

Peer learning, CLIL & World Café:
metodologías para el aprendizaje-servicio a
la comunidad con inglés como segunda
lengua

Autora: Jaione Dorronsoro Gómez

Director: Pau Bori

Trabajo final de grado

Grado en Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas

Universitat de Vic – Universitat Oberta de Catalunya

23 de mayo de 2022

Resumen

Numerosos sistemas educativos de todo el mundo están adaptándose a las nuevas necesidades del siglo XXI en los últimos años. En la actualidad, el sistema educativo español ve cómo su entorno cambia y se ve también inmerso en una reforma educativa, la LOMLOE, *a priori* más competencial que las leyes educativas previas.

Dentro de este paradigma, este trabajo de fin de grado (TFG) pretende demostrar cómo un proyecto concreto ya aplicado en el aula con alumnos de 1º de Bachillerato encajaría en el nuevo marco curricular como situación de aprendizaje (SA) o unidad didáctica competencial, de forma que la ESL también se implique en proyectos multidisciplinares en los que el alumno tenga que hacer frente a necesidades reales del entorno que le rodea y, a ser posible, realizar un servicio a la comunidad.

Para llevar a cabo este tipo de proyectos, resulta imprescindible conocer y aplicar diversas metodologías (*peer learning*, ESOL o CLIL, *World Café*, ApS o aprendizaje-servicio) que se analizarán en este TFG, metodologías que ayuden al estudiante a ser autónomo, plurilingüe, solidario y colaborativo, con el fin de afianzar sus conocimientos, aplicándolos a su realidad más cercana para formarse no solo como futuro trabajador competente, sino como persona empática y con espíritu crítico.

Además, se realizará un estudio cualitativo de la práctica de aula *Cyberscouts*, basado en la observación y en encuestas a los jóvenes que se beneficiaron de ese servicio. Los resultados demostrarán que el enfoque competencial, como cualquier otro, tiene sus ventajas y sus inconvenientes, y que no está reñido con el enfoque cognitivo, sino que ambos se necesitan y complementan mutuamente.

Palabras clave: competencias, metodología, situación de aprendizaje, aprendizaje entre iguales, ESOL, *World Café*, aprendizaje-servicio, inglés.

Abstract

Many educational systems around the world have been adapting to the new needs of the 21st century in recent years. Currently, the Spanish educational system is seeing how its environment is changing and is also immersed in an educational reform, the LOMLOE, which is supposed to be more competence-based than the previous laws. Within this paradigm, this Bachelor's Degree Final Project (BFP) aims to demonstrate how a specific project already applied in the classroom with students of 1st year of "Bachillerato" would fit into the new curricular framework as a learning situation (SA) or didactic competence unit, so that Second Language Learning is also involved in multidisciplinary projects in which the student must address real needs of the surrounding environment and, if possible, perform a service to the community.

To carry out this type of projects, it is essential to know and apply various methodologies (peer-learning, CLIL, World Café, service-learning) that will be analyzed in this BFP, methodologies that help the student to be autonomous, multilingual, supportive, and collaborative, to strengthen their knowledge, applying it to their immediate reality to be trained not only as a future competent worker, but also as an empathetic person with a critical spirit.

In addition, a qualitative study of the Cyberscouts classroom practice will be carried out, based on observation and surveys of the young people who benefited from this service. The results will demonstrate that the competency approach, like any other, has its advantages and disadvantages, and that it is not at odds with the cognitive approach, but that both need and complement each other.

Keywords: competencias, metodologías, learning situation, peer learning, CLIL, World Café, service-learning, English.

Índice

1. Introducción.....	6
1.1 Justificación. Ideas clave del nuevo marco curricular.....	6
1.2 Planteamiento.....	9
1.3 Objetivos del TFG.....	11
1.3.1 Objetivo general.....	11
1.3.2 Objetivos específicos.....	11
2. Marco teórico: principios metodológicos.....	11
2.1 Introducción.....	11
2.2. Historia y alcance de las metodologías de enseñanza de idiomas.....	12
2.2.1 Métodos previos al s. XX.....	12
2.2.2 Principios y mediados del s. XX.....	14
2.2.3 Finales del siglo XX.....	17
2.2.4 La era post-método.....	21
2.3 Aprendizaje-servicio.....	23
2.4 CLIL (<i>Content and Language Integrated Learning</i>).....	25
2.5 <i>Peer-learning</i> o aprendizaje entre iguales.....	27
2.6 <i>World Café</i>	28
3. Descripción y análisis de la experiencia de aula.....	30
3.1. Contexto.....	31
3.2. Aspectos organizativos.....	31
3.3. Metodología, recursos didácticos y secuencia resumida de actividades.....	34
3.4. Evaluación.....	36
3.5. Otras actividades.....	37
4. Conclusiones.....	38
5. Bibliografía.....	44
6. Anexos.....	48

6.1. Anexo 1. Juego <i>The Auction</i> en ESL.....	48
6.2. Anexo 2. Rúbrica de evaluación, autoevaluación y coevaluación (elaboración propia).....	50
6.3. Anexo 3. Blogs de los alumnos.....	52
6.4. Anexo 4. Competencias clave.....	53
6.5. Anexo 5. Encuestas a los alumnos de los centros educativos en los que se puso en práctica la experiencia.....	56

1. Introducción

La sociedad actual vive momentos convulsos y cambiantes cada vez más difíciles de predecir. Tan solo en los dos últimos años se han producido fenómenos de gran envergadura que han salpicado a todos los ámbitos de todas las sociedades: la pandemia, la guerra en Ucrania — además de las que ya existían antes y siguen existiendo—, las crisis energéticas, económicas y humanitarias... Estos fenómenos ocupan gran parte de los titulares de prensa y de las publicaciones en las redes sociales.

Sin embargo, existen también otros campos en los que se manifiestan cambios no tan conocidos por la población. Sin ir más lejos, somos ciegos testigos de una revolución educativa a nivel mundial. De hecho, en los últimos siete años se han hecho más de 450 reformas educativas en 33 países de las que han emanado múltiples reformas curriculares (Luna, 2022). Luna (2022) afirma que todas las sociedades entienden que los alumnos deben desarrollar competencias cada vez más complejas y, al mismo tiempo, convertirse en aprendices autónomos de un mundo cada vez menos previsible. Sabemos que el mundo va a cambiar, pero desconocemos la esencia de sus cambios.

Nuestro sistema educativo tampoco se puede quedar atrás. Esa es la razón por la que se encuentra inmerso en la elaboración de una reforma educativa, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE, LOMLOE, cuya pequeña gran revolución será presentada en los puntos siguientes como base para justificar que la experiencia real de aula *Cyberscouts* que se va a detallar en este TFG sería un ejemplo válido para la futura creación de una Situación de Aprendizaje (SA), componente novedoso e imprescindible en la nueva ley.

1.1 Justificación. Ideas clave del nuevo marco curricular

A pesar de que *Cyberscouts* como práctica de aula surgió en el curso 2018-19 en un grupo de 1º de Bachillerato en la asignatura TIC impartida en inglés, siguiendo, entre otras, la metodología CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), veremos poco a poco cómo se adecúa a las ideas clave del nuevo marco curricular de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). La nueva ley, en vigor desde enero de 2021, se implantará de manera escalonada a lo largo de

los próximos dos años, concretamente en los cursos 2022-23 —en los cursos impares— y 2023-24 —en los cursos pares—. El nuevo currículo emana de los retos y desafíos del siglo XXI, de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030.

Las competencias clave están vinculadas a los retos y desafíos del siglo XXI, a los factores clave del cambio curricular de la UNESCO y a los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030 (ONU, septiembre 2015). Y las competencias específicas de cada área o materia son el nexo de conexión, por un lado, con las competencias clave del perfil de salida a través de los descriptores; y, por el otro, con los demás componentes curriculares: los criterios de evaluación y los contenidos, que la LOMLOE denomina saberes básicos. Los niveles de desempeño de las competencias se miden en criterios de evaluación, su adquisición requiere del aprendizaje de los saberes básicos, y se desarrollan en situaciones de aprendizaje (SA), que son actividades competenciales basadas en situaciones reales que buscan que el alumnado movilice de forma integrada una amplia variedad de conocimientos, destrezas y actitudes. Y es este último aspecto el más novedoso: es imprescindible crear en las aulas SA que permitan al alumnado relacionar los aprendizajes con su vida propia y con los problemas del mundo, situaciones que les exijan resolver actividades y tareas complejas, reflexionar, investigar, trabajar en grupo y de forma individual.

En este paradigma de cambio curricular, hay dos ideas clave:

- Necesidad de profundizar en el enfoque competencial. En este sentido, nos encontramos con el perfil de salida, que ya tienen varios sistemas educativos como Portugal o el *Socle Commun* de Francia.

PERFIL DE SALIDA = COMPETENCIAS CLAVE + RETOS Y DESAFÍOS DEL S. XXI

La UNESCO define 17 ODS (Objetivos para el Desarrollo Sostenible) (Objetivos para el Desarrollo Sostenible) que se detallan en la siguiente imagen. Los ODS constituyen un listado de objetivos específicos de aprendizaje que incluyen grandes temas que hay que abordar para que el alumnado esté lo suficientemente preparado para enfrentarse a los retos del s. XXI.



Figura 1: ODS. Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Fuente: ONU, 2022 (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>)

- Convicción de que el enfoque competencial es incompatible con un currículo sobrecargado. Según Schleicher (2018), el éxito pasa por la confianza plena del sistema en su profesorado, con propuestas curriculares “cortas” frente a la no confianza en el profesorado en sistemas con un currículo sobrecargado, en el que se indica todo, no vaya a ser que al profesor se le olvide algo.

En efecto, tal y como afirma Luna (2022, min. 55), actualmente en España “vivimos en un sistema educativo bulímico, en el que los alumnos tragan un montón de información que devuelven en un examen y olvidan al día siguiente”. García-Ajofrín (2016) apoya este principio con el ejemplo de Finlandia, que sorprende con un nuevo currículo con menos contenidos y más interacción y proyectos interdisciplinares. De hecho, el currículo de Finlandia se reduce a 30 o 40 páginas; el de Japón se ha reducido en un 30 %, y el de Singapur en un 33 %. En contraste, el currículo actual de la LOMCE del País Vasco, denominado *Heziberri 2020*, de Enseñanza Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ocupa alrededor de 1000 páginas, lo que, en opinión de Luna (2022), podría ser una disculpa para no realizar ciertos cambios e innovaciones.

Sin embargo, no todos los profesionales de la educación son favorables al enfoque competencial. De hecho, Cañadell (2021) afirma que fueron los promotores del neoliberalismo

quienes promulgaron la transición acelerada del modelo educativo cognitivo al competencial motivados por la crisis y por los intereses económicos de los bancos, de las multinacionales y del mundo financiero. Según esta profesional del mundo educativo, las competencias han nacido para favorecer solo aquellas habilidades de los alumnos necesarias para el mundo laboral. Por tanto, los conocimientos, la creatividad y el espíritu crítico pasan a un segundo plano.

No se trata en ningún caso de enfrentar contenidos frente a competencias. No son incompatibles, sino complementarios. De hecho, las competencias sin contenido no se pueden trabajar. Pero sí se trata de seleccionar contenidos importantes y significativos. La clave reside en cómo hacerlo, y cómo combinarlos de manera equilibrada. Y este TFG pretende ser un ejemplo de aplicación de diversas metodologías en situaciones reales de aprendizaje significativo para los alumnos, donde realizan un servicio a la comunidad a la vez que enseñan y aprenden de manera colectiva y se convierten en ejemplo y modelo para sus iguales.

1.2 Planteamiento

Este TFG nace con la idea de demostrar que la práctica de aula *cyberscouts* de servicio a la comunidad (ApS, aprendizaje-servicio) encaja en el paradigma de las nuevas SA, similares a las unidades didácticas (UD), pero más competenciales y normalmente más extensas. El ApS es una metodología docente para el compromiso solidario con la comunidad que permite al alumnado trabajar en necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Para ello, resulta necesaria una reflexión sobre esa experiencia de aula, analizar qué funcionó y qué se puede mejorar, y darle forma para que pueda ser aplicada por otros alumnos de parecidos u otros contextos. La SA sería ideal para alumnos de Bachillerato, y podría aplicarse:

- Mediante la metodología CLIL dentro del área de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en inglés.
- Mediante un proyecto interdisciplinar donde participarían profesores de TIC, Lengua Extranjera, Matemáticas (esta última para realizar encuestas y gráficos estadísticos) e incluso Economía.

- Mediante cualquier otra combinación de metodologías en el ámbito que cada centro educativo estime oportuno. Este planteamiento requiere de una autonomía de los centros que también se ve favorecida con la LOMLOE.

No se trata en este punto de realizar una descripción minuciosa del proyecto, pero sí de realizar una breve descripción para conocer de qué estamos hablando.

Cyberscouts nació de un concurso de ideas dentro del programa *Bilbao Gazte Balioak Martxan* (*Valores de la Juventud en Marcha*) del ayuntamiento de Bilbao en la edición de 2018. El alumnado de Bachillerato del instituto Botikazar de Bilbao presentó la idea de generar una red de ayuda entre el alumnado de los centros de la zona sobre ciberseguridad y el uso adecuado de las nuevas tecnologías y redes sociales. El jurado consideró que esta idea identifica el valor del compromiso de los jóvenes con el bienestar de sus iguales, compromiso adquirido desde una actitud responsable y coherente con el uso de las nuevas tecnologías. Tras la idea, llegó la puesta en marcha con alumnos de 1º Bachillerato en el 2º trimestre del curso 2018-19, dentro de la asignatura TIC impartida en inglés, con 17 alumnos. Se crearon siete agrupaciones de dos alumnos y una de tres, es decir, ocho grupos. Estos grupos trabajaron temas de ciberseguridad y uso responsables de las TIC, de entre los que cinco centros educativos de Primaria y ESO de la zona tenían que sopesar qué tema/s elegirían para el taller. La labor del alumnado de Bachillerato consistió en preparar las 28 sesiones acordadas con los centros, adaptadas en cada sesión a la edad del alumnado en un rango desde 4º de EP hasta 4º de la ESO. Las sesiones no podían tener un formato de clase magistral, sino que, además de informativas, debían invitar a la reflexión, a la participación y a la interacción. Para conseguirlo, los alumnos y la profesora acordaron realizar presentaciones sobre el tema asignado con un apoyo visual de diapositivas, y después un *World Café*, metodología que se expondrá en el marco teórico de este TFG. Respecto al idioma de las charlas, los centros podían elegir entre euskera e inglés. Todos los alumnos tuvieron que realizar al menos una sesión en inglés y otra en euskera.

Todo este ambicioso proyecto de ApS conlleva la aplicación de diversas metodologías, entre las que destacan: *peer learning* o aprendizaje entre iguales, CLIL, *World Café* y el mismo ApS. Estas metodologías se explicarán en el marco teórico de este TFG.

1.3 Objetivos del TFG

1.3.1 Objetivo general

Demostrar que la experiencia real de aula *Cyberscouts* cumple los requisitos para ser considerada SA que se podría plasmar sobre papel dentro de las programaciones didácticas de 1º de Bachillerato de cualquiera de estas áreas:

1. Como proyecto interdisciplinar.
2. En la asignatura Proyectos a la Comunidad o similar.
3. En la asignatura de Primera Lengua Extranjera (inglés).
4. En la asignatura TIC + Primera Lengua Extranjera (inglés), aplicando CLIL.

La finalidad de esta SA es mejorar la motivación y la implicación de los estudiantes y hacerles partícipes y protagonistas en un servicio a la comunidad, así como de su propio aprendizaje.

1.3.2 Objetivos específicos

- Detallar una práctica real de aula y demostrar que encaja en el marco de la LOMLOE para la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa de forma interdisciplinar.
- Describir las metodologías ApS, CLIL, aprendizaje entre iguales y *World Café* como alternativas compatibles entre sí en contraste con metodologías más tradicionales.
- Exponer la experiencia de aula y deducir sus ventajas, inconvenientes y aspectos mejorables.
- Evaluar las impresiones de los miembros de la comunidad que reciben el servicio ofrecido por el alumnado de Bachillerato partícipe en la experiencia. Se anexarán las encuestas diseñadas por los alumnos que se enviaron a los centros.

2. Marco teórico: principios metodológicos

2.1 Introducción

Este apartado se centra en examinar diferentes estrategias educativas adecuadas a los principios del nuevo marco educativo para el aprendizaje de inglés en combinación con otros campos de aprendizaje. Previamente a las nuevas metodologías, se realizará un recorrido por

la historia y el alcance de las metodologías de enseñanza de idiomas siguiendo la clasificación de Celce-Murcia (2014) para contrastarlas con los enfoques más modernos objeto de estudio.

2.2. Historia y alcance de las metodologías de enseñanza de idiomas

2.2.1 Métodos previos al s. XX

Método de traducción gramatical

A principios del s. XIX, el estudio sistemático de la gramática del latín clásico se afianzaba una vez más en las escuelas y universidades europeas que, por extensión, lo aplicaban también al estudio de las lenguas modernas. He aquí una síntesis de los elementos esenciales de este enfoque (Kelly, 1969):

- Se enseña en la L1 del alumno.
- Apenas se utiliza L2 para la comunicación.
- Lo importante es el análisis gramatical, es decir, las formas e inflexiones de las palabras.
- Se leen textos complejos, incluso desde los estadios iniciales del aprendizaje.
- Un ejercicio habitual consistía en traducir oraciones de L1 a L2 y viceversa.
- El docente no necesitaba saber comunicar en la lengua que enseñaba.

En este método, el alumno no conseguía desarrollar su competencia comunicativa en L2.

El método directo

Surgió a finales del s. XIX, en oposición al anterior, bajo la teoría de que las lenguas no se pueden enseñar, sino que la labor del docente consiste en crear condiciones para que se produzca el aprendizaje. Estas son sus características (Celce-Murcia, 2014, p.5):

- No se permite el uso de L1. De hecho, el profesorado no tiene por qué conocer la L1 del alumnado.
- Las clases comienzan con diálogos y anécdotas en un estilo moderno conversacional.
- Se hace uso de acciones e imágenes para clarificar los significados.

- La gramática se aprende de forma inductiva. Por ejemplo, por continua exposición a la lengua en uso en lugar de por reglas gramaticales.
- Los textos literarios se leen por placer y no se analizan gramaticalmente.
- La cultura meta también se aprende de manera inductiva.
- El profesor debe ser nativo o tener un alto nivel de dominio y competencia en la lengua que imparte.

Movimiento de reforma

La gran novedad en este momento del final del siglo XIX fue la fonética como elemento esencial en el aprendizaje de lenguas. Los líderes de este movimiento, tal como apunta Howatt (2004), estaban preocupados por las implicaciones educativas de los pésimos métodos de enseñanza de la época, y la fonética ofreció tanto una base científica para su celo reformista como una técnica práctica para lograr las mejoras en el aula que estaban buscando.

Para estos autores, los patrones del habla eran los elementos fundamentales del lenguaje, más que la gramática (Richards y Rodgers, 2001). Además, destacaron la importancia de preparar a los profesores en fonética, lo que les permitiría pronunciar de forma correcta. Los principios de este movimiento, según Richards y Rogers (2001), son:

- La lengua hablada es esencial y debería quedar reflejada en una metodología basada en lo oral.
- La fonética es esencial tanto en la enseñanza como en la preparación de los enseñantes.
- Los estudiantes deberían escuchar la lengua antes de verla escrita.
- Las palabras deben presentarse en oraciones, y las oraciones deben practicarse en contextos significativos y no enseñarse como elementos desconectados y aislados.
- Las reglas de la gramática deben enseñarse solo después de que el alumno haya puesto en práctica los principios gramaticales en contexto, es decir, la gramática debe enseñarse de forma inductiva.

2.2.2 Principios y mediados del s. XX

Método para la lectura

En la década de 1930, la Asociación Americana de Lenguas Modernas, basada en el informe Coleman (Coleman, 1929), promocionó este método, argumentando que dadas las habilidades insuficientes del profesorado de idiomas y sus limitaciones, la mejor solución consistía en que los estudiantes leyeran textos en L2, especialmente las grandes obras de literatura y filosofía cuyos originales estuvieran escritos en inglés.

Los principios esenciales del método para la lectura son:

- Solo se enseña la gramática que se presupone útil para la comprensión lectora.
- El vocabulario se aprende desde el principio, y luego se observa su aplicación en los textos.
- La traducción es un procedimiento utilizado con frecuencia.
- La única capacidad a la que se da importancia es la comprensión lectora.
- El profesorado no necesita dominar oralmente la lengua objeto de enseñanza.
- L1 se utiliza para presentar los materiales a leer, analizarlos y comprobar su comprensión.

Método audiolingual

Continuamos con la clasificación de Celce-Murcia (2014). Lingüistas influenciados por el conductismo desarrollaron este método durante y después de la Segunda Guerra Mundial en reacción a la creciente demanda de personal competente en idiomas por parte del ejército estadounidense. Sus características son:

- Las clases comienzan con diálogos.
- La mímica y la memorización son recursos habituales, porque estos lingüistas consideran que el aprendizaje de lenguas requiere repetición y adquisición de hábitos.
- Las estructuras gramaticales se imparten en una secuencia determinada y se enseñan de forma inductiva. Del aprendizaje inductivo, el diccionario del Instituto Cervantes afirma:

El aprendiente realiza un proceso que parte de la observación y el análisis de una característica de la lengua, hasta la formulación de una regla que explique dicha característica. Así pues, el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados). Esta forma de aprendizaje se suele contraponer al aprendizaje deductivo. (Instituto Cervantes, s.f.)

- Las competencias lingüísticas se secuencian en este orden: en primer lugar, la comprensión y la comunicación orales; después, la comprensión y la comunicación escritas.
- Se da gran importancia a la pronunciación correcta desde el principio.
- El vocabulario se controla de forma estricta, aunque en los estadios iniciales su importancia sea más limitada.
- Los enseñantes se afanan en que los aprendientes no cometan errores.
- El contexto de los mensajes no es importante, sino el mensaje en sí.
- Las actividades de enseñanza-aprendizaje se controlan minuciosamente, por lo que el profesor las prepara de antemano y no es necesario que sea competente más allá de en aquello que sabe que va a impartir.

PPP: Presentación, práctica, producción

Nace a partir del enfoque audiolingual. Las clases con el método PPP constan de tres etapas (Brumfit, 1979):

- 1ª etapa: Presentación

Se inicia la sesión mencionando un aspecto gramatical objeto de la lección. El profesor presenta una situación contextualizada en la que ese aspecto gramatical aparezca con frecuencia. Tras la observación de la situación comunicativa, el enseñante explica el punto gramatical. La situación comunicativa podría adaptar alguno de estos formatos: presentación con diapositivas, diálogo, juego de rol, descripción de imágenes, animación, vídeo, etc.

- 2ª etapa: Práctica

El enseñante indica a los alumnos que practiquen el aspecto gramatical observado y explicado, mediante actividades tales como repetición oral, ejercicios de rellenar huecos, de respuesta corta o más larga, entre otros.

- 3ª etapa: Producción

Los alumnos producen textos orales y escritos propios, con el punto gramatical objeto de estudio como protagonista. Normalmente se trabaja en parejas o grupos pequeños para realizar alguna presentación o debate posteriormente con todo el grupo.

Método situacional

Este método está en los orígenes del enfoque comunicativo que se tratará en el apartado correspondiente de finales del s. XX. Por otro lado, se podría afirmar que es el hermano británico del método audiolingual, con algunas diferencias. Nació como reacción al método para la lectura y su falta de énfasis en las habilidades de escuchar y de hablar (Howatt, 2004). El método situacional abogaba por explicar estructuras gramaticales en torno a situaciones cotidianas (por ejemplo, “en el ambulatorio”, o “en el restaurante”) que daban al alumno la oportunidad de practicar la lengua meta. Sin embargo, esa situación de habla solía consistir en

poco más que la práctica de patrones, la repetición oral o la lectura de textos y la memorización de diálogos.

Los rasgos más destacables de este enfoque son:

- Lo primordial es la lengua hablada.
- Todo el material lingüístico se practica oralmente antes de presentarlo por escrito.
- Solo se debe utilizar la lengua meta en el aula.
- Solo se aprende el léxico más general y útil.
- Se gradúa el aprendizaje de las estructuras gramaticales, de las más simples a las más complejas.
- Los nuevos componentes léxicos y gramaticales se ponen en práctica simulando situaciones de la vida real, pero dentro del aula.

2.2.3 Finales del siglo XX

Enfoque cognitivo

A diferencia del enfoque situacional y del audiolingual, que dependían de los principios conductistas de aprendizaje por repetición y adquisición de hábitos, el enfoque cognitivo se ve influenciado por la gramática generativa de Noam Chomsky, también conocida en la actualidad como biolingüística. De acuerdo con los planteamientos de Chomsky (1979), L1 se adquiere de forma automática. La adquisición de L2 se contempla como el aprendizaje de un sistema de reglas y no como una creación de hábitos.

En consecuencia, las características del enfoque cognitivo para el aprendizaje de L2 se resumen en:

- Adquisición de reglas, no formación de hábitos.
- Enseñanza individualizada. Los alumnos son responsables de su propio aprendizaje.
- El análisis de la lengua y la corrección de errores se utilizan para reforzar las reglas gramaticales.
- Adquieren protagonismo la lectura, la escritura y el vocabulario.

- No se da importancia a la fonética, porque llegar a un nivel de pronunciación similar al de un nativo se considera inalcanzable a partir del período crítico de adquisición del lenguaje que solo se da en la infancia.

Enfoque afectivo-humanístico

Autores como Moskowitz (1978) reaccionaron ante la ausencia general de consideraciones afectivas en los métodos audiolingual y cognitivo, y destacaron la necesidad de generar un ambiente social y de relaciones humanas positivas y cercanas, tanto entre el alumno y el profesor como entre los propios alumnos. Sus características fundamentales son:

- La base del aprendizaje reside en crear un ambiente positivo e interactivo en el aula. Para ello, el profesor actúa como facilitador más que como un docente que imparte su clase sin apenas interactuar. El alumno solo aprenderá si se le proporciona un *input* significativo y comprensible que esté un paso por encima de su nivel actual. Así pues, la capacidad de escucha es el elemento clave para la comprensión, que a su vez dará lugar al desarrollo de las demás destrezas lingüísticas (lectura, escritura y habla) para ahondar en las relaciones humanas y en el bienestar de sus alumnos.
- El trabajo en grupo y la interacción se consideran imprescindibles para el aprendizaje en general, y el de lenguas en particular.

Enfoque comprensivo

Se basa en la investigación sobre la adquisición de la primera lengua (L1) bajo la creencia de que la adquisición de la segunda lengua (L2) experimenta los mismos procesos. El trabajo de Krashen (1983) sobre la Teoría del Monitor y el Enfoque Natural sugirió que el *input* comprensible es el componente esencial para la adquisición del lenguaje.

- El alumno solo aprenderá si se le proporciona un *input* significativo y comprensible que esté un paso por encima de su nivel actual. Así pues, la capacidad de escucha es el elemento clave para la comprensión, que a su vez dará lugar al desarrollo de las demás destrezas lingüísticas (lectura, escritura y habla).

- Los principiantes deben iniciarse con un periodo de silencio, en el que se centran únicamente en la comprensión de la lengua hablada. La práctica de la pronunciación no debería llevarse a cabo hasta más tarde, cuando el alumno se haya familiarizado con la fonética de los hablantes nativos (es decir, con un profesor nativo o con materiales audiovisuales en la lengua meta) y, por tanto, sea más probable que reproduzca el habla de los nativos.
- El uso de la lengua surge de forma espontánea en determinados contextos y condiciones que proporcionan un *input* comprensible, por lo que las reglas gramaticales deben enseñarse simplemente como una forma de comprobar o de controlar la propia producción lingüística.

Enfoque comunicativo

La unidad terminológica *enfoque comunicativo* incluye algunos de los métodos de enseñanza más populares en la actualidad. La comunicación significativa es el objetivo final de la lengua, y la enseñanza debe facilitar a los alumnos contextos comunicativos en la lengua meta.

- El diseño del plan de estudios no solo enfatiza el aprendizaje de las estructuras del idioma, sino que también tiene en cuenta el contexto social y los objetivos profesionales.
- El contenido del curso (de carácter académico o profesional) puede llegar a ser igual o incluso más importante que los objetivos lingüísticos.
- Las actividades en el aula se basan en gran medida en el trabajo en parejas o en grupo, en el que los alumnos deben negociar el significado para completar las tareas de falta de información. Asimismo, se utilizan juegos de rol para simular las situaciones reales en las que los alumnos tendrán que desenvolverse en la lengua meta fuera de clase.
- A menudo se integran en la misma tarea más de una destreza lingüística, si no todas, y los materiales pueden ser de naturaleza auténtica en lugar de estar diseñados pedagógicamente para el aprendizaje de idiomas.
- Algunos ejemplos de enfoques comunicativos integrados son la enseñanza de idiomas basada en el contenido (CBI), el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (CLIL) y la enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT).

Métodos de diseño

Nunan (1989) acuñó este término para describir las tendencias metodológicas en boga en los años 70 y 80 del siglo pasado. Renandya y Richards (2008) destacan los siguientes:

- **Método silencioso:** desarrollado por Caleb Gattegno en 1976, emana del cognitivismo y su pilar es el aprendizaje del alumno. Este enfoque preceptúa un silencio casi permanente por parte del profesor, que únicamente orienta y actúa como guía en el proceso de comprobación constante de las hipótesis formuladas por los alumnos. Los errores se consideran una parte importante del aprendizaje.
- **Aprendizaje en comunidad:** todos en el aula, alumnos y profesores, constituyen una comunidad. Es el alumnado quien, en función de lo que necesite expresar, decide lo que desea aprender. El profesor se lo explica y los alumnos lo aplican. Clifford y Reisinger (2019) indican que en muchas ocasiones el CBL (*Community-Based Learning*) va unido a la realización de un servicio a la comunidad. En cualquier caso, lo importante es el grupo colectivo, y el no ceñirse a una secuencia de contenidos, sino a las necesidades de aprendizaje del alumnado en función del contexto que se dé en cada momento.
- **Respuesta física total:** combina la comunicación oral con la actividad física, y su aplicación se reduce fundamentalmente a estadios iniciales del aprendizaje de L2. Asher desarrolló este método relacionado con la psicología de la memoria en la década de los 60 del s. XX. Asher (2009) estudió la relación entre el aprendizaje de L1 y la acción y trató de adaptar las características de este proceso al aprendizaje de la segunda lengua. Por tanto, al igual que un niño adquiere la lengua familiar mediante la interiorización de órdenes y responde mediante respuestas físicas antes de producir respuestas orales, en el aprendizaje de L2 los aprendientes, incluso los de edad adulta, pueden responder a mandatos mediante acciones, observar las repuestas de otros e interiorizar de esta manera el nuevo código lingüístico. Asher (2009) considera el verbo en imperativo como el elemento base del aprendizaje de cualquier lengua.

- **Sugestopedia:** los alumnos se reúnen en un ambiente distinto al de un aula convencional. Butacas, música, espacios amplios, ambiente relajado... La lección se imparte en forma de canciones, juegos, repeticiones, sketches, representaciones teatrales, etc.

Fue Lozanov quien promulgó la aplicación de este método basado en la sugestología (influencia de la sugestión en la conducta humana) a la enseñanza de segundas lenguas. Este psicólogo promulgaba la relajación como método para potenciar al máximo la memoria y el aprendizaje. Lozanov y Gateva (1988) no proponen una teoría del lenguaje, sino una visión en la que la presentación de las palabras y sus traducciones son más importantes que el contexto en sí. El enfoque se basa en memorizar, escuchando y repitiendo tanto en L1 como en L2, pares de palabras y conversaciones creadas especialmente para practicar ciertas estructuras y vocabulario.

2.2.4 La era post-método

A finales del siglo XX, Nunan (1989) y Kumaravadivelu (1994), entre otros, demuestran claramente que, a pesar de la existencia de las numerosas metodologías y/o enfoques pedagógicos brevemente expuestos, los profesores en activo no se ciñen solo a una de ellas. Estos estudios exponen, colectiva y claramente, que:

- La eficacia del método depende del contexto. Mientras que un método puede ser adecuado para una situación, otro puede ser más apropiado para otra. Así pues, la elección de un método adecuado debe tener en cuenta las necesidades y características de los alumnos y la institución educativa y sus objetivos pedagógicos.
- Todos los métodos tienen algunos principios válidos, cada uno de los cuales conlleva sus propias ventajas e inconvenientes para los diferentes contextos del aula, que deberían ser analizados individualmente y cuyo estudio supera el alcance de este TFG.
- Aunque muchos métodos puedan parecer distintos en un principio, los comportamientos humanos de comunicación e interacción conducen en última instancia a dinámicas de clase similares en todos los contextos, independientemente del método.
- Resulta empíricamente imposible demostrar que un método sea superior a otro.

Entonces, ¿qué principios bien establecidos debe aplicar el enseñante en la era post-método? Kumaravadivelu (1994) ofrece una respuesta mediante el establecimiento de un marco con las siguientes 10 macro estrategias:

1. Maximizar las oportunidades de aprendizaje. La labor del enseñante no estriba en transmitir conocimiento, sino en crear y gestionar tantas oportunidades de aprendizaje como le sea posible.
2. Facilitar interacciones negociadas. Son los aprendientes los que deberían iniciar las conversaciones de aula, y no limitarse simplemente a responder al enseñante. El diálogo debería ser real.
3. Minimizar desajustes perceptivos. El profesor debe evitar la falta de coincidencia en la percepción por su parte y la del alumnado respecto a lo que se aprende y lo que se debería aprender.
4. Activar la heurística intuitiva. Los profesores deben proporcionar suficientes datos para que los alumnos infieran las reglas gramaticales subyacentes, ya que es imposible enseñar explícitamente todas las reglas de la L2.
5. Fomentar la conciencia lingüística. El enseñante debe incitar al aprendiente a interiorizar las propiedades formales de L2 y contrastarlas con las de L1.
6. Contextualizar el *input* lingüístico. Se necesitan actividades significativas basadas en el discurso para ayudar a los alumnos a ver la interacción de la gramática, el léxico y la pragmática en el uso natural de la lengua.
7. Integrar los conocimientos lingüísticos. La separación entre escuchar, leer, hablar y escribir es artificial. Al igual que en el mundo real, los alumnos deben integrar las destrezas comunicativas: la conversación (escuchar y hablar), la toma de notas (escuchar y escribir), el estudio (leer y escribir), etc.
8. Promover la autonomía del alumno. Los profesores deben ayudar a los alumnos a aprender por sí mismos concienciándoles de las estrategias de aprendizaje eficaces y ofreciéndoles problemas y tareas que los anime a utilizar estrategias como la planificación y el autocontrol.
9. Aumentar la conciencia cultural. Los profesores deben permitir que los alumnos se conviertan en fuentes de información cultural para que el conocimiento de la cultura de L2 y de otras culturas (especialmente las representadas por los alumnos) forme parte de la comunicación en el aula.

10. Garantizar la relevancia social. Esto supone reconocer que el aprendizaje de idiomas tiene dimensiones sociales, políticas, económicas y educativas que conforman la motivación para aprender L2, determinar los usos que se le dará y definir las habilidades y el nivel de competencia necesarios en L2.

Este TFG presenta a continuación varias estrategias que, integradas, constituyen una o varias de las macro estrategias planteadas por Kumaravadivelu (1994).

2.3 Aprendizaje-servicio

El Aprendizaje-servicio es una metodología docente para el compromiso solidario con la comunidad que permite al alumnado trabajar en necesidades reales de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

Si podemos aplicar las metodologías mencionadas en apartados anteriores para la enseñanza de inglés, ¿por qué aplicar este nuevo enfoque pedagógico? A continuación, reflexionaremos sobre esta relevante cuestión.

El profesorado, con los años, conoce los enfoques pedagógicos que hacen que el alumnado obtenga los mejores resultados de aprendizaje. El paso del tiempo adentra al docente en una rutina que inexorablemente le lleva a olvidar el sentido de lo que hace, más allá del aprendizaje de la lengua inglesa. El profesor sabe lo que debe impartir y curso a curso cumple con lo acordado en la programación de su departamento. Asimismo, conoce qué metodologías son las más adecuadas para los estudiantes.

Sin embargo, los docentes, de vez en cuando, deberíamos hacer un alto en el camino para reflexionar sobre el sentido de qué y cómo impartimos, qué tipo de ciudadanos estamos creando, y cuál es la finalidad última de la educación. Y la educación, además de buscar la excelencia académica —objetivo lícito y lógico—, debe ser integral, lo que implica formar personas solidarias, empáticas, implicadas y tolerantes, que quieran mejorar el mundo en el que viven. El ApS es una propuesta educativa y metodológica que nos ayudará a trabajar ambos enfoques.

Uruñuela (2018) indica por qué el ApS puede resultar de gran utilidad:

- El alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje.

- El alumno se siente motivado porque lo que aprende le sirve para dar respuesta a una necesidad real de su entorno.
- Mejora las relaciones entre compañeros, así como la relación alumnado-profesorado. Ante los habituales comportamientos disruptivos, cada vez más frecuentes en la ESO, al realizar un proyecto propio y considerar su propio rol vital para ese proyecto, los alumnos se sienten útiles; y aquellos que normalmente son tildados de «malos» alumnos por sus bajos resultados académicos muestran facetas ocultas hasta ese momento que afloran en situaciones no contempladas por las metodologías más tradicionales aplicadas única y exclusivamente dentro del aula.

Llegados a este punto permítaseme un ejemplo real que sucedió en el aula con el proyecto *Cyberscouts*. Dos alumnas tenían que ofrecer su charla sobre ciberseguridad y liderar el *World Café* con un grupo de 25 alumnos de 6º de Primaria en una zona desfavorecida de la ciudad, donde hay bastantes niños disruptivos. Una de las alumnas, con seis materias suspendidas en la 1ª evaluación sobre un total de 10 asignaturas, a la que el profesorado tildaba de poco trabajadora y falta de capacidades para realizar Bachillerato, desplegó sus habilidades sociales innatas delante de los chavales, fue capaz de mantenerlos interesados, emocionados, y consiguió que participaran con ganas. Realizó una sesión más propia de una profesional de la oratoria y de la pedagogía que de una adolescente «fracasada» y desmotivada. Y cuántos ejemplos como este podrían aflorar de nuestras aulas, ejemplos de chavales cuyas capacidades quedan ocultas e infradesarrolladas en un sistema educativo encorsetado.

- El centro escolar se abre al exterior. El alumno aplica su servicio fuera del aula, y observa y convive con otras realidades. El ApS fomenta, por tanto, las relaciones con otras organizaciones y otras personas más allá de las paredes de la escuela o del instituto.
- Uruñuela (2018) nos recuerda que el primer borrador de la Convención sobre los derechos de la infancia, en 1921, formuló este principio: «el niño deberá ser educado en la conciencia de que sus mejores cualidades han de ser empleadas al servicio del

prójimo». En una sociedad actual tremendamente individualista, el ApS fomenta el servicio a los demás sin pensar solo en el propio beneficio.

Tal como señala Batlle (2013, p.134), «el aprendizaje-servicio se ha extendido porque funciona. El profesorado que lo prueba no lo abandona, porque los resultados son muy notables tanto en un nivel estrictamente académico, como de convivencia en el aula y de cohesión escuela-entorno».

2.4 CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

Conocida en España con las siglas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), se trata de una metodología que pretende el aprendizaje de una lengua a través de contenidos extralingüísticos (Fernández, 2001). Así, podríamos impartir Matemáticas o Ciencias en inglés, por ejemplo. A pesar de tratarse de una metodología en boga, sus orígenes datan de mediados de la década de los 60 del siglo pasado en Quebec.

Sobre sus postulados, Fernández (2001, p. 219) afirma que «están en consonancia con estudios de psicología cognitiva y educativa, estudios de investigación en adquisición de segundas lenguas como los llevados a cabo por Krashen (1985) o Cummins (1984), y conceptos como *competencia comunicativa* (Hymes, 1972)».

En su Plan de Acción 2004–2006 (2003), la Comisión Europea menciona expresamente esta metodología, e indica que su papel resulta de suma importancia para la consecución de los objetivos de la UE respecto al aprendizaje de lenguas.

Por su parte, Barrantes (2020, párr. 3) indica lo siguiente:

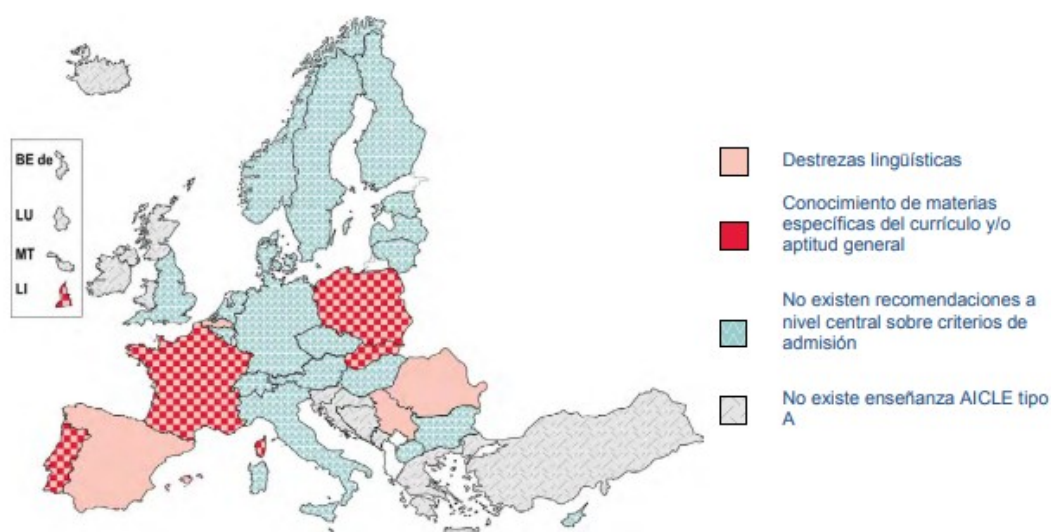
Al emplear una lengua diferente a la nativa, el alumno aumenta su exposición a esa nueva lengua, de forma que pasa progresivamente a formar parte de su realidad diaria y su contexto cultural. Con esto se consigue no solo fomentar las competencias comunicativas, sino también integrar los contenidos en un contexto más significativo para el alumno.

La mayor dificultad que entraña esta metodología podría ser el insuficiente dominio de L2 por parte del docente y/o por parte de los estudiantes. Por tanto, no se debería aplicar ante cualquier alumnado ni a cualquier edad. El docente debe conocer cómo casar la

enseñanza de la lengua y el contenido de manera significativa y contextualizada. Ni la lengua debe perjudicar al contenido, ni el contenido a la lengua. Tampoco debemos obviar que los requerimientos lingüísticos para impartir Filosofía no son los mismos que para impartir Informática o Matemáticas. No obstante, ocurre lo mismo también con L1. En cualquier caso, Barrantes (2020) indica que la formación de los docentes es esencial.

Desde una perspectiva pedagógica, CLIL favorece el desarrollo cognitivo del alumnado (Bialystock, 2010). Las ventajas son incuestionables. Pero los requisitos por parte de las administraciones a la hora de controlar qué profesores imparten siguiendo esta metodología no debería ser un aspecto baladí. Tal y como se afirma en el estudio de Eurydice (2017), en pocos países europeos se exige una formación específica al profesorado CLIL, tal como se observa en el gráfico:

Gráfico B15: Existencia de recomendaciones de nivel central sobre criterios de admisión relativos a conocimientos y destrezas para el acceso a la enseñanza AICLE tipo A en educación primaria y/o secundaria general (CINE 1-3), 2015/16



Fuente: Eurydice.

Figura 2. Existencia de recomendaciones de nivel central sobre criterios de admisión relativos a conocimientos y destrezas para el acceso a la enseñanza AICLE en educación primaria y/o secundaria general.

Fuente: Eurydice (2017).

2.5 *Peer-learning* o aprendizaje entre iguales

En el día a día, aprendemos constantemente de otras personas, no solo a nivel profesional, sino también en tareas cotidianas como cocinar, arreglar algún elemento del coche, poner un taco en la pared... Y, en el trabajo: ¿cuántas veces consultamos a algún compañero cómo se hace tal o cual operación en una hoja de cálculo, por ejemplo? Quizá aprenderíamos lo mismo en una clase magistral, pero el hecho de que un igual nos lo explique implica que esa persona probablemente se haya visto en situaciones similares y sabrá ponerse en nuestro lugar.

El alumno casi siempre prefiere que un compañero de clase o un amigo le explique algo. Es lógico y ocurre de forma natural. En el ámbito educativo reglado, el *peer-learning* o aprendizaje entre iguales consiste en formalizar, en cierto modo, el hecho natural de aprender con los demás y de los demás (Boud, Coed y Sampson, 2013) y no solo del profesor.

El aprendizaje entre iguales no constituye una única estrategia de enseñanza-aprendizaje. De hecho, investigadores de la Universidad de Ulster identificaron diez modelos diferentes de *peer-learning* (Griffiths, Houston y Lazenbatt, 1995). Sin duda, esta estrategia se utiliza cada vez más en diferentes niveles, desde Primaria hasta la Universidad. El mero hecho de tener que negociar, asignar roles y tareas, empatizar, acordar... resulta ventajoso, no solo para adquirir destrezas y conocimientos, sino también para que el alumno se forme como persona dentro de una sociedad en la que comunicación e interacción, sean presenciales o en línea, son casi inevitables.

De entre los diferentes tipos de aprendizaje entre iguales, cabe diferenciar el aprendizaje recíproco entre alumnado de la misma edad, que suele ocurrir dentro del aula de forma más o menos habitual; y el *peer-teaching*, o *peer-tutoring*, estrategia más instrumental, en la que alumnos de cursos superiores instruyen a alumnado más joven. En la SA *cyberscouts* se dan los dos tipos de aprendizaje entre iguales mencionados.

No se debe confundir *peer-learning* con trabajo en grupo. El trabajo en grupo no implica que los participantes aprendan forzosamente unos de otros (Jaques, 2000). Además, a veces se solapa con otras estrategias como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. En el aprendizaje colaborativo se coordina, pero no se planifica ni se interactúa en la medida en la que se realiza en el cooperativo.

Tooping (2005) y Durán y Moreneo (2008), citados por Sánchez, G. (2015, p. 106), se preguntan por qué el aprendizaje entre iguales resulta efectivo. Una de las razones tiene como base las aportaciones teóricas del constructivismo social. En efecto, una de las maneras de interiorizar los conocimientos compartidos en situaciones de interacción entre iguales es la negociación de significados a través de un tipo de interacción basada en el diálogo.

En el aprendizaje entre iguales también existen mecanismos interpsicológicos que facilitan la construcción del conocimiento (Colomina y Onrubia, 2005):

1. En situaciones de interacción pueden surgir puntos de vista diferentes, lo que obliga a los estudiantes a replantearse los conceptos propios en torno a la tarea que deben realizar.
2. Se produce una regulación mutua a través del lenguaje para orientar la construcción compartida de conocimiento.
3. El alumno concibe el aprendizaje como un aspecto positivo, puesto que se producen momentos que incentivan lo emocional y afectivo entre los componentes del grupo.
4. Normalmente, las actividades que se realizan son prácticas. Los alumnos reman en la misma dirección con un objetivo común, por lo que para conseguir el objetivo las acciones deben ser más comprometidas y solidarias entre compañeros.

2.6 World Café

Se trata de una metodología que favorece la competencia comunicativa oral. Antes de entrar en detalles teóricos sobre sus orígenes y sus bonanzas, realizaremos una descripción de esta dinámica utilizada desde compañías que pretenden lanzar un producto hasta terapias grupales, pasando por jornadas dirigidas a docentes.

He tenido la ocasión de participar en varias sesiones de este tipo. Incluso podríamos decir que hubo una época en la segunda década del siglo XXI en la que estuvo de moda en muchas jornadas para profesores sobre temas muy diversos, desde las bondades de las nuevas tecnologías hasta cómo evaluar en competencias. Para comprender en qué consiste, imaginemos unas jornadas para la población general sobre ciberseguridad.

Tras escuchar a los ponentes, se organiza una dinámica de grupo con las siguientes fases y características:

1. Se organiza a los asistentes en grupos, por ejemplo, de cinco personas, sentados alrededor de pequeñas mesas redondas. Las mesas se adornan con flores, una cafetera con café y pastas, para crear un ambiente más informal y relajado. Además, hay una pelota de tenis o de un tamaño similar, y un cronómetro.
2. Quien dirige la sesión presenta en una pantalla grande una pregunta significativa o una situación que sea importante para los participantes. La lee despacio, alto y claro.
3. Cada grupo debe debatir sobre la pregunta o subtema planteado. Se nombra una persona portavoz del grupo, que recogerá un resumen de las ideas principales en un pósit.
4. El tiempo para debatir es limitado y preestablecido. Pongamos, por ejemplo, cinco minutos.
5. Cada persona que habla solo dispone de una parte del tiempo total del grupo. En este caso, podría asignarse un minuto como máximo a cada uno.
6. La persona que habla en cada momento debe tener la pelota en la mano de manera visible. Si es posible, realizar pequeños lanzamientos hacia arriba, o pasar la pelota de una mano a otra, para ser consciente de que tiene la palabra y que debe lanzar la pelota a otro componente del grupo para que hable.
7. Agotado el minuto, quien ha intervenido lanza la pelota a alguien de su grupo que aún no haya intervenido.
8. Una vez agotado el tiempo total para el primer tema, se levantan todos los participantes salvo los secretarios.
5. Los participantes deben ir a otra mesa en la que no hayan participado. No se puede repetir mesa.
6. Se repiten los pasos del 2 al 9.

Tras varias cuestiones planteadas, los portavoces pegan los pósitos sobre un panel. Cada pregunta planteada va ligada a diferentes colores en los pósitos. Los portavoces explican las respuestas de su grupo a cada una de las preguntas. Primero, hablan todos los portavoces sobre las respuestas a la primera cuestión; después, sobre la segunda; y así sucesivamente.

Finalmente, se realiza un trabajo común por parte de todos los asistentes, en el que se les pide que dediquen unos minutos a considerar los aspectos que hayan surgido. Es posible que quien modere toda la dinámica dé turnos de palabra a quienes lo soliciten.

Esta metodología fue desarrollada por los consultores mexicanos Juanita Brown y David Isaacs.

Brown e Isaacs (2005) basan esta dinámica en dos creencias básicas sobre la vida humana: que los humanos estamos interesados en hablar de temas que nos importan; y que cuando hablamos unos con otros accedemos a un saber mayor fundamentado en lo colectivo. Para hacer realidad estas dos creencias básicas, Brown e Isaacs (2005) subrayan varias dimensiones esenciales:

- Creencia en todos: los humanos tenemos la capacidad de trabajar juntos sin importar quiénes son los otros.
- Diversidad: de sitios, de entornos, de temas, de grupos de personas... Únicamente si se dan muchas y variadas perspectivas podremos tomar buenas decisiones.
- Invitación: el hecho de sentirse invitado a participar en un entorno hospitalario y agradable nos hace sentir bienvenidos y más relajados.
- Escucha: como los participantes están en conversaciones significativas e importantes para ellos, se escuchan unos a otros y el índice de atención es alto.
- Movimiento: la gente se desplaza de mesa a mesa. Sin embargo, esta dimensión va más allá del movimiento físico; nos movemos entre opiniones y principios, y perdemos la sensación del “yo” para pasar a ser “nosotros”.
- Buenas preguntas o temas: el éxito o fracaso de esta dinámica depende en gran medida de la idoneidad de los temas que se tratan. Para ser idóneos, nos deben despertar curiosidad e incertidumbre.
- Energía: según indica Weathly en el prefacio de Brown e Isaacs (2005), no ha conocido ningún *World Café* aburrido. La gente se inspira y exterioriza su creatividad.

3. Descripción y análisis de la experiencia de aula

Una vez realizado un breve recorrido histórico por las metodologías de enseñanza-aprendizaje de L2, y analizadas aquellas que se aplicaron en la SA *Cyberscouts*, procedamos a una descripción más detallada de la misma.

3.1. Contexto

La experiencia se aplicó en el aula en el curso 2018-19, con 17 alumnos de 1º de Bachillerato del IES Botikazar. El servicio a la comunidad consistía en preparar sesiones formativas y participativas sobre seguridad en internet dirigidas a alumnos algo más jóvenes de centros educativos de la parte oeste de Bilbao, zona en la que se encuentra también el IES Botikazar.

Botikazar es un centro educativo público del barrio de Deusto que solo imparte Bachillerato. Por tanto, los aproximadamente 500 alumnos que estudian allí proceden de más de 40 centros educativos diferentes. Esto indica que cuando comienzan el 1º curso no se conocen entre sí, y se muestran, en general, bastante cohibidos. Por otro lado, los 17 alumnos participantes en el proyecto pertenecían a dos grupos de referencia diferentes porque algunos seguían el itinerario de ciencias y otros el social o el humanístico. Los 17 alumnos cursaban algunas asignaturas en euskera, y otras en inglés: Dibujo Técnico, TIC, Historia, Literatura Universal, Cultura Científica, Economía, Historia, Biología...

En función de las asignaturas que elijan los estudiantes, en este instituto se pueden llegar a cursar hasta 15 horas lectivas en inglés de un total de 34 en 1º curso. Al realizar la matrícula en el centro, a los alumnos se les indica que deben tener un nivel de B2 en inglés, aunque no lo tengan acreditado oficialmente.

La experiencia *Cyberscouts* se realizó bajo la supervisión de la profesora de la asignatura optativa TIC impartida en inglés. Tenía acreditados el nivel C1 de inglés y un curso de 100 horas de metodología CLIL.

3.2. Aspectos organizativos

La primera gran dificultad estribaba en calcular cuánto tiempo se debería asignar a la realización del proyecto y en qué momento realizarlo. A pesar de que el departamento de TIC había diseñado la programación didáctica para los 6 grupos de alumnos matriculados en la asignatura aquel año en 1º, solo esos 17 estudiantes, que cursaban la asignatura TIC 4 horas por semana en el mismo horario, estaban implicados en el proyecto, puesto que era su profesora quien había presentado la idea. La primera consecuencia era el agravio comparativo con los otros cinco grupos. Y la segunda, que había que adaptar la programación para ese grupo.

Sin embargo, la programación es un documento vivo que puede y debe ser adaptado a las necesidades del alumnado, al contexto, y a las características propias de cada docente, incluso una vez iniciado un curso académico. Por lo tanto, y aunque se dé *de facto* cierta obsesión por parte del profesorado por cumplir a raja tabla lo acordado en la programación, pueden darse variaciones entre grupos de alumnos en función de las necesidades individuales, colectivas o de otro tipo, como lo es en este caso la realización de un proyecto, siempre y cuando esos cambios garanticen la adquisición de los saberes básicos y de las competencias.

La segunda gran dificultad consistió en establecer el número de alumnos por grupo. En un primer momento, se desconocía el alcance del proyecto, es decir, cuántas sesiones tendrían que dar, dónde y cuándo. Como el tema de la seguridad informática se iba a tratar en el segundo trimestre (diciembre – marzo), el grupo decidió establecer unos plazos concretos, desde mediados de enero hasta finales de febrero, para realizar las sesiones en los centros. En función del número de sesiones y de las fechas, se decidirían las agrupaciones. En este caso concreto los cinco centros a quienes se les ofrecieron los talleres aceptaron, hasta organizar un total de 28 sesiones a repartir entre 17 alumnos organizados en grupos aún por establecer en aquel momento.

Cada centro debía elegir, para cada una de las sesiones, un tema de estos ocho, así como el idioma (inglés o euskera):

1. Ciberacoso escolar
2. Gestión de la información y acceso a contenidos apropiados
3. Mediación parental
4. Netiqueta: comportamiento en línea
5. Privacidad, identidad digital y reputación *online*
6. Uso excesivo de las TIC
7. Uso seguro y responsable de las TIC (miscelánea del resto de los temas)

8. Protección ante virus y fraudes

Las direcciones de los centros educativos pidieron ocho sesiones en inglés y veinte en euskera. El tema más elegido fue la miscelánea, y unos pocos centros eligieron el tema 5 o el 4 de la lista anterior.

La única condición que puso la profesora fue la participación de cada alumno en al menos una sesión en inglés y otra en euskera. La docente y los estudiantes acordaron formar siete parejas y un grupo de tres estudiantes. Estos tres estudiantes aceptaron que, si por cualquier circunstancia faltaba alguien de otra pareja temporalmente, o incluso el día del taller, uno de ellos tendría que sustituirle.

Aunque en un principio habían decidido crear grupos de tres, finalmente se optó por la opción de parejas, dado que con tríos le habría correspondido cuatro o cinco talleres a cada grupo. Eso habría supuesto, por un lado, más talleres a preparar, más ensayos y muchas más horas de preparación; y, por otro, la pérdida de otras clases y su recuperación por cuenta propia del alumno. El hecho de impartir un taller en un centro implicaba la pérdida de al menos tres sesiones lectivas en una mañana, sesiones que los demás compañeros de su aula de referencia seguían normalmente.

Otro momento crítico en cualquier proyecto lo constituye la decisión en torno a cómo agrupar a los alumnos, es decir, quién trabajará con quién. En este caso, se agrupó en función de la percepción de la docente respecto al carácter de sus alumnos, a sus posibilidades de colaboración y su nivel de competencia comunicativa en los dos idiomas. La profesora realizó su propuesta, y los alumnos podían sugerir cambios argumentados en los agrupamientos. Se admitieron un par de cambios.

Un último aspecto a nivel organizativo que resultó más complicado de lo previsto fue la asignación de las sesiones. Para asignar una sesión, era condición ineludible su no coincidencia temporal con ningún tipo de examen de otras asignaturas, fuera parcial o de evaluación. En Bachillerato se realizan exámenes muy frecuentemente. Además, los componentes de algunas parejas pertenecían a grupos de referencia distintos, por lo que el número de horas a evitar se multiplicaba por dos. Ante estas dificultades, se emplearon un par de horas de clase para encajar las sesiones a las parejas.

Una vez asignados los grupos, las sesiones y el calendario de aplicación, se le transmitió al claustro y a la dirección de Botikazar para que los tuvieran en cuenta de cara a otras actividades y exámenes que pudieran surgir en las fechas de implementación. No obstante, surgieron problemas de nuevos exámenes que se fijaban sin tener en cuenta dicha información, lo que supuso cambios en la asignación de las sesiones y de los grupos.

Además de la fijación del calendario para las sesiones en los centros educativos, también se estableció un calendario para ensayar y evaluar cada sesión con los compañeros y con la profesora en las horas de la asignatura TIC.

3.3. Metodología, recursos didácticos y secuencia resumida de actividades

Una vez finalizados los aspectos organizativos, se procedió a la puesta en marcha del proyecto en sí.

1. Diciembre: 3,5 semanas lectivas (14 horas) para la lectura de los materiales y preparación de las charlas y del World Café, además de trabajar las lenguas en función de las necesidades y demandas del alumnado.

En las dos primeras horas, la docente simuló ante los alumnos dos talleres (uno en euskera y otro en inglés) para hacerles saber qué se esperaba de ellos en las sesiones finales ante los chavales jóvenes. En cualquier proyecto resulta imprescindible que los alumnos tengan referencias sólidas de lo que se espera de ellos, de cómo podría ser un modelo de producto final. Ella escogió dos de los temas que tenían que trabajar y actuó delante de los alumnos como si fueran ellos mismos ofreciendo una sesión formativa a los chavales de la zona: la profesora ejerció el rol de alumna de Bachillerato, y los alumnos el de estudiantes más jóvenes de los otros institutos y escuelas. Se les hizo saber que no se trataba de imitar, sino de tomar conciencia de cómo podrían llevar a cabo cada uno sus sesiones. Se incidió especialmente en la importancia de las características de la audiencia: tendrían que contemplar factores como la edad, número de alumnos por sesión y conocimiento del grupo (para lo que tuvieron que concertar y realizar una videollamada con el tutor de cada grupo).

El resto de las sesiones consistió en leer los materiales accesibles desde la web¹ de clase preparada por la profesora, tomarlos como referencia, preparar la sesión informativa de unos quince minutos y el soporte visual con *Powerpoint* o una aplicación similar que ellos debían escoger, planificar el *World Café*, y consultar las dudas conceptuales y lingüísticas que les surgían durante el proceso. Además de los materiales de referencia (en español) creados por instituciones dedicadas a la ciberseguridad y a organizar talleres formativos en el tema para la ciudadanía en general, los alumnos debían enriquecer su trabajo buscando información en internet, cotejando la fiabilidad de las fuentes y citándolas de forma adecuada. Este tema ya había sido tratado en clase previamente.

No se dieron sesiones programadas de antemano dedicadas al trabajo de la lengua inglesa en sí, sino que se insertaban en función de las necesidades del alumnado según surgían. La profesora se movía de grupo en grupo sin cesar con el fin de observar cómo trabajaban, qué dudas tenían sobre el tema que trabajaban, y detectar problemas lingüísticos. Con el fin de, por un lado, reflexionar sobre los errores ortográficos, léxicos y gramaticales que iba detectando, y, por otro, romper la monotonía de hacer todos los días “lo mismo”, organizó una sesión de gamificación en el aula, *The auction*, que se detalla en el anexo I.

Respecto al trabajo de la terminología específica sobre el tema, los alumnos tenían que añadir en un glosario común de la plataforma Moodle los términos específicos del tema en inglés y en euskera (un glosario para cada lengua), así como su definición en la lengua correspondiente y sus equivalentes en las otras dos lenguas. Así, iban construyendo entre todos un glosario terminológico. La forma de afianzarlo y fijarlo era mediante su aplicación en la preparación de las sesiones formativas. Sin embargo, los estudiantes responden ante el juego, les motiva, y su interés crece de forma exponencial, siempre y cuando no se abuse de él. En efecto, nada es bueno en exceso, y la combinación de distintas y variadas metodologías resulta efectiva en la activación y motivación del alumnado, tal y como se ha explicado en el marco teórico. Por eso, de nuevo, para afianzar conocimientos y, por qué no, divertirse aprendiendo y aprender divirtiéndose, la profesora preparó un “roscó”² similar al del programa de televisión

1 <https://sites.google.com/iesbotikazarbhi.net/botikazarict11819/2nd-term/cyberscouts>

[consultado el 30/04/2022]

2 https://www.educaplay.com/learning-resources/4298011-security_on_the_internet.html

[consultado el 30 de abril de 2022]

Pasapalabra, y organizó un juego para aplicar en clase. Los ganadores obtuvieron una manzana de premio, más 0,10 puntos en la evaluación.

2. Enero y febrero: seis semanas (24 horas lectivas)

Este período se dedicó al ensayo, mejora e implantación de los talleres.

En el ensayo, cada pareja debía representar su taller ante sus compañeros, con el fin de detectar los aspectos a mejorar de cara a desarrollar las sesiones definitivas. Los compañeros de clase, además de escuchar la charla informativa y participar en los *World Café*, debían recoger los aspectos positivos y puntos mejorables. Para ello, se utilizó la rúbrica del anexo 2, que se aplicaría tras el segundo ensayo definitivo como parte de la evaluación que se trata en el siguiente punto. En el segundo ensayo no se realizaron los *World Café* porque habría resultado repetitivo y tedioso, amén de extenderse demasiado en el tiempo. A mitad de este período, se vuelve a realizar una sesión de afianzamiento de las lenguas con otro *Auction*.

3.4. Evaluación

La evaluación fue formativa, es decir, se utilizó para ayudar a los estudiantes a aprender y mejorar sus habilidades lingüísticas, comunicativas y digitales durante el proceso de instrucción. Para ello, se les proporcionó la rúbrica del anexo 2 al inicio del proyecto con el fin de que pudieran anticipar cómo iban a ser evaluados y qué características debería tener el producto final, que en este caso lo constituirían la charla y el *World Café* de ciberseguridad. La rúbrica se rellenó en los siguientes momentos:

- En el primer ensayo la rellenaban todos los alumnos (coevaluación) y la profesora, y se la entregaban a los alumnos que habían realizado el ensayo. La rúbrica era anónima, salvo la de la profesora. Los alumnos que habían ensayado la charla y la dinámica de grupo también la rellenaban (autoevaluación).
- En el segundo ensayo se actuaba de igual manera, pero con un objetivo distinto: en este caso ya no se realizó para mejorar, sino para que los estudiantes se percatasen de hasta qué punto habían alcanzado los objetivos esperados. Además, las rúbricas de este ensayo se utilizaban para la evaluación cuantitativa y obtener la nota final del proyecto, a la que habría que añadir los extras obtenidos en las sesiones de gamificación.

Entre el primer y segundo ensayo, los estudiantes debían escribir en su blog de aula una entrada donde indicarían los aspectos positivos de su puesta en escena, y aquellos que eran mejorables. En definitiva, debían resumir lo que reflejaban las rúbricas rellenas por sus compañeros y por la docente.

- Un mes después de haber terminado el proyecto en su totalidad, los estudiantes escribieron en su blog personal, de formato libre, una entrada donde debían indicar sus sensaciones sobre toda la experiencia: qué les había aportado, aspectos positivos y negativos, dificultades, si repetirían la experiencia o no, y si aconsejarían al centro realizar la actividad en los cursos siguientes. Igualmente, debían escribir una entrada por cada taller ofrecido. En el anexo 3 se incluyen enlaces a algunos de los blogs.

3.5. Otras actividades

Además de las actividades explicadas, se realizaron otras que se mencionan a continuación:

- Como el grupo tenía una asignación económica de 3000 euros por parte del Ayuntamiento de Bilbao, los alumnos decidieron gastarla en camisetas con un dibujo diseñado por alumnos del centro. Para el diseño, se organizó un concurso en el que podían participar todos los alumnos del instituto. El ganador recibió un bono de 100 euros para gastar en libros y/o en material escolar. Para decidir qué diseño sería el ganador, se contó con un jurado formado por el profesorado del departamento de Dibujo y de Historia del Arte.
- Las camisetas se sortearon entre los chavales que asistieron a los talleres (dos camisetas por cada grupo).
- También organizaron una fiesta con música, pinchos y juegos en el patio de uno de los centros participantes, a la que asistieron los alumnos de 3º y 4º de ESO de los centros implicados.
- Todo esto se coordinó con el Departamento de Economía, asignatura en la que trabajaron en clase el tema de presupuestos y todo lo relacionado con la organización de la fiesta.

4. Conclusiones

Este TFG nació con el objetivo principal de demostrar que ya existen y han existido prácticas en el aula que se adecúan a la característica competencial marcada por las situaciones de aprendizaje de la LOMLOE. Los objetivos específicos también se han cumplido, y en este apartado se explicará por qué.

Se ha descrito la práctica de aula *Cyberscouts* y a continuación se detallará en qué medida se ajusta a las características de una SA, que era lo que planteaba el objetivo del trabajo.

Las competencias incluidas en el perfil de salida son el referente para la organización y desarrollo del currículum, así como para la selección de saberes esenciales. En este contexto, la adquisición y el desarrollo de las competencias se verán favorecidos por la implementación de unos principios metodológicos que:

- Enfaticen el protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje, a través de una gran variedad de recursos metodológicos que van desde las metodologías de indagación a la instrucción directa, pasando por la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de entornos personales de aprendizaje.
- Impulsen un aprendizaje contextualizado, significativo, relevante e integrador, en el que se articulen tanto los elementos contextuales como los curriculares. El alumnado tendrá oportunidades para utilizar y aplicar la información formándose una opinión fundamentada en el contexto de una polémica, en la explicación de un fenómeno o en la construcción de la solución a un problema.

Cyberscouts cumple con las características indicadas. Por un lado, se emplean metodologías variadas que se han explicado y mencionado a lo largo de este TFG: gamificación, ApS, *peer-learning*, CLIL, *World Café*... La indagación, la construcción colectiva de conocimiento, el desarrollo de entornos personales de aprendizaje (blog, en este caso...) han ido apareciendo a lo largo de la exposición.

En ese sentido, las situaciones de aprendizaje (SA) responden a estos principios porque proponen un contexto estructurado para la adquisición, activación y utilización de los saberes

esenciales desde un enfoque competencial, enfoque que está directamente vinculado con el desarrollo de las ocho competencias clave que recoge el Anexo 4.

Una SA establece un itinerario didáctico desde un punto de partida definido como problema, reto, desafío o pregunta en un contexto específico, que conducirá a la elaboración de un producto final. En nuestro caso particular, el punto de partida fue la necesidad de inculcar a sus iguales hábitos saludables en torno a la ciberseguridad. Por tanto, se demuestra que el punto de vista está bien definido.

Aunque *Cyberscouts* fue una experiencia de aula con pocos inconvenientes, aunque de gran peso, cabe indicar que una SA no tiene por qué ser tan ambiciosa, exigente, ni extensa en el tiempo. Un tema de interés planteado por el alumnado, la observación de un fenómeno, una polémica respecto a un hecho, una información que llama la atención, una problemática que afecta a la sociedad en general o al entorno del propio alumnado, una pregunta sobre un elemento de la realidad, una investigación a partir de un problema, una necesidad planteada por un agente externo al centro educativo, un dilema que hay que comprender... serían ejemplos de puntos de partida para una situación de aprendizaje.

El diseño e implementación de las tareas y actividades que conforman el citado itinerario didáctico son las que posibilitarán la adquisición de los diferentes saberes básicos (en leyes educativas previas se denominaban contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) del desarrollo competencial. Se trata de un desarrollo a partir de la incorporación y combinación de saberes correspondientes, habitualmente, a más de un área o materia que permita interpretar la situación que se plantea. En nuestro caso, se ha detallado que *Cyberscouts* implica a las áreas de Lengua Extranjera, TIC, Matemáticas e incluso Economía (por el tema de la asignación monetaria, las camisetas, los presupuestos, etc.).

Abordar problemas complejos promueve que la persona que aprende razone, imagine, planifique, explore, investigue, gestione recursos, se autorregule, trabaje de manera colaborativa, evalúe y comunique sus aprendizajes. Todo ello se ha realizado por parte de los alumnos, tal y como se ha explicitado en la descripción del proyecto.

En muchas ocasiones, el aprendizaje basado en situaciones conlleva la elaboración de un producto cultural o un servicio a la comunidad. La elaboración de estos productos desencadena

procesos facilitadores del aprendizaje competencial que traspasan los límites entre los campos de conocimiento. Compartir el descubrimiento o las conclusiones a las que se ha llegado a través de una exposición oral con un público determinado, organizar una exposición y explicarla haciendo de guía, elaborar folletos informativos haciendo uso del arte como medio de comunicación, realizar acciones reivindicativas que provoquen la reflexión social, el diseño y ejecución de campañas solidarias, elaboración-diseño y toma de decisiones conjuntas entre el alumnado y los docentes para elaborar un blog que recoja las conclusiones... serían algunos ejemplos de productos elaborados en una situación de aprendizaje. *Cyberscouts* lo hizo a través de talleres en los que los más jóvenes compartían sus experiencias con chavales poco mayores que ellos, además de la organización de la fiesta final y el diseño de camisetas.

Por todo lo hasta ahora expuesto en estas conclusiones, queda plenamente cumplido el objetivo general de mostrar una práctica real de aula y además demostrar que cumple con todas las condiciones necesarias para llegar a ser etiquetada como una SA, dado que satisface todas y cada una de las características que la definen.

Quizá el lector se pregunte por qué se plantea la preferencia de las SA en lugar de unidades didácticas (UD), o cuál es la diferencia entre ellas. La diferencia entre SA y UD estriba en su carácter: todas las SA son competenciales, es decir, tenemos que partir de una situación real y los alumnos tienen que resolver una serie de retos y problemas que se planteen en ese contexto. Sin embargo, las UD no tienen por qué ser competenciales. Por ejemplo, una UD no competencial podría ser «Conditional sentences», y una UD competencial «My ideal world». En esta última, se genera una situación hipotética más cercana al alumno, y se aprovecha esa situación para tratar el tema de las condicionales.

Por otro lado, con las SA se busca ofrecer al alumnado la oportunidad de conectar y aplicar lo aprendido en contextos de la vida real, tal como lo indica la propia LOMLOE. Y así lo hicieron los estudiantes de Botikazar.

Respecto a los objetivos específicos planteados en la fase inicial de este trabajo, se ha detallado la práctica real de aula. Además, en la secuencia de las distintas actividades, así como en los anexos, concluimos que es posible y deseable poner en marcha todo un abanico de metodologías que resulta compatibles entre sí, tal y como ha sido demostrado en la descripción de las distintas actividades.

En cuanto a la valoración de la experiencia por parte de los protagonistas, tercer y cuarto objetivos específicos de este trabajo, destacan los siguientes aspectos:

- Por parte de los alumnos que desarrollaron el proyecto: (ver enlaces a los blogs en el anexo 3 si se desea leer algunos de ellos), la experiencia resultó enriquecedora. En cuanto a saberes, consideran que han aprendido sobre ciberseguridad. Respecto a las lenguas, estiman que sus competencias oral y escrita también lo han hecho. Pero, sobre todo, se muestran satisfechos por haber superado el miedo escénico; en algunos casos, también por descubrir aptitudes, potencial de controlar situaciones difíciles y confianza en sí mismos, especialmente aquellos estudiantes que, con peores resultados académicos, destacaron en otras cualidades que muchas veces quedan ocultas dentro de una aula: la empatía, el don de gentes, el saber tratar con chavales en una edad complicada, el autocontrol, enfrentarse a situaciones difíciles de controlar sin la ayuda de ningún docente, y superar sus inseguridades. Valoran positivamente la no presencia de adultos en la mayoría de las sesiones, porque tanto ellos como los más jóvenes hablaron con mayor libertad y más confianza, aunque eso en alguna ocasión les acarrearía algún que otro problema.
- Por parte de los estudiantes de las otras escuelas e institutos: los alumnos de Bachillerato diseñaron encuestas que se enviaron a los cinco centros educativos receptores de los talleres para ser respondidas por todos los estudiantes. Se recibieron las respuestas de 464 alumnos de un total de 560. En los resultados (ver anexo 5) se aprecia que más del 75% cree que la sesión les resulta beneficiosa, y más del 90% cree que el *World Café* fue una dinámica muy acertada. El promedio de la nota con la que califican la sesión es de sobresaliente. La mayoría afirma que antes de publicar algo en las redes pensará en las posibles consecuencias y efectos colaterales que ello pueda acarrear.
- Por parte de la docente, autora de este TFG, los aspectos positivos coinciden con los de los estudiantes. Por otro lado, también destacaría las ventajas de aplicar diversas y variadas metodologías. Las expuestas en esta SA son unas pocas de las innumerables que existen. Pero no hay metodologías mejores ni peores, sino aplicables a momentos y necesidades diferentes.

Sin embargo, todo tiene una contrapartida. No se puede cerrar este TFG diciendo que todo fue maravilloso. Mentiría. He aquí los aspectos negativos y las propuestas de mejora más destacables:

- Los aspectos organizativos, tales como acordar calendario y horarios, convencer a los demás docentes de la importancia de las SA y otros ya mencionados minan mucho el ánimo en la docente. En muchos momentos se sintió sola y, aunque aparentemente tenía el apoyo del claustro, muchas veces se le ponían trabas involuntarias que suponían otra piedra más en el camino.
- El proyecto fue excesivamente ambicioso en cuanto a tamaño, alcance y tiempo. No se puede abrir la oferta de talleres casi a ciegas sin pensar las consecuencias que acarrea atender y organizar tantos talleres con un número tan pequeño de alumnos.
- Resulta muy complicado organizar proyectos de servicio a la comunidad sin una flexibilidad de horarios, de espacios, etc. El sistema actual es demasiado estricto en ese sentido. En lugar de un número inalterable de sesiones a la semana para cada asignatura, los horarios deberían ser moldeables y adaptables a los proyectos.
- Si de verdad se lleva a cabo la elaboración y puesta en práctica de SA, habría que empezar por proyectos más sencillos y asequibles, no por ello más lejanos de la realidad de nuestros alumnos. No se puede ni se debe cambiar todo de golpe, porque eso trae como consecuencia un desgaste inmenso y errores que se podían haber evitado. Los cambios deben ser progresivos, analizados y acordados.
- Los alumnos, aunque ganan mucho, también pierden horas lectivas de otras asignaturas. Y, aunque eso no debería suponer ningún drama, lo cierto es que para algunos alumnos y profesores lo es. Algo hacemos mal cuando esto es así. Y en la asignatura TIC dejamos sin tratar algunos temas de la programación por hacer el proyecto. Aun así, es preferible no adquirir ciertos saberes descontextualizados para ganar otras competencias “ocultas” que de otra manera probablemente no habrían aflorado.

- Resulta muy arriesgado realizar proyectos interdisciplinarios de forma individual. Es imprescindible, si no un acuerdo de todo el claustro, sí al menos de una parte de él, para sentirnos arropados y trabajar en equipo. Se hace trabajar a los alumnos en equipo con mucha frecuencia y poco criterio, pero trabajar en equipo sigue siendo una asignatura pendiente entre los docentes. Somos un colectivo muy individualista. Es imprescindible la cooperación.
- Por último, un aspecto esencial que no se ha tratado es el del rol del profesor en toda esta “revolución” educativa que se supone que va a traer la LOMLOE. Sería un aspecto muy interesante para analizar, tanto ese cambio de rol, como si los profesores, acostumbrados a trabajar con los contenidos como objetivo, están realmente preparados y formados para trabajar desde un punto de vista competencial con un perfil de salida como referente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este TFG realizamos un llamamiento para que futuros estudiantes recojan el testigo e inicien una tesis, estudio, investigación o trabajo que trate estos temas de incuestionable importancia. Además, urge una investigación seria que siga una metodología tanto cuantitativa como cualitativa para comparar los enfoques competencial y cognitivo y su impacto sobre los alumnos.

En cualquier caso, también se ha pretendido mostrar desde una experiencia concreta que el modelo competencial, independientemente de quién lo haya impulsado, y el cognitivo, son absolutamente compatibles. Ni se puede aspirar a un sistema educativo plenamente memorístico y cognitivo, ni tampoco a uno única y exclusivamente competencial. A veces, pondremos las competencias al servicio del saber para que se apliquen conocimientos a situaciones dentro o fuera del aula, y en otras ocasiones serán las situaciones reales o los retos concretos por afrontar los que condicionen los contenidos que el alumno debe saber y muchas veces memorizar.

5. Bibliografía

- Asher, J. (2009). *Learning Another Language Through Actions* (7ª ed.). California. Sky Oaks Productions.
- Barrantes, B. (2020). *La metodología AICLE (CLIL): cómo aplicarla en la enseñanza bilingüe*. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://www.unir.net/educacion/revista/la-metodologia-aicle-clil-como-aplicarla-en-la-ensenanza-bilingue/>
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Bialystock, E (2010). *Bilingualism in Development. Language, Literacy & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J. (2013). *Peer learning in higher education: learning from and with each other* (2ª ed.). Abingdon: Routledge.
- Brown, J., Isaacs, D. y World Café Community (2005). *The World Café. Shaping Our Futures Through Conversations That Matter* (1ª ed.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Brumfit, C. J. (1979). 'Communicative' language teaching: an educational perspective. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 183-191). Oxford: Oxford University Press.
- Cañadell, R. (2021). *¿Más competentes o más ignorantes? Competencias básicas y menosprecio del conocimiento*. Blog El viejo topo. Recuperado de <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/mas-competentes-o-mas-ignorantes/>

- Celce-Murcia, M. (2014). *An overview of language teaching approaches*. En: M. Celce-Murcia, D. Brinton & M. A. Snow (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th edition, pp. 2-14). Boston, MA: National Geographic Learning / Heinle Cengage Learning.
- Chomsky, N. (1979). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México: Editorial Siglo XXI.
- Clifford, J. y Reisinger, D. (2019). *Community-Based Language Learning*. Washington (1ª ed.) Georgetown University Press.
- Colomina, R. Y Onrubia, J. (2005). *Interacción educativa y aprendizaje escolar. La interacción entre alumno*. En Coll, C.; Palacios, J.; y Marchesi A. (Comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*, 415-435. Madrid: Alianza.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fernández, A. (2001). *Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera)*. Contextos educativos: Revista de educación, ISSN 1575-023X, N° 4, 2001 (Ejemplar dedicado a: Desarrollo cognitivo y educación), págs. 217-239.
- García-Ajofrín, L. (2016). *Gigantes de la educación. Lo que no dicen los rankings*. (1ª ed.). Barcelona. Ariel y Fundación Telefónica.
- Gateva, E. y Lozanov, G. (1988). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual* (1ª ed.). Londres: Gordon and Breach Science Publishers.
- Griffiths, S.; Houston, K. Y Lazenbatt, A. (1995). *Enhancing student learning through peer tutoring in Higher Education*. University of Ulster: Coleraine.

- Howatt, A. (2004). *A History of English Teaching*. (2ª ed.). Nueva York: Oxford.
- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. (1997-2022). [Entrada de diccionario ELE]. Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajeinductivo.htm
- Jaques, D. (2000). *Learning in Groups: A handbook for Improving Group Work*. (3ª ed.). Londres y Nueva York: RoutledgeFalmer.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. (2ª ed.). Rowley MA: Newbury House.
- Krashen, S. y Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu. B. (1994). *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. TESOL QUARTERLY. Vol.28. N.º 1.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 340, Sec. I. Pág. 122868
- Luna, F. (2022, febrero 22). *Webinar: Qué currículo. Un debate necesario* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1iQhtXTH6fs>
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class*. Londres: Longman.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. (1ª ed.). Sidney: Cambridge University Press.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). Recuperado 6 de abril de 2022, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Plan de Acción 2004 – 2006 de la UE. (2003). Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, BOE núm. 82, Sec. I. (2022).

Renandya, W.A. y Richards, J.G. (2008) *Methodology in Language Teaching*. (11ª ed.). Nueva York: Cambridge University Press.

Richards, J. y Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching* (15ª ed.). Nueva York: Cambridge University Press.

Sánchez, G. (2015). *Aprendizaje entre iguales y aprendizaje cooperativo: principios psicopedagógicos y métodos de enseñanza*. Revista Ensayos Pedagógicos Vol. X, Nº1.

Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. OCDE. Fundación Santillana para la edición en español.

Uruñuela, P.M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio. Aprender mejorando el mundo*. (1ª ed.). Madrid: Narcea.

6. Anexos

6.1. Anexo 1. Juego *The Auction* en ESL

Se explica el juego *The auction*, muy popular en ESL. Se les explicó a los estudiantes en qué consistía con la referencia que recogía un blog. En este caso, toda la información es cita literal de <https://tefllemon.com/2020/08/29/esl-game-the-auction/>. En el caso de los alumnos de bachillerato, se utilizaron frases dichas por ellos en los ensayos, tanto correctas como erróneas, pero cambiándolas de contexto, para que no identificaran a los autores de los posibles errores.

Materials: *White board, printable fun bank notes, pen, and paper for each team*

Before Class

Print out 15 sentences appropriate for the level of your class. It is an innovative idea to use structures or topics which you have been studying recently.

Make about 10-12 of your sentences grammatically correct and the rest incorrect (3-5), for example:

*“We were so unlucky with the weather today, but I am happy I took my umbrella”
(grammatically correct sentence).*

*“We were so unlucky with the weather today, but I am so happiness I took my umbrella”
(grammatically incorrect sentence).*

What to Do in Class

Put your class into small teams and allocate them \$1000 each in printable fun bank notes (20 x \$50 toy notes per team is perfect). Write team totals on the board (all teams start with \$1000 written next to their team’s name on the board), so you and everyone knows how much teams have throughout the game.

Object of the Game: *The winning team is the team at the end of the game with the most correct sentences.*

How to win sentences? *The teacher reads out the first sentence for the students to listen to. If they think the sentence is correct, then they can bid for the sentence.*

For example, Team A shouts out '\$50!', Team B might shout '\$150!', Team C '\$200!!', and so on.

The teams' job is to outbid each other to buy sentences from you, like in an auction. When a team has bid the highest, and no other team wants to bid more, then bang down a book, shout 'SOLD!!' in a very keen way and give the winning team the sentence strip.

Things to Think About

When a team has no more money left, then they cannot bid for any more sentences, so they must be smart and not use up all their \$1000 on a few sentences, as there are 15 sentences in the game (let students know this at the beginning).

At the end of the game, the team with the most sentences wins. If a team has purchased an incorrect sentence during the auction, then this will take away two correct sentences from their end of game total, so they must be careful in what they choose to bid for!! For example, if a team has six correct sentences, but one incorrect, then their final total is 4 points ($6 - 2 = 4$)

Money left at the end of the game counts for nothing, it is all about total number of correct sentences purchased!

This game can be adjusted for any age and level. For Younger Learners, you can have pictures or spelling. For older learners, you can have word meaning, vocabulary, grammar, or idiomatic expressions.

6.2. Anexo 2. Rúbrica de evaluación, autoevaluación y coevaluación (elaboración propia)

	Excellent – A (9-10)	Good – B (7-9)	Satisfactory – C (5-7)	Needs improvement – D (<5)	Additional comments and mark
Content of the speech (30%)	The content is appropriate and fits the topic. It is appropriate for the age of the group. It is evident that the concepts are mastered. There are attractive questions and subtopics in the World Café that catch kids' attention. Session ends with conclusions.	The content is mostly appropriate and fits the topic. It is appropriate for the age of the group. It is evident that the concepts are mastered. There are attractive questions and subtopics in the World Café that catch kids' attention most of the time. Session ends with conclusions.	The content does not always fit the topic. Sometimes they go off the deep end. Sometimes It is not appropriate for the age of the group. It is evident that the concepts have not been mastered to the expected extent. The questions and subtopics in the World Café have not been carefully chosen. Sometimes, they do not catch kids' attention.	The content is not coherent. They go off the deep end. There is some content inappropriate for the audience (i.e., long videos that are for older people, or impacting anecdotes for which they are not mature). The questions and subtopics in the World Café have not been carefully chosen. Sometimes, they do not catch kids' attention.	
Time (5%)	The time is perfectly balanced in the terms agreed in class: 10-minute speech and 50-minute World Café.	Although established times have not been respected, eventually they have been compensated and balanced.	The speech has been too long, and they have had to shorten the World Café.	They have run out of time and have not finished what they had planned before; or they have finished too early and have run out of speech.	
Reaction to unforeseen events or behaviours (5%)	High ability to deal with out-of-tone comments, shouting, lack of attention from the kids or other such circumstances	Ability to deal with out-of-tone comments, shouting, lack of attention from the kids or other such circumstances, but sometimes there has been a chaos.	There is an unacceptable murmur, and the kids keep fooling around. Our guys did not know how to react. Nevertheless, the session has been completed.	The sessions are chaotic: they do not know how to keep adolescents' attention and must ask for help from the teachers in the corridor.	
Body language, voice volume, vocalization, participation (10%)	They speak loud and clear, with confidence, without hesitation, and all participate in a balanced way. They look at the audience without fixing their attention on a person, and do not look at any note or the visual support.	Although they speak loud and clear, they do not show self-confidence. Sometimes they hesitate. One of them speak more than the other. They look at the audience without fixing their attention on a person, but they look at their notes or the visual support too often.	There are times when they lower their voices. They often hesitate. Speaking turns are not balanced. Sometimes they do not look at the audience and sometimes they look at their notes or visual support more than expected.	They can hardly be heard, and they speak trembling. They do not look at the participants or they fix their gaze on two or three of them. They often hesitate.	

	Excellent – A (9-10)	Good – B (7-9)	Satisfactory – C (5-7)	Needs improvement – D (<5)	Additional comments and mark
Visual support (10%)	The visual support has just key-words, short sentences, appropriate images/videos, transitions. The text contrasts with the background, making it easy to read. The sources from which the information is extracted are included in one of the last slides.	The visual support has some sentences when not necessary. There have been any inappropriate images/videos, and they have put too many or too few transitions. The text contrasts with the background, but at some moments the message is not understood. The sources from which the information is extracted are included in one of the last slides.	Too much text in the visual support that diverted attention from speech. There have been some inappropriate images/videos, and they have put too many or too few transitions. Another color should have been chosen for the background (no contrast to read properly). The sources from which the information is extracted are included in one of the last slides.	The visual support has spelling mistakes and is not well organized. It is either poor or very ornate. The sources from which the information is extracted are not included in one of the last slides. The images and videos are not adequate for their age.	
Vocabulary and grammar (30%)	They have used the expressions and specific terminology learned in class correctly. They have used the conditionals and have not made the mistakes that appeared in the auctions in class.	Most of the time they have used the expressions and specific terminology learned in class correctly. They have used the conditionals and have not made the mistakes that appeared in the auctions in class.	Sometimes they have not applied the grammar rules and vocabulary learned in class. They have used the conditionals with a few mistakes and have replied some of the mistakes that appeared in the auctions in class.	They have not applied the grammar rules and vocabulary learned in class. Hardly have the conditionals been applied and students have replied most of the mistakes that appeared in the auctions in class.	
Add here any other aspect not included. If not any, write your overall impression and put it in the corresponding column (10%)					
				TOTAL MARK:	

Rehearsal (1 / 2) _____ Your name: _____ Name(s) of the student(s) performing _____

6.3. Anexo 3. Blogs de los alumnos

Cada alumno escribió su blog para reflexionar sobre la experiencia y sobre cada una de las sesiones. Los blogs se realizaron con la herramienta *Blogger* de Google, porque el instituto crea una cuenta para cada alumno. Lamentablemente, como los alumnos ya no están en el centro, sus cuentas fueron borradas. No obstante, unos pocos alumnos utilizaron la herramienta *Wix*, que no tiene ningún vínculo con las cuentas del centro. Se muestran aquí los enlaces a esos blogs. Los alumnos al matricularse en el centro educativo firman, junto con sus tutores legales, un escrito en el que aceptan la publicación de fotos y materiales en los que ellos aparecen siempre y cuando sean publicados por el centro o algún docente del centro. Además, en clase firmaron un permiso expreso para que la profesora documentara el proyecto cuando lo considerara necesario, y ellos decidieron hacer públicos sus blogs.

<https://anemarquinez.wixsite.com/cyberscouts>

<https://martafernandez0.wixsite.com/website>

<https://ainhoaguerricabeit.wixsite.com/ict1>

<https://maialenjesus.wixsite.com/website>

<https://alaznedorronsoro.wixsite.com/website>

<https://amaialpz02.wixsite.com/misitioict>

6.4. Anexo 4. Competencias clave

Competencias recogidas en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, BOE núm. 82, Sec. I. (2022), de las que se realiza un resumen en este anexo:

1. **Competencia comunicativa:** implica la habilidad de identificar, expresar, comprender e interpretar opiniones, pensamientos y hechos en forma oral y escrita mediante materiales escritos, visuales, sonoros y digitales en contextos diversos y situaciones distintas. Esto implica la habilidad para comunicarse con otras personas de forma adecuada, creativa y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística puede adquirirse en la lengua materna, la lengua de escolarización o la lengua o lenguas oficiales de un país o región. Igualmente, conlleva desarrollar una educación literaria que ayude a conocerse mejor a uno mismo y al mundo que le rodea.
2. **Competencia plurilingüe:** conlleva utilizar textos orales y escritos, en las lenguas oficiales y en una o más lenguas extranjeras, para comunicarse de forma adecuada, eficaz y respetuosa con la diversidad lingüística, en situaciones propias de diferentes ámbitos de la vida. Implica integrar, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad para fomentar la convivencia democrática.
3. **Competencia en matemáticas, ciencia, tecnología e ingeniería (STEM por sus siglas en inglés):** supone resolver problemas en diferentes contextos aplicando el conocimiento y la metodología científica y el pensamiento y representación matemáticos, de forma coherente, pertinente y correcta en la interpretación de los sistemas y fenómenos naturales así como de las aplicaciones científico-tecnológicas más relevantes, al tiempo que incorpora la metodología de diseño de la ingeniería y utiliza la tecnología apropiada para transformar el entorno de forma comprometida, responsable y sostenible.
4. **Competencia digital:** implica el uso crítico, seguro, saludable, sostenible, creativo y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, en el trabajo y para la

participación en la sociedad, así como la interacción con personas o dispositivos a través de dichas tecnologías.

Incluye la alfabetización en información y datos, la comunicación eficaz y la colaboración a través de diferentes canales y entornos, la alfabetización mediática sobre el uso de diferentes lenguajes, la creación de contenidos digitales diversos (incluida la programación), la seguridad (incluido el bienestar digital) y las competencias relacionadas con la ciudadanía digital, la privacidad, la propiedad intelectual, la resolución de problemas, el pensamiento computacional y el pensamiento crítico.

5. **Competencia personal, social y de aprender a aprender:** habilidad de reflexionar sobre uno mismo, 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 la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, la adaptación al cambio, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.
6. **Competencia ciudadana:** habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial. Incluye la alfabetización cívica, la adopción consciente de los valores propios a una cultura democrática fundada en el respeto a los derechos humanos, la reflexión crítica acerca de los grandes problemas éticos de nuestro tiempo, y el desarrollo de un estilo de vida acorde con los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados en la Agenda 2030.
7. **Competencia emprendedora:** consiste en mostrar iniciativa para actuar sobre oportunidades e ideas tanto de manera individual como colectiva, gestionando el proceso emprendedor con resolución y eficacia en distintos contextos y situaciones, utilizando los conocimientos específicos necesarios para poder transformar las ideas en actos que generen valor para otras personas. Implica utilizar estrategias que

permitan analizar y evaluar el entorno para detectar necesidades y oportunidades, crear y replantear ideas utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la disposición a aprender, a afrontar la incertidumbre, tomar decisiones basadas en información contrastada y el conocimiento, y colaborar de manera ágil con otras personas, con motivación, empatía, habilidades de comunicación y negociación, para llevar las ideas planteadas a la acción mediante la planificación y gestión de proyectos sostenibles de valor social, cultural y económico.

8. **Competencia en conciencia y expresión culturales:** comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales. Implica esforzarse en comprender, desarrollar y expresar las ideas propias y un sentido de pertenencia a la sociedad o de desempeñar una función en esta en distintas formas y contextos, así como el enriquecimiento de la identidad a través del diálogo intercultural.

6.5. Anexo 5. Encuestas a los alumnos de los centros educativos en los que se puso en práctica la experiencia

A continuación, se muestran los resultados de las encuestas realizadas en tres de los cinco centros donde se aplicaron las sesiones *Cyberscouts*. Como cada centro eligió sus temas y los alumnos eran de edades diferentes, para facilitar la labor de hacer llegar a los chavales las encuestas a través de los tutores sin tener que clasificar qué encuesta correspondía a cada grupo, se optó por diseñar una encuesta para cada centro. Asimismo, como en un mismo centro se podían dar, y de hecho se dieron, sesiones en distintos idiomas, se enviaron todas en euskera, dado que es el idioma de instrucción en todos los centros públicos.

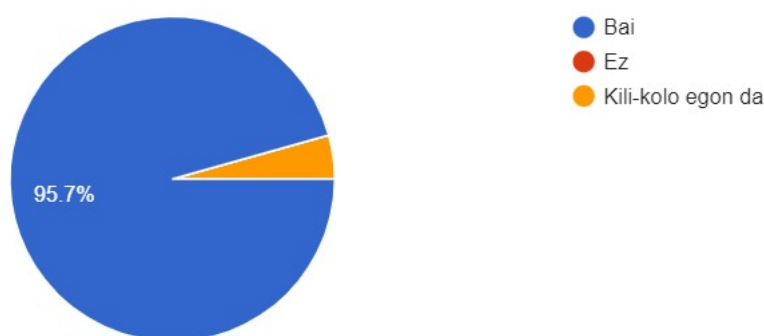
No se incluye en este anexo la última pregunta de las encuestas, dado que era de respuesta libre y el anexo sería demasiado extenso. La pregunta decía lo siguiente: “Estamos seguros de que podemos mejorar. Dinos, por favor, en qué”.

Debajo de cada gráfico se añade su traducción al castellano.

CENTRO 1. Enseñanza Primaria. Alumnado de 4º y 6º curso.

Gustatu zaizu saioa?

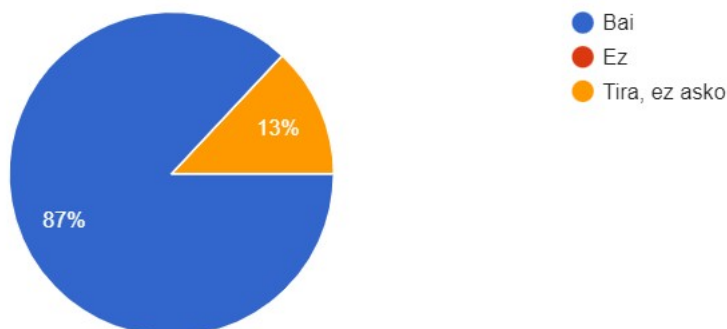
46 responses



¿Te ha gustado la sesión? Azul: sí; rojo: no; naranja: a medias.

Zerbait ikasi duzu pribatutasunari buruz?

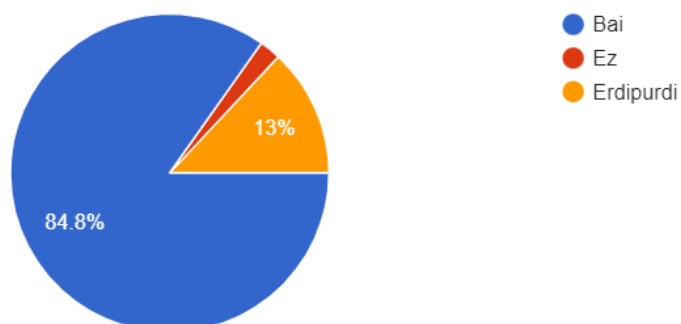
46 responses



¿Has aprendido algo sobre privacidad? Azul: sí; rojo: no; naranja: vaya, no mucho.

"Interneten eta bereziki sare sozialetan ibiltzea ondo dago. Dena dela, ezer argitaratu aurretik ondo aztertu zer eta norekin". Lagundu al dizu gure hitzaldiak mezu hau barneratzen?

46 responses

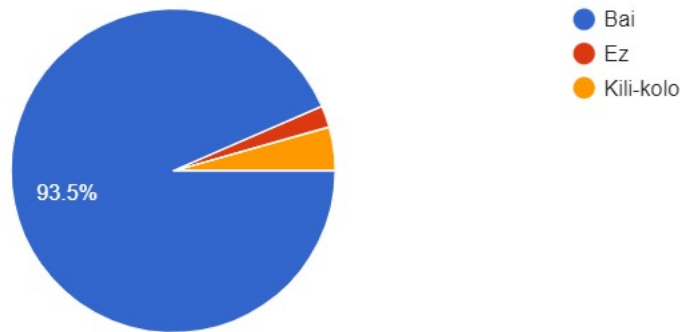


«Navegar en internet, especialmente en las redes sociales, está bien. Sin embargo, antes de publicar algo hay que analizar bien qué publicamos y con quién lo compartimos». ¿Te ha ayudado nuestra charla a interiorizar este mensaje?

Azul: sí; rojo: no; naranja: a medias.

Gustura ibili zara taldeko lana egitean (saioaren 2. zatian)?

46 responses



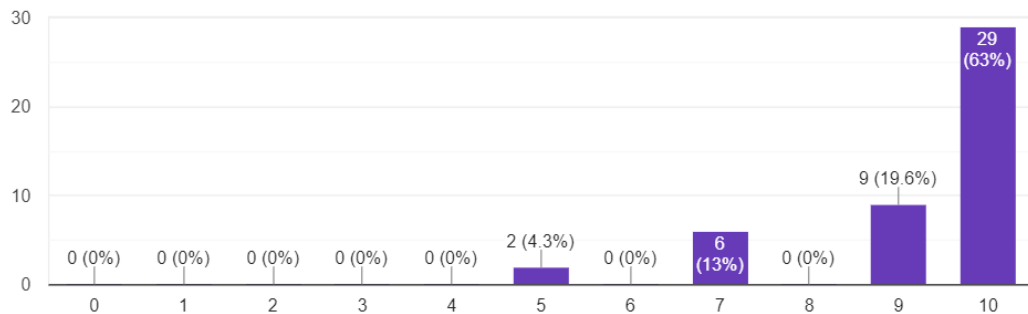
¿Te has sentido a gusto en la dinámica de grupo (en la segunda parte de la sesión)?

Azul: sí; rojo: no; naranja: a medias.

Jarri nota bat, 0tik 10era, gure saioari



46 responses

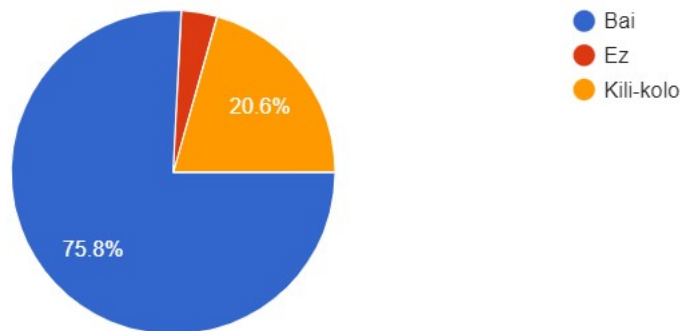


Pon una nota, entre 0 y 10, a nuestra sesión.

CENTRO 2: Enseñanza Secundaria Obligatoria. Alumnado de 1º, 2º, 3º y 4º

Uste duzu saio hau onuragarria izan dela zuretzat?

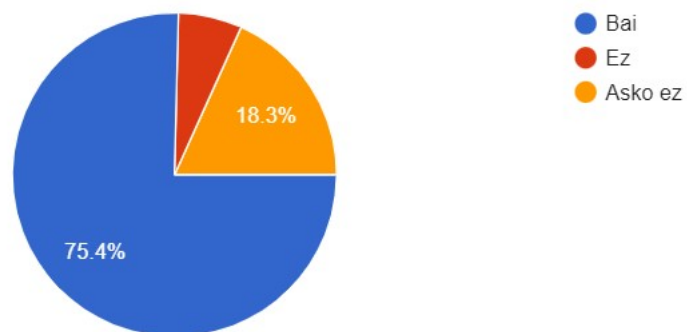
252 responses



¿Crees que esta sesión ha sido beneficiosa para ti? Azul: sí; rojo: no; naranja: a medias.

Zerbait ikasi duzu Internet erabilera seguruari buruz?

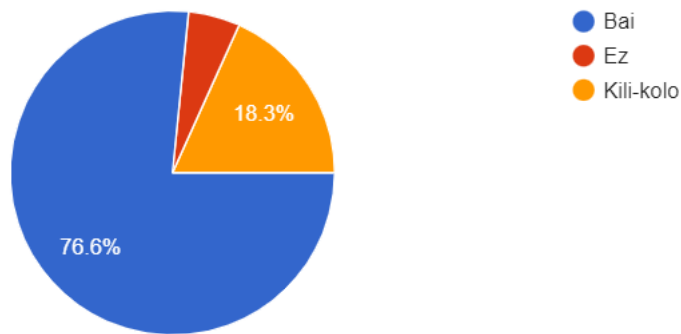
252 responses



¿Has aprendido algo sobre el uso seguro de internet? Azul: sí; rojo: no; naranja: no mucho.

Uste duzu talde dinamikak (2. partea) laguntzen duela hausnarketa egiten?

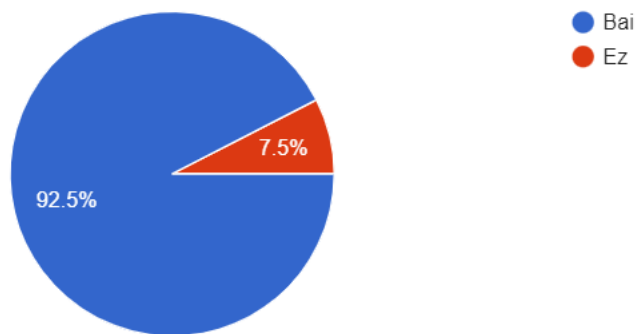
252 responses



¿Crees que la dinámica de grupo (2º parte) ayuda a reflexionar sobre el tema? Azul: sí; rojo: no; naranja: a medias.

Saio honen ostean hobeto pentsatuko duzu Internetera zerbait igotzeak ekar ditzakeen ondorioak zuretzat eta besteentzat?

252 responses

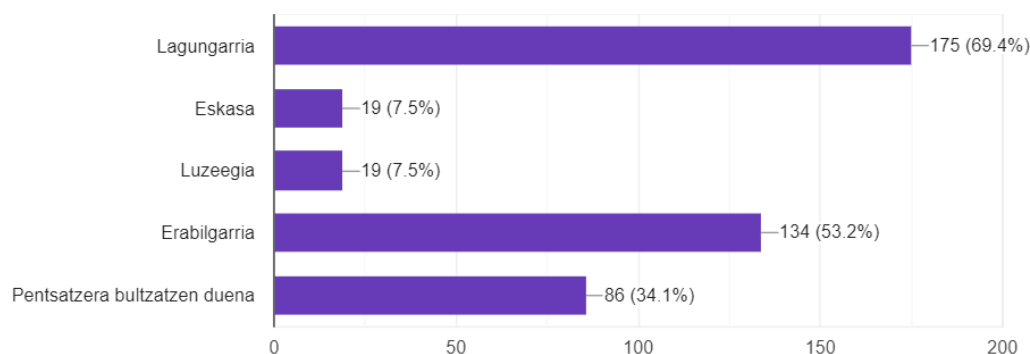


Tras esta sesión, ¿pensarás más en las consecuencias que para ti y para los demás puede acarrear lo que publicas? Azul: sí; rojo: no;

1. zatian (aurkezpenean) informazioa izan da (bat baino gehiago aukeratu daiteke):



252 responses

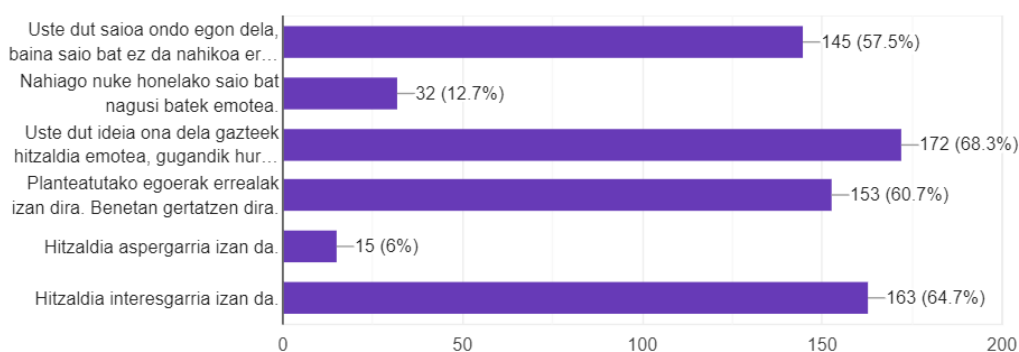


En la primera parte la información ha sido... (se puede escoger más de una respuesta): De ayuda / Deficiente / Demasiado extensa / Útil / Información que incita a la reflexión.

Klikatu aukera bakoitzean bakarrik ados bazaude



252 responses



Haz clic en cada opción solo si estás de acuerdo:

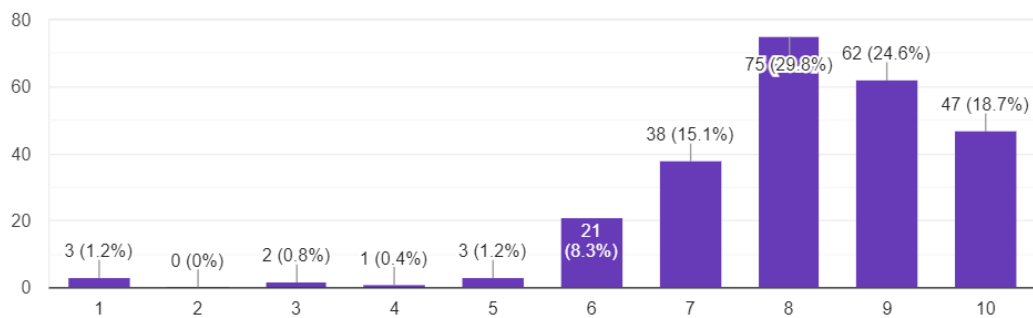
- Creo que la sesión ha estado bien, pero que una sesión no es suficiente para tratar un tema tan importante. Deberían hacerse más. (57,5%)
- Preferiría que un adulto hubiera dado esta sesión (12,7%)

- Creo que ha sido muy buena idea que los jóvenes dieran esta sesión, porque son mucho más cercanos y hablamos con más confianza. (68,3%)
- Las situaciones y ejemplos que se han planteado son reales, suceden muchas veces. (60,7%)
- La charla ha sido aburrida (6%)
- La charla ha sido interesante (64,7%)

Jarri nota bat saioari



252 responses

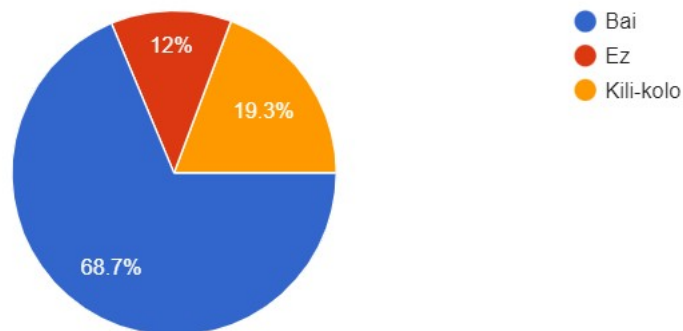


Pon una nota a la sesión.

CENTRO 3: Enseñanza Primaria y Enseñanza Secundaria Obligatoria. Alumnado de 5º y 6º de Primaria y de 1º y 2º de Secundaria.

Uste duzu saio hau onuragarria izan dela zuretzat?

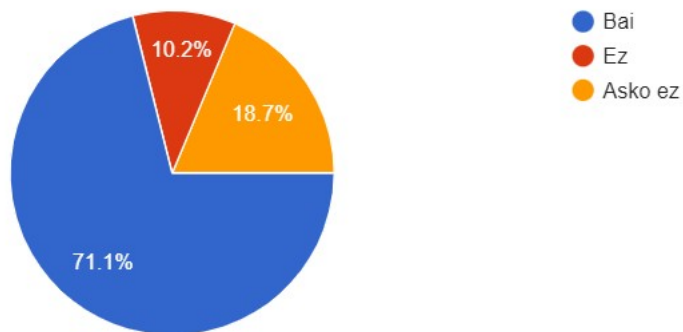
166 responses



¿Crees que esta sesión ha sido beneficiosa para ti? Azul: sí; rojo: no; naranja: regular.

Zerbait ikasi duzu Internet erabilera seguruari buruz?

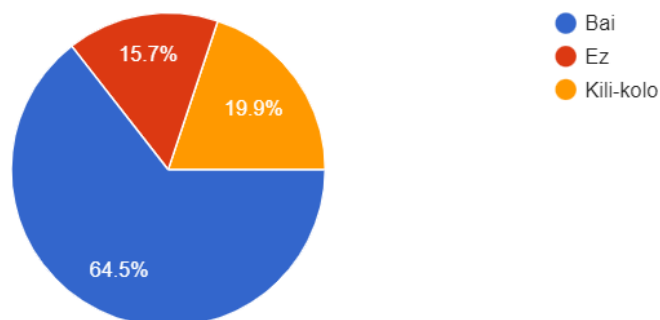
166 responses



¿Has aprendido algo sobre el uso seguro de internet? Azul: sí; rojo: no; naranja: no mucho.

Uste duzu talde dinamikak (2. partea, egoerak) laguntzen duela hausnarketa egiten?

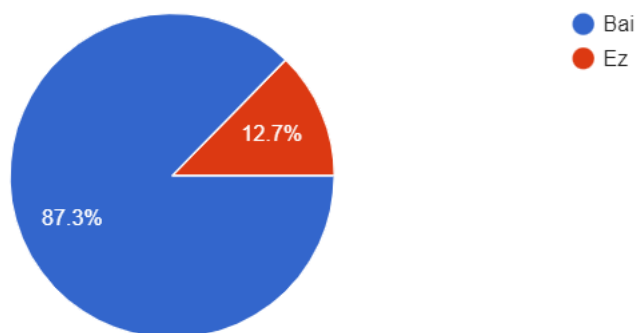
166 responses



¿Crees que la dinámica de grupo (2ª parte: situaciones) ayuda a reflexionar? Azul: sí; rojo: no; Naranja: a medias.

Saio honen ostean hobeto pentsatuko duzu Internetera zerbait igotzeak ekar ditzakeen ondorioak zuretzat eta besteentzat?

166 responses

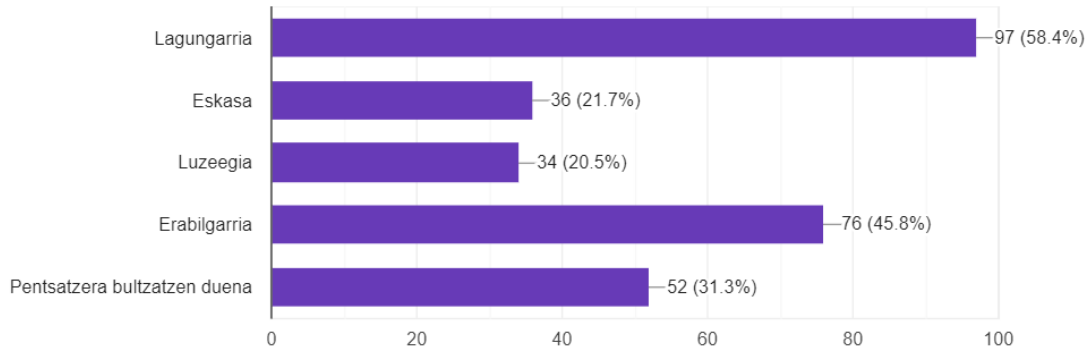


¿Crees que después de este taller pensarás más en las consecuencias que la publicación en internet puede acarrear para ti y para los demás? Azul: sí; rojo: no.

1. zatian (aurkezpenean) informazioa izan da (bat baino gehiago aukeratu daiteke):



166 responses

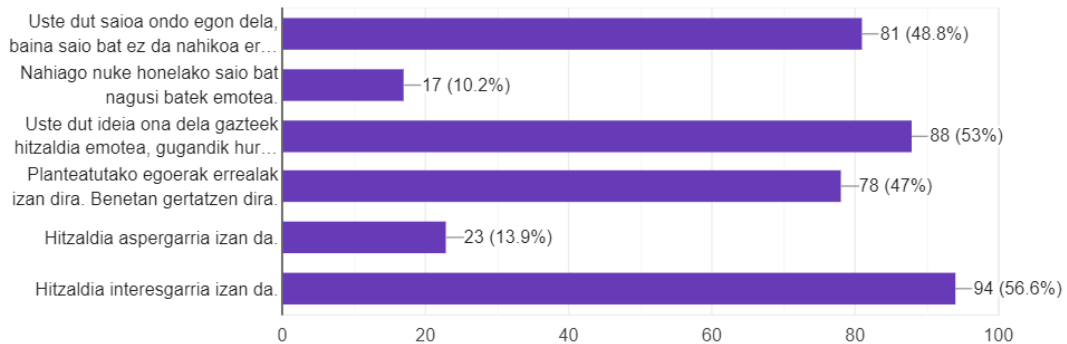


En la primera parte (presentación) la información ha sido... (puedes escoger más de una respuesta): de ayuda / deficiente / demasiado larga / útil / información que invita a reflexionar.

Klikatu aukera bakoitzean bakarrik ados bazaude



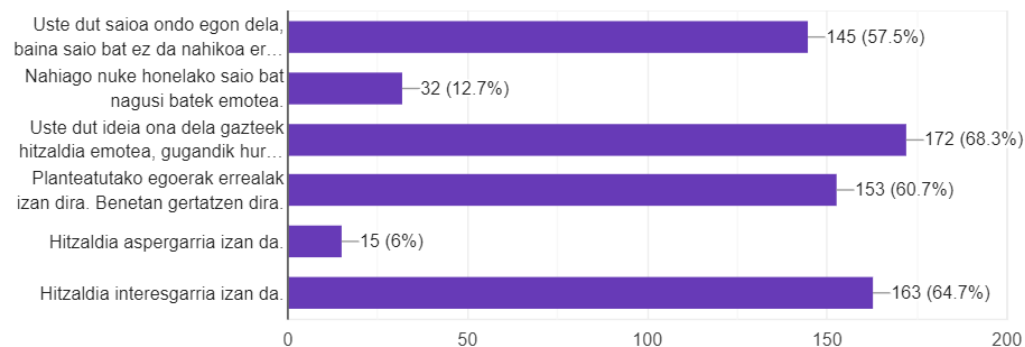
166 responses



Klikatu aukera bakoitzean bakarrik ados bazaude



252 responses



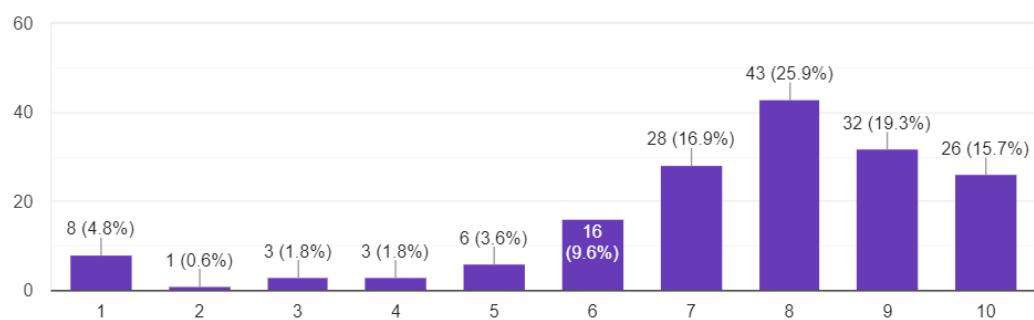
Haz clic en cada opción solo si estás de acuerdo:

- Creo que la sesión ha estado bien, pero que una sesión no es suficiente para tratar un tema tan importante. Deberían hacerse más. (57,5%)
- Preferiría que un adulto hubiera dado esta sesión (12,7%)
- Creo que ha sido muy buena idea que los jóvenes dieran esta sesión, porque son mucho más cercanos y hablamos con más confianza. (68,3%)
- Las situaciones y ejemplos que se han planteado son reales, suceden muchas veces. (60,7%)
- La charla ha sido aburrida (6%)
- La charla ha sido interesante (64,7%)

Jarri nota bat saioari



166 responses



Pon una nota a la sesión.