

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**MODALIDAD:**

**Proyectos de innovación pedagógica e integración de las TIC en organizaciones educativas.**

**TÍTULO:**

***The Flipped Classroom y la teoría de las Inteligencias Múltiples: dos métodos complementarios en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera.***

**ALUMNA:**

**SARAY C. BATISTA CABRERA**

**TUTOR:**

**JOSÉ LUIS SÁNCHEZ DE LA ROSA**

**CURSO ACADÉMICO:**

**2017/18**

**CONVOCATORIA:**

**JUNIO 2018**

## Trabajo de Fin de Máster de Saray C. Batista Cabrera

### Resumen

El estudio que a continuación se presenta se identifica con una propuesta metodológica innovadora la cual integra el modelo pedagógico del *Flipped Classroom* junto con la teoría de las Inteligencias Múltiples. El objetivo de esta investigación es comprobar si la aplicación de estas metodologías, apoyadas por el uso de recursos tecnológicos en el aula, consiguen aumentar o mejorar la motivación de los alumnos en el aprendizaje de la lengua inglesa. Para conocer esta información, y después de hacer una revisión bibliográfica sobre el tema, se ha diseñado una investigación cuantitativa basada en un diseño experimental puro. Asimismo, se han tomado dos grupos: uno experimental sobre el que se ha aplicado la propuesta diseñada y otro de control del que se ha extraído el nivel de motivación que tenían los alumnos en el curso anterior en el área de Inglés. Posteriormente, se ha procedido al análisis de los datos recabados para, a partir de estos, redactar unas conclusiones finales. Por último se ha añadido una reflexión personal sobre este trabajo.

**Palabras claves:** propuesta educativa, *Flipped Classroom*, Inteligencias Múltiples, recursos TIC y motivación.

### Abstract

The study presented below identifies with an innovative methodological proposal which integrates the pedagogical model of the *Flipped Classroom* together with the theory of Multiple Intelligences. The objective of this research is to verify if the application of these methodologies, supported by the use of technological resources in classroom, get to increase or improve the motivation of the students in the learning of English language. To know this information, and after making a bibliographic review on the topic, it has been designed a quantitative research based on a pure experimental design. Likewise, it has taken two groups: one experimental on which the proposed design has been applied, and another of control on which it has extracted the level of motivation of the previous course in English subject. Afterwards, it has proceeded to the analysis of the data collected to, from these, write the final conclusions. Finally, it has added a personal reflection of this work.

**Key words:** educational proposal, *Flipped Classroom*, Multiple Intelligences, ICT resources and motivation.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	5
2. MARCO TEÓRICO .....	6
2.1. Flipped Classroom .....	6
2.2. Inteligencias múltiples y taxonomía de Bloom .....	7
2.3. Revisión bibliográfica .....	9
2.4. Importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	10
2.5. Competencias que se fomentarán con ambos modelos pedagógicos .....	10
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	12
3.1. Problema y objetivos de la investigación .....	12
3.2. Metodología .....	12
3.2.1. Método: Tipo de diseño .....	13
3.2.2. Problema de investigación .....	13
3.2.3. Definición de las variables .....	14
3.2.4. Definición de los grupos .....	14
3.2.5. Formulación de la hipótesis .....	14
3.2.6. Determinación de la población .....	14
3.2.7. Selección de la muestra y organización de los sujetos (elección del centro educativo y del grupo de alumnos que se va investigar) .....	15
3.2.8. Procedimiento experimental .....	15
3.2.9. Técnicas de recogida de información y selección de informantes .....	16
3.2.10. Elaboración y análisis de datos .....	17
3.2.11. Rigor metodológico .....	17
3.2.12. Cronograma .....	18
4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN .....	18
4.1 Marco de actuación de la propuesta .....	18
4.1.1. Características generales del contexto .....	19
4.1.1.1. Situación geográfica y aspectos físico-ambientales del entorno .....	19
4.1.1.2. Situación socio-económica de las familias y/o de la población .....	19
4.1.1.3. Tipología del Centro .....	19
4.1.2. Características particulares de aplicación .....	19

4.2. Implementación de la propuesta .....	20
4.2.1. Objetivos de aprendizaje. ....	20
4.2.2. Justificación curricular. ....	20
4.2.2.1. Destinatarios. ....	21
4.2.3. Desarrollo. ....	21
4.2.4. Aspectos claves: metodológicos, organizativos, etc. ....	21
4.2.5. Recursos: materiales, humanos, etc. ....	22
4.2.6. Evaluación .....	22
4.3. Trabajo de campo. ....	23
4.3.1. Problemas o contratiempos que pueden surgir durante la aplicación. ....	23
4.3.2. Implicación del profesorado .....	24
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS. ....	25
5.1.1. Contraste de hipótesis. ....	27
5.1.2. Interpretación de los datos .....	28
5.2. Resultados del pre-test del grupo experimental .....	29
5.2.1. Observación sistemática: lista de control .....	29
5.2.1.1. Contraste de hipótesis .....	30
5.2.1.2. Interpretación de los datos .....	31
5.2.2. Cuestionario de motivación .....	32
5.2.2.1. Contraste de hipótesis .....	33
5.2.2.2. Interpretación de datos .....	34
5.3. Resultados de los post-test del grupo de control .....	35
5.3.1.1. Contraste de hipótesis .....	36
5.3.1.2. Interpretación de datos .....	37
5.3.1. Contraste de hipótesis. ....	40
5.3.2. Interpretación de datos .....	41
5.4.2. Cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental). ....	42
5.4.2.1. Contaste de hipótesis .....	43
5.4.2.2. Interpretación de datos .....	44
6. CONCLUSIONES .....	45
7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL TFM. ....	46
8. BIBLIOGRAFÍA. ....	48
9. ANEXOS .....	50

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la lengua inglesa se ha convertido en un idioma fundamental en el ámbito educativo, profesional e incluso personal. El inglés es el idioma más utilizado como primera o segunda lengua. Así pues, numerosas investigaciones sostienen que en menos de una década esta lengua será hablada por 3.000 millones de personas, prácticamente la mitad de la población total de la tierra. Por todo esto, es indudable que la lengua inglesa es y será un requisito fundamental a la hora de formar parte del mundo laboral (Sanjuán, 2016).

No obstante, la realidad en la mayoría de colegios e institutos es que a los alumnos no les gusta ni interesa aprender inglés. El problema no se encuentra en el idioma en sí, sino en la forma en la que este se enseña, por lo general a través del libro de texto y realizando aburridos y repetitivos ejercicios gramaticales. Sin embargo, desde hace algún tiempo están emergiendo nuevos modelos educativos, como el *Flipped Classroom* o, el aprendizaje basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples que buscan cambiar esta realidad.

El primer enfoque consiste en “transferir el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utilizar el tiempo de clase [...] para potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos en el interior del aula” (Santiago, 2015, p.1), en otras palabras, se trata de que los alumnos visualicen en sus casas las explicaciones y contenidos eminentemente teóricos, pudiendo así dedicar el tiempo de clase a trabajar de manera cooperativa.

Según González, Mira y López (2013):

El potencial de esta metodología docente radica en que el tiempo invertido en explicar la materia, por ejemplo, a través de la clase magistral, queda relegado al trabajo que el alumno puede hacer tranquilamente en casa a través de grabaciones en un vídeo o en una presentación narrada en PowerPoint, Prezi o similar (p.4).

Por otra parte, la teoría de las Inteligencias Múltiples concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma más plural y motivante. En esta línea, dicha teoría diversifica el concepto tradicional de inteligencia (el cual se definía como “la habilidad para responder a las cuestiones de un test de inteligencia [...]” (Gardner, 1995, p.33) en favor de una concepción mucho más flexible y realista. Así pues, recogiendo las palabras del propio Gardner (1995, p.35): “una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”.

La teoría de las Inteligencias Múltiples defiende la existencia de ocho tipos de inteligencias: la lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. De este modo, la mayoría de asignaturas que un alumno cursa durante su trayectoria académica están relacionadas con la inteligencia lingüística, lo cual produce que un discente que no esté dotado con esta inteligencia tenga más dificultades que otro que sí lo esté para aprobar la materia en cuestión. Asimismo, esta teoría hace hincapié en el trabajo grupal, interdisciplinar y utilizando recursos innovadores como las TIC.

De esta forma, Gardner (1999) sostiene que el contenido puede presentarse a partir de cinco modalidades diferentes que se corresponden con las múltiples inteligencias existentes y se conciben como puertas de acceso al conocimiento. Estas según Suárez, Maiz y Meza (2010) son:

1. El narrativo, que utiliza la narración como soporte del concepto que se desea enseñar. Podría identificarse con la inteligencia lingüística.
2. el lógico-cuantitativo que utiliza consideraciones numéricas o razonamientos deductivos y se asocia a la inteligencia lógico-matemática.

3. el fundacional, referido a interrogantes de tipo filosóficos y ligado a la inteligencia intrapersonal y/o interpersonal.
4. el estético, orientando a los aspectos sensoriales, implicando a la inteligencia musical y a la espacial.
5. el experimental que orientado a las actividades manuales, podría llegar a vincularse con la inteligencia cinético corporal (p.1).

Por todo lo comentado, es importante elaborar un trabajo de estas características ya que como alumna y docente en ejercicio que soy, he podido experimentar las dificultades que numerosos alumnos tienen que superar para aprobar la asignatura de Inglés cuando las sesiones se dedican a la explicación de aspectos teóricos, y las actividades que se realizan como tareas para casa están centradas casi por completo en la inteligencia lingüística.

Así pues, esta propuesta también serviría para dejar a un lado el método de enseñanza tradicional y fomentar prácticas como la presente que evidencien la evolución y actualización del sistema educativo, el cual parece haberse quedado estancado en sus inicios.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Flipped Classroom

Los principales tópicos de esta investigación se encuentran relacionados con las dos metodologías innovadoras sobre las que gira esta propuesta. Así pues, lo que se pretende conseguir es un cambio respecto a la metodología imperante actualmente, la tradicional. En este sentido y citando las palabras de García (2013), el *Flipped Classroom*:

[...] invierte la forma tradicional de entender una clase: aquellas actividades ligadas principalmente a la exposición y explicación de contenidos pasan a ofrecerse fuera del aula, por medio de herramientas tecnológicas como puede ser el vídeo o el podcast o sencillamente internet. De esta forma, el tiempo escolar se dedica fundamentalmente a la realización de las actividades que verdaderamente importan para el aprendizaje, como pueden ser los ejercicios prácticos, la resolución de dudas y problemas, los debates [...] (p.2 y 3).

Esto permite que los alumnos se beneficien de una educación más personalizada, práctica y adecuada a sus necesidades. Recogiendo de nuevo las palabras de García (2013):

Gracias a los beneficios y la efectividad que comienza a demostrarse que posee este modelo (Bennet et al., 2011), el aula inversa parece estar recibiendo cada vez una mayor atención en el ámbito educativo (Toppo, 2011; Tucker, 2012). Se trata de un fenómeno que actualmente cuenta con muy buena aceptación en Estados Unidos (Toppo, 2011), pero que en España está iniciando su andadura [...] (p.3).

En concordancia, si un alumno sufre algún problema que le impide acudir a clase puede acceder desde su casa a los contenidos trabajos y no quedarse retrasado respecto a sus compañeros. Asimismo, y aunque las formas de llevar este método al aula son muy variadas todas, tal y como describe Moll (2014), siguen unas pautas en común:

El primer paso para crear una clase *flipped classroom* es crear un contenido específico sobre aquello que se quiera enseñar. Este contenido se aleja del concepto del libro de texto, ya que se trata de un contenido audiovisual [...]. Una vez has subido el vídeo a YouTube, es el momento de

utilizar una plataforma para trabajar con dicho contenido [...]. Finalmente, para comprobar que el alumno ha visualizado y entendido el vídeo subido, se realiza un sencillo cuestionario de control (p.1).

Por otra parte, la génesis del *Flipped Classroom* se remonta al año 2007 cuando los profesores Bergmann y Sams descubrieron un software para grabar presentaciones en PowerPoint y publicaron las lecciones en internet para aquellos estudiantes que habían faltado clase. Las lecciones online se fueron ampliando y se propagaron rápidamente. Así pues y recogiendo las palabras de Wikipedia (2016):

A partir de esto, ambos profesores comenzaron a dar charlas a otros docentes sobre sus métodos de enseñanza así que el resto de profesores comenzaron a usar los vídeos online y vídeo podcasts para enseñar a los alumnos fuera del aula, reservando el tiempo de clase para ejercicios en grupo y ejercicios de revisión de conceptos (p.1).

## **2.2. Inteligencias múltiples y taxonomía de Bloom**

Por su parte, las inteligencias múltiples favorecen el sentido crítico, el pensamiento divergente y el aprendizaje cooperativo, además de hacer que aumenten los niveles de motivación gracias a los recursos novedosos (como las TAC) empleados. En esta línea, y tomando las conclusiones que Gómez y Sobremazas (2011, p.10) obtuvieron después de poner en práctica esta metodología con un grupo de alumnos de Secundaria: “[...] El interés aumenta en las clases donde se han utilizado lecciones basadas en el método de Gardner. Las clases son más dinámicas, hay más participación por parte del alumnado, las clases son más activas, interesantes y efectivas”.

De este modo, se puede tomar como variables la forma de organizar los tiempos (liberación de contenidos teóricos) y el aula (trabajo principalmente en pequeños grupos), así como el protagonismo que el alumno recibe pues, no solo se le concede una mayor autonomía, sino también más responsabilidades como las relativas al proceso de evaluación (a través de la coevaluación intragrupal y la autoevaluación).

En concordancia, cabe comentar la ardua y controvertida tarea que ha sido definir qué es inteligencia ya que las concepciones sobre inteligencia han ido evolucionando: desde la monolítica (Binnet-Simon), donde surgen los tests que solo medían la inteligencia lógico matemática y la lingüística; la factorial, que consideraba al intelecto compuesto por varios factores (Spearman-Thurnstone); la centrada en el funcionamiento cognitivo y en la evolución y desarrollo de la inteligencia (Piaget, Vigotsky, Brunner, Wallon; enfoque evolutivo), (Eyserneck, White, Catell; enfoque cualitativo), hasta modelos posteriores centrados en la comprensión global de la persona.

En esta línea, son cuatro los autores que contribuyen a este modelo: Feuerstein, quien postula la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural y la acción modificadora sobre el individuo, Howard Gardner con su teoría de las Inteligencias Múltiples, Sternberg con el modelo integrativo entre la inteligencia y el pensamiento en su contexto social y, Goleman y Damaso que dan un papel preponderante a las emociones sobre las habilidades cognitivas para ser exitosos en la sociedad.

Centrándome en la teoría de las Inteligencias Múltiples, comentar que “esta surge en 1979, teniendo como propósito comprender, promover el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes y en otras disciplinas [...]”. (Alonso, 2009, p.1).

En este sentido, Gardner propone una serie de inteligencias independientes entre sí sosteniendo que cada una de ellas en mayor o menor medida nos brinda diferentes características propias para el aprendizaje y, que es la combinación de estas la que, de acuerdo a nuestro desarrollo intelectual, hace que nuestra actitud cambie frente al aprendizaje. (Alonso, 2009).

Por otra parte, y a la hora de realizar cualquier propuesta didáctica es conveniente tener en cuenta la taxonomía de Bloom y la taxonomía revisada de Bloom. Esta consiste en clasificar las operaciones cognitivas en seis niveles de complejidad creciente (recordar, entender, aplicar, analizar, evaluar y crear). Así pues, a través de esta categorización se puede determinar las capacidades adquiridas por el alumno. En este sentido, existe una versión “digitalizada” la cual se adapta a los nuevos objetivos que plantea la presente era digital.

En relación y comenzado por las habilidades de pensamiento de nivel inferior, se encontraría el primer verbo “recordar” dentro del cual se encontrarían acciones tales como las originales reconocer, listar, describir, identificar, recuperar, denominar, etc. y las correspondientes a la era digital como: utilizar viñetas, resaltar, marcar participar en la red social, marcar sitios como favoritos, hacer búsquedas, etc.

En el segundo nivel se encuentra el verbo comprender. Relativo a este se identifican los verbos de interpretar, resumir, inferir, clasificar, comparar. Así, entre las acciones relacionadas con esta categoría se encuentran: hacer búsquedas avanzadas, hacer periodismo en formato blog, categorizar, etiquetar, comentar, anotar, etc.

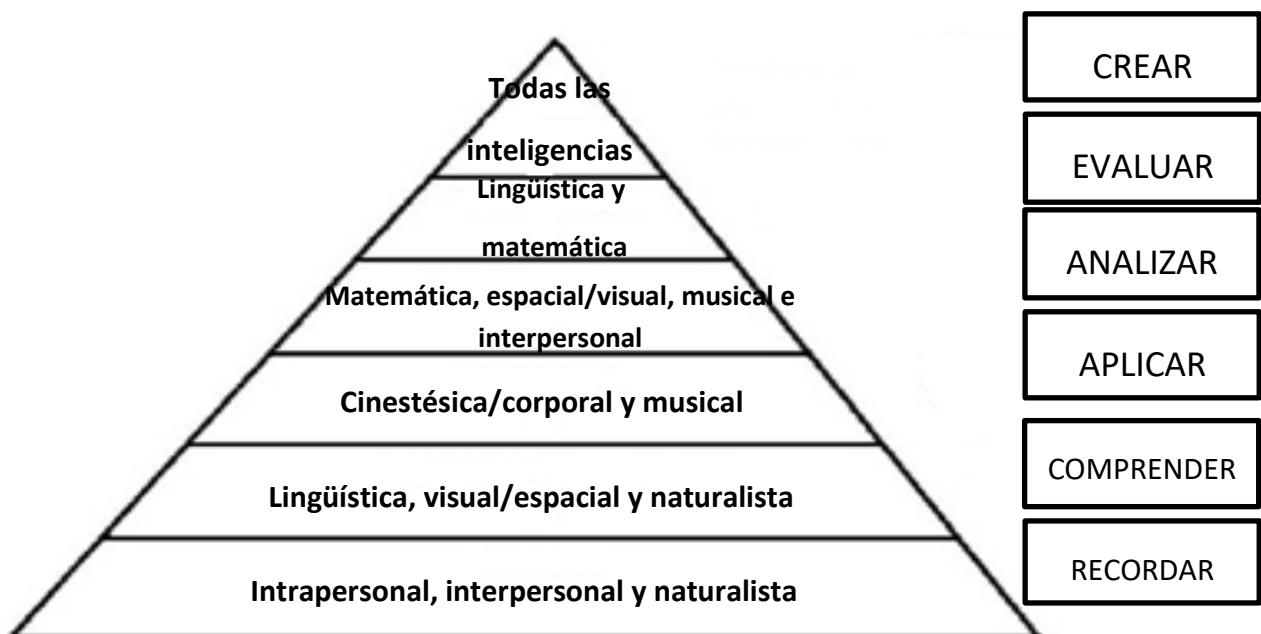
Posteriormente, se localiza el verbo “aplicar” en el que a los verbos como implementar, desempeñar, usar y ejecutar se han añadido otros nuevos como cargar, jugar, operar, “hackear”, subir archivos a un servidor, compartir, etc.

Correspondiente a analizar, se encuentran acciones como: comparar, organizar, deconstruir, atribuir, delinear, etc. a las que se les han unido otras como recombinar, enlazar, validar, etc.

Casi en lo más alto de la taxonomía se encuentra el nivel de “evaluar”. Aquí verbos como revisar, formular, hipótesis, criticar, experimentar, etc. se mezclan con otros como comentar en un blog, revisar, publicar, moderar, colaborar, participar en redes, etc.

Finalmente, en la cúspide de esta clasificación se encuentra el nivel de “crear” con verbos como diseñar, construir, plantear, producir a los que se han incorporado acciones como programar, filmar, animar, blogear, mezclar, remezclar, publicar, etc.

En concordancia, cada uno de estos niveles se podría, tomando como base la “caja de herramientas” que utiliza el Colegio Monserrat pionero en el uso de las Inteligencias Múltiples, relacionar con las diferentes inteligencias existentes, quedando de la siguiente forma:





### 2.3. Revisión bibliográfica

Acorde a lo comentado, en el trabajo de Stephanie Solomon (2013) titulado *Embracing and Enhancing Multi-Dimensional Learning*, se lleva a cabo una experiencia en el aula en la que esta profesora construía una clase IESL híbrida empleando las metodologías basadas en *learning Management Systems*, *Floved Classrooms* y las Inteligencias Múltiples. En pocas palabras, la idea que este profesor propone es la de que los alumnos visualicen los contenidos más teóricos en casa dedicando el tiempo que pasan en el aula a realizar diferentes actividades (relacionadas con las diferentes inteligencias múltiples) a través de las opciones que ofrece la plataforma LMS Canvas junto con otras páginas y aplicaciones digitales. Entre estas propuestas se incluye en relación con las inteligencias cinética/ corporal y visual/espacial una actividad a través de la página *quizlet.com* la cual consiste en que los alumnos creen sus propias listas de vocabulario y las compartan con otros compañeros usando el área de colaboración de la plataforma mencionada.

Otro estudio encontrado en sintonía con esta investigación lleva por título: *Aprender Inglés con una propuesta didáctica en la escuela Primaria* de Jessica Alejandra Camelo Cruz (2017). Esta investigadora quería comprobar si los métodos de enseñanza que varias escuelas empleaban en Colombia para aprender inglés de forma escrita con niños de 2 a 10 años eran aún eficaces o, si por el contrario, necesitaban actualizarse. En esta línea, se concluyó que las estrategias utilizadas hasta el momento (basadas en la memorización y copia) habían sido monótonas y repetitivas hasta el punto de desmotivar a los estudiantes. Ante esta situación, este trabajo intentó plantear metodologías modernas como el método BYOD (*Bring your own device*), el aprendizaje diferencial, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas o la teoría inteligencias múltiples como alternativa a las ya usadas. El resultado fue una respuesta más que positiva, pues los niños se mostraron motivados ante la puesta en práctica de actividades interactivas que estimulaban su imaginación y creatividad.

El tercer estudio en relación se titula: *Actitudes de los graduadores de 2º y 3º año hacia el idioma inglés: actitudes antes y después de estudiar inglés en la escuela* de Veera Määttä (2014). El objetivo de este estudio llevado a cabo en Finlandia fue investigar las actitudes de los niños hacia el inglés durante dos cursos académicos. Asimismo, este trabajo también se interesó por el contacto que este grupo de 15 alumnos tenía con el inglés en su tiempo libre así como las actitudes que sus padres mostraban hacia el aprendizaje de este. Para ello se les proporcionó una encuesta que reveló que aunque las actitudes de los niños hacia el inglés eran predominantemente positivas, considerando el estudio de esta materia como significativa, estos pensamientos se vuelven más negativos en el siguiente curso académico pudiendo influir el método que se utiliza para la enseñanza de este.

En relación, existen otros estudios que tratan por separado sobre estos dos modelos pedagógicos y que considero relevante citar. El primero de ellos se titula: *Aprendizaje cooperativo y Flipped Classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente* de Fortanet van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., y López Ramón, J.A. (2013). En este documento, se analizan los beneficios y limitaciones que supone implantar el *Flipped Classroom* y el aprendizaje cooperativo en el Grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Almería. De esta forma, las conclusiones obtenidas de este estudio distan de las que en el presente trabajo se obtendrán pues, en primer lugar, se combinan dos métodos innovadores diferentes y, en segundo lugar, la muestra sobre la que el trabajo citado realizó su estudio no coincide con la del presente proyecto (ni en franja de edad ni en los estudios cursados).

El segundo trabajo encontrado lleva por título: *La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza con metodología AICLE* de Silvia Gómez Muñoz (2013), aquí la autora analiza qué es el AICLE, cuáles son sus características, cómo surge y sus ventajas y desventajas.

Como en el caso anterior, la combinación de métodos pedagógicos no es la misma que la de esta práctica, al igual que la asignatura que actúa como eje, en ese caso *Science*. Además de que dicho trabajo se ha llevado a cabo con alumnos de la etapa Primaria, concretamente de sexto curso.

Finalmente, el último material vinculado con esta investigación se titula: *Las Inteligencias Múltiples en el aula de Lengua Inglesa* de Aurora Alarcón García (2013). En esta ocasión, sí que hay una similitud con el presente trabajo pues ambos estudian los efectos que produce aplicar la metodología de las Inteligencias Múltiples en el área de Inglés, aunque el documento citado no combina este modelo con ningún otro, por lo que la parte teórica se entiende que es explicada siguiendo la metodología tradicional. Asimismo, el grupo de alumnos con los que se lleva a cabo esta práctica pertenecen a 4º de la ESO y el objetivo de la misma es analizar los resultados que se obtienen de la combinación de diferentes inteligencias, sin centrarse en ningún contenido específico.

#### **2.4. Importancia de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

Por otra parte, el modelo pedagógico del *Flipped Classroom* se caracteriza principalmente por el uso que hace de las nuevas tecnologías dentro del ámbito educativo. En este sentido, si indagamos en la Ley Educativa presente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), vemos como que esta concede gran importancia a las TIC en todos los niveles educativos.

De esta forma, desde el preámbulo (*apartado IV*), se pone de manifiesto la importancia que estas nuevas tecnologías tienen en la sociedad actual, haciendo que el Sistema Educativo se haya visto en la necesidad de cambiar y actualizar las metodologías empleadas hasta el momento pues, es evidente que un alumno actual no aprende ni se comunica de la misma forma que lo hacían sus padres o abuelos.

Es tanta la importancia que las TIC tienen dentro del mundo educativo, que incluso esta ley las incluye en el listado de competencias clave que todo alumno debe haber adquirido una vez finalizada su formación.

En definitiva, y de acuerdo al apartado XI del preámbulo, los nuevos Sistemas Educativos tienden a trabajar de forma más globalizada, coordinada (al menos entre los países europeos) y apostando por metodologías en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más personalizado.

En esta misma línea es en la que centra el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples. La relación entre esta opción metodológica y la LOMCE (2013) queda patente en las competencias clave pues, éstas no solo se centran en dos áreas fundamentales (Lengua y Matemáticas), sino que también se hacen eco del resto de disciplinas que un alumno debe adquirir y desarrollar durante toda su vida. Asimismo, otro elemento que esta Ley Educativa pretende potenciar, y que se recoge en el apartado IX del preámbulo, es el trabajo interdisciplinar, principio sobre el que se sustentan las Inteligencias Múltiples.

#### **2.5. Competencias que se fomentarán con ambos modelos pedagógicos**

En cuanto a las competencias básicas o claves sobra mencionar el papel fundamental que ya desde la LOE han desempeñado. De este modo, y de acuerdo al Decreto 127/2007 de 24 de mayo por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, paso a citar la explicación relativa a la competencia lingüística o comunicación lingüística en la que se evidencia la estrecha relación de esta tanto con el *Flipped Classroom* como con las Inteligencias Múltiples: “disponer de una herramienta como el idioma favorece el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y permite el acceso directo a la información en su contexto real” (BOC, 2007).

En concordancia, y retomando la importancia de las nuevas tecnologías en ambos modelos pedagógicos cabe destacar la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital o competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. Al igual que ocurriese anteriormente, la relación de esta competencia se podría justificar a través de la explicación que el BOC (2007) aporta sobre la misma: “esta área debe lograr la alfabetización informática del alumnado y su familiarización con el ordenador, trabajando además técnicas básicas de manejo y de búsqueda de información en Internet”.

Asimismo, se añade: “el alumno tendrá que acceder a fuentes de información técnicas en otras lenguas, en especial el inglés, que le ayudarán a desarrollar esta competencia” (BOC, 2007).

La competencia social y ciudadana o social y cívica, por su parte, está presente tanto en la forma de transmitir los contenidos (en red lo cual hace que las familias también puedan participar en este proceso) como en la distribución que se realizará del aula (trabajo por grupo siguiendo la metodología de las Inteligencias Múltiples).

En esta línea, ambos modelos se pueden vincular con otras competencias como la denominada aprender a aprender pues, como en ella se explica: “Esta competencia implica el inicio en el aprendizaje y la posibilidad de continuarlo de manera autónoma” (BOC, 2007), si hay algo que caracteriza a ambos modelos es la independencia que se les otorga a los alumnos respecto a los modelos de enseñanza basados en el mando directo.

Evidentemente junto con esta explicación también se podría incluir la competencia de autonomía e iniciativa personal o sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.

Por último, la competencia matemática o la antigua competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico y la competencia cultural y artística o conciencia y expresiones culturales también se relacionan con estas metodologías aunque quizás no de una forma tan directa como las anteriores. Así, estas están presentes en el *Flipped Classroom* a través del contexto que se emplea para enseñar esta lengua. Por ejemplo, la estructura que se sigue para formar un tiempo verbal tendría que ver con las matemáticas, el espacio que se tome para realizar la presentación con la competencia concerniente al mundo físico y, la forma (imágenes, vídeos, sonido...) y apoyos visuales que se incluyan en los vídeos con la última competencia mencionada. En cuanto a las Inteligencias Múltiples, cada inteligencia se puede relacionar con al menos una competencia lo cual garantiza el desarrollo de todas ellas a través de las actividades que se diseñen.

Teniendo en cuenta que esta práctica se va a coordinar desde el área de Lengua Extranjera, cabe destacar la relevancia que la LOMCE (2013) concede al aprendizaje de otros idiomas. Así pues, esta afirmación se puede justificar tanto consultando el artículo número 46 donde se organiza el nivel que se posee de una lengua según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como en el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias en el que se recoge literalmente: “El conocimiento de lenguas extranjeras es un instrumento esencial en la formación. Particularmente, el conocimiento de la lengua inglesa ofrece nuevas oportunidades en una sociedad abierta y globalizada [...]” (BOC, 2007).

## 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Problema y objetivos de la investigación

La finalidad del presente TFM es servir de práctica alternativa ante la metodología tradicional que sigue aún vigente en las clases de lengua inglesa. De esta forma, se pretende realizar una propuesta que aúne dos métodos pedagógicos innovadores como son la *Flipped Classroom* y el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples permitiendo, por un lado, que los alumnos dediquen sus clases de Inglés a realizar proyectos o actividades significativas y, por otro, que los alumnos tengan diferentes vías de acceso a la hora de acceder a los contenidos teóricos de la materia.

Así pues, se estaría apostando por una metodología más personalizada, la cual permite que los alumnos descubran y potencien sus fortalezas, al mismo tiempo que trabajan con recursos didácticos novedosos que hacen que su motivación e interés aumente.

Por esto, los objetivos que se persiguen alcanzar a través de este TFM son:

1. Reflexionar sobre las ventajas y deficiencias detectadas después de aplicar el modelo pedagógico *Flipped Classroom* en conjunto con el de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje de una lengua extranjera como es el inglés.

2. Diseñar propuestas metodológicas en las que se introduzcan nuevos y diferentes elementos metodológicos como la distribución del aula en grupos, la organización de los tiempos (contenidos teóricos para casa) o, el trabajo cooperativo.

3. Plantear los contenidos a trabajar a través de diversas actividades recogidas en una *Webquest* que permitan el desarrollo de todas las inteligencias múltiples.

4. Proponer el uso de las TIC de forma reiterada y como parte fundamental del proceso de enseñanza.

5. Analizar los resultados obtenidos con el fin de comprobar la hipótesis de investigación que se plantea.

6. Compartir los resultados obtenidos con el objetivo de demostrar la eficacia de otros métodos de enseñanza diferentes al tradicional.

### 3.2. Metodología

Esta propuesta se llevará a cabo, por una parte, a través de la inclusión de un repositorio de vídeos que permita que los alumnos estudien todas las cuestiones teóricas propias de la materia y, por otra parte, mediante el diseño de una *WebQuest* (véase anexo 1) en la que se incluirán ocho actividades diferentes (cada una de ellas se corresponderá con una inteligencia) que ayudarán a los alumnos a retener e interiorizar los contenidos trabajados.

De este modo, lo primero que se hará es grabar o seleccionar de la red una serie de vídeos en donde se explique la teoría relativa al verbo "*To be*", contenido en el que se centrará esta investigación. La duración de estos no debería superar los 3 minutos ya que, un vídeo excesivamente largo puede hacer que el alumno desconecte y deje de prestar atención. Asimismo, sería conveniente que en dichas grabaciones se incluyeran apoyos visuales escritos de lo que se narra e imágenes.

Una vez en el aula, se procederá a dividir la clase en grupos y a dotar a cada equipo de, al menos tres ordenadores, según el número de alumnos que conforme cada grupo. Desde estos ordenadores,

cada grupo podrá acceder a la *WebQuest* en la que encontrarán las instrucciones necesarias para desarrollar cada actividad.

Por otra parte, el rol del profesor encargado de llevar a cabo esta práctica será el de guía no el de director, fomentado así el trabajo autónomo y la creatividad.

Una vez finalizada una actividad, cada equipo compartirá los resultados obtenidos con el resto de la clase, de manera que el trabajo pasará del pequeño al gran grupo. Por su parte, para la evaluación se tendrá en cuenta tanto trabajo diario en las actividades planteadas así como la creación de una carpeta en el escritorio del ordenador del centro en la que se incluyan el desarrollo de las actividades mencionadas (tanto grupales como individuales), sirviendo esta para evidenciar el aprendizaje del verbo *to be*.

En otro orden, las actividades que se incluyan no será cerradas, es decir, estas podrán ser modificadas o reajustadas tanto por los alumnos como por el docente en función de las necesidades que surjan durante el transcurso de las mismas. De igual manera, se irán relacionando con contenidos de otras áreas e, incluso y siempre que sea posible, se pedirá que profesores encargados de otras materias o personas relativas a la comunidad educativa estén presentes en el aula para que esta práctica sea más enriquecedora y significativa.

Por todo lo comentado, el tipo de investigación que voy a llevar a cabo es una investigación cuantitativa la cual permita comprobar los efectos de una intervención específica, en este caso las dos metodologías innovadoras (*Flipped Classroom* y teoría de las Inteligencias Múltiples) en las que se centra esta investigación.

### **3.2.1. Método: Tipo de diseño**

En esta ocasión se va a llevar a cabo un diseño experimental a través del cual se pretende comprobar los efectos de una intervención específica, buscando relaciones directas entre las variables. Así pues, dentro de este tipo se ha seleccionado la modalidad de estudio de diseño experimental puro. De esta forma, la estructura interna que este estudio sigue se caracteriza por las decisiones tomadas en torno a cuatro dimensiones: en primer lugar, se trata de un diseño univariado ya que se quiere comprobar el efecto de una sola variable dependiente (el nivel de motivación hacia el aprendizaje del Inglés). En este sentido, también se trata de un diseño unifactorial puesto que sólo se manipula una variable independiente (la aplicación del *Flipped Classroom* junto con la teoría de las inteligencias múltiples) e incluye sólo dos condiciones experimentales diferentes (la aplicación de estas metodologías sobre el grupo experimental y, la no aplicación de estas sobre el grupo de control).

En concordancia, también se trataría de un diseño intersujeto ya que dos grupos diferentes (experimental y de control), aunque de características similares, son sometidos a distintas condiciones experimentales con el objetivo de contrastar el efecto de la variable independiente. Por último, el diseño de los grupos sería aleatorio ya que la asignación de sujetos a un grupo u otro sería completa.

### **3.2.2. Problema de investigación**

El presente estudio tiene como finalidad aclarar la siguiente cuestión, entendida como la hipótesis inicial: ¿Existe relación entre el uso en el aula de metodologías innovadoras como las descritas con el aumento de la motivación hacia el aprendizaje del inglés? De este modo a partir de esta se han pensado otras preguntas que actúen como guía en el desarrollo de la investigación, siendo estas:

-¿Beneficia a los alumnos la implantación de la *Flipped Classroom* y de las Inteligencias Múltiples a través de las actividades de aula? ¿Los perjudica en algún aspecto? ¿En cuál?

-¿Suponen los cambios organizativos, metodológicos y de formación un inconveniente para el uso de las TIC en el aula? ¿Existe un momento de implantación óptimo (desde el inicio del curso, cuando los alumnos hayan interiorizado las rutinas del aula, al final del curso, enfocado a la evaluación...) para la aplicación de los modelos pedagógicos mencionados?

-¿El abordar proyectos de trabajo (como los planteados en la *WebQuest* y en relación con las inteligencias múltiples, tratados al final de la propuesta, etc.) hace que los alumnos se impliquen más en su aprendizaje?

-¿El uso de determinados recursos o herramientas TIC son fundamentales para que una determinada propuesta educativa tenga éxito?, ¿Existe algún dispositivo electrónico (*tablet*, ordenador, móvil, etc.) más adecuado que otro? ¿En qué sentido?

-¿Influye la comunidad educativa en el éxito de una práctica? ¿La aplicación de metodologías como el *Flipped Classroom* hace que las familias se impliquen más en el aprendizaje de sus hijos?

### **3.2.3. Definición de las variables**

En primer lugar, como variable dependiente se identifica el nivel de motivación que los alumnos muestran hacia el aprendizaje del inglés. Así pues, como variable independiente se encuentra la aplicación del *Flipped Classroom* junto con la teoría de las inteligencias múltiples en el grupo experimental. De esta forma, los niveles de esta variable serían:

-la aplicación de la metodología del *Flipped Classroom* en combinación de la teoría de las inteligencias múltiples para el aprendizaje del verbo to be.

-la no aplicación de la metodología del *Flipped Classroom* en combinación de la teoría de las inteligencias múltiples para el aprendizaje del verbo to be.

### **3.2.4. Definición de los grupos**

En este caso, por tratarse de un centro educativo de línea uno (una sola clase por nivel educativo) el grupo de control será el grupo de alumnos que el curso anterior (2016-17) se encontraba en 2º Primaria, mientras que el grupo experimental, es decir, aquellos que pondrán en práctica las metodologías del *Flipped Classroom* y las Inteligencias Múltiples serán los actuales alumnos de 2º de Primaria.

### **3.2.5. Formulación de la hipótesis**

Se espera que los niños de 2º de Primaria del Colegio Cervantes aumenten o mejoren su motivación hacia el aprendizaje del inglés tras la aplicación de las metodologías del *Flipped Classroom* en combinación con la teoría de las inteligencias múltiples.

### **3.2.6. Determinación de la población**

Esta investigación va dirigida a los niños de 2º de Primaria del Colegio Cervantes en Santa Cruz de Tenerife. Así pues, el grupo actual (curso 2017-18) que se encuentra en este nivel así como aquellos alumnos que ahora se encuentran en 3º de Primaria (el curso pasado en este centro no repitió ningún alumno) actuarán como muestra representativa. De este modo, los primeros formarán parte del grupo experimental (sobre los que se aplicará la variable independiente) mientras que los alumnos de 3º serán el grupo de control (sobre los que no se aplicó la variable independiente).

### 3.2.7. Selección de la muestra y organización de los sujetos (elección del centro educativo y del grupo de alumnos que se va investigar)

Como se ha comentado, se analizará un centro educativo concertado, el Colegio Cervantes en Tenerife el cual comprende la etapa Primaria y se encuentra incorporando las TIC a su proceso de enseñanza- aprendizaje. Para la selección de este se ha valorado la predisposición y grado de participación que los profesores que conforman dicho colegio mostraron cuando fueron invitados a colaborar en la investigación (ya que una parte de la propuesta se realizará en coordinación con otras áreas).

En este sentido, también se tuvo en cuenta el nivel de implicación que el centro tenía dentro de los proyectos tecnológicos que estaba llevando a cabo (dotación del centro y estado de los dispositivos tecnológicos, tiempo que el centro lleva integrando las TIC, niveles educativos a los que afecta...). Así pues, un factor decisivo a lo hora de hacer mi elección fue el hecho de estar trabajando en él.

No obstante, esta idea no estaba clara al principio de este trabajo, pues el Colegio Cervantes es de línea uno (solo hay un grupo por curso) y mi intención inicial era analizar a dos grupos (uno de control y otro experimental) de un mismo nivel educativo. De este modo, los criterios que en un principio se siguieron para concretar el centro en el que se iba a desarrollar la investigación fueron:

a) Teóricos:

-Centros educativos que contemplaran la etapa Primaria y que se encontrasen incorporando proyectos educativos relacionados con las TIC.

-Centros que tuviesen más de un grupo por nivel educativo.

b) Prácticos:

-Centros interesados en colaborar en el estudio y en el que trabajase algún conocido.

-Centros de la zona metropolitana de Santa Cruz de Tenerife.

En consecuencia, como se ha comentado anteriormente, el presente estudio no tiene el objetivo de medir una población completa, sino que selecciona una muestra representativa (reflejan las características de la población de la que provienen) a modo de unidad de análisis. Así pues, una vez definida dicha unidad de análisis (el grupo de 2º de Primaria) se ha procedido a delimitar la población en función de sus características (a través de métodos aleatorios puesto que al no haber dos grupos de clase del mismo nivel se ha tenido que tomar como grupo de control los alumnos del curso anterior), obteniendo una muestra probabilística, resultado de haber utilizado el método de la muestra aleatoria simple. Por todo ello, lo que este proceso garantiza es que cualquier sujeto seleccionado podía haber formado parte tanto del grupo experimental como del de control, pues sus características son similares.

### 3.2.8. Procedimiento experimental

Una vez seleccionados los grupos, el grupo de control se organizará de la siguiente manera:

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Con la colaboración de la profesora que el curso pasado impartió clases de Inglés en 2º de Primaria se tendrá una entrevista estructurada que ayude a recrear la forma en el que los alumnos aprendieron el verbo to be.		Al igual que con el grupo anterior, se pedirá a los alumnos de este grupo que cumplimenten el mismo cuestionario sobre su nivel de motivación hacia el aprendizaje del Inglés.

En concordancia, y respecto al grupo experimental:

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
En primer lugar, se planificará una sesión en la que los alumnos realizarán un cuestionario en el que se medirá el nivel de motivación que tienen hacia el aprendizaje del Inglés. Asimismo, y de manera simultánea, se rellenará una lista de control (observación sistemática) en la que se determine la actitud que estos muestran.	Por un tiempo de seis sesiones se desarrollará una propuesta metodológica basada en el método Flipped Classroom y la teoría de las Inteligencias Múltiples.	Para finalizar, se prevé una sesión en la que los alumnos realizarán el mismo cuestionario y, el investigador rellenará la misma lista de control (observación sistemática).

### 3.2.9. Técnicas de recogida de información y selección de informantes

Con el propósito de recopilar los datos necesarios para dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas y cumplir con los objetivos fijados, se ha decidido emplear técnicas propias de las investigaciones cuantitativas. La primera de ellas es la entrevista estructurada. Estas se utilizan para conocer opiniones, características culturales, personales y socioeconómicas, etc. de una población. Asimismo, se fundamentan en la comunicación verbal en base a un cuestionario previamente realizado (véase *anexo 2*).

Por su parte, la segunda técnica que se empleará será la observación sistemática, la cual se entiende como una observación no improvisada orientada a cumplir a una serie de objetivos. Así pues, es necesario que la información que se quiere recoger esté previamente definida, permitiendo así cuantificar esta. Por esta razón, se empleará una lista de control (véase *anexo 3*) que permita facilitar esta labor.

En concordancia, dicha técnica de recogida de datos se llevará a cabo en dos momentos:

- antes de la aplicación de las metodologías innovadoras mencionadas con el grupo experimental
- tras la aplicación de las metodologías innovadoras mencionadas con el grupo experimental

Por otra parte, otro instrumento que se utilizará para medir los datos del estudio será el cuestionario (véase *anexo 4*), pues estos posibilitan hacer comparaciones entre niveles amplios de sujetos siendo los resultados que se obtienen fáciles de analizar e interpretar.

De este modo, esta última herramienta se pondría en práctica en el caso del grupo experimental:

- antes de la aplicación del *Flipped Classroom* y las Inteligencias múltiples
- después de la aplicación del *Flipped Classroom* y las Inteligencias múltiples

Asimismo, en el caso del grupo de control se encuestará a los alumnos a posteriori de haber cursado 2º de Primaria.

Ante lo comentado, la aplicación de las técnicas seleccionadas posibilitará la comparación de los resultados obtenidos en cada una de ellas, confirmando o rechazando la hipótesis planteada.



### 3.2.10. Elaboración y análisis de datos

Tras la aplicación de las técnicas de recogida de datos mencionadas, se espera poder comprobar la hipótesis planteada cumpliendo, por consiguiente, con los objetivos fijados. En este sentido, los datos obtenidos se analizarán después de su recogida. Estos tendrán un notable carácter estadístico lo cual posibilitará la utilización de técnicas estadísticas para su análisis. En esta línea, dicho análisis se basará en:

-Con el objetivo de simplificar el contenido de las entrevistas estructuradas para hacerla más manejable e interpretable, se procederá a hacer un vaciado de los datos recopilados en el cuestionario guía a través de tablas de frecuencias para, a partir de estas poder obtener medidas estadísticas que permitan comparar los resultados con otros instrumentos que se utilizarán.

-Para ordenar y sintetizar la información obtenida a través de las observaciones sistemáticas, se empleará una lista de control, ya que estas posibilitan hacer un listado de un conjunto de conductas prefijadas (en este caso relacionadas con el nivel de motivación de los alumnos), permitiendo comprobar si dichos comportamientos se producen o no (sí/no), corroborando a su vez si el nivel de motivación ha mejorado tras aplicar las metodologías innovadoras mencionadas a lo largo del trabajo.

-Por último, en cuanto al cuestionario, este también se analizará a través de una tabla de frecuencias. En esta se recogerán aspectos como: la frecuencia absoluta de cada pregunta, la frecuencia relativa, frecuencia acumulada o frecuencia relativa acumulada.

En este sentido, dichas tablas se analizarán mediante una estadística descriptiva donde se muestre la media y la desviación estándar, entre otras, como medidas de centralización y dispersión.

Ante lo comentado, la objetividad de la información vendrá garantizada por la fiabilidad y validez de las técnicas de recogida de datos descritas. Así pues, los datos se transformarán en unidades numéricas que harán más exacto el análisis e interpretación.

En relación, los resultados que se prevén obtener se concretan en:

-La entrevista estructurada se llevará a cabo con una docente y esta se centrará en cómo en el curso anterior se explicó y se trabajó con los alumnos el verbo *to be*. Asimismo, se hará alusión al rendimiento académico que tuvieron estos y, por supuesto, a su nivel de motivación intentando determinar si este resultó decisivo para el aprendizaje del contenido mencionado y, de la asignatura en general.

-Empleando la observación sistemática a través de una lista de control con el grupo experimental, lo que se pretende es ver si existe o no variación entre la actitud que los alumnos muestran al inicio de la propuesta y la que manifiestan una vez concluida esta. Se trata de ver si su nivel de motivación e implicación varían ante el uso de metodologías innovadoras o, si por el contrario, si mantienen en la misma línea.

-Finalmente, el cuestionario se realizará con el objetivo de conocer las opiniones que ambos grupos tienen sobre su proceso de aprendizaje, esperando que hayan contrastes entre la opinión de aquellos que no tuvieron la oportunidad de aprender a través de ninguna metodología innovadora y los que sí.

Como es evidente, los resultados que se obtengan seguirán la línea de estas previsiones, extrayéndose a posteriori, las conclusiones finales de los mismos.

### 3.2.11. Rigor metodológico

Una vez concretado el problema de investigación, el método que se va a emplear para llevar a cabo (diseño experimental puro), las cuestiones de investigación (entendidas como los objetivos a los que se

pretende dar respuesta), haber seleccionado la muestra (centro y nivel educativo) que actuará como sujeto de la investigación, aclarado cómo se va a acceder a dichos sujetos, concretado los instrumentos de recogida de datos que se van a utilizar y, teniendo en cuenta la previsión de los resultados que se espera obtener, la valoración de la investigación estará fundamentada en los criterios de validez interna (grado en que los resultados son producto de los tratamientos aplicados), validez externa (grado en que se pueden generalizar los resultados), fiabilidad (exactitud de los resultados en el sentido de su estabilidad, repetición o precisión) y objetividad, los cuales estarán asegurados a lo largo de todo el proceso de investigación.

### 3.2.12. Cronograma

La duración de este estudio se distribuirá de la siguiente forma:

Tiempos estimados:	Para la revisión bibliográfica	Para la planificación de la investigación	Para el desarrollo de las actividades	Para el análisis de resultados y conclusiones	Revisión de la investigación
	1 mes (febrero - marzo)	1 mes (marzo- abril)	2 semanas (abril -mayo)	2 semanas (mayo)	1 semana (mayo)

En la fase de intervención, es decir, en el momento de desarrollo de las actividades se diseñarán seis sesiones (tres por semana) de 1 hora de duración cada una de ellas. Asimismo, el calendario estipulado para la puesta en práctica de estas será el siguiente:

DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES	
Pre-test	Jueves 19 de abril
1º sesión	Lunes 23 de abril
2º sesión	Martes 24 de abril
3º sesión	Jueves 27 de abril
4º sesión	Lunes 30 de abril
5º sesión	Lunes 7 de mayo
6º sesión	Martes 8 de mayo
Post-test	Jueves 10 de mayo

Una vez finalizada esta fase, se dispone de aproximadamente tres semanas para analizar y valorar la información obtenida.

## 4. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 Marco de actuación de la propuesta

De entre las opciones posibles para realizar este trabajo, la alternativa seleccionada ha sido la de realizar una investigación en un centro educativo. Así pues, la concreción didáctica que a continuación se mostrará ha sido diseñada para el área de Lengua Inglesa y su objetivo fundamental es enseñar el verbo *To be* a través de dos métodos pedagógicos innovadores como son el *Flipped Classroom* y el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples.

Asimismo, y como ya he comentado, esta propuesta ha sido diseñada para los alumnos de 2º de Primaria del CEPIPS Cervantes de Santa Cruz de Tenerife. No obstante, considero que no solo se beneficiará de este proyecto dicho grupo, sino toda la comunidad educativa pues, por una parte, los docentes del centro podrán aprender novedosas metodologías y, por otra parte, las familias interesadas también formarán parte del proceso de aprendizaje de sus hijos gracias al *Flipped Classroom*.

#### **4.1.1. Características generales del contexto.**

##### **4.1.1.1. Situación geográfica y aspectos físico-ambientales del entorno.**

El CPEIPS Cervantes se encuentra ubicado en el municipio de Santa Cruz de Tenerife, concretamente en la zona conocida como “Barrio de la Salud”, próximo al centro de la ciudad. Dicha zona goza en general de buen clima, reinando el sol la mayor parte del año, aspecto que favorece la realización de actividades al aire libre.

Asimismo, la capital de Tenerife ofrece a sus habitantes una amplia oferta de instalaciones y servicios, destacando en el ámbito cultural las diferentes bibliotecas, pabellones deportivos y centros culturales juveniles. En esta línea, la ciudad está diseñada para atraer turistas por lo que las playas, calles comerciales, museos, teatros, auditorios, cines, etc. son abundantes. A su vez, el “Barrio de la Salud” alberga numerosas asociaciones de vecinos y deportivas que se reúnen y animan la zona.

##### **4.1.1.2. Situación socio-económica de las familias y/o de la población.**

En términos generales, el nivel instruccional de Santa Cruz es medio ya que es una ciudad avanzada y emprendedora. No obstante, en la zona donde se encuentra el Centro se ubica un bloque de viviendas de protección oficial que hace que el nivel educativo sea más bajo, encontrándose la mayoría de personas de esta área en paro o empleándose en puestos inferiores del sector servicios (camareros, cocineros, cajeros, limpiadores...).

En esta línea, la economía de la capital se basa principalmente en el sector servicios, ya que esta cuenta con un gran número de turistas durante todo el año. En relación a esto, y, partiendo de una evaluación externa que se le hizo al centro durante el curso 2016/17, se puede tener una visión general de cómo son las familias de la zona. De esta forma, esta valoración reveló, fundamentalmente, que: el nivel de estatus económico, social y cultural de las familias puede considerarse medio- bajo; la mayoría de contratos entre las familias del alumnado son de carácter temporal; la tasa de absentismo es del 2,92% y más de la mitad del alumnado afirma que sus padres les animan para que estudien todos los días, preguntándoles por los deberes, comprobando que realizan estos, facilitándoles los materiales necesarios, etc.

##### **4.1.1.3. Tipología del Centro.**

El Centro al que va destinada esta investigación es un CPEIPS, es decir, un colegio privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En él se ofertan todos los niveles correspondientes con dichas etapas, habiendo únicamente un grupo por cada nivel educativo. En este sentido, el Centro no lleva a cabo ningún programa específico ni cuenta con aulas especiales como pueden ser las aulas Enclave.

#### **4.1.2. Características particulares de aplicación.**

Esta investigación va dirigida a los alumnos de 2º de Primaria. Así pues, este grupo se compone de 18 alumnos que, mayoritariamente, se ajustan a las características anteriormente desarrolladas. Así

pues, y en cuanto a los aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar al aula esta propuesta, cabe destacar la poca motivación del grupo y el bajo nivel que tienen en el área de Lengua Inglesa.

Por el contrario y como aspectos positivos, señalar las condiciones del aula, la cual está dotada con un ordenador en buen estado, altavoces, proyector, conexión estable a Internet...factores importantes teniendo en cuenta el carácter tecnológico de esta propuesta.

## **4.2. Implementación de la propuesta**

### **4.2.1. Objetivos de aprendizaje.**

1. Conocer los usos del verbo *to be* en forma afirmativa, negativa e interrogativa.
2. Aprender a construir frases tanto oral como por escrito en el que se emplee el verbo *to be* en cualquiera de sus formas.
3. Trabajar el verbo *to be* de manera contextualizada y real, empleando recursos innovadores como las TIC.

### **4.2.2. Justificación curricular.**

En sintonía con lo comentado en apartados anteriores, el presente trabajo tiene como objetivo general enseñar el verbo *to be* a través de la combinación de dos metodologías innovadoras como son el *Flipped Classroom* y el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples. No obstante, y para no incidir de nuevo en la justificación de estas metodologías, centraré esta contextualización curricular en el contenido a trabajar. Así pues, tomando como referencia el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, concretamente el apartado correspondiente con la Lengua Extranjera, se puede comprobar cómo aunque no se hace referencia de manera directa a este verbo, sí que se alude a otros aspectos menos específicos que se desarrollarán en esta investigación.

De esta forma, y analizando los criterios de evaluación para esta materia y curso, se trabajará para que el alumno sea capaz de:

2. Identificar palabras y frases escritas breves y sencillas referentes a temas familiares y de necesidad inmediata en lenguaje estándar, con el fin de avanzar en la comprensión de textos escritos de diferentes índoles.
3. Interactuar y hacerse entender en intervenciones orales muy breves y sencillas llevadas a cabo en contextos cotidianos predecibles, con el fin de desenvolverse de manera progresiva en situaciones habituales de comunicación propias de la interacción social, mostrando respeto por las ideas y opiniones de los demás.
4. Seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para comprender y producir textos orales monológicos a través de medios tradicionales y digitales, con el fin de ampliar un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje.
5. Seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para comprender textos escritos monológicos a través de medios tradicionales y digitales, con el fin de ampliar un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje.

#### 4.2.2.1. Destinatarios.

El grupo de 2º de Primaria del CPEIPS Cervantes al que va dirigida esta investigación está compuesto por 18 alumnos, 13 niñas y 5 niños. De entre estos, 2 alumnos han repetido nivel el curso pasado y 3 de ellos se han incorporado al Centro este curso, por lo que aún se encuentran en la fase de adaptación.

Asimismo, cabe destacar que los alumnos se encuentran poco motivados con el inglés lo cual produce que, en general, no suelen mostrarse participativos ante las tareas que se les propone, por lo que el nivel de dominio del idioma es bajo exceptuando un alumno que destaca por encima de sus compañeros en esta materia. No obstante, en este grupo no hay ningún alumno con necesidades específicas de apoyo educativo.

#### 4.2.3. Desarrollo.

La propuesta recogida en el presente trabajo tiene una duración de seis sesiones de una hora de duración cada una de ellas que se distribuyen durante el 3º trimestre de la siguiente forma:

DISTRIBUCIÓN DE LAS SESIONES	
Pre-test	Jueves 19 de abril
1º sesión	Lunes 23 de abril
2º sesión	Martes 24 de abril
3º sesión	Jueves 27 de abril
4º sesión	Lunes 30 de abril
5º sesión	Lunes 7 de mayo
6º sesión	Martes 8 de mayo
Post-test	Jueves 10 de mayo

Asimismo, la descripción de cada sesión ha sido realizada de forma esquemática y atendiendo a todos los factores que intervienen en el desarrollo normal de una clase (véase *anexo 5*).

#### 4.2.4. Aspectos claves: metodológicos, organizativos, etc.

De acuerdo con los objetivos de aprendizaje propuestos, los elementos curriculares citados y las actividades descritas, la metodología que se seguirá en esta investigación, se corresponde con los dos estilos de enseñanza sobre los que se organiza esta propuesta el *Flipped Classroom* y el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples. El primer método citado ofrece un enfoque integral que se basaría en el uso de las TIC y los recursos en línea, fomentando así el trabajo autónomo y en comunidad pues, los vídeos que se comparten se visualizarán en casa pudiendo consultar las dudas que surjan sobre estos con sus respectivas familias. Por su parte, las posibilidades que el aprendizaje basado en las Inteligencias Múltiples propone se orientan hacia una forma de trabajo más personalizada, la cual concuerda perfectamente con la metodología anterior. Asimismo, lo que se pretende es que los alumnos a través de una serie de tareas relacionadas entre sí puedan desarrollar las diferentes inteligencias que poseen, permitiendo que si un alumno no es capaz de realizar una determinada tarea de una forma, por ejemplo siguiendo la inteligencia lingüística, sí sea capaz de resolverla empleando otra inteligencia. En el fondo de lo que se trata es de mostrar las diferentes alternativas que existen para aprender un determinado contenido.

Cabe destacar, que estos métodos están sujetos a variación según el progreso o no del grupo con el que se llevará a cabo esta propuesta, ya que es posible que estos se tengan que adaptar o replantear.

En cuanto a los aspectos organizativos, en primer lugar la distribución de los alumnos irá variando en función de las características de cada actividad. Así pues, durante esta propuesta metodológica se trabajará principalmente en pequeños grupos heterogéneos propiciando así el trabajo cooperativo, la socialización y la interacción entre los alumnos. No obstante, habrá momentos en los que se requiera de un trabajo más personal, por lo que se pasará a trabajar en parejas, grupos de tres o incluso de manera individual. Cabe destacar que con el objetivo de que los alumnos no desconecten de las actividades, será el profesor el que forme los grupos y parejas evitando agrupar a compañeros con relaciones de amistad.

Asimismo, también se trabajará en gran grupo especialmente a la hora de presentar las tareas, el trabajo realizado y las dudas que puedan surgir durante el desarrollo de las mismas.

Finalmente, los espacios en los que se desarrollará esta propuesta son fundamentalmente tres: el aula ordinaria, el aula de informática y el hogar particular. Así pues, y como en el caso de los agrupamientos, cada actividad exige el uso de un lugar u otro. En esta línea, se ha intentado incluir un lugar más cercano como es el aula ordinaria, un espacio común como es el aula Medusa donde también se favorezca la socialización del grupo y otro más familiar como el domicilio individual.

#### **4.2.5. Recursos: materiales, humanos, etc.**

Los recursos necesarios para el desarrollo de esta propuesta se pueden clasificar en:

-Recursos materiales: Material escolar básico.

-Recursos digitales: Ordenadores con conexión a Internet (tanto en el centro como en casa), proyector y altavoces.

-Recursos humanos: Colaboración de la profesora de Inglés del curso pasado (2016-17)

#### **4.2.6. Evaluación**

La evaluación, recogiendo las palabras de López-Pastor (2006) es el punto clave de todo el proceso educativo. Ante esta afirmación, es evidente que, como señala el BOC (2007), la información que se extraiga del proceso evaluativo tiene que servir al docente para conocer las dificultades y progresos de sus alumnos, así como para adecuar su actuación en todo momento.

De esta forma, la evaluación de esta propuesta será planteada desde dos perspectivas:

##### 1. Evaluación del alumno

La actual LOMCE (2015) establece que la evaluación del alumno deberá ser continua, global, diferenciada y formativa. De esta manera, las actividades de evaluación también tendrán una finalidad didáctica que contribuirá a la adquisición de los objetivos didácticos fijados. En concordancia, este proceso de evaluación no será realizado exclusivamente por parte del profesor, sino que los alumnos, a través de la coevaluación y la autoevaluación, tomarán un papel activo dentro del mismo, aumentando su compromiso y responsabilidad.

Para llevar a cabo todo esto, los procedimientos e instrumentos de evaluación que se emplearán serán:

Procedimientos de evaluación: observación sistemática:

-App cuaderno del profesor (*véase anexo 6*): Se utilizará para anotar aquellas situaciones que se producen en el aula y son relevantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A través de esta herramienta se pretende fomentar la reflexión del profesor y aumentar las posibilidades de mejora de la práctica en cuestión.

Procedimientos de evaluación: análisis de producciones de los alumnos:

- Reflexiones escritas individuales: Al algunas sesiones, se pedirá a los alumnos que individualmente escriban en un documento Word (que se guardará en la carpeta compartida) sus sensaciones, reflexiones y aprendizajes con el objetivo de mejorar la siguiente sesión. Para ello, se propondrán tres preguntas que actuarán como guía: ¿qué he hecho?, ¿cómo lo he hecho? y ¿qué he aprendido?

- Cuaderno digital: Será recogido por el profesor con el fin de profundizar más en el alumno y en la propia práctica docente. Los alumnos deben almacenar en carpetas todas aquellas tareas que se realicen de manera digital, para una vez finalizada esta propuesta sean revisadas y valoradas.

Procedimientos de evaluación: intercambios orales con los alumnos:

- Reflexiones grupales de las sesiones, asambleas y paradas en círculo: La finalidad de este instrumento es dialogar, debatir, compartir experiencias que enriquezcan esta propuesta metodológica. De esta forma, al inicio de las actividades se plantearán asambleas iniciales que despierten el interés de los alumnos hacia lo que se va a trabajar.

- Autoevaluaciones y coevaluaciones (*véanse anexos 7 y 8*): Serán frecuentes ya que es importante que los alumnos se sientan integrados en el proceso evaluativo. De este modo, se fomentará el espíritu crítico y la reflexión ante el trabajo de los compañeros y el suyo propio.

*\*Los momentos concretos en los que se aplicaran estos instrumentos de evaluación aparecen reflejados en las tablas resumen de las sesiones.*

En esta línea, algunos de los instrumentos de evaluación anteriormente comentados también serán empleados como instrumentos de calificación (*véase anexo 9*).

## **2. Evaluación de la práctica docente**

Al igual que en el caso anterior, también se debe valorar la práctica docente y la efectividad del proyecto. Para llevar a cabo esta evaluación, los procedimientos e instrumentos que se emplearán serán:

- Cuestionario de autoevaluación de la actuación docente a través de Google Drive (*véase anexo 10*): el cual se pasará a los alumnos al inicio (para conocer sus expectativas) y al final (como valoración global).

- Intercambios orales con los alumnos sobre la unidad: que permitan la modificación y mejora de las actividades. Asimismo, estas interacciones no se restringirán exclusivamente a los alumnos sino que también se propiciarán entre los docentes, a fin de compartir experiencias educativas que hagan mejorar la actuación individual de cada docente.

## **4.3. Trabajo de campo**

### **4.3.1. Problemas o contratiempos que pueden surgir durante la aplicación**

El haber diseñado esta propuesta teniendo en cuenta las características específicas de un grupo concreto de alumnos, hace que los contratiempos que puedan surgir se vean reducidos, pues desde un primer momento se han conocido las limitaciones que se deben afrontar.

Dichos obstáculos se encuentran tanto en el propio centro como en los domicilios de algunos alumnos. En el colegio los problemas que habrá que superar están relacionados principalmente con los recursos, ya que no todos los ordenadores se encuentran en estado óptimo (algunos se encuentran desfasados), y el espacio de las aulas es reducido teniendo en cuenta el número total de alumno, lo cual entorpecerá el trabajo de los grupos, pues estos verán limitada su intimidad.

En esta línea, la conexión a Internet es un factor incontrolable ya que es posible que en medio de una sesión la conexión se pierda o ralentece el desarrollo normal de la clase.

Por otra parte, puede que algún alumno carezca de ordenador en su casa (aunque se ha realizado una encuesta para conocer este dato), lo cual se podría solucionar permitiendo que los vídeos compartidos se pudieran reproducir en cualquier dispositivo tecnológico (móvil, Tablet...). De igual forma los alumnos afectados por esta falta de recursos podrían acudir a una biblioteca (frecuentes en la zona) y conectarse a Internet de manera gratuita.

En cuanto al trabajo en grupo, es posible que entre los equipos formados surjan roces y pequeños enfrentamientos que hagan que algunos miembros no quieran participar más en la propuesta o que entorpezca el trabajo de sus compañeros. Ante esta situación, se optaría en primer lugar por realizar asambleas grupales para que la convivencia volviera a ser normal y, en el caso de que esta primera medida no diese los resultados esperado, se apartaría al/los involucrado/s y se les asignaría una tarea individual que no supondría el 100% de la nota, sino que simplemente permitiría conseguir un aprobado en base al contenido que se está trabajando.

#### **4.3.2. Implicación del profesorado**

Aunque el principal responsable de esta propuesta es el profesor de Inglés de 2º de Primaria, el resto de docentes también podrían beneficiarse de la misma. De esta forma, y como se comentaba anteriormente se podrán realizar intercambios orales sobre el desarrollo de la misma con el objetivo de compartir ideas e impresiones y de que el mayor número de docentes posible haga uso de metodologías innovadoras apoyadas por recursos tecnológicos.

En este sentido, también se incidirá en la idea de que cada docente cree sus propios materiales o, como en este caso, objetos digitales. Estos no solo ofrecen una educación mucho más personalizada acorde a las características del grupo con el que se vaya a poner en práctica sino también resultan un elemento novedoso para el alumno, quienes muy probablemente se sientan atraídos y más motivados por utilizar formatos nuevos que difieren del libro de texto.

Si esta propuesta se quisiera generalizar y hacer más global, cada docente desde su área podría contribuir creando actividades que formaran parte de la *Webquest* y que permitiesen a los alumnos no solo desarrollar las diferentes inteligencias múltiples que posee sino también abordar los contenidos de trabajo de manera interdisciplinar, es decir, conectando y trabajando varias áreas a la vez. Cada especialista podría enriquecer una determinada tarea o incluso plantearle más variables y grados.

No obstante, en el centro prácticamente no se llevan a cabo proyectos (exceptuando los recientes planes TIC), y la coordinación entre el profesorado es bastante escasa, lo cual puede derivar en posibles problemas y falta de participación. Es por esto por lo que una vez más el papel del profesor investigador e innovador y el esfuerzo que este dedique serán claves para “contagiar” a sus compañeros de ese espíritu.

Finalmente, y valorando también los aspectos positivos, el resto de docentes podrían colaborar a la hora de recabar o grabar los vídeos que se compartan para que los alumnos los visualicen pues, aunque estos tratarán de contenidos relacionados con la lengua inglesa, el ver cómo se crea un repositorio de videos como el que requiere este proyecto permitirá que aprendan a hacerlos y así poder



copiar este procedimiento con contenidos de su materia. De esta misma forma, el emplear unas metodologías tan vinculadas a las TIC como son el *Flipped Classroom* y el aprendizaje a través de las Inteligencias Múltiples permite que los docentes se actualicen y renueven sus recursos y metodologías. Así pues, “ciertamente, lo que el docente piensa sobre el potencial didáctico de las TIC condiciona su uso en la práctica” Tejedor, García-Valcárcel y Prada, (2009; citado en Marquès –Graells, 2011, p.1). A causa de esto, se siguen contemplando aspectos problemáticos sobre el uso de la tecnología por parte del profesorado. De esta forma, destacan notablemente los problemas que Calderón y Piñeiro (2007; citado en Marquès –Graells, 2011, p.1) citan sobre: “la resistencia al cambio, deficiencias formativas en el uso de las tecnologías, falta de autoestima y, elevado grado de frustración”.

En definitiva, este trabajo supone una buena práctica tanto para los alumnos, quienes podrán experimentar metodologías innovadoras alternativas a la tradicional, como para los docentes que comprobarán que es posible plantear otra forma de educar.

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1. Resultados del pre-test del grupo de control

Para conocer el nivel de motivación que los alumnos del curso pasado (grupo de control) tuvieron a la hora de aprender el verbo *to be* se le ha realizado una entrevista estructurada basada en un cuestionario (véase *anexo 2*) que ha proporcionado los siguientes datos:

Tabla 1: Resultados entrevista estructurada

$X_i$ (preguntas)	$f_i$ (frecuencias absolutas)			$n_i$ (frecuencias relativas)			$F_i$ (frecuencias acumuladas)			$N_i$ (frecuencias relativas acumuladas)		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	5	14	1	25.00%	70.00%	5.00%	5	19	20	25.00%	95.00%	100.00%
2	0	15	5	0.00%	75.00%	25.00%	0	15	20	0.00%	75.00%	100.00%
3	6	13	1	30.00%	65.00%	5.00%	6	19	20	30.00%	95.00%	100.00%
4	0	13	7	0.00%	65.00%	35.00%	0	13	20	0.00%	65.00%	100.00%
5	9	11	0	45.00%	55.00%	0.00%	9	20	20	45.00%	100.00%	100.00%
6	9	11	0	45.00%	55.00%	0.00%	9	20	20	45.00%	100.00%	100.00%
7	16	3	1	80.00%	15.00%	5.00%	16	19	20	80.00%	95.00%	100.00%
8	4	9	7	20.00%	45.00%	35.00%	4	13	20	20.00%	65.00%	100.00%
9	2	13	5	10.00%	65.00%	25.00%	2	15	20	10.00%	75.00%	100.00%
10	7	11	2	35.00%	55.00%	10.00%	7	18	20	35.00%	90.00%	100.00%

Así pues, la presente tabla quedaría representada a través de la figura 1:

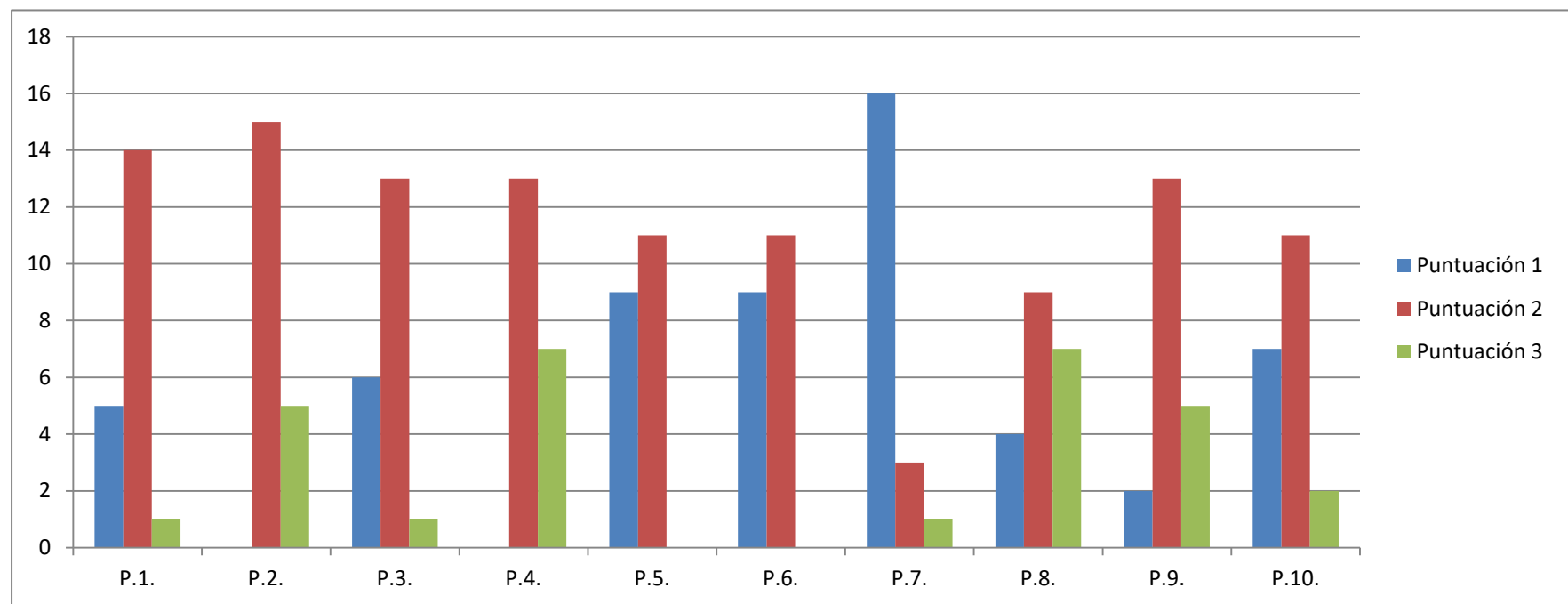


Figura 1: Diagrama de barras de la entrevista estructurada

Asimismo, los parámetros estadísticos (medidas de centralización y dispersión) que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 2: Parámetros estadísticos de la entrevista estructurada

<b>Xi (preguntas)</b>	<b>M<sub>o</sub> (moda)</b>	<b>R<sub>a</sub> (rango)</b>
1	2	13
2	2	15
3	2	12
4	2	13
5	2	13
6	2	11
7	1	13
8	2	5
9	2	11
10	2	9

### 5.1.1. Contraste de hipótesis

A través de la página <http://contchart.com/goodness-of-fit.aspx> he podido realizar test estadísticos que me han permitido aceptar o rechazar la hipótesis planteada y sobre la que gira este estudio. De esta forma, los resultados extraídos a partir de la tabla 1 son los siguientes:

Tabla 3: Contraste de hipótesis de la entrevista estructurada

	<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov:</b>	<b>Prueba de Anderson-Darling</b>	<b>Prueba de Lilliefors-van Soest</b>	<b>Prueba de Cramer-von Mises</b>	<b>Prueba de Ryan-Joiner</b>	<b>Prueba D'Agostino-Pearson</b>	<b>Prueba de Shapiro-Wilks</b>
<b>Puntuación 1</b>	P > 0.15	P = 0.203	P = 0.189	P = 0.256	P > 0.10	P = 0.149	P = 0.199
<b>Puntuación 2</b>	P = 0.043	P = 0.041	P = 0.044	P = 0.056	P = 0.023	P = 0.006	P = 0.032
<b>Puntuación 3</b>	P < 0.01	P < 0.001	P < 0.01	P < 0.005	P < 0.010	P < 0.001	P < 0.001

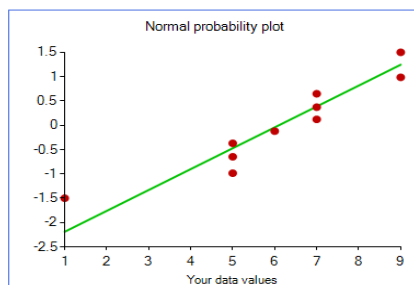


Figura 2: Representación de la puntuación 1

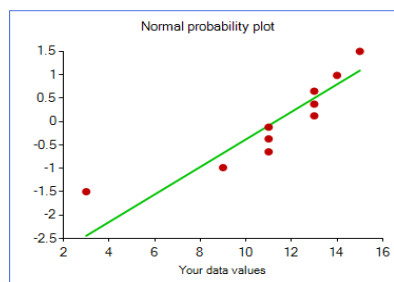


Figura 3: Representación de la puntuación 2

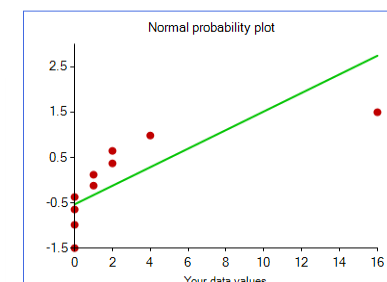


Figura 4: Representación de la puntuación 3

### 5.1.2. Interpretación de los datos

Por una parte, y respecto a la tabla de frecuencia cabe destacar varios aspectos: en primer lugar, si observamos la columna de las frecuencias absolutas ( $f_i$ ) y su figura (número 1) se ve como la mayoría de alumnos han recibido la puntuación 1 o 2 en la mayoría de ítems que se planteaban, correspondiéndose dichas opciones con la moda respecto a cada pregunta. De esta forma, se puede observar cómo destacan las puntuaciones más bajas, teniendo especial relevancia las preguntas 2, 4, 5 y 6 en las que ningún alumno ha obtenido la máxima puntuación (0.00% de la clase).

En este sentido, observando la columna de las frecuencias relativas ( $n_i$ ) también se puede ver la similitud entre las puntuaciones 1 y 2. Acorde a esto, el rango obtenido reafirma la importante diferencia, especialmente si se tiene en cuenta que se trata de una muestra de 20 alumnos, de las puntuaciones 1 y 2 respecto a la puntuación 3, pues los altos valores hallados llaman la atención. Por otra parte, y respecto al contraste de hipótesis cabe señalar que:

-Respecto a la puntuación 1: probablemente sigue una distribución normal ya que los valores de dicha opción ya que todos los valores se encuentran próximos a la línea que representa la distribución normal, por tanto la hipótesis nula se acepta.

-Respecto a la puntuación 2: al igual que el caso anterior esta puntuación probablemente también sigue una distribución normal, volviéndose a aceptar la hipótesis nula.

-Respecto a la puntuación 3: no sigue una distribución normal ya que los valores no se encuentran próximos a la línea de distribución. Esto se debe a que el valor p no es lo suficientemente pequeño como para no seguir esta distribución. Por tanto la hipótesis nula se rechazaría.

## 5.2. Resultados del pre-test del grupo experimental

### 5.2.1. Observación sistemática: lista de control

Como se comentaba anteriormente, con el grupo experimental se han puesto en práctica dos instrumentos a modo de pre-test. El primero de ellos es la observación sistemática de la actitud que tenían los alumnos antes de desarrollar la propuesta metodológica diseñada. Esta técnica ha sido concretada a través de una lista de control la cual me ha permitido centrar la atención en unas conductas concretas señalando si los diferentes alumnos que componen el grupo experimental cumplían o no estas. De esta forma, los resultados obtenidos se recogen en la denominada tabla 4:

Tabla 4: Resultados de la observación sistemática (pre -test)

$X_i$ (preguntas)	$f_i$ (frecuencias absolutas)			$N_i$ (frecuencias relativas)			$F_i$ (frecuencias acumuladas)			$N_i$ (frecuencias relativas acumuladas)		
	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
1	8	4	6	44.44%	22.22%	33.33%	8	12	18	44.44%	66.66%	100.00%
2	10	4	4	55.55%	22.22%	22.22%	10	14	18	55.55%	77.77%	100.00%
3	8	6	4	47.06%	33.33%	22.22%	8	14	18	47.06%	80.36%	100.00%
4	8	2	8	44.44%	11.11%	44.44%	8	10	18	44.44%	55.55%	100.00%
5	10	2	6	55.55%	11.11%	33.33%	10	12	18	55.55%	66.67%	100.00%
6	12	3	3	66.67%	16.66%	16.66%	12	15	18	66.67%	83.33%	100.00%
7	10	3	5	55.55%	16.66%	27.77%	10	13	18	55.55%	72.21%	100.00%
8	11	5	3	61.11%	27.77%	16.66%	11	16	18	61.11%	88.88%	100.00%
9	7	4	7	38.89%	22.22%	38.88%	7	11	18	38.89%	61.11%	100.00%
10	8	5	5	44.44%	27.77%	27.77%	8	13	18	44.44%	72.21%	100.00%

De este modo, dichos datos se representan a través de este diagrama:

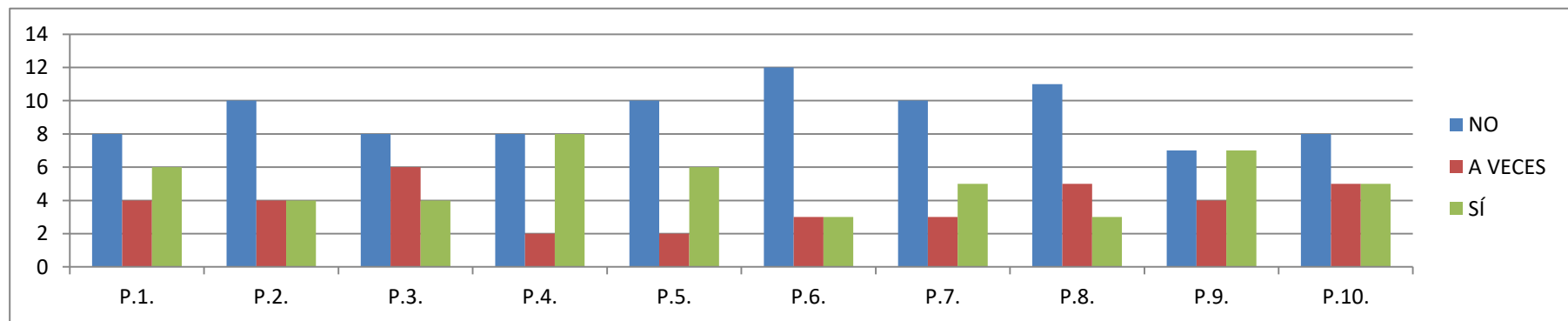


Figura 5: Diagrama de barras de la observación sistemática (pre-test)

Asimismo, los parámetros estadísticos que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 5: Parámetros estadísticos de la observación sistemática (pre-test)

<b>Xi (preguntas)</b>	<b>M<sub>o</sub> (moda)</b>	<b>R<sub>a</sub> (rango)</b>
1	NO	4
2	NO	6
3	NO	2
4	NO Y SÍ	6
5	NO	8
6	NO	9
7	NO	7
8	NO	8
9	NO Y SÍ	3
10	NO	3

### 5.2.1.1. Contraste de hipótesis

Los tests estadísticos que se han realizado se recogen en la tabla número 6: Contraste de hipótesis de la observación sistemática (pre-test).

Tabla 6: Contraste de hipótesis de la observación sistemática (pre-test)

	<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov:</b>	<b>Prueba Anderson-Darling</b>	<b>Prueba de Lilliefors-van Soest</b>	<b>Prueba de Cramer-von Mises</b>	<b>Prueba de Ryan-Joiner</b>	<b>Prueba D'Agostino-Pearson</b>	<b>Prueba de Shapiro-Wilks</b>
<b>NO</b>	P = 0.035	P = 0.108	P = 0.036	P = 0.083	P > 0.10	P = 0.542	P = 0.222
<b>A VECES</b>	P > 0.15	P = 0.536	P > 0.20	P = 0.53	P > 0.10	P = 0.754	P = 0.575
<b>SÍ</b>	P > 0.15	P = 0.716	P > 0.20	P = 0.743	P > 0.10	P = 0.65	P = 0.646

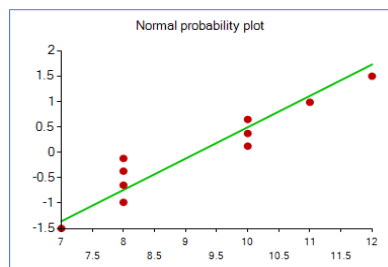


Figura 6: Representación del “No”

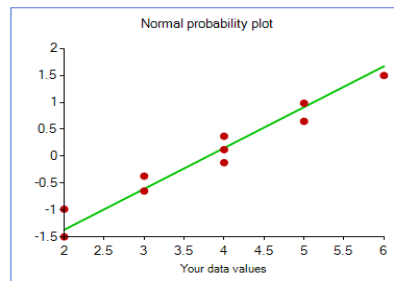


Figura 7: Representación del “A veces”

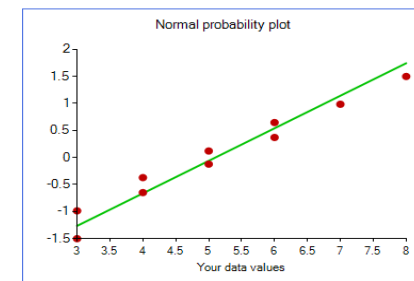


Figura 8: Representación del “Sí”

### 5.2.1.2. Interpretación de los datos

En primer lugar, observando la tabla de frecuencias número 2 se puede apreciar cómo en la columna de las frecuencias relativas ( $f_i$ ) la opción “a veces” es la que tiene una frecuencia más baja. En concordancia, la moda obtenida (tabla 5) refleja cómo la respuesta más común es el “no”. La cual refleja la mala actitud hacia el aprendizaje que tiene el grupo. Así pues, destacan especialmente las preguntas 2, 5, 6, 7, y 8 en la que más del 50% de la clase no mostraba una buena actitud. Este dato lo refuerza la columna de las frecuencias relativas ( $N_i$ ) en la que se contempla cómo casi la totalidad de la clase está representada antes de sumar el valor “sí”.

No obstante, el rango que se incluye en la tabla 5 deja constancia de los altos niveles obtenidos, especialmente en las preguntas 2, 4, 5, 6, 7 y 8, lo cual evidencia las diferencias existentes y destacables entre aquellos alumnos que han recibido buenas puntuaciones y aquellos que no, pudiéndose afirmar la existencia de dos grupos: uno más aplicado y con buena actitud hacia el aprendizaje y, otro que no la tiene.

Por otra parte, y respecto a la tabla 6 cabe señalar que:

-Respecto a la opción “no”: esta probablemente sigue una distribución normal ya que como se puede apreciar los datos obtenidos se sitúan muy próximos a la línea de distribución.

-Respecto a la opción “a veces”: probablemente también sigue una distribución normal.

-Respecto a la opción “sí”: probablemente sigue una distribución normal y casi idéntica a la de la opción “no”.

### 5.2.2. Cuestionario de motivación

Por otra parte, referente al cuestionario para medir la motivación que el grupo experimental realizó antes de comenzar con la propuesta metodológica (véase anexo 4), se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 7: Resultados del cuestionario de motivación (pre-test)

X <sub>i</sub> (preguntas)	f <sub>i</sub> (frecuencia absoluta)			n <sub>i</sub> (frecuencia relativa)			F <sub>i</sub> (frecuencias acumuladas)			N <sub>i</sub> (frecuencias relativas acumuladas)		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
1	2	8	8	11.11%	44.44%	44.44%	2	10	18	11.11%	55.55%	100.00%
2	0	9	9	0.00%	50.00%	50.00%	0	9	18	0.00%	50.00%	100.00%
3	2	6	10	11.11%	33.33%	55.55%	2	8	18	11.11%	44.44%	100.00%
4	0	14	4	0.00%	77.77%	22.22%	0	14	18	0.00%	77.77%	100.00%
5	2	8	8	11.11%	44.44%	55.55%	2	10	18	11.11%	55.55%	100.00%
6	4	10	4	22.22%	55.55%	22.22%	4	14	18	22.22%	77.77%	100.00%
7	3	11	4	16,66%	61.11%	22.22%	3	14	18	16,66%	77.77%	100.00%
8	4	10	4	22.22%	55.55%	22.22%	4	14	18	22.22%	77.77%	100.00%
9	1	6	11	5.55%	33.33%	61.11%	1	7	18	5.55%	38.88%	100.00%
10	4	11	3	22.22%	61.11%	16.66%	4	15	18	22.22%	83.33%	100.00%

En este sentido dichos datos se representan por medio de esta figura:

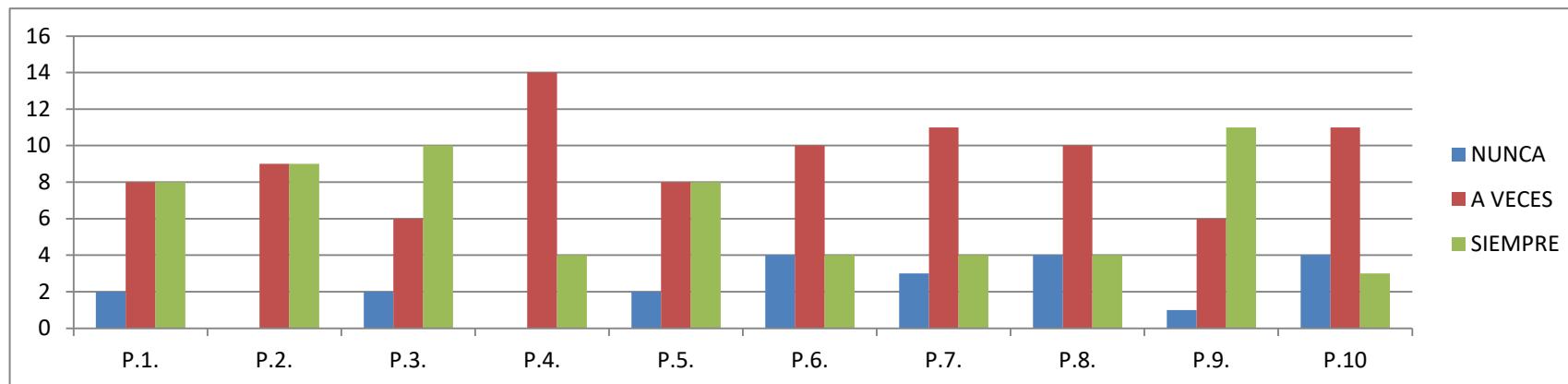


Figura 9: Diagrama de barras del cuestionario de motivación (pre-test)



Asimismo, los parámetros estadísticos que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 8: Parámetros estadísticos del cuestionario de motivación (pre-test)

<b>Xi (preguntas)</b>	<b>M<sub>o</sub> (moda)</b>	<b>R<sub>a</sub> (rango)</b>
1	A VECES Y SIEMPRE	6
2	A VECES Y SIEMPRE	9
3	SIEMPRE	8
4	A VECES	10
5	SIEMPRE	8
6	A VECES	6
7	A VECES	8
8	A VECES	6
9	SIEMPRE	10
10	A VECES	8

### 5.2.2.1. Contraste de hipótesis

Los tests estadísticos que se han realizado se recogen en la tabla número 9.

Tabla 9: Contraste de hipótesis del cuestionario de motivación (pre-test)

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov:	Prueba Anderson-Darling	Prueba de Lilliefors-van Soest	Prueba de Cramer-von Mises	Prueba de Ryan-Joiner	Prueba D'Agostino-Pearson	Prueba de Shapiro-Wilks
<b>NUNCA</b>	P > 0.15	P = 0.24	P > 0.20	P = 0.352	P > 0.10	P = 0.546	P = 0.156
<b>A VECES</b>	P > 0.15	P = 0.656	P > 0.20	P = 0.763	P > 0.10	P = 0.786	P = 0.651
<b>SIEMPRE</b>	P = 0.012	P = 0.04	P = 0.013	P = 0.039	P > 0.10	P = 0.364	P = 0.063

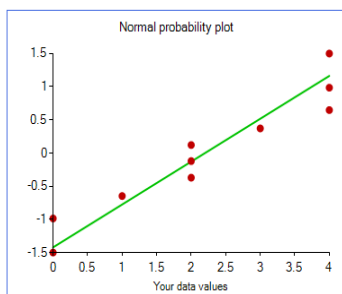


Figura 10: Representación del “nunca”

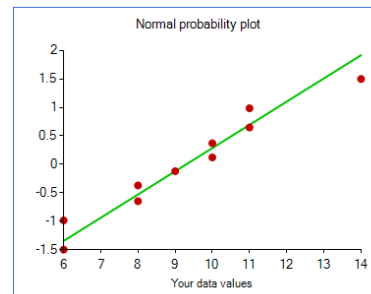


Figura 11: Representación del “a veces”

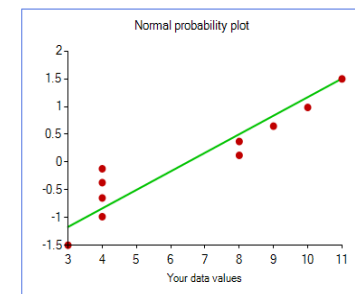


Figura 12: Representación del “siempre”

### 5.2.2.2. Interpretación de datos

Para empezar observando la tabla 7 se puede afirmar que la opción que tiene una frecuencia más baja es “nunca” destacando como refleja la figura 9 las preguntas 2 y 4 en las que ningún alumno ha marcado esta opción. En esta línea, destacan las preguntas 4, 7, 9 y 10 por acumular un alto número de respuestas en torno a la misma opción, mostrando un acuerdo casi total en todo el grupo.

En concordancia, después de analizar el resultado obtenido para cada pregunta, se puede afirmar que la moda se corresponde con la opción “a veces” mientras que el rango refleja una mayor diferencia en las preguntas 4 y 9 en las que se aprecian los mayores niveles, indicando la diferencia de opiniones que los alumnos expresaron en torno a dichas preguntas.

Por otra parte, y en cuanto a la tabla 9 y sus correspondientes figuras: 10,11 y 12, las tres opciones que se ofrecían en el cuestionario (nunca, a veces y siempre) probablemente siguen una distribución normal lo cual indica la proximidad de los datos recogidos respecto a la línea de distribución así como el tamaño del valor p más amplio que si se tratase de una distribución no normal.

### 5.3. Resultados de los post-test del grupo de control

Como medida de post-test en el grupo de control se repartió entre los 20 alumnos que componen la actual clase de 3º de Primaria el cuestionario de motivación (véase anexo 4) utilizado como medida de pre-test en el grupo experimental. El motivo por el que se utilizó el mismo instrumento fue para así poder contrastar los datos obtenidos en cada grupo. Así pues, los resultados obtenidos se concretan en:

Tabla 10: Resultados cuestionario motivación (post-test del grupo de control)

X <sub>i</sub> (preguntas)	f <sub>i</sub> (frecuencias absolutas)			n <sub>i</sub> (frecuencias relativas)			F <sub>i</sub> (frecuencias acumuladas)			N <sub>i</sub> (frecuencias relativas acumuladas)		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
1	2	15	3	10.00%	75.00%	15.00%	2	17	20	10.00%	85.00%	100.00%
2	4	12	4	20.00%	60.00%	20.00%	4	16	20	20.00%	80.00%	100.00%
3	1	19	0	5.00%	95.00%	0.00%	1	20	20	5.00%	100.00%	100.00%
4	2	17	1	10.00%	85.00%	5.00%	2	19	20	10.00%	95.00%	100.00%
5	0	17	3	0.00%	85.00%	15.00%	0	17	20	0.00%	85.00%	100.00%
6	4	15	1	20.00%	75.00%	5.00%	4	19	20	20.00%	95.00%	100.00%
7	7	10	3	35.00%	50.00%	15.00%	7	17	20	35.00%	85.00%	100.00%
8	4	10	6	20.00%	50.00%	30.00%	4	14	20	20.00%	70.00%	100.00%
9	1	1	18	5.00%	5.00%	90.00%	1	2	20	5.00%	10.00%	100.00%
10	4	13	3	20.00%	65.00%	15.00%	4	17	20	20.00%	85.00%	100.00%

De esta forma, la representación de estos datos es:

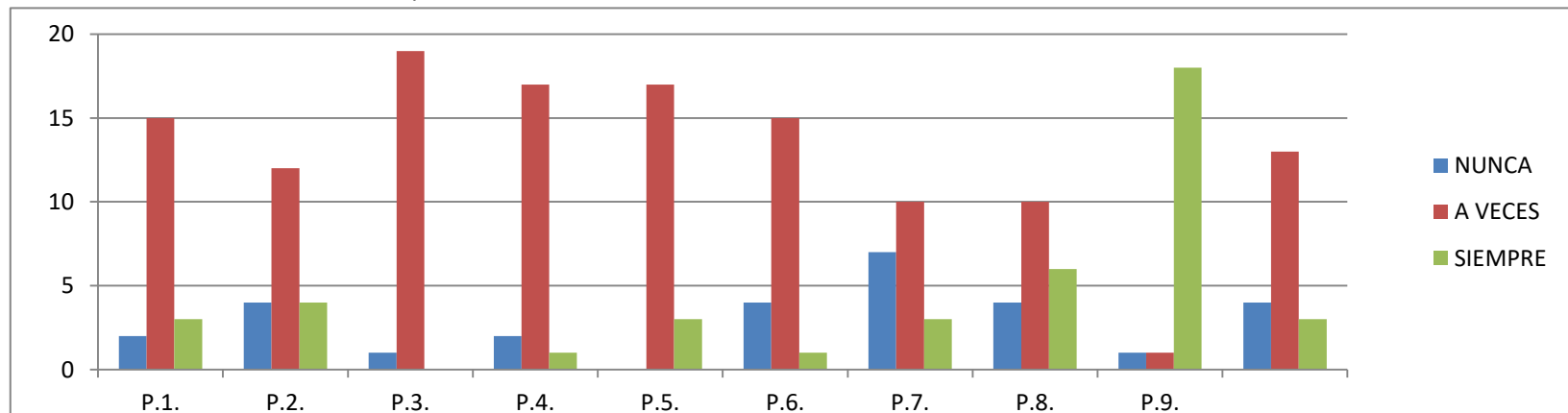


Figura 13: Diagrama de barras del cuestionario de motivación (post-test del grupo de control)

Asimismo, los parámetros estadísticos que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 11: Parámetros estadísticos del cuestionario de motivación (post-test del grupo de control)

$X_i$ (preguntas)	$M_o$ (moda)	$R_a$ (rango)
1	A VECES Y SIEMPRE	6
2	A VECES Y SIEMPRE	9
3	SIEMPRE	8
4	A VECES	10
5	SIEMPRE	8
6	A VECES	6
7	A VECES	8
8	A VECES	6
9	SIEMPRE	10
10	A VECES	8

### 5.3.1.1. Contraste de hipótesis

Los tests estadísticos que se han realizado se recogen en la tabla número 12.

Tabla 12: Contraste de hipótesis del cuestionario de motivación (post-test del grupo de control)

	Prueba de Kolmogorov-Smirnov:	Prueba Anderson-Darling	Prueba de Lilliefors-van Soest	Prueba de Cramer-von Mises	Prueba de Ryan-Joiner	Prueba D'Agostino-Pearson	Prueba de Shapiro-Wilks
<b>NUNCA</b>	$P > 0.15$	$P = 0.208$	$P > 0.20$	$P = 0.186$	$P > 0.10$	$P = 0.638$	$P = 0.331$
<b>A VECES</b>	$P > 0.15$	$P = 0.221$	$P > 0.20$	$P = 0.332$	$P > 0.10$	$P = 0.038$	$P = 0.168$
<b>SIEMPRE</b>	$P < 0.01$	$P < 0.001$	$P < 0.01$	$P < 0.005$	$P < 0.010$	$P < 0.001$	$P < 0.001$

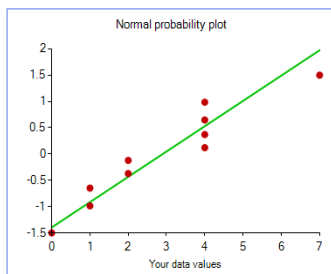


Figura 14: Representación de los “nunca”

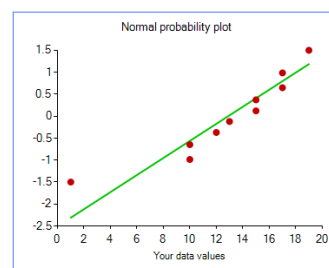


Figura 15: Representación de los “a veces”

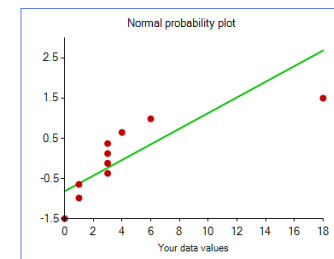


Figura 16: Representación de los “siempre”

### 5.3.1.2. Interpretación de datos

Centrando la atención en la tabla 10 cabe señalar los siguientes aspectos: en primer lugar, observando la columna de las frecuencias absolutas ( $f_i$ ) se puede apreciar cómo a la mayoría de alumnos se han identificado en las diferentes preguntas con la opción de “a veces”, siendo este valor la moda en la mayoría de preguntas. En relación, cabe destacar que en las preguntas 3 y 5 ningún alumno señaló “siempre” y “nunca” respectivamente. Este dato se puede comprobar en la columna de frecuencias relativas ( $n_i$ ) en la que dichos valores se representan con un 0.00%. Continuando con el análisis, las puntuaciones absolutas también se concentran en torno a las preguntas 3, 4 y 9 en la que la mayoría de alumnos se han decantado por una misma opción. Así pues, y relativo al rango obtenido, destacan las preguntas 4 y 9 por tener las puntuaciones más variadas, es decir, por tener la mayor diferencia de rango y, las preguntas 1, 6 y 8 por ser las más próximas, es decir, por presentar menos diferencias entre las diferentes opciones.

Por otra parte, respecto a la tabla 12 cabe señalar que las tres opciones ofrecidas en el cuestionario es probable que sigan una distribución normal ya que como se puede apreciar en las figuras 14, 15 y 16 las puntuaciones se encuentran próximas a la línea de distribución, alejándose solo valores aislados.

Por último, haciendo una comparación entre el pre-test y del post-test llevado a cabo se extraen las siguientes conclusiones:

PREGUNTAS	DOCENTE (PRE-TEST)	ALUMNOS (POST-TEST)	CONCLUSIÓN
1	Tanto la docente como los alumnos señalan que había una falta de atención cuando se explicaban los contenidos (coinciden en que solo un alumno siempre prestaba atención).		Había una falta generalizada de interés hacia la materia.
2	Concretamente cinco alumnos siempre se distraían hablando con sus compañeros y que nadie estaba siempre atento.	Los alumnos señalan que cuatro de ellos siempre estaban distraídos coincidiendo con el pre-test, pero que sin embargo otros cuatro nunca desconectan de la clase (no coincidiendo con los resultados del pre-test).	Se manifiesta una coincidencia entre aquellos que siempre estaban distraídos y, una discrepancia entre aquellos que siempre estaban atentos. Es posible que esto se deba a la perspectiva desde la cual cada participante ha respondido.
3	En esta pregunta hay discrepancias entre ambas pruebas, pues mientras que en el pre-test la docente afirma que solo un alumno atiende a las explicaciones y seis de ellos nunca atienden, los discentes responden que nadie de ellos siempre atiende y que solo uno nunca atiende.		Los alumnos, al contrario de la opinión de la docente, no reconocen que no le prestan atención.
4	Al menos siete alumnos siempre se aburrían por no entender lo que tenían que hacer, y que	Consideran que dos alumnos nunca se aburrían (al contrario de lo que piensa	Menos alumnos de los que creía la docente se aburren.

	nadie nunca se aburría.	la docente) y de los siete niños que señaló la maestra coinciden en que uno siempre se aburría.	
<b>5</b>	Aunque la mayoría de alumnos preguntaba a veces, nueve de ellos nunca lo hacían.	Aquí se produce la mayor discrepancia de resultados ya que de los nueve alumnos que señala la docente como que nunca preguntaban ninguno se identifica con esa situación y se incluyen en la categoría de a veces, incluso tres de ellos estiman que siempre que no entienden la tarea preguntan.	Más alumnos de los que señala la docente participan en clase (no aclarándose qué entienden ellos por participar).
<b>6</b>	Nueve alumnos nunca terminaban y nadie siempre terminaba, concediendo al resto valores intermedios.	Los alumnos coinciden que cuatro de ellos nunca terminaban y que solo uno siempre lo hacía.	Eran escasos los alumnos que terminaban sus tareas a tiempo.
<b>7</b>	Dieciséis alumnos nunca hacían sus tareas para casa, y solo uno siempre la traía hecha.	Coinciden en que siete de ellos nunca hacían la tarea, sin embargo aumenta a tres los que siempre la hacían.	Una gran parte del grupo llevaba con frecuencia la tarea sin hacer.
<b>8</b>	Cuatro de los alumnos nunca deseaba que terminara la clase, mientras que siete de ellos siempre lo deseaba.	Cuatro de ellos nunca deseaba que acabara la clase, coincidiendo con la docente, mientras que seis discentes siempre querían que terminara.	La mayoría de alumnos deseaba que las clases de Inglés terminaran.
<b>9</b>	Dos alumnos nunca tenían interés en utilizar las tecnologías en las actividades que se proponían. Sin embargo, cinco de ellos siempre se mostraban entusiasmados por estas. El resto, trece alumnos se motivaban por ellas a veces.	Solo un alumno nunca tenía interés por las tecnologías, otro a veces y la mayoría, dieciocho siempre quería utilizarlas, reflejándose un claro desacuerdo entre lo que opina la docente y los alumnos.	Aunque la docente creía que a los alumnos no les interesaba usar las tecnologías a estos sí que le interesaban.
<b>10</b>	Siete alumnos no deseaban tener clases de Inglés y que solo a dos sí les gustaba.	A cuatro no les gustaban las clases de inglés y que solo tres estaban satisfechos con ellas.	La mayoría (aunque menos de los que la docente creía) les era indiferente sus clases de Inglés.

## 5.4. Resultados del post-test del grupo experimental

### 5.4.1. Observación sistemática: lista de control

En cuanto al grupo experimental, se aplicaron los mismos instrumentos que durante el pre-test para así poder comparar más fácilmente los datos, pudiendo, por consiguiente, comprobar o rechazar la hipótesis planteada.

Tabla 13: Resultados de la observación sistemática (post-test)

Xi (preguntas)	fi (frecuencias absolutas)			Ni (frecuencias relativas)			Fi (frecuencias acumuladas)			Ni (frecuencias relativas acumuladas)		
	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí	No	A veces	Sí
1	2	7	9	11.11%	38.89%	50.00%	2	9	18	11.11%	50.00%	100.00%
2	4	6	8	22.22%	33.33%	44.44%	4	10	18	22.22%	55.55%	100.00%
3	4	5	9	22.22%	27.78%	50.00%	4	9	18	22.22%	50.00%	100.00%
4	6	6	6	33.33%	33.33%	33.33%	6	12	18	33.33%	66.66%	100.00%
5	4	5	9	33.33%	27.78%	50.00%	6	9	18	33.33%	61.11%	100.00%
6	6	3	9	33.33%	16.67%	50.00%	6	9	18	33.33%	50.00%	100.00%
7	2	2	14	11.11%	11.11%	77.77%	2	4	18	11.11%	22.22%	100.00%
8	6	2	10	33.33%	11.11%	55.56%	6	8	18	33.33%	44.44%	100.00%
9	13	4	1	72.22%	22.22%	5.56%	13	17	18	72.22%	94.44%	100.00%
10	18	0	0	100.00%	0.00%	0.00%	18	18	18	100.00%	100.00%	100.00%

Dichos representados serían los recogidos en la figura 17:

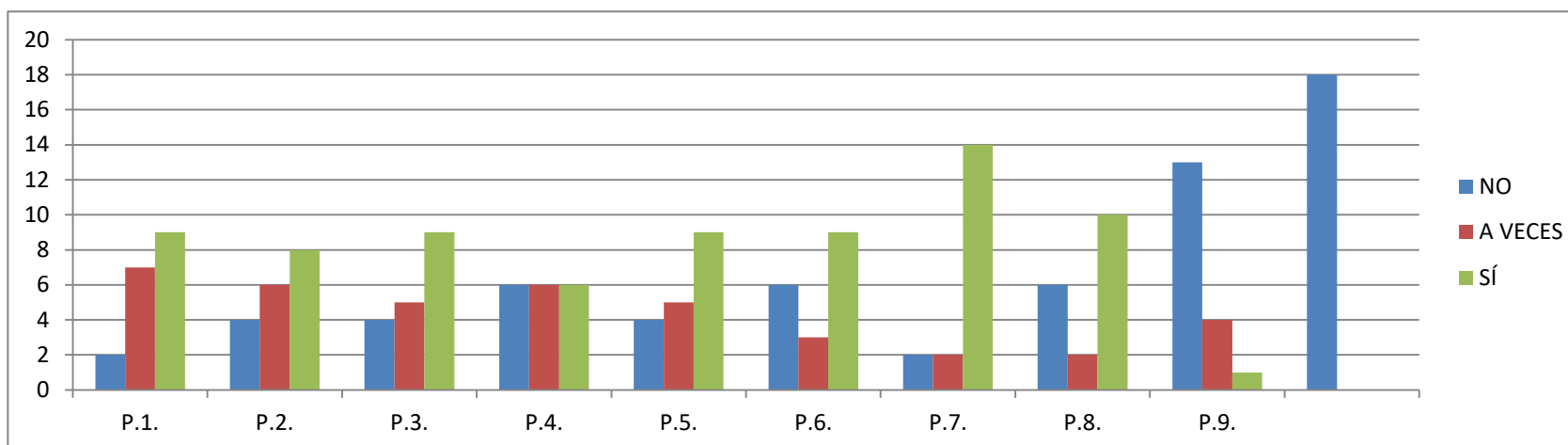


Figura 17: Diagrama de barras de la observación sistemática (post-test)

Asimismo, los parámetros estadísticos que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 14: Parámetros estadísticos de la observación sistemática (post-test)

<b>Xi (preguntas)</b>	<b>Mo (moda)</b>	<b>R<sub>a</sub> (rango)</b>
1	SÍ	7
2	SÍ	4
3	SÍ	5
4	NO, A VECES Y SÍ	0
5	SÍ	5
6	SÍ	6
7	SÍ	12
8	SÍ	8
9	NO	12
10	NO	18

### 5.3.1. Contraste de hipótesis

Tabla 15: Contraste de hipótesis de la observación sistemática (post-test del grupo experimental)

	<b>Prueba de Kolmogorov- Smirnov:</b>	<b>Prueba Anderson- Darling</b>	<b>Prueba de Lilliefors-van Soest</b>	<b>Prueba de Cramer-von Mises</b>	<b>Prueba de Ryan- Joiner</b>	<b>Prueba D'Agostino- Pearson</b>	<b>Prueba de Shapiro- Wilks</b>
<b>NO</b>	P < 0.01	P = 0.008	P < 0.01	P = 0.006	P = 0.011	P = 0.011	P = 0.009
<b>A VECES</b>	P > 0.15	P = 0.642	P > 0.20	P = 0.637	P > 0.10	P = 0.592	P = 0.702
<b>SÍ</b>	P = 0.079	P = 0.039	P = 0.079	P = 0.026	P = 0.081	P = 0.427	P = 0.106

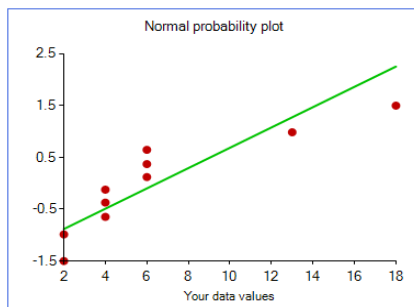


Figura 18: Representación de “no”

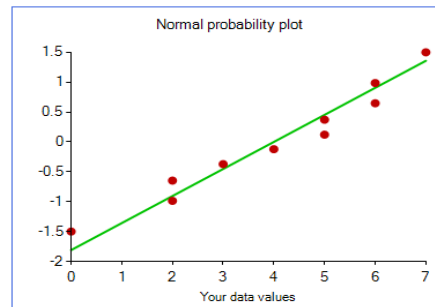


Figura 19: Representación de “a veces”

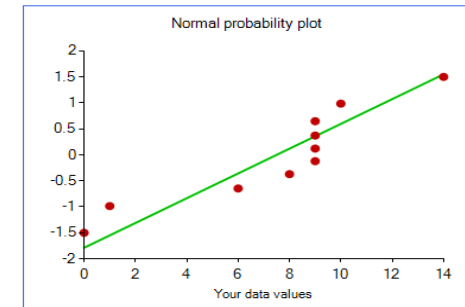


Figura 20: Representación de “sí”



### 5.3.2. Interpretación de datos

En cuanto a la tabla 13 observando la columna de las frecuencias relativas ( $f_i$ ) se aprecia cómo en la mayoría de preguntas la frecuencia más alta recae en la opción “siempre” y, la más baja en su contrario “nunca”. Así pues, cabe destacar la pregunta número 4 en la que las tres opciones han sido elegidas por el mismo número de alumnos (6). En este sentido, las preguntas 9 y 10 concentran el mayor número de alumnos en la opción “nunca”, 13 y 18 alumnos respectivamente. Acorde a lo comentado, la moda que más se repite entre las diferentes preguntas es la opción siempre y el mayor rango se encuentra en las preguntas 7, 9 y 10, lo cual quiere decir que en dichas preguntas es donde más diversidad ha habido entre los alumnos que han elegido una opción y otra.

Por otra parte, la distribución de las tres opciones, tal y como se reflejan en las figuras 18, 19 y 20, siguen probablemente una distribución normal ya que todos los valores se encuentran próximos a la línea de distribución, por lo tanto la hipótesis nula se aceptaría.

Finalmente, y haciendo una comparación entre el pre-test (tabla 4) y el post-test (tabla 13) de este instrumento se extraen las siguientes conclusiones:

-En líneas generales se aprecia la mejora y aumento de la motivación entre el antes de aplicar la propuesta y el después. Así pues, y aunque los resultados del pre-test no eran del todo negativos sí se ha apreciado el cambio y evolución de alumnos que partían con un nivel bajo de motivación. En este sentido, cabe destacar que han mejorado más los resultados de los alumnos que tenían las puntuaciones más bajas que de aquellos que mostraban niveles medios de motivación.

-Se puede concluir que aspectos como el interés por el contenido a trabajar (pregunta 1), el nivel de participación (pregunta 2), la comprensión de las tareas (pregunta 5), la adecuación a los tiempos (pregunta 6) y sobre todo el repasar en casa (pregunta 8), el interés por las actividades (pregunta 9) y, el estado de ánimo a la hora de afrontar las clases (pregunta 10). Es precisamente esta última pregunta la que mejor evolución ha experimentado pues en todos los alumnos se ha notado las ganas de trabajar.

-Por último, comentar que ninguna conducta ha empeorado o ha hecho que descendiera el nivel de motivación.

#### 5.4.2. Cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental)

Para finalizar, el último instrumento que se va a analizar es el cuestionario de motivación que la clase de 2º de Primaria cumplimentó una vez finalizada la propuesta educativa. Así pues, éste será una buena guía para conocer sus opiniones respecto a esta.

Tabla 16: Resultados del cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental)

Xi (preguntas)	fi (frecuencia absoluta)			Ni (frecuencia relativa)			Fi (frecuencias acumuladas)			Ni (frecuencias relativas acumuladas)		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
1	1	7	10	5.55%	38.88%	55.55%	1	8	18	5.55%	44.43%	100.00%
2	0	11	7	0.00%	61.11%	38.88%	0	11	18	0.00%	61.11%	100.00%
3	0	3	15	0.00%	16.66%	83.33%	0	3	18	0.00%	16.66%	100.00%
4	0	5	13	0.00%	27.77%	72.22%	0	5	18	0.00%	27.77%	100.00%
5	0	3	15	0.00%	16.66%	83.33%	0	3	18	0.00%	16.66%	100.00%
6	0	2	16	0.00%	11.11%	88.88%	0	2	18	0.00%	11.11%	100.00%
7	2	7	9	11.11%	38.88%	50.00%	2	9	18	11.11%	49.99%	100.00%
8	18	0	0	100.00%	0.00%	0.00%	18	18	18	100.00%	100.00%	100.00%
9	0	0	18	0.00%	0.00%	100.00%	0	0	18	0.00%	0.00%	100.00%
10	0	2	16	0.00%	11.11%	88.88%	0	2	18	0.00%	11.11%	100.00%

Estos datos representan la figura 21:

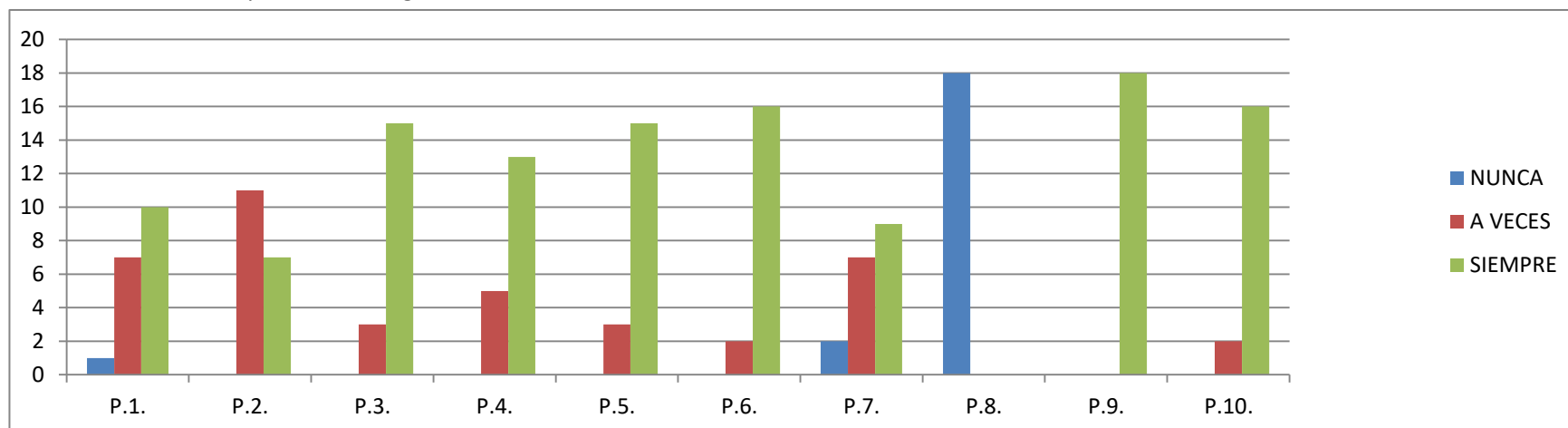


Figura 21: Diagrama de barras del cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental)

Asimismo, los parámetros estadísticos que se obtienen de estos datos se concretan en:

Tabla 17: Parámetros estadísticos del cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental)

<b>Xi (preguntas)</b>	<b>M<sub>o</sub> (moda)</b>	<b>R<sub>a</sub> (rango)</b>
1	SIEMPRE	9
2	A VECES	11
3	SIEMPRE	15
4	SIEMPRE	13
5	SIEMPRE	15
6	SIEMPRE	16
7	SIEMPRE	7
8	NUNCA	18
9	SIEMPRE	18
10	SIEMPRE	16

#### 5.4.2.1. Contaste de hipótesis

Tabla 18: Contraste de hipótesis del cuestionario de motivación (post-test del grupo experimental)

	<b>Prueba de Kolmogorov-Smirnov:</b>	<b>Prueba Anderson-Darling</b>	<b>Prueba de Lilliefors-van Soest</b>	<b>Prueba de Cramer-von Mises</b>	<b>Prueba de Ryan-Joiner</b>	<b>Prueba D'Agostino-Pearson</b>	<b>Prueba de Shapiro-Wilks</b>
<b>NUNCA</b>	P < 0.01	P < 0.001	P < 0.01	P < 0.005	P < 0.010	P < 0.001	P < 0.001
<b>A VECES</b>	P > 0.15	P = 0.369	P > 0.20	P = 0.375	P > 0.10	P = 0.406	P = 0.348
<b>SIEMPRE</b>	P > 0.15	P = 0.185	P > 0.20	P = 0.22	P > 0.10	P = 0.125	P = 0.176

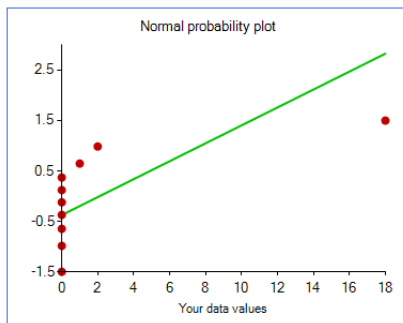


Figura 22: Representación del “nunca”

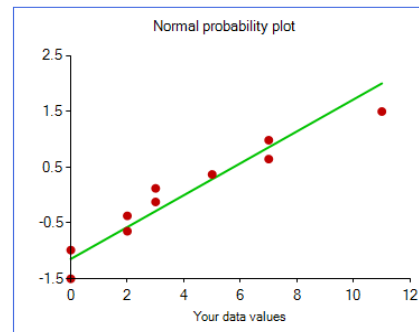


Figura 23: Representación del “a veces”

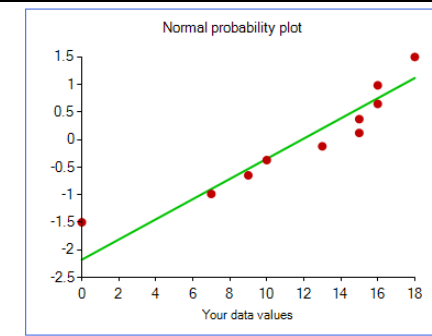


Figura 24: Representación del “siempre”

### 5.4.2.2. Interpretación de datos

La tabla 16 destaca principalmente por presentar resultados muy concentrados, tal y como refleja la figura 15. En esta se aprecia cómo solo la pregunta 7 recoge la representación de las tres opciones existentes ya que en el resto de cuestiones solo se representan dos. En este sentido, tanto en la pregunta 8 como en la pregunta 9 la totalidad de alumnos se ha decantado por una única opción, hecho bastante llamativo.

En concordancia, la moda que más se repite entre las cuestiones planteada es la opción del siempre, y la que menos alumnos han elegido (hasta en siete ocasiones no ha sido marcada por ningún alumno) la opción de “nunca”. En consecuencia, el rango obtenido en varias de las preguntas representa a la muestra total de participantes (18).

Por otra parte, y respecto a la distribución que siguen las opciones que se ofrecían, respecto a la primera de ellas, la figura 22, probablemente no sigue una distribución normal ya que los valores no se encuentran próximos a la línea de distribución, rechazándose así la hipótesis nula. Por el contrario, tanto los “a veces” como los “siempre”, figuras 23 y 24, probablemente sí siguen una distribución normal, aceptándose la hipótesis nula.

Por su parte, en comparación con el pre-test de este mismo instrumento (tabla 7), las conclusiones que se extraen son las siguientes:

- Al igual que ocurría con la observación sistemática, analizada anteriormente, a través de este instrumento se ha podido contrastar el aumento y mejora de la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje del inglés. En esta línea, cabe destacar que pese a que cada instrumento estaba orientado a un participante diferente: en el primer caso las respuestas se basaban en la percepción del docente (en este caso) yo, mientras que en este instrumento los datos se obtienen a través de las respuestas de los alumnos. Así pues, es señal de rigor el hecho de que ambos datos vayan en una misma línea.

- La mejoría de aspectos como la comprensión de las tareas a realizar (pregunta 4), el hecho de preguntar a los compañeros ante cualquier duda surgida (pregunta 5), el deseo de continuar con la clase aun finalizada la sesión (pregunta 8), el querer utilizar recursos tecnológicos en la realización de tareas (pregunta 9) y, el querer tener clases de inglés (pregunta 10) son los factores que más mejoría han experimentado. En esta línea, e interpretando y contextualizando los datos, estos resultados se deben fundamentalmente al organizar las sesiones en torno a la *Webquest* creada (dedicando el tiempo de clase a la realización de tareas y el de casa a la visualización de contenidos), al trabajar de manera cooperativa y el otorgar un notable grado de autonomía a la hora de utilizar el ordenador (tanto en casa como en el aula). Estas podrían postularse como los factores claves.

- Finalmente, cabe destacar que ningún resultado ha empeorado respecto al pre-test inicial.

## 6. CONCLUSIONES

Tras haber realizado este trabajo, y en concordancia con los objetivos planteados, se han llegado a las conclusiones que se exponen a continuación:

1. La mayoría de estudios analizados e incluidos en la revisión bibliográfica hablan sobre los beneficios que supone para los alumnos aplicar metodologías innovadoras como las que se basa esta investigación. Está demostrado que las nuevas tecnologías ayudan al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son un elemento novedoso que despiertan el interés de los alumnos y se ajusta a su estilo de vida.

Así pues, la propuesta educativa incluida refleja el aumento de la motivación hacia el aprendizaje del inglés. No obstante, se han detectado algunos casos en los que aquellos alumnos con menor motivación e interés no han conseguido llegar a aprender correctamente el verbo *to be* debido a la aún falta de interés y esfuerzo. En este sentido, se puede concluir que aunque sus resultados han mejorado todavía no logran llegar a la media del grupo.

2. En cuanto al diseño de la práctica educativa cabe destacar el buen funcionamiento que los alumnos han hecho de la *Webquest*, sabiendo manejar esta con total soltura. Asimismo, el haber desarrollado la mayoría de actividades de manera grupal ha sido un acierto especialmente para aquellos alumnos que presentan más problemas en esta asignatura, ya que sus compañeros han actuado como guías de estos explicándoles o ayudándoles en aquellas actividades en las que tenían más dificultades.

En esta línea, los vídeos tanto seleccionados como creados para explicar las cuestiones gramaticales han tendido una buena aceptación fundamentalmente por la forma en la que estos explican los contenidos y por su breve duración.

3. El diseñado y aplicación de una *Webquest* ha sido un elemento que no solo ha enriquecido la práctica educativa sino que ha facilitado el transcurso de la misma. El hecho de haber creado una página web fácil de manejar (sobre todo teniendo en cuenta que los usuarios eran niños de 2º de Primaria) y que recogiese todas las actividades de la propuesta ha hecho que los alumnos tuviesen claro en todo momento qué tenían que hacer y qué necesitan para ello. Asimismo, cabe destacar que, de manera intencionada, no se ha incluido cómo se iban a evaluar las diferentes actividades, ya que esta investigación se centrada en investigar la posible relación entre la aplicación de metodologías innovadoras y el aumento o mejora de la motivación, por lo que otorgar al proceso de evaluación una gran importancia habría supuesto un condicionante y presión extra para los alumnos.

4. La inclusión de recursos TIC también ha sido un elemento de éxito ya que el simple hecho de que la mayoría de sesiones se desarrollasen en el aula de informática ha despertado el interés de los alumnos, pues han tenido la oportunidad de cambiar sus libros de texto por un ordenador. En concordancia, el haber podido disponer de una conexión estable a internet ha sido beneficioso en la medida en que los alumnos no solo han mejorado sus habilidades y competencias digitales sino que han podido acceder a páginas y herramientas TIC de gran utilidad a la vez que amenas y adaptadas a su edad.

5. El análisis de resultados ha concluido que:

-El grupo de control (actual 3º de Primaria) presentaba niveles de motivación más bajos durante el pre-test que el grupo experimental (2º de Primaria).

-El grupo de control mantuvo esos bajos niveles de motivación durante el aprendizaje del verbo *to be*, no consiguiendo mejorar los resultados obtenidos en el post-test. Así pues, la entrevista

estructurada realizada a la docente del año pasado y el cuestionario de motivación que rellenaron como post-test los alumnos del este grupo presentaban resultados similares corroborando la no mejoría del grupo.

-En la comparación de ambos grupos, el grupo de control obtuvo peores resultados que el grupo experimental, el cual pese a partir de unos resultados más favorecedores mejoró el nivel de motivación, confirmándose por tanto la hipótesis planteada y pudiendo afirmar que existe relación entre la aplicación de metodologías innovadoras y el aumento o mejora de la motivación por parte de los alumnos.

-En esta línea, en el caso del grupo control aquellos alumnos que presentaban niveles más bajos de motivación al finalizar de trabajar este contenido mantuvieron o empeoraron dichos niveles, mientras que en el caso del grupo experimental solo consiguieron mejorarlos levemente.

6. Una de las finalidades de este trabajo es la difusión del mismo a través de repositorios educativos en los que se traten temas como el que este aborda. Asimismo, se espera que este sirva de referencia para futuras investigaciones o como concienciación para el colectivo docente (sobre todo para aquel que recela de la eficacia de metodologías innovadoras).

## **7. REFLEXIÓN PERSONAL SOBRE EL TFM**

Con el presente trabajo he pretendido contribuir a una renovación metodológica que haga que todos los docentes que aún siguen empleando métodos tradicionales y obsoletos se renueven y apuesten por una educación acorde a las demandas de la sociedad actual y, por consiguiente, a los intereses de los niños y jóvenes de hoy en día. En esta línea, considero que todo agente educativo debería formarse en conocimientos relativos a las nuevas tecnologías con la finalidad de desarrollar un espíritu crítico y de interés que contribuya a la mejora tanto de la educación en términos generales, como a los problemas que afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje en singular.

En este sentido, y centrándome en el hecho de llevar al aula metodologías innovadoras, considero que uno de los factores más importantes es que las técnicas que se empleen sean variadas y se adapten a las necesidades de cada grupo, pues es precisamente esta diversidad la que requiere una formación específica. El saber adaptar y personalizar los recursos al grupo o sujeto sobre el que se va a aplicar tienen una especial relevancia en esta investigación, pues, frente a la idea generalizada de que el aula es un sistema simple formado por tres elementos: alumnos, profesor y libro de texto, se apuesta por un sistema en el que esta se concibe como un espacio (no obligatoriamente físico) en el que se producen infinidad de interacciones condicionadas por el contexto en el que se encuentran.

En relación con esta idea se encuentra el hecho de haber creado diferentes objetos de aprendizajes digitales. En concordancia, cabe señalar la escasez que actualmente existe en cuanto a recursos digitales de calidad en la red si lo comparamos con los numerosos materiales que se pueden encontrar en formato papel. Así pues, algunos de los problemas más frecuentes en la creación de un repositorio amplio de objetos de aprendizaje son, por una parte, que en muchas ocasiones los formatos que se utilizan para elaborar estos materiales no son de fácil edición por lo que prácticamente se tienen que volver a crear nuevos recursos aumentando el tiempo de trabajo del docente y, por otra parte, que cuando un profesor se retira de la institución en la que ha trabajado se suelen perder todos los materiales elaborados ya que este se los lleva consigo.

No obstante, considero que cuando se diseña un objeto de aprendizaje lo más importante, por encima del formato y la estructura de contenidos, es que se aclaren sus contextos de uso, pues debe ser coherente con lo que se estudia y servir de ayuda para que los estudiantes consigan alcanzar los

objetivos fijados. Sin embargo, no es recomendable diseñar estos centrados en un grupo o contexto determinado.

Una vez creados estos y con la ayuda de un entorno virtual de aprendizaje (una plataforma LMS o una *Webquest* como en este caso), se pueden generar actividades de aprendizaje muy valiosas pedagógicamente. De este modo, la finalidad de estos recursos debe ser responder a la necesidad y deseo de mejorar las prácticas educativas.

Así pues, las ventajas y el valor pedagógico de utilizar objetos de aprendizaje ofrece entre otras ventajas el ser útiles, efectivos, flexibles, accesibles, personalizables, etc. De esta forma, se justifica la gran utilidad y valor pedagógico que tienen los objetos de aprendizaje, y es por este motivo por el que se hace necesario que todos los que actualmente ejercemos como docente creemos más, los mejoremos y sobre todo los compartamos en la red.

Por lo comentado, considero que incorporar recursos TIC al aula y nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza, en general, es una puesta sobre seguro pues, de esta forma se conseguirá despertar el interés de los alumnos, algo nada fácil teniendo en cuenta los altos índices de fracaso escolar. En esta línea, pienso que los alumnos que ocupan las aulas actualmente no tienen el lugar que merecen en su proceso de formación ya que aún hoy se siguen impartiendo clases magistrales en las que todo el peso de las mismas recae sobre el docente, haciendo que los alumnos se sientan apartados y relegados a un segundo plano.

Una manera de que los discentes desempeñen un papel más notorio, se consigue a través de la involucración de las familias en sus estudios y, en general, de la comunidad educativa que los rodea. No obstante, esto en muchas ocasiones esto se olvida, lo cual hace que el contexto escolar sea una realidad paralela a la vida de los jóvenes, en la que ni sus padres ni sus amigos tienen cabida.

Asimismo, cabe destacar que he querido enfocar esta práctica hacia el área de la Inglés precisamente por la importancia que este idioma tiene en estos momentos. Como docente que soy me resulta abrumador escuchar como muchos alumnos confiesan odiar el inglés. En la mayoría de los casos por que se han sentido avergonzados en dichas clases o porque simplemente nunca se les han planteado los contenidos de manera diferente a la que propone el libro de texto.

Entrando en el terreno personal, este proyecto ha supuesto para mí un gran reto a nivel académico y personal por la constancia y esfuerzo que supone su elaboración. Así pues, y en la línea de lo anterior, lo que me ha motivado a diseñar esta propuesta ha sido el deseo de conseguir una mejor educación, en la que se pueda ofrecer una atención más personalizada, una formación integral y unos conocimientos perdurables en el tiempo. Por todo ello, este trabajo representa un granito de arena que, pese a ser pequeño no hace que pierda importancia pues, si todas las generaciones de docentes jóvenes contribuimos con propuestas innovadoras y creativas en no mucho tiempo conseguiremos cambiar el sistema educativo y, por fin, sentirnos orgullosos de la forma en la que educamos.

“No es acerca de estandarizar la educación, es acerca de subir el estándar de la educación”

Ken Robinson

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón García, A. (2013). Las inteligencias múltiples en el aula de lengua inglesa [Trabajo de fin de Máster]. Recuperado 28 febrero, 2018, de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2351/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alonso, E. (2009). *Inteligencias Múltiples. Origen y concepto*. [Web blog post]. Recuperado de <http://inteligenciasmultipleseib.blogspot.com.es/2009/06/inteligencias-multiples-concepto-y.html>
- Aula invertida (2016). En Wikipedia. Recuperado en febrero 28, 2018, de [https://es.wikipedia.org/wiki/Aula\\_invertida](https://es.wikipedia.org/wiki/Aula_invertida)
- Boletín Oficial de Canarias (BOC). *Ley Orgánica de Educación*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2007/113/boc-2007-113-001.pdf>
- Boletín Oficial de Canarias. (2014). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de [http://www.santillana.es/lomce/LOMCE\\_Curr%C3%ADculo\\_Primary\\_Canarias.pdf](http://www.santillana.es/lomce/LOMCE_Curr%C3%ADculo_Primary_Canarias.pdf)
- Boletín Oficial del Estado (BOE). (2015). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (BOE). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Camelo Cruz, J. A. (2017). Learning English with a didactic strategy in elementary school at Gimnasio Nuevos Andes School in Bogotá, Colombia. Recuperado 28 febrero, 2018, de <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/13930>
- García Barrera (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19, 1-8. Recuperado de [https://procomun.educalab.es/gl/system/files/posts/4084afa0-5f4f-40eb-b61b-02f7df82bad8/ase19\\_mono02.pdf](https://procomun.educalab.es/gl/system/files/posts/4084afa0-5f4f-40eb-b61b-02f7df82bad8/ase19_mono02.pdf)
- Fortanet van Assendelft de Coningh, C.A., González Díaz, C., Mira Pastor, E., López Ramón, J.A. (2013). *Aprendizaje cooperativo y flipped classroom. Ensayos y resultados de la metodología docente*. Recuperado de <http://web.ua.es/en/ice/jornadasredes/documentos/2013posters/333377.pdf>
- Gardner H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books.
- Gómez Castro, C. y Sobremazas Martínez, C. (2011). *La teoría de las Inteligencias Múltiples y los estilos de aprendizaje en el aula de Inglés: un estudio de caso*. (Trabajo de fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja, Madrid. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XDq2myjXVSoJ:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4664745.pdf+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=es>
- Gómez Muñoz, S. (2013). *La teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la Enseñanza con Metodología AICLE*. (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de [http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/19279/6/TFM\\_Gómez%20Muñoz,%20Silvia.pdf](http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/19279/6/TFM_Gómez%20Muñoz,%20Silvia.pdf)



- Inglés Total. (2012, Enero, 4). *Las razones por las que no nos gustan las clases de Inglés en el aula*. [Web blog post]. Recuperado de <http://www.inglestotal.com/las-razones-por-la-que-no-nos-gustan-lasclases-de-ingles-en-el-aula/>
- Larivée, S. (2010). Las Inteligencias Múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del Siglo o Simple Rectitud Política? *Revista americana de investigación psicológica*, 2(2), 115-126. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2010/mip102h.pdf>
- López Pastor, V. M. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, 1(1), 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732275003/>
- López Pérez, R. (2011). *La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Recuperado de [http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20\(cortad\).pdf](http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20(cortad).pdf)
- Määttä, V. (2017). 2nd and 3rd graders' attitudes towards the English language: attitudes before and after studying English at school [Trabajo de fin de Máster]. Recuperado 28 febrero, 2018, de <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44177/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201409022704.pdf?sequence=1>
- Moll, S. (2014). *Cómo dar una clase al revés o flipped classroom en 5 sencillos pasos*. [Web blog post]. Recuperado de <http://justificaturespuesta.com/como-dar-una-clase-al-reves-o-flipped-classroom-en-5-sencillos-pasos/>
- Sanjuán Iglesias, J. (2016). *La importancia del inglés en la actualidad*. Recuperado de <http://www.euroinnova.edu.es/11-6-10/LA-IMPORTANCIA-DEL-INGLES-EN-LA-ACTUALIDAD>
- Solomon, S. (2013). Embracing and Enhancing Multi-Dimensional Learning. *WAESOL World Quarterly, Summer 2013*, 1(1), 11-13. Recuperado de [https://waesol.org/wp-content/uploads/2013/05/WWQ\\_Summer2013\\_Final.pdf](https://waesol.org/wp-content/uploads/2013/05/WWQ_Summer2013_Final.pdf)
- Domingo-Coscollola, M. y Marquès-Graells, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar 37: La Universidad Red y en Red*, 19. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=37-2011-20>
- Suárez, J, Maiz, F y Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Revista Investigación y Postgrado*, 25 (1). Recuperado de [www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131600872010000100005](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872010000100005)

## 9. ANEXOS



- **Anexo 1:** Enlace para acceder a la *Webquest*:  
<https://alu0100703504.wixsite.com/webquest2english>
- **Anexo 2:** Cuestionario para realizar la entrevista estructurada

Nombre del alumno:			
INDICADORES	1	2	3
1. Ponía interés en lo que se trabaja en clase.			
2. Se distraía con sus compañeros.			
3. Atendía al profesor.			
4. Se aburría porque no entendía lo que tenía que hacer.			
5. Si no entendía la tarea preguntaba a la profesora o a un compañero.			
6. Terminaba a tiempo las actividades que se planteaban en clase.			
7. Hacía las tareas que se marcaban para casa.			
8. Deseaba que las clases terminaran.			
9. Le gustaba realizar actividades con tecnologías.			
10. Le gustaba tener clases de inglés.			

- **Anexo 3:** Lista de control para llevar a cabo la observación sistemática.

A L U M N O S	1. Muestra interés por los contenidos que se trabajan en clase	2. Se muestra participativo haciendo intervenciones y preguntas	3. Muestra una actitud activa y receptiva: interactúa con sus compañeros e incluso resuelve las dudas de estos	4. Es capaz de trabajar en grupo realizando aportaciones constructivas al mismo	5. En el caso de no entender algo lo pregunta y no espera a que la actividad sea resultado por otro compañero	6. Realiza las tareas que se proponen esforzándose en ellas y terminándolas en el tiempo establecido	7. Hace las tareas que se marcan como tarea de casa	8. Repasa los contenidos trabajados en casa para así recordarlos más fácilmente	9. Aprovecha cuando queda poco tiempo de clase para recoger y hablar con sus compañeros aunque no haya terminado su tarea	10. Muestra desánimo o pereza ante las actividades que se plantean
Juan José										
Leyre										
Lucía D.										
Noah D.										
María										
Valeria										
Scarleth										
Abraham										
Zaira										
Matías										
Encarna										
Noa										
Lucía L.										
Sophía										
Andrea										
Isabella										
Lisbeth										
Luís										

▪ **Anexo 4:** Cuestionario para medir la motivación

Indicadores	Nunca 	A veces	Siempre 
<b>EJEMPLO: Pierdo el ritmo de las clases y desconecto de ellas.</b>	X		
1. Pongo interés en lo que se trabaja en clase.			
2. Me distraigo hablando con mis compañeros o jugando.			
3. Atiendo a lo que dice el profesor.			
4. Me aburro porque no entiendo lo que tengo que hacer.			
5. Si no entiendo la tarea pregunto a la profesora o a un compañero.			
6. Termino las actividades que se hacen en clase.			
7. Hago las tareas que se me marcan para casa.			
8. Deseo que la clase termine.			
9. Me gusta realizar actividades con tecnologías.			
10. Me gusta tener clases de Inglés			

▪ **Anexo 5:** Desarrollo de las sesiones

<b>[Sesión 1]-Inteligencia cinestésica</b>					
<p>En esta primera sesión se trabajará la estructura gramatical, en grado positivo, negativo y pregunta, del verbo <i>to be</i>. Para aprender a conjugar este verbo se realizará un juego por grupos. En este, lo primero que los alumnos tendrán que hacer es pensar una frase que contenga este verbo (p.e: <i>I am seven years old</i>). Una vez se haya decidido la frase en cuestión, cada equipo escribirá una palabra de dicha oración en un folio con el objetivo de intercambiar con otro equipo la frase creada y que estos en un tiempo determinado sean capaces de ordenarla correctamente. Para asegurar que el juego no se vea entorpecido, y que el nivel de dificultad sea semejante entre grupos, se establecerá un número mínimo de palabras y, cada alumno deberá colocarse uno de los folios pegado a su espalda de manera que la cooperación y comunicación entre los miembros de los equipos será fundamental.</p>					
<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Espacio</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Flipped Classroom</b>
30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Material escolar básico</li> <li>-Cronómetro proyectado en la pizarra</li> <li>-Cinta adhesiva</li> </ul>	Pequeños grupos	Aula ordinaria	App "Cuaderno del profesor" (véase anexo 6)	<p>Antes de realizar esta actividad los alumnos en sus casas deberán ver un vídeo en el que se explica cómo conjugar el verbo <i>to be</i>:</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=zP9-5zg0G6A">https://www.youtube.com/watch?v=zP9-5zg0G6A</a></p>

<b>[Sesión 1]- Inteligencia musical</b>					
<p>La segunda actividad de esta sesión servirá, además de refuerzo de la anterior, como contextualización de la teoría que se explicará en las siguientes clases. Cada grupo deberá buscar en la red, concretamente en YouTube, canciones en las que se use el verbo <i>to be</i>. Cuando se haya localizado al menos tres canciones en la que se emplee este tiempo verbal, se pondrán en común y se irá haciendo un breve análisis grupal de la letra.</p>					
<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Espacio</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Flipped Classroom</b>
30'	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ordenadores con conexión</li> <li>-Proyector y altavoces</li> </ul>	Pequeños grupos	Aula de informática	<p>App "Cuaderno del profesor"</p> <p>Reflexiones escritas individuales</p>	El vídeo de la sesión anterior también sirve como guía para esta actividad.

**[Sesión 2]- Inteligencia lingüística**

Los mismos equipos que en la sesión anterior tendrán que acceder a un periódico infantil llamado: “El Gancho”. Una vez dentro de esta página, y después de haberla consultado en casa, cada alumno comentará con sus compañeros aquella noticia que ha leído y le ha parecido más relevante. Se deberá elegir una y analizar ésta identificando los casos en los que se emplee el verbo to be. A continuación, se deberá seleccionar las principales ideas de esta y traducir al inglés con la ayuda del traductor de Google. Finalmente, se elaborará un guion para exponer la noticia escogida ante el resto de compañeros.

Dicha exposición se grabará en formato audio para subir a la radio escolar.

<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Espacio</b>	<b>Evaluación</b>	<b><i>Flipped Classroom</i></b>
60'	-Ordenadores con conexión a Internet  -Enlace del periódico: <a href="https://www.periodicoelgancho.com/espana/">https://www.periodicoelgancho.com/espana/</a>  -Móvil para grabar	Pequeños grupos	Aula de informática	Coevaluación grupal <i>(véase anexo 7)</i>  Autoevaluación <i>(véase anexo 8)</i>	Para que los alumnos sepan cómo redactar el guion para la presentación se les facilitará el siguiente enlace  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mceEYP5EBMo">https://www.youtube.com/watch?v=mceEYP5EBMo</a>

**[Sesión 3]- Inteligencia matemática**

Con el objetivo de reforzar el uso del verbo to be se crearán diferentes puzzles que ayuden a fijar la estructura de este verbo. De este modo, y a través de la aplicación Puzzles Junior, por parejas deberán ir diseñando diferentes piezas que, posteriormente, otra pareja deberá resolver.

<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Evaluación</b>	<b><i>Flipped Classroom</i></b>
60'	-Ordenadores con conexión a Internet.  -Proyector	Parejas  (dividiendo los grupos cotidianos en dos)	Aula de informática	App “Cuaderno del profesor”  Reflexiones grupales y asamblea	Se explicará el uso de los adjetivos en inglés  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=5ZkMbLkGims">https://www.youtube.com/watch?v=5ZkMbLkGims</a>

[Sesión 4]- Inteligencia naturalista

Cada grupo buscará cinco elementos (uno por cada sentido) que deberán meter en una caja totalmente opaca. La actividad consiste en que miembros de otro equipo adivinen de lo de qué se trata. De esta forma, se elegirá a un alumno para que con los ojos tapados y a través del resto de sentidos descubra el objeto oculto. Para practicar el verbo *to be* cada vez que el alumno que esté adivinando el contenido de alguna caja meta la mano, quiera oler, escuchar o probar algo tendrá que realizar una pregunta sobre él en inglés, por ejemplo: *Is it green?, is it an animal?, etc.*, que el equipo organizador deberá responder. Finalmente se contabilizarán los puntos que cada equipo tenga, resultando un equipo ganador.

Tiempo	Recursos	Agrupamiento	Espacio/contexto	Evaluación	<i>Flipped Classroom</i>
60'	-Cinco cajas opacas -Venda para los ojos -Cronómetro en la pantalla -Marcador	Gran grupo	Aula de informática	Reflexiones grupales y asamblea Reflexiones escritas	Se incluirá un vídeo en el que los alumnos aprendan el vocabulario básico relativo a los sentidos <a href="https://www.youtube.com/watch?v=q1xNuU7gaAQ&amp;t=23s">https://www.youtube.com/watch?v=q1xNuU7gaAQ&amp;t=23s</a> Y una canción sobre esta <a href="https://www.youtube.com/watch?v=MtwV9Mi_aNk">https://www.youtube.com/watch?v=MtwV9Mi_aNk</a>

**[Sesión 5]- Inteligencia visual**

A través de la herramienta 2.0 *Comic Head*, se creará un comic en el que se utilice el verbo *to be*. Cada pareja deberá diseñar las escenas que quiere representar (con los fondos, personajes....). Asimismo, la parte más importante de esta tarea será la redacción de los bocadillos pues, como se comentó anteriormente, en estos se deben emplear el verbo *to be*. De este modo, esta sesión se podría considerar como una síntesis de lo ya visto, ya que los alumnos deben atender a los aspectos anteriormente vistos para crear un buen cómic.

Tiempo	Recursos	Agrupamiento	Espacio/contexto	Evaluación	<i>Flipped Classroom</i>
60'	-Ordenadores con conexión a Internet. -Proyector	Parejas	Aula de informática	App "Cuaderno del profesor" Autoevaluación (véase anexo 8)	Se explicará cómo utilizar ésta herramienta y se darán ideas que sirvan como ejemplo para la elaboración del cómic <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ih7zQL8F5Kg">https://www.youtube.com/watch?v=ih7zQL8F5Kg</a>

**[Sesión 6]. Inteligencia intrapersonal**

En la línea de la sesión anterior y a modo de síntesis, por grupos se elaborará una batería de seis preguntas relacionadas con el verbo *to be* las cuales actuarán de guía de cara al post-test. Asimismo, y con el objetivo de comprobar lo aprendido las preguntas propuestas deberán ser respondidas por otros equipos a través de la herramienta *Kahoot!*, la cual servirá como instrumento de evaluación para el docente quien podrá comprobar lo aprendido.

Tiempo	Recursos	Agrupamiento	Espacio/contexto	Evaluación	<i>Flipped Classroom</i>
40'	-Ordenadores con conexión a Internet. -Proyector	Pequeños grupos	Aula de informática	Coevaluación (véase anexo 7) Reflexiones grupales en asamblea	Se compartirá un vídeo resumen de los aspectos más importantes del verbo <i>to be</i> . <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LH57BAO9K88">https://www.youtube.com/watch?v=LH57BAO9K88</a>



**[Sesión 6]-Inteligencia interpersonal**

Para que el aprendizaje de este verbo no sea algo temporal y pasajero, se pedirá que de cada alumno busque en Internet contenidos relacionados con este tiempo verbal y los comparta a través de una carpeta compartida que se creará y a la que tendrán acceso tanto todos los alumnos del Centro como sus familiares (para ello se utilizará la plataforma que el centro tiene llamada *Esemtia*). De esta forma, lo que se pretende es que los discentes incorporen materiales didácticos entre sus perfiles y el de sus conocidos, normalizando el aprendizaje y no restringiéndolo exclusivamente al aula.

<b>Tiempo</b>	<b>Recursos</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Espacio/contexto</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Flipped Classroom</b>
20'	-Ordenadores con conexión a Internet. -Proyector -Acceso plataforma <i>Esemtia</i>	Pequeños grupos	Aula de informática	App "Cuaderno del profesor"	Para esta actividad se empleará el mismo vídeo que para la actividad anterior.

- Anexo 6: App “cuaderno del profesor” desde el móvil.

The screenshot shows the 'Cuaderno del profesor' app interface. At the top, there is a green header with a menu icon, the text 'Cuaderno del...', a search icon, a graduation cap icon, and a settings gear icon. Below the header is a white banner for 'Wish' with an 'INSTALAR' button. The main content area has a green bar with 'Propuesta TFM' and '2ª Evaluación/Trim' with a star icon. Below this is a table with columns for 'Propuesta TFM', 'Pre- test', 'Actividad 1', 'Actividad 2', and 'Práct'. The table lists 11 students with their names, scores, and icons.

	Propuesta TFM 2º Primaria	Pre- test Cuestionario motivac	Actividad 1 Ordenar frase	Actividad 2 Canción	Práct
1	Juan Choque	6.18	6.22	3.22	1.1
2	Leyre Delgado	9.33	5.64 B	2.24	5.1
3	Lucía Delgado	9.45	9.13	2.54	2.1
4	Noah Diaz	6.22	8.63	2.45	7.1
5	María Doreste	8.48	6.97	8.30	9.1
6	Valeria Expósito	3.39	4.32	6.22	0.1
7	Scarleth Fernández	1.03	4.49	6.77	5.1
8	Abraham Fuenmayor	8.22	6.92	9.89	9.1
9	Zaira González	3.77	5.07	9.09	9.1
10	Matías González	5.17	7.56		9.1
11	Encarna Heredia	8.34	4.08	4.67	3.1

▪ **Anexo 7:** Hojas para la coevaluación

-Para la sesión 2

CHECK LIST			
ACTIVITY:			
OBSERVER GROUP:			
OBSERVED GROUP:			
CONDUCTS: (acordadas de manera conjunta)	YES	NO	DOUBT
The group include the most important points of the news.			

-Para la sesión 6 (coevaluación intragrupal)

CHECK LIST			
ACTIVITY:			
OBSERVER STUDENT:			
OBSERVED STUDENT:			
CONDUCTS: (acordadas de manera conjunta)	YES	NO	DOUBT
He/She gives his/her opinion to answer a question.			

- **Anexo 8:** Hojas para la autoevaluación

-Para la sesión 2

**Self-assessment**

-Write the mark you think you deserve in this activity\_\_\_\_\_

-Did you watch the previous video to do this activity? What did you learn? Did you participate actively in the activity? Write in Spanish.

---

---

---

-Para la sesión 5

**Self-assessment**

-Write the mark you think you deserve in this unit\_\_\_\_\_

-Write your arguments (in Spanish).

---

---

---

▪ **Anexo 9:** Instrumentos de calificación

INSTRUMENTO	PORCENTUALIZACIÓN
<p><b>App “Cuaderno del profesor”</b> Se tomará nota de las intervenciones de los alumnos, su nivel de participación y la implicación que muestran en las tareas. Se trata de un proceso de observación que se identifica con la evaluación continua que el alumno debe superar.</p>	<p><b>30%</b></p>
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participar en clase de manera activa y constructiva demostrando estar atento a lo explicado y respetando las ideas y opiniones de los compañeros.</li> <li>2. Trabajar en todas las tareas (no solo en la final) que se proponen, entiendo que sin la colaboración de todo el grupo no se obtendrá un buen resultado.</li> <li>3. Plantear cuestiones y alternativas que ayuden a resolver los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo de la práctica, empleando así las diferentes inteligencias trabajadas.</li> <li>4. Visualizar los videos correspondientes al método <i>Flipped Classroom</i> antes de cada sesión.</li> </ol>	

INSTRUMENTO	PORCENTUALIZACIÓN
<p><b>Cuaderno digital:</b> Aquellos trabajos que se realicen en soporte digital serán recopilados en forma de portfolio. Una vez finalizada esta “buena práctica”, el docente calificará dichas producciones en base a los contenidos trabajados. En el caso de las tareas grupales o en parejas la nota será la misma para cada componente.</p>	<p><b>30%</b></p>
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Realizar todas las tareas teniendo en cuenta el grado de implicación y trabajo en cada una de ellas.</li> <li>2. Plantear propuestas de mejora tanto para el grupo en el que se trabaja como para el resto de equipos.</li> <li>3. Emplear herramientas tecnológicas novedosas y ser creativo en las tareas propuestas.</li> <li>4. Compartir los resultados de cada tarea con los compañeros con el objetivo de mejorar la calidad de las producciones.</li> </ol>	

INSTRUMENTO	PORCENTUALIZACIÓN
<p><b>Autoevaluaciones y coevaluaciones:</b> Los alumnos también serán protagonistas en el proceso de evaluación. Para ello, en las actividades indicadas, los docentes tendrán que valorar tanto a sus compañeros rellenando unas listas de control y rúbricas como a ellos mismos.</p>	<p><b>40%</b></p>
CRITERIOS DE CALIFICACIÓN	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorar las tareas de los compañeros de manera crítica y justa atendiendo a los indicadores que se proponen y dejando a un lado las relaciones personales.</li> <li>2. Plantear propuestas de mejora tanto para el grupo en el que se trabaja como para el resto de equipos.</li> <li>3. Ser crítico ante el trabajo propio, sopesando tanto los aspectos positivos como los negativos.</li> </ol>	

- **Anexo 10:** Cuestionario para evaluar la actuación docente enviado a los alumnos a través de Google Drive.

PREGUNTAS

RESPUESTAS

## Cuestionario sobre la forma en que hemos aprendido el verbo to be (2.º de Primaria)

Me gustaría conocer qué les ha parecido la forma en la que hemos aprendido el verbo to be, es por esto por lo que les pido que rellenen con sinceridad el siguiente cuestionario. Este es totalmente anónimo y se responde rápidamente.

1. El método de trabajo fue atractivo e interesante. \*

1

2

3

2. Las explicaciones de los vídeos eran claras y útiles. \*

1

2

3

3. La Webquest estaba bien organizada y era fácil de manejar.

1

2

3

4. El tiempo que duraba cada actividad era suficiente. \*

1

2

3

5. Las actividades eran originales y divertidas \*

1

2

3

6. Indica tu satisfacción con esta propuesta. \*

1

2

3

7. ¿Qué aspectos mejorarías? \*

Texto de respuesta corta

.....

