

The logo for the University of La Laguna (ULL) consists of the letters 'ULL' in a stylized, purple, sans-serif font.

Universidad  
de La Laguna

The logo for the Faculty of Education of the University of La Laguna features the text 'FACULTAD DE' in blue, with 'UNIVERSIDAD DE' in smaller blue text below it.

EDUCACIÓN  
LA LAGUNA

# Las tareas sociales con competencia digital.

---

Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado.

**Alumno: Jorge Méndez Santana.**

**Tutor: Sergio Francisco Déniz.**

**Curso académico: 2017-2018.**

# Índice de contenidos

ABSTRACT (RESUMEN)

<b>1. Introducción</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Competencias clave</b> .....	
2.1 El enfoque competencial: el gran reto de la Unión Europea .....	<b>2-11</b>
2.2 Mecanismos impulsores del enfoque competencial.....	<b>11-21</b>
2.3 La competencia digital.....	<b>21-24</b>
<b>3. Las tareas sociales</b> .....	
3.1 Introducción a las tareas sociales.....	<b>25</b>
3.2 ¿Qué es el enfoque por tareas? .....	<b>25-26</b>
3.3 ¿Qué entendemos por tarea y qué tipos de tarea existen?.....	<b>27-28</b>
3.4 Trabajo con WebQuest.....	<b>28-33</b>
<b>4. Propuesta didáctica</b> .....	
4.1 Contexto de la investigación .....	<b>33</b>
4.1.1 Descripción del grupo de trabajo.....	<b>33</b>
4.1.2 Contexto sociocultural .....	<b>34</b>
4.2 Presentación de la tarea.....	<b>34-35</b>
4.3 Descripción de la tarea.....	<b>35-39</b>
4.4 Objetivos .....	<b>40</b>
4.5 Contenido .....	<b>40-42</b>
4.6 Contexto .....	<b>42</b>
4.7 Competencias clave.....	<b>42-44</b>
4.8 Recursos .....	<b>44</b>
4.9 Expectativas de implementación .....	<b>45</b>
4.10 Recogida de datos .....	<b>45-47</b>
4.11 Instrumentos de evaluación.....	<b>48-51</b>
<b>5. Conclusiones</b> .....	
5.1 Análisis de resultados.....	<b>52-66</b>
5.2 Conclusiones generales .....	<b>67-68</b>
5.3 Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.....	<b>68-69</b>
<b>6. Referencias bibliográficas</b> .....	<b>70</b>

## Índice de imágenes

1. Objetivos del Proyecto DeSeCo.....	3
2. La unidad didáctica en el enfoque por tareas .....	26
3. WebQuest. Introduction. ....	30
4. WebQuest. Process.....	30
5. WebQuest. Task (1) .....	31
6. WebQuest. Task (2) .....	31
7. WebQuest. Milan.....	32
8. WebQuest. D&G .....	32
9. WebQuest. Conclusions (Assessment).....	33
10. Criterio de evaluación 8 (1) .....	41
11. Criterio de evaluación 8 (2) .....	41
12. Encuesta de satisfacción del alumnado .....	49
13. Cuestionario Self-assessment .....	50
14. Cuestionario Co-assessment .....	51

## Índice de gráficos

1. Utilidad de la WebQuest .....	52
2. Creación del blog de moda .....	53
3. Tratamiento de la competencia lingüística (sectores) .....	54
4. Uso de las TIC y tratamiento de la competencia digital .....	55
5. Trabajo cooperativo (sectores) .....	56
6. Resolución de problemas y contribución al grupo (barras) .....	58
7. Uso del inglés durante el proyecto (barras) .....	59
8. Conocimiento sobre la moda antes y después (comparativa) .....	60
9. Trabajo en equipo y aceptación de roles (barras) .....	61
10. Gestión del tiempo y la cantidad de trabajo (barras) .....	62
11. Comprensión de la tarea (barras) .....	62
12. Uso de las TIC (barras) .....	64
13. Logro de los objetivos (barras) .....	65
14. Producto final (barras) .....	66

## Índice de tablas

1. Session 1 .....	36
2. Session 2 .....	37
3. Session 3 .....	38
4. Session 4 .....	39
5. Tabla de seguimiento de la tarea social (sesión 1).....	46
6. Tabla de seguimiento de la tarea social (sesión 2).....	46
7. Tabla de seguimiento de la tarea social (sesión 3).....	47
8. Tabla de seguimiento de la tarea social (sesión 4).....	47
9. Datos sobre la utilidad de la WebQuest .....	52
10. Datos sobre la creación del blog de moda.....	53
11. Datos sobre el tratamiento de la competencia lingüística .....	54
12. Datos sobre uso de las TIC y tratamiento de la competencia digital.....	55
13. Datos sobre trabajo cooperativo .....	56
14. Datos sobre resolución de problemas y contribución al grupo .....	58
15. Datos sobre uso del inglés durante el proyecto .....	59
16. Datos sobre conocimiento sobre la moda antes del proyecto .....	60
17. Datos sobre conocimiento de la moda después del proyecto.....	60
18. Datos sobre trabajo en equipo y aceptación de roles.....	61
19. Datos sobre gestión del tiempo y la cantidad de trabajo .....	62
20. Datos sobre comprensión de la tarea .....	63
21. Datos sobre uso de las TIC.....	64
22. Datos sobre logros de los objetivos.....	65
23. Datos sobre el producto final.....	66

## **ABSTRACT**

One of the major issues in European education is to train young people to be able to successfully face the challenges of the information society. This modern society is defined by its constant changes and it demands not only to know, but to know-how and to know how to be. To achieve this goal, many hopes are vested in the so-called competence approach. This paper deals with the competence approach and aims at finding out its reliability for the acquisition and development of the digital competence. Research findings are shown in the concluding section together with some improvement proposals and future research lines.

**Key words:** competence approach, teaching-learning dynamic, key competencies, digital competence, secondary education.

## **RESUMEN**

Una de las grandes apuestas de la Unión Europea en materia educativa es preparar a los jóvenes del continente para enfrentarse con éxito a los desafíos de la Sociedad de la Información, en permanente cambio y que exige no ya solo saber, sino también saber hacer y saber ser. La apuesta unánime para conseguir este objetivo gira en torno al denominado enfoque competencial. En este trabajo se investiga acerca del alcance de la propuesta metodológica del enfoque por tareas, también referido como tareas sociales, en concreto para la adquisición y el desarrollo de la competencia digital. Los resultados de este estudio, llevado a cabo en un centro de secundaria de la isla, se plasman en el último capítulo junto con algunas propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.

**Palabras claves:** tareas sociales, enseñanza-aprendizaje, competencias clave, competencia digital, educación secundaria.

## **1. Introducción**

El aprendizaje de lenguas extranjeras resulta absolutamente fundamental para desenvolverse con garantías de éxito en la sociedad actual, globalizada y dominada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así lo contemplan los currículos nacionales que, siguiendo directrices europeas, han tratado de incorporar a las diferentes materias, incluida la de Primera Lengua Extranjera (inglés), el enfoque competencial, al que se confía la capacidad de preparar a los jóvenes del continente no solo para saber, sino también para saber hacer y saber ser. La adquisición de estos conocimientos, capacidades y actitudes son los que les garantizarán el pleno desarrollo personal, la ciudadanía activa y la inclusión social y laboral.

No solo los contenidos curriculares han sido revisados. También las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, el enfoque por tareas, también referido como tareas sociales, es una seria propuesta para la adquisición y el desarrollo de las competencias clave. Se trata de una propuesta didáctica que enfrenta a los estudiantes a un problema o a una situación –que puede ser real o ficticia- cuya resolución se percibe como una necesidad real para lograr un objetivo común: la elaboración de un producto final con el que se daría por concluida una situación de aprendizaje y que sirve al docente para comprobar si los objetivos planteados se han alcanzado. Otra de las grandes ventajas que se atribuye al enfoque por tareas es el aprendizaje contextualizado, que resulta más motivador y, a lo postre, también más significativo.

Este trabajo comienza haciendo una recapitulación de las competencias clave y el enfoque competencial propuesto desde Europa, para más tarde ahondar en el concepto de tareas sociales y, por último, detallar la propuesta didáctica diseñada para el trabajo de la competencia digital en la etapa de secundaria, cuyos resultados y conclusiones –extraídos a partir del análisis de tres instrumentos de evaluación elaborados concienzudamente- se plasman en el último capítulo, junto con algunas propuestas de mejora y futuras líneas de investigación.

## **2. Competencias clave**

### **2.1 El enfoque competencial: el gran reto de la Unión Europea**

Las políticas educativas europeas han apostado de manera unánime por preparar a los jóvenes para enfrentarse con éxito a los desafíos que plantea la sociedad de la información. Con este propósito, los contenidos curriculares han sido revisados, así como también las metodologías de enseñanza y aprendizaje empleadas en las aulas. En este proceso, han adquirido gran interés y relevancia las competencias clave, entendidas, según propone la Unión Europea, como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto y de las que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

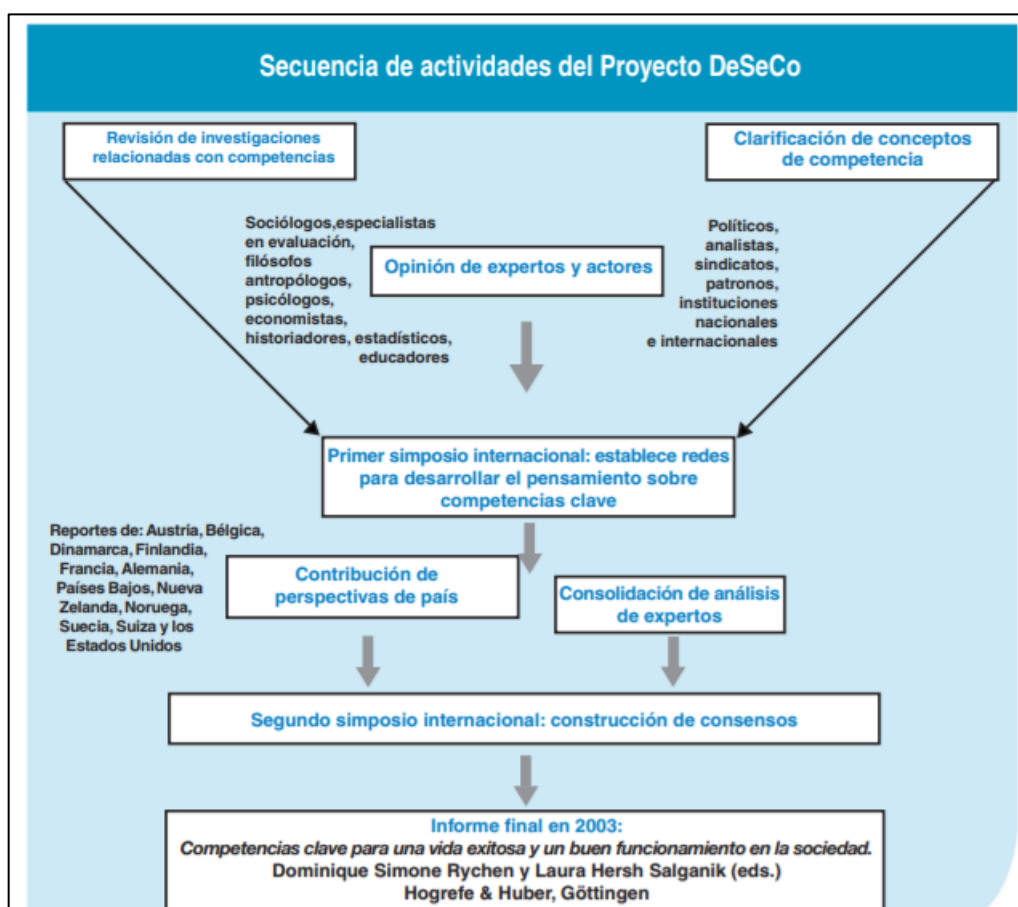
Desde comienzos del siglo XXI, la Unión Europea ha intensificado las relaciones de cooperación en materia educativa entre los Estados miembros, sabedora de que la igualdad efectiva entre sus ciudadanos pasa por una educación de calidad para todos ellos. Esta política educativa de carácter supranacional ha resultado en una serie de acciones encaminadas a la mejora de la calidad de la educación en los límites del territorio europeo, entre las que destacan: la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como el proceso de Bolonia (Conferencia Europea de Ministros de Educación, 1999), la definición de los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación (Consejo Europeo, 2001) o el Programa de Aprendizaje Permanente (2003-2007) (Parlamento y Consejo Europeo, 2006). No obstante, una de las más destacadas es, sin lugar a dudas, la definición de las competencias clave.

Ya a finales de la década de los noventa, la OCDE da luz verde al denominado proyecto DeSeCO (Definition and Selection of Competences). Este proyecto fue diseñado para producir un análisis coherente y ampliamente compartido –con la ayuda de una gran variedad de expertos- acerca de qué competencias clave son necesarias para el mundo actual. Complementa, a su vez, a otras dos grandes evaluaciones de estas competencias de carácter internacional: PISA Y ALL. El Proyecto DeSeCo se inició reuniendo opiniones existentes de investigadores y expertos que habían sido utilizadas en simposios internacionales. Esta fase comenzó a finales de los noventa, concretamente en 1997, para terminar publicándose el informe final unos años más tarde, en 2003.



DeSeCo perseguía cuatro grandes objetivos, como muestra el siguiente diagrama: una revisión de las investigaciones sobre competencias llevadas a cabo hasta la fecha, una clarificación del concepto de competencia para el entendimiento común, una selección inicial de una batería de competencias en cuya elección participaron expertos académicos de diversas disciplinas y, por último, una revisión de la definición y selección de las competencias que cada uno de los países miembros de la OCDE había llevado a cabo.

Imagen 1. Objetivos del Proyecto DeSeCo.



Una de las cuestiones centrales de este proyecto era si se podía identificar un conjunto de competencias que pudiera ser considerado como universal en países que difieren notablemente en cuestiones culturales y de perspectiva. Y efectivamente se logró, lo que refleja una aspiración común, al mismo tiempo que acepta una diversidad en su aplicación.

A pesar de que este ejercicio se llevó a cabo en el contexto de los países de la OCDE, se recurrió también a otros organismos internacionales como la UNESCO para la definición del marco.

Por su parte, El Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos (PISA) es el resultado de un nuevo compromiso por parte de los gobiernos de los países miembros de la OCDE para establecer un seguimiento de los resultados de los sistemas educativos en cuanto al rendimiento de los alumnos, dentro de un marco internacional común. El proyecto PISA es, ante todo, un proyecto basado en la colaboración, que aúna los conocimientos científicos de los países participantes y que se dirige de manera conjunta por parte de los gobiernos a partir de intereses comunes en el ámbito de la política educativa.

Adicionalmente, existen grupos de trabajo en los que intervienen expertos de los países participantes, para unir los objetivos políticos del proyecto PISA con los conocimientos técnicos y de contenido más avanzados en el campo de la evaluación comparativa a nivel internacional. A través de la participación en estos grupos de expertos los países garantizan que los instrumentos de evaluación del proyecto PISA tienen validez internacional y tienen en cuenta el contexto cultural y curricular de cada uno de los países miembros de la OCDE e igualmente, tienen sólidas propiedades de medida, así como autenticidad y validez educativa.

Estas pruebas se realizan cada tres años desde el año 2000 y su objetivo fundamental es valorar las competencias de los jóvenes europeos. Los resultados de las pruebas realizadas en 2015 arrojan datos reveladores; con carácter general, se pueden diferenciar tres grandes grupos de países: los que están por encima de la media, los que se aproximan a ella –la gran mayoría- y los que están por debajo.

El informe de las últimas pruebas que se celebraron, en el año 2015, arroja datos significativos con respecto a los países que mejores y peores resultados obtienen, o aquellos cuya puntuación alcanza o se sitúa en torno a la media europea, como es el caso de España.

Destacan en las primeras posiciones países orientales tales como Corea del Sur y Japón. Entre los occidentales, Finlandia sigue siendo el gran aventajado. España, por primera vez, ha alcanzado los 492 puntos que la sitúan justo en la media de la OCDE. Con todo, seguimos a años luz de las grandes potencias europeas como Finlandia, Noruega o

Estonia, lo que sugiere que el enfoque competencial de sus sistemas educativos tiene gran responsabilidad en los resultados de sus alumnos, de tal modo que la pretendida mejora exponencial de la calidad educativa en nuestro país parece estar ligada a dicho enfoque.

Los resultados obtenidos en estas últimas pruebas no son del todo desalentadores. Nuestro país vecino, Portugal, ha sido la gran revelación. Ha subido nueve puntos en tres años de manera interrumpida, superando a España en 5 puntos en 2015. A este respecto, Nuno Crato, Ministro de Educación de Portugal, comenta que este éxito puede deberse a la mejora en la formación didáctica del profesorado y a la mayor libertad pedagógica que se les ha concedido para alcanzar los objetivos establecidos para cada etapa.

En nuestro país, destacan las grandes diferencias existentes entre unas Comunidades Autónomas y otras. Castilla y León es el gran referente, mientras que Canarias, Extremadura y Andalucía son las peores paradas.

El Gobierno español se comprometió a participar del proyecto DeSeCo, mostrando así, por primera vez, su intención manifiesta de adaptarse a las nuevas necesidades y a las demandas de Europa. Dicha predisposición quedaría reflejada en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, la LOE, que estuvo vigente hasta que en 2013 fuera modificada por la actual LOMCE.

En el año 2000, en la denominada Estrategia de Lisboa, se definieron los objetivos comunes europeos para el año 2010 en materia de educación y formación. El objetivo prioritario se definió de la siguiente manera: “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social (Consejo Europeo de Lisboa, año 2000).

En los años inmediatamente posteriores se definieron otros tres objetivos estratégicos con vistas al año 2010: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

En el Consejo Europeo de Bruselas en 2003, se establecieron cinco puntos de referencia (“benchmarks”) más un sexto sin una cota establecida para 2010, a fin de valorar de manera precisa la evolución de los sistemas educativos hacia la consecución de los objetivos propuestos. En el Consejo de Ministros de mayo de 2007 se fijó un marco de 16 indicadores (“core indicators”) para el seguimiento del progreso en relación con los

objetivos de Lisboa en educación y formación. De ellos, ocho están ya siendo plenamente utilizados en los informes de progreso y otros ocho están en proceso de desarrollo, (por ejemplo, los de competencia en lengua extranjera, calidad del profesorado, etc.), algunos de ellos aprovechando ciertos estudios internacionales que llevan a cabo organizaciones como la UNESCO, la OCDE y la IEA.

La estrategia 2010 de Lisboa supuso un método abierto de coordinación en educación y formación. Además, subraya la necesidad de usar las herramientas adecuadas para medir el avance y la actuación de los países miembros, e identificar sus buenas prácticas. Para apreciar la evolución de la educación en los distintos países de la UE en relación con los indicadores y puntos de referencia, se publican dos tipos de informes: conjunto y de progreso. El informe conjunto se ha elaborado cada dos años por la Comisión y el Consejo (de ahí el nombre «conjunto» -joint-) a partir de informes nacionales previos. Se han publicado hasta la fecha cuatro informes de conjunto, el último fue publicado en mayo de 2010. El informe de progreso es anual y se ha presentado en 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 y 2010-11, con el título *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*.

Esta cooperación política en materia educativa a nivel europeo ve su continuación con el programa ET2020, adoptado por el Consejo de Ministros de la UE en mayo de 2009, con el objetivo de asegurar la realización profesional, social y personal de todos los ciudadanos, la empleabilidad y prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Al mismo tiempo, los Estados miembros se comprometieron a designar sus propios objetivos nacionales en función de sus posiciones de partida y circunstancias relativas.

El nuevo Marco para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020) estableció cuatro nuevos objetivos estratégicos previstos para su consecución en el año 2020:

- 1) Hacer una realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.
- 2) Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.
- 3) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

- 4) Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y formación.

El planteamiento base de la Unión Europea con respecto a las competencias clave pone de manifiesto que estas resultan absolutamente imprescindibles para que los ciudadanos europeos puedan adaptarse a los cambios constantes y a las múltiples interacciones del mundo moderno. Este planteamiento es el que sirve de referencia a los diferentes Estados miembros.

La Unión Europea (2006) enumera y define ocho competencias clave:

- 1) La comunicación en la **lengua materna** es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.
- 2) La **comunicación en lenguas extranjeras** comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo.
- 3) La **competencia matemática** es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en

situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña —en distintos grados— la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

La **competencia en materia científica** alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Las competencias científica y tecnológica entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

- 4) La **competencia digital** entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.
- 5) **Aprender a aprender** es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de

aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

- 6) Las **competencias sociales y cívicas** incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.
- 7) Por **sentido de la iniciativa y espíritu de empresa** se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimientamiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.
- 8) **Conciencia y expresiones culturales** es la apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Se establecen también tres dimensiones o áreas de realización para los educandos asociadas a las competencias: la personal, que constituye el bagaje mínimo para alcanzar el desarrollo y la autonomía individuales, la social, que contribuye a que el individuo pueda formar parte activa de la sociedad y la profesional, que proporciona una cualificación laboral de partida e impulsan a mejorar la proyección profesional.

El dominio conjunto de estas ocho competencias supone el bagaje fundamental formativo del que se considera que cualquier ciudadano europeo del siglo XXI precisa para vivir plenamente y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

La conceptualización, definición e implementación de las competencias clave ha supuesto para los sistemas escolares y para los docentes europeos un cambio de paradigma integral en la concepción didáctica del currículum y en el diseño de las metodologías empleadas para su desarrollo.

A este respecto, uno de los grandes trabajos de la Unión Europea es la definición del Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente.

De la misma manera que sucediera con los Objetivos 2010, España se plantea tres bloques de objetivos de especial relevancia para el 2020: en primer lugar, los relacionados con el aumento de la escolarización en edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias; en segundo lugar, los que proponen mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la ESO y, por último, los que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Sin embargo, quizás la definición más explícita y la que tomaremos para lo que nos ocupa es la publicada en el primero de los documentos del grupo de trabajo B del Programa de Educación y Formación 2010:

Key competences represent a transferable, multifunctional package of knowledge, skills and attitudes that all individuals need for personal fulfillment and development, inclusion and employment. These should have been developed by the end of compulsory schooling or training, and should act as a foundation for further learning as part of lifelong learning. (Comisión Europea, 2004).

De la interpretación de todos los documentos que hacen referencia a este concepto se desprende que todos los educandos europeos deben haber adquirido y desarrollado estas competencias clave al término del periodo de escolarización obligatoria. Las



competencias clave implican una integración de conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno es capaz de aplicar de forma práctica en la vida real para resolver problemas en situaciones familiares o novedosas. El adjetivo “clave” pretende poner de manifiesto el sentido dinámico del término, pues se trata de desempeños necesarios – aunque no suficientes- para la adquisición de otros más complejos.

## **2.2 Mecanismos impulsores del enfoque competencial**

Tal y como señala Androulla Vassiliou (2012), Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud de la Unión Europea, la realidad social, económica y tecnológica que atraviesa Europa exige con urgencia que los sistemas educativos y formativos se adapten a ella, cobrando especial importancia para la consecución de este objetivo las competencias clave.

Como ya hemos dicho con anterioridad, el enfoque competencial ha pasado a formar parte de los sistemas educativos europeos en los últimos años, que han incorporado las competencias clave en sus respectivos currículos nacionales y otros documentos oficiales.

KeyCoNet (2012-2014) es una red europea que se encarga de identificar y analizar las iniciativas educativas que se implementan para el desarrollo de las competencias clave en la enseñanza primaria y secundaria. Cuenta con más de 100 miembros en 30 países, incluyendo Universidades, Institutos de Investigación, Ministerios y otras organizaciones europeas. El objetivo final, sobre la base de la evidencia recopilada a través de la revisión, estudio y análisis de la literatura, estudios de casos, visitas o intercambios entre miembros de la red –entre otros-, es proporcionar orientación y recomendaciones que puedan servir de ayuda para la implementación con éxito de políticas educativas en pro de las competencias clave.

Algunos los trabajos destacados de KeyCoNet son las “recomendaciones al Parlamento Europeo sobre la integración de las competencias en el currículum”, la “guía de evaluación de competencias clave para docentes” o el curso “Competencias para el siglo XXI” de la plataforma European Schoolnet Academy.

Uno de las investigaciones más recientes llevadas a cabo en nuestro país ha sido el estudio denominado Country Overview Spain 2014, gestionado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y asesorado por especialistas del Proyecto Atlántida. Aquí

se recopilan experiencias relacionadas con la integración curricular de las competencias clave y del desarrollo de las directrices europeas a partir de la legislación oficial.

Si bien es cierto que la LOE (2006) reconoce la necesidad de integrar las competencias en el currículo, no especifica de qué manera hacerlo. Sí que lo hace su sucesora, la LOMCE (2013), que apela a los denominado estándares de aprendizaje, que define como aquellos conocimientos indispensables para completar con éxito y certificar cada uno de los niveles educativos.

La LOMCE (2013), a través del Proyecto COMBAS/PIC, se esfuerza por conseguir una integración curricular con un enfoque holístico, con responsabilidad compartida entre la administración central y la regional y una serie de servicios de apoyo al sistema educativo.

Este modelo más centralizado, en detrimento del de la LOE, fuertemente descentralizado, es una de las modificaciones que mayor recelo provocan, sobre todo en determinadas Comunidades Autónomas y gobiernos de nuestro país.

La experiencia de innovación en integración curricular de competencias aportada por el Proyecto COMBAS, renombrado ahora como PIC (Plan de Integración Curricular), arroja una información determinante: a pesar de ser el modelo más desarrollado en España, resulta demasiado horizontal, es decir, precisa del compromiso, implicación y participación no solo de los docentes, sino también de la escuela, las familias y la comunidad. Algunas Comunidades Autónomas, como por ejemplo Andalucía, ya trabajan al respecto, con la creación de más de un centenar de comunidades AMPA, asesoradas por especialistas del Proyecto Atlántida.

Mientras que la LOE (2006) reconocía ocho competencias, ninguna de ellas con mayor peso que las demás, la LOMCE (2013), siguiendo recomendaciones europeas, hace especial hincapié en la importancia de las competencias, a las que cataloga de clave, y en concreto aquellas consideradas instrumentales, generando así un debate sobre la distribución y frecuencia semanal en los horarios entre las asignaturas obligatorias, específicas y optativas. Las competencias que se establecen ahora como prioritarias son la Competencia lingüística, la Competencia matemática y las Competencias básicas en ciencias y tecnologías, Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, Aprender a aprender y la Competencia Digital.

En la misma línea, la nueva ley concede mayor autonomía a la administración central a la hora de elegir las asignaturas obligatorias del currículum, aunque también hace lo propio con los gobiernos regionales en lo que respecta a la selección de las asignaturas específicas y optativas, estas últimas de libre elección.

Los grandes implicados en la incorporación de las competencias clave al sistema educativo español son el Ministerio de Educación y los gobiernos regionales, guiados por el proyecto COMBAS/PIC y con la ayuda de los institutos y agencias de evaluación de los gobiernos regionales, que se encargan de las evaluaciones externas de los centros educativos y de las llamadas evaluaciones de diagnóstico, que evalúan competencias, tratando de emular a PISA y otras pruebas internacionales del estilo. De renombre es también la laboral del Proyecto Atlántida en colaboración con los grupos de trabajo de la UNED, cuyo equipo de especialistas asesora al Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y a las diferentes entidades que colaboran en COMBAS, PICBA, PAES, COMBINAR y otros programas o proyectos similares.

El Proyecto Atlántida, junto con UNED, se encarga de coordinar la red KeyCoNet en España. En palabras de su coordinador general, Florencio Luengo Horcajo, el Proyecto Atlántida integra un conjunto de experiencias en centros, municipios y zonas que giran sobre el propósito de proyectar la ciudadanía democrática sobre el currículum, la organización de los centros y sus relaciones con el entorno, las familias y otros agentes sociales. Se divide en grupos de trabajos por comunidades autónomas y sus aportaciones y publicaciones son tan numerosas como valiosas. Algunas de ellas son la “mesa redonda sobre competencias clave y programación docente” (celebrada en Madrid, en 2014), “De las competencias básicas al currículum integrado”, “Las escuelas democráticas”, “Ciudadanía, mucho más que una asignatura”, etc.

A pesar de los importantes progresos realizados, quedan aún varios retos pendientes: mejorar los planteamientos que se hacen a los centros educativos para facilitarles el proceso de incorporación de las competencias clave, obtener mayor protagonismo de las competencias transversales (digital, educación física y espíritu emprendedor) frente a las tradicionales de los materiales curriculares, reducir el porcentaje de alumnos con bajo rendimientos en competencias básicas (lengua materna, matemáticas y ciencias) y conseguir mayores índices de matriculados en cursos superiores y carreras de matemáticas, ciencias y tecnología.

La importancia de las competencias clave radica en la necesidad adquirir una serie de conocimientos, habilidades y aptitudes que nos permitan desarrollarnos en plena autonomía y con garantías de éxito social y laboral en la sociedad contemporánea. La internacionalización y el desarrollo exponencial de las tecnologías de la información obligan a los ciudadanos a actualizar sus conocimientos y habilidades, así como a desarrollar un entramado de competencias que les permitan adaptarse a los constantes cambios.

Las competencias clave en el panorama nacional (LOMCE)

Todos los sistemas educativos europeos han reestructurado sus currículos en las últimas décadas en torno al concepto de “competencias clave”. España no ha sido una excepción.

En noviembre de 2013, el Congreso de los Diputados aprobó la Ley Orgánica 8/2013 (publicada en el BOE el 10 de diciembre) para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que no sustituye, sino que modifica a su predecesora, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, la LOE.

Ya desde el Preámbulo y a lo largo de todo el documento, la LOMCE hace numerosas referencias a las competencias, a las que cataloga de fundamentales para insertarse en la sociedad actual:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos. (Preámbulo IV, LOMCE).

Por esta razón, las modificaciones en los planteamientos educativos van en esta dirección:

La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma. La revisión curricular que

sucedida a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado. (Preámbulo IX, LOMCE).

Insiste además en la necesidad de adquirir no solamente habilidades cognitivas, sino también una serie de competencias transversales que nos permitan continuar aprendiendo durante toda la vida:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona. (Preámbulo IV, LOMCE).

Adquieren especial relevancia el dominio de lenguas extranjeras y de la competencia digital (TIC), de las que se dicen lo siguiente, respectivamente:

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las

principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (Preámbulo XII, LOMCE).

La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías. La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. (Preámbulo XI, LOMCE).

La Educación Secundaria Obligatoria, ESO, constituye, junto con la Educación Primaria, la enseñanza básica, durante la cual el alumnado adquiere los aprendizajes imprescindibles para poder desarrollarse como ciudadano activo, crítico y responsable en el plano individual, social y académico-profesional.

El currículo de esta etapa apuesta por un enfoque holístico que se caracteriza por la integración de materias en situaciones de aprendizaje contextualizadas y significativas que puedan generar los conocimientos y las competencias necesarias para el objetivo final, descrito en las líneas anteriores.

La ordenación de la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias es la que se establece en el Decreto 315/2015 (BOC 169, de 31 de agosto).

Por su parte, el currículo de las diferentes materias es el establecido en el Decreto 83/2016 (BOC 136, de 15 de julio).

Para lo que nos atañe, nos centraremos en el currículo de Primera Lengua Extranjera (inglés). Este reconoce el valor indiscutible del dominio de las lenguas extranjeras, en concreto el inglés, teniendo en cuenta, como no podía ser de otra manera, el carácter multicultural de la población canaria, la situación geoestratégica de las islas, las relaciones entre empresas locales y extranjeras y el turismo como principal motor económico de nuestros territorio.

La materia de Primera Lengua Extranjera contribuye directamente a la adquisición de las competencias clave enumeradas y descritas en la Orden ECD/65/2015, por la que describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. A saber:

- 1) Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- 3) Competencia digital (CD)
- 4) Competencia para aprender a aprender (CPAA)
- 5) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)
- 6) Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- 7) Competencias sociales y cívicas (CSC)

Los siguientes fragmentos de texto extraídos del currículo de Primera Lengua Extranjera para Educación Secundaria y Bachillerato en Canarias son representativos de la manera en que este contribuye específicamente a la adquisición desde la materia de inglés de todas y cada una de las competencias clave:

➤ Competencia lingüística

El uso de la lengua como instrumento que permite desarrollar tareas sociales implica que el alumnado debe manejar las destrezas orales y escritas en su doble vertiente de comprensión y producción (expresión e interacción). De esa manera, se estimulan y despliegan una serie de destrezas y conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos necesarios para la comunicación real y efectiva. [...] El MCER define las competencias como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» y define al individuo como agente social. En ese sentido, las cinco actividades de la lengua (escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar) cobran sentido en la medida en que su uso está supeditado a la participación en situaciones de interacción social. (p.2).

➤ Competencia digital

Actualmente, el acceso a recursos auténticos o didácticos en una lengua extranjera está al alcance de más personas que nunca en la historia. Las TIC siguen abriendo un inmenso abanico de posibilidades para aproximarse a otras culturas de manera inmediata y real desde cualquier lugar. Esto condiciona la forma de aprender del alumnado, puesto que puede experimentar por sí mismo, con el auxilio de diversos y potentes medios, comunicándose con hablantes de otra lengua, navegando y creando materiales, entre otras opciones, tanto dentro como fuera del contexto educativo. Así contribuye esta materia a la adquisición de la Competencia digital (CD):

los alumnos y alumnas usarán la Red para establecer contacto social y elaborar trabajos y proyectos, lo que implica el dominio de aspectos como el uso correcto de motores de búsqueda, el manejo de recursos básicos de procesamiento de textos, programas o aplicaciones y redes sociales, al igual que la discriminación de las fuentes desechando las poco fiables, propiciando de modo indirecto la consecución de nociones de seguridad básicas, así como de los riesgos asociados al uso de las tecnologías y recursos online. [...] El



tratamiento de la Competencia digital dentro de esta etapa también implica adquirir conciencia de los derechos y libertades de los usuarios de la red, al igual que el uso ético y legal de este medio. (p.3).

➤ Aprender a aprender

Aprender una lengua implica el conocimiento y el manejo de una serie de estrategias que permitan al alumnado asumir gradualmente su propio progreso y servirse de los recursos a su alcance de manera autónoma y efectiva con el fin de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para ello es fundamental que se activen el conocimiento y el control sobre los propios procesos de aprendizaje. Esta materia contribuye a la adquisición de la competencia Aprender a aprender (AA) en ambas etapas, pues en sus contenidos, criterios de evaluación y estándares incorpora estrategias de comprensión y producción, tanto directas como indirectas. [...] El alumnado aprenderá a planificar su trabajo, a marcarse metas, a escuchar activamente, a identificar el objetivo de una tarea determinada, a supervisar su trabajo y a autoevaluarse, aceptando el error como parte fundamental del aprendizaje y reflexionando sobre sus propios progresos, mediante el manejo de medios como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) o diarios de aprendizaje. (p.3 y 4).

➤ Competencias sociales y cívicas

En esta materia, se invita al alumnado a reforzar las Competencias sociales y cívicas (CSC) en ambas etapas a través del empleo de las convenciones sociales y normas de cortesía, de la utilización de un lenguaje verbal y no verbal adecuado a los diferentes registros, de la observación de la «netiqueta» y del conocimiento de aspectos relativos a la organización del trabajo en grupo. Se incita tanto al respeto a las diferencias que se produce a través del análisis crítico, como a la participación responsable en actividades culturales y socioculturales de la lengua en cuestión, aspectos que permiten al alumnado

valorar las diferencias para así comprender otras formas de vida que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos, y que, además, contribuyen a desarrollar habilidades sociales como llegar a acuerdos o resolver conflictos de forma constructiva. (p.4).

➤ Sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor

En la materia de Primera Lengua Extranjera el alumnado crea sus producciones haciendo uso de su capacidad pro-activa, de su esfuerzo y de su capacidad innovadora y creatividad innata, que no solo aplicará consigo mismo, sino también con las producciones de sus compañeros y compañeras. Es en esta línea como se refuerza la competencia de Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE). Considerando que el aprendizaje de idiomas es un proceso que dura toda la vida, la motivación se torna elemento crucial, no solo en el aula, sino también fuera de ella. El alumnado debe ser protagonista de su propio aprendizaje logrando paulatinamente la autonomía necesaria para tomar decisiones, resolver tareas y problemas, elaborar presentaciones, participar en entrevistas y charlas, escribir correspondencia y realizar tareas que evolucionarán progresivamente de instrucciones guiadas en la ESO a otras que requieran el suficiente sentido crítico, responsabilidad, autoconfianza, planificación y gestión de habilidades para seleccionar los materiales adecuados, buscar información útil, desempeñar una tarea en grupo, reestructurar el trabajo y juzgar tanto sus creaciones como las de sus compañeros y compañeras, llegando a participar de forma consciente en el diseño de sus propias situaciones de aprendizaje. (p.5).

➤ Conciencia y expresiones culturales

El desarrollo de la competencia en Conciencia y expresiones culturales (CEC) implica la sensibilización al patrimonio cultural y artístico de la lengua en cuestión y de otras culturas y la contribución a su preservación, principalmente

mediante el estudio y la participación en manifestaciones artístico-culturales de la vida cotidiana (danza, música, fiestas, gastronomía...), pero también mediante la creación artística propia con la que comunicar emociones, ideas y sentimientos de manera imaginativa, tanto de forma individual como compartida, de tal modo que suponga no solo un enriquecimiento y disfrute personal, o un medio para tomar conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las contribuciones ajenas, sino también un elemento que propicie el interés por el centro educativo y por el conocimiento adquirido en él. (p.5).

En definitiva, nuestro país toma conciencia de los beneficios del enfoque competencial, caracterizado por su transversalidad, dinamismo y carácter integrador, y decide seguir las recomendaciones de la Unión Europea, tal como refleja la última ley educativa vigente en nuestro país, la LOMCE.

### **2.3 La competencia digital**

La denominada Sociedad del Conocimiento o de la Información obliga a la alfabetización tecnológica. El sistema educativo ha debido sumarse a esta tendencia, planteando a los jóvenes la necesidad de dominar una serie de competencias nuevas que giran en torno a Internet, que ha sido el factor determinante que ha multiplicado exponencialmente el uso de recursos didácticos digitales en las aulas en la última década.

Ser un ciudadano competente del siglo XXI pasa por dominar las TICs. Y así lo ha asumido el sistema educativo, que se plantea este reto como uno de sus principales objetivos al término de la escolarización obligatoria.

Numerosos estudios avalan la idea de que las TICs mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecen la motivación de los estudiantes. Sin embargo, el principal reto pedagógico al que se enfrentan las instituciones educativas y los profesores es diseñar y operar satisfactoriamente entornos de aprendizaje enriquecidos por el uso de las nuevas tecnologías.

Integrar las TICs en el aula de secundaria no es, efectivamente, tarea fácil. Para ello han de contemplarse algunos criterios, entre los que se encuentran, como señala Solano Fernández (2010), los siguientes:

- “Es preciso tener en cuenta las características, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado”. (p.2).

Esto supone considerar aspectos tales como el desarrollo evolutivo del alumnado o problemas de carácter fisiológico (dificultades motoras o sensoriales), ya que estas son variables determinantes para que la tarea propuesta pueda desarrollarse con éxito.

- “Las tecnologías nunca son neutrales, forman parte de un contexto social y cultural y adoptan sentido en función de las variables en él implicadas”. (p.2).

La relación que cada alumno (y sus familias) mantiene con las tecnologías puede variar considerablemente de un caso a otro, hecho que, con frecuencia, viene asociado a la procedencia cultural y las características socioeconómicas del alumnado de un determinado centro ubicado en un punto geográfico concreto. Así, por norma general, resultará más sencillo –tanto para los docentes como para los estudiantes- llevar a cabo un proyecto tecnológico en un instituto situado en el centro de una ciudad y conformado por alumnos de clase media-alta que en uno localizado en el extrarradio al que acuden alumnos de los sectores más desfavorecidos de la población.

- “En el proceso de integración de las TIC hay que realizar un estudio pormenorizado de las variables relacionadas con el contexto escolar”. (p.2).

La denominada “era digital” invita a pensar que las nuevas tecnologías están perfectamente integradas en nuestra sociedad y, por extensión, en el sistema educativo. Sin embargo, en ocasiones la infraestructura tecnológica existente es todavía precaria, lo que dificulta la incorporación de las tecnologías en las aulas. A esto hay que sumar, por un lado, la actitud reticente de cierto sector del profesorado hacia el uso de las nuevas herramientas educativas digitales y, por otro, la falta de formación específica en este ámbito.

- “Los medios nunca deben ser considerados como algo periférico al currículum, sino como un elemento más integrado en el resto de elementos curriculares de las planificaciones didácticas”. (p.3).

La selección de los medios necesarios para llevar a cabo una tarea es una variable que hay que considerar, como si de cualquier otro elemento curricular se tratase (contenidos, metodología, evaluación, etc.). Dicha selección debe hacerse teniendo en cuenta la adecuación de los medios existentes a los objetivos y fines didácticos que se

plantean, a las estrategias metodológicas implementadas, a las actividades planificadas y a la naturaleza de la materia y la evaluación.

La metodología didáctica que deriva de la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza es más activa, constructivista y colaborativa, con el acceso a distintas fuentes de información y el empleo de formatos variados que estimulan el razonamiento y el análisis crítico.

Las nuevas tecnologías deben servir para aprender a aprender, ya que la Red no es un fin sino un instrumento. Gran parte de la responsabilidad de que esto ocurra recae en el profesorado, que deberá servirse de todos los recursos que estén a su alcance para hacer sus clases más interesantes, significativas y amenas. Ahora bien, conviene puntualizar que, en ningún caso, la tecnología actual, o cualquier otra por venir, podrán sustituir la labor del profesorado ni la relación de este con el alumnado. El aprendizaje, no solo con las nuevas tecnologías, sino en términos generales, es un proceso complejo en el que, en palabras de Eudald Doménech, el educador “deberá dar la motivación, las pautas, las reglas básicas, el tiempo suficiente y la disciplina para que el alumnado practique. La paciencia con el “prueba-error” y las ganas de experimentar las pondrán los alumnos”.

Area y Ribeiro (2012) sostienen que la finalidad de la alfabetización digital es ayudar al sujeto a construirse una identidad digital como ciudadano autónomo, culto y democrático en la Red. Así, proponen abordarla como un problema sociocultural que requiere de la formación de la ciudadanía, que precisa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para reutilizarla con espíritu crítico.

La Comunidad Autónoma de Canarias es consciente de la importancia de las TICs en la sociedad actual y así lo refleja en sus currículos, incluido el de Primera Lengua Extranjera:

las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel destacado: dotan de autonomía para aprender dentro y fuera del centro educativo, modelan la forma de relacionarse, de acceder a la información, de transformar, de crear y de integrarse con el entorno, por lo que, correctamente

utilizadas, aumentan las capacidades cognitivas y expectativas de aprendizaje.

(p.1).

Reconoce también:

actualmente es más sencillo, significativo y eficaz aprender un idioma extranjero y su cultura mediante películas, series, redes sociales, intercambios comunicativos con sus hablantes, etc., lo que facilita el desarrollo de habilidades comunicativas empleadas en interacciones orales y contextualizadas, que además pueden producirse casi en cualquier lugar y momento. (p.1).

Son varias las plataformas virtuales de las que disponen docentes y alumnos en este nuevo contexto escolar del siglo presente. Un ejemplo de esto es el e-Twinning, “que permite tejer una red de contactos a nivel europeo y realizar proyectos con otros centros de forma flexible, o de entornos virtuales de aprendizaje, los cuales han abierto un interesante abanico de alternativas didácticas”. (Currículum Inglés Canarias, 1).

Se insiste igualmente en la necesidad de sacar el máximo partido posible a estas nuevas tecnologías desde la asignatura de Primera Lengua Extranjera a través de la integración de esta herramienta en sus unidades de programación, “entendiendo su empleo desde una perspectiva principalmente comunicativa y así potenciar el trabajo colaborativo, interdisciplinar y significativo con un enfoque crítico y ético en la utilización y creación de contenidos”. (p.2).

Por último, se subraya el potencial alcance de los recursos digitales, que podrían suponer un factor determinante de estimulación y asimilación del idioma extranjero:

las ricas alternativas que ofrecen las TIC, junto con el aumento de motivación que conllevan, no solo mejoran el aprendizaje y lo adaptan a la diversidad del alumnado, sino que también permiten el acercamiento a la asimilación de la lengua meta de un modo más natural”. (p.2).

### **3. Las tareas sociales**

#### **3.1 Introducción a las tareas sociales**

El denominado “enfoque por tareas” supone un paradigma relativamente reciente en la enseñanza de las lenguas extranjeras cuyas ideas y primeras propuestas didácticas surgen inicialmente en la década de los ochenta de la mano de autores como Breen y Candlin (1980), Stern (1983), Richards (1984) o Nunan (1988), entre otros.

A pesar de su carácter innovador y los beneficios que se le atribuyen, plantea numerosas dificultades a la hora de ser adoptado por los docentes de lengua extranjera (LE) debido a dos hechos principales: por una parte, la fuerte carga teórica subyacente sin la cual resulta complicado de articular en la práctica y, por otra, la abundancia de “enfoques por tareas” surgidos en los últimos años, con frecuencia con matices muy diferentes, que se ven relegados a tener una incidencia muy parcial sobre la labor de diseño y puesta en práctica de la enseñanza de la LE.

Esta situación se ve acrecentada si tratamos de contextualizar la enseñanza de LE en la enseñanza obligatoria propuesta por el sistema educativo español, cuyo diseño educativo se ciñe a un marco general, el Diseño Curricular Base (DCB), que determina numerosos aspectos de la enseñanza de idiomas en las aulas de secundaria de nuestro país. Así, para conseguir el ansiado proceso de innovación se hace evidente la necesidad de un marco de diseño de unidades didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera que permita cruzar el vacío existente entre el nuevo paradigma y la realidad de la práctica educativa en nuestro contexto.

#### **3.2 ¿Qué es el enfoque por tareas?**

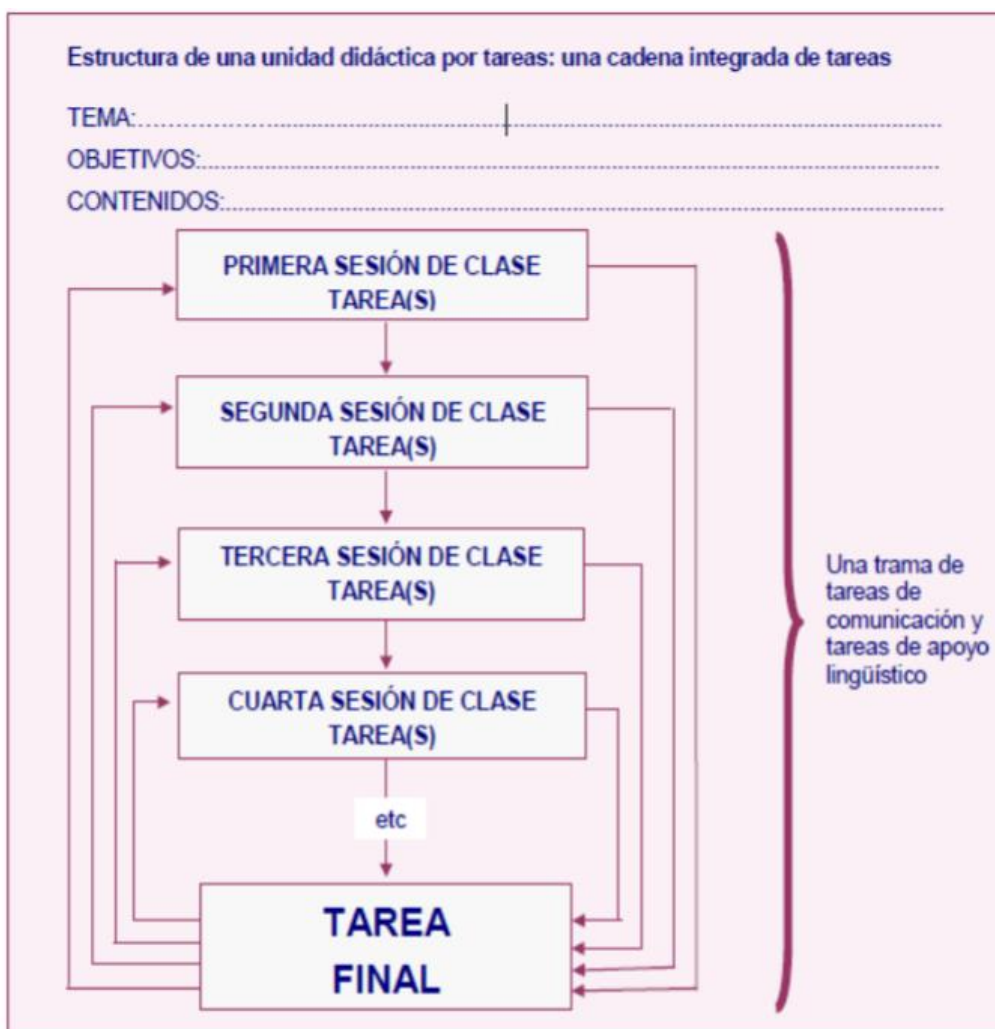
La enseñanza de lenguas mediante tareas (ELMT) concreta formalmente las necesidades derivadas del desarrollo de las diferentes disciplinas vinculadas a la didáctica de la lengua. En su núcleo encontramos la adopción de la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. En esencia, “la ELMT reivindica un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) en un afán de superar las limitaciones de los currícula organizados a partir de listados de contenidos estructurales o nocional-funcionales”. (Zanón, 1990, p. 57).

La principal aportación de este nuevo modelo, dentro del marco comunicativo, es el concepto de *tarea*. Este es el punto de partida de esta nueva metodología, que se convierte en elemento fundamental para la planificación de una unidad didáctica, un

curso académico o un proyecto. El trabajo por tareas implica la planificación de una serie de tareas que giran en torno a una temática determinada y que concluyen con la realización de una tarea final que “supondrá el cierre de una programación didáctica y en la que los estudiantes utilizarán todos los recursos que han ido adquiriendo a lo largo del proceso” (Estaire, 2007, s.p.)

De esta forma, la elección y organización de los objetivos, contenidos, recursos y temporalización dependerán en gran medida de las características del tema elegido y la tarea final que se quiera implementar. Así, la estructura de una unidad didáctica en el enfoque por tareas sería la que representa la siguiente imagen:

Imagen 2. La unidad didáctica en el enfoque por tareas.



Como podemos observar, se trata de establecer un tema, objetivos y contenidos claros a partir de los cuales se planifican las sesiones necesarias de trabajo, todas ellas encaminadas a la elaboración de un producto final.



### 3.3 ¿Qué entendemos por tarea y qué tipos de tarea existen?

El término *tarea* nace de la búsqueda de una herramienta capaz de potenciar la competencia comunicativa en un contexto adecuado que pudiera resultar en una mejora significativa del aprendizaje de la lengua extranjera y que se pueda integrar con cierta facilidad en las aulas.

Nunan (1989, p. 5-10) reconoce que a pesar de que la mayoría de las definiciones ofrecidas comparten un nexo común, los diversos autores que han escrito al respecto difieren ligeramente en sus puntos de vista.

Para el propio Nunan, “una tarea es una unidad de trabajo centrada en el significado implicando a los estudiantes en la comprensión, producción y la interacción con la lengua meta, y estas tareas son planificadas de acuerdo a una serie de objetivos, las motivaciones, las actividades, las herramientas y los roles”.

Breen, por su parte, entendía las tareas sociales como “cualquier esfuerzo de aprendizaje de lenguaje estructurado que tiene un objetivo en particular, el contenido apropiado, un procedimiento de trabajo especificado, y una serie de resultados para las personas que realizan la tarea”.

Sin embargo, Estaire (2007, s.p.), destaca que las tareas no se ciñen exclusivamente al ámbito de la enseñanza, puesto que también realizamos tareas en nuestra vida cotidiana, como por ejemplo comprar en el supermercado o hacer la comida. Puntualiza con respecto a las tareas educativas que tienen una intencionalidad comunicativa, puesto que buscan conectar a los alumnos con el lenguaje real, que están estructuradas, con un principio y un fin, que tienen unos objetivos concretos y que deben conseguir generar en el alumnado receptor motivación suficiente para desarrollar dicha tarea con empeño.

Otra de las aportaciones de Estaire, junto a Zenón, es la clasificación de las tareas en dos categorías: por un lado, las tareas de comunicación, cruciales en el proceso de aprendizaje, que incluyen actividades que ayuden a los estudiantes a alcanzar la competencia comunicativa propiamente dicha, tales como procesos de comunicación reales y, por otro lado, se distinguen también las denominadas tareas posibilitadoras, que son las encargadas de acompañar y complementar a las tareas de comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del segundo idioma. (Estaire y Zanón, 1990, p. 63).

Según una concepción más actualizada, la que propone el MCERL, una tarea social es una dinámica de aprendizaje en la que el docente plantea una situación o problema que debe ser resuelto.

Se caracterizan por concluir con la creación de un producto final, que sirve a los profesores para comprobar si los objetivos planteados se han alcanzado o no. Estas situaciones pueden ser reales o ficticias, y creadas originalmente por el profesor o surgir a partir de una reflexión hecha en el aula de clase; en ambos casos, siempre es conveniente que la temática sea del interés de los alumnos para favorecer su implicación y motivación. Además, una de las grandes ventajas que presentan es que, en algunos casos, lo que empezó como una situación ficticia puede convertirse luego en solución de una necesidad o problema real, y permiten así contextualizar el aprendizaje, no solo del inglés, sino de cualquier materia.

### **3.4 Trabajo con WebQuest**

En un mundo dominado por las nuevas tecnologías, el sistema educativo no debería ignorar una de las competencias quizás más útiles para poder desenvolverse con éxito en la que conocida como “Era de la Información”. Nos estamos refiriendo a la competencia digital.

Resulta de vital importancia, además, tratar esta competencia como se merece. A este respecto, Francisco Déniz (2017) comenta: “we need to show our students that technology is not just for having fun or meeting people, they need to learn how to take advantage of for professional and academic aims too”. (p.1). Así, el manejo de las nuevas tecnologías y los recursos digitales con fines, ahora ya no exclusivamente lúdicos, sino también profesionales y académicos, se convierte en una de las capacidades a potenciar con el objetivo de formar ciudadanos competentes para el siglo XXI al término de la educación obligatoria.

Las tareas sociales enfrentan a los estudiantes a problemas o situaciones en un contexto real cuya resolución perciben como fundamental para poder avanzar hacia el último paso del proceso: la creación de un producto final con el que se da por concluida una situación de aprendizaje. Este aprendizaje constructivista y basado en la experiencia es probablemente la mejor manera de potenciar las competencias clave, entre ellas la que nos ocupa, la competencia digital. En palabras de Francisco Déniz (2017):

the best way of learning how to use ICT is through the planning of different problems or situations in which the search of information through Internet for the creation of a specific final product will be perceived as a real need.

Learning through experience and constructivist learning are the key for the development of the digital competence by the learners. However, thanks to the key competence approach through the work on social tasks, learners can develop and improve all the key competences. (p.2).

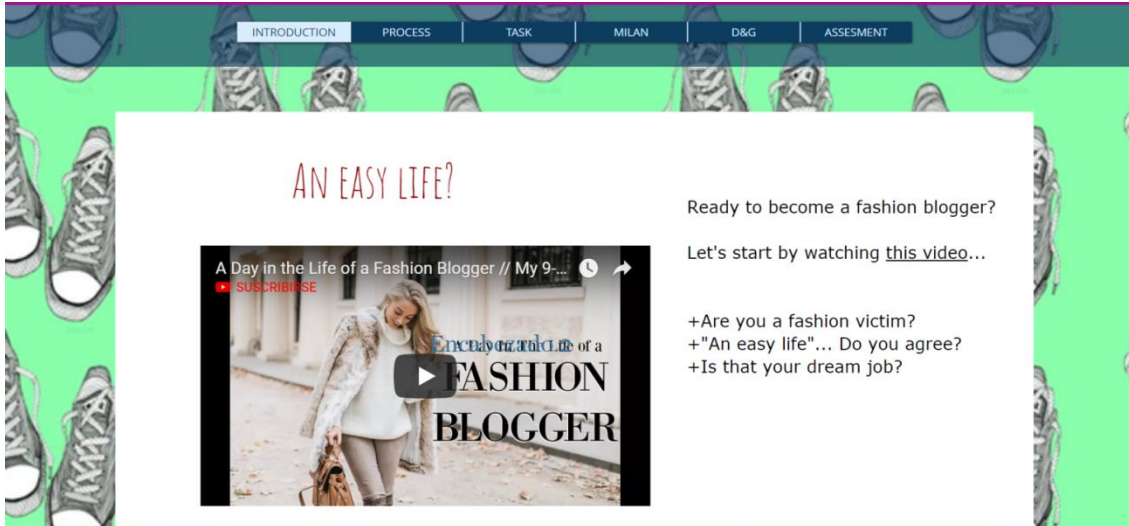
En la adquisición y potenciación de la competencia digital, el acceso a la información no supone ninguna dificultad. El mayor reto al que se enfrentan los estudiantes consiste en ser capaces de clasificar la información y decidir qué fuentes son fiables y cuáles no lo son. Fomentar estas estrategias resulta de gran interés y utilidad, pues el proceso de aprendizaje resultará mucho más completo, los resultados más productivos y se favorecerá así la autonomía de los aprendientes para futuras experiencias.

Uno de los recursos más empleados son las WebQuests, un modelo didáctico propuesto en 1995 por Bernie Dodge, investigador de la Universidad de San Diego. Se trata de un recurso creado por el profesor, en el que este incluye información procedente de Internet que ha seleccionado cuidadosamente y a la que los alumnos tendrán que acceder y hacer uso de ella para poder completar una serie de actividades que siempre conducen a la elaboración de un producto final.

Sacar partido a este recurso requiere de los docentes invertir tiempo y esfuerzo en creación. Por su parte, para los alumnos la experiencia puede resultar frustrante, especialmente si es la primera vez que se enfrentan a un proyecto de estas características. Por estos motivos, conviene que el diseño de la WebQuest sea muy claro e intuitivo y que, además, esto siempre venga acompañado de una especificación detallada de los objetivos que se pretenden alcanzar con dicha tarea, la sesiones disponibles para completarla, la organización de los grupos de trabajo y todas las informaciones que se consideren necesarias para garantizar el éxito del proyecto.

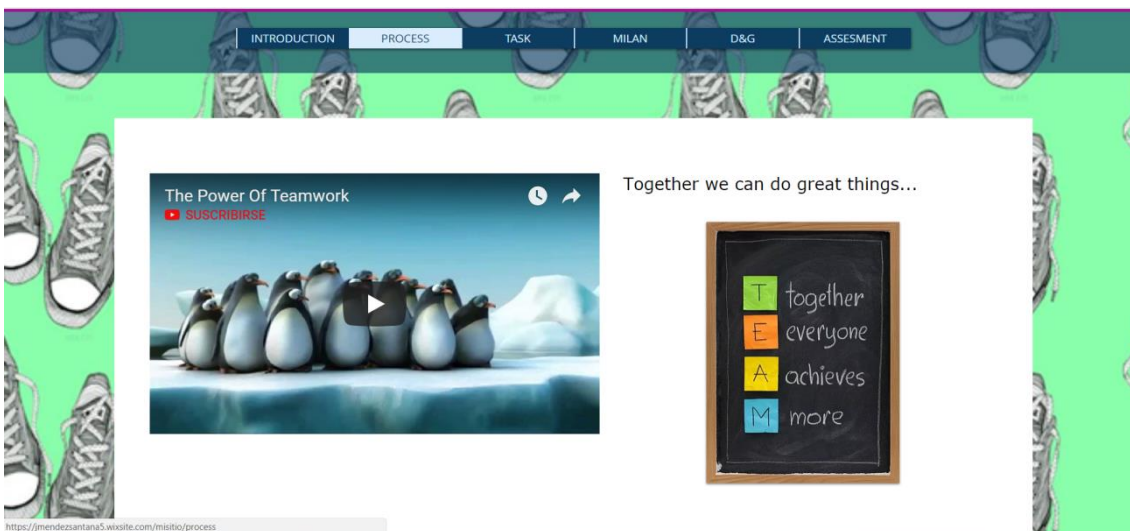
Para el diseño de nuestra WebQuest<sup>1</sup> nos hemos basado en uno de los modelos de Dodge (1995), que sigue la estructura que muestran las imágenes siguientes:

Imagen 3. WebQuest. *Introduction.*



El apartado introductorio supone un primer acercamiento fundamental para ambientar las actividades que se van a suceder a continuación y animar a los estudiantes a comenzar a indagar en el tema con el que van a trabajar. Se hace en común con todo el grupo, todavía sin divisiones en equipos de trabajo.

Imagen 4. WebQuest. *Process.*



---

<sup>1</sup> Para navegar por la WebQuest: <https://jmendezsantana5.wixsite.com/misitio>

Las tareas sociales se llevan a cabo en grupos de trabajo para potenciar el trabajo cooperativo. En este apartado se recuerda a los alumnos lo que ello implica, haciéndolos así conscientes de que trabajar en equipo significa “remar en una misma dirección” hacia la consecución de un objetivo común.

Imagen 5. WebQuest. *Task (1).*

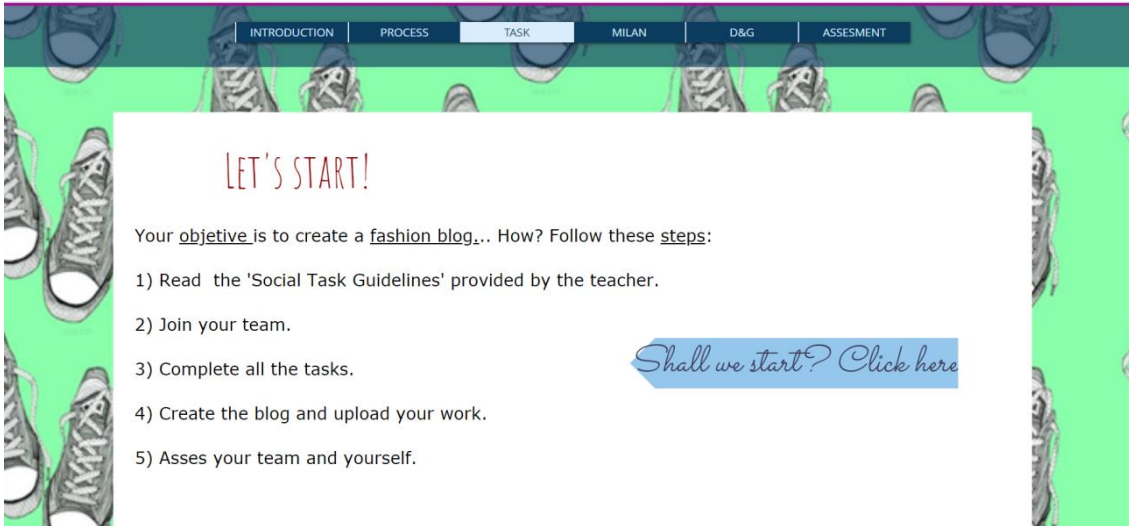
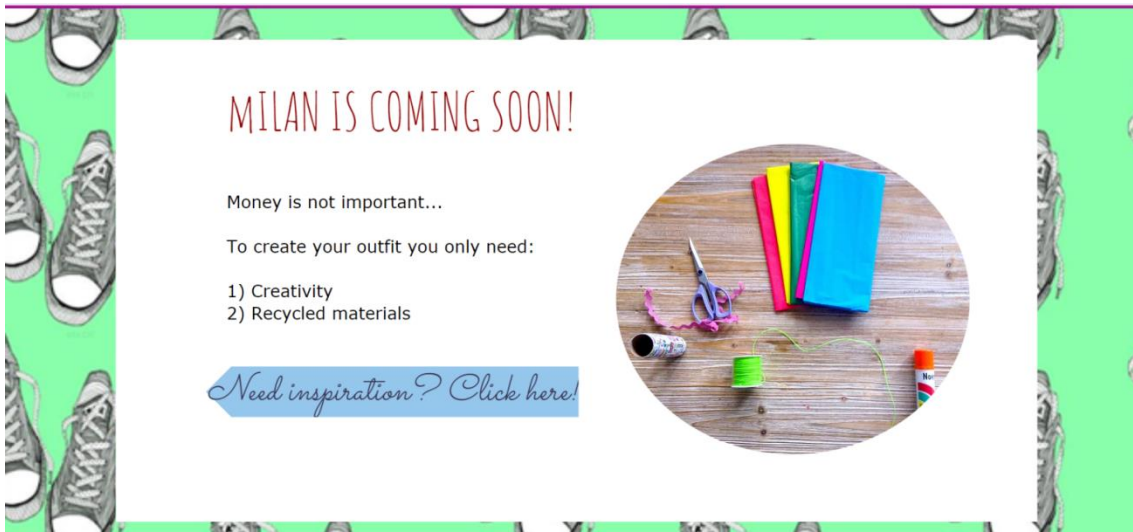


Imagen 6. WebQuest. *Task (2).*



Este apartado debe contener instrucciones claras sobre las actividades a realizar durante el proyecto, incluido el producto o tarea final, así como los links donde encontrar la información pertinente para completar dichas actividades.

Imagen 7. WebQuest. Milan.



MILAN IS COMING SOON!

Money is not important...

To create your outfit you only need:

- 1) Creativity
- 2) Recycled materials

*Need inspiration? Click here!*



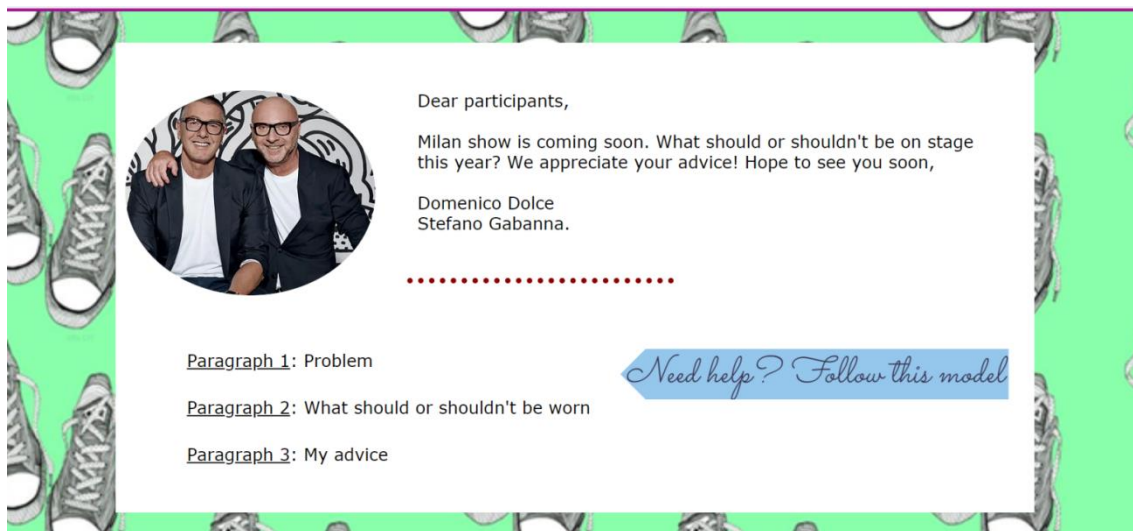


Imagen 8. WebQuest. D&G.



Dear participants,

Milan show is coming soon. What should or shouldn't be on stage this year? We appreciate your advice! Hope to see you soon,

Domenico Dolce  
Stefano Gabbana.

.....

Paragraph 1: Problem

Paragraph 2: What should or shouldn't be worn

Paragraph 3: My advice

*Need help? Follow this model*

Los dos apartados anteriores –imágenes 7 y 8- se asemejan a lo que Dodge denomina Resources, que es una sección en la que se recopilan webs que podrían ser de utilidad para los alumnos. En este caso, estos dos apartados se conciben para facilitar a los estudiantes varias de las tareas a realizar ofreciéndoles modelos que pueden servir de inspiración.

Imagen 9. WebQuest. Conclusions (Assessment).

Co-assessment					Self-assessment				
	Poor	Average	Very Good	Excellent		Poor	Average	Very Good	Excellent
Control of the time and amount of work					My role within the team				
The acceptance of different roles during the task					My contribution to the team				
Teamwork					My ability to solve problems during the task				
Use of English during the task					My use of English during the task				
Understanding of the task					My use of English during the presentation				
The achievement of the objectives					After the task, my knowledge about environmental problems				
Use and control of ICTs					My proposals for fighting the problem my team chose				
Final result of your blog					My learning				
Presentation of the blog									
Observations (This could be more important than the previous aspects):									

Por último, se invita a los estudiantes a reflexionar sobre lo que se ha conseguido durante la implementación del proyecto.

#### **4. Propuesta didáctica para la tarea social**

##### **4.1 Contexto de la investigación**

###### **4.1.1 Descripción del grupo de trabajo**

El grupo de prácticas elegido para la implementación de la unidad didáctica es 3º “B”. Se trata de un grupo de alumnos considerablemente heterogéneo, constituido por un total de 25 alumnos. El ritmo de trabajo y nivel de lengua, en términos generales, es bueno. Sin embargo, no lo es tanto la disciplina, con constantes interrupciones al profesor motivadas fundamentalmente por un grupo de alumnos repetidores que, con su comportamiento, perjudican al conjunto de la clase.

A pesar de estas dificultades puntuales, las clases se desarrollan con normalidad y los alumnos están motivados con el proyecto que van a desarrollar, en el que tendrán la oportunidad de convertirse en blogueros de moda por unas semanas.

###### **4.1.2 Contexto sociocultural**

Según los datos proporcionados por el PEC, la gran mayoría de alumnos que acuden a este centro, el IES Óscar Domínguez, proceden del municipio donde este se encuentra situado, Tacoronte, o de los colindantes (Sauzal, Valle Guerra, Matanza...). En

menor medida, también hay población extranjera, pero no es el caso en este grupo de trabajo.

Por otra parte, con respecto a las familias del alumnado de la ESO cabe destacar las siguientes informaciones:

- una cuarta parte son padres divorciados.
- casi en su totalidad están formadas por más de tres miembros
- una quinta parte de las madres son amas de casa.
- la responsabilidad educativa de sus hijos es asumida mayoritariamente por las madres.
- tan solo uno de cada diez padres y madres poseen una titulación universitaria u otros estudios superiores equivalentes.
- uno de cada diez padres son peones no cualificados que se dedican a la agricultura, albañilería u otras profesiones similares.
- el paro en estas familias se encuentra en torno al 10% en el caso de los padres y al 15% en el de las madres.

Dado este contexto, cabe suponer que, por lo general, las familias no puedan proporcionar ayuda significativa a sus hijos en la asignatura de Primera Lengua Extranjera. Sin embargo, esta circunstancia no se estima que represente ningún impedimento para el desarrollo del proyecto, ni tampoco la utilización de las nuevas tecnologías –algo habitual para los jóvenes de esta generación–, ni la aportación de materiales para la creación del diseño de moda, pues dichos materiales serán reciclados y, en caso de no poder ser aportados por algún alumno, proporcionados en su defecto por el centro.

#### **4.2 Presentación de la tarea**

El título elegido para este proyecto es *LET'S BECOME FASHION BLOGGERS!* Como es habitual en las tareas sociales, se han planificado una serie de sesiones de trabajo previas –en este caso cuatro– encaminadas a la consecución de un producto final. Para ello, hemos creado una WebQuest que sirve como guía para los alumnos con el editor de WIX, que servirá también a los alumnos para crear su propio blog de moda.



### **4.3 Descripción de la tarea**

Para la descripción de la tarea, detallada sesión por sesión, utilizaremos un formato de tablas inspirado en el modelo con el que hemos trabajado en la asignatura de “Aprendizaje y enseñanza del inglés” cursada durante la realización de este Máster.

## LET'S BECOME FASHION BLOGGERS!

Tabla 1. *Session 1.*

(MIN.)	PROCEDURE	I DO IT BECAUSE	AIDS & MATERIALS	KEY COMPETENCES
20-25	<p>1. Students will be introduced to the project they are going to be working on for the next weeks.</p> <p>They will choose their working group, and their individual role within the team.</p> <p>Clear instructions on objectives, activities, deadlines and any other relevant information will be provided.</p> <p>Sitting together in teams, they will take notes and ask for any clarification needed.</p>	<p>Guidelines are essential before starting the journey through the social task in order to guarantee the success of the project.</p>	<p>Tablets.</p> <p>WebQuest.</p> <p>Guidelines chart.</p>	<p>➤ SCC</p> <p>Students will make use of the social and civic competences to decide who they are working with and the role each member assumes within the team.</p> <p>Overall, this competence represents the work towards a common goal: the final product (in the form of a fashion blog).</p>
10-15	<p>2. WIX is the website builder students will have to use to design a fashion blog.</p> <p>Despite the target students have a presumably good command of ICT resources, some hacks on the main functionalities of WIX will be offered to facilitate performance.</p>	<p>Some students might not be familiar to this kind of online editors, and so the lack of some guidance could hinder performance.</p>	<p>Tablets.</p> <p>WIX website.</p>	<p>➤ DC</p> <p>The handle of ICT resources (tablets and online websites) involves working with the digital competence.</p> <p>➤ L2L</p> <p>Learning to learn means processing and assimilating new knowledge and skills, as well as seeking and making use of guidance.</p>
10-15	<p>3. In teams and with the help of their assigned tablet, students will sign up on WIX. The secretary of the group will keep the user name and the password.</p>	<p>Registration is required. This will be under supervision to ensure that all teams sign up successfully.</p>	<p>Tablets.</p> <p>WIX website.</p>	<p>➤ DC</p> <p>The handle of ICT resources (tablets and online websites) involves working with the digital competence.</p>

Tabla 2. *Session 2.*

<b>(MIN.)</b>	<b>PROCEDURE</b>	<b>I DO IT BECAUSE</b>	<b>AIDS &amp; MATERIALS</b>	<b>KEY COMPETENCES</b>
<b>15-20</b>	<p>1. As a common warm up before starting the project, students will listen to a YouTube clip by a fashion blogger on her daily routine.</p> <p>After that, they will be asked for collaboration to create a mindmap on the board with the vocabulary and expressions they have been able to catch from the listening.</p> <p>Similarly, a general discussion will be encouraged:</p> <p>“Do fashion bloggers have an ideal life?”</p> <p>“Do fashion bloggers earn a lot of money?”</p> <p>“Would you like to become one?”</p>	<p>It is always convenient to start any project by activating previous knowledge about the topic to deal with, in this case, fashion and fashion bloggers.</p>	<p>Tablets.</p> <p>WebQuest.</p> <p>Projector screen.</p> <p>Speakers.</p> <p>YouTube clip:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_VwCN1-MPCmw">https://www.youtube.com/watch?v=_VwCN1-MPCmw</a></p>	<p>➤ CLC</p> <p>The main competence implied in this listening activity is the competence in linguistic communication, since it is aimed at building vocabulary and expressions on fashion and fashions bloggers, which will be helpful for further stages of the project.</p> <p>Likewise, the general discussion taking place after the listening stresses the command of the foreign language (English).</p>
<b>30-35</b>	<p>2. Each working group will be given a particular fashion time period to work on with the help of <a href="https://www.retrowas.te.com/">https://www.retrowas.te.com/</a></p> <p>The steps to follow are the following:</p> <p>-List the main tendencies of your assigned fashion time period.</p> <p>-Describe in detail your favourite look from the photo gallery.</p>	<p>This part is aimed at practicing the key vocabulary on clothing items and adjectives studied in this unit.</p> <p>A reference to the book pages containing this vocabulary will be offered to facilitate the task.</p>	<p>Tablets.</p> <p>WebQuest.</p> <p>WIX website.</p> <p>Class book.</p>	<p>➤ DC</p> <p>This activity involves guided search for information, which is part of the digital competence skills.</p> <p>➤ CLC</p> <p>The activities to carry out involve the use of vocabulary, expressions and linguistic functions (&lt;describing a look&gt;), all of this reinforcing the competence in linguistic communication.</p> <p>➤ SCC</p> <p>The distribution of the tasks within the members of the group stands for the social and civic competences.</p>

Tabla 3. Session 3.

<b>(MIN.)</b>	<b>PROCEDURE</b>	<b>I DO IT BECAUSE</b>	<b>AIDS &amp; MATERIALS</b>	<b>KEY COMPETENCES</b>
<b>15-20</b>	<p>1. As candidates for the next <i>Milan Fashion Week</i>, the different teams will design an outfit inspired in their assigned fashion time period with all types of materials, such as cardboard, thread, cotton, glitter, glue, buttons, etc.</p>	<p>By creating a real outfit, the project turns to be more realistic, probably resulting in motivation for students to try their best, original, creative creations.</p>	<p>Stationery items: -cardboard -markers -scissors -glue -etc.</p>	<p>➤ SIE</p> <p>Sense of initiative and entrepreneurship refers to the ability to turn ideas into action. By creating a real outfit, students will be showing pro-activity, independence, and ability to take risks and innovate.</p>
<b>30-35</b>	<p>2. <i>Dolce &amp; Gabanna</i> designers are looking for the best outfits for the upcoming Italian chamber.</p> <p>Each team will propose their creation and write a response to the request for advice by the famous brand suggesting what should or should not be on stage this season.</p>	<p>The main criterion selected is number 8, that is, written production.</p> <p>Accordingly, the final product is a written assignment in the form of an advice column response to match the class book's writing task for this unit.</p> <p>A reference to the book pages on the writing model will be offered to facilitate the task and help structure the discourse.</p>	<p>Tablets. WIX website.</p>	<p>➤ CLC</p> <p>Represented by the use of one of the linguistic functions scheduled for this didactic unit: &lt;giving advice: what should or shouldn't be on stage for this season&gt;.</p>

Tabla 4. Session 4.

<b>(MIN.)</b>	<b>PROCEDURE</b>	<b>I DO IT BECAUSE</b>	<b>AIDS &amp; MATERIALS</b>	<b>KEY COMPETENCES</b>
55	<p>1. This last session will be completely devoted to the creation of the fashion blog on WIX. To do so, students will be given some basic strategies and functionalities about this website builder, although it is very simple and intuitive.</p> <p>No strict patterns are imposed to create the blog. Creativity and the group's personal touch are welcome, including photos and videos of the whole project process.</p>	<p>One of the key competences associated to the main criterion selected (number 8) is the digital competence.</p> <p>By completing all the tasks from the WebQuest students are proving their ability to work with information guided search.</p> <p>The final step is the creation of their personal fashion blog, in which they will have to upload all the assigned tasks. This way, students will show their capacity to handle ICT's with education purposes, as proposed in the curriculum.</p>	Tablets.	<p>➤ DC</p> <p>The final product of this project is the creation of a digital fashion blog with the website builder WIX. Here students have the chance to show their ability to handle the digital competence.</p> <p>➤ CLC</p> <p>The fashion blog is the perfect opportunity for students to prove the acquisition of linguistic elements and functions scheduled for this unit through the description of looks, and the request for advice letter.</p> <p>➤ SCC</p> <p>The fashion blog in itself is the result of a common work, proving that they are able to make decisions, solve conflicts, and interact with other on the basis of mutual respect.</p> <p>➤ SIE</p> <p>The creation of their own fashion blog –with all that this entails- is aimed at representing only a first step to bigger entrepreneurship actions in the near future.</p>

#### 4.4 Objetivos

1) El primer objetivo, de carácter lingüístico, consistirá en demostrar el dominio de una de las funciones comunicativas asociadas al criterio evaluable elegido; la formulación de sugerencias. Para ello, los alumnos tendrán que:

- desarrollar, por escrito, un *Advice Column Response* en respuesta a los diseñadores de *Dolce & Gabanna*, ofreciendo sus consejos, sugerencias o recomendaciones de moda para la próxima Pasarela de Milán.

2) El segundo de los objetivos coincide con la segunda de las competencias asociadas a este criterio: la competencia digital. Esta competencia se trabajará a través de la:

- búsqueda guiada de información con una WebQuest elaborada específicamente para este proyecto, que culminará con la creación, por parte de los diferentes grupos de trabajo, de su blog personal de moda online.

3) Como tercer y último objetivo, directamente relacionado con la tercera de las competencias del criterio, la competencia sociocívica, los diferentes grupos de trabajo tendrán que demostrar que:

- son capaces de trabajar colaborativamente en la consecución de un fin común, probando así su capacidad como agentes sociales.

#### 4.5 Contenido

Esta unidad trata sobre la moda y cómo esta ha ido evolucionando a lo largo de la historia; de aquí su título: *Changing Styles!* El criterio en el que nos hemos centrado para nuestra propuesta didáctica es el de producción de textos escritos, a partir del cual hemos hecho una selección de contenidos que se detalla en las próximas líneas.

### Imagen 10. Criterio de evaluación 8 (1).

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>8. Escribir textos breves y sencillos, con estructura clara, adecuados al receptor y al contexto, que traten sobre temas cotidianos o habituales, respetando las convenciones escritas de uso común, con el fin de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales o menos comunes en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional.</b></p> <p>A través de este criterio se pretende constatar que el alumnado como agente social es capaz de crear y completar cuestionarios o registros, tanto en formato papel como digital, y redactar textos en un registro formal, informal o neutro en cualquier soporte, como correspondencia variada, notas, anuncios y mensajes (en blogs, foros, redes sociales, notas adhesivas, etc.) sobre temas de actualidad, situaciones de la vida cotidiana..., al igual que informes muy breves en los que señala los principales acontecimientos de forma esquemática, mostrando un control razonable de expresiones y de estructuras morfosintácticas de uso habitual, y empleando léxico de uso frecuente de manera suficiente para comunicar información, opiniones y puntos de vista simples y directos, para describir sucesos, experiencias personales o hechos imaginarios, etc. Del mismo modo, se busca comprobar que respeta la función y el propósito comunicativo mediante el uso de sus exponentes más comunes, usando los patrones discursivos más frecuentes (inicio, desarrollo y cierre) y mecanismos sencillos (yuxtaposición, elipsis, etc.), al igual que los signos de puntuación elementales y las reglas y convenciones ortográficas más habituales, incluidas las que rigen la comunicación en Internet, para dotar al texto de la suficiente cohesión y coherencia.</p> <p>Con todo ello, se pretende comprobar que el alumnado es capaz de aplicar sus conocimientos sobre elementos lingüísticos de uso habitual y más común y de emplear, de forma básica, recursos tradicionales y las TIC para establecer y mantener relaciones basadas en el respeto y la colaboración, realizar tareas o resolver problemas prácticos, así como dar sus opiniones e ideas sobre aspectos generales relacionados con otras materias, o sobre asuntos cotidianos y conocidos o de su interés, observando las convenciones formales y las normas de cortesía básicas.</p>		<p>COMPETENCIAS: CL, CD, CSC</p> <p>DIMENSIÓN DEL ALUMNADO COMO AGENTE SOCIAL</p> <p>BLOQUE DE APRENDIZAJE IV: PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EXPRESIÓN E INTERACCIÓN</p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>19, 20, 21, 22, 23, 24.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <p>1. Componente funcional</p> <p>1.1. Funciones comunicativas: Iniciación y mantenimiento de relaciones personales y sociales. Descripción de cualidades físicas y abstractas de</p>	

### Imagen 11. Criterio de evaluación 8 (2).

<p>personas, objetos, lugares y actividades. Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros. Petición y ofrecimiento de información, indicaciones, opiniones y puntos de vista, consejos, advertencias y avisos. Expresión del conocimiento, la certeza, la duda y la conjetura. Expresión de la voluntad, la intención, la decisión, la promesa, la orden, la autorización y la prohibición. Expresión del interés, la aprobación, el aprecio, la simpatía, la satisfacción, la esperanza, la confianza, la sorpresa, y sus contrarios. Formulación de sugerencias, deseos, condiciones e hipótesis. Establecimiento y mantenimiento de la comunicación y organización del discurso.</p> <p>2. Componente lingüístico</p> <p>2.1. Léxico escrito de uso común (producción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y Tecnologías de la Información y la Comunicación.</p> <p>2.3. Estructuras morfo-sintácticas y discursivas. Patrones gráficos y convenciones ortográficas.</p> <p>3. Aspectos socioculturales y sociolingüísticos: convenciones sociales, normas de cortesía y registros; costumbres, valores, creencias y actitudes; lenguaje no verbal.</p>			
---	--	--	--

La función comunicativa seleccionada es la formulación de sugerencias o recomendaciones a través del verbo modal *should* o *shouldn't*, que deberá aplicarse en

la redacción de un tipo de texto con una estructura clara y definida denominado *An Advice Column Response*.

En lo que al componente lingüístico se refiere, trabajaremos vocabulario relacionado con las prendas de ropa y accesorios más habituales, así como los adjetivos correspondientes para describir dichas prendas y accesorios, o looks y outfits → *sunglasses, belt, watch, necklace, gloves, tie, leggings, high heles, slippers, tracksuit, bell-bottomed trousers, latest, trendy, elegant, fashionable, tight, loose, designer, etc.*

#### **4.6 Contexto**

Como tarea social, este proyecto busca involucrar a diferentes agentes de la comunidad educativa, tales como los propios alumnos o el centro.

Esta tipo de actividades poco comunes, al menos en el instituto donde se implementa, aspira a potenciar el trabajo en equipo, la motivación y las relaciones personales entre los compañeros de la clase. Además, sirve como un primer paso hacia el espíritu emprendedor, que puede desembocar, en un futuro no lejano, en más acciones similares.

El centro es otro de los grandes involucrados, no solo porque será en sus instalaciones y con sus recursos con los que contarán los alumnos para trabajar en esta tarea, sino también porque colaboraremos con uno de los proyectos del centro, RedECOS, “Red de Centros Educativos para la Sostenibilidad”, pues todos los materiales que se utilizarán para diseñar los looks de moda serán totalmente reciclados (papeles de periódico, botones, hilo, vasos de plásticos y cualquier otro tipo de objetos que los alumnos y sus familias tengan en casa y puedan reutilizar para esta buena causa).

Por supuesto, los diseños finales de todos los grupos se expondrán en diversos rincones transitados del centro, para que toda la comunidad educativa pueda disfrutar del trabajo realizado por sus compañeros.

#### **4.7 Competencias clave**

En este proyecto se ven involucradas hasta cinco competencias clave:

- Competencia lingüística (CL)
- Competencia digital (CD)
- Competencia socio cívica (CSC)



- Aprender a aprender (AA)
- Sentidos de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

❖ Competencia lingüística

Se trabaja a través las diferentes destrezas que la componen: comprensión de textos escritos y orales, y producción e interacción de textos escritos y orales. Sin embargo, la destreza elegida para ser evaluada es, en esta ocasión, la producción de textos escritos, encuadrada en el Bloque de Aprendizaje IV: dimensión del alumnado como agente social.

Todas las actividades previstas están relacionadas con el léxico de la ropa, accesorios y adjetivos que describen los looks y/o outfits. Se potencian las siguientes funciones lingüísticas, propias de los verbos modales: expresar posibilidad, obligación y hacer sugerencias.

Esta competencia está presente a lo largo de toda la situación de aprendizaje. En un primer momento a partir del trabajo de la comprensión de textos escritos y orales, y las funciones lingüística de los modales, en concreto la de dar consejos o hacer sugerencias, como preparación de la tarea final, en forma de producción escrita.

❖ Competencia digital (CD)

Se trabaja a través de la búsqueda guiada de información con una WebQuest que hemos elaborado exclusivamente para el desarrollo de este proyecto. El dominio de la competencia digital supone no solo saber utilizar este recurso para ir completando las diferentes tareas que se proponen, sino también trasladar todo el trabajo a un blog de moda que los alumnos crearán con una plataforma denominada WIX, sobre la que se les proporcionará una breve explicación acerca de sus funcionalidades básicas, pero que quedará a criterio de cada grupo utilizarla a su antojo, dentro del límites de sus posibilidades, para presentar un blog lo más completo y original posible.

❖ Competencia socio cívica (CSC)

Se ve reflejada en el trabajo cooperativo para la consecución de un objetivo común. Se ha concedido a los propios alumnos la posibilidad de elegir con quién quieren trabajar y qué rol desean asumir dentro de su equipo. Así, deberán ser capaces de llegar a acuerdos y resolver conflictos de forma constructiva. Con esto se pretende

que se inicien en el modelo de trabajo conjunto imperante en la sociedad actual, al que tendrán que hacer frente como agentes sociales.

❖ Competencia aprender a aprender (AA)

Se trabaja en los diferentes grupos de trabajo, con la asignación de roles que obligará a los alumnos a planificar su trabajo, a marcarse metas y trabajar hacia la consecución de un objetivo común, así como a través de un cuestionario de autoevaluación y coevaluación que pretende hacerlos reflexionar sobre sus propios progresos, aceptando el error como parte fundamental del aprendizaje.

❖ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

La creación de un blog de moda supone que el alumnado haga uso de su capacidad proactiva, de esfuerzo y de creatividad para crear sus propias producciones, siendo de esta manera protagonista de su propio aprendizaje y logrando paulatinamente la autonomía necesaria para tomar decisiones, resolver tareas, planificar, seleccionar los materiales adecuados para el desarrollo de una tarea y otras tareas de este tipo, propias del aprendizaje de un idioma. Igualmente, el trabajo en equipo y con ordenadores y tablets pretende potenciar otro de los elementos centrales de cualquier aprendizaje, como es la motivación.

#### **4.8 Recursos**

Por la naturaleza digital de este proyecto, se precisa de dispositivos electrónicos que han sido aportados por el departamento de inglés. Aunque en un primer momento se pensó trabajar con ordenadores, por razones de practicidad, se ha decidido trabajar con tablets en el propio aula de clase. Al tratarse de un grupo de 24 alumnos, trabajan en equipos de 3, con un dispositivo por grupo, de tal modo que hacemos uso de 8 tablets.

El aula de clase cuenta con un cañón proyector que utilizamos para proyectar el libro en formato digital y trabajar así de manera más cómoda. Sin embargo, los alumnos tienen que aportar también sus libros en formato físico para trabajar sobre ellos.

Igualmente, haremos uso de materiales de diversa índole para los diseños de moda, de los cuáles el centro aportará la cartulina sobre la que trabajarán, tijeras y pegamento, y los alumnos se encargarán del resto de materiales reciclados que hayan previsto necesitar para la elaboración de sus outfits.

#### **4.9 Expectativas de implementación**

Con la puesta en marcha de esta tarea social se quiere trabajar un contenido académico incluido en la programación anual para 3º ESO de una manera diferente a la tradicional, que pueda resultar más atractiva, motivadora y significativa para los alumnos.

Para la consecución de este propósito hemos recurrido al uso de la competencia digital, poco frecuente al menos en este centro. El manejo de las tablets y ordenadores puede suponer un elemento de motivación extra para los jóvenes, acostumbrados a trabajar siempre, o casi siempre, en el aula de clase y con el manual de texto como única herramienta de trabajo. En este sentido, se espera que los alumnos sean capaces de manejar estos dispositivos para navegar por la WebQuest creada para este proyecto y así poder ir completando las tareas propuestas.

Uno de los retos más complicados al que creemos que se enfrentarán es el trabajo cooperativo. A pesar de que trabajar en equipo no es algo nuevo, sí lo es el hacerlo con un rol determinado, lo que podría llevar a pequeñas disputas entre los miembros de un mismo grupo. En cualquier caso, consideramos que serán capaces de entenderse para la consecución de un objetivo común, potenciando de esta manera una competencia fundamental: la competencia socio cívica.

La creación de su propio blog de moda supone asumir una responsabilidad, así como hacer uso de su proactividad y creatividad, estimándose que esto pueda resultar en un primer paso hacia el desarrollo de capacidades muy apreciadas, como son el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor.

Por último, a través de los cuestionarios de autoevaluación y coevaluación que hemos diseñado y que los alumnos completarán al término del proyecto, se pretende despertar en los alumnos un sentido crítico de consciencia sobre su propio aprendizaje y sobre su capacidad para trabajar en equipo.

#### **4.10 Recogida de datos**

Durante la implementación de la tarea social se llevó a cabo un registro diario con la ayuda de una hoja de seguimiento en la que se detallan algunos aspectos esenciales, tales como el objetivo de la sesión, el rol del profesorado, las principales dificultades surgidas o las conclusiones extraídas al término de cada uno de las sesiones.

De esta forma, resultó más sencillo ser conscientes de cómo se iba desarrollando el proyecto en términos generales y de los cambios o modificaciones que se precisaban para todo saliera como estaba previsto. A continuación, la hoja de seguimiento de las cuatro sesiones por separado:

Tabla 5. Tabla de seguimiento de la tarea social (1ª sesión).

<b>Sesión y fecha</b>	Sesión 1ª→02/05/2018.
<b>Objetivos</b>	-Explicación pormenorizada del proyecto a desarrollar con la ayuda de la WebQuest preparada para tal fin. -Formación de los grupos de trabajo y asignación de los roles individuales. -Registro en la plataforma WIX.
<b>Ritmo de trabajo</b>	Más lento de lo esperado debido a las dificultades técnicas originadas por la conectividad a Internet.
<b>Rol del profesorado</b>	-Explicación general de la tarea social a desarrollar y resolución de dudas puntuales. -Comprobación de que todos los grupos estén formados correctamente y cada alumno tenga un rol definido. -Comprobación de que todos los grupos hayan podido registrarse en WIX.
<b>Dificultades</b>	Problemas notables con la conexión a Internet. Como consecuencia, no todos los grupos han podido registrarse en WIX.
<b>Conclusiones</b>	El aula de clase no es apropiada para trabajar con las tablets, puesto que la conectividad es muy limitada. En días posteriores nos trasladaremos al salón de actos, donde hemos comprobado que no hay dificultades de conexión.

Tabla 6. Tabla de seguimiento de la tarea social (2ª sesión).

<b>Sesión y fecha</b>	Sesión 2ª→03/05/2018.
<b>Objetivos</b>	-Realización de las dos primeras tareas: A) list the main tendencies B) describe your favourite look -Se comunicó a los alumnos que para la próxima sesión tendrán que traer materiales reciclados con los que crearán su diseño.
<b>Ritmo de trabajo</b>	El ritmo de trabajo varía por grupos. Algunos han conseguido terminar las actividades planteadas para hoy, otros se han quedado a medio camino y otros prácticamente solo han comenzado.
<b>Rol del profesorado</b>	Resolución de dudas puntuales a grupos concretos que parecían estar un poco más “perdidos” que el resto.
<b>Dificultades</b>	El desfase en los ritmos de trabajo generado por la falta de conectividad que hubo en la primera sesión. Por otra parte, hemos detectado que en algún caso en concreto, no todos los miembros del grupo estaban trabajando por igual, por lo que hemos decidido recordarles el objetivo del trabajo cooperativo.
<b>Conclusiones</b>	Todos los grupos han comprendido y asumido las tareas a realizar. Sin embargo, los ritmos de trabajo en el aula son notablemente diferentes. Por tal motivo, aquellos equipos que no completen las tareas previstas para la sesión en el aula, tendrán que terminarlas

fuera del horario lectivo (en casa).

Tabla 7. Tabla de seguimiento de la tarea social (3ª sesión).

<b>Sesión y fecha</b>	Sesión 3ª→08/05/2018.
<b>Objetivos</b>	-Diseño con materiales reciclados de un outfit de moda inspirado en la época correspondiente del grupo (los años 20, 30, 50...).
<b>Ritmo de trabajo</b>	Dispar. Algunos grupos comenzaron a trabajar y avanzaron bastante, mientras que otros apenas hicieron nada o prácticamente nada.
<b>Rol del profesorado</b>	Controlar que todos los miembros de los grupos estuvieran trabajando por igual y que el material sobrante se tirara en las papeleras habilitadas para ello.
<b>Dificultades</b>	Algunos grupos no trajeron material para trabajar en el diseño. Como plan alternativo de trabajo para ellos, se les asignaron actividades de la misma unidad del workbook.
<b>Conclusiones</b>	A pesar de haber insistido en que tenían que traer los materiales para la sesión de hoy, casi la mitad de la clase no lo ha hecho. Estos grupos tendrán que encargarse de terminar el trabajo fuera del horario lectivo de clases.

Tabla 8. Tabla de seguimiento de la tarea social (4ª sesión).

<b>Sesión y fecha</b>	Sesión 4ª→09/05/2018.
<b>Objetivos</b>	-Crear el blog de moda con WIX. En él, cada grupo tendrá que cargar todas las actividades que han realizado a lo largo del proyecto, siendo el formato absolutamente libre (para potenciar la creatividad).
<b>Ritmo de trabajo</b>	No todos los grupos han conseguido terminar el blog en esta sesión. En consecuencia, tendrán que terminarlo fuera del horario lectivo para entregarlo en un plazo común que se ha establecido para todos.
<b>Rol del profesorado</b>	Al comienzo de la sesión se ha mostrado a los alumnos algunos de las funcionalidades más básicas de WIX para crear un blog. De resto, es tarea de cada grupo ir descubriendo cómo crear contenido y quedando su libre elección la disposición, colores, plantillas o cualquier otro elemento distintivo de este tipo.
<b>Dificultades</b>	Algunos de los ordenadores no tenían conexión a Internet o eran demasiado lentos. Esto se ha podido suplir con la utilización de tablets o los teléfonos móviles de los propios alumnos.
<b>Conclusiones</b>	A excepción de los diferentes ritmos de trabajo, la creación del blog en sí no ha supuesto demasiadas dificultades puesto que las funcionalidades básicas se han explicado con anterioridad y se trata de un editor muy intuitivo.

#### **4.11 Instrumentos de evaluación**

Según Castillo (2002, p. 35-71), la evaluación, dentro del marco que dibuja el sistema educativo actual, aparece como un elemento fundamental del proceso educativo y suscita gran interés, pues se le atribuye la capacidad de mejorar la calidad educativa.

Hay que entender la evaluación como un proceso dinámico, abierto y contextualizado, que se desarrolla a lo largo del tiempo. No es, en cualquier caso, una acción puntual o aislada. El objetivo fundamental de la evaluación es obtener información, aplicando para ello procedimientos válidos e información rigurosa, relevante y apropiada que fundamente los resultados obtenidos. Debe estar integrada en el proceso educativo y convertirse en un instrumento de acción pedagógica que permita, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje y, por otro, determinar si dichos estudiantes han alcanzado los objetivos y metas educativas planteadas.

Si analizamos la normativa vigente y la literatura más reciente, podemos subrayar algunas de las características más significativas de la concepción actual de evaluación: esta ha de ser continua, global, integradora, individualiza y un instrumento de acción pedagógica para conseguir la mejora general del proceso educativo.

Son diversos los instrumentos de evaluación que se pueden utilizar en función de la información que con ellos se pretenda recoger. Para lo que nos ocupa, hemos decidido utilizar tres: un cuestionario de satisfacción, uno de autoevaluación y otro de coevaluación.

El cuestionario de satisfacción es una herramienta de evaluación que tiene como finalidad conocer la acogida, por parte de los alumnos, de este tipo de proyectos para valorar su alcance y determinar la conveniencia de implementar este tipo de propuestas didácticas con mayor frecuencia y en otros grupos y cursos de la etapa de educación obligatoria.

## Imagen 12. Encuesta de satisfacción del alumnado.

### ENCUESTA DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO TAREA SOCIAL.- FASHION BLOGGERS FOR ONE DAY!

Lee las siguientes afirmaciones y marca la casilla que mejor se ajusta:

1.Nada de acuerdo	2.Poco de acuerdo	3.De acuerdo	4.Muy de acuerdo	5.Totalmente de acuerdo
-------------------	-------------------	--------------	------------------	-------------------------

- ❖ Las instrucciones de la WebQuest me sirvieron para realizar el producto final.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ Mi sección de la WebQuest me facilitó encontrar la información necesaria.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ Me resultó sencillo e interesante realizar un blog de moda.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ El uso de la WebQuest me ha permitido:

- Aprender vocabulario relacionado con el mundo de la moda.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Aprender cómo utilizar el "should" y "shouldn't" en un contexto real.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- Expresar mi opinión acerca de un look y dar consejos de moda simples.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ La estructura de la WebQuest me pareció fácil de entender.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ El trabajo con las tablets...

- me gustó

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- me motivó para trabajar en inglés.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- me facilitó el trabajo y la elaboración del producto final.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- ❖ El trabajo en equipo...

- me gustó más que haber trabajado individualmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- me sirvió para ayudar y aprender de mis compañeros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- causó que hiciéramos un trabajo mejor y más completo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

¿Cómo mejorarías la tarea? Aporta tus ideas en los futuros trabajos.

¿Te gustaría volver a trabajar en una tarea social? ¿Por qué? Explícalo brevemente.

Todo aprendiz, por el hecho de serlo, realiza constantemente juicios de valor sobre sus propios logros y resultados de aprendizaje. Al incorporar estas reflexiones al proceso de evaluación mediante el cuestionario de autoevaluación diseñado lo que se pretende es enriquecer la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La autorregulación del propio aprendizaje supone, en todo caso, la apropiación de los objetivos del aprendizaje, de las estrategias u operaciones mentales y de acción necesarias para dar respuesta a las tareas propuestas y de los criterios de evaluación implícitos en dichas tareas (Sanmartí, 2007, p. 53-60) y tiene que ver con el estilo de aprendizaje predominante en cada aprendiz. Además, la autoevaluación desarrolla la autonomía del aprendiz y le hace responsable de su propio aprendizaje, le hace consciente del valor de sus aportaciones al grupo y marca un énfasis en el proceso de aprendizaje más que en los resultados (Sáiz y Gómez, 2007).

Imagen 13. Cuestionario *Self-assessment*.

*Self-assessment*

	POOR	AVERAGE	VERY GOOD	EXCELLENT
Control of the time and amount of work				
The acceptance of different roles in the group				
Teamwork				
Understanding of the task				
Achievement of goals				
Use and control of ICTs				
Final result of your blog				



La coevaluación, entendida como un ejercicio de valoración del trabajo desarrollado por los compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, facilita al docente la detección de las dificultades de aprendizaje de los alumnos y además es una actividad muy motivadora de la que pocos estudiantes se evaden (Perera, 2011). Aunque también se le han atribuido ciertas desventajas, los alumnos encuentran beneficios inmediatos a la realización de actividades de evaluación entre iguales (Fenwick y Parsons, 1999): a) aprenden habilidades para observar de forma crítica y apreciativa las ideas propias y de los demás, b) se hacen más conscientes de los prejuicios implícitos que poseen, c) desarrollan la habilidad de emitir juicios ajustados a unos criterios establecidos más que a sus preferencias personales, d) aprenden a expresar sus opiniones críticas de manera no ofensiva, etc.

Imagen 14. Cuestionario *Co-assessment*.

*Co-assessment*

	POOR	AVERAGE	VERY GOOD	EXCELLENT
My role in the team				
My contribution to the team				
My ability to solve problems during the project				
My use of English during the project				
My knowledge about fashion before the project				
My knowledge about fashion after the task				

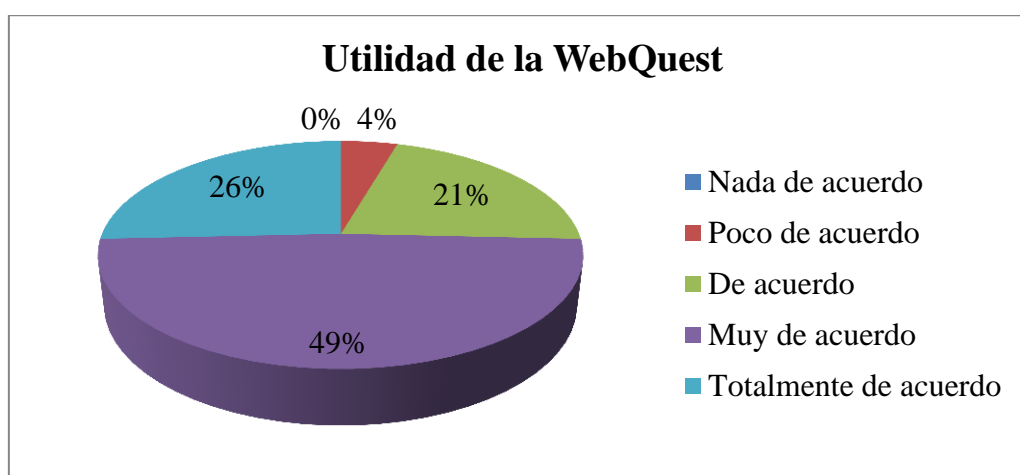
## 5. Conclusiones

### 5.1 Análisis de resultados

Tabla 9. Datos sobre la utilidad de la WebQuest.

PUNTUACIÓN (1-5)	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 66)	%
1→ Nada de acuerdo	0	0
2→ Poco de acuerdo	3	4,5
3→ De acuerdo	14	21,2
4→ Muy de acuerdo	32	48,5
5→ Totalmente de acuerdo	17	25,7

Gráfico 1. Utilidad de la WebQuest (diagrama de sectores).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes a la utilidad de la WebQuest se han considerado los siguientes ítems:
  - “las instrucciones de la WebQuest me sirvieron para realizar el producto final”.
  - “mi sección de la WebQuest me facilitó encontrar la información necesaria”.
  - “la estructura de la WebQuest me pareció fácil de entender”.

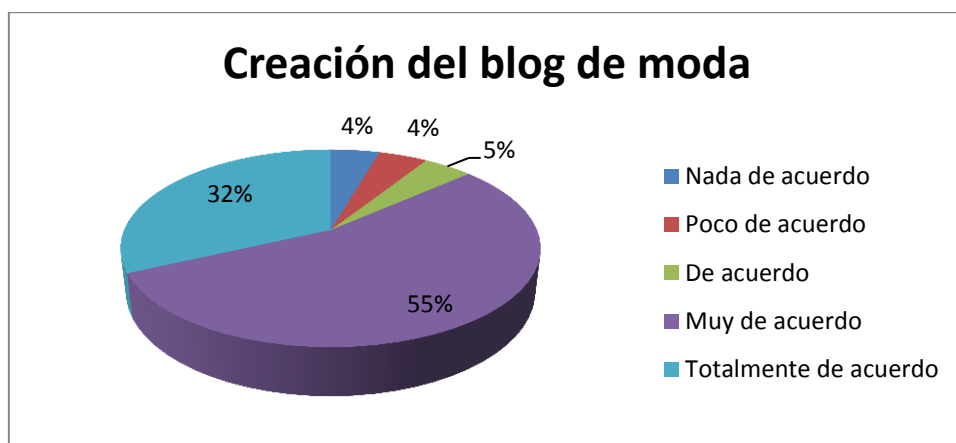
La WebQuest elaborada para guiar a los alumnos en el trabajo previo hacia la elaboración del producto final ha resultado un recurso valioso y fácil de manejar. Así lo reconocen las tres cuartas partes de los encuestados, que han valorado este apartado con las dos notas más positivas: “muy de acuerdo” (49%) y “totalmente de acuerdo” (26%) respectivamente. Aunque el porcentaje de alumnos que declaran estar “poco de acuerdo” es reducido –tan solo alcanza algo menos del 5% del total-, esto podría estar

relacionado con el desconcierto que suele suponer trabajar con un recurso nuevo, poco frecuente en este centro educativo, o a una facilidad menor que sus compañeros para desenvolverse con las TIC y la competencia digital.

Tabla 10. Datos sobre la creación del blog de moda.

<b>PUNTUACIÓN (1-5)</b>	<b>Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)</b>	<b>%</b>
1 → Nada de acuerdo	1	4,5
2 → Poco de acuerdo	1	4,5
3 → De acuerdo	1	4,5
4 → Muy de acuerdo	12	54,5
5 → Totalmente de acuerdo	7	31,8

Gráfico 2. Creación del blog de moda (diagrama de sectores).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes a la creación del blog de moda se ha considerado únicamente el ítem 3:

➤ “Me resultó sencillo e interesante realizar un blog de moda”.

Prácticamente la totalidad de los alumnos que han trabajado en este proyecto coinciden en que la creación del blog de moda les ha resultado atractivo. De nuevo, hay quien no comparte esta opinión. Un porcentaje algo menor al 10% del total manifiesta estar “poco de acuerdo” (4%) o “nada de acuerdo” (4%) con esta afirmación. La razón que parece más evidente para explicar esta discordancia es que la temática del blog, en este caso, la moda, determina en gran medida el entusiasmo que este pueda provocar en los estudiantes, hecho en que, en ocasiones, viene determinado por sexos.

Tabla 11. Datos sobre el tratamiento de la competencia lingüística.

PUNTUACIÓN (1-5)	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 66)	%
1 → Nada de acuerdo	2	3
2 → Poco de acuerdo	3	4,5
3 → De acuerdo	15	22,7
4 → Muy de acuerdo	25	37,9
5 → Totalmente de acuerdo	21	31,8

Gráfico 3. Tratamiento de la competencia lingüística (diagrama de sectores).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes al tratamiento de la competencia lingüística se han considerado los siguientes ítems:

El uso de la WebQuest me ha permitido →

- “aprender vocabulario relacionado con el mundo de la moda”.
- “aprender como utiliza *should* y *shouldn't* en un contexto real”.
- “expresar mi opinión acerca de un look y dar consejos de moda”.

Los datos recogidos en la tabla y la información visual proporcionada por los gráficos ponen de manifiesto que esta tarea social con competencia digital ha resultado extremadamente útil para potenciar la competencia lingüística, tanto en su componente lingüístico (léxico común relacionado con el mundo de la moda) como en su componente funcional (formulación de sugerencia y expresión de opiniones).

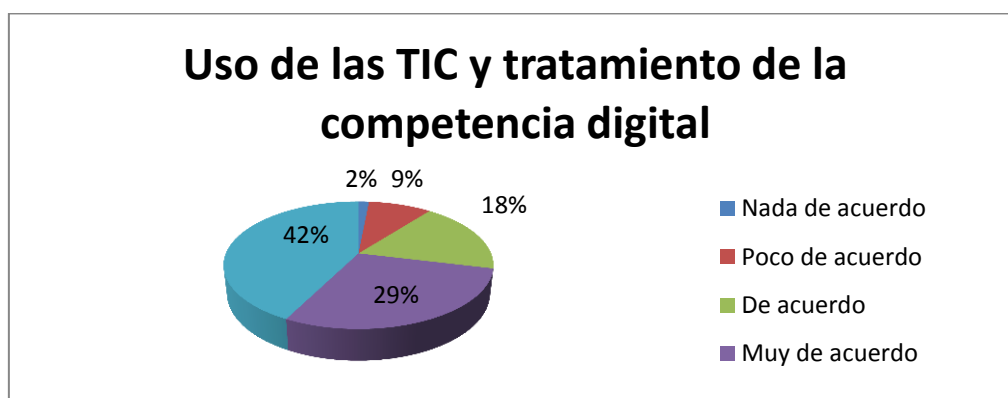
El reducido porcentaje de aquellos que están “poco de acuerdo” (4%) o “nada de acuerdo” (3%) puede entenderse como una manifestación del conocido hecho de que no todos los alumnos aprenden de la misma manera, prefiriendo estos quizás la metodología clásica de trabajo con manual de texto –algo que resulta comprensible si

consideramos que es a la que están habituados-. En la misma línea, otra de las razones que podrían explicar estos resultados son el desinterés y/o la desmotivación por la asignatura de primera lengua extranjera, independientemente de la forma de trabajo.

Tabla 12. Datos sobre el uso de las TIC y tratamiento de la competencia digital.

<b>PUNTUACIÓN (1-5)</b>	<b>Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 66)</b>	<b>%</b>
1→ Nada de acuerdo	1	1,5
2→ Poco de acuerdo	6	9
3→ De acuerdo	12	18,2
4→ Muy de acuerdo	19	28,7
5→ Totalmente de acuerdo	28	42,4

Gráfico 4. Uso de las TIC y tratamiento de la competencia digital (diagrama de sectores).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes del uso de las TIC y el tratamiento de la competencia digital se han considerado los siguientes ítems:

El trabajo con tablets... →

- “me gustó”.
- “me motivó para trabajar en inglés”.
- “me facilitó el trabajo y la elaboración del producto final”.

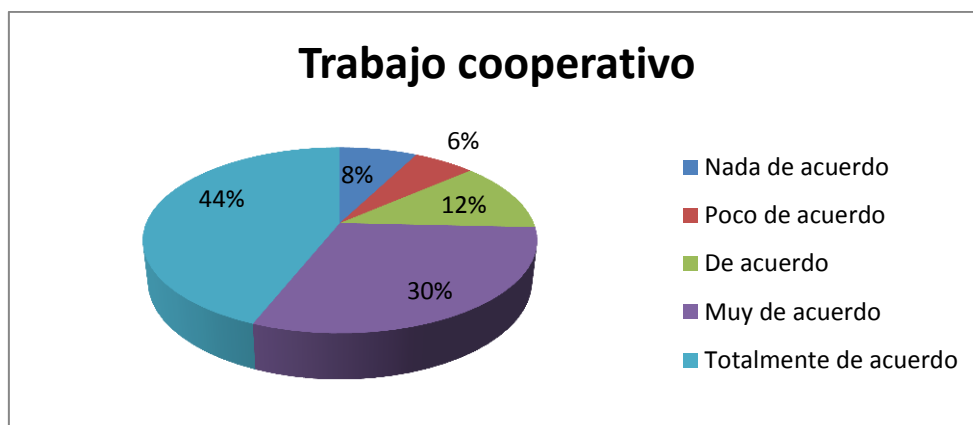
Las nuevas tecnologías suponen un claro acercamiento a los alumnos de secundaria. Así lo ponen de manifiesto los datos recogidos, en los que casi el 90 % del total conceden a la competencia digital puntuaciones positivas de entre 3 y 5 en la escala de valoración, representando la más elevada, “totalmente de acuerdo”, un 42%.

Con todo, una décima parte de los estudiantes discrepa. Los motivos de esta divergencia de opiniones podrían ser atribuibles a simple desmotivación o desinterés por la asignatura, a un rechazo total de las TIC o a una menor habilidad para manejar recursos digitales o, por último, tal como declaran en las cuestiones abiertas que analizaremos más tarde, a que la conexión de Internet del centro impedía puntualmente las tareas previstas con las tablets.

Tabla 13. Datos sobre trabajo cooperativo.

<b>PUNTUACIÓN (1-5)</b>	<b>Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 66)</b>	<b>%</b>
1 → Nada de acuerdo	5	7,6
2 → Poco de acuerdo	4	6
3 → De acuerdo	8	12,1
4 → Muy de acuerdo	20	30,3
5 → Totalmente de acuerdo	20	43,9

Gráfico 5. Trabajo cooperativo (diagrama de sectores).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes al trabajo cooperativo se han considerado los siguientes ítems:
  - “me gustó más que haber trabajado individualmente”.
  - “me sirvió para ayudar y aprender de mis compañeros”.
  - “causó que hiciéramos un trabajo mejor y más completo”.

A pesar de que, en términos generales, la valoración de la experiencia de trabajo colaborativo es satisfactoria, con un 74 % correspondiente a “totalmente de acuerdo” (44%) y “muy de acuerdo” (30%), este es el punto que mayor número de valoraciones negativas ha recibido (un 15% entre “poco de acuerdo” y “nada de acuerdo”).

No resulta demasiado complicado intuir los motivos: se decidió delegar la elección de los grupos de trabajo en los propios alumnos como una deferencia hacia ellos, con la esperanza de que esto pudiera resultar en una mayor predisposición y motivación para trabajar en esta tarea. No obstante, resulta demasiado ambicioso pensar que todos y cada uno de los miembros de cada equipo aportarán en la misma proporción. Así, la experiencia de trabajo cooperativo no ha resultado tan satisfactoria para aquellos grupos que han contado con uno o más miembros con poca o nula predisposición para el trabajo, o a los que se les ha incorporado un miembro extra tardíamente “de rebote” por no haber asistido este al día en el que se llevó a cabo la distribución inicial de los grupos.

Por último y adicionalmente a los ítems a valorar en este cuestionario de satisfacción, se plantean también dos cuestiones de carácter abierto en las que se concede a los alumnos la oportunidad de expresarse libremente acerca de su experiencia de trabajo en esta tarea social. Las referidas cuestiones son las siguientes:

- “¿Cómo mejorarías la tarea? Aporta tus ideas para futuros trabajos”.
- “¿Te gustaría volver a trabajar en una tarea social? ¿Por qué?”.

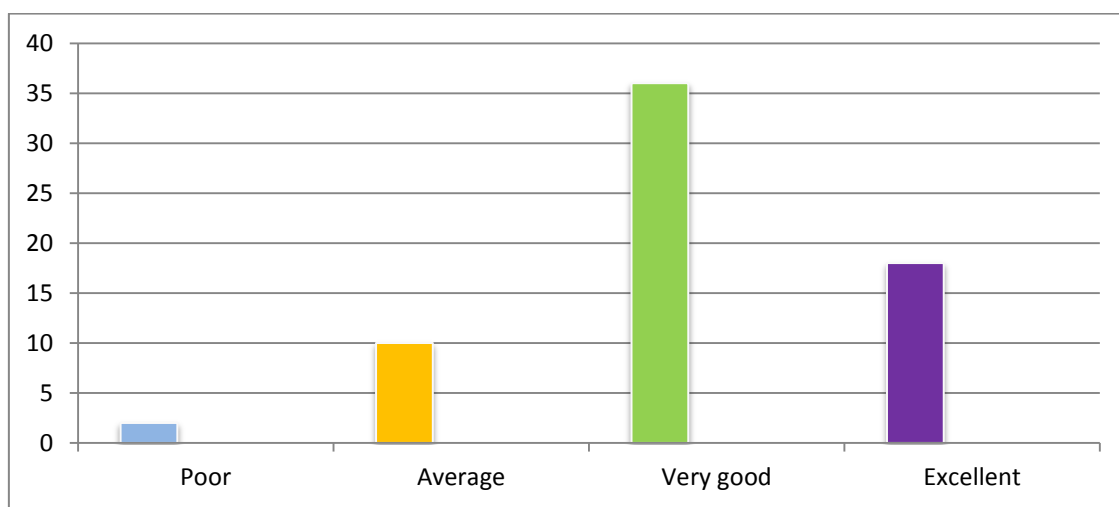
Quienes no parecen demasiado convencidos con esta manera de trabajar aportan numerosas razones, entre las que se repiten con frecuencia el hecho de que el tiempo para realizar las tareas propuestas era demasiado limitado, lo cual les obligaba a reunirse fuera del horario lectivo, que la conexión a Internet fallaba e, incluso, algunos reconocen que deberían haber puesto más de su parte. Así, expresan que no les gustaría volver a trabajar en un proyecto de estas características, señalando como motivo principal, por encima de todo, las dificultades que se derivan del trabajo en equipo, pues como confiesa uno de los encuestados, “tengo que depender de mis compañeros y ellos de mí”.

No obstante, el grueso del grupo, en torno al 80%, declara que estaría encantado de volver a repetir una experiencia de esta naturaleza, pues es más divertido y motivador que trabajar la asignatura de la manera en que habitualmente lo hacen, posibilita llegar a conocer mejor a los compañeros con los que trabajas, puedes aportar tus conocimientos a otros y recibir los que los demás te puedan brindar y, en definitiva, en palabras de uno de los adolescentes, “¡así da gusto trabajar!”.

Tabla 14. Datos sobre resolución de problemas y contribución al grupo.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 66)	%
Poor	2	3
Average	10	15,1
Very good	36	54,5
Excellent	18	27,3

Gráfico 6. Resolución de problemas y contribución al grupo (diagrama de barras).



- Para la elaboración de la tabla de datos y del gráfico referentes a la resolución de problema y contribución al grupo se han considerado los siguientes ítems:
  - “my role in the team”.
  - “my contribution to the team”.
  - “my ability to solve problems during the project”.

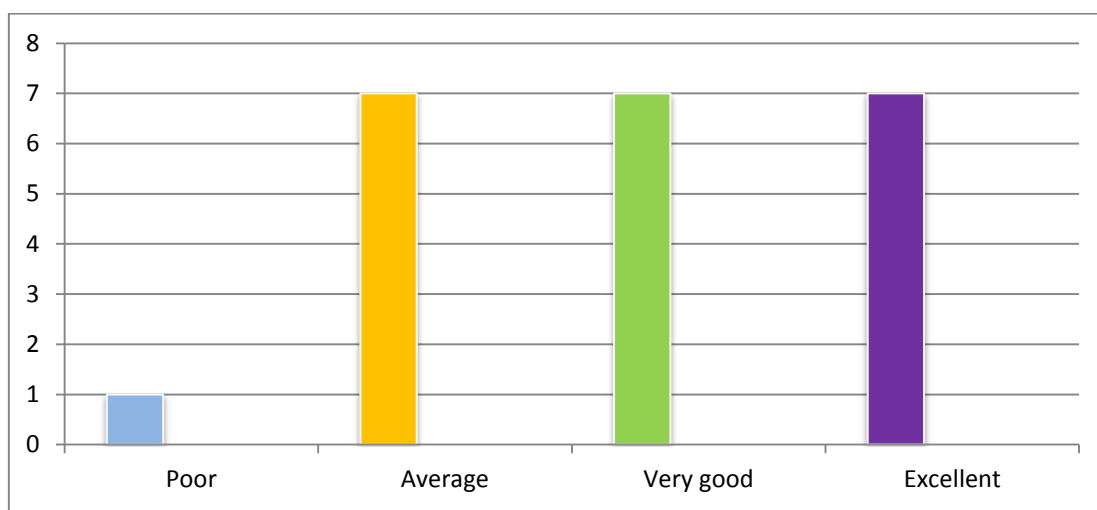
El grueso de los alumnos reconoce haber sido perfectamente capaz de ceñirse al rol asignado dentro de su grupo, haber contribuido a la consecución de los objetivos comunes y haber sido capaz de resolver con éxito las dificultades con las que se han encontrado durante la realización del proyecto. Sin embargo, la valoración que hace un porcentaje cercano al 20% del total [“poor” (3%) y “average” (15%)] no coincide con la de sus compañeros, seguramente motivada por desinterés personal, menor capacidad de resolución de problemas o por el desafío que supone el trabajo cooperativo en grupos heterogéneos.



Tabla 15. Datos sobre uso del inglés durante el proyecto.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	1	4,5
Average	7	31,8
Very good	7	31,8
Excellent	7	31,8

Gráfico 7. Uso del inglés durante el proyecto (diagrama de barras).



- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes al uso del inglés durante el proyecto se ha considerado el siguiente ítem:
  - “my use of English during the project”.

Aunque se estableció desde el comienzo del proyecto que la lengua de trabajo sería el inglés, los datos evidencian que este objetivo solo se ha alcanzado parcialmente. Cerca del 40% de los alumnos reconocen que su uso de la lengua extranjera ha sido escaso o moderado. El 60% restante, que coincide con el grupo de alumnos más aventajados en lo que a competencia lingüística respecta, posiblemente haya utilizado el inglés solo en momentos puntuales y con las dificultades propias de la interacción oral en una lengua distinta a la materna.

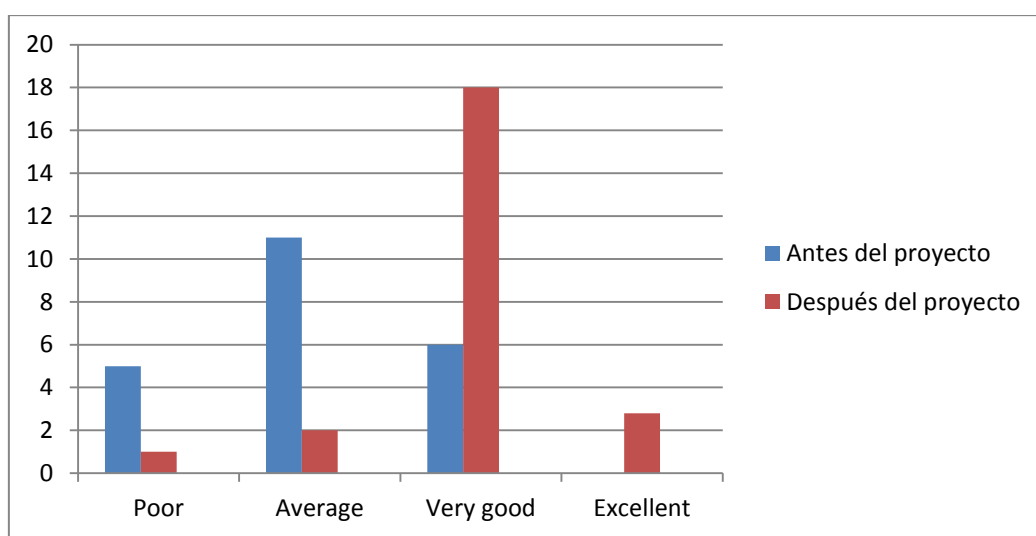
Tabla 16. Datos sobre conocimiento sobre la moda antes del proyecto.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	5	22,7
Average	11	50
Very good	6	27,2
Excellent	0	0

Tabla 17. Datos sobre conocimiento sobre la moda después del proyecto.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	1	4'5
Average	2	9
Very good	18	81'8
Excellent	1	4'5

Gráfico 8. Conocimiento sobre la moda antes y después del proyecto (diagrama de barras comparativo).



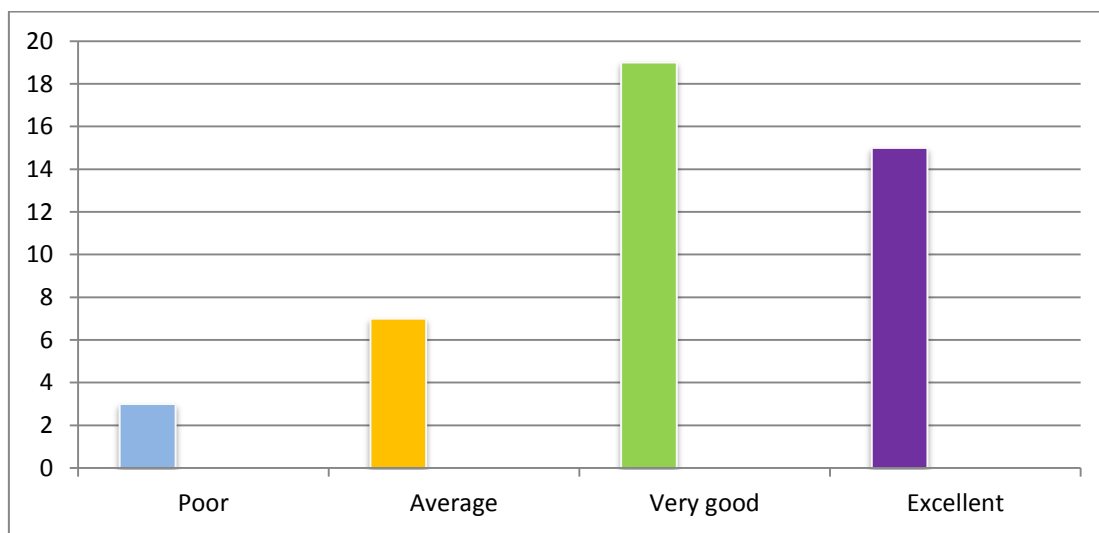
- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes conocimiento sobre la moda antes y después del proyecto se considerado los siguientes ítems:
  - “my knowledge about fashion before the project”.
  - “my knowledge about fashion after the project”.

Los diagramas comparativos no dejan lugar a dudas. El conocimiento de los alumnos sobre la moda ha mejorado notablemente tras la realización de este proyecto. Así lo ponen de manifiesto los porcentajes. Los más evidentes y significativos son: por una parte, una reducción considerable del porcentaje de alumnos que declaraba tener un conocimiento moderado (“average”) sobre la moda antes del proyecto, que se situaba en el 50%, cayendo tras la implementación de esta tarea social hasta situarse en tan solo un 9% y, por otra, la proporción de alumnos que califica su conocimiento como muy bueno (“very good”), que se ha triplicado, pasando de un 27% antes a un 85% después.

Tabla 18. Datos sobre trabajo en equipo y aceptación de roles.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 44)	%
Poor	3	6'8
Average	7	15'9
Very good	19	43'1
Excellent	15	34

Gráfico 9. Trabajo en equipo y aceptación de roles (diagrama de barras).



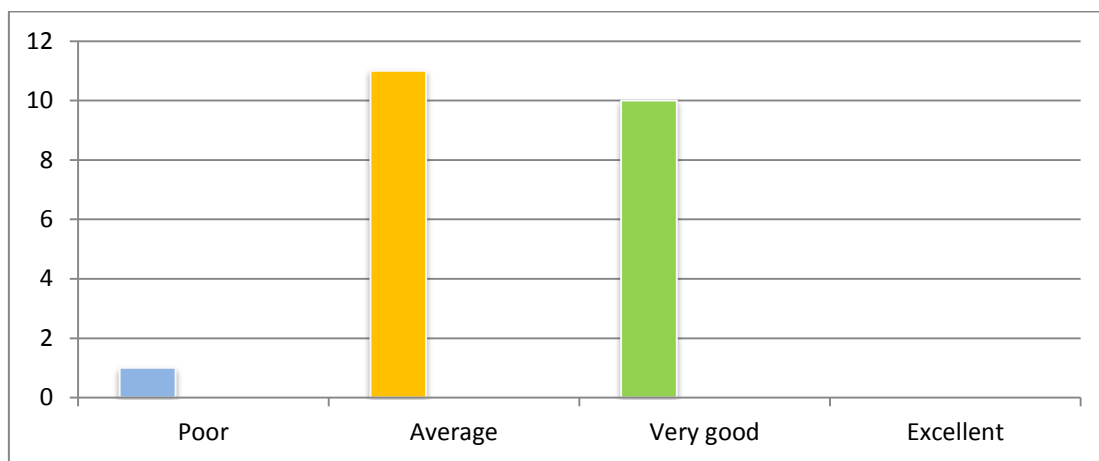
El trabajo en equipo, como hemos comentado con anterioridad, parece haber sido del agrado de los estudiantes en líneas generales. No tanto quizás el desempeño de un rol concreto dentro del grupo de trabajo, que por las propias declaraciones de los alumnos y nuestras observaciones en el aula de clase, ha resultado cuando no imposible, difícil de respetar, probablemente por la falta de hábito. Al igual que manifestaran en el

cuestionario de satisfacción, un porcentaje relativamente elevado [“poor” (7%) y “average” (16%)] de los alumnos ha encontrado ciertos escollos para trabajar de manera colaborativa, probablemente por las mismas razones ya citadas: desmotivación y/o poco compromiso de uno o varios miembros del grupo.

Tabla 19. Datos sobre gestión del tiempo y la cantidad de trabajo.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	1	4,5
Average	11	50
Very good	10	45,5
Excellent	0	0

Gráfico 10. Gestión del tiempo y de la cantidad de trabajo (diagrama de barras).



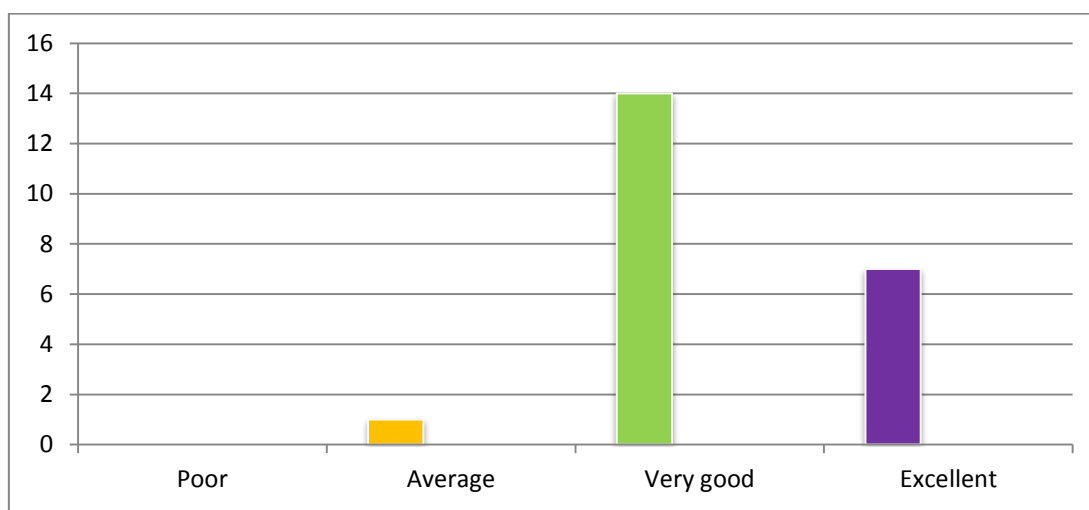
- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes conocimiento sobre la moda antes y después del proyecto se ha considerado el siguiente ítem:
  - “control of the time and amount of work”.

No existe una tendencia generalizada en cuanto a la gestión del tiempo y la cantidad de trabajo. Casi la mitad del grupo reconoce haber tenido ciertas dificultades, posiblemente como consecuencia del mal reparto de las tareas entre los diferentes miembros del grupo o de las sesiones limitadas previstas para la realización de cada una de las tareas conducentes a la elaboración del producto final (este último, factor externo ajeno a nuestra planificación). Con todo, algo más del 40% manifiesta haber resuelto con éxito la organización del tiempo para completar las tareas asignadas, seguramente gracias a un grupo coordinado y eficiente.

Tabla 20. Datos sobre la comprensión de la tarea.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	0	0
Average	1	4,5
Very good	14	63,7
Excellent	7	31,8

Gráfico 11. Comprensión de la tarea (diagrama de barras).



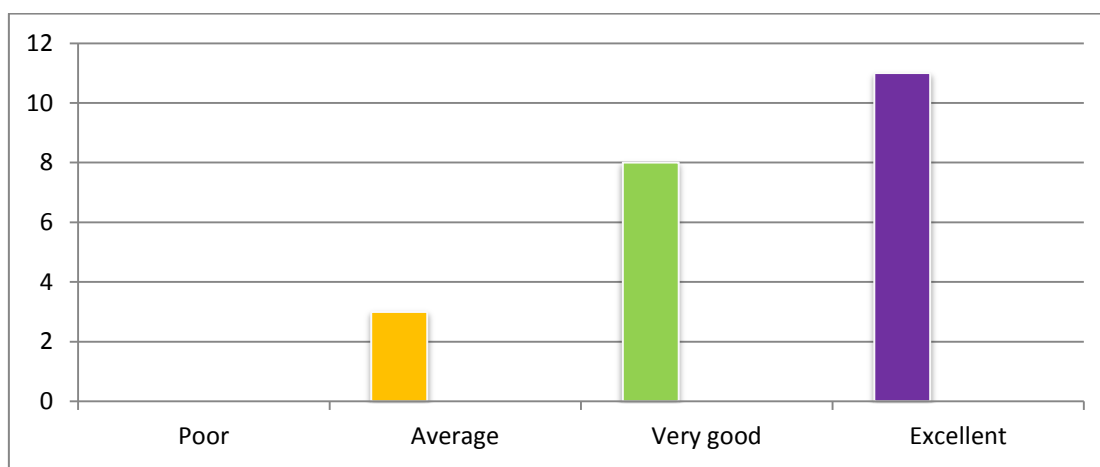
- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes a la comprensión de la tarea se han considerado el siguiente ítem:
  - “understanding of the task”.

Los datos son claros a este respecto. La inmensa mayoría del grupo ha sido perfectamente capaz de entender, asimilar y dar sentido al proyecto en el que han trabajado, representado las valoraciones más positivas “very good” (64%) y “excellent” (32%) casi la totalidad de las opiniones ofrecidas. De aquí podemos deducir que la primera sesión, dedicada casi en su totalidad a la explicación detallada del desarrollo de la tarea social, junto con el instrumento de guía por excelencia elaborado para este proyecto, la WebQuest, han resultado de gran utilidad para facilitar la comprensión de la tarea a los alumnos. Asimismo, dado que, salvo aclaraciones puntuales, todas las indicaciones han sido ofrecidas en inglés, la competencia lingüística –tanto la destreza de comprensión oral como la escrita- de este grupo también ha contribuido a que el proyecto se haya podido implementar con éxito.

Tabla 21. Datos sobre uso de las TIC.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	0	0
Average	3	13,6
Very good	8	36,3
Excellent	11	50

Gráfico 12. Uso de las TIC (diagrama de barras).



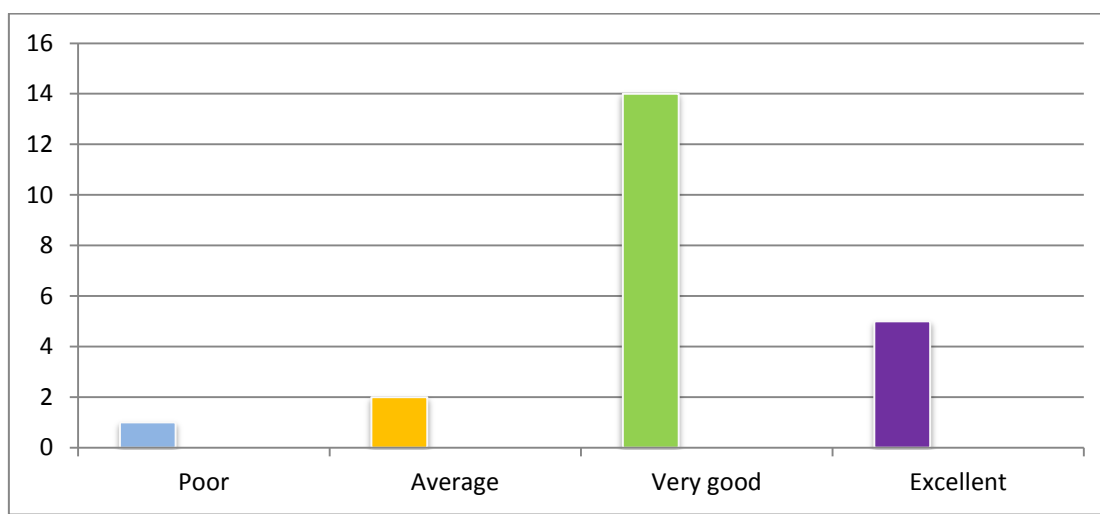
- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes al uso de las TIC se ha considerado el siguiente ítem:
  - “use and control of ICTs”.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación secundaria parece no sólo entusiasmar a los alumnos, si no también no suponerles ninguna dificultad de uso. El 85% de los encuestados declara hacer un manejo excelente o muy bueno de las TIC, en este caso las tablets para la creación del blog de moda. El 15% restante, que califica de moderada su capacidad para dominar la competencia digital, podría coincidir con aquellos alumnos que rechazan frontalmente los recursos digitales, que tienen menos habilidad que el resto de sus compañeros para desenvolverse con dispositivos electrónicos o que han tenido una mala experiencia con la tablet asignada a su grupo (por ejemplo, que se quedara sin batería durante la realización de una tarea o que diera fallos puntuales).

Tabla 22. Datos sobre logro de los objetivos.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	1	4,5
Average	2	9
Very good	14	63,6
Excellent	5	22,7

Gráfico 13. Logro de los objetivos (diagrama de barras).



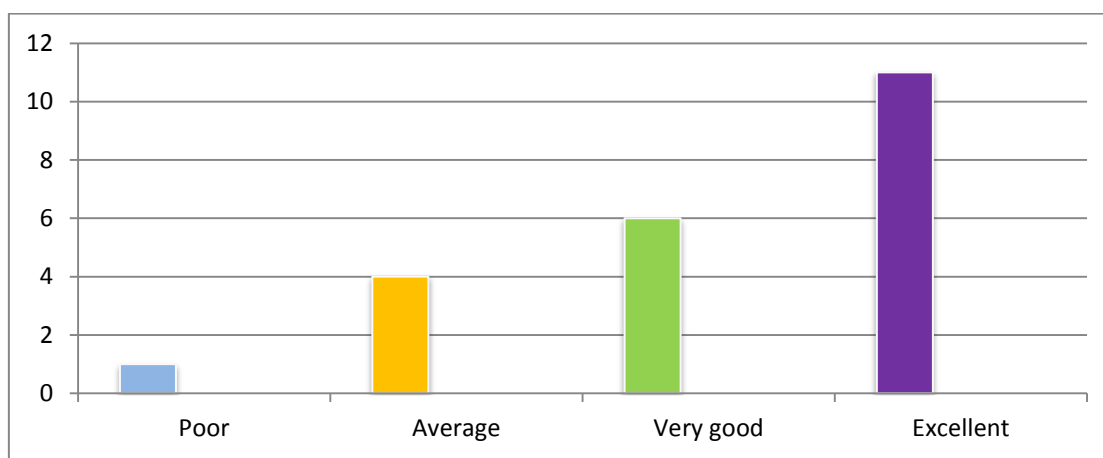
- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes al logro de los objetivos se ha considerado el siguiente ítem:
  - “achievement of the goals”.

A pesar de las dificultades puntuales encontradas a lo largo de la realización del proyecto, los alumnos, con ayuda de su grupo de trabajo, han conseguido superar los objetivos planteados para cada una de las sesiones hasta llegar a la consecución del producto final: la creación de su propio blog de moda. Solo un 6% del total reconoce no haber podido lograr algún objetivo, probablemente como consecuencia de la mala gestión del tiempo disponible, la desorganización en el reparto de las tareas entre los diferentes miembros del grupo o simplemente por desinterés y/o desmotivación.

Tabla 23. Datos sobre el producto final.

VALORACIÓN	Nº DE RESPUESTAS (SOBRE 22)	%
Poor	1	4,5
Average	4	18,2
Very good	6	27,2
Excellent	11	50

Gráfico 14. Producto final (diagrama de barras).



- Para la elaboración de la tabla de datos y los gráficos referentes al producto final se ha considerado el siguiente ítem:
  - “Final result of your blog”.

Todas las actividades que se programan y realizan en cualquier tarea social deben estar encaminadas a la elaboración de un producto final que ponga cierre a la unidad didáctica; en nuestro caso, el blog de moda digital. Los resultados a este respecto han sido muy positivos. La mitad de los alumnos participantes en este proyecto califican de “excellent” el producto final que han presentado, mientras que más un cuarto del total lo hacen con una valoración de “very good”. Un porcentaje reducido, el 5%, es consciente de que su blog de moda no presenta el aspecto que desearían. Los motivos que parecen ganar más peso son la falta de implicación de uno, varios o todos los miembros del grupo, la mala distribución de la variable tiempo-cantidad de trabajo o, en menor medida, la falta de más tiempo para perfeccionar el blog.



## 5.2 Conclusiones generales

El análisis cualitativo de los datos arrojados por los instrumentos de evaluación ha derivado en una serie de reflexiones acerca del alcance de los proyectos con competencia digital en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, extrapolables al enfoque por tareas, propuesta didáctica también conocida como tareas sociales. Estas reflexiones se plasman de manera breve y sintética en los siguientes puntos a modo de conclusiones generales de este trabajo:

- El enfoque por tareas **propicia el desarrollo de las competencias clave**, en gran medida **gracias a la contextualización del aprendizaje** propia de esta dinámica de trabajo, que propone **situaciones de aprendizaje significativas para los estudiantes**, contribuyendo así a cumplir con una de las grandes aspiraciones las políticas educativas europeas, el enfoque competencial, al que señalan como clave para enfrentarse con éxito a los desafíos que plantea la Sociedad de la Información.
- Las **WebQuest** son un **recurso valioso para favorecer la adquisición de la competencia digital**, pues enfrentan a los estudiantes a problemas o situaciones concretas en los que la búsqueda de información en Internet para la creación de un producto final se percibe como una necesidad real. De esta manera, el **aprendizaje constructivista y basado en la experiencia** son de gran utilidad para la adquisición y el desarrollo no solo de la competencia digital asociada a las nuevas tecnologías, sino también del resto de competencias clave.
- Las tareas sociales, con su metodología de **trabajo cooperativo**, invitan a los estudiantes a **trabajar juntos hacia la consecución de un objetivo común**, potenciando así una de las destrezas más necesarias en el ámbito educativo –la competencia social y cívica- y de la que se precisa también fuera de los muros de la Escuela en calidad de agentes sociales.
- Esta dinámica de aprendizaje alcanza un **porcentaje elevado de aprobación** por parte de los alumnos, atribuible a diversos factores, entre los que destaca el **acercamiento a los intereses de los estudiantes**, lo que podría suponer una **solución a la desmotivación generalizada**.

- Atendiendo a todo lo anterior, las tareas sociales representan **propuesta metodológica eficaz** para el estudio de la Primera Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

### **5.3 Propuestas de mejora y futuras líneas de investigación**

A pesar de que la implementación de nuestra propuesta didáctica se ha podido llevar a cabo con éxito, hemos podido advertir algunos aspectos que sería conveniente mejorar para futuras experiencias de trabajo con tareas sociales.

Aunque podría presuponerse que a día de hoy todas las instituciones educativas cuentan con una red de conexión a Internet de calidad, por desgracia esto no es así. Una de las grandes dificultades para el desarrollo de este proyecto fue la conectividad para el acceso a la WebQuest que servía a los alumnos como guía. Las interrupciones puntuales de conexión a la Red supusieron traslados de un aula a otro, lo que se traduce en una pérdida de tiempo imprevista y retrasa la planificación concebida para cada sesión. Así lo manifestaron los alumnos tanto durante el desarrollo de la tarea social como en las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción, en la que este fue uno de los puntos que mayor número de críticas recibió. Asimismo, sería ideal también contar con un mayor número de dispositivos electrónicos disponibles, bien sean tabletas u ordenadores, pues lo cierto es que, en ocasiones, varios grupos se vieron obligados a compartir un mismo dispositivo como consecuencia de la avería total o mal funcionamiento del que se les había inicialmente asignado.

El desfase en la planificación global generado por estos inconvenientes tecnológicos supuso una disminución del tiempo previsto para cada una de las actividades de cada sesión, lo que obligó a los alumnos a trabajar a contrarreloj para poder cumplir con los plazos de entrega. También esta fue una de las críticas del grupo participante en esta tarea social, que confesó haberse visto demasiado apresurado, repercutiendo esto lógicamente en la calidad del producto final entregado.

Por último, el trabajo cooperativo también fue motivo de disputas. Para evitar una posible discriminación positiva, se decidió dejar a la elección de los alumnos la formación de los grupos de trabajo. Esto resultó positivo para algunos, pero un lastre enorme para otros, en concreto para aquellos grupos a los que se incorporaron otros compañeros más tarde –con el correspondiente desbarajuste que supone- o donde uno o

varios de sus miembros no estaban implicados en la consecución de los objetivos comunes y más que aportar, perjudicaban al equipo. Igualmente hemos podido constatar que el trabajo cooperativo con un rol específico por cada miembro supone un gran reto para los estudiantes, que acaban por no respetar la función que se les ha asignado. Como propuesta de mejora para futuras experiencias, la elección de los grupos podría recaer única y exclusivamente en el docente, que debería tener en cuenta aspectos como el nivel de lengua, pero sobre todo, de implicación.

En lo que a futuras líneas de investigación respecta, pudiera considerarse ampliar el rango de las etapas educativas en las que se implementan estos proyectos basados en el enfoque por tareas, así como las competencias clave que se pretenden potenciar, para así observar si esta propuesta metodológica es tan eficaz para trabajar la competencia digital –o cualquier otra competencia clave- fuera de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como por ejemplo en Bachillerato o, por qué no, en la Universidad.

## 6. Referencias bibliográficas

- Carrizosa, E. Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes de Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad Pablo de Olavide Sitio web: [http://www.uoc.edu/symposia/dret\\_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf](http://www.uoc.edu/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf)
- Castillo, S. (2002). En Compromisos de la evaluación educativa (424): Pearson Educación.
- Comisión Europea, 2007. Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Sitio web: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Competencias clave de Ministerio de Educación y Formación Profesional Sitio web: <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato de la Comunidad Autónoma Canarias. Publicado en el BOC Nº 136 de 15 de julio de 2016. Consultar URL <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. De Revista de Educación Sitio web: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re339/re339_11.pdf)
- Eurydice (2002). Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general [obligatoria.de](http://obligatoria.de) Unidad Europea Sitio web: [http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110561/mod\\_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf](http://formacion.educalab.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf)

- Figel, J. de MinEducación Sitio web: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-210023.html>
- García-Valcárcel, A. Las competencias digitales en el ámbito educativo de Universidad de Salamanca Sitio web: <https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/130340/1/Las%20competencias%20digitales%20en%20el%20ambito%20educativo.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020 de Secretaría General Técnica Sitio web: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5>
- PISA 2015. (2016) Principales resultados y conclusiones de Sindicato AMES Sitio web: [http://www.ames-fps.com/informe\\_pisa\\_2015\\_ames\\_2\\_castellano.pdf](http://www.ames-fps.com/informe_pisa_2015_ames_2_castellano.pdf)
- Prats, J. (2002). Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Íber, 29.
- Prats, J. (2002). Internet en las aulas de Educación Secundaria de Histodidáctica Sitio web: [http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com\\_content&view=article&id=69:internet-en-las-aulas-de-educacion-secundaria&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103](http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=69:internet-en-las-aulas-de-educacion-secundaria&catid=16:didactica-con-nuevas-tecnologias&Itemid=103)
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (2004). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. d, de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Sitio web: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Sitio web: <https://binomicos.wordpress.com/introduccion/deseco/>
- Solano, I.M. Las TIC para la enseñanza en el aula de secundaria de Universidad de Murcia Sitio web: [https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/10603/1/TIC\\_Secundaria\\_recursos%20y%20experiencias.pdf](https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/10603/1/TIC_Secundaria_recursos%20y%20experiencias.pdf)
- TFG El aprendizaje por tareas en el aula de lenguas extranjeras. Molina, M. Universidad de Cantabria. Consultar URL

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9790/MolinaGomezMonica.pdf?sequence=1>

-Valle, J. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. De Revista de Educación Sitio web: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201301.pdf?documentId=0901e72b8176d625>