. Aunque hay uno solo caso de alumno ACNEAE en el grupo, el alumno de altas capacidades, las adaptaciones van dirigidas a todo el grupo. Sin embargo, estas no serán de carácter significativo ya que no se consideran necesarias, teniendo en cuenta sus características.

Considerando los principios del DUA según Alba et al. (2018), en primer lugar, hay que considerar los conocimientos y la representación del contenido. Aunque el formato digital tenga un peso importante, la mayoría del contenido estará disponible tanto en formato papel físico como digital si se requiere. Las instrucciones también se darán oralmente y por escrito en dichos formatos. A nivel comprensivo, el docente prestará apoyo adicional a aquellos alumnos que lo requieran, y proporcionará instrucciones claras en todo momento. Para la

comprensión oral en la sesión 2, se facilitará la transcripción simultánea en caso necesario, y cada alumno podrá escuchar el episodio del *podcast Amigos Ingleses* a su ritmo. Incluso, si algún alumno no tuviera tiempo de responder a todas las preguntas de comprensión podría hacerlo en casa donde también podría volver a escuchar el episodio.

En segundo lugar, la motivación (Alba et al, 2018), que debe ser no sólo creada sino también mantenida en el tiempo, se promoverá de diferentes formas. Para empezar, se les da la opción de enfocar su episodio en un aspecto cultural determinado, o en una mezcla de varios, o incluso darle un enfoque comparativo entre culturas. Así la libertad, básica en el ABP, y el trabajo cooperativo promueven el compromiso y la autonomía ligados a la motivación. La continuidad del proyecto en el tiempo y su potencial transversal es otra fuente de motivación, convirtiendo el *podcast* en un proyecto único. Por último, respecto a la forma de aprender, es decir, la acción y la expresión (Alba et al, 2018), las metodologías activas elegidas juegan un papel esencial. Por un lado, los alumnos pueden apoyarse en sus compañeros de grupo durante el trabajo cooperativo. Por otro lado, el ABP, como se ha indicado en el marco teórico, promueve el aprendizaje significativo y competencial. Adicionalmente, en la secuenciación se reserva una sesión extra para aquellos que no hayan podido terminar, y para los últimos detalles de aquellos que si hayan terminado antes de la última sesión. Asimismo, los agrupamientos del proyecto serán heterogéneos para evitar desequilibrios que obstaculicen el avance. La secuenciación de las actividades con objetivos alcanzables les motivará a continuar en cada fase.

Para terminar, en lo referido al alumno ACNEAE, de altas capacidades se le asignará un papel de evaluador-observador de los grupos, que asesorará al docente en la redacción del diario de observación en determinadas sesiones. De esta forma, se aprovecha su potencial y el alumno se siente valorado y atendido.

3.3.8. Evaluación

En lo que respecta a la evaluación, se van a detallar los criterios de evaluación y calificación de la propuesta didáctica. Se han usado dos tipos de instrumentos de evaluación, ya mencionados en la secuenciación de actividades; la rúbrica, la lista de cotejo y el diario de observación. Así, como evaluación formativa el docente usará el diario de observación

(Anexo G), centrándose en el grado de participación e implicación del alumno según su rol y en su capacidad de autorregulación y autonomía, así como en el uso de las herramientas digitales. Por otra parte, en la sesión 2, donde se evalúa la comprensión oral, se usará la rúbrica 1 (Anexo G) con *items* relacionados con la expresión y la comprensión escritas, la identificación de elementos del *podcast* entre otros.

En segundo lugar, de forma sumativa se hará una coevaluación en la última sesión mediante una lista de cotejo 1 (Anexo G) que compartirá algunos *items* con la rúbrica 2 (Anexo G), usada por el docente para evaluar el episodio del *podcast* según las competencias 2 y 6. En esta misma sesión, cada alumno llevará a cabo la autoevaluación con la rúbrica 3 (Anexo G) que contendrá *items* referidos a los criterios de evaluación comunes a todos los roles (3.1 y 6.1) y otros aspectos específicos de cada rol (criterios 2.1 y 2.2). Dado que hay varios criterios que se repiten en más de una actividad, para calificar dicho criterio se usará la media aritmética entre las notas de las diferentes actividades.

Tabla 13. Criterios de evaluación y calificación

Competencia específica	Criterio de evaluación	Peso
1	1.1	1
	1.3	1
2	2.1	1
	2.2	1
	2.3	1
3	3.1	1
5	5.3	1
6	6.1	1

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 243/2022, de 5 de abril

Por otro lado, es necesario presentar los porcentajes asociados a cada instrumento de evaluación para sumar así la nota final para calificar el proyecto.

- Sesiones 3, 4 y 5: diario observación → 15%
- Sesión 2: rúbrica 1 (actividad de comprensión oral) → 10 %

- Sesión 7:

-Lista cotejo 1 (coevaluación) → 15%

-Rúbrica 2 (heteroevaluación) → 40%

-Rúbrica 3 (autoevaluación) → 20%

3.4. Evaluación de la propuesta

Para evaluar la propuesta presentada, se hace necesario realizar un análisis de los aspectos positivos y los negativos de la misma. Los proyectos como el presentado no son especialmente fáciles de implementar y, de la misma forma, los resultados pueden variar de un grupo a otro. En el contexto descrito y el grupo clase al que va dirigido la implementación tiene potencial para ser exitosa pero no será así en todos los centros y grupos. Así, con el objeto de evaluar la propuesta se ha hecho una matriz DAFO.

Tabla 14. Matriz DAFO

DEBILIDADES	FORTALEZAS
Complejidad para la evaluación individual continua	Fomento de habilidades de para trabajar en grupo como cooperación, resolución de conflictos, etc.
Tiempo insuficiente para la realización de las actividades	Uso real de la lengua con un producto significativo y motivador
AMENAZAS	OPORTUNIDADES
Possible falta de motivación del alumnado durante la elaboración del proyecto	Actividad transversal con potencial de desarrollo a largo plazo
Diferencias entre los niveles de los alumnos que obstaculicen especialmente el avance del grupo	Reducción progresiva de la ansiedad lingüística o inseguridad ante la expresión oral

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta las amenazas y debilidades señaladas, se debería procurar evitar o minimizarlas en la implementación estando abiertos a la flexibilidad. Por su parte, las oportunidades y las fortalezas se basan en el tipo de metodología que pone al alumno en el centro del proceso, así como en su carácter innovador. Para explotar estos aspectos positivos

es importante que los alumnos se acostumbren a realizar proyectos de este tipo más regularmente.

4. Conclusiones

La enseñanza del inglés en España tiene aún mucho por delante para alcanzar un nivel de calidad cercano al de otros países europeos. Al tipo de enfoque didáctico mayoritario en España, se suma el frenético ritmo de cambio en la sociedad actual, que hace más complejo ajustar la enseñanza a las necesidades e intereses de los alumnos. Particularmente, la expresión oral es el área más necesaria en el ámbito profesional y la menos trabajada o valorada en la Educación Secundaria. No obstante, gracias a la investigación y a los docentes que persiguen la innovación, se están avanzando en la dirección adecuada. Por ello, este TFE, se suma a los estudios ya existentes que ofrecen a los docentes una alternativa para fomentar y evaluar la expresión oral. De este modo, siguiendo las actuales tendencias en educación, se ha creado una propuesta que combina metodologías activas, el Aprendizaje basado en Proyectos y el aprendizaje cooperativo, con el formato *podcast* alrededor del tema de las culturas para mejorar la expresión oral en 1.º de Bachillerato. De esta forma, durante el proyecto no solo se trabaja la destreza oral y la escrita, sino también la cooperación, la creatividad y otras competencias contempladas en la legislación. Por supuesto, se ha adaptado la propuesta al contexto educativo y a las necesidades específicas así como al currículo. Así, se educa al alumno con una visión integral, que le prepara para la vida en sociedad. Dado el rol esencial de las TIC en el proyecto, el alumno se forma también en la competencia digital, completando su perfil académico-profesional y personal. Como esta propuesta no se ha implementado en el aula, no es posible evaluar el impacto real de la misma ni su factibilidad. Sin embargo, puede concluirse que su implementación serviría como punto de partida para futuros estudios y mejoras en la enseñanza del inglés en esta etapa educativa. Por otro lado, los objetivos marcados para la propuesta se han cumplido, originándose esta situación de aprendizaje fundamentada en un marco teórico sobre las metodologías y las TIC, y concretada en la programación de las sesiones y sus correspondientes herramientas de evaluación, todo ello alineado con el marco legislativo vigente.

5. Limitaciones y prospectiva

En cuanto a las limitaciones, la primera es la temporal pues pese a la minuciosa secuenciación de las actividades, pueden surgir imprevistos que desestructuren el proyecto como reajustes en la programación de la asignatura. De forma similar, las TIC podrían ser un impedimento en este sentido, en el aspecto técnico y en la posible dificultad de manejo por parte de los alumnos. Es posible que estos no hayan utilizado antes ciertas herramientas, un hecho también extensible a las metodologías, y que no todos los centros dispongan de ellas. Así, esta propuesta no sería aplicable en todos los centros, estando ideada para un contexto y centro específicos. Sin embargo, se puede presumir que, de haber sido implementada la propuesta, y considerando el nivel y las características del grupo-clase, habría tenido éxito. En cualquier caso, se han encontrado limitaciones en la elaboración del marco teórico dada la menor presencia de estudios con las metodologías de la propuesta o bien con el *podcast* en el aula de inglés. También han supuesto un reto la planificación y temporalización de las sesiones con un enfoque realista.

Planteando la prospectiva, las lenguas siempre han servido para mucho más que para comunicarse, conectando también a la gente y a sus culturas. Actualmente estamos más conectados que nunca a través de las TIC, y el futuro parece seguir el mismo curso. En este contexto, el aprendizaje del inglés con su estatus de lengua franca, y las TIC cobran extremada importancia. Por ello, la propuesta del *podcast* en inglés es una forma de expresión y difusión de contenido en inglés de forma que se aprende y se crean conexiones interculturales enriquecedoras. Así, nuestros alumnos formarán parte del inmenso intercambio de información de la red, aplicando su competencia en inglés. A nivel de centro, esta propuesta podría alargarse en el tiempo, como parte de la programación, realizando un episodio por trimestre sobre una de las unidades del libro o algún tema. Asimismo, la versatilidad de la propuesta permite adaptarla a otros cursos e incluso asignaturas, haciendo las adaptaciones necesarias. Tanto es así que, a largo plazo, sería posible transformarlo en un proyecto del centro con nuevos episodios mensuales de diferentes asignaturas y cursos.

Referencias bibliográficas

Alba, P. C., Sánchez, S. J. M. y Zubillaga, del Río, A. (2014). Diseño universal para el aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. *Revista de Tecnologías de la Información y la Comunicación y Necesidades Educativas Especiales* <https://www.educa2.madrid.org/web/albor/libros-y-documentacion/-/visor/dua-pautas-para-su-introduccion-en-el-curriculo>

Abu Bakar, N. I., Noordin, N., Razali, A. B. (2019) Effectiveness of Project-Based Learning in Improving Listening Competency among ESL Learners at a Malaysian TVET College. *The English Teacher*, 48(1), 11-28. <https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/45>

Alvarado, I. J. M., Gràcia, G. M. y Jiménez, B. A (2024). El desarrollo de la comunicación oral y su evaluación en la educación secundaria. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM051233.pdf>

Anandari, C. L. (2015). Indonesian EFL Students Anxiety in Speech Production: Possible Causes and Remedy. *Teflin Journal*, 26(1), 1-16. <https://pdfs.semanticscholar.org/b089/5d563961b0f3d5b55f22c94417723658e5ed.pdf>

Araguz, A. (2015, abril 10). *No todo vale en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) <https://bit.ly/3DVSQF7>

Astawa, N. L. P. N. S. P., Artini, L. P. y Nitiasih, P. K. (2017). Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(6), 1147-1155. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0806.16>

Azorín, A. C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181

Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43. https://knilt.arcc.albany.edu/images/4/45/Project-Based_Learning_for_the_21st_Century_-Skills_for_the_future.pdf

Bravo-Cobeña, G. T. y Vigueras-Moreno, J. A. (2021). Metodologías Activas en el proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés en Bachillerato. *Polos del conocimiento*, 6(2), 464-482. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i2.2272>

Chan, A. y Lee, M. (2005). An MP3 a day keeps the worries away: Exploring the use of podcast to address preconceptions and alleviate pre-class anxiety amongst undergraduate information technology students. En Spennemann, D. HR y Burrs, L. (eds.), *Good Practice in Practice, Proceedings of the Student Experience Conference 5-7th September*, 5. 59-71. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9648894/PID7025.pdf>

Consejería de Educación y Universidades. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos. Consejería de Educación y Universidades - Gobierno de Canarias <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagotic/aprendizaje-basado-proyectos/>

DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm 176, de 26 de julio de 2022. 14-395. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOBCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF

Escalona, P. E., Frías, R. Y. y Calderón, F. M. E. (2020). El aprendizaje cooperativo como procedimiento para desarrollar la competencia comunicativa en inglés en el sistema educativo cubano. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (28), 3-16. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/42190>

Farrés, C. y Carceller, N. (2023, junio 24). Xavier Martí (CEO Education First): "Cataluña no está donde le toca si quiere ser un referente" *Crónica global*. https://cronicaglobal.elespanol.com/business/20230624/xavier-marti-ceo-education-first-cataluna-referente/773672672_0.html

Fernández, M. E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes innovadoras apoyadas en el uso de TIC para fomentar el Aprendizaje Cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación*

del profesorado, 34(95), 79-100.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7537497>

García, F. y Doménech, B. F. (1997). Motivación, aprendizaje rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0).
<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Gardner, C., R. y MacIntyre, D. P. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>

Horwitz, K., E., Horwitz, B. M. y Cope, A. J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety The Modern Language Journal, *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
<https://psycnet.apa.org/record/1987-26538-001>

Johnson, W. D., Johnson, T. R. y Holubec, J. E. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Paidós.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Krashen, D. S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition

Larmer, J. y Mergendoller, R. J. (2010). 8 essentials for project-based learning. *Educational Leadership*, 68(1)
<https://static1.squarespace.com/static/530e32e2e4b02e9cbe11317b/t/54b044c9e4b0265c9838432f/1420838089897/8+PBL+Essentials.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de

30 de diciembre de 2020,122868-122953

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>

Llorens-Largo, F., Villagrá-Arnedo, C., Gallego-Durán, F. y Molina-Carmona, R. (2021).

CoVId-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento.

Campus virtuales, 10(1), 73-88.

<http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/746/431>

Loja-Gutama, D. B., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, C. A. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020).

Podcast como estrategia didáctica en la enseñanza de la expresión oral y escrita.

CIENCIAMATRÍA Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 6(3), 167-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8318342>

Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

Anuario ThinkEPI, 5(1), 45-47.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3647371.pdf>

Marins de Andare, P. y Guijarro, O. J. R. (2010). Afectividad y competencia existencial en

estudiantes de español como lengua extranjera. *Revista de lingüística Teórica y*

Aplicada, 48(1), 51-74.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000100004

Martí. J. A., Heydrich, M., Rojas, M., y Hernández, A. (2012). Aprendizaje basado en

proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158),

11–21.

<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/743>

McMinn, S. (2008). Podcasting Possibilities: Increasing Time and Motivation in The Language

Learning Classroom. *European Institute for E-Learning. Learning Forum*, 212-215.

https://www.academia.edu/8385178/PODCASTING_POSSIBILITIES_INCREASING_TIME_AND_MOTIVATION_IN_THE_LANGUAGE_LEARNING_CLASSROOM

Medina-Nicoalde, M. A. y Tapia-Calvopiña, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos:

una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *OLIMPIA. Revista de la Facultad*

de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14(46), 236-246.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>

Meneses, P. R. D. (2013). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPr). En *Metodologías, Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje: estudio de caso como estrategia didáctica de aprendizaje*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (pp. 21-32) <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5396/151004%20Casos.pdf?sequence=1>

Naciones Unidas, (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición Especial*. Naciones Unidas https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*17hrq2c*_ga*MTI5MzlyNTI4My4xNzQwNDc4ODAz*_ga_TK9BQL5X7Z*MTc0MDQ3ODgwMi4xLjAuMTc0MDQ3ODgwMi4wLjAuMA

Napiórkowska, M. (2022). *Percepciones del profesorado de secundaria acerca de la práctica de la expresión e interacción oral en inglés como LE en los Institutos de Educación Secundaria en España. Nodos del conocimiento*. <https://2022.nodos.org/ponencia/percepciones-del-profesorado-de-secundaria-acerca-de-la-practica-de-la-expresion-e-interaccion-oral-en-ingles-como-le-en-los-institutos-de-educacion-secundaria-en-espana/>

Navas, F. S. (2024, mayo 17). El auxiliar de conversación en el aula de idiomas: Desafíos y beneficios. *Escuela de Aprendizaje y Servicio sobre Bilingüismo y Aprendizaje del Inglés* https://www.ucm.es/aps_escuela_bilinguismo/noticias/68125

Ojeda-Ramírez, M. M. y Jarvio-Fernández, A. O. (2017). Profesionalización de promotores de lectura con el aprendizaje basado en proyectos mediado por TIC. *Revista de Educación a Distancia*, (54), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/10>

OpenAI. (2024). Chat GPT (versión del 18 de enero) [Modelo de lenguaje de gran formato] <https://chat.openai.com/chat>

Pecore, L. J. (2015). From Kilpatrick's Project Method to Project-Based Learning. *International handbook of progressive education* 1 (25), 155-171 <https://es.scribd.com/document/526091432/View>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 82, de 06 de abril de 2022, 1-325. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>

Reverte, B. J., Gallego, J. A., Molina-Carmona, R. y Satorre, C. R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente: experiencia interdisciplinar y herramientas groupware. En Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática y Escuela Universitaria Politécnica de Teruel (Eds.), *XIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 285-292). Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (RUA) <http://hdl.handle.net/10045/1808>

Riestra, L. (2012, julio 3). Selectividad: ¿está bien planteada? *ABC* https://www.abc.es/sociedad/abci-selectividad-planteamiento-cambios-201206030000_noticia.html

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods - In search of a podcasting "podagogy" for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492. <https://doi.org/10.1080/09588220701746047>

Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (1), 61-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6733380>

Shepherd, E. y Ainsworth, V. (2017). *Una evaluación de las competencias en inglés* Madrid, España. British Council. <https://www.britishcouncil.es/programas/educacion/english-impact>

Spotify for Creators. (s. f.). 27 - *Diferencias Culturales* by *Diálogos en Inglés*. Spotify For Creators.

<https://creators.spotify.com/pod/show/amigosingleses/episodes/27---Diferencias-Culturales-emlg9u/a-a3so96g>

Stoltenkamp, J. , Mapuva, J., Khumalo, Y. y Kies, C. (2011). Rolling out Podcasting to Enhance Teaching and Learning: A Case of the University of the Western Cape. *International*

Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 8(1).

https://www.researchgate.net/publication/282654337_Rolling_out_Podcasting_to_Enhance_Teaching_and_Learning_A_Case_of_the_University_of_the_Western_Cape

Swanson, E., Barnes, M., Fall, A. M., y Roberts, G. (2017). Predictors of Reading Comprehension Among Struggling Readers Who Exhibit Differing Levels of Inattention and Hyperactivity. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 132-146.

<https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1359712>

Sze, P. M. (2006). Developing Student's Listening and Speaking Skills through ELT Podcasts.

Education Journal, 34(2), 115-134. <https://eric.ed.gov/?id=EJ805528>

Torres, M. A. (2017, febrero 20). Hay que acabar con el formato de clases de 50 minutos. *El País*. https://elpais.com/economia/2017/02/17/actualidad/1487331225_284546.html

Torres-Cajas, M. y Yépez-Oviedo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861-882.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861

Tsiplakides, I., y Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: Theoretical issues and practical recommendations.

International Education Studies, 2(4), 39-44.

https://www.researchgate.net/publication/42386201_Helping_students_overcome_for_eign_languageSpeaking_anxiety_in_the_English_classroom_Theoretical_issues_and_practical_recommendations

Vallina, I., y Pérez, E. (2020). El aprendizaje basado en proyectos y las tecnologías de la información y la comunicación dentro de un centro escolar. Un estudio de caso.

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 9(2), 116-136.

<https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12018>

Vera, D. J. (2011). Idiomas, podcasting y aprendizaje colaborativo: un terceto que suena bien.

Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, (20), 95-101.

<https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/10110>

Zarquiet, F. (con Johnson, W. D. y Johnson, T. R.). (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo.* SM. https://www.academia.edu/44216152/La_evaluacion_en_el_aprendizaje_cooperativo_David_W_Johnson

Anexo A: objetivos de etapa

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa
- 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.
- g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.
- k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico

Anexo B: competencias clave

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)

La competencia en comunicación lingüística supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos, signados o multimodales evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. Por ello, su desarrollo está vinculado a la reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua en los géneros discursivos específicos de cada área de conocimiento, así como a los usos de la oralidad, la escritura o la signación para pensar y para aprender. Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria

Competencia plurilingüe (CP)

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática.

Competencia digital (CD)

La competencia digital implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas. Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación y la colaboración, la educación mediática, la creación de contenidos digitales (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad), asuntos relacionados con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas y el pensamiento computacional y crítico.

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

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad,

así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma.

Anexo C: Competencias específicas

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo 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
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.
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.
5. Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento, y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, para mejorar la respuesta a sus necesidades comunicativas.
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.

Anexo D: criterios de evaluación

DECRETO 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo del Bachillerato

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.

1.3. Seleccionar, organizar y aplicar las estrategias y conocimientos adecuados para comprender la información global y específica, y distinguir la intención y las opiniones, tanto implícitas como explícitas (siempre que estén claramente señalizadas), de los textos; inferir significados e interpretar elementos no verbales; y buscar, seleccionar y contrastar información.

2.1. Expresar oralmente con suficiente fluidez y corrección textos claros, coherentes, bien organizados, adecuados a la situación comunicativa y en diferentes registros sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, con el fin de describir, narrar, argumentar e informar, en diferentes soportes, utilizando recursos verbales y no verbales, así como estrategias de planificación, control, compensación y cooperación.

2.2. Redactar y difundir textos detallados de cierta extensión y complejidad y de estructura clara, adecuados a la situación comunicativa, a la tipología textual y a las herramientas analógicas y digitales utilizadas, evitando errores que dificulten o impidan la comprensión, reformulando y organizando de manera coherente información e ideas de diversas fuentes y justificando las propias opiniones, sobre asuntos de relevancia personal o de interés público conocidos por el alumnado, haciendo un uso ético del lenguaje, respetando la propiedad intelectual y evitando el plagio.

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 reales o potenciales.

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 etiqueta digital, así como por las diferentes necesidades, ideas, inquietudes, iniciativas y motivaciones de los interlocutores, y ofreciendo explicaciones, argumentos y comentarios.

5.3 Registrar y reflexionar sobre los progresos y dificultades de aprendizaje de la lengua extranjera, seleccionando las estrategias más adecuadas y eficaces para superar esas dificultades y consolidar el aprendizaje, realizando actividades de planificación del propio aprendizaje, autoevaluación y coevaluación, como las propuestas en el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o en un diario de aprendizaje, haciendo esos progresos y dificultades explícitos y compartiéndolos.

6.1. Actuar de forma adecuada 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.

Anexo E: Descriptores operativos

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con fluidez, coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales y académicos, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y argumentar sus opiniones como para establecer y cuidar sus relaciones interpersonales

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los distintos ámbitos, con especial énfasis en los textos académicos y de

los medios de comunicación, para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera 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 de manera clara y rigurosa adoptando un punto de vista creativo y crítico 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 y rechazando 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.

CP1. Utiliza con fluidez, adecuación y aceptable corrección una o más lenguas, además de la lengua familiar o de las lenguas familiares, para responder a sus necesidades comunicativas con espontaneidad y autonomía en diferentes situaciones y contextos de los ámbitos personal, social, educativo y profesional.

CP2. A partir de sus experiencias, desarrolla estrategias que le permitan ampliar y enriquecer de forma sistemática su repertorio lingüístico individual con el fin de comunicarse de manera eficaz.

CP3. Conoce y valora críticamente la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal y anteponiendo la comprensión mutua como característica central de la comunicación, para fomentar la cohesión social.

CD1. Realiza búsquedas avanzadas comprendiendo cómo funcionan los motores de búsqueda en internet aplicando criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y organizando el almacenamiento de la información de manera adecuada y segura para referenciarla y reutilizarla posteriormente.

CD3. Selecciona, configura y utiliza dispositivos digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea y los incorpora en su entorno personal de aprendizaje digital para

comunicarse, trabajar colaborativamente y compartir información, gestionando de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red y ejerciendo una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

CPSAA1.1 Fortalece el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de objetivos de forma autónoma para hacer eficaz su aprendizaje.

CCEC1. Reflexiona, promueve y valora críticamente el patrimonio cultural y artístico de cualquier época, contrastando sus singularidades y partiendo de su propia identidad, para defender la libertad de expresión, la igualdad y el enriquecimiento inherente a la diversidad.

Anexo F: material complementario

ACTIVIDAD 1: documento con preguntas a llenar por los alumnos, que sirve como plantilla para *Kahoot*.

Fill in the answers you have found in the options left unanswered

1. Where was the first podcast created?

- A) Australia (*Incorrect*)
- B) Canada (*Incorrect*)
- C)

2. When was the first podcast made?

- A)
- B) 2000 (*Incorrect*)
- C) 1995 (*Incorrect*)

3. How long is the average podcast episode?

- A) 10-20 minutes (*Incorrect*)
- B)
- C) 5 minutes (*Incorrect*)

4. What are some common podcast formats?

- A)

- B) Cooking shows (*Incorrect*)
- C) Travel vlogs (*Incorrect*)

5. What are the essential parts of a podcast episode?

- A) Introduction, ads, discussion (*Incorrect*)
- B)
- C) Main content, sound effects, outro (*Incorrect*)

6. What are the steps to create and publish a podcast online?

- A)
- B) Record, create a website, share on social media (*Incorrect*)
- C) Record, upload directly to YouTube (*Incorrect*)

7. What makes a podcast engaging for listeners?

- A) Repetitive themes, lengthy intros (*Incorrect*)
- B) Predictable topics, short episodes (*Incorrect*)
- C)

8. What are the most popular podcast platforms?

- A) Instagram, TikTok (*Incorrect*)
- B)
- C) SoundCloud, Vimeo (*Incorrect*)

9. What is the main role of an intro in a podcast?

- A) To explain the episode topic in detail (*Incorrect*)
- B) To advertise the podcast (*Incorrect*)
- C)

10. What is copyright in podcasting?

- A)
- B) A type of editing software (*Incorrect*)
- C) A permission to use guest voices (*Incorrect*)

11. What basic equipment do you need to record a podcast?

- A)

- B) Camera, lighting, computer (*Incorrect*)
- C) Laptop, voice recorder, video camera (*Incorrect*)

12. What topics are popular in podcasts right now?

- A) Technology, finance, sports (*Incorrect*)
- B)
- C) Fashion, beauty, food (*Incorrect*)

Webs recomendadas por el docente

- [Podcast Insights](#) – Offers information about podcasting statistics, equipment, platforms, and trends.
- [Podcasters' Guide](#) – A comprehensive guide for creating and managing podcasts.
- [Spotify for Podcasters](#) – Provides information about publishing and monetizing podcasts.
- [Apple Podcasts](#) – Offers a broad view of popular podcasts and podcast trends.

Figura 4. ACTIVIDAD 2: ejemplo de preguntas del cuestionario de Typeform para distribución de roles

1 → How comfortable do you feel when speaking in public or in front of a microphone on your own?

- A) Very comfortable. I think I can express myself nicely when I speak
- B) Comfortable. However, I prefer to do it with someone else instead of being the main voice
- C) Not very comfortable. I prefer expressing myself in writing, having the time to structure my ideas carefully
- D) It's okay, but I feel more comfortable supporting others in technical or organizational tasks.

OK

2 → Do you manage deadlines and organize yourself well?

- A) Not very well, I normally act spontaneously and adapt
- B) I do, but sometimes I need other people to help me organize
- C) Yes, I am highly organized so planning is key for me
- D) I manage deadlines well when it comes to others, by making sure they are on track and adjusting things

OK

Enlace de acceso al material <https://form.typeform.com/to/vsnwTh98>

Figura 5. ACTIVIDAD 3: ejemplo de preguntas del formulario de Google para actividad de comprensión oral

Listening part 1: Philip's experience

Now listen until minute 13:00 and keep on answering

What are the cultural aspects that Philip mentions during his stay in Cambridge? 2 puntos

How students addressed him in different ways

How Saudis had to pray everyday

Typical Corean breakfast

Listening part 2: Isabel's experience

Listen up to minute 25:00 and answer the following questions

Does Isabel find differences between English and Spanish people? 2 puntos

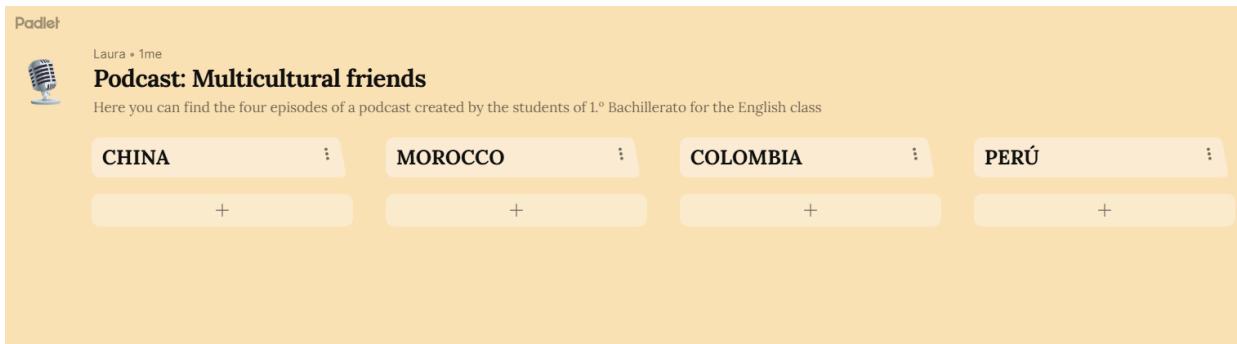
Tu respuesta _____

Summarise one of the anecdotes Isabel tells about their international friends 2 puntos

Tu respuesta _____

Enlace de acceso al material

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBISajJZPsU8ADtD1q4TC0BrTI0i3iIVTPOfbIACtjjtPcw/viewform?usp=sharing>

Figura 6. ACTIVIDAD 6: Padlet para compartir el audio del episodio

Enlace de acceso al material

<https://padlet.com/domlau1119/podcast-intercultural-friends-6bhed2sxof0q067x>

Anexo G: Instrumentos de evaluación

Figura 7. Rúbrica 1 (heteoevaluación)

Corrección gramatical	Hace un uso consistente y preciso de la gramática, sin errores evidentes. Las oraciones tienen una estructura clara y adecuada	Hace un uso correcto de la gramática con algunos errores menores que no afectan significativamente la comprensión	Presenta algunos errores gramaticales que dificultan la comprensión, aunque el mensaje principal se entiende	Presenta errores gramaticales frecuentes que dificultan la comprensión general
Adecuación léxica	Emplea un vocabulario amplio, variado y completamente apropiado para el tema. Usa términos específicos correctamente	Emplea un vocabulario adecuado y suficiente sobre el tema. Hay algunos términos específicos empleados correctamente	Emplea un vocabulario limitado o general, aunque transmite el mensaje básico. Hay errores menores en el uso de términos específicos	Emplea un vocabulario muy limitado o inadecuado, por lo que la comprensión es difícil. No hay términos específicos o se usan incorrectamente
Comprendión	Las respuestas muestran una comprensión completa y detallada del episodio. Todas las preguntas son respondidas con información precisa y relevante	Las respuestas muestran una comprensión general del episodio, aunque faltan algunos detalles o matices	Las respuestas muestran una comprensión parcial o general del episodio, pero faltan detalles o información importante	Las respuestas son muy limitadas denotando una comprensión incompleta o incorrecta del episodio
Reflexión crítica sobre las características del podcast	Las respuestas son altamente elaboradas y críticas. Se demuestra capacidad para analizar y relacionar el contenido críticamente	Las respuestas son reflexivas y muestran una comprensión crítica, pero menos elaborada	Las respuestas son más superficiales, con algo de reflexión pero sin un análisis crítico claro.	Las respuestas no tienen reflexión significativa, son muy literales y no hay análisis crítico
Ortografía	No hay ningún error ortográfico, o hay muy pocos errores que no afectan al significado de las respuestas	Pocos errores ortográficos que no afectan a la claridad ni al significado de las respuestas	Varios errores ortográficos que afectan a la claridad, aunque el mensaje se entiende	Muchos errores ortográficos que dificultan la comprensión de las respuestas

Fuente: elaboración propia mediante Quick Rubric y OpenAI (2024)

<http://www.quickrubric.com/r#/qr/laura1-/rúbrica-1--attività-de-comprensión-oral--sesión-2-3>

Figura 8. Rúbrica 2 (heteroevaluación)

	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	SATISFACTORIO (2)	NECESITA MEJORAR (1)
Expresión oral (roles 1 y 2)	Sigue el guion con total naturalidad e interactúa con el compañero usando estrategias conversacionales adaptadas al contexto perfectamente. Transmite emociones e ideas de manera fluida	Sigue el guion de forma mayormente natural, con interacciones claras y adecuadas con el compañero. Usa estrategias conversacionales correctas, aunque con menor fluidez o espontaneidad	Se apega al guion, pero la interacción con el compañero es limitada o poco fluida. Las estrategias conversacionales son básicas o no siempre adecuadas al contexto	No sigue el guion con coherencia o lo abandona frecuentemente. La interacción con el compañero es escasa o forzada. No emplea estrategias conversacionales
Expresión escrita (roles 3 y 4)	Excelente estructura y transiciones fluidas entre las partes del episodio. El guion es coherente y tiene cohesión. Se usa vocabulario amplio y específico para el tema correctamente	Estructura buena con transiciones no tan fluidas entre las partes. El guion es coherente pero no tiene tanta cohesión. Se usa menos vocabulario específico pero de forma correcta	Estructura funcional con transiciones menos claras entre las partes. El guion tiene algunos problemas de cohesión. Se usa vocabulario genérico y en ocasiones incorrecto	Estructura desorganizada e inconsistente, con saltos bruscos entre ideas. El guion no tiene cohesión ni coherencia en general. Predomina el uso de vocabulario reducido y/o incorrecto
Corrección ortográfica y puntuación (roles 3 y 4)	El guion no tiene ningún error ortográfico ni de puntuación. Las normas relativas a la ortografía y la puntuación se aplican con precisión. Hace un uso adecuado de la puntuación para enfatizar las pausas y ritmo del episodio	El guion tiene solo unos pocos errores menores de ortografía o puntuación que no afectan la claridad ni la fluidez del texto. La puntuación es adecuada, aunque puede mejorar para ajustarse mejor al ritmo del episodio	El guion tiene errores recurrentes de ortografía o puntuación que afectan en cierta medida a la claridad o el ritmo del texto. Sin embargo, el contenido sigue siendo comprensible	El guion tiene numerosos errores de ortografía y puntuación que dificultan seriamente la comprensión del texto. El uso de puntuación es inadecuado o inexistente, perjudicando al ritmo del episodio
Entonación, pronunciación y fluidez (roles 1 y 2)	Habla clara y fluida, con excelente pronunciación, entonación natural	Habla de forma clara mayormente, con buena pronunciación y entonación	Habla de forma comprensible, con ocasionales errores de pronunciación o entonación monótona	Tiene dificultad para expresarse debido a una pronunciación poco clara y/o tono inapropiado
Corrección gramatical (todos los roles)	Uso impecable de la gramática, con estructuras complejas y variadas	Uso correcto de la gramática con errores menores que no afectan la comprensión	Algunos errores gramaticales que afectan la claridad o la precisión en ciertos momentos	Frecuentes errores gramaticales que dificultan la comprensión o distraen del mensaje principal

Fuente: elaboración propia mediante Quick Rubric y OpenAI (2024)

<http://www.quickrubric.com/r#/qr/laura1-/rúbrica-2--heteroevaluación->

Figura 9. Rúbrica 3 (autoevaluación)

	MUY BIEN (4)	BIEN (3)	SATISFACTORIO (2)	NECESITA MEJORAR (1)
Expresión oral (roles 1 y 2)	Sigo el guion con total naturalidad e interactúo con el compañero usando estrategias conversacionales adaptadas al contexto perfectamente. Transmito emociones e ideas de manera fluida	Sigo el guion de forma mayormente natural, con interacciones claras y adecuadas con el compañero. Uso estrategias conversacionales correctas, aunque con menor fluidez o espontaneidad	Me apego al guion, pero la interacción con el compañero es limitada o poco fluida. Las estrategias conversacionales son básicas o no siempre adecuadas al contexto	No sigo el guion con coherencia o lo abandona frecuentemente. La interacción con el compañero es escasa o forzada. No empleo estrategias conversacionales.
Expresión escrita (roles 3 y 4)	Excelente estructura y transiciones fluidas entre las partes del episodio. El guion es coherente y tiene cohesión. Se usa vocabulario amplio y específico para el tema correctamente	Estructura buena con transiciones no tan fluidas entre las partes. El guion es coherente pero no tiene tanta cohesión. Se usa menos vocabulario específico pero de forma correcta	Estructura funcional con transiciones menos claras entre las partes. El guion tiene algunos problemas de cohesión. Se usa vocabulario genérico y en ocasiones incorrecto	Estructura desorganizada e inconsistente, con saltos bruscos entre ideas. El guion no tiene cohesión ni coherencia en general. Predomina el uso de vocabulario reducido y/o incorrecto
Valoración crítica de la cultura asignada (todos los roles)	He hecho una reflexión profunda y crítica sobre la cultura tratada en el podcast, destacando similitudes y diferencias de manera respetuosa y empática. Rechazo prejuicios o estereotipos de forma explícita	He reflexionado sobre las similitudes y diferencias culturales con un enfoque mayormente respetuoso y empático	Tengo una comprensión básica de la diversidad cultural, pero he reflexionado superficialmente sobre semejanzas y diferencias con mi cultura	No he hecho una buena valoración crítica de la cultura tratada, ya que he recurrido a prejuicios o estereotipos
Cooperación en grupo y herramientas digitales cooperativas (todos los roles)	He participado de manera constante y proactiva en todas las tareas grupales, respetando mi rol y apoyando activamente a los demás miembros usando las herramientas digitales cooperativas sin ninguna dificultad	He colaborado activamente en la mayoría de las tareas grupales, respetando mi rol y apoyando ocasionalmente a otros compañeros, usando las herramientas digitales cooperativas sin mucha dificultad	He participado en las tareas grupales, pero de forma irregular o limitada. He respetado mi rol, pero he contribuido poco al apoyo mutuo y he usado las herramientas digitales cooperativas con cierta dificultad	Mi participación ha sido escasa o nula. No he cumplido con mi rol asignado satisfactoriamente. No he colaborado suficiente con los demás miembros ni he usado bien las herramientas digitales cooperativas

Fuente: elaboración propia mediante Quick Rubric y OpenAI (2024)

<http://www.quickrubric.com/r#/qr/laura1-/rúbrica-3--autoevaluación->

Tabla 15. Diario de observación

Diario de observación				
Grupo:				
Sesión:				
Nombre del observador:				
	Rol 1 (presentador)	Rol 2 (copresentador)	Rol 3 (redactor)	Rol 4 (coordinador de equipo)
Implicación en la tarea individual				
Participación en actividades grupales				
Uso de las herramientas digitales				
Capacidad de regulación del aprendizaje, autorreparación y autonomía				

Fuente: elaboración propia

Tabla 16. Lista de cotejo 1 (coevaluación)

Criterios de evaluación	Sí	No
Los presentadores interpretan el guion con naturalidad y fluidez		
El guion es coherente, sigue la estructura marcada y se adapta al enfoque del <i>podcast</i>		
El episodio ofrece una visión respetuosa de la cultura que favorece la creación de vínculos entre culturas		
La infografía de <i>Canva</i> resume e ilustra adecuadamente las características del episodio, los miembros del grupo y las fuentes usadas		

Nivel de desempeño	Criterios conseguidos	Referencia numérica
Muy bien	Cuatro criterios	4
Bien	Tres criterios	3
Satisfactorio	Dos criterios	2
Necesita mejorar	Un criterio	1

Fuente: elaboración propia