



# Facultad de Educación

# Act it like you stole it:

La integración del teatro como parte de la pedagogía competencial en lenguas extranjeras

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

Trabajo de Fin de Máster realizado por:

Daniel Rodríguez Hernández

Bajo la supervisión de la profesora:

Isabel La Roche Owen

**Julio 2019** 

"What is drama but life with the dull bits cut out"

Alfred Hitchcock

# ÍNDICE

1	Resumen/Abstract3
2	Introducción4
3	Marco Teórico.53.1 La evolución del concepto de 'competencia'.53.2 Las competencias y su aparición en el currículo español.113.3 El currículo de Canarias.23
4	Análisis del manual
5	All the World is a Stage!: Justificación de la situación de aprendizaje51 5.1 Competencia en comunicación lingüística
6	Evaluación de la situación de aprendizaje por el alumnado
7	Bibliografía76
8	Anexos

## 1. RESUMEN

El objetivo principal de este proyecto persigue demostrar cómo una educación competencial provee de numerosos beneficios psicopedagógicos para la adquisición tanto de contenidos como de habilidades lingüísticos en la materia de Inglés en la Secundaria Obligatoria. Dado este contexto, se analizará cómo aparecen las competencias en el currículum y su proceso evolutivo a lo largo de la historia, desgranando aquellos elementos identificativos que subliman y enriquecen la educación en lenguas extranjeras. Para ello, se usará como base el teatro, a fin de crear una situación de aprendizaje donde converjan holísticamente la totalidad de competencias, así como un alto número de actividades en base a las destrezas comprendidas en el currículum de la Comunidad Autónoma de Canarias. De esta manera, se busca comprobar cómo la educación competencial es más justa en cuanto al proceso de enseñanza y evaluación global del alumnado, en tanto que propone un mayor uso y adquisición de estrategias a través de actividades integradas frente al modelo tradicional en base a los libros de texto.

Palabras clave: competencias, teatro, holístico, técnicas, actividades integradas.

## 1. ABSTRACT

This project aims to prove how an educational process based upon the key competences provides with a myriad of psychopedagogical benefits in order to acquire both the linguistic contents and abilities in the English class, as part of Spain ESO levels' curriculum. On the basis of this, it will be analysed how the key-competences are applied to the Spanish national curricula and the evolutionary process they have experienced, individualising those vital elements that refine and enrich foreign language education. To this effect, drama will be the core component in order to develop a learning situation framed by a holistic integration of the seven competences and a high amount of activities based on the ten curricular abilities appointed by the Canary Islands' Department for Education. Thus, this thesis aspires to evidence how a competency-based learning proves to be fairer in terms of assessment and the students' own learning process, whilst providing with a greater praxis and acquisition of strategies through introducing integrated activities, being posed as a binary opposition to traditional education, which centres around coursebooks.

**Key words:** competences, drama, holistic approach, techniques, integrated activities.

## 2. INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es doble: por un lado, pretende demostrar cómo una educación competencial proporciona mejores resultados que la enseñanza de lenguas extranjeras tradicional y, en relación con el punto anterior, cómo un marco cultural creado en base a los elementos culturales y artísticos angloparlantes tiene cabida en las destrezas enmarcadas por los currículos nacionales como regionales si se construye una situación de aprendizaje cohesionada e integrada.

Para ello, se ha utilizado el teatro y las diferentes técnicas de redacción e interpretación del mismo para lograr la incorporación de las diez destrezas, si bien se ha decidido incidir en los factores orales, los elementos culturales y la escritura creativa, pues suelen ser los aspectos más castigados en el sistema educativo actual, especialmente por su nula inclusión en las principales pruebas estatales.

De esta manera, las bases sobre las que se ha construido esta propuesta de situación de aprendizaje han sido: las bases europeas y españolas para el correcto enfoque competencial en el sistema educativo, las bases de la enseñanza del teatro en el extranjero, especialmente en el Reino Unido y Canadá y el currículo particular de Canarias, teniendo en especial consideración al alumnado al que se pretende dirigir y trasvasar la situación de aprendizaje en el centro I.E.S. Tacoronte Óscar Domínguez. Así, las bases teóricas toman en consideración estos tres pilares básicos, así como el análisis del manual para dilucidar la presencia de la enseñanza competencial en la materia y su implementación en las clases, a fin de detectar los principales puntos de actuación a reparar y cubrir por la propuesta.

Finalmente, se presenta el análisis competencia a competencia de la situación de aprendizaje, buscando integrar todas las competencias comprendidas dentro de la legislación española, trabajando de manera efectiva a través de la adquisición de técnicas y habilidades para la puesta en práctica efectiva de la materia de Inglés, especialmente en base a: textos reales, integración de los factores culturales, la producción en inglés efectiva del alumnado, la limitación de ejercicio en pos de las actividades, la cooperación entre los/las estudiantes, la visión holística de todas las competencias y destrezas en cada sesión, la coevaluación y autoevaluación y la realización de proyectos mayores a través de su disgregación en pasos para asegurar el aprendizaje universal del alumnado al que se dirige.

## 3. MARCO TEÓRICO

## 3.1 LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE 'COMPETENCIA'

No sería osado afirmar que las competencias son un punto clave y una *cause célèbre* en el escenario de la educación actual. Han aparecido en los currículos pertinentes y en las propuestas de mejora a lo largo de los últimos años, tomando cada vez un cariz cada vez más ubicuo y crítico, permaneciendo como un tema impasible independientemente de los cambios en el gobierno. Su naturaleza europea, en sintonía con instituciones y organizaciones educativas supranacionales, y la justificación subyacente que redirige la educación de las principales economías de los diferentes países del primer mundo en pos de la competitividad de sus individuos las han llevado a su máxima difusión e implantación en el día a día de los centros. Han pasado de ser una herramienta al objetivo último del aprendizaje, debido al cambio conceptual que representan en lo relativo a la enseñanza. Como bien se señala en el Proyecto Eurydice (Competencias Clave de Eurydice 2002):

[La enseñanza en base a las competencias debe] crear contextos de aprendizaje y desarrollar estrategias de aprendizaje que sirvan para optimizar el proceso. Según el constructivismo, los alumnos construyen representaciones simbólicas de los conocimientos y de los conceptos mentales. El aprendizaje no se considera como una simple suma de nuevas representaciones a los conocimientos y convicciones ya existentes sino como una reorganización de los conocimientos anteriores con el fin de integrar nuevos elementos y, por consiguiente, construir estructuras cognitivas nuevas y almacenarlas en la memoria (20, 21).

Es por lo anteriormente mencionado que las competencias representan una revolución, pues cuestionaron los procesos de esquemas mentales resultantes por el modelo de clase maestra expositiva y la naturaleza misma que permea a la enseñanza tradicional, centrada en la jerarquización de conocimientos, el profesor como fuente única de conocimiento y en la visión del alumnado como un mero receptor. A este conjunto de prácticas que hemos categorizado de 'tradicionales' ponían en relieve la ineficacia de su propio sistema de propagación de conocimiento y la evaluación de la aprehensión de los mismos por parte de los alumnos. Un ejemplo del mismo son los exámenes resultantes, que promueven una memorización de aquellos contenidos que generen una respuesta 'correcta' o válida en la

prueba realizada por el docente en vez de la aplicación y reflexión críticas de las ideas impartidas en el aula. Además, los exámenes daban lugar a un quórum tácito entre los profesores y su pertinente alumnado por el cual los contenidos a evaluar se sublimaban a aquéllos que fuesen más susceptibles a ser evaluados por el currículum de la asignatura (Competencias Clave de Eurydice 2002). M. Romainville (2000) plantea la diferencia en el núcleo del sistema tradicional en base a la especialización y el competencial/integrador. Para poder ser evaluados según el modelo competencial, los alumnos deben demostrar sus conocimientos, destrezas o, valga la redundancia, competencias mediante la medición valorativa de su rendimiento. Evaluar una competencia se basa, fundamentalmente, en determinar la capacidad deductiva del alumno en cuestión.

Las competencias han estado presentes en nuestro sistema educativo desde la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y su énfasis ha sido cada vez más relevante con cada propuesta educativa gubernamental, llegando hasta nuestra realidad más inmediata. La evolución de las competencias, desde una primera idea hasta su concepción actual ha pasado por un largo proceso de transformación, desde 1990 en la Conferencia Mundial de Jomtien, donde se toma consciencia de una versión conceptual de todos los elementos incluidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta nuestros días y sus prospecciones para el futuro (Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas 2013). Esta primera idea se vio alentada por el Informe Delors por parte de la UNESCO, pues estableció los principios sobre los que se cimentará los pilares básicos de la educación permanente, de la cual las competencias pasarán a ser sus principales paladines: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer. Estas facetas fueron incluidas dentro de las necesidades educativas fundamentales en el Foro Mundial sobre Educación de la UNESCO en Dakar, las cuales incluían aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser.

Posteriormente, la OCDE desarrolló el Proyecto DeSeCo en 1999, la cual estipuló y definió las Competencias Clave, estableciendo el término 'competencia' en sí mismo e indicando sus rasgos diferenciales. Esto se vio apoyado un año después por el Programa PISA, pues mostraba la necesidad de con indicadores internacionales con los que valorar los sistemas educativos de los diferentes países. En ese mismo año 2000, en el Consejo Europeo de

Lisboa, como ya había señalado previamente, se marcaba "el objetivo estratégico para el año 2010 de llegar a ser una economía competitiva basada en el conocimiento" (Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas 2013).

Es por ello que la implantación del sistema de competencias no es fruto de un veleidoso afán del Gobierno de España por una mejora puntual del sistema educativo, sino que surgió a colación en el Consejo de Europa de Lisboa ya mencionado, dada la necesidad de establecer un marco común europeo de referencias y cualificaciones (más cercano a lo que podríamos categorizar como 'saberes' que a la idea misma de 'contenido'), ante la realidad que vislumbraba en ese momento: una acusante globalización alentada por la propia naturaleza de la Unión Europea, un constante flujo de población circulando entre los distintos países miembros y un profundo cambio en la estructura social: de la industrialización a la era digital y de la información. Tras una serie de reuniones, las competencias que se presentaron fueron las siguientes:

- -La comunicación en lengua materna
- -La comunicación en lenguas extranjeras,
- -Las TIC,
- -El cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología,
- -El espíritu empresarial
- -Las competencias interpersonales y cívicas,
- -El aprender a aprender, y
- -La cultura general.

Todo este proceso halla sus orígenes en el fin de la Segunda Guerra Mundial, especialmente en el boom económico de las décadas de los 50 y 60, cuando los países europeos tomaron consciencia de los que pasó a denominarse 'capital humano' (conjunto de conocimientos,

destrezas, actitudes y competencias de los ciudadanos en cómputo general) como principal factor del crecimiento económico y prosperidad nacional. La recesión económica y subsecuente escasez de recursos financieros durante la década de 1980, llevó a las naciones europeas a centrarse en la calidad y rentabilidad de la oferta educativa (Competencias Clave de Eurydice 2002). Es por ello que la creación del concepto de competencia trataba de atajar una doble función (social y económica) pues "la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios" (Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente 2007). Es decir, se necesitaba equiparar de algún modo la educación de todos los países miembros en una enseñanza común que facilitase la integración de cualquier ciudadano en las empresas de otros países, de ahí su matiz economicista. Un ejemplo claro de esta nueva corriente aparece en el Memorandum on Lifelong Learning (European Commission 2000) reclamaba el diseño de unas destrezas básicas comunes para todos los países de la Unión con el objetivo de lograr una participación activa en la sociedad y economía basada en el conocimiento. Aparte de las presentadas tras el Consejo de Europeo de Lisboa, también destacó las destrezas básicas tradicionales de escritura, lectura y cálculo (muy presentes en el actual sistema de evaluación del sistema PISA), haciendo especial hincapié y referencia a la competencia de aprender a aprender (Competencias Clave de Eurydice 2002).

Ya esta iniciativa venía gestándose más propiamente desde de los Consejos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002), cuando la Comisión Europea "encargó a un grupo de trabajo, constituido por expertos nacionales, la tarea de definir el concepto de 'competencias clave' y de proponer un número de ellas para que sean reconocidas por todos los países de la UE" (Las Competencias Clave 2002). Un año después se emitió la disposición resultante, "subrayando que el aprendizaje permanente debía empezar en la edad preescolar y seguir tras la edad de jubilación" (Competencias Básicas 2007). Como hemos observado, las competencias, aparte de su naturaleza socio-económica, buscaban la universalización en los países miembros de un estilo continuo y paralelo de aprendizaje, que se iniciase en el jardín de infancia y permease hasta la propia senectud del individuo, en una cadena de mejora personal continua. Para poner en marcha semejante maquinaria, diferentes organizaciones, trabajando conjuntamente con la Unión Europea, fueron perfilando los diferentes objetivos,

dimensiones y aplicaciones funcionales de las competencias, amén claro del número que deberían tener las mismas, que se vieron comprendidas en ocho competencias clave:

- ·Comunicación en la lengua materna
- ·Comunicación en las lenguas extranjeras
- ·Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- ·Competencia digital
- · Aprender a aprender
- ·Competencia sociales y cívicas
- ·Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
- ·Consciencia y expresiones culturales.

En el año 2002, el proyecto Eurydice se encargó de evaluar los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria de todos los países de la unión para asegurarse de que había referencias tanto explícitas como implícitas a las competencias. Este mismo documento, mostraba la necesidad de asegurar la correcta inserción de las competencias en los países de la unión, pues éstas son las únicas que son capaces de responder y afrontar los cambiantes desafíos de la sociedad de la información, ya que incluían "los conocimientos, las destrezas y las competencias que se supone que han adquirido los jóvenes a llegar a cierta edad o nivel educativo. Los currículos traducen estos objetivos en contenidos de enseñanza, los cuales se distribuyen en materias o disciplinas" (Competencias Clave 2002). Es por ello que, las competencias son esa herramienta clave unificadora de el sistema tradicional de disciplina, en la cual cada materia aportaba un aspecto determinado de la tan codiciada 'cultura general' o 'conocimiento básico'. Es aquí donde radica la importancia de las competencias, pues desdibujan un sistema inmóvil y purista de conocimiento parcializado, en pos de unas habilidades técnicas y cognitivas ubicuas a todas las áreas y universales comprendidas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, este proyecto pasó varios

cuestionarios a sendos Unidades Nacionales de los países de la unión en marzo de 2002, con el objetivo último de comprobar su aplicación en los currículums y cómo ésta se ha llevado a cabo a lo largo de la enseñanza secundaria obligatoria.

En ese mismo año 2002, el Consejo Europeo de Barcelona trataba de impulsar en la dimensión europea la mejora del dominio de las competencias, especialmente en el área de las destrezas básicas, dando una importancia mayor al uso de las TIC como base de la cultura digital y la enseñanza de las lenguas extranjeras (Competencias Básicas 2002). Ya en el año 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente aprobaron una "recomendación a los estados miembros para desarrollar la oferta de las competencias clave en el contexto de las estrategias de aprendizaje permanente, indicando, definiendo y caracterizando en un anexo ocho competencias clave que formarían parte de un «marco de referencia europeo»" (Competencias Básicas 2007).

Con el objetivo firme de la correcta implantación del sistema de competencias en todos los países miembros de la Unión Europea, se planteó dentro del marco EUROPA 2020 (*Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible integrador*) los siguientes tres puntos (Comisión Europea 2010):

- · Que todas las competencias ya estipuladas se adquieran para participar tanto del aprendizaje permanente y del mercado laboral y que se encuentren estipuladas en todos los niveles de enseñanza, desarrollando un lenguaje común y pasando a ser un instrumento operativo de la educación, la formación y el trabajo.
- · Se les requería que los Estados miembros:
  - · Mejorasen los resultados, abordando cada uno de los niveles (preescolar, primaria, secundaria, formación profesional y universitaria) con un planteamiento integrado a fin de reducir el abandono escolar.
  - · Garantizasen la adquisición de las competencias tanto en la educación formal como no formal para continuar con la formación y el mercado laboral.

En 2010, como parte de la Comunicación de la Comisión Europea EUROPA 2020, se señalan "las estrategias de trabajo para conseguir que se adquieran las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo" (*Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas* 2013). Finalmente, el documento de trabajo de la Comisión Europea sobre orientaciones normativas para la evaluación de las competencias clave en educación ofrece una visión general en las acciones y tendencias en los países de la Unión acerca de la implantación y evaluación de las susodichas competencias clave.

# 3.2 LAS COMPETENCIAS Y SU APARICIÓN EN EL CURRÍCULO ESPAÑOL

El Boletín Oficial del Estado (BOE) relativo a la Ley Orgánica de Mejora Educativa (LOMCE) de 2015 incluye, dentro de sus disposiciones generales, un apartado dedicado exclusivamente a las competencias y su implementación en las aulas de ESO y Bachillerato, puesto que perciben que el éxito de la vida del estudiante "depende de la adquisición de un rango de competencias [...] para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno". Siguiendo las recomendaciones incentivadas por la Estrategia Europea 2020, la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo y los informes PISA, esta ley desarrolla una oferta de competencias clave (bajo el nombre de competencias básicas) que deben estar estrechamente vinculadas a los objetivos definidos para todas las etapas educativas, estableciendo relaciones con los estándares de aprendizaje evaluables. Estas susodichas competencias son entendidas dentro del documento, *grosso modo*, como "una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto".

Sin embargo, este énfasis en las competencias no es una novedad para los veteranos ni para los que recién se adentran al campo de la educación. Ya la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación empezaba a dedicar capítulos enteros al desarrollo e integración de las competencias en el sistema educativo español con el objetivo último de "fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual" (2006), culminando tras su preámbulo con una impetuosa nota tónica en la continua formación del individuo. Tanto es así, que entre los propios principios y fines de esta ley se perciben notables e importantes cambios influenciados por

la introducción de las competencias, llegando a su cénit en la parte de fines, donde el documento determina que se debe perseguir (entre muchos otros aspectos): "El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos"; "El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor"; "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos [...]"; "La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, [...] con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento" entre muchas otras.

Esto tiene numerosos ecos con las distintas competencias básicas: lingüística, digital, matemática (y competencias básicas en ciencia y tecnología), aprender a aprender, sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y consciencia y expresiones culturales.

Para mostrar su recién adquirida importancia, las competencias en España, al igual que en el resto de conjunto de países de la Unión Europea, pasaron a ser un elemento activo de los criterios de evaluación, a través de los indicadores de evaluación (Guía para a formación en centros sobre las competencias básicas 2013). Sin embargo, como ya hemos ido pudiendo ver aparecer en la legislación vigente y debido a la propia naturaleza holística de las mismas, en un mismo indicador pueden confluir varias competencias. Por ejemplo, en 'participar activa y eficazmente en un debate sobre la ropa de los institutos en Reino Unido', podemos encontrar competencias como la Lingüística, Sociales y Cívicas, Cultural y Artística, Iniciativa personal y, en caso de usar algún tipo de elemento electrónico, la Digital.

Si esto sucedía en la LOE, la ya mencionada LOMCE (2015) iba más allá en lo respectivo al trabajo competencial, dedicando su segundo artículo a la enumeración de las competencias clave en el Sistema Educativo Español. El artículo cuatro, por su parte, establece que:

La relación de las competencias clave con los objetivos de las etapas educativas hace necesario diseñar estrategias para promover y evaluar las competencias desde las etapas educativas iniciales e intermedias hasta su posterior consolidación en etapas superiores, que llevarán a los alumnos y alumnas a desarrollar actitudes y valores, así como un conocimiento de base conceptual y un uso de técnicas y estrategias que favorecerán su

incorporación a la vida adulta y que servirán de cimiento para su **aprendizaje a lo largo de su vida**. La adquisición eficaz de las competencias clave por parte del alumnado y su contribución al logro de los objetivos de las etapas educativas, desde un carácter interdisciplinar y transversal, requiere del diseño de actividades de aprendizaje integradas que permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Encontramos de nuevo aquí la idea de que las competencias representan ese conocimiento intrínseco a todas las áreas, y que permea a través del tiempo como elemento anexo pero separado del contenido de cada materia en particular. Es por ello que las competencias aparecen más como una destreza y/o habilidad, que requieren de "la capacidad de desarrollar procedimientos" (Marco Común Europeo de las Lenguas 2003). Se busca, por tanto, a aquel alumno competente, el que no sólo ha asimilado y aprehendido los conocimientos mínimos del área en la que, a medida que se progresa en el sistema educativo, se ha ido especializando; sino que además aplica una serie de técnicas transversales en sea cual sea su puesto o situación en el futuro. La aparición del concepto de competencia surge como una traducción de una interpretación holística de la personalidad, fruto de los pensamientos constructivistas de la segunda mitad de siglo de autores como Piaget, Gardner, Gergen, Laver entre otros (Pérez Gómez 2012). De este modo, las ideas clave que tejen la urdimbre del constructivismo y su trasvase al sistema competencial se pueden comprimir en tres principales puntos desarrollados por Taber (2006):

- El conocimiento se construye por el propio aprendiz, que actúa como un intérprete de los impulsos, conocimientos y técnicas del exterior que se unen, combinan y complejizan a los esquemas mentales presentes anteriormente. La figura del estudiante como mero receptor y acumulador de temario debe cambiar a una en el que se vea como un ser pensante cuyos procesos cognitivos son sesgados, adaptativos, intencionales e interesados en un fin en particular personal.
- El individuo, como agente social, depende de numerosos factores económicos, sociales y culturales que influyen a la hora de construir el conocimiento en base a las ideas previas, independientemente de la índole y naturaleza de la que procedan (bien sean frágiles, complejas, elaboradas, estables). Un factor a tener en cuenta es que el origen de las mismas suele mantenerse fuera del espectro científico y del pensamiento lógico-matemático en base a la abstracción, amén de que suelen ser visiones de uno

- o varios fenómenos fijas, simplificadas y resistentes al cambio. De esta forma, tienen un carácter eminente y práctico, profundamente arraigados en ellos.
- El conocimiento no es un conjunto de datos que se insertan en la memoria de los alumnos, sino que determinados datos, herramientas e información se reajustan en el cerebro, complejizando o expandiendo. En este aspecto, cabe señalar el aprendizaje con sentido o significativo, que parte de los conocimientos previos del alumno para que pueda relacionar los nuevos con aquellos que ya forman parte de su bagaje personal" (Flores 2017). Esto ayuda a crear marcos de comprensión y rangos de actuación mayores, para prever y redefinir maneras de actuar en diferentes situaciones.

Teniendo estos factores en cuenta, el modelo competencial adapta estas realidades psicológicas, aunándolas dentro de las tres dimensiones incluidas dentro de cada una de las competencias: el saber, saber ser y saber hacer, en base al hecho de que "el individuo construye sus propias ideas mediante la interacción con el mundo físico, colaborando en escenarios sociales y participando en contextos lingüísticos y culturales" (Pérez Gómez 2012).

Nuestro país, siguiendo esta línea de neo constructivismo europeo, recreó un total de siete competencias clave en base a las competencias confeccionadas por la Unión Europea, unificando en la nueva Competencia Lingüística las competencias tanto en la lengua materna como en la extranjera. Para hablar de una competencia, hay que sacar a colación las herramientas, técnicas y destrezas que incluyen, que son como siguen (siguiendo el criterio del Ministerio de Educación y Formación Básica regido por la LOMCE a 11 de marzo de 2019):

1) Competencia en Comunicación Lingüística: Esta competencia se encarga de "la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes" (Competencia en Comunicación Lingüística Ministerio de Educación y Formación Profesional). Una de las grandes bases en las que se cimenta esta competencia es la interacción de todas las destrezas de producción y comprensión, tanto oral como escrita, y a

través de todo tipo de medios y canales, desde conversaciones en tiempo real hasta el uso de las TIC y otros recursos digitales para tal fin. Es por ello que uno de los ejes sobre los que gira es la socialización: entrar en contacto con nuevas formas de pensamiento, culturas, formas de expresarse y diferentes códigos de pensamientos, tanto abstractos como textuales. Es este factor uno de los conceptos críticos a tener en cuenta en la materia de Primera Lengua Extranjera. Sin embargo, su alcance no debe verse limitado por una comprensión de un texto de cualquier naturaleza en la lengua a ser adquirida, sino en una comprensión de múltiples capas de todo lo que envuelve una lengua; amén de una eficiente comunicación en la red de interconexiones que se abre ante los futuros hablantes. Esta competencia en particular permea el flujo mismo de aprendizaje, pues habilita el proceso de educación a múltiples niveles:

- · Conjunto de elementos semánticos y lingüísticos (fonología, estructuras gramaticales, semántica, ortografía...).
- · El conocimiento socio-cultural: es decir, el conocimiento de la dimensión sociocultural que envuelve al idioma a aprender y utilizar.
- · El componente pragmático-discursivo.
- · El punto de vista personal de cada alumno, crítico para la motivación, su personalidad única e intransferible y su propia actitud ante la avalancha de información.
- · Y, finalmente, uno de los principios que defiende esta competencia y sobre las que opino que debe ser percibido como los rieles que lleven a una plena y satisfactoria desenvoltura en un idioma foráneo: el componente estratégico. La educación lingüística no se limita a un conjunto de elementos y conocimientos fijos que se exhiben y representan en un entorno excesivamente controlado. Por el contrario, se basa en un conjunto de técnicas, herramientas y habilidades que permita superar los obstáculos pertinentes y azarosos que puedan plantearse en un mundo cambiante e impredecible.
- 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Una de las competencias más complejas de trasladar a un ámbito puramente lingüístico, si bien en una sociedad contemporánea fuertemente influenciada por los constantes avances tecnológicos y científicos debe ser capaz de contemplar esta competencia desde un punto de vista holístico. Aunque gran parte de la dimensión matemática se encarga de cifras, números, formas algebraicas, unidades de medidas entre otros conceptos, también se puede encontrar un

elemento relativo a la pura lógica, organización e interpretación de datos. Es decir, se fundamenta en "la aplicación de los principios y procesos matemáticos en distintos contextos, ya sean personales, sociales, profesionales o científicos, así como para emitir juicios fundados y seguir cadenas argumentales en la realización de cálculos, el análisis de gráficos y representaciones matemáticas" (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Ministerio de Educación y Formación Profesional). En lo respecta a la parte de ciencia y tecnología, se basa en aquellas destrezas que "proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural, decisivas para la protección y mantenimiento de la calidad de vida y el progreso de los pueblos" (Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología Ministerio de Educación y Formación Profesional). Es decir, que promueven un espíritu racional y lógico en lo relativo al acercamiento a los procesos científicos y los avances que éstos ocasionan en nuestra sociedad. La parte más holística de esta dimensión es la herramienta analítica que propone ante la resolución de problemas: análisis de un problema y sus diversas implicaciones, valoración las múltiples posibles soluciones a un mismo problema, el debate en grupo sobre las soluciones más adecuadas (entrando en juego de nuevo el factor social, como ya hemos observado con anterioridad, traducido muchas veces en trabajo en grupo) y todos aquellos aspectos e instrumentales requeridos para llegar a una resolución o alcanzar un objetivo particular.

3) Competencia Digital: Uno de los principales factores a tener en cuenta de esta competencia es la capacidad que se pretende imbuir en los alumnos de creatividad, innovación y espíritu crítico respecto a las tecnologías de la información, comunicación. Todo esto debe plantearse con el objetivo último de abrir nuevas y contemporáneas líneas de investigación, oportunidades de trabajo, su inclusión como elemento activo en el tiempo de ocio y su inserción como elemento determinante en la sociedad de la comunicación. La estructura social está estructurándose en base a la idiosincrasia de la sociedad de la información, "que permite la interconexión de comunidades virtuales concebidas como redes de lazos interpersonales que proporcionan sociabilidad, apoyo, un sentimiento de pertinencia

y una identidad social" (Pérez Gómez 2012). Esta competencia se muestra como un componente determinante en la sociedad de la información, cambiando nuestra manera de acceder, interpretar, utilizar y manejar los datos y fuentes de los mismos. Al mismo tiempo, en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ido cobrando un énfasis en la intercomunicación y las nuevas aplicaciones funcionales que tienen en una esfera global cada vez más interdependiente y competitiva. Para ello, debemos impartir de manera integral e interdisciplinar "conocimientos relacionados con el lenguaje específico básico: textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro, así como sus pautas de decodificación y transferencia" (Competencia Digital Ministerio de Educación y Formación Profesional). Del mismo modo, debemos concebir esta competencia como la capacidad (saber hacer) de resolver problemas a través del uso de procesos informáticos y digitales, además ser conscientes de las mecánicas básicas de seguridad, creación de contenidos y procesamientos online y offline. Esta competencia digital, por naturaleza propia, incluye los siguientes temas, que necesariamente implican ser abordados desde tantos campos del conocimiento como sea posible: la información, la comunicación, la creación de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas.

4) Competencia para Aprender a aprender: En el marco de una enseñanza tradicional proclive a un *overload* de información, esta competencia, paladín mismo del mismo concepto de destreza como tal, cobra una importancia tónica. Esta competencia pasa a ser la especia ubicua que debe condimentar todo proceso de enseñanza-aprendizaje, pues habilita la capacidad de iniciar, organizar y, ante todo, lograr que el aprendizaje permanezca a lo largo de la vida. El objetivo último de la misma es lograr un aprendizaje paulatinamente más autónomo y eficaz, en base a su propio análisis y reflexión acerca de los procedimientos que se persiguen con el fin de lograr la tan buscada *educación* del propio individuo. En punto más importante de esta competencia y que atiende a una sociedad que reclama aprendices permanentes, la labor del docente es ayudar a los alumnos a educarse a sí mismos. Pérez Gómez (2012), en base a los escritos de Merleau-Ponty (2002) y Strati (2007), desarrolló una serie de puntos a la hora de desarrollar esta competencia:

-Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.

- -Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
- -Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
- -Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, instituciones.
- -Cuestionar las propias preguntas.
- -Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace.
- -Adquirir consciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas.

El alumno, en otras palabras, no debe ser ajeno a los propios procesos de aprendizaje (cómo se aprende), en vez de ser decidido de manera genérica y pre establecida por el profesor. Esta competencia depende altamente en la motivación, que permea en las tres dimensionas descritas por el Ministerio de Educación:

- El conocimiento que tiene acerca de lo que sabe y desconoce, de lo que es capaz de aprender, de lo que le interesa, etcétera.
- El conocimiento de la disciplina en la que se localiza la tarea de aprendizaje y el conocimiento del contenido concreto y de las demandas de la tarea misma;
- El conocimiento sobre las distintas estrategias posibles para afrontar la tarea.

En un ámbito lingüístico en el que se desarrolla la materia de inglés, los alumnos deben aprender que, por cada una de las destrezas lingüísticas, hay formas que les pueden ser más factibles, favorables y útiles a la hora de comunicar, objetivo último de hablar una lengua.

5) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: Se basa, principalmente, en la habilidad para convertir ideas en actos. Esta competencia se centra enormemente en la capacidad de traducir los marcos teóricos y conocimientos formales a actos y proyectos. De esta manera, nos encontramos ante una de las competencias más holísticas de todas, pues buscar pulir las habilidades de trabajo individual y en grupo a través de la autodirección y la fijación de proyectos por motu proprio. Asimismo, según Ministerio de Educación para la competencia

de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, las capacidades que se engloban son diversas y numerosas:

Capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo).

Al mismo tiempo, nos encontramos ante una de las competencias con mayor enfoque comercial-libertario y altamente economicista, pues cuenta, entre uno de sus objetivos últimos, con el conocimiento por parte del alumnado (véase, la mano de obra del futuro) que tengan plenos conocimientos de las leyes de mercado y de las fluctuaciones de sistema de empleo para usarlo en su favor, con una implicación menor por parte del estado. Sin embargo, esta competencia no se aplica exclusivamente al alumnado. El papel del profesor debe cambiar de paradigma, de una autoridad en una determinada materia a un guía del conocimiento. El profesor es, en sí mismo, un aprendiz permanente cuya presencia en el aula se justifica en "ayudarlos a autodirigirse, a plantearse las preguntas relevantes, a afrontar problemas complejos, a distinguir la información que merece la pena, a conectarse con extraños en redes virtuales e interactuar con ellos sobre las bases de un proyecto compartido o un interés común" (Pérez Gómez 2012).

6) Competencias Sociales y Cívicas: La enseñanza tradicional, cimentada sobre lo que se conoce como clase maestra o magistral, tiene una base grupal, en tanto que un docente imparte un contenido dentro del marco del currículum nacional y/o autonómico mientras que un grupo de alumnos toman notas con un rango de participación limitado. El sentido de colaboración y de grupo está restringido, generalmente, a un trabajo en pequeños grupos generalmente, y la interacción entre el alumnado deseada (y concienzudamente perseguida e impuesta) por parte del cuerpo docente se acota en un breve intercambio de palabras en caso de duda puntual y/o menor que un compañero le pueda resolver. Este hecho da como

resultado una paradoja intrínseca del sistema educativo: el alumnado de un curso debe sentirse como parte del grupo (puesto que, en teoría, el docente imparte unos contenidos 'neutros' de manera equitativa entre todos sus oyentes), a pesar de que el sistema de evaluación se encuentra excesivamente individualizado y se persigue el ideal de alumno que trabaje de manera exitosa en solitario. Como bien señala Pérez Gómez: "Aprendizaje, estudio, trabajo, evaluación, certificación, tienen un carácter claramente individual en la escuela academicista, pero paradójicamente cuando más globalizado e interdependiente es el mundo más importante son las capacidades de cooperación, conexión y construcción grupal" (2012). la competencia social y ciudadana, siendo una de las más interdisciplinares, especialmente teniendo en cuenta que uno de los objetivos últimos del sistema educativo es formar a ciudadanos para una vida activa y saludable en una sociedad ciudadana, como bien refleja los currículums redactados tanto a nivel nacional como a nivel de sistema educativo canario. Según la *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo* (2007), esta competencia se define como:

La capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.

Según el propio Marco de Europa, el carácter *quasi* ubicuo de esta competencia *social* incluye una simbiosis de habilidades personales, interpersonales e interculturales que recogen "todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos" (2007). Por su parte, la parte cívica de esta competencia es la que se encarga de preparar a los individuos para participar plenamente en lo que se considera como 'vida cívica', especialmente en lo relativo a las estructuras sociales y maquinaria política en una sociedad democrática. Es por ello que hemos decido centrarnos en el aspecto social de la misma, pues impregna y permea cualquier actividad humana que se realice tanto fuera como dentro del aula.

Entre los muchos aspectos que puede incluir el espectro social de esta competencia, se incluiría:

- 1) La habilidad para usar el lenguaje, símbolos y obras de manera interactiva.
- 2) La habilidad para usar el conocimiento y la información de manera interactiva
- 3) La habilidad para usar la tecnología de manera interactiva
- 4) La habilidad para relacionarse adecuadamente con los demás
- 5) La habilidad para cooperar
- 6) La habilidad para lidiar y resolver conflictos
- 7) La habilidad para actuar de manera independiente
- 8) La habilidad para actuar dentro de rango de actuación mayor
- 9) La habilidad para formular y dirigir planes de vida, junto con proyectos personales
- 10) La habilidad para reafirmar sus derechos, intereses, límites y necesidades

Esta lista se ha redactado en base a las aportaciones de Salganik y otros (2003) en el segundo simposio de DeSeCo. De completarse con éxito la adquisición de esta competencia por el alumnado, Turrado y otros (2013) ven la finalidad de esta competencia al final de la escolaridad obligatoria:

- Comprender la realidad social en que se vive.
- Afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas.
- Ejercer la ciudadanía actuando con criterio propio.
- Contribuir a la construcción de la paz y la democracia, manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Como ya hemos visto, la adquisición total de esta competencia pasa por adquirir una "actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse" (Marco Europeo 2007).

7) Consciencia y expresiones cultuales: Esta competencia atañe fuertemente a la materia de Primera Lengua Extranjera, pues el propio criterio diez del currículo autonómico de Canarias en la mayoría de los cursos se refieren a conocimientos sociolingüísticos y socioculturales relativos a los países de agua inglesa, fomentando una "actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua igual o distinta, y desarrollar una visión creativa y emocional del aprendizaje propiciadora de la motivación y del pensamiento efectivo [...] y contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo" (Currículo de Primera Lengua Extranjera Decreto 83/2016). De este modo, se puede observar cómo la propia ordenación de la materia percibe esta esfera cultural como un factor determinante a la hora de fomentar el interés, productividad, compromiso y, ante todo, la motivación y el pensamiento creativo, elementos decisivos en cualquier entorno laboral y/o académico. En lo relativo a la página del Ministerio, la competencia es descrita como "componente expresivo referido a la propia capacidad estética y creadora y al dominio de aquellas capacidades relacionadas con los diferentes códigos artísticos y culturales, para poder utilizarlas como medio de comunicación y expresión personal" (Consciencia y expresiones cultuales Ministerio de Educación y Formación Profesional).

Por ello, un aprendizaje con sentido y significativo debería ser filtrado y refinado con una experiencia cultural (en el sentido más amplio, universalista y humanista de la palabra) plena, en la cual todo resultado de aprendizaje se vería reconvertido en técnicas y habilidades idiomáticas que favorecerían el entendimiento y hermanamiento de los pueblos.

Sería importante destacar la palabra 'estética' de la definición anteriormente expuesta pues, como bien señala Anderson (2012): "An arts way of learning is rooted in the idea that experience of learning is combined with the experience of an aesthetic. The learning involves feelings and understandings of the world that are heightened, refined and rendered subtler and more complex through the aesthetic if the arts". Como se puede apreciar, este autor asciende el factor cultural con un componente de estético a la categoría de 'arte', que añade matices de curiosidad, autodescubrimiento, expresión personal y, si se permite el anglicismo, customización tanto del producto como del propio proceso de aprendizaje. Éstas han sido una de las principales losas concebidas dentro de la educación tradicional. Pérez Gómez (2012) añade que: "El currículum convencional de la escuela clásica, basado en preguntas que tienen una única respuesta correcta previamente memorizada, no puede inspirar la pasión de los estudiantes por aprender, indagar, descubrir, aplicar y recrear. El aprendizaje de fragmentos inconexos y pedagogías repetitivas ahoga el deseo de conocer". Ante esto, la propia idea de situaciones de aprendizaje en los cuales el proceso en sí mismo y su debido proyecto final contiene un fuerte componente cultural se denotan como una solución ante este acusante problema.

## 3.3 EL CURRÍCULO DE CANARIAS

En una de las comunidades autónomas con mayor peso del sector turístico en su economía, el manejo de lenguas extranjeras se ha convertido en una *raison d'être* para la inserción de la materia de inglés en casi todos los cursos de oferta pública en Canarias, teniendo una presencia cuasi ubicua en currículos de FP, los distintos grados universitarios y requerimientos de la mayoría de másteres. Este hecho nos muestra una liaison entre una población competente en el idioma que se ha convertido en la lengua franca del comercio y las tecnologías con los distintos órganos administrativos, gubernamentales y educativos para generar dicha población.

Este fenómeno se manifiesta en las islas a través del currículum propio de la comunidad. En este caso, el gobierno regional ha optado por una didáctica competencial, y es ávido a la hora de incluir las competencias en su marco a fin de responder a las necesidades relativas al

plurilingüismo, la globalización, el avance de las nuevas tecnologías, la volatilidad y carácter cambiante de la macroeconomía y la integración de múltiples culturas en nuestra sociedad<sup>1</sup>.

Si comparamos el currículum LOE con el LOMCE, de los cuatro bloques con los que se comprendían en la LOE (relativos a las destrezas de escuchar, hablar y conversar [Bloque II], leer y escribir [Bloque II], conocimiento de la lengua: uso y aprendizaje [Bloque III, principalmente enfocado a la gramática y a los conocimientos lingüísticos] y los aspectos socioculturales y consciencia intercultural [Bloque IV, similar al actual criterio 10],)² se dividen en los cinco criterios con los que contamos en los currículos de la ESO y el Bachillerato. Los criterios de este nuevo modelo pasan a ser, grosso modo, duplas en las cuales se percibe al alumno como un agente autónomo y como un agente social, mostrando este vigoroso interés en asegurarse de poner en práctica la lengua a adquirir. El aspecto social se refiere a la necesidad implícita de los estudiantes de idiomas de relacionarse con hablantes nativos y textos originales en la LE (Lengua Extranjera) para aprender, mientras que en su contraparte autónoma es donde se halla el mayor nexo con las competencias, pues busca pulir aquellas habilidades y tácticas para ser un usuario eficiente de la lengua inglesa.

Asimismo, el peso de las competencias es muy superior al anterior, contando incluso con referencias al MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) y al Portfolio de las Lenguas, lo cual implica que este proyecto competencial está amparado por el marco legal avant-garde de los países de la Unión Europea, que aspira a lograr una enseñanza común de las lenguas extranjeras en los distintos países con membresía. Los criterios son los siguientes:

1) Comprensión de textos orales breves, adaptados al nivel según su nivel dentro del sistema formal, tanto a nivel de vocabulario y estructuras, relacionado con la habilidad de escucha (agente social).

<sup>1</sup> Véase el currículo de la Primera Lengua Extranjera, Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).

2 Véase el currículo de la Primera Lengua Extranjera, 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 (LOE).

- 2) Adquisición de las estrategias necesarias para comprender textos orales a través de diferentes medios, de nuevo relacionado con la habilidad de escucha, en este caso concibiendo al alumno como agente autónomo.
- 3) Producción de textos orales breves y exponerlos en diferentes ámbitos públicos, basado en la parte oral de la asignatura (agente social)
- 4) Similar al punto anterior, este criterio se basa en la interacción usando la LE, por lo que se valora más el apartado de improvisación y producción oral en el momento. Debido a su propia naturaleza, es una combinación de la percepción del alumno tanto como agente autónomo como social.
- 5) Estrategias para producir oralmente, buscando su autonomía para hallar las formas más óptimas para el alumno a nivel individual para producir oralmente en inglés, esfera autónoma del criterio 3.
- 6) En base a la habilidad de lectura, el criterio 6 se basa en la comprensión de textos escritos breves, los cuales deben cubrir un amplio rango de temas, situaciones y ámbitos en los que pueda aparecer la lengua inglesa (agente social).
- 7) Directamente interrelacionado con el criterio anterior, este aspecto autónomo se basa en desarrollar estrategias para una lectura eficiente y completa de textos en inglés, persiguiendo la mayor autonomía posible como objetivo último.
- 8) Busca producir de manera escrita una amplia variedad de textos con el fin de participar en la vida de la LE y sus hablantes (agente social). Se refiere a la destreza de la LOE concebida como 'escritura'.
- 9) Enseñar estrategias para escribir de manera eficiente y hacerse cargo gradualmente de su propio aprendizaje a la hora de producir de manera escrita en inglés (agente autónomo).
- 10) En paralelo al Bloque IV de la LOE y similar a la competencia de consciencia y expresiones culturales, busca aplicar todas las destrezas y estrategias anteriormente señaladas a un contexto cultural angloparlante y formar parte de la cultura a adquirir. En este criterio se añaden las esferas socioculturales y sociolingüísticas.

Esta variación respecto a la LOE muestra la cantidad de puntos fuertes a destacar de una educación competencial, que fomenta la tan buscada 'educación a lo largo de la vida'. La utilidad de las competencias pasa por sus rasgos característicos, que permiten, amén del hecho ya mencionado de que pueden ser trabajadas desde las múltiples materias de la secundaria obligatoria y abren la puerta a un enfoque multidisciplinar, permiten trabajar varias de las mismas al mismo tiempo. Las competencias básicas redactadas por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (2007) presentan unos rasgos que deben ser tenidos en cuenta:

- -Carácter holístico e integrado: Incluye una miríada de conocimientos, valores, emociones, capacidades... que no pueden concebirse de manera independiente. Existe, por tanto, una relación de interdependencia entre las competencias.
- -Carácter contextual: El desarrollo de las competencias se lleva a cabo de acuerdo a un contexto. Esto implicaría el trabajo por proyectos, situaciones de aprendizaje y actividades donde las destrezas relativas a una o varias competencias se ponen en uso de manera armónica y combinada con un propósito final.
- **-Dimensión ética**: Crecen junto al individuo, pues se van puliendo y desarrollando a medida que el aprendiz va adquiriendo nuevos valores y diferentes actitudes.
- -Carácter creativo de la transferencia: Adaptar las habilidades y destrezas relativas a las competencias depende de la actitud creativa y discursiva del individuo; toda situación se puede resolver aplicando diferentes aptitudes conectadas a diferentes competencias.
- -Carácter reflexivo: En sintonía con la característica anterior, las competencias potencian el espíritu crítico, pues atañen un proceso de reflexión sobre qué métodos y técnicas es mejor utilizar dependiendo del contexto y de la situación.
- -Carácter evolutivo: Las competencias y su adquisición evolucionan con el individuo: crecen, mejoran, se deterioran y pueden verse limitadas a lo largo de la vida.ç

Como se ha podido observar, todas estas características ya han ido apareciendo en las dos leyes orgánicas citadas hasta el momento, tanto en el ámbito nacional como regional.

Sin embargo, el problema que surge de este diferente acercamiento a la enseñanza es el método de evaluación. Sin embargo, tanto el currículum como las competencias clave a la Comunidad Autónoma de Canarias afirman que este nuevo modelo competencial no tiene

por qué estar reñido con el sistema por materias, aunque sí deben tenerse en cuenta dentro del proyecto educativo pues "el trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de dichas competencias debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo" (Competencias básicas 2007). Según este mismo documento, para evaluar las competencias, hay ciertos aspectos a tener en cuenta relativos a la naturaleza de las mismas:

- **-Evaluación contextualizada:** Una competencia no se puede trabajar por ejercicios, a diferencia de los contenidos. Es por ello que "evaluar si un alumno o alumna es competente supone en buena medida comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido y utilizarlo en distintas situaciones y contextos" (Competencias básicas 2007).
- -Interdisciplinariedad: Se requiere un hermanamiento y trabajo conjunto de las materias por un objetivo común, la adquisición de las distintas competencias. Esto requiere de una "organización de un programa escolar unitario, no fragmentado en áreas o materias" (Competencias básicas 2007), pues se asume que una única disciplina no puede cubrir todos los matices de un problema, ya que éstos cuentan con múltiples puntos de vista y posibles soluciones.
- **-Resolución:** Las actividades de la evaluación persiguen la resolución de un problema que se plantea desde el principio. Las competencias exigen un objetivo claro desde el principio, así como lo deben ser las herramientas que son de menester para llegar al conocimiento y/o destreza exigido.
- -Gustos de los alumnos: Después de todo, será el alumnado el objeto último del proyecto de aprendizaje, y son ellos los que deben poner en práctica todas las destrezas aprehendidas en el aula (y fuera de ella), siendo deseable que se tengan en consideración las inclinaciones de los mismos. Además, ellos están en mayor contacto con las modas, movimientos más actuales, especialmente en un mundo tan interconectado y globalizado.

El propio currículum de la materia de la Primera Lengua Extranjera expresa que la asignatura de Inglés contribuye directamente "a la adquisición de la competencia en Comunicación Lingüística" y señalando que el alumnado debe "manejar las destrezas orales y escritas en su doble vertiente de comprensión y producción (expresión e interacción) [para lograr una]

comunicación real y efectiva" (Decreto 83/2016 2016). Tal y como hemos descrito las competencias, el currículum le da una vertiente muy práctica a la competencia, explicando que el conjunto de conocimientos léxicos, sintácticos, fonológicos, sociolingüísticos entre otros sirven como base para la comunicación en ese idioma. A esto se le suma trabajar con textos "más ricos y variados" (Decreto 83/2016 2016) ya que un idioma debe adecuarse a sus interlocutores y las situaciones actuales.

Otro punto importante que destaca el currículo de inglés es la importancia de las TIC en el mundo actual, por lo que expone la necesidad de trabajar la competencia digital de todas las maneras y desde todas las disciplinas posibles, incluyendo conocer el correcto funcionamiento de motores de búsqueda, el manejo de recursos básicos para producir textos digitalmente, y/o la discriminación de fuentes poco fiables. Es decir, se busca fomentar en el alumnado la capacidad crítica a la hora de trabajar usando las nuevas tecnologías. Aparte de estas dos competencias, el documento también menciona la adquisición de las competencias de: aprender a aprender (conocer los requisitos de una tarea y saber abordarlos, conocer técnicas para fomentar el entendimiento, marcarse metas...), sociales y cívicas (usando registros adecuados dependiendo del contexto, actividades socioculturales, normas de cortesía nacionales y foráneas, trabajo en grupo de manera democrática...), sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (capacidad de iniciativa e innovación, sentido crítico, usar los medios y materiales adecuados para cada tarea, diseñar su propio aprendizaje...) y consciencia y expresiones culturales (patrimonio cultural y artístico relativo al idioma, la vida cotidiana de la gente de esos países...).

## 4. ANÁLISIS DEL MANUAL

Para lograr una mayor integración de mi propuesta competencial y como una oportunidad única de valorar la calidad y viabilidad de las actividades, he tratado de llevar mi situación de aprendizaje a mi centro de prácticas, el IES Tacoronte Óscar Domínguez en el curso 2018-2019, realizadas entre el 1 de marzo de 2019 y el 24 de mayo de ese mismo año. La situación ha sido ejecutada en todos los cursos de tercero de la ESO (dos cursos sin adaptación curricular y un grupo comprendido dentro del programa PMAR). Estos cursos basaban el contenido de las sesiones enormemente en el coursebook o libro de texto elegido por el departamento de Inglés del centro, elegido durante el curso 2014-2015: Burlington's New Action: Student's Book. ESO 3, el cual viene acompañado de su tradicional workbook o libro de actividades, bajo el mismo nombre del anterior. Sin embargo, esta edición es un relanzamiento realizado en 2016 con el fin de actualizar los contenidos, temática de los textos y contenido audiovisual, añadiendo un servicio de la clase interactiva con servicio de vídeos integrado. Para habituarse a los tiempos, esta casa editorial ha apostado por un enfoque más digital del libro de texto, a fin de renovarse ante un futuro cada vez más volátil y cambiante. Es por ello que aporta materiales emergentes que surgen gracias a las nuevas tecnologías e intentan cubrir estas necesidades. Entre estos últimos cabe destacar las actividades o ejercicios online de todo tipo para practicar gramática, vocabulario, preposiciones, conectores, comprensión auditiva... Asimismo, cuenta con recursos en abierto tales como diccionarios y recomendaciones a páginas web de traductores en línea, así como juegos interactivos con fines didácticos (generalmente relativos a aspectos culturales) o lingüísticos (con base en las múltiples unidades gramaticales comprendidas en el manual). Esta 'Interactive Classroom' (IC), el cual incluye en la mayoría de las sesiones de cada unidad un marcador para expandir los contenidos, consta de los siguientes elementos nuevos con respecto a la edición anterior:

- -Vídeos para la comunicación.
- -Vídeos de cultura.
- -Elementos culturales en formato de presentación (apodados en el libro como 'slideshows').
- -Lecciones gramaticales animadas.

- -Presentaciones para el vocabulario de cada unidad.
- -Juegos.
- -Una sección a modo de anexo como práctica extra nombrado 'Grammar Extension', el cual incluye ejercicios para revisar las siguientes construcciones gramaticales: 'used to', los modales, el presente simple con valor de futuro, revisión de los tiempos futuros, el futuro continuo, el segundo y tercer condicional, los complementos circunstanciales de tiempo, el pasado perfecto simple, las oraciones de relativo y el estilo indirecto (Véase Ilustración 1 en el Anexo 1).

Aparte de esto, se ha añadido un programa llamado 'interactive student', en el cual se ofrece apoyo digital a los estudiantes que cuenten con una copia de dicho libro. Esta prestación incluye:

- -Lista de léxico interactivo.
- -Práctica de vocabulario interactivo.
- -Práctica de gramática interactiva.
- -Generador/creador de diálogos (o 'dialogue builders').
- -Ayuda digital para los proyectos ('Techno Help').
- -Vídeos.
- -Una aplicación llamada 'WordApp', en la cual se incluyen esas listas de vocabulario (o 'wordlists', siguiendo la terminología del propio libro).

Aún así, la exposición y desarrollo de los temas y su leitmotiv temático se ha mantenido sin adulterar. El libro de texto se divide en tres bloques que pretenden cubrir los tres trimestres. El primer bloque incluye una unidad introductoria a la que se suman tres temas más. El resto de bloques sólo enmarcan tres temas. Después de completar cada una de estas tres secciones, se insta al alumnado a completar un proyecto, el cual siempre se basa en una presentación que pretende aunar los elementos impartidos en los tres temas anteriores, la cual debe exponerse frente al resto de los compañeros/as. Los temas a tratar recurren a los tradicionales a cubrir en las lenguas extranjeras, los cuales son los siguientes: la familia, los animales, el

clima, los accidentes geográficos (comprendidos dentro del bloque introductorio) la gastronomía, las profesiones, los deportes, los viajes, la vestimenta, la lectura/la literatura, el espacio, el medio ambiente y los teléfonos móviles y los recursos digitales respectivamente. Estos temas sirven de contextualización al tema a desarrollar, estableciendo un nexo entre el vocabulario y la unidad de gramática primordialmente. Asimismo, estas unidades de léxico se van desarrollando a través del desarrollo de las diferentes sesiones de las destrezas, las cuales comprenden: vocabulario, lectura (reading), gramática, escucha (listening), actividades orales (speaking), escritura (writing), a lo que se añade los elementos audiovisuales como anexo conocidos como 'slideshows' explicados anteriormente. Finalmente, y como una adición novedosa a esta actualización, las competencias que cubren por unidad, las cuales se analizarán con posterioridad. El orden se mantiene igual en todas las unidades.

## **VOCABULARIO**

La sección de vocabulario da inicio a todas las unidades del libro de texto, la cual persigue dotar de un léxico de uso básico y reiterado a lo largo del tema, apareciendo los términos repetidamente en ejercicios y textos tanto escritos como audiovisuales de bloques posteriores. El libro subdivide el léxico temático en dos bloques, usualmente interrelacionados. La distribución de este primer compendio de léxico sigue un patrón concreto:

- Consta de una extensión de una página y media, dedicándose la primera a una presentación del vocabulario de la unidad y la primera mitad de una segunda para los ejercicios y actividades en base al léxico.
- La lista de vocabulario incluye:
  - o Imágenes relativas a los términos para seguir un método inductivo.
  - O Un pequeño apartado de con curiosidades culturales, enmarcados dentro de un recuadro a modo de "Did you know?" (o fun fact) breve relativo al vocabulario. En el caso de la primera unidad (la alimentación, llamada "Fabulous Food" en el libro), el texto es el siguiente: "Crisps in the UK are chips in the US. Chips in the UK are French fries in the US" (10 2016).

- Antes de la sección de ejercicios, esta nueva edición cuenta con un apartado de IC (*Interactive Classroom*), explicado anteriormente. En el caso de vocabulario, las posibles opciones son: una pista de audio con la pronunciación de las palabras y su uso en una frase simple o un breve vídeo en el cual se mencionan todos los términos comprendidos en esta primera lista inicial.
- Un bloque de ejercicios para trabajar y repasar los significados de los términos.
- De una a dos actividades para, generalmente, comprobar el conocimiento previo de los alumnos, usando formatos tales como: cuestionarios, preguntas cortas, adivinanzas, secciones categorizadas como 'about me' (similar a las preguntas cortas, aunque se busca que el alumno use su información personal con preguntas referentes al tema a tratar).

La segunda mitad de esta segunda página se dedica a una pista de audio breve a modo de contexto en el cual aparecería la terminología en un ámbito común. La organización de esta escucha inicial es:

- Un estadio inicial oral en el que, a través de una pregunta abierta, se incita al alumnado a responder a una cuestión relacionada con el audio (que puede ser o un diálogo o una narración de eventos y/o hechos generales del tema a tratar). Esta actividad serviría como un pequeño *pre-listening* para las actividades y ejercicios posteriores.
- Una pregunta de comprensión general del contexto y subtexto de la pista de audio. En esta primera actividad corta, el alumno produce de manera controlada una respuesta breve para comprobar si ha entendido el sentido general de la información que acaba de recibir de manera auditiva.
- Una actividad o ejercicio corto que trabaja sobre la comprensión del audio. Las tareas suelen aparecer dentro del siguiente rango de posibilidades: un set de preguntas cortas, completar una tabla con información de la pista de audio, ejercicios de verdadero o falso, opción múltiple o de seleccionar de un grupo de imágenes para comprobar cuál aparece reflejada en el texto.

- Un último apartado de cultura relacionado con el vocabulario expuesto, el cual incluye un pequeño ejercicio que suele dedicarse a una opción múltiple.

El segundo bloque de vocabulario se localiza antes de la actividad de escritura (*writing*), el cual sirve de proyecto en todas las unidades del libro. Esta segunda parte suele ser aledaña a la temática presentada por la primera unidad de léxico, sirviendo de profundización a la terminología a trabajar. Esto implica que mientras que al inicio se trabajen sustantivos, mientras que, en esta segunda parte, o bien se añadan más nombres a la lista o, lo que es más común, adjetivos y/o adverbios a la lista. Si el primer bloque de vocabulario venía acompañado de un elemento de escucha para contextualizar el léxico, esta segunda parte siempre viene acompañado de una lectura (más breve que la principal de la unidad) y sus correspondientes actividades y ejercicios. Esta segunda etapa se divide la siguiente forma:

- Una lista con el vocabulario nuevo (acompañado de sus correspondientes imágenes).
   El IC de esta sección se limita a la pronunciación término a término.
- Un conjunto de ejercicios (primordialmente) de diversa índole: reemplazar la palabra en negrita por la que corresponda, seleccionar el intruso en un conjunto de palabras de un mismo campo semántico, clasificación de palabras en base a su función sintáctica, unir con flechas, completar los espacios en blanco...
- La sección de lectura incluye una mayor cantidad de ejercicios con respecto a la lectura de la unidad, limitándose las actividades a una producción escrita controlada.

# PRODUCCIÓN ORAL (SPEAKING)

Del mismo modo que el vocabulario, la producción oral y de escucha poseen dos espacios dedicados a los mismos dentro de una misma unidad. En una primera instancia de la sección de *speaking*, la estructura presente en estas primeras actividades orales se mantiene constante a lo largo de las unidades: un diálogo predefinido el cual consta de un conjunto de preguntas (con una cifra comprendida entre cuatro y seis), las cuales vienen acompañas con sus respectivas respuestas, para las cuales los alumnos tienen que enlazar en base al contexto y contenido de las mismas. Como es de menester, este primer ejercicio se enmarca dentro de una sección conocida por la propia idiosincrasia del libro como 'useful language', el cual persigue dar el pistoletazo de salido a la puesta en marcha el vocabulario del tema, el cual

suele incluir estructuras de la unidad gramatical a modo de una introducción breve y sutil. La segunda parte es un diálogo que sigue con la estructura presentada en el anterior. Por ejemplo, en la unidad cuatro ("On the Road"), la cual versa sobre los viajes, tanto el primer diálogo como el segundo muestran diferentes formas de pedir indicaciones y resolver dudas en un aeropuerto. Esta segunda parte contiene palabras del vocabulario en negrita, a diferencia del diálogo anterior. El objetivo es doble: por un lado, se debe escuchar el audio referente al texto y repetirlo. Tras esto, el alumnado debe sustituir los términos en negrita por otros de su elección y criterio personal, a fin de repetir la misma estructura, pero difiriendo en determinados elementos de léxico.

El segundo diálogo se localiza justo antes del apartado de producción escrita, por lo cual se sitúa como la antesala al producto final de cada unidad. Éste suele contar con una complejidad mayor a su predecesor, pues se requiere que el/la alumno/a escriba oraciones completas, aunque siempre siguiendo un modelo previamente establecido por el propio manual. De esta manera, el alumno debe reemplazar oraciones, pero siguiendo de base un patrón predeterminado de igual modo. Por seguir con el ejemplo anterior, si el primer apartado de producción oral trataba de representar una posible situación en un aeropuerto, este segundo es una narración breve de los eventos acaecidos durante una excursión, simulando ser un mensaje de texto. La actividad propuesta es un conjunto de preguntas que pretenden ser respondida a viva voz, pues la producción oral de la unidad es, precisamente, narrar lo acontecidos durante un viaje que haya podido realizar el/la estudiante. Tras organizar las frases/sintagmas que propone el libro, se le requiere al alumnado que redacte un diálogo similar, siguiendo la misma senda que el apartado dedicado a la producción oral anterior.

Esta sección es la encargada de introducir la función lingüística más comúnmente relacionada con la unidad de gramática. Por ejemplo, ante los tiempos futuros, la función de ambas actividades de *speaking* es 'making plans' (Véase la comparativa de las Ilustraciones 2 y 3 en el Anexo 1).

Si bien existen actividades en ciertas unidades temáticas dedicadas a trabajar y pulir el criterio 4, el cual se refiere a la interacción oral, éstas suelen enmarcarse en tareas extras para aquellos alumnos más avezados que finalicen en un menor rango de tiempo (59). Como se

aprecia en el ejemplo, consta de preguntas que tratan de combinar la gramática y el vocabulario empleado en la sección de gramática en la que aparece. Al mismo tiempo, aunque sí se trabajan diálogos a modo de juego de rol, nunca se fomenta que el/la alumno/a produzca el idioma interactuando con sus compañeros/as sobre la marcha (Véase la Ilustración 4 en el Anexo 1).

## LECTURA (*READING*)

La lectura se compone de dos textos en relación tanto a la temática de la unidad como, y más específicamente, con el vocabulario a trabajar. Es por ello que, al igual que se incluyen dos secciones de vocabulario, el manual provee de dos textos para ocuparse del criterio sexto del currículo. Esta organización interna deviene en la propia naturaleza y función de los textos que, aparte de pulir las destrezas de lectura, sirven primordialmente como un refuerzo del vocabulario nuevo presente en la unidad. De esta manera, las sesiones de léxico sirven siempre de antesala a un texto en que los términos a aprehender aparecerán esporádicamente entre sus líneas.

En cuanto al diseño del libro, surge una preponderancia en torno al eje horizontal. Esta afirmación se hace en base a las premisas y resultados de Kress y Van Leeuwen, los cuales centran su estudio en el concepto de la *multimodalidad* dentro de los libros de texto. Este término se refiere a cómo los diferentes elementos (textos, imágenes, rótulos, ejercicios...) confluyen entre las páginas del manual a fin de producir en el/la alumno/a un aprendizaje integrado en base a tres factores o principios: el valor de la información, la prominencia y el encuadre. Si bien estos autores hablan de tres tipos de modelos o ejes posibles, el empleado por el *New Action!* es, como se ha explicitado anteriormente, el horizontal. Este sistema distribuye los elementos visuales en las páginas (ya sean en papel o en formato digital) en columnas, localizando la información más importante arriba a la izquierda y los elementos más superfluos (bajo criterio de la editorial) abajo a la derecha. Los elementos situados en la izquierda (en el caso de este manual, se habla de la primera página) información *ya conocida*, es decir, el vocabulario de la unidad, mientras que los de la derecha corresponden a la información *nueva* (es decir, la segunda cara, donde se localizan todos los textos y

actividades orientadas al *Reading*). De igual forma, el diseño de los textos dedicados a la lectura suele prever el advenimiento de los nuevos tiempos y generaciones a través de diferentes tipos de soportes y plataformas para sus diseños, habiendo presente en esta edición disposiciones tales como: periódicos, blogs de opinión, mensajes de texto, folletos publicitarios, capítulos de libros... Los textos han sido creados específicamente para las unidades didácticas, y tanto su léxico como complejidad estructural y sintáctica se adecúa al nivel al que se refiere (Véanse las Ilustraciones 6 y 7 en el Anexo 1).

Al enfrentarse al análisis de una lectura, conviene recordar las tres fases que suelen servir de modelo arquetípico a esta destreza: *pre-reading*, *while-reading* y *post-reading*:

- Este manual dedica de manera indirecta un énfasis considerable al *pre-reading*, en tanto que se contabilice el vocabulario como una macro actividad *warm-up* del mismo. Al mismo tiempo, la propia distribución y diseño de los textos favorece la contextualización y comprensión de, al menos, el tema, a través de usos de rótulos y títulos con fuentes llamativas y estructuras simples en forma de exclamaciones. Asimismo, suelen contar con subtítulos a fin de preparar al alumnado para el texto a través de un brevísimo resumen del tema.
- Los textos presentes en el manual (*while-reading*) suelen compartir las siguientes características:
  - De entre 20 a 25 líneas de extensión (variando en muchas ocasiones de la fuente y el tamaño empleado de la misma)
  - Incluyen de entre 3 a 5 términos introducidos por las secciones de vocabularios.
  - Suelen incluir un fragmento conocido como "Did you know?", en el que se ahonda en alguno de los aspectos socioculturales tratados en el texto (Véase la Ilustración 8 en el Anexo 1).
- La parte de *post-reading* sigue una estructura similar a todos los ejercicios y actividades que han ido apareciendo con anterioridad:
  - Un conjunto de preguntas cortas, donde se incita a emplear técnicas como el scanning y el skimming, si bien no reparan específicamente en la asimilación y aprendizaje de dichas estrategias.

- Preguntas a responder con frases largas, generalmente rescatando oraciones completas del texto original.
- o Preguntas de verdadero o falso.
- Preguntas de opción múltiple.
- Localizar sinónimos a palabras dentro del texto.

## GRAMÁTICA (GRAMMAR)

Como se ha expuesto anteriormente, la gramática emplea el marco contextual aportado por el vocabulario introducido en la unidad para llevar a cabo un conjunto de ejercicios y actividades gramaticales, cuya cifra en todas las unidades presentes en el manual oscila entre los nueve y diez actividades y ejercicios, teniendo una preponderancia notablemente mayor estos últimos. El sistema para impartir la gramática preserva el patrón sistemático que presentan los libros de texto en inglés, el cual es que prosigue:

- Dos páginas de extensión, en las cuales se desarrolla esta sección, siendo el apartado que cuenta con mayor presencia a lo largo del desarrollo de las unidades.
- Una tabla de contenidos en la cual se expone la norma básica gramatical que servirá como *leitmotiv* lingüístico. La tabla presenta, de manera esquemática, la construcción del tiempo verbal, modal, o construcción gramatical en su forma afirmativa, negativa e interrogativa, siendo acompañada esta última generalmente por su correspondiente respuesta corta. No incluye traducciones, traducciones ni funciones de las formas verbales en la misma. A esta sección se le suman otros dos aspectos
  - Outrecuadro categorizado como *Watch Out!*, en el cual se incluyen errores comunes que tienden a cometer los hispanoparlantes a la hora de construir frases gramaticalmente correctas en inglés. En el caso de la unidad 6, dedicada a la ropa y complementos ("Changing Styles"), el recuadro versa sobre las funciones de los principales modales, especialmente entre aquéllos que puedan dar lugar a confusión por sus matices pragmáticos, a saber "must + have to", "don't have to" y "mustn't".
  - Un pequeño marcador a modo de nota al pie el cual redirige a una sección del libro de actividades (o workbook) categorizada como "grammar appendix" a

fin de realizar un repaso más profundo del contenido gramatical propuesto. En este apartado, todas las tareas se encuadran dentro de la categoría de ejercicio.

- Un conjunto de ejercicios y actividades, entre nueve y diez. El balance entre estos dos tipos está desequilibrado, habiendo generalmente de entre ninguna a dos actividades por unidad de gramática, las cuales pueden definirse como 'borderline', a medio camino entre ambas puesto que la producción escrita de los alumnos está muy limitada y controlada. Un ejemplo de la unidad 6 anteriormente señalada, es la actividad siete, la cual insta al alumnado a construir frases sobre ellos mismos usando los modales de 'can' y 'could' usando unos sintagmas ya preestablecidos (Véase Ilustración 5 del Anexo 1).
- Dependiendo de la unidad, a veces se incluye una segunda función gramatical (aunque en cómputo general lo que se añade es una construcción gramatical anexa a la principal) dentro de este aparto. En la unidad 5, llamada "What a Story!", la unidad gramatical a tratar es el pasado continuo, por lo que después de los ejercicios a oportunos para este bloque, se trabaja con la dupla de pasado simple y pasado continuo interconectados a través de los nexos 'when' y 'while'. A pesar de este fenómeno, el número de ejercicios y actividades en las unidades en los que sucede permanece inmutable y dentro del rango anteriormente señalado.
- Finalmente, se suele añadir un apartado llamado "Grammar in ACTION!" sirviendo de actividades 'fast-finisher', no siguiendo la numeración de ejercicios y actividades propuestas para la sesión. Generalmente presentan una dificultad superior, entendiendo esta afirmación en base a las habilidades y competencias de procesamiento de Bloom (1956). Mientras que la mayoría de las actividades y ejercicios de esta sección se concentran en la práctica de las habilidades de orden inferior, en concreto de las habilidades entender y aplicar, esta sección propone procesos más complejos para el alumno medio, principalmente la de crear y, en menor medida, la de analizar, sucediendo en muchas ocasiones a la vez, como se aprecia en el ejemplo (Véase la Ilustración 4 en el Anexo 1).

### ESCUCHA (*LISTENING*)

La destreza de escucha es, en base a puros métodos cuantitativos, el criterio que menor espacio y peso tiene por unidad en el libro. A pesar de que las actividades se subdividen en diferentes sesiones y espacios a lo largo del manual, su diversidad es menor, repitiéndose un patrón de ejercicios y actividades en menor medida.

El manual cuenta con determinados recursos de audio como soporte para otras destrezas y contenidos idiomáticos, especialmente la pronunciación de términos clave y muy específicos o reproducciones de los diálogos y textos enmarcados dentro de la sesión de producción oral. Por lo general, la premisa de los ejercicios anteriores se basa en la estructura del tradicional de '*listen-and-repeat*', en la cual se busca trabajar en las capacidades receptivas orales de los alumnos y su habilidad para repetir fonemas y diferentes tipos de entonación.

Las destrezas de *reading* y *listening* aparecen como fenómenos paralelos y similar en estructura y forma. Al igual que en el caso de los textos escritos, no nos encontramos ante pistas de audio reales, sino ante materiales diseñados por la editorial para unidades didácticas específicas. Del mismo modo, numerosos términos de léxico aparecen de manera recurrente en las pistas de audio, al igual que la unidad gramatical correspondiente y las funciones lingüísticas de la unidad, ya introducidas a través del bloque *speaking* inicial. Por ratio, los *listenings* contienen un porcentaje mayor de actividades que otras destrezas presentes en el libro de texto, pues las dos secciones muestran en cada módulo de escucha tres tareas a realizar, encontrándose dentro del siguiente rango de posibilidades:

- Clasificación de información.
- Preguntas sobre la comprensión general del material auditivo.
- Completar tablas.
- Unir con flechas en base a la información presentada.
- Completar frases inacabadas.
- Responder a preguntas cortas.
- Detectar la información verdadera y falsa en un conjunto de afirmaciones o imágenes sobre el audio.
- Preguntas abiertas de respuesta/debate oral y, generalmente, de índole personal (gustos, experiencias, opiniones...).

Igualmente, tal y como sucedía con las secciones de lectura, la destreza de escucha cuenta con los tres mismos estadios: *pre-listening*, *while-listening* y *post-listening*. Sin embargo, en lo referente a organización interna, las partes de escucha sólo cumplen con dos modelos posibles:

- Una actividad *pre-listening* (reconocimiento de imágenes para contextualizar el tema, preguntas orales...), una actividad para completar mientras se escucha -while-listening- (constando de ejercicios simples, como unir con flechas o completar frases con palabras sueltas) y una actividad de *post-listening* (donde se localizan las principales actividades de producción escrita -generalmente- u oral).
- Una actividad de *pre-listening* y dos de *post-listening*, siguiendo la clasificación anterior.

### ESCRITURA (WRITING)

Como se había mencionado en apartados anteriores, el writing aparece invariablemente como la última sesión del tema, y la organización y distribución interna de las destrezas y contenidos van direccionados a este último apartado. La naturaleza del texto a producir (el cual siempre va acompañado de un texto semi-diseccionado que sirve de ejemplo al estudiante) va en sintonía con el tema de la unidad, el cual persigue que el/la alumno/a aúne de una manera holística e integrada el vocabulario, la unidad gramatical (y sus funciones), los textos de lecturas (los cuales son de una naturaleza similar a la de la actividad de escritura), etc. Por ejemplo, la unidad didáctica octava del manual ("Saving Our Cities"), la cual versa en el cambio climático y el medio ambiente, cuenta con una actividad de lectura sobre el severo problema de polución en China y el acto activista de un empresario de ese país para lograr una mayor concienciación ciudadana. Es por ello que la actividad de escritura busca redactar una entrada de blog (si bien no sigue las características particulares formales de los mismos) sobre un viaje a otra región/país, centrándose en algún aspecto medioambiental a destacar del mismo (Véanse las Ilustraciones 9 y 10 en el Anexo 1).

Las diferentes sesiones de *writing*, a lo largo de los temas, presentan tres ejercicios con un objetivo fijo determinado: una primera lectura del texto mientras se busca completar una tabla con información del texto (o una clasificación de la información extraída del texto), la

propia redacción del estudiante (acompañada con un pequeño recuadro llamado "writing help", el cual incluye pistas a tener en cuenta a la de producir de manera escrita de manera eficiente en la LE, tal y como se aprecia en la ilustración (97) y un ejercicio final de repaso de las estructuras gramaticales y contenidos léxicos clave de la unidad didáctica. Es por ello que la organización de las tres ejercicios y una actividad del *writing*, a parte del objetivo último de producir un texto escrito, sigue una idiosincrasia determinada:

- Durante la lectura inicial, no hay ejercicios ni actividades de comprensión del texto per se, sino que el ejercicio se basa en la clasificación de la información textual dependiendo de la organización arquetípica del texto, aunque suele seguir el criterio de introducción, desarrollo y conclusión. De igual modo, se busca que, en cada una de estas tres partes básicas, se clasifique la información en base a su función en el texto: opinión, argumento, datos, lugares, descripción...
- Un segundo ejercicio compensatorio al propio proceso de *writing*. Se persigue, generalmente, que el alumnado busque conectores en el texto, analizar el orden de las estructuras (como el orden de los adjetivos), buscar un determinado elemento en el texto (como términos o datos varios) ...
- El ejercicio final se basa en el uso de terminología y/u otros elementos gramaticales y léxicos empleados durante la unidad didáctica para refrescar los contenidos que el alumnado debe haber ido adquiriendo a lo largo del desarrollo de la unidad. En cómputos generales, la naturaleza de este ejercicio se basa en completar un texto con glosario impartido en la unidad y, por lo general, algún otro término con la misma clasificación sintáctica. Entre los elementos a repasar, se encuentran las siguientes posibilidades:
  - o Adjetivos.
  - Adverbios.
  - Sustantivos.
  - Conectores.
  - o Combinaciones de los anteriores.

Otra posibilidad con menor índice de incidencia son ejercicios de dificultad menor, como unir con flechas, organizar frases y párrafos...

## 4.1 COMPETENCIAS CLAVE Y CÓMO ÉSTAS SE ENMARCAN EN EL MANUAL

El libro dota de una clasificación numérica a las competencias en una leyenda sobre la tabla de contenidos del manual siguiendo el orden demarcado por la Unión Europea. En el libro de texto, aparecen señaladas bajo la siguiente nomenclatura y enumeración: "1. Linguistic 2. Maths, Science and technology 3. Digital, 4. Learning to learn 5. Social and civic 6. Initiative and entrepreneurship 7. Cultural" (2016, 3). Si bien se encuadran dentro del marco legal, ha variado ligeramente la denominación de las *key-competences* en las que se basa (Véase la Ilustración 11 del Anexo 1).

El libro explicita las competencias que se trabajan en la totalidad de la unidad, si bien no se trabajan de una manera holística en ningún tema. Al mismo tiempo, no hay ningún indicador de qué competencia/s se desarrollan durante las actividades, ni expone pasos a seguir para trabajarlas de manera eficiente. Se presupone su presencia sin dedicarle actividades específicamente a las mismas o, al menos, no muestra estrategias ni procedimientos comprendidos dentro de la educación competencial ni la enseñanza de lenguas extranjeras por funciones.

### 4.2 ANÁLISIS DE LA UNIDAD A IMPARTIR

La unidad didáctica que me tocaba impartir se conoce como "Blast off!", localizada como la séptima del manual, la cual versa sobre el espacio y otras materias futuristas como marco contextual para su desarrollo. En lo respectivo a la gramática, el libro no incluye las funciones relativas a las construcciones gramaticales a impartir, sino que les releva a las secciones de producción y recepción oral, las cuales son hacer planes y predicciones. De este modo, la principal función lingüística, base de una educación en lenguas extranjeras competencial, no se imparte directamente en la sección dedicada para ello. Para las competencias, según el manual, las competencias que se trabajan en esta unidad son la lingüística, la digital, aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas y el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Sin embargo, como ya se explicitó anteriormente, no hay ninguna referencia específica ni actividad taxativamente dedicada a la adquisición de nuevas estrategias, eje de la educación competencial.

Dada la idiosincrasia y organización interna del libro, se tendrán en cuenta los siguientes parámetros:

- Sólo contarán como actividades o ejercicios aquellos que hayan sido numeradas por el propio manual.
- Las tareas bajo la categoría de "Action!" (Véase la Ilustración 4 del Anexo 1) contarán como actividades aledañas, separadas del recuento global.
- Actividades de IC, IS o los pequeños recuadros de pregunta diseminados azarosamente por el libro a modo de test cultural breve no cuentan. Si bien de hacerlo, la mayoría caerían en la categoría de ejercicio.

De esta manera, podemos concluir que esta unidad didáctica cuenta con 28 ejercicios (un 67% de la unidad) y 14 actividades (el 33% restante). Sin embargo, dentro de la categoría de las actividades, podemos encontrar cuatro tipos: aquellas actividades en el más estricto sentido del término tendiendo a esa categoría, el producto de la unidad (el cual se basa en escribir una profecía sobre la vida en 70 años), dos actividades que podrían ser consideradas como 'borderline' (pues si bien el alumnado produce el idioma, éste se realiza en una situación tan controlada en la cual su rango de actuación es realmente bajo) y dos actividades optativas dentro del manual, siendo las pertenecientes a la sección de "Action!". Es por ello que, las actividades contabilizadas por el manual pasan a ser 9, contabilizando el producto escrito como dentro de esta categoría (un 25% del nuevo porcentaje total).

Las dos secciones de **vocabulario** es la que cuenta con un mayor desbalance actividadesejercicios, pues de un total de siete tareas comprendidas para la adquisición de nuevo léxico,
seis pertenecen a la categoría de ejercicios (un 86%). El manual cuenta con una actividad
"Action!", en la cual se trabaja el criterio 4 gracias a un breve intercambio de opiniones entre
dos compañeros sobre las excursiones relacionadas con el espacio que les gustaría realizar
como una actividad anexa optativa. Sin embargo, ya que toma de base las imágenes que se
van a utilizar en la actividad de escucha de esa misma página, se podría considerar como una
actividad *pre-listening*. La destreza de **comprensión oral** es la que tiene un mejor equilibrio
entre estas dos clases, contando entre sus dos secciones con un total de tres actividades y tres
ejercicios. Sin embargo, sigue existiendo un marcado control en cuanto a la capacidad de

creación del idioma se refiere, pues se les requiere que respondan a preguntas sobre el texto, pero en ningún momento que opinen sobre su contenido o que traten de recrearlo. Este fenómeno es incluso más acusado en el segundo apartado de escucha, donde sólo se les requiere al alumnado que realice una predicción corta en base a unas imágenes preestablecidas por el manual sobre cómo será el futuro.

Para la destreza de **producción oral**, existe también un equilibrio entre las dos categorías, contando cada una con un total de tres. Sin embargo, dos de las actividades propuestas son, de nuevo optativas, siendo de especial mención la segunda parte de *speaking* del manual, en la cual la única tarea diseñada para practicar tal habilidad es un ejercicio de unir con flechas. La destreza de **comprensión escrita** contiene dos apartados o textos diferentes en el manual dedicados específicamente para tal fin, contando con un total de siete tareas, cinco ejercicios (un 72%) y dos actividades (el 28% restante). Siguiendo la misma tónica que se ha ido observando con anterioridad, las actividades suelen tratar de incitar a un breve debate entre el alumnado para comprobar el conocimiento previo sobre el tema al que atenderán los textos.

La parte de **gramática**, es la que cuenta con una mayor cantidad de tareas en su sección, con un total de doce, siendo ocho de ellas ejercicios (el 67%) y cuatro actividades, de las cuales dos son opcionales y las otras dos pertenecen, nuevamente, a la sección de "Action!". No hay referencias directas a las principales funciones de los tiempos a tratar ('will', 'be going to', presente continuo y la construcción del primer condicional) en esta sección. La **producción escrita**, localizada al final del tema, cuenta con tres ejercicios (el 75%) y una actividad, lo cual es, como ya se había explicitado, el producto de la unidad temática. Los ejercicios, en este caso, se basan en buscar el análisis del texto que sirve como modelo y un ejercicio de opción múltiple sobre los conectores a emplear para conectar ideas.

Las competencias que se trabajan en esta unidad son las que aparecen en todas las demás según el criterio de la editorial, pues las únicas que varían en rango de aparición es la competencia cultural y la matemática (Véase la Ilustración 11 del Anexo 1). En cuanto a las competencias que esta unidad didáctica afirma trabajar, lo que se puede observar es lo siguiente:

 Competencia lingüística: Las funciones no aparecen en la propia sección dedicada a la gramática, sino que se introduce primeramente en el primer apartado de la recepción oral y en su homólogo para la producción oral. Sin embargo, estas secciones aparecen antes de la propia sección de gramática, por lo que, en un primer estadio, a mayoría de ejercicios y actividades se reducen a escuchar/leer un modelo y repetir. Las funciones lingüísticas se corresponden con los tiempos verbales.

- Competencia digital: El manual emplea los recursos de IC e IS para sus recursos digitales, usando fragmentos de vídeos creados por la editorial para dar un mayor contexto cultural e histórico al tema que están tratando. Esto también incluye minipresentaciones sobre algunos de los elementos impartidos, como el vocabulario. El/la alumno/a es un receptor de estos recursos, pero no un miembro partícipe de los mismos.
- Aprender a aprender: El manual explicita que esta es una de las competencias a pulir durante esta unidad, si bien, no aparece especificado en el libro. Sin embargo, durante la sección de producción escrita, se encuentra un marcador llamado "writing help", en la cual se da un consejo al alumnado para instarlo a usar conectores complejos en sus producciones escritas.
- Competencias sociales y cívicas: La mayoría de actividades dedicadas al pulimento de estas competencias se basa en las actividades de "Action!", en donde se requiere en la mayoría de las ocasiones que se interactúe con un/a compañero/a o en las primeras etapas de las sesiones de escucha y leer, donde se exhorta al docente a que arroje preguntas generales introductorias al tema a su audiencia, en las cuales debería formarse un pequeño debate espontáneo.
- En cuanto al sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, no hay ninguna actividad en el libro que se dedique manifiestamente a trabajar las habilidades concernientes a esta competencia, por lo cual se debe presumir que impregna y permea las actividades aunque no la ejercite directamente.

### 4.3 PROCEDIMIENTO TRADICIONAL EN EL AULA

Durante el proceso de observación en la primera semana en el IES Tacoronte Óscar Domínguez, pude comprobar el uso del manual que imperaba en el Departamento de Inglés de dicho centro. Por lo general y en lo relativo al libro de texto que nos ocupa, la presencia didáctica del mismo cumplía con los siguientes descriptores:

- Presencia ubicua del manual en todas las sesiones de la materia. Si bien en algunas sesiones se traía materiales genuinos no pertenecientes a la editorial, este tipo de actividades siempre se supeditaban a completar o no los ejercicios y actividades en base al manual concebidos para esa sesión. De no utilizarse el manual en una sesión, se empleaba su homólogo en formato de libro de ejercicios de los alumnos (workbook).
- El Departamento de Inglés no incluía entre sus materiales básicos el *Student's Book*, por lo cual, éste se proyectaba diariamente en el aula. Si bien algunos/as alumnos/as habían adquirido una copia del manual, esta situación no se daba entre la mayoría de ellos/as. Esta propuesta se hizo en base a las dificultades económicas de la zona y el empobrecimiento general de la economía familiar. Sin embargo, esta propuesta obligaba al alumnado a copiar un alto número de ejercicios, preguntas y enunciados en sus respectivas libretas.
- Las actividades comprendidas dentro de las secciones de IC e IS no solían tener espacio en las múltiples sesiones, y solían convertirse en una 'golosina' o premio en caso de que el alumnado completase los ejercicios a tiempo.
- Si bien en ocasiones y festividades especiales se preparaban actividades especiales (por ejemplo, textos sobre la celebración de la Pascua en Reino Unido o un test cultural genérico), éstas estaban sujetas a eventos específicos, y no formaban parte de un proyecto cultural integrado. Tomando el ejemplo anterior, esta actividad que propuso el British Council contaba con actividades para comprender el texto, si bien no formaba parte de una situación de aprendizaje integrada ni como un esfuerzo de que formase parte de una educación cultural (en la que se desarrollase una simpatía, sensibilidad, empatía por la cultura británica).
- Se realizaba de una a ninguna situación de aprendizaje por trimestre, por lo cual los/las estudiantes no solían tener ningún producto final por cada unidad o conjunto de las mismas.
- No había valoración ni evaluación en base a las competencias. La nota del alumnado se realiza en base a sus resultados en las diferentes destrezas. La justificación de la nota en las competencias relativas a la materia de Inglés se realiza en base a:

- o La participación.
- o La realización de tareas en casa.
- o El buen comportamiento y disposición en el aula.
- La materia de Inglés, en la valoración competencial del alumno, no tiene en cuenta aquellas que el libro afirma que trabaja, sino aquellas que se han acordado, por mediación de los docentes en base a su criterio personal, que la materia que nos ocupa 'aporta' en mayor cantidad.

#### 4.4 PROBLEMAS Y PROPUESTA DE MEJORA AL MANUAL

Los libros de texto representan en España y, más específicamente en Canarias, uno de los más fieles aliados para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Bien sea por el ese conocimiento "autoritario" que imponen los mismos, el método que proponen o, en algunas ocasiones, la falta de confianza y cualidades innovadoras u organizativas que algunos docentes muestran a la hora de discernir lo aceptable, útil y, sobre todo, formativo para sus alumnos/as. Lo cierto es que el libro de texto supone un apoyo incondicional para los docentes. De esta manera, pueden centrar su conocimiento disciplinar y curricular en torno a determinados temas a la vez que ahorran en tiempo y recursos. Del mismo modo, al alumnado les proporciona una visión global de la lengua, así como una organización de los contenidos adaptada a un nivel determinado, amén de un corpus asequible a sus capacidades en la materia (Jiménez Catalán, 2003).

En general, una de las principales críticas que se les pueden hacer tanto al manual como al sistema didáctico por el cual éste sirve como pivote sobre el que gira el proceso educativo es su inmovilismo. El libro es una reedición de una versión anterior, pero aún así se percibe que, si bien han dado pasos competenciales en la buena dirección (como incluir las secciones de IC e IS para fomentar la competencia digital, aprender a aprender y el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, por el cual el alumno analiza cuáles son sus principales fallas en la materia y puede actuar de manera autónoma) siguen siendo insuficientes. La competencia digital es la principal beneficiaria de esta reedición, si bien no se integra dentro de las propias actividades del libro, limitándose a ejercicios genéricos de gramática en una plataforma digital.

El libro presenta una cantidad de ejercicios, cuanto menos contraproducente para el objetivo último de los ejercicios, pulir conocimientos sintácticos, gramaticales y léxicos. Esto se nota en el propio diseño y estructura interna del libro, que relega las actividades generalmente a un segundo plano, ocupando los ejercicios un lugar privilegiado a la vista del lector y aprendiente. Es por ello que, para la secuencialización de mi situación de aprendizaje, las sesiones se distribuyen en dos columnas en las cuales el orden de actividades y ejercicios van por grado de dificultad y grado de producción. Del mismo modo, he tratado de invertir el peso de actividades y ejercicios, en pos de un mayor pulimento de las técnicas y herramientas del alunado como agente activo de la lengua.

Al versar mi situación de aprendizaje sobre el teatro, el cual se cimenta en la interacción y el uso de diálogos, éste es uno de los principales puntos a analizar del propio manual. Un caso alarmante es la cantidad de ejercicios que el manual contiene para trabajar esta habilidad, y las actividades se basan en un modelo del que sólo pueden alterar un número limitado de palabras a fin de (si se me permite el anglicismo) 'customizar' mínimamente su intervención. Este faux-pas en la destreza oral halla su origen en la necesidad del manual de comprobar si el alumnado es capaz de readaptar un texto en base a las normas lingüísticas de la lengua inglesa, pues muchas veces lo que se busca es que el/la estudiante, a través del cambio de sustantivo y verbos, se vea obligado/a a cambiar el tiempo verbal o adecuar la forma del mismo según el género o número del nuevo sustantivo. Por ejemplo, la oración original de uno de los diálogos es "Look at this **T-shirt**. It's so **cool**!", en la que el/la alumno/a debe cambiar los términos en negrita por el vocabulario correspondiente de la unidad relativa a la ropa. Es por ello que, de usar términos como 'trainers' o 'trousers', deben asimismo corregir la persona, el verbo y el demostrativo de esa misma oración. Este tipo de enfoque gramatical muestra que las destrezas sirven como un pretexto contextual para la revisión exclusiva del vocabulario y la gramática. No encontramos trucos para hablar en público, ni herramientas para superar los principales problemas para producir oralmente (ya sea de manera espontánea o con preparación previa) ante una audiencia determinada. Al mismo, tiempo, los diálogos está peligrosamente subordinados a los requerimientos específicos del vocabulario y elemento gramatical de la unidad, dejando un nulo espacio para la creatividad y para que los aprendientes hallen sus principales necesidades a la hora de producir en la LE.

Del mismo modo, el orientar todas las destrezas y contenidos a un writing final limitan considerablemente los productos y habilidades a desarrollar por el alumnado. Los textos del reading deben ser similares a los del trabajo de escritura final, pues deben servir como modelo, el vocabulario y la gramática debe ser útil y responder a las necesidades particulares del texto a producir, al igual que las funciones de las sesiones orales, que deben atender a cuestiones similares al 'desafío' que propone el writing, así como los textos deben cubrir temas similares a los que éste propone. Ante tal organización, el alumnado no es capaz de autoevaluarse ni descubrir qué puede y qué no producir en inglés, así como desconoce aquellos campos que, dado un conocimiento tan pragmático, no proponen dificultades mayores si domina los contenidos controlados que la unidad propone, yendo en contra de competencias como la SIE, CPAA y, si nos basamos en los principios fundamentales de la misma, la propia CL. De esta forma, los/las estudiantes tampoco pueden expresarse libremente, ni encarar el tema desde el punto de vista que prefieran (debemos recordar que, en el tema del medio ambiente, el texto a producir por el libro es un viaje a un sitio donde haya una mención específica al medio ambiente o natural del lugar en cuestión, véase de nuevo la Ilustración 10 del Anexo 1), limitando su rango de investigación, expresión e interés por el tema. Es evidente que los contenidos de la unidad deban adecuarse y ayudar a contextualizar y dar herramientas a los alumnos para poder encarar el reto propuesto desde un inicio, pero debe haber la suficiente puesta en práctica y espacio para la diversidad de ideas, necesidades y puntos de vista para lograr la visión más holística posible del producto y del tema. Por ende, la cuestión que queda en el aire es, en un producto tan planificado y limitante, ¿hay acaso lugar para las voces individuales?

Otras de los *cornerstones* de este proyecto es el factor cultural en el aula y cómo se desarrolla el mismo a través de hacer partícipe al alumnado de los elementos culturales de los países de habla inglesa. Como bien se había mencionado con anterioridad, en la materia de Inglés siempre se han usado numerosos contextos culturales en forma de textos y contenidos para la realización de sus materiales, si bien siempre han servido como una mera ambientación para las actividades generalmente, sin profundizar en sus naturalezas, tipologías, y características propias. Es por ello que se habla del cine en gran parte de los manuales, pero el alumnado apenas muestra interés por el séptimo arte más allá de -en la mayoría de los casos- los productos en boga de su época. De este modo, manuales como este se limitan con

cada actualización a eliminar todo elemento *passé* de sus textos, reemplazando aquellos temas más culturales por actualizaciones banales a fin de, en teoría, llegar a un público nuevo. Sin embargo, los lavados de cara suelen ser tan insubstanciales y triviales que, al cabo de pocos años, acaban quedando de nuevo anticuados y cuasi anacrónicos, en vez de producir una sensibilidad por el arte que les ocupa.

En lo relativo a las competencias sociales y cívicas (CSC), no se alienta al alumnado a trabajar de manera cooperativa, ni siquiera a valorar las opiniones de sus iguales tanto en los temas a tratar por el manual como para ayudarlo/la a evaluar sus propias creaciones y productos. El trabajo en equipo es inexistente y en parejas se limita a correcciones de ejercicios o a las actividades orales, sin una mínima formación previa para maximizar esta experiencia. Los alumnos se perciben como entes aislados que deben adquirir un contenido lingüístico de manera aséptica, sin inferir en el proceso aledaño de sus compañeros/as. En un mundo cada vez más cooperativo, es crítico enseñar a los alumnos a adquirir actitudes democráticas, de respeto a sus semejantes y técnicas de negociación a fin de trabajar en conjunto en el mundo laboral al que se incorporarán en los años venideros.

Es por ello que el principal problema del manual (y de la enseñanza en base a éste) es su conocimiento parcial de lo que una competencia significa e implica. Para empezar a trabajar por competencias es necesario que, primero, los propios docentes y editoriales sepan lo que éstas son e involucran.

# 5. ALL THE WORLD IS A STAGE!: JUSTIFICACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Afirmaba el dramaturgo Arthur Miller que: "the theatre is so endlessly fascinating because it's so accidental. It's so much like life"<sup>3</sup>. El artista, sin plena consciencia de la trascendencia psicopedagógica de sus palabras, marca una senda para lo que se conoce como el principio vivencial-afectivo; el conocimiento se construye a través de un nexo afectivo con los contenidos. La elección del teatro como medio para insuflar un conocimiento en lenguas extranjeras no hace sino responder a una acuciante necesidad de un conocimiento competencial, holístico e integrado, no sólo por estar comprendido dentro de los marcos legales autonómicos, nacionales y supranacionales (como ya se ha discutido), sino que al mismo tiempo responde a los principios psicoeducativos que aseguran una trascendencia mayor de los contenidos. Las competencias surgen como esa necesidad de un nuevo motor y modelo educativo en base a construir un proyecto europeo unificado y, no en vano, competente ante todo los estándares con el objetivo de lograr una mayor cohesión de las sociedades europeas que conforman la UE. Por lo tanto, uno de los principales propósitos a cumplir para con las nuevas generaciones es prepararlos para comunicar y expresar los problemas que azoten su realidad social, política y económica, así como de ser capaces de reaccionar y actuar ante los mismos. Siguiendo las ideas de McDougall: "The use of drama to impart new ideas and challenge old beliefs is increasingly popular in international development education. In many developing countries, live folk theatre has been a key tool for assessing social problems, raising awareness about issues, and mobilizing public support for change" (2003).

El teatro, como forma oral y escrita de actuación e interacción entre los individuos, responde a, prácticamente, todos los criterios recogidos en la materia de Primera Lengua Extranjera, siendo asimismo lo suficientemente moldeable como para abarcar otros géneros y artes como

<sup>3</sup> Extraído de una entrevista a su persona, según la web:

The words of Arthur Miller: "The theatre is so endlessly fascinating because it's so accidental. It's so much like life." (n.d.). Retrieved from <a href="https://www.circa.co.nz/the-words-of-arthur-miller-the-theatre-is-so-endlessly-fascinating-because-its-so-accidental-its-so-much-like-life/">https://www.circa.co.nz/the-words-of-arthur-miller-the-theatre-is-so-endlessly-fascinating-because-its-so-accidental-its-so-much-like-life/</a>

el cine, las series y la literatura de toda índole, capacitándolo para habituarse a las necesidades del alumnado. Autores como Ardal (2003) se refieren a la volatilidad y necesidades específicas del estudiante medio actual, y de cómo la educación debe responder a los cambios sociales que circundan a la sociedad moderna: "Young audiences had very clear demands [...]. The story [is] everything. We [have] to captivate our audiences with powerful tales, whether they [are] drawn from the classics or created from scratch. We [are] making theatre during a time when action-packed television, film, and video games [are] rapidly increasing element in children's lives". Esta cita muestra de manera subliminal factores como la adaptabilidad, motivación y educación competencial como medio de captar la atención y actuar frente a otros de los grandes frentes abiertos de nuestro sistema educativo: la desmotivación, la desconexión entre el mundo de la educación formal frente al laboral y el abandono escolar.

El trabajo con textos reales y que traten temas que resulten atractivos a las nuevas generaciones ha sido un punto clave a la hora de la elección del teatro (y del cine por asociación), puesto que aportan una cantidad de textos tanto escritos (guiones) como audiovisuales (fragmentos de vídeo de múltiples obras). El objetivo último es lograr un realismo contextual en el aula, amén de recurrir al menor número de adaptaciones posibles con el objetivo de que el alumnado se adapte a no necesitar entender cada elemento léxico sino a comprender un mensaje, a lidiar con el desconocimiento y la no comprensión inmediata y poseer técnicas propias para solventarlo. Es por ello que la obra seleccionada ha sido Banana Boys, de Evan Placey, quien escribió esta obra sobre el acoso escolar, la llegada a la madurez sexual y la homofobia específicamente para un público adolescente, así como numerosos vídeos extraídos de películas y series a fin de descubrirle nuevas formas de entretenimiento a los jóvenes. Este tipo de elementos ya aparecen en instituciones extranjeras a fin de dar un espacio para la expresión de los jóvenes: "[Teenage] productions are a wonderful marriage between schools and theatres. 'Issues' plays, performed in the student environment of gyms and school auditoriums, was where it all began" (Ardal 2003). Esto busca dar un espacio de expresión del individuo a nivel personal, así como parte de una generación, pues "[theatre] has enriched the lives of children, it should also enrich the general

world of theatre [...]. Drama in education has proved itself repeatedly to be a major and empowering program that enriches the educational system as a whole, while generating in young people a combination of self-realization and love for theatre" (Ardal 2003).

Cuando hablamos de educación competencial, muchos docentes equivalen este concepto al de las materias, adecuando el sistema de competencias a su esquema mental de conocimiento fragmentado previo. Es por ello que muchos rechazan sistemáticamente este precepto y modelo educativo o directamente relacionan una materia determinada a un conjunto de competencias limitadas que, en base al propio nombre de las mismas o a un conocimiento superficial de las mismas, creen erróneamente que trabajan según el modelo tradicional. Sin embargo, las implicaciones de esta metodología van más allá, tal y como muestra el Cuaderno de Educación de Cantabria (n.d.), las cuales se cumplen holgadamente a través de un canal teatral (Barbero Andrés, J., Maestro Güemes, A., Pitcairn Álvarez, C., & Saiz Cuesta, A.):

- Se trabajan nociones semánticas y funciones sociales, no sólo contenidos lingüísticos: Al tener los alumnos que confeccionar sus propios diálogos y escenas, los tiempos verbales responden a la función que éstos tienen a la hora de expresar un mensaje.
- **Técnicas de trabajo en parejas y en grupo:** al ser una representación teatral, deben trabajar un equipo desde la misma concepción de su historia, incluyendo los personajes, argumento, eventos, léxico y roles que van a utilizar cada uno, requiriendo de habilidades sociales para lograr un objetivo común.
- **Dramatizaciones** / *role-playing* para adecuación contextual: Punto fuerte *par excellence* del teatro y producto final de la situación de aprendizaje.
- Materiales auténticos y actividades basados en la realidad: El alumnado, para tal fin, ha tenido de modelo para los *reading* y otras actividades que requerían de un contexto fragmentos de la obra *Banana Boys*, de Evan Placey.
- Integración de destrezas: Si bien las destrezas se han ejecutado por sesiones, en la situación de aprendizaje y el diseño de las mismas se aprecia una integración de todas las habilidades en la LE a fin de lograr un desarrollo competencial del alumnado.
- Cambio en el rol docente (organiza, asesora, apoya, dirige, que ejerce la autocrítica...) y discente (activos, participativos, que tomen iniciativas y

**autocríticos**): Tras unas sesiones en las que se impartían las bases del teatro y cine (entre otras artes), el papel del docente se limitaba al de coordinador, pues (Véase la Ilustración 1 del Anexo 3), los propios estudiantes contaban con una organización de equipos que buscaba regularse a sí mismo, por lo que el profesor sólo debe acudir en momentos de dudas puntuales que ningún miembro del grupo pudiese resolver.

- Progresión global del aprendizaje: Al ir construyendo su producto paso a paso, así
  como ir adquiriendo diferentes habilidades lingüísticas para tal fin, es más fácil de
  este modo que el/la alumno/a sea capaz de evaluar su propio proceso de aprendizaje
  y mejora a lo largo de las sesiones.
- Nuevo tratamiento de los errores como evidencia del dinamismo del proceso de enseñanza- aprendizaje: Los alumnos contaban con diferentes fechas de entrega para entregar sus 'drafts', en los cuales se les notificaban los errores, se desglosaba la nota en base a las rúbricas específicas y se les añadía una evaluación con los puntos fuertes y flacos, así como lo mejor de su producción y nuevos frentes a cubrir en futuros productos.
- Importancia de actitudes receptivas: Gracias a una fuerte base en las competencias CSC (a continuación), los alumnos han debido estar expuestos a las críticas, ideas, consejos y opiniones de sus compañeros durante todas las sesiones.
- Imbricación del código lingüístico en el entorno sociocultural: El uso de textos reales, los cuales incluían el lenguaje cotidiano y de uso común (como 'gonna' o 'ain't'), así como de jerga, vulgarismos, expresiones locales o de uso extendido entre los jóvenes exponían al alumnado a un lenguaje real, alejado de los textos y diálogos prefabricados presentes en los manuales.
- Desarrollo de mecanismos de autoaprendizaje: Lo mismo que sucedía con lo
  anterior, la competencia de CPAA ha sido clave a la hora de desarrollar esta situación
  de aprendizaje, que buscaba maximizar las habilidades de cada alumno y grupo en el
  uso de la lengua inglesa.

Como se puede observar, esta propuesta busca una concienciación más profunda de la esfera cultural y artística en las aulas, la cual sublima a una aprehensión de unos contenidos psicocognitivos y habilidades académicas y sociales superiores, así como integrar todas las destrezas posibles enmarcadas en los principios de un aprendizaje situado, con sentido y

significativo. Es por eso que este objetivo de un conocimiento integrado e interdisciplinar, en el que las técnicas que se imparten permean en las habilidades lingüísticas del aprendiente, como bien señala Gallagher: "It is difficult [...] to tell any story of education without considerable appreciation of the stories of relationship contained therein. But to tell a story of education and theatre surely requires the essential details of character, setting, time, and action" (2003). Se esta manera, enseñar teatro es enseñar a escribir, organizar y, ante todo, expresar ideas y emociones, tan necesario como denostado en la educación tradicional.

# 5.1 COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA (CCL)

Uno de los principales problemas que tenemos a la hora de impartir esta competencia en una de las materias que mayor cantidad de estrategias puede aportar a la misma es la dicotomía entre poner los contenidos lingüísticos en uso (bien sea de manera productiva o receptiva) y la propia aprehensión de las unidades más básicas para tal fin, el conocimiento funcional de la lengua. Es por ello que, a la hora de impartir algo que de plano puede resultar tremendamente ajeno al alumnado como es el teatro, la selección del vocabulario debía ser meticulosamente elaborada y altamente práctica. Por ello, las dos secciones de la situación de aprendizaje (SA) contienen los preceptos básicos, tanto a nivel de herramientas de producción y detección de elementos (elementos del teatro), como para la expresión de los mismos (los sentimientos). A través de lecturas, fragmentos de vídeo y pictogramas, los alumnos adquieren a través de esta mezcla de destrezas la oportunidad de no sólo entender el significado de términos determinantes para escribir un diálogo (como 'cue', 'stage direction' o 'setting'), sino que tienen la oportunidad de comprobar su uso y utilidad a la hora de producir (Véase la Ilustración 1 del Anexo 2). Del mismo modo, la segunda unidad de vocabulario (los sentimientos) va en correlación e interdependencia al propósito del aprendizaje lingüístico, un aprendizaje vivencial-afectivo y con sentido. Si se persigue que el alumnado actúe, qué menos que aportarle los pasos para ello: "Aristotle [...] suggests that underneath and previous to the actions of any carácter lie 'ill-defined feelings and emotions.' [...] In other words, emotions lead to actions [...]. Emotions cause action to happen [and] action leads to speech/behaviour" (Spencer 2002). De esta manera, vocabulario y función

van de la mano a la hora de proporcionar herramientas y la propia *raison d'être* de los contenidos.

Otra de los principales problemas es la percepción de cada destreza como campos individuales, y no como una experiencia idiomática integrada. De esta manera, y como se observaba en el manual, cada sección dedicada a una destreza implicaba generalmente un conjunto de ejercicios y la actividad relativa a la destreza como principal elemento de la sesión. Sin embargo, como se puede observar en las muchas sesiones del Anexo 2, si bien se trabaja de una manera centran algún elemento del currículum, se persigue que las sesiones alteren entre comprensión y producción oral y escrita a lo largo de las actividades propuestas. Así, en la Ilustración 5 del Anexo 2, se observa cómo en la sesión de *reading* su eje central gira en torno a las técnicas de lectura y comprensión de textos (actividades 1.3 y 3), mas también se incluyen actividades de comprensión oral y producción escrita, a fin de integrar todas las destrezas (como en el caso del dictogloss [Ilustración 5 del Anexo 3] o con la actividad 6).

# 5.2 COMPETENCIA MATEMÁTICA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA (CMCT)

La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología han sido una de las más difíciles de trasvasar a la SA, puesto que, en rasgos generales, se hacía difícil la inserción de cifras y cálculos en la propuesta, tradicional forma en la que se contabiliza esta competencia en la materia que nos ocupa. Y aun de haberse presentado la oportunidad, no se hubiese realizado de forma que se cuente como contenido curricular- es por ello que se persiguió extraer 'la esencia' de lo que estas ciencias representan, el uso de la lógica, creación de patrones y clasificación de contenidos en base a unos rasgos particulares. Esta realidad llevó a que esta competencia apareciese en las sesiones íntimamente ligada a la competencia de aprender a aprender, pues en lo general ambas dos buscaban la comprensión de textos, organizaciones textuales y similares para beneficio del alumnado. De esta manera, en Ilustraciones como la 1,2 y 4 siempre se usa un método inductivo en base a los principios lógico-deductivos para que los alumnos desarrolle actividades sencillas de clasificación.

### COMPETENCIA DIGITAL (CD)

El uso de las nuevas tecnologías cobra nuevo sentido como motivación al alumnado, y su principal papel en esta situación el aprendizaje ha sido poner en conocimiento el uso pedagógico que se le pueden dar a las mismas, así como poner al alumnado en conocimiento de aquellas aplicaciones que pueden resultar de considerable importancia a la hora de mejorar sus múltiples habilidades en la lengua inglesa. De este modo, en el Anexo 2 se observa cómo a lo largo de las diferentes sesiones hay diferentes actividades que implican un conocimiento digital o, sobre todo, presentar apps que pueden resultar desconocidas a los/as alumnos/as. Así, en la Ilustración 2, se les presenta a los alumnos un *quizziz* con ejercicios de gramática relativos a la construcción del futuro, el uso de *Madlipz* para practicar sus habilidades orales y comprobar por ellos mismos cómo pueden mejorar (Ilustración 8) o, para la sesión indicada en la Ilustración 4, un enlace a un *quizlet* en los que el alumnado pueden poner en práctica el vocabulario relativo a los sentimientos.

De esta forma, no se busca que el alumnado esté expuesto a la tecnología, sino que le encuentre su versión más educativa y favorable a su propio proceso de autogiro y mejora personal de sus habilidades en diferentes campos y a diferentes niveles. Es así como los vídeos de *Youtube* presentes en el Anexo 2 no buscan su adaptabilidad o asequibilidad a un particular nivel, sino que apuntan a diferentes objetivos. Por ejemplo, en la Ilustración 1 del Anexo 2, un vídeo que a primera vista puede resultar fuera del alcance para alumnos de 3º de la ESO, el uso de vocabulario al que han sido expuestos con anterioridad y una prueba de comprensión oral sencilla, puede dar resultados altamente favorables (Ilustración 3 del Anexo 3).

Al mismo tiempo, el uso de esta plataforma de compartir vídeos puede descubrir interesantes posibilidades a los alumnos, como la realizada a través de una 'treasure hunt' a través del uso de QRs (véase Ilustración 2 del Anexo 3). De esta forma, se plantea al alumnado acertijos dedicados a los criterios 1,2 y 10, haciendo uso de las tecnologías tan ubicuas en su día a día, pero no tan eficientemente utilizadas.

### COMPETENCIA DE APRENDER A APRENDER (CPAA)

Esta competencia y su reflejo en los criterios a través de la dimensión de agente autónomo de los estudiantes muestra cuán necesario es educar al alumnado en técnicas que los ayuden a regular su proceso de aprendizaje y que lleguen a ese estado cuasi *nirvánico* en los marcos educativos vigentes. La propia SA está impregnada a cada paso de esta competencia; no sólo se requiere que los/las alumnos/as trabajen en grupo, sí que se les enseña tal propósito a través de asignar roles predefinidos por el docente (véase la Ilustración 1 del Anexo 3), guía que persiste a lo largo de las sesiones, permeando enormemente en el proyecto.

Siendo el objetivo último la representación de una escena dramática escrita por los grupos de trabajo (lo cual implica una producción escrita previa y el uso práctico del vocabulario teatral) el primer gran producto no podía ser otra cosa sino un diálogo. Para ello, se les entregó un *template* vacío en el que los alumnos debían seleccionar el orden los bocadillos y redactar una posible conversación que pudiese surgir en base a su conocimiento previo de los personajes y/o (en su defecto) lo que le transmitían las propias imágenes (Ilustración 4 del Anexo 3). Los diálogos, en su versión más simplificada para el cómic, sirvieron de trampolín para el reto que posteriormente sería la confección conjunta de su escena, en la cual debían seguir pasos similares, aunque más complejizados y con requerimientos formales mayores (compárese las Ilustraciones 3 y 7 del Anexo 2).

El caso del producto de *writing* sigue la estructura similar a las recetas de cocina, en tanto que les resulte un formato amable y conocido, el cual aumenta en contenido y necesidad de mezclar los diferentes 'ingredientes' contenidos en la ecuación (es decir, las funciones gramaticales, número de líneas de diálogo, elementos formales dramáticos...) a través del uso de una *guided-matrix* en forma de actividades (Ilustración 7 del Anexo 2). Este diseño busca oponerse en el rango radicalmente opuesto a los ejemplos vistos en el libro de texto (Ilustración 10 del Anexo 1), en tanto que no persigue aportar un texto ejemplificativo del que se deba deban extraer una estructura aséptica e invariable a repetir con unas herramientas aportadas en esa misma sesión, sino que el alumnado se haya expuesto a esa experiencia desde un primer momento a través de la inclusión de fragmentos teatrales cortos. Esto se ve claro en la Ilustración 7 del Anexo 3, en la que los grupos deben completar una tabla en las que el docente les ha aportado algo de información, no tanto como una imposición sino como

una inspiración para que creasen sus propias historias y nudos argumentales. Los propios descriptores de la tabla aúnan todo lo que han ido aprendiendo hasta la fecha y, en vez de realizar ejercicios para comprobar su *asimilación*, se busca poner en práctica el significado pragmático de dichos elementos, evaluando realmente su *comprensión* de los mismos.

Los textos reales de *Banana Boys* no sólo buscaban sublimar la experiencia lingüística a través de un enfoque altamente cultural, sino que eran una forma 'ladina' de presentar las estructuras formales básicas de una obra de teatro a fin de que el alumnado contase con una alta cantidad de ejemplos de los que extraer ideas, inspiración y estructuras de manera vivencial. Esto se realiza a través de la búsqueda en textos reales ciertos aspectos clave que serán de gran utilidad para sesiones posteriores y el producto final, por lo que en sesiones de puesta en práctica del vocabulario y sesión inicial de la SA (Ilustración 1 del Anexo 2) e incluso en las sesiones de presentación de las funciones gramaticales (Ilustración 2 del Anexo 2), los fragmentos de esta obra servían de contexto y modelo de ciertos elementos. Usando de ejemplo esta última ilustración, en la actividad 4 los alumnos deben explicar por qué se hace uso del futuro en ese diálogo de la obra, cosa que ellos deberán realizar para su producto.

Finalmente, la sesión de oral es, prácticamente, un taller de habilidades actorales (Ilustración 8 del Anexo 2), pasando de una simple actividad de mímica a la propia preparación pre-exposición.

# COMPETENCIAS SOCIALES Y CÍVICAS (CSC)

Esta competencia ha sido el conjunto de vértebras en torno a la que se ha organizado la SA. Haciendo alusión al ejemplo que se ha mencionado previamente, en la Ilustración 1 del Anexo 3 se puede observar un 'contrato' por el cuales los miembros de los grupos (elegidos por el docente en base a su desempeño en la materia, afinidades sociales, características personales positivas y género) debía comprometerse ante sus compañeros, el docente y ante ellos mismos a realizar un conjunto de tareas. Al mezclarse en función de estos factores, se perseguía que la aparición de dudas y la resolución de las mismas surgiese y se solucionase por ellos mismos, relegando al docente a un papel de observador y guía en la mayoría de las ocasiones. El alumnado se mantenía siempre dentro de este grupo, y la nota era compartida por ellos, a fin de promocionar un sentimiento de pertenencia y de producto de un equipo y

no de la aportación fragmentada de un grupo de individuos los cuales han tenido que presentar un proyecto en común (Ilustración 4 del Anexo 3). Si bien había también una evaluación personalizada en momentos puntuales (Ilustraciónes 5 y 8 del Anexo 3), se daban pasos e instrucciones en cada sesión las cuales aludían específicamente a uno de los integrantes del grupo, bien fuese el *manager*, *spokesperson*, *recorder* o *reflector*. El objetivo era, como se comprueba en el cuestionario pasado a los alumnos -posteriormente-, de incrementar su sentido de responsabilidad y autoría a la hora de trabajar en equipo y de evaluar su propia realización y desempeño con sus compañeros/as.

Como se observa en las Ilustraciones 2 y 5 del Anexo 2, el propio trabajo en grupo busca reforzar las habilidades de aquellos que tengan facilidades lingüísticas a través de ayudar a los menos aventajados en este aspecto de su grupo, explicaciones que ayudarán a la asimilación de contenidos. Por otra aparte, los alumnos cuentan con códigos y referencias propios de su generación que puede agilizar y facilitar la explicación de ciertos contenidos y técnicas que resulten más dificultosos para determinados miembros del grupo, liberando la carga al docente y proporcionando un sentimiento de compañerismo y pertenencia.

# SENTIDO DE LA INICIATIVA Y ESPÍRITU EMPRENDEDOR (SIE)

Ante la producción tan supinamente controlada de textos tanto orales como escritos dirige irremediablemente a alentar la toma de riesgos, creatividad y a convertir las ideas en actos. Es por ello que el primer producto escrito (Ilustración 4 del Anexo 3), valoraba la capacidad del alumnado de trascender en sus habilidades narrativas, amén de organizar los pasos para que cada alumno sublimase los requerimientos que se comprendían dentro de su rol (Ilustración 10 del Anexo 3). Los alumnos debían buscar exceder en los requerimientos de sus roles individuales para traspasarlos a un proyecto en común, a fin de conseguir un proyecto conjunto único y trabajado.

Al mismo tiempo, ciertas tareas buscaban trabajar vicariamente esta competencia de manera velada. Por ejemplo, para el proyecto final (Ilustraciones 7 y 8 del Anexo 3), dependía de la autonomía del alumnado de mejorar sus resultados en base a su capacidad innovadora y de esfuerzo personal. Las mejores escenas tenían una nota mejor, aunque tuviesen mayores

deficiencias a la hora de poner en uso la lengua, puesto que el nivel de complejidad de la lengua a utilizar había sido mayor. Del mismo tiempo, en lo relativo a la puesta en escena, una parte considerable de los descriptores se basaban en cuanto los alumnos habían incorporado las técnicas de expresión en su beneficio, así como de arriesgarse a desarrollar intervenciones más dramáticas y elaboradas. En esta misma Ilustración 8, los tres últimos descriptores se basan en esta premisa eugenésica; no se busca que lo hagan perfecto, sino que hayan tomado por *motu proprio* una iniciativa de expresarse en la LE. Todo este desarrollo se basa en las ideas de Jonathan Neelands (2009), el cual afirmaba: "Working together in the social and egalitarian conditions of ensemble-based drama, young people have the opportunity to struggle with the demands of becoming a self-managing, self-governing, self-regulating social group who co-create artistically and socially and begin to model these [...] beyond their classroom".

## CONSCIENCIA Y EXPRESIONES CULTURALES (CEC)

Esta competencia sirve de contexto y cimientos sobre los que se construye esta propuesta: educar a los niños en la cultura, la cual va de la mano de cualquier otro elemento curricular. Esta competencia es cardinal no sólo por su traducción en el criterio 10 de la materia de Inglés, sino como una fuerza y conjunto de herramientas, contenidos y sensibilidades culturales que ensalzan el resto de competencias durante el propio proceso de aprendizaje: "When children are exposed to theatre, they can learn to develop their responses,C learn about the responses of others, explore their interests and learn about the interests of others. The more they are taken to live performances, the more their insights are honed, the more their appreciation can grow, so that, as they mature, they can become their best own critics of the art form" (Swartz 2003). Como bien señala la cita anterior, se pueden apreciar cómo las competencias de CSC y SIE confluyen en la CEC, que sirve de leitmotiv para su propuesta. De esta manera, actividades como el *treasure hunt* no sólo buscan el uso de las nuevas tecnologías y trabajar en la recepción oral, la interacción y la producción escrita (Ilustración 2 del Anexo 3), sino que busca cultivar ese sentido de la estética del que se hablaba con anterioridad en el alumnado, el cual persigue permear en los futuros proyectos

y trabajos propios así como en los de sus iguales en forma de criticismo constructivo e informado, dotándolos de un sentido de perfección y proceso de constante mejora.

La competencia cultural suele justificarse en base a su potencial para hacer las sesiones 'amenas y divertidas', en tanto que mantienen al alumnado (en teoría) interesado en lo que ocurre en el aula. Sin embargo, la CEC debe ir más allá, como defendía Davis (1981):

Yes, children are a critical audience, but they have only one real criterion – that their attention to be held. Boring is nearly the only natural term of criticism in a child's vocabulary. They will accept all kinds of meretricious material provided it is diverting [...]. Fortunately, acceptance does not mean preference. They can be taught and encouraged to prefer quality entertainment to cheap entertainment [...]. They are all responsible for educating though they may hopefully not try too hard to teach.

La CEC debe surgir con el propósito de generar un alumnado, pues, abierto a nuevas experiencias, crítico con el material que recibe y con los productos que concibe, así como en busca de nuevas formas de expresión. Si bien ayuda a la participación y a la motivación, su objetivo último debe ser, ante todo, la inculcación de valores en el sentido más amplio de la palabra. No se basa en incluir contenidos populares al aula, sino que éstos tengan un sentido, una valoración y un conocimiento de cualquier tipo sobre los que se sostiene.

Es por ello que la SA se apoya en el uso de textos reales de contexto para cualquier actividad que vaya sirviendo de ejemplo que va calando en su propia concepción del teatro a través de una exposición indirecta. De esta manera, como se observa en la Ilustración 4 del Anexo 3, la cultura sirve de plataforma para generar más cultura. En clase los alumnos han visto un fragmento del cómic animado de *Watchmen*, el cual plantea el ambiente y contexto para la tarea. Al mismo tiempo, la escritura de diálogos aparece como un aliado del producto final, el cual se sostiene de la misma manera a través de fragmentos diseminados de *Banana Boys*. De manera similar, en la Ilustración 4 del Anexo 2, en la sección de *Poetry Please!*, los alumnos reciben modelos de textos que persiguen ese inquietud cultural y motivación a superar sus propias limitaciones lingüísticas para llegar a nuevos límites personales. Finalmente, como bien señala el ejemplo presente en la Ilustración 6 del Anexo 3, se puede usar la cultura hasta como elemento curricular en pruebas de destrezas.

### **CONCLUSIONES**

Las competencias surgen como solución a los numerosos problemas que aparecen en la educación tradicional, pero la falta de interés y comprensión de lo que todas las dimensiones que cada una de ellas propone por parte del cuerpo docente ha llevado a quedar denostadas por la mayoría del profesorado actual, relegadas a una mera comparsa de la evaluación clásica que se sigue arrastrando en el sistema educativo hasta hoy. Como se observa en los anexos correspondientes a la SA, así como los numerados como 2 y 3, las competencias no son un sazonador a la enseñanza, sino los cimientos sobre los que se debe construir un nuevo paradigma educativo en pos de la eugenesia académica de las generaciones venideras.

## 6. EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE POR EL ALUMNADO

Como bien señaló Descartes: "Si no está en nuestro poder el discernir las mejores opiniones, debemos seguir las más probables". Es por ello que, en base a la mera estadística, he decido evaluar mi trabajo en base a pasar un cuestionario final al alumnado de 3°A y 3°B, pues son los que han seguido la situación de aprendizaje siguiendo los parámetros competenciales comprendidos desde una primera instancia, como el trabajo en un mismo grupo continuo o el peso de la cultura en las diferentes actividades. El cuestionario se basaba en catorce preguntas de sí/no, tratando todas ellas un tema relativo a las múltiples competencias tratadas en clase. El número de participantes en el 3°B es de veinticinco alumnos/as, mientras que su homónimo en el A contaba con una cifra mayor, siendo un total de 28 los encuestados.

Los resultados de las preguntas, si bien suelen ir en sintonía en ambos grupos, muestran la idiosincrasia y sinergias del alumnado de ambas clases, y la adquisición, responsividad y actitud respecto a una enseñanza más competencial varía en función de lo ya mencionado. El 3ºB tiene una desenvoltura en la LE menor, aunque a nivel de actitud, comportamiento y participación son mucho mejores. El 3ºB también cuenta con una ratio de suspendidos en la materia de Inglés mayor, así como tener una nota media global inferior, de alrededor del 6'7. Las notas del 3ºA, por el contrario, son muy superiores, contando con un altísimo porcentaje de alumnos con sobresalientes y notables (más del 60%). Al mismo tiempo, este curso no cuenta con nadie que haya suspendido la materia de Inglés (excepto un alumno debido a un desfase curricular y por tanto recaería dentro del rango de NEAE), pero asimismo tiene un preocupante porcentaje de faltas de actitud, constantes retrasos, interrupciones y conflictos entre sus integrantes.

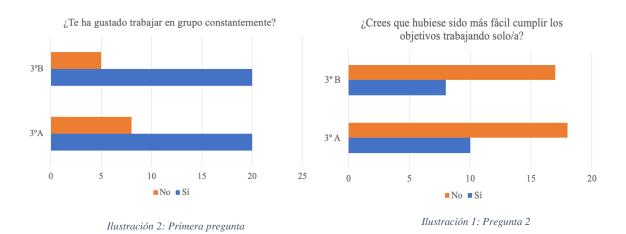
#### 6.1 LOS RESULTADOS

Las primeras preguntas se basan en las competencias sociales y cívicas, especialmente en los aspectos que se encargan de organizar, trabajar y evaluar como parte de un grupo unificado y en los que los objetivos y tareas de los alumnos que forman parte de un equipo deben funcionar correctamente y de manera equitativa para sublimar los resultados. La primera

pregunta (Ilustración 1) que abre el cuestionario es simple. La simpleza de su formulación no le resta valor al subtexto, pues los alumnos de secundaria rara vez trabajan en grupo y, de realizarse, suele ser bajo los siguientes preceptos:

- 1) El objetivo del trabajo en grupo no suele ocupar más allá de una única tarea.
- 2) Los grupos suelen ser elegidos y diseñados por los alumnos en base a sus gustos y afiliaciones personales y no de acuerdo a sus necesidades y capacidades académicas.
- 3) No hay roles ni pasos a seguir establecidos por el docente.
- 4) Suele haber escaso o nulo trabajo con el grupo de trabajo en clase.
- 5) De trabajar con el grupo en el aula, esto sólo se realizará si va acorde con el objetivo final del trabajo en grupos (para prepararse una exposición, ir al aula de informática a buscar información...).
- 6) Al entregar la tarea, éste se disuelve.

Como se observa en la Ilustración 1, los resultados son similares en ambos grupos. En la Ilustración 2, dónde ellos deben sopesar si, debido a la complejidad y extensión de los productos, les hubiese resultado más fácil cumplimentar los trabajos de manera individual, las respuestas varían respecto a la pregunta 1. Si bien en ambos grupos más del 60% cree que no hubiese sido así, ahora se detecta una mayor preferencia al trabajo individual.



Estas respuestas y valoraciones nos llevan directo a la tercera pregunta del cuestionario, donde podemos percibir tan tibia recepción del trabajo en equipo en estas dos clases de

secundaria. Los gráficos de la Ilustración 3 muestran el grado de respeto y cumplimiento constante de los roles que ellos mismos han asignado a cada miembro del grupo. La disidencia ante el trabajo en grupo de la clase de 3ºA se ve explicado con el alto porcentaje de alumnado que opina que los roles en su equipo no se han cumplido y, por tanto, ha habido miembros que han trabajado más que otros (prácticamente un 40%). En el grupo B, el 24% de los encuestados opina que los roles no se han respetado.

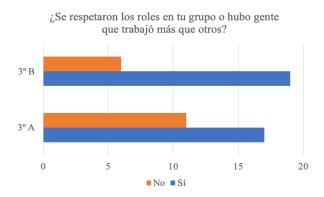


Ilustración 3: Tercera pregunta

Las siguientes dos preguntas estaban relacionadas con la competencia de aprender a aprender, siendo una de los principales focos de toda la propuesta. En este caso, los datos se muestran favorables, en tanto que un 21% del alumnado en el grupo A y tan sólo un 12% en el grupo B opinan que no les ha sido más fácil seguir los pasos propuestos en las sesiones para llegar al objetivo último. Como se puede observar en mi situación de aprendizaje, en las diferentes sesiones centradas en una habilidad lingüística u otra, la mayoría de las actividades seguían un proceso de scaffolding o andamiaje para que, desde actividades muy básicas orales, los alumnos fuesen puliendo sus habilidades para leer, escribir, hablar y dialogar en la LE.

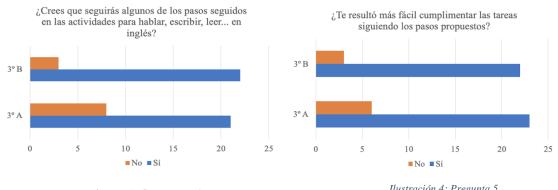


Ilustración 5: Pregunta 4

Ilustración 4: Pregunta 5

De manera similar, el 88% alumnado del 3°B opina que usará en un futuro los pasos tratados en clase para las diferentes destrezas, frente a un 75% del alumnado del grupo A. Si bien volvemos a notar una notable mejoría en los objetivos esperados por la situación de aprendizaje en la clase del B, en cómputo global, los alumnos han sido capaces de apreciar en su mayoría la existencia de unos pasos a seguir y consideran que en un futuro cercano los usarán a la hora de afrontar una tarea en la asignatura.

La siguiente pregunta (Ilustración 6) servía como puente entre la competencia de aprender a aprender con la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Una de las bases del trabajo en equipo depende, en gran medida, de los diferentes compromisos individuales que se autoimponen y el deseo de aportar al grupo con el objetivo final de obtener un resultado común lo más satisfactorio posible. De esta manera, se puede observar que hay una pequeña anomalía entre los resultados de la pregunta 6 y los pertenecientes a la pregunta 3 (Ilustración 3), ya que en el 3ºB tan sólo un 20% admite no haber aportado ideas al grupo, mientras que en el grupo A esto es, si cabe, más acusado, puesto que tan sólo un 3% (un/a único/a alumno/a) acepta no haber participado tan activamente como se le había sido solicitado.

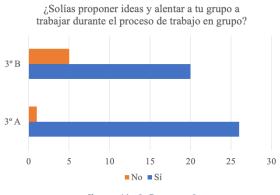


Ilustración 6: Pregunta 6

Tras esto, las siguientes preguntas ocupan temas más puramente lingüísticos, y analiza los resultados de una enseñanza de la lengua basada en las funciones comunicativas. Como se observa en la Ilustración 7, en ambos grupos menos de un 20% del alumnado considera esta forma de enseñanza de elementos gramaticales como más complicados. Sin embargo, las producciones escritas y orales en los cuales los alumnos/as han debido mostrar sus conocimientos a la hora de expresar ideas y planes futuros han sido generalmente favorables, siendo la gran mayoría de ellos capaces de detectar sus propios errores a la hora de construir oraciones.

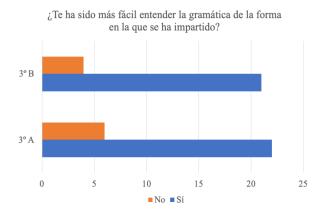


Ilustración 7: Pregunta 7

En lo relativo a la rúbrica y al criterio en el que se ha basado la situación de aprendizaje, en la octava pregunta (Ilustración 8), se observa una recepción bastante positiva ante las metodologías y actividades más basadas en la oralidad y no tanto en la *producción* escrita. Como se puede observar, en ambas clases 20 alumnos/as prefieren este método (un 80% para el B y un 71% para el A), que pretendía solventar este problema.

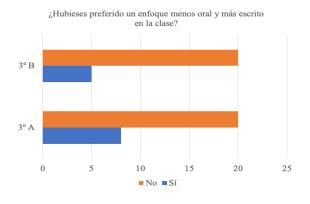
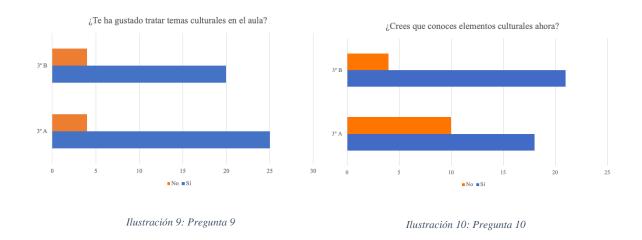


Ilustración 8: Pregunta 8

Tras esto, se trató de valorar la presencia de la competencia de consciencia y expresiones culturales en el aula. En el caso de la situación de aprendizaje, los elementos culturales han servido como un contexto y apoyo para las labores de producción en la LE, amén de utilizarse como forma de fomentar la participación y el interés del alumnado en las tareas a realizar, como a través del uso de cómics, obras de teatro, fragmentos de canciones y películas y vídeos subidos a la plataforma de YouTube pertenecientes al mundo anglosajón. En cuanto a la recepción por parte de los alumnos/as, más del 80% en ambas clases ha recibido

positivamente el hecho de introducir elementos culturales en el aula, no sólo como un mero marco temático para el diseño de las diferentes unidades en los libros de texto. Aún así, en lo relativo a la adquisición de ese conocimiento, las prospecciones no son tan positivas. Como se observa en la Ilustración 10, el alumnado del 3ºA no parece haber asimilado dichos componentes culturales, en tanto que el 35% opina que no tiene más conocimientos culturales de los que ya poseía anteriormente. Esto se contrapone al 3ºB, donde tan sólo un 16% opina negativamente. En este caso, la opinión del A debe enmarcarse en su contexto, pues muchas de las actividades culturales planteadas no han podido llevarse a cabo en esta clase (como un *kahoot!* cultural, o más trabajo sobre la temática del teatro) debido a las limitaciones temporales generadas por la misma clase.



De una manera similar, el uso de las TIC (Ilustración 11) que se esperaba en una primera instancia no ha podido realizarse dentro de lo esperado, siendo de nuevo la clase del 3ºA la más perjudicada en este aspecto. Las limitaciones del centro (mala señal de la red de WiFi, ausencia de aparatos electrónicos suficientes para el alumnado y las diferencias de recursos de un aula a otra) ... De este modo, es normal que, como se aprecia en la Ilustración 11, un 53% del alumnado del 3ºA sienta que no han usado los recursos tecnológicos en el aula mientras que, en el 3ºB, donde sí ha habido una mayor (si bien todavía precaria) inserción de esta competencia, el 32% no crea que haya sido generalizado el uso de los mismos.

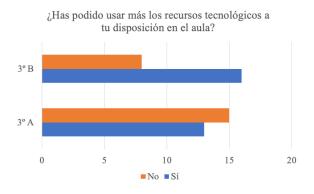


Ilustración 11: Pregunta 11

Para dictaminar el grado de autoevaluación de los alumnos, algunas preguntas combinaban esta capacidad con otras competencias, como en el caso de la Ilustración 12, donde se puede apreciar la presencia holísticas de competencias como la cultural, el sentido de iniciativa o sociales y cívicas. De este modo, se observa un fenómeno similar sucedido en la Ilustración 6: un mayor grado de autoconocimiento y sinceridad en el grupo B (puesto que un 26% opina que negativamente sobre su propio trabajo) frente al 10% de grupo A.

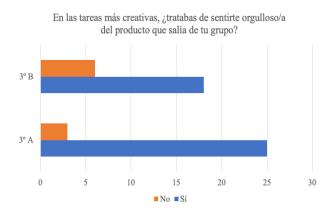


Ilustración 12: Pregunta 12

Conectado con la premisa anterior de autoevaluación en combinación con las competencias, en la Ilustración 13 se pretende valorar la piedra angular y *cornerstone* de la materia que nos ocupa, la competencia lingüística. En este caso, el 84% del 3°B y el 78% en la clase del 3°A consideran que han aprendido nuevas técnicas a la hora de enfrentarse a una audiencia usando la lengua inglesa.

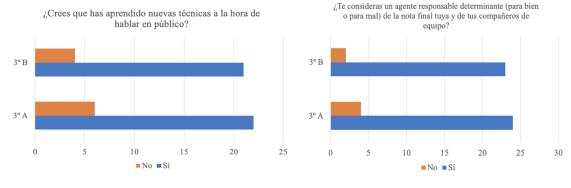


Ilustración 13: Pregunta 13

Ilustración 14: Pregunta 14

Finalmente, y en la línea de las dos preguntas anteriores, con esta última cuestión se pretende contemplar el grado de dos elementos fundamentales en la educación secundaria: el compromiso y la responsabilidad. En este caso, los resultados se mantienen similares en ambos grupos, habiendo un 86% del alumnado en el caso del 3ºA y un 92% para el 3ºB que consideran que han sido determinantes a la hora de obtener una nota para todo su equipo.



Ilustración 15: Ejemplo de la encuesta pasada al alumnado.

### 6.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En lo relativo a las dos primeras preguntas, se observan resultados similares. Sin embargo, si hablamos en términos porcentuales, en el grupo A la idea de un trabajo constante en grupo no fue del agrado de todos, pues a casi un 30% le desagrada esta idea. Este grupo presentaba una actitud bastante negativa a la idea, expresando quejas por no poder trabajar en solitario o con su compañero de siempre tal y como están acostumbrados. Es por ello que se detecta una notable preferencia por el trabajo individual en las dos primeras cuestiones, lo cual no debería resultar sorprendente debido a la realidad sobre los trabajos en grupos expuesta anteriormente.

En lo relativo a la tercera pregunta (Ilustración 3 del Anexo 4), los datos resultan preocupantes en tanto a que cada actividad realizada en clase ha sido diseñada para que cada uno de los cuatro miembros deba cumplimentar una tarea especifica, lo cual indica que aún siguiendo un modelo organizado y pautado para trabajar en equipo, sigue resultando complicado que la totalidad de los miembros trabajen, aun a riesgo de poner en peligro su nota o incluso tras haberse comprometido a ejercer lo requerido a dicho rol.

Las siguientes dos preguntas, interrelacionadas con la CPAA, las respuestas muestran que los alumnos consideran que han sido capaces de realizar actividades más complejas que aquéllas comprendidas tradicionalmente en los libros de texto a través de seguir una ruta guiada, puliendo de camino sus habilidades grupales e individuales.

Los resultados pertenecientes a la sexta pregunta (Ilustración 6, Anexo 4) muestran el carácter general diferenciado de los dos grupos a los que nos referimos. Si bien en el grupo B los resultados concuerdan (un 20% que se hace responsable de su poca participación y un 24% del alumnado confirmando que ciertos/as compañeros/as no han cumplimentado debidamente sus roles), en el grupo A, dado el carácter más autocomplaciente e infantil del alumnado, sólo uno/a dice no haber dado ideas frente a un 40% de compañeros/as que dice que los roles se han pasado por alto, habiendo una desconexión entre la opinión de sus compañeros de equipo y su propia autopercepción.

En lo relativo a la Ilustración 7, la mera presencia de alumnado que aún siga contando con dificultades lleva a pensar que es necesario hallar nuevas formas de acceder a este grupo, por

lo que sería favorable que la situación de aprendizaje se revisase con el objetivo de, o bien añadir más ejercicios, los cuales han sido *quasi* descartados de la misma, o diseñar un conjunto de ejercicios y actividades para aquellos que sigan teniendo dificultades con los elementos más abstractos y relativos de la materia o intentar hallar nuevas formas de pulir las normas gramaticales a través de este sistema que no logra llegar a la totalidad del alumnado.

Los resultados de la pregunta 8 muestran las carencias del sistema descrito previamente. Esto se puede deber, en gran medida, a dos severos problemas que se detectaron al inicio del periodo de prácticas en ambas clases: gran parte de las sesiones se basaban en copiar de la pizarra digital elementos del libro de texto y que la producción oral de los alumnos se limitaba, casi exclusivamente, a la resolución de ejercicios cortos a viva voz. Como propuesta de mejora, en las primeras clases, aquellas dedicadas al vocabulario generalmente, trataría de implementar técnicas de expresión y participación en la LE en el aula para que, a la hora de la prueba oral final, el alumnado objetivo se sintiese más cómodo a la hora de producir en inglés, gran losa a cargar en la educación secundaria española en lo relativo a este idioma.

Para las Ilustraciones 9 y 10 (Anexo 4) una propuesta de mejora a tener en cuenta sería diseñar actividades donde el eje central sea la cultura única y exclusivamente, y no que sirva como un paisaje colorista para aminorar y dinamizar la adquisición de destrezas y/o de funciones gramaticales o del vocabulario.

La Ilustración 11 versa sobre las TIC, siendo uno de los mayores aspectos a mejorar de mi situación de aprendizaje. Las diferentes limitaciones del centro, sumadas a problemas que yo mismo no supe prever ni corregir a su debido tiempo, la competencia digital ha sido la más castigada en esta primera puesta en escena de la situación de aprendizaje. Es por ello que considero la implantación de la competencia digital como el mayor fracaso de mi situación de aprendizaje que, si bien sí que ha habido tareas para trabajarla, su presencia ha estado muy condicionada, limándose a grandes rasgos a enseñarles a usar los diccionarios online y algunas actividades puntuales en *quizlet* en el grupo A.

Con respecto a la Ilustración 12, las diferencias entre las sinergias y características de los dos grupos alcanzan su máxima expresión, en tanto que para el producto escrito final como en su consecuente representación oral, las notas en el grupo B fueron sustancialmente mayores a

las del grupo A, en contra de la excelencia académica en la materia que había caracterizado a este último grupo hasta la fecha. Es por ello que la evaluación constante en el aula a través de un sistema competencial ha resultado en un producto general bastante positivo, especialmente teniendo en cuenta el punto de origen. Si bien en el 3ºA las notas no han sido malas, han surgido numerosos enfrentamientos y rencillas en las que el docente ha tenido que intervenir dada la incapacidad manifiesta de algunos grupos de autorregularse, situación extraordinaria en el 3ºB.

Para la Ilustración 13, los números expresados en la clase de 3ºB son particularmente positivos, pues el nivel de implicación y participación al inicio de la situación de esta clase era anormalmente bajo, siendo un grupo muy reducido de alumnos los que participaban con asiduidad.

Los resultados de la última pregunta (Ilustración 14, Anexo 4) pueden deberse a múltiples factores y, siendo positivos, podríamos aventurarnos a decir que la firma de "contratos", la asignación de roles predefinidos desde un principio y con especificaciones en las actividades para que cada individuo supiese lo que tienen que hacer en todo momento y el trabajo continuado en un mismo equipo haya jugado un papel importante.

### CONCLUSIONES Y RESULTADOS FINALES

Con estos resultados generalmente positivos, podemos concluir que el uso de método puramente competencial, alejado del tradicionalismo más mustio de los libros tradicionales de texto ha fructificado en grupos muy diferenciados. La recepción y responsividad de los alumnos de los tres cursos ha sido muy positiva, participando activamente en todas las sesiones y entregando productos con un nivel muy por encima de lo esperado (entre los que ahora incluiré al 3°C, a pesar de que su situación de aprendizaje ha sido un proceso educativo bastante diferenciado de los otros dos dadas sus particularidades curriculares). La presencia constante de pasos y guías a la hora de producir o recibir en cada una de las destrezas y la capacidad de los alumnos para detectarlas y reproducirlas muestra la importancia de la competencia de aprender a aprender, el trabajo en equipo con roles establecidos y con pautas a cumplimentar por cada miembro (amén de las dificultades surgidas y superadas en la

mayoría de los grupos) es insignia de la necesidad de educar a las jóvenes generaciones a trabajar en equipo para sublimar sus capacidades y llegar a objetivos mayores a través de la obtención de competencias sociales y cívicas. Por otro lado, la necesidad de un sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se hace patente en las pocas habilidades de autogiro y autodirección manifiesta por un alarmante número de alumnos/as, mientras que la cultural ha resultado harto producente para mantener al alumnado activo, interesado y, sobre todo, que le vea sentido y propósito a lo realizado en el aula. Por último, la enseñanza tradicional de la competencia lingüística se ha visto bastante mermada a la hora de enseñar técnicas de comprensión y producción. Muchas veces se exige al alumnado que lea, escriba o hable en inglés como lo harían en su lengua materna, sin entender que los canales, métodos y habilidades están, si bien relacionadas, lo suficientemente alejadas como para que sea necesario enseñar los procesos de adquisición de las diferentes destrezas.

No se debe buscar que un alumno entienda una lengua, sino que sea miembro activo de la misma, tanto a un nivel puramente lingüístico como en la esfera social y cultural. La enseñanza de idiomas hasta este momento ha estado limitada por unos aspectos formales que seguimos arrastrando en nuestro sistema educativo desde sus mismos cimientos, siendo incomprensiblemente parecida la forma en la que, hoy por hoy, enseñamos una lengua universal y omnipresente como es el inglés siguiendo los patrones de enseñanza de lenguas muertas como el latín o el griego. Es por ello que es necesario, en tanto al mundo cambiante y con miras a la modernización y la actualización constante, de cambiar la educación en LE a fin de dotarlas de una vertiente útil, y no un enfoque puramente academicista y aséptico; en aras de librarse de los viejos demonios que aún permean la educación pública española.

### **BIBLIOGRAFÍA**

Anderson, M. (2012). *MasterClass in drama education: Transforming teaching and learning*. London: Continuum.

Barbero Andrés, J., Maestro Güemes, A., Pitcairn Álvarez, C., & Saiz Cuesta, A. (n.d.). Las competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras. *Cuadernos De Educación De Cantabria*, 6.

Bloom, B. S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals;* handbook I, cognitive domain. New York: David McKay.

Booth, D. W., & Gallagher, K. (2003). *How theatre educates: Convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*. Toronto: University of Toronto Press.

Ardal, M. (2003). Theatre for Young Audiences and Grown-Up Theatre: Two Solitudes (K. Gallagher & D. Booth, Eds.). In *How theatre educates: Convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates* (pp. 191-197). Toronto: University of Toronto Press.

McDougal, L. (2003). As the World Turns: The Changing Role of Popular Drama in International Development Education (K. Gallagher & D. Booth, Eds.). In *How theatre educates: Convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates* (pp. 173-181). Toronto: University of Toronto Press.

Swartz, L. (2003). Theatre for Young People: Does It Matter? (K. Gallagher & D. Booth, Eds.). In *How theatre educates: Convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates* (pp. 173-181). Toronto: University of Toronto Press.

Comisión Europea (2010) EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible integrador. Bruselas.

Commission Staff Working document. Assessment of key competences in initial education and training. Policy guidance (2012).

Competencia Digital. (n.d.). Retrieved from

https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/digital.html

Competencia en comunicación lingüística. (n.d.). Retrieved February 17, 2019, from <a href="https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html">https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/liguistica.html</a>

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. (n.d.). Retrieved March 18, 2019, from <a href="https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/ciencias.html">https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/competencias-clave/ciencias.html</a>

Competencia para Aprender a aprender. (n.d.). Retrieved from <a href="https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/aprende.html">https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/aprende.html</a>

Competencias Básicas (Gobierno de Canarias) (2007). Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

Competencias Clave de Eurydice. (2002). Madrid: Eurydice, Red Europea de Información en Educación.

Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un marco de referencia europeo. (2007). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Davis, D. 1981. Theatre for Young People. Don Mills, ON: General Publishing.

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 Canar).

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Currículo de Primera Lengua Extranjera. Boletín Oficial de Canarias, 15 de julio de 2016, núm. 136, pp. 1846-1899. [consultado el 14 de diciembre 2018]. Disponible en: file:///Users/Daniel/Downloads/boc-a-2016-136-2395.pdf

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. Directorate-General for Employment and Social Affairs. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. Brussels: European Commission, 2001a. Disponible en www:<a href="http://europa.eu,int/comm/education/life/communication/com\_en.pdf">http://europa.eu,int/comm/education/life/communication/com\_en.pdf</a>

Flores Hernández, V. F. (2017, September 20). El aprendizaje con sentido. Retrieved from https://aprenderapensar.net/2013/01/16/el-aprendizaje-con-sentido/

Fox, A. (2017). AQA GCSE Drama (D. Booth, Ed.). Cheltenham, United Kingdom: Illuminate Publishing.

Gooch, S. (2001). Writing a Play. London: A & C Black.

Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Dirección General de Evaluación y cooperación Territorial Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIEE).

I., P. G. (2012). Educarse en la era digital: La escuela educativa. Madrid: Morata.

Jiménez Catalán, R. M. (2003). Libros de texto para la enseñanza precoz del inglés: estudio comparativo. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* (2), pp. 237-250. ISSN: 1885-9089.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006 [1996]). *Reading images: the grammar of visual design.* London: Routledge.

Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. (2002). Madrid: Eurydice.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. [consultado el 19 de diciembre 2018]. Disponible en: <a href="http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf">http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf</a>

Ley Orgánica 8/2013, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003

Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2003). Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. Subdirección general de información y publicaciones.

McDonald, C., & Devlin, E. (2016). *New Action! Student's Book*. Limassol, Cyprus: Burlington Books.

Merleau-Ponty, M. (2002). Causeries 1948. París: Editions du Seuil.

Miller, A. (2019). A View from the Bridge. Oxford: Oxford University Press.

Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14 (2), 173-89.

OCDE (2005): La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. En www.oECD.org/edu/statistics/deseco. Consultado el 19 de diciembre de 2018.

Placey, E. (2016). *Girls like that - and other plays for teenagers*. Nick Hern Books (which includes the play Banana Boys).

Primera Lengua Extranjera, Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE), 19 de diciembre de 2006. Recuperado el día 19 de diciembre de 2018 de: http://infofpe.cea.es/fpe/norm/Rec%2018\_2006.pdf

Romainville, M. Et maintenant, que vais-je faire? Les implications didactiques de l'approche par compétences. (2000). Namur: Facultés universitaires.

Salganik, L. H., McLaughlin, M. E., & Rychen, D. S. (2003). *Contributions to the Second DeSeCo symposium, Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. (n.d.). Retrieved April 7, 2019, from <a href="https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/i.html">https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave/i.html</a>

Spencer, S. (2002). The Playwright's Handbook. Croydon: Faber & Faber.

Strati, A. (2007). "Sensible knowledge and practice-based learning". *Management Learning*, 38 (1), págs. 61-77.

Taber, S. (2006). Beyond Constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education*, 125-184.

The words of Arthur Miller: "The theatre is so endlessly fascinating because it's so accidental. It's so much like life." (n.d.). Retrieved from <a href="https://www.circa.co.nz/the-words-of-arthur-miller-the-theatre-is-so-endlessly-fascinating-because-its-so-accidental-its-so-much-like-life/">https://www.circa.co.nz/the-words-of-arthur-miller-the-theatre-is-so-endlessly-fascinating-because-its-so-accidental-its-so-much-like-life/</a>

Turrado López, A. M., López Aguilar, E., & Bernabeu Morón, N. (2013). *Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Young, J. (2015). 100 ideas for Secondary Teachers: Teaching Drama. Continuum Publishing Corporati.

### 8. ANEXOS.

### 8.1. ANEXO 1: EXTRACTOS DEL MANUAL

	Affirmative	Negative	Interrogative	
nay	I may go.	I may not go.	May I go?	
might	She <b>might</b> phone.	She might not phone.	Might she phone?	
need to	He needs to leave.	He doesn't need to leave.	Does he need to leave?	
be able	to We are able to speak	c. We aren't able to speak.	Are we able to speak?	
1	leave the room, please?  you eat while you are in the sentences in Exercise of the concert with the part of the sentences in your notebook.  and complete the sentences in your notebook.	using the computer. ith us. I hope she chocolates. y? ght. He has got too  1 can also be ght not? Write the ences with the of need to. ork. going to a  cause we	correct form of be a brackets.  1. My seat is so far from the band. 2. My cousins in Hawa a great life! 3 you (run) qui 4. Luke is in the school guitar very well. 5. Julie (not go) to	ool band. He (play) the the concert today. She is ill. your notebook about each firmative or negative form
	e wait for a green light	to cross the roda.	5	
A		В	3	
	<b>night</b> get hungry a.  i the journey.	May I use yours, please?		3. the girls / rollerblade
2.10		We should call and tell someone.	111	
	e <b>might</b> not c. rive on time.	But I <b>might</b> not need it.	4	Section of purific
	o, you <b>may</b> not d. ear that skirt for	I should take some food with me.		4. Steve / go to school / toda
SC	hool. e.	You <b>need to</b> find		
5 I t	hink you <b>need to</b>	something else.	5 82	

Ilustración 16: Página correspondiente al anexo de "Grammar Extension". Como se puede observar, sólo contiene ejercicios.



Ilustración 17: Primera tarea relativa a speaking en la Unidad 4. Este modelo se repite reiteradamente en otras unidades didácticas.

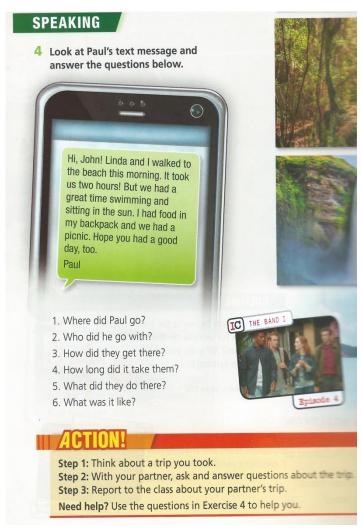


Ilustración 3: Segunda actividad de speaking del manual perteneciente a la misma Unidad 4. Si bien se encuadra dentro de la categoría de 'speaking', la tarea está muy enfocada al product escrito.

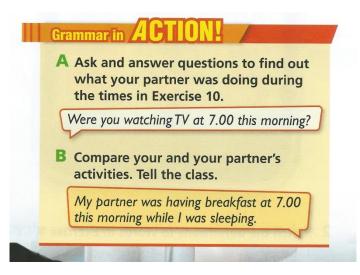


Ilustración 4: La localización de estas dos actividades tras dos páginas exclusivamente al final de la gramática, amén de estar demarcadas con una numeración diferente en el propio manual, las hace caer en la categoría de fast-finisher. Pulen destrezas, si bien no son reconocidas como parte esencial de esta sección por el propio manual.

- **7** ABOUT ME: Write questions with the words below. Use *can* or *could*. Then answer the questions.
  - 1. your mother / walk / in high heels
  - 2. you / run / in flip-flops
  - 3. your parents / wear jeans / when they were young
  - 4. your grandparents / shop / online / 30 years ago
  - 5. you / make / your own clothes

Ilustración 5: Ejemplo de ejercicio 'borderline'. Si bien el alumno debe crear el lenguaje, el modelo es tan limitante que no se pude decir que 'recree' la lengua extranjera a adquirir y practicar.



Ilustración 6: Primera parte de un reading. Como se puede observar, la primera parte de esta dupla de páginas se ve iniciada por un conjunto de palabras pertenecientes al vocabulario de la unidad.

Unit 8

Have you seen pictures of polar bears at sea on pieces of ice? Global warming has melted parts of the Arctic and the polar bears have lost their homes. Many plants and animals have completely disappeared because of global warming, too. Now scientists are saying that some cities and towns around the world are also endangered.

### NEW YORK CITY

5 In 2012, Hurricane Sandy damaged large areas of New York City. The people living in the city still haven't forgotten it, and now experts have got more bad news for the eight million people there. Global warming is causing water levels to rise. If the situation continues, New York could be under water in 10 50 to 200 years.



### VENICE, ITALY

Venice is on a group of 118 small islands with canals and bridges between them. For hundreds of years, tourists from all over the world have come to Venice to ride in gondolas on its canals. Have you dreamed about going there, too? Then you should probably hurry. Venice is also in danger from higher sea levels and it could disappear in the next 40 years.

### SAMARA IN SOUTHEAST RUSSIA

In Samara, Russia, huge holes have appeared all over the city, and cars and buses have fallen into them. Why is the ground disappearing? Russia is famous for its long cold winters. But the climate is changing and huge areas of frozen 20 ground are melting. It's possible these holes are appearing because the ground is too wet from the melted ice.



### READING

### An Environmental Article



5 Read the environmental article. Which environmental problem is endangering the cities? Do you think people can do anything to save these cities?

### 6 Match A to B.

### Α

- 1. The Arctic
- 2. New York City
- 3. The ocean
- 4. Venice
- 5. Samara

- a. is on more than one hundred islands.
- b. is getting higher.
- c. has got large holes in it.
- d. is melting.
- e. has got around eight million people in it.

### 7 Answer the questions.

- 1. What has happened to the polar bears' homes?
- 2. When could New York disappear?
- 3. What separates the different parts of Venice?
- 4. How do tourists often get around Venice?
- 5. What has happened to some vehicles in Samara?
- 6. What is a possible reason for the problem in Samara?

### HISTORY

Around 350 BC, the Greek philosopher, Plato, wrote about a beautiful island in the Atlantic Ocean According to Plato, the island disappeared into the ocean. People have looked for it for years, but no one has found it. Write the letters in blue in the correct order to find out the name of the island.

Answer, page 112



Ilustración 7: Segunda parte del reading. Como se puede observar, el texto va en consonancia con el vocabulario. Del mismo modo, observándose estas dos ilustraciones en conjunto, se observa el eje horizontal. De esta manera, la actividad de IC y un pequeño texto con información histórico-cultural aparecen en la posición menos favorable del propio manual.



Ilustración 8: Ejemplo de un texto en el cual se incluye un apartado de 'Did you know?' para ahondar en el contenido cultural a modo de curiosidad.

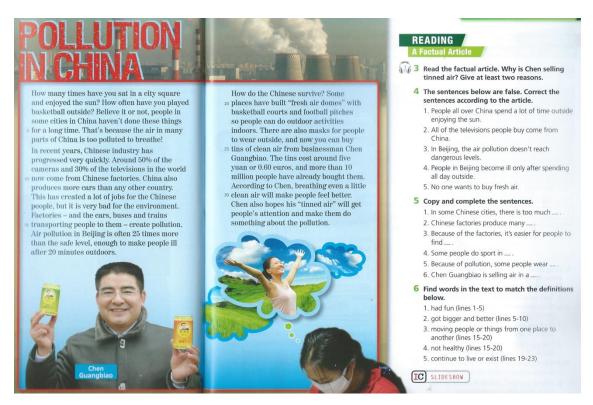


Ilustración 9: Reading de la Unidad 8, descrito previamente.



Ilustración 10: Diseño básico utilizado en el manual. La conexión temática y organizativa entre las partes de writing y reading se pueden observar en estas ilustraciones.



Ilustración 11: Localización del uso de las competencias según los criterios del libro de texto. Aquí se aprecia su nomenclatura y aparición por unidad didáctica.

### 8.2 ANEXO 2: EL DISEÑO DE UN LIBRO DE TEXTO COMPETENCIAL E INTEGRADO

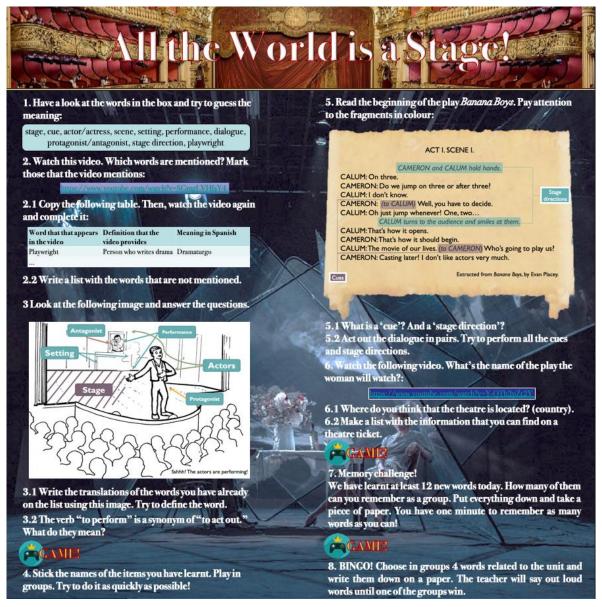


Ilustración 18: Sesión inicial de vocabulario. Cabe destacar el principio inductivo que siguen las actividades, presentando oportunidades para la identificación de los términos, el uso de textos reales para el contexto y desarrollo de la sesión, la gamificación y la introducción de los criterios principales a trabajar para esta SA, la producción oral y sus técnicas. Así, pasan de clasificar (CMCT) en tablas a escuchar y ver vídeos en los que el vocabulario se pone en uso en un contexto real (actividades 2 y 6), aunado a la obra que estarán trabajando a lo largo de la SA, Banana Boys (actividad 5).

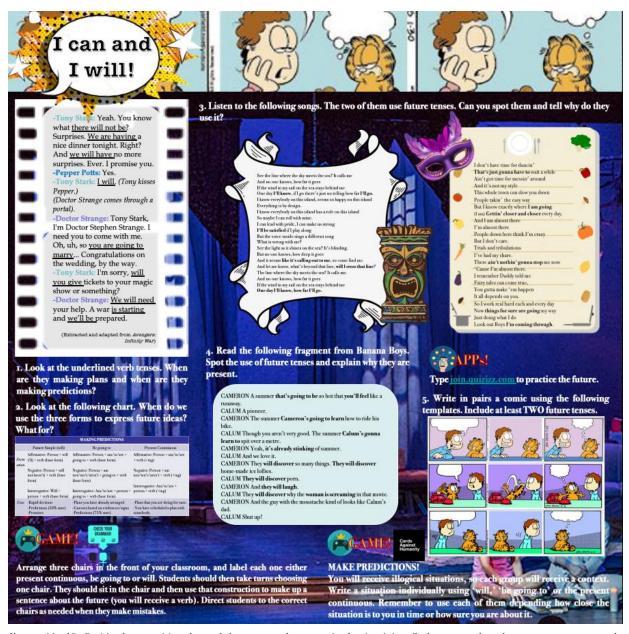


Ilustración 19: Sesión de gramática, la cual destaca por la ausencia de ejercicios. Se busca que los alumnos pongan en uso la lengua tras la explicación pertinente, pasando de la detección de las funciones gramaticales en el primer ejercicio, la distinción entre los tiempos futuro en textos donde se entremezclan varios tiempos verbales (actividades 3 y 4) y su correspondiente clasificación (CMCT) en base a su naturaleza y función y la puesta en práctica de los contenidos con frases de su propia creación (actividad 5). Esta sesión incluye un mini proyecto intermedio en el que los alumnos en grupos deben crear una pagina de cómic fruto de su propia invención, criterio y creatividad (como se aprecia en la Ilustración 3). También incluye un quizizz confeccionado a base de ejercicios para aquellos alumnos que deseen o necesiten un repaso de la formación básica de los tiempos futuros y de sus principales usos, con foco en la CD y la SIE.



Ilustración 20: Ejemplo de la disposición producto intermedio de la SA. Los alumnos reciben uno de los cuatro cómics posibles para escribir una historia en forma de diálogo, formato de texto básico para el teatro. La CEC, CCL, CSC, SIE y CPAA se combinan para poner en práctica tanto el vocabulario como el contenido gramatical que se ha impartido hasta el momento.

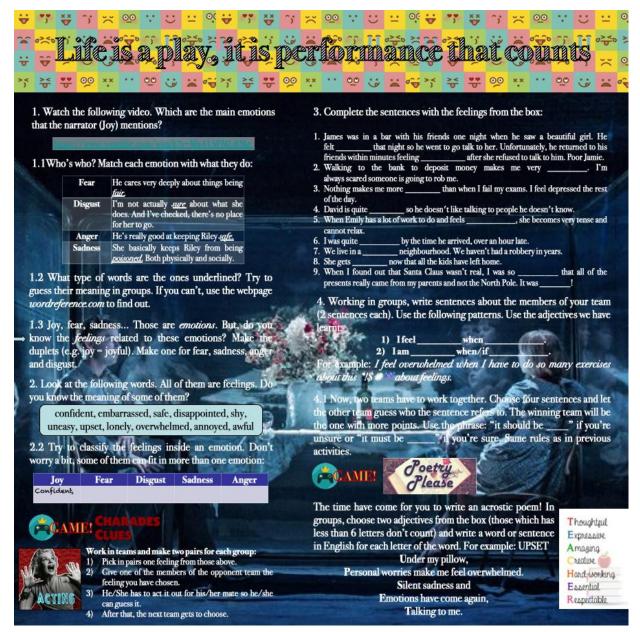


Ilustración 21: Segunda unidad de vocabulario, esta vez, en base a los sentimientos, esenciales para la representación teatral. Sigue un patrón similar al de la unidad léxica anterior, incluyendo más ejercicios y más clasificación de términos, para trabajar las capacidades clasificatorias del alumnado (CMCT), el uso de múltiples destrezas en una sola sesión con base en la producción e interacción oral (CCL), un pequeño producto para repasar el vocabulario y favorecer su memorización en forma de actividad ('Poetry Please') y el trabajo en grupos (CSC).

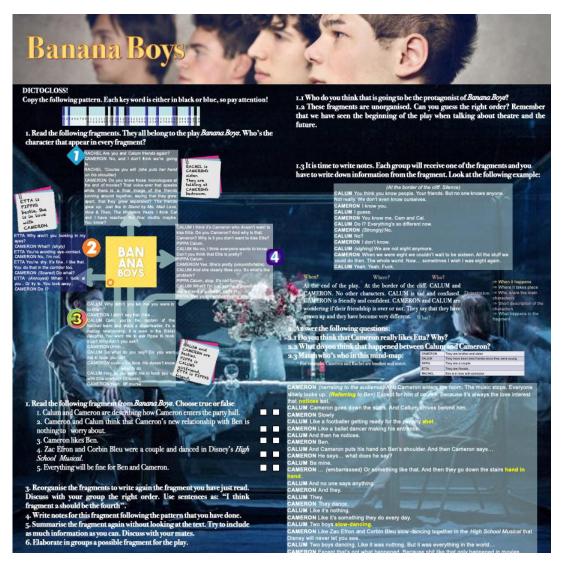


Ilustración 22: Sesión de reading en la cual se busca la adquisición de técnicas e identificación de elementos típicos del teatro, además de usar textos reales y servir de ejemplo para el producto de la SA. El uso de la competencia de CPAA es clave para esta sesión, no sólo por enseñarles a tomar notas (actividad 1.3), sino que gran parte de las actividades buscan que los alumnos sean conscientes de las diferentes partes y orden que tiene una narración (actividades 1.2 y 3).

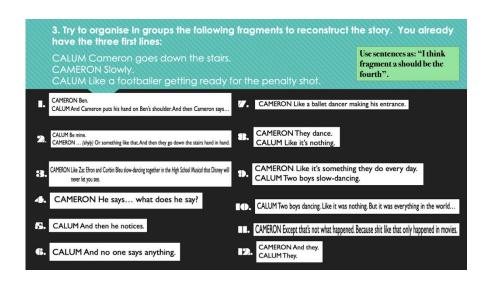


Ilustración 23: Actividad 3 tal y como le fue presentada a los alumnos. Se busca la interacción oral en todo momento, usando la lectura como base. Se busca organizar ideas (CPAA) y la lectura de textos teatrales reales (CEC)

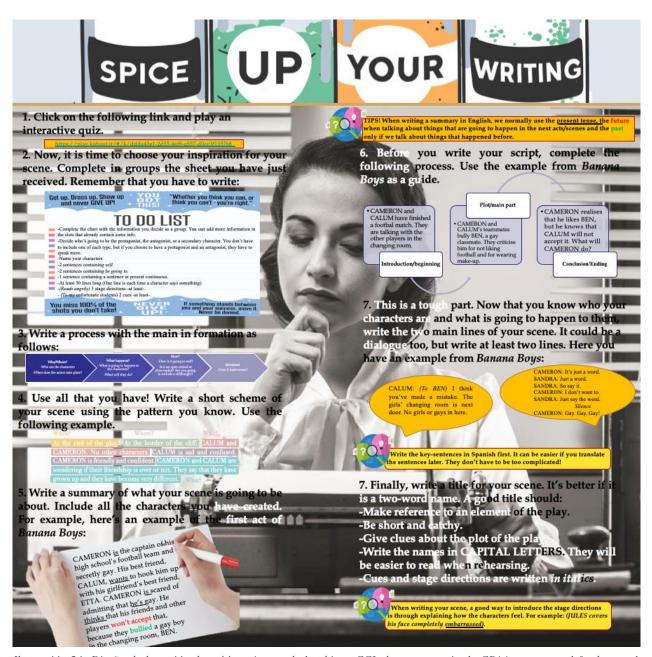


Ilustración 24: Diseño de la sesión de writing. Aparte de la ubicua CCL, la competencia de CPAA toma un rol fundamental, mostrando a los alumnos paso a paso la creación de su propia obra teatral. Se siguen usando fragmentos de Banana Boys como contexto (CEC) y se busca que los/las alumnos/as vayan exponiendo pequeñas propuestas que confluirán en su producto final (SIE). El kahoot! del inicio busca fomentar la motivación y el uso de la CD en el aula. La capacidad creativa del alumnado es fundamental para esta sesión (CEC).



Ilustración 25: Sesión que recoge los principales criterios a trabajar, así como la propuesta fundamental para el desarrollo de la CCL (la integración holística de todas las destrezas), el uso de los elementos culturales como contexto (CEC), la creatividad, iniciativa y autonomía del alumnado (SIE), el uso de las nuevas tecnologías y la inserción de aplicaciones sociales avant-garde de uso habitual para el alumno como MadLipz e Instagram (CD), así como de la adquisición de técnicas útiles para hablar en público (actividad 4, CPAA).

### 8.3 ANEXO 3: LAS ACTIVIDADES COMPETENCIALES A PRUEBA. RESULTADOS Y ACTIVIDADES PARA EL ALUMNADO

AR: 2019	ROLES FOR GROU	P WORK	
ROLE	WORK	FEATURES TO PLAY THIS ROLE	NAME OF THE GROUP MEMBER
Manager/Facilitator (Gryffindor)	He/she is in charge of letting everyone speak, staying focused and communicating any problem to the teacher.	Calm, democratic, good leader.	Juan
Recorder (Ravenclaw)	The one who keeps a record (writes) the ideas that the group has. He/she has to be also critical of what the rest of team members are saying.	Hard-working, responsible, serious.	Yemara
ookesperson/Presenter (Hufflepuff)	He/she presents the group's ideas in front of the class. She/he must cooperate with the recorder.	Extrovert, dynamic, active.	Sergio
Reflector/Strategy Analyst (Slytherin)	She/he has to find consensus, analyse what has been done and encourage the team to push further.	Communicative, analytical, critical.	Tamilet
NATURES (FOUR	MEMBERS):  Juan Gabriel	To Jon	rare; Sen

Ilustración 1: Ejemplo del contrato firmado por los grupos creados por el docente. Los alumnos debían deliberar sobre quién debe ejercer cada rol y por qué (SIE y CSC). Al mismo tiempo, dado que es un sistema al que no están acostumbrados, se realizó un paralelismo con las casas de Hogwarts de la saga juvenil de Harry Potter, así como las características que debía tener cada individuo para su autorrealización dentro del grupo.



Ilustración 2: Ejemplo de un QR perteneciente al 'treasure hunt' realizado por el centro. Se buscaba que el criterio 1 se adquiera al mismo tiempo que la CEC y la CSC, pues se debía trabajar en grupo para resolver lo antes posible el mapa del tesoro. En este caso, se usó una canción que versaba sobre la saga Avengers, filme al cual habían asistido al prestreno como actividad complementaria. Así como aparece en el link: https://www.youtube.com/watch?v=-onk-Qm7ATw. Las preguntas a responder eran: "Who is described as the one who flies higher, further, faster?" y "How many Infinity Stones are there?"

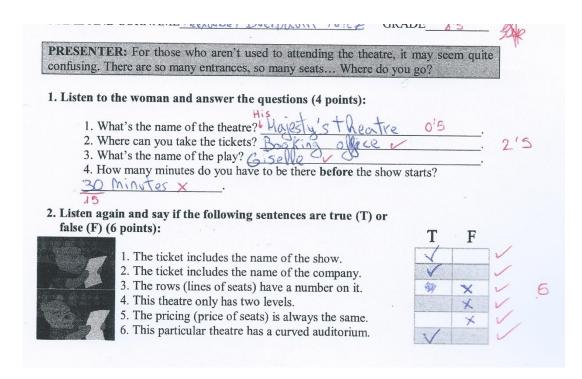


Ilustración 3: Ejemplo de una prueba de listening. Debido a que se trata de un texto audiovisual original, se persigue que reconozcan los elementos más culturales del fragmento, a fin de que se expongan a una cultura foránea y que la puedan comparar con sus experiencias personales en textos de su zona. De esta forma, se exponen a la realidad en la que se desarrolla el teatro.

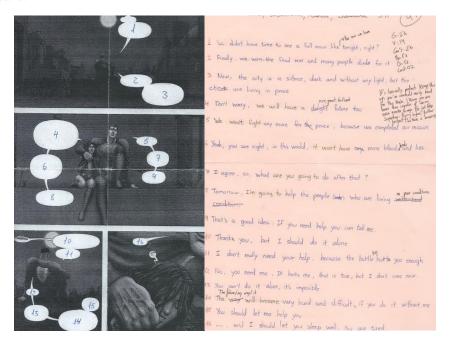


Ilustración 4: Ejemplo de un texto perteneciente al primer producto elaborado por los estudiantes. De esta forma, la CEC cobra un rol trascendental, pues deben conocer la historia básica del personaje sobre la que elaborar su propia historia, expresando su creatividad, ideas e interpretaciones, gestionando su propio proyecto en común (SIE, CSC) a través de los pasos propuestos (CPAA).

, A-4100	Yene						
Calum	and	Cameron	have	been	best	Friendo	sense
	2	3	4	9	6	7	8
they	were	little	they	play	in	11,000	- 1 1
9	10	(1	IL	13	14	- there	schools 16
fastball	team	and C	ameron	is	the	Captain	Calum
17	18	19	20	21	22	23	24
has	a	girlfienc	1 her		name	1.2	Pippa
25	26	27	28		29	30	31
suc/	her	Frond	eH	c i	S		0
32	33	34	35		36	-in	8 ve
with	cam	eron howev	er was	)	One	Knows	11.
39	40	41	42		13	Marrosa 4 4	-that
Cameron	is	2 22	-010	2.01/		1 7	7)
46	· (5	_ 38	retly 48	gay			
	, ,		10	49		EX	

Ilustración 5: Ejemplo de un dictogloss resuelto. Esto es una forma de integrar una sesión dedicada al reading que mezcla habilidades para la comprensión oral y su capacidad para escribir en inglés en una misma sesión. Al mismo tiempo, es una buena forma de introducirlo a una obra literaria auténtica sin necesidad de leerse el texto entero, lo cual resulta bastante útil para un espacio temporal reducido.

ENGLISH DEPARTMENT  NAME AND SURNAME  CALUM: Shouldn't you be at the dance?  CAMERON: Shouldn't you be at the dance with your girlfriend? (Silence). Well, now we are angry at each other, who can still come here? Who's keeping it?  CALUM: What?  CALUM: What?  CALUM: You make it sound like we're getting divored. Did you drop the football team?  (CAMERON Shrugs). Why?  CAMERON: What's it to you?  CALUM: Did you drop the team because of me?  CAMERON: Because of me (pointing at himself).  CALUM: Cameron. How long? How long have you been? Why did you lie to me?  CAMERON: It wasn't as simple as that.  CALUM: Why were you acting so weird? Why did you tell me that you liked Etta if you are. CAMERON: I don't know It wasn't like that, alinght? I can't explain it. It's not about you, Calum.  CALUM: You should have told me.  CAMERON: Right, sure. And everything would be fine, right? (sighs). So, tonight is your big night with Pippa, uh? Are you excited?  CALUM: She's now dating my brother, you know?  CAMERON: Oh's (shocked). That's a bit shit.  CALUM: A proper big darrhea shit (CALUM suddenly starts crying). I loved her so much yo know.  CAMERON: Yeah. I know (CALUM takes CAMERON's hand. He holds it).	IES TACORONTE ÓSCAR DOMÍNGUEZ	DATE
CALUM: Shouldn't you be at the dance?  CAMERON: Shouldn't you be at the dance with your girlfriend? (Silence). Well, now we are angry at each other, who can still come here? Who's keeping it?  CALUM: What?  CALUM: What?  CALUM: Cyu make it sound like we're getting divorced. Did you drop the football team?  (CAMERON: Shruga). Why?  CALUM: Did you drop the team because of me?  CALUM: Did you drop the team because of me?  CALUM: Did you drop the team because of me?  CALUM: Did you drop the team because of me?  CALUM: Cameron. How long? How long have you been? Why did you lie to me?  CALUM: No?  CAMERON: It wasn't as simple as that.  CALUM: Why were you acting so weird? Why did you tell me that you liked Etta if you are.  CALUM: You should have told me.  CALUM: You should have told me.  CAMERON: Right, sure. And everything would be fine, right? (sighs). So, tonight is your big night with Pippa, uh? Are you excited?  CAMERON: On (shocked). That's a bit shit shit LaLUM: A proper big diarrhea shit (CALUM suddenly starts crying). I loved her so much yo know.	ENGLISH DEPARTMENT	3RD ESO
CAMERON: Shouldn't you be at the dance with your girlfriend? (Silence). Well, now we are angry at each other, who can still come here? Who's keeping it?  CALUM: What?  CAMERON: The cliff. This place. Our place. I guess you can have it.  CALUM: You make it sound like we're getting divorced. Did you drop the football team?  (CAMERON Shrugs). Why?  CAMERON: Because of me (pointing at himself).  CALUM: Did you drop the team because of me?  CALUM: Cameron. How long? How long have you been? Why did you lie to me?  CALUM: No?  CAMERON: It wasn't as simple as that.  CALUM: Why were you acting so weird? Why did you tell me that you liked Etta if you are. CAMERON: I don't know It wasn't like that, alright? I can't explain it. It's not about you, Calum.  CALUM: You should have told me.  CAMERON: Right, sure. And everything would be fine, right? (sighs). So, tonight is your big night with Pippa, uh? Are you excited?  CALUM: She's now datting my brother, you know?  CALUM: A proper big diarrhea shit (CALUM suddenly starts crying). I loved her so much yo know.	NAME AND SURNAME	GRADE
CALUM: Don't tell anyone I cried, I don't want her to know.  CAMERON: Of course, (Silence). You can let go of my hand now.  CALUM: No. I can't (long pause). So, what the hell do we do now? (Silence).  CAMERON: We jump.  End.	CAMERON: Shouldn't you be at the dance with your girlfriend? (a angry at each other, who can still come here? Who's keeping it? CALUM: What? CAMERON: The cliff. This place. Our place. I guess you can have CALUM: You make it sound like we're getting divored. Did you drop the football team? (CAMERON shrugs). Mby? CAMERON shrugs). Mby? CAMERON shrugs! Mby? CAMERON: Because of me (pointing at himself). CALUM: Did you drop the team because of me? CALUM: Cameron. How long? How long have you been? Why did you lie to me? CALUM: No? CAMERON: It wasn't as simple as that. CALUM: No were you acting so weird? Why did you tell me that CAMERON: I don't know It wasn't like that, alright? I can't exp Calum. CALUM: You should have told me. CALUM: She's now dating my brother, you know? CAMERON: Right, sure. And everything would be fine, right? (signight with Pippa, uh? Are you excited? CALUM: A proper big diarrhea shit (CALUM suddenly starts cryin know CAMERON: Of (shocked). That's a bit shit. CALUM: Don't tell anyone I cried. I don't want her to know CAMERON: Of course (Silence). You can let go of my hand now. CALUM: No. I can't (long pause). So, what the hell do we do now CAMERON: We jump.	it.  t you liked Etta if you are?  lain it. It's not about you,  ths). So, tonight is your big  g). I loved her so much you holds it).
	1) Read the sentences. Are they true or false?	
<ol> <li>Pippa and Calum aren't a couple anymore.</li> </ol>		
Pippa and Calum aren't a couple anymore.     Calum and Cameron aren't friends anymore.	<ol><li>Cameron dropped the football team because of Calu</li></ol>	m.
<ol> <li>Pippa and Calum aren't a couple anymore.</li> </ol>	<ol> <li>Pippa likes Calum's brother.</li> </ol>	
Pippa and Calum aren't a couple anymore.     Calum and Cameron aren't friends anymore.     Cameron dropped the football team because of Calum.		

3) Answer the questions: 1. They are at the cliff. Where should they be at the minute?
2. Why are Cameron and Calum dividing the cliff?
3. Does Cameron know that Calum and Pippa are not dating each other?
4. Do Cameron and Calum become friends again in the end? Why?
·

Ilustración 6: Cara A y B de una prueba de reading con base de un texto literario auténtico (CEC), que persigue, a través de un conjunto de actividades la comprensión del fragmento (CCL), el cual se había trabajado con anterioridad en clase (CPAA).

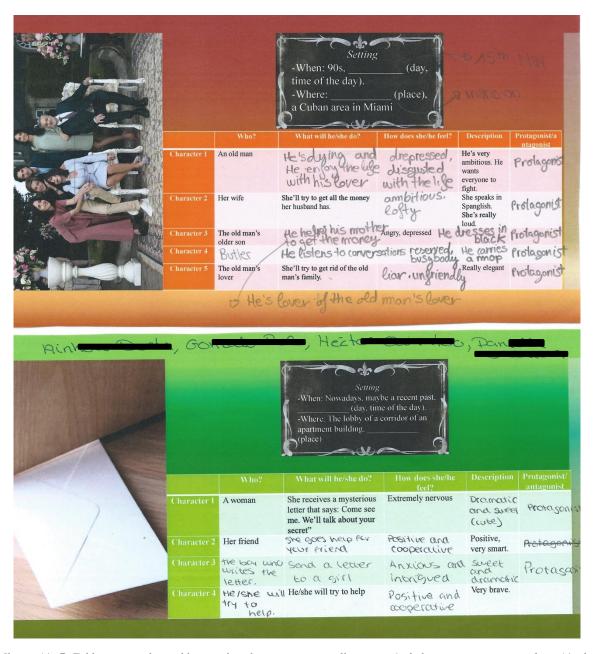


Ilustración 7: Tablas entregadas en blanco a los alumnos para que ellos, a través de los pasos expuestos en la sesión de writing, construyan en coalición (CSC) su escena teatral (CCL, SIE, CPAA). Al mismo tiempo, la clasificación de la información favorece el uso de la lógica y las estructuras (CMCT), especialmente las estructuras básicas pertinentes a una narración.

ENT	Grammar and narration	Vocabulary	Pronunciation and intonation	Clarity and coherence	Compensation strategies	Self-correction and improvisation	Body language and expressiveness	FINAL
,			9	10	8			
CLA	5	8			7	5	6	04
te,	8	7	9	8	6	6	6	711
m,	7	5	6	6	7	6	5	6
N	7	7	5	7	8	8	8	7'9
te, m, N.	10 5 8 7 7 7 5 6 5 7 6 8	8 8 7 5 7 8 6 5 5 7 5 8 6 6	6 9 6 8 9 9 5 5 8 6 7	8 6 7 8 6 6 8 8 8	7 6 7 8 5 5 4 6 7 8 8 5	9 5 6 6 8 7 5 5 6 5 5 9 9 5	6 6 5 8 6 5 6 5 6 6 5 9 8 5	9 8'4 7'1 6 7'2 7'3 5'8 5'2 6'7 6 8 7'8 5'2
LA	.5	-	9	6	5	5	5	5'8
LO	6	5	5	6	5	5	5	5/2
	5	5	5	6	4	6	6	5'2.
BA uz, uz,	7	7	8	8	6	5	6	6'2
uz,	6	5	6	8	7	5	5	6
,	8	8	7	8	9	8	9	8
ΟA	6	6	7	8	Q	9	8	7'8
OA	₹	6	5	1	5	5	5	-12
	)	0	7	6	7			56
	5	6	5	0	7	Ø.	7	6'5
UIS	-4	0	7	7	7	7	T	_11
	5 1 9 8 8 7 9 8 8 8 6	8 7 8 8 9 7 7 7 7	5 7 8 9 10 8 8 8 7	8 8 8 9 9 9 8	7 6 9 9 8 8 5 8 8 8	7 9 7 9 9 6 8 8	7 5 8 9 7 6 6 8 7 9	6'5 8'2 8'2 8'2 8'2 6'8 8'7'8 8 7'1
5	5	1	9	0	9	7	9	212
S L	0	0	C)	0	0	q	7	02
	Q = = = = = = = = = = = = = = = = = = =	9	10	9	0	a	-	8 2 2
AL	-7	7	0	a	0		0	510
JA	a	7	9	4	0	0	9	00
	O'	1	0	9	9	0	7	2'9
N.	0	0	7	9	2	. 0	G	70
N.	0	0	1	7	0	8	(	214
	9	7	8	7	88	\$6	8.	7'7
A	- 1	4	0	υ	***************************************	60	01	1+
	8	7	3	7	<b>ৰ</b>	9	8	1'2
	.7	7	8 6 5	1	5	9 5 7	8	77
Ю	8	7	6	7	5	フフ	5	01
z,	10	9	9	7 6 7 9	10	9	6 5 8	1'7 5'8 6'4 9'1
	10		1		10		0	1,

Ilustración 8: Ejemplo de la traducción de las rúbricas diseñadas para la SA en base a los criterios 3 y 5. A través de los diferentes descriptores, se busca valorar de manera conjunta las destrezas y las principales competencias que han estado trabajando (CEC, SIE, CPAA y CCL), las cuales tienen sus propias rúbricas por separado (véase Ilustración 9 de este mismo anexo).

		_	63			300	798	-	CD		CPA	A							CMCT
R.	Cooper adv nesses prelin	Compression tentro merrora	Posteri term montes	branchine one dis computation can fluides	Frobate		- Control		Sees	H	Contact Contac		1	de la constitución de la constit	日日日	-ments in ments continues	Copes de tropale desalemen	Parking and a	
NT	ACCUSATION.	-		-					_	GRA									
					101				X			15		A				A	
rois,	A	A	A	A	A	MA	HA	HA		A	A	A	A	MA	HA	HA	HA	H/4	144
																		39	
ia,	A	A	Α	Α	A	PA	PA	PA		A	A	A	A	PA	PA	PA	A	PA	PA
R.	NA	HA	MA	MV	144	HA	έx	HA		MA	MA	нΑ	68	нА	EX	EX	Εx	MA	HA
	MA	NA	MA	HA	MA	HА	HA	HA	4.3	ΗД	HA	EX	EX	MA	MA	MA	HA	HA	M
SEE.	A	A	A	A	A	A	A	٨	14	A	Α	A	A	A	Α	A	A	HA	A
ř	EX	Ex	EX	EX	EX	EX	EX	£X	-	MA	MA	HA	MA	EX	£X	EX	EX	EX	M
eto,	A	Α	A	PA	PA	A	A	Α		A	A	A	A	*	A	A	A	*	A
	A	A	A	HA	NA	A	A	A		٨	MA	Α	A	MA	A	MA	A	A	P
EL.	A	A	A	A	MA	HA	NA	M		A	A	A	A	MA	MA	A	A	HA	A
inin.	A	A	A	PA	PA	Α	A	A		PA	PA	PA	PA	PA	PA	·A	PA	A	P
REA	A9	A	PA	A	PA	PA	PA	PA		PA	PA	PA	PA	84	A	A	94	A	194
riguen.	A	A	A	MA	MA	A	A	HA		A	A	A	MA	MA	A	A	MA	A	A
	MA	NA	HA	MA	EX	NA	EX	HA		HA	HA	EX	M4	EX	MA	HA	EX	EX	EX
nder.	A	A	A	4	A	MA	HA	HA		MA	A	A	A	MA	MA	MA	A	MA	٨

Ilustración 9: Ejemplo de una evaluación personalizada por las principales características a destacar de las competencias para esta SA en particular.



Ilustración 10: Ejemplo de cómo las competencias de CCL, CPAA, CSC y SIE (e incluso la CD, dada su plataforma) aparecen en una misma guided-matrix de los alumnos. A través del uso de códigos de color, mayúsculas y la planificación en pasos de la labor que cada miembro debe ir ejerciendo principalmente en cada estrato se persigue dar una visión clara de la tarea y que no se desarrollen descompensaciones en la carga de trabajo relacionadas con cada rol. De esta manera, una tarea a primera vista compleja, se desgrana en pasos asequibles para los diferentes niveles que se pueden encontrar en un aula.



## LEARNING SITUATION ALL THE WORLD IS A STAGE.

### Identification

Trainee's name: Daniel Rodríguez Hernández

Secondary school: IES Tacoronte Oscar Domínguez ESO/Bachillerato year: 3° ESO

Academic year: 2018/2019 Timetable fit: Four weeks

# Justification and description of the communicative task and its relation to PEC, PGA, school projects and other projects

point of their formal education is La Celestina, as part of Lengua Castellana y Literatura, s curriculum. Hence, they know at least the theoretical basis of what drama is and the virtual context in which the social task will be played out. way it unfolds, so it is time to initiate the praxis. Furthermore, the high school counts with an Assembly Hall that firmly resembles a real theatre, so it can be employed as a competences involved during the acquisition of a foreign language. Students of this year should be familiar to the concept of drama, for the main work that they study at this oral skills and interaction strategies in class. Its main basis is the integrated approach to be followed, which attempts to combine all the linguistic skills alongside the main As part of an integrated set of competences and abilities to be acquired by the students, I have designed a lesson plan which employs drama as a cultural cornerstone to develop

is established. Moreover, the very topic of the social task and the methodology used in its development implies that students should not think of themselves as isolated individuals, but as global citizens that must work cooperatively and respect the differences and idiosyncrasies of cultures different from their own. Bearing that in mind, this a wide range of tasks to undertake, attitudes and abilities that appeal to -hopefully- all kinds of students; displayed in a way that aims to be perceived as appealing to the through signing a compromise with both the teacher and their group in which they assume a specific role pre-established by the teacher beforehand. The roles available cover arranged in work teams in order to sublimate each student's individual abilities and capacities. Following this approach, students are committed to their own learning process method explains the working procedure to be followed on a regular basis. After a process of individual interviews in both groups (3ºESO -Year 11- A and B), students were two other objectives (applying the linguistic functions and vocabulary acquired during the learning situation and to work on the many key competences framed within the is, the second level part of the PMAR programme, although the set of sessions will be cut short in order to drill the low levels of productiveness and general knowledge of the youngsters. These roles are: manager, analyst, recorder, and spokesperson. This social task tries as well, after a thorough process of adaptation, to be taught in 3° ESO C, that the scene they have to develop through the course of the sessions in the high school's assembly hall, an indirect relationship between this project and the school in the general Spanish legal educational curriculum) are not lost in the development of the project. However, it should be noted that by establishing as a final product the representation of this social task: in order to make students work cooperatively, the vast majority of the work must take place in class, and the teacher must be present in order to ensure that the society in general, or their families. However, this lack of interaction between the school and the society in which it is located is justified by the objectives I aim to achieve in This project is somewhat humble in the type of context in which it will develop, meaning that there will be little to no contact between the students and the rest of the school

The resources available are overly limited in each class, and the PMAR classroom even lacks a proper Wi-Fi connection. The level of participation in each class is substantially low, being this symptom even more critical in the B class. However, this group presents no big issues related to behaviour, facing the A group, which is in possession of a high rate of students expelled and bad behaviour reports, although their linguistic performance is generally positive.

## **Functional and linguistic content**

Language Function	Language Function: Making plans and predictions	lictions			
Functional exponent 'I'm going to [meet fi	Functional exponents: 'He will [come through the door any minute now]', 'I'm going to [meet friends],' 'I'm seeing [the doctor today]'	minute now]',	Culture: Drama, English-speaking films and plays.	king films and plays.	
Lexical exponents: F embarrassed, safe, dis annoyed, awful	Lexical exponents: Feelings, lexicon related to emotions: confident, embarrassed, safe, disappointed, shy, uneasy, upset, lonely, overwhelmed, annoyed, awful		Revision: Past and Present tenses, the imperative.  Assumptions: They have been to the Leal Theatre Castellana y Literatura on drama.	ses, the imperative.  to the Leal Theatre and they  ma.	Revision: Past and Present tenses, the imperative.  Assumptions: They have been to the Leal Theatre and they have been working in Lengua Castellana y Literatura on drama.
Grammatical expon continuous)	<b>Grammatical exponents:</b> Future tenses (will, be <i>going to</i> and present continuous)		Anticipated language problems: Scarce oral production.	ms: Scarce oral abilities and p	l abilities and previous training, limited
EFL Rubric (Social dimension)	dimension)				
E	EVALUATION CRITERION N° 3: ACTING OF A REHEARSED DIALOGUES IN FRONT OF AN AUDIENCE CRITERION: 8	N° 3: ACTING OF A REH CRITEI	A REHEARSED DIALOGUES IN CRITERION: 8	FRONT OF AN AUDIENC	E
ASSESSMENT CRITERIA	POOR (1-2)	WEAK (3-4)	GOOD (5-6)	VERY GOOD (7-8)	EXCELLENT (9-10)
Adequate narration of		The student is able to	The student is able to		The student delivers a
events, emotions and thoughts employing the	of expressing ideas, more specifically related to fifther events or fails to	express some vague ideas about the topic and they	express an adequate message although some minor micrakes are	express adequate messages and ideas	wide variety of tenses through their speech and employs fiture tenses in
mainly future events and plans.		construction of future	present. Future tenses and ideas are delivered	of tenses. The future tenses are employed	many possible ways. No mistakes or minor errors
•	sing ises.	tenses, although many mistakes are made. The	ly but e still v	their main actions, with	are present. The message is clear, precise, and
	message seems	message has some order	employed appropriately.	minor flaws present proves to have an	proves to have an
	_	the general meaning.	(		ţ

	Use of discursive lexicon, adapted to the specific needs of the conversation.	Intonation, pronunciation and respect for the patterns related to the oral language.
and has no in-depth connection with the topic to be dealt with.	Use of discursive lexicon, adapted to the specific needs of the conversation.  The lexicon is not related to the lexicon is poorly introduced related to the topic but it is still quite limited. Some the dialogue. The terms appear constantly	Intonation, Intonation, Intere is no intonation  There is no intonation  and the pronunciation attempt to have a natural correct and adequate to hinders the overall understanding of the message. There is no pronunciation attempt to have a natural correct and adequate to each sentence and there is a effort to keep a natural intonation and some critical made but they do not constant hesitation.  There is some hesitation if made, limiter the general constant hesitation.  There is some hesitation in the patural interaction and some critical made. Indeer the general constant hesitation.  In times.  It may be confusing at times.  The intonation is overly correct and adequate to each sentence and there is an effort to keep a natural intonation and some critical made but they do not meaning of the speech.  There is some hesitation interaction interaction. But is not sustained.  Limited hesitation.
through the entire discourse.	The lexicon is poorly relatively The lexicon is relatively related to the topic but it is still quite limited. Some acknowledges the need of the terms appear constantly not repeating the exact prominent	There is no intonation attempt to have a natural interest and adequate to pronunciation intonation and the pronunciation attempt to have a natural correct and adequate to pronunciation is correct and adequate to pronunciation feels intonation and perfect and adequate to pronunciation feels and appropriate and appropriate and appropriate and appropriate and appropriate and some critical interaction. Presence of instakes are still made. In the general scarce or no hesitation.  In the message. The oral of the intonation and pronunciation is correct and adequate to pronunciation feels intonation and appropriate and appr
same terms. However, some terminologies are repeated on and on through the discourse.	The lexicon is relatively varied and the student acknowledges the need of not repeating the exact	ti may be confusing at times.  t of The intonation is overly trans.  transparent to transparent to the conferred and adequate to each sentence and there is an effort to keep a natural intonation and flow up. Mistakes may be tical made but they do not hinder the general meaning of the speech.  Limited hesitation.
<b>synonyms</b> and specific terminology.	— ი ≅.	times.  The intonation is overly times.  The intonation and there uses.  The intonation and dequate to pronunciation is correct and adequate to and does not represent an effort to keep a obstacle for the natural intonation and understanding of the made but they do not meaning of the general scarce or no hesitation.  The intonation and there uses.  The intonation and there uses.  The intonation is overly pronunciation is overly perfect and the pronunciation is correct perfect and the pronunciation is correct perfect and appropriate. The message is properly flow up. Mistakes may be speech. No relevant delivered thanks to the made but they do not mistakes are made. student's correction and lack of mistakes. No hesitation.
specific sentences. The student is able to include synonyms and/or more complex terminologies.	topic to be related to the topic and there is a all the terms employed are carefully located in the	n and Pronunciation is overly correct perfect and the intonation feels natural the and appropriate. The message is properly delivered thanks to the made. student's correction and tation. hesitation.

EFL Rubric (Strategic dimension)

oral text.	limited dull lines.	could be better but there	expressiveness, although it		
0		100	0		
general meaning of the	text delivered. There are	dialogue. Expressiveness	include gestures and	during the performance	
together to enrich the	pragmatic meaning of the	posture to enrich the	conscious attempt to	There are no gestures	expressiveness.
and expressiveness work	used to improve the	body language and	from body language and a	incorrect and scarce.	gestures and
Body language, postures	н	There some elements of	There are some elements		Body language, posture,
	too long.				
	improvise without taking			problems in oral speech.	
required.	corrected. They can		limited.	to overcome ordinary	
They can improvise if	of them are quickly	improvise up to a limit.	techniques are scarce and	They have no technique	
automatically corrected.	easily detected and most	student. They are able to	and self-directed	improvise when blocked.	
detected and	dialogue but they are	and corrected by the	although improvisation	themselves and to	required.
those made are quickly		most of them are detected	corrected by themselves,	ability to correct	ability to improvise if
Mistakes are scarce and	There are some mistakes	Mistakes are made but	Some mistakes are	The student lacks the	Self-correction and
synonyms available.	they may have forgotten.				
text. Superb range of	compensate terms/lines	blockades.		blockade.	
understanding of the oral	use of synonyms to	overcome mental		overcome a mental	
encourage the general	speech. There is a good	have some techniques to	speech.	learning abilities to	elements)
involved in natural speech	occur through their	dialogue. The students	their performance and		use of prosodic
physical elements	hindrances that may	constant through the	to apply some strategies to	They seem unable to use	replacement of terms,
pros	overcome the many	prosody, although it is not	practice correctly. They try	in order to be understood.	
avoid mental blockade.	the student is able to	compensation and	unable to put them into	features and movements	language, employment
strategies in order to	the conversation up, and	body language,	strategies but they seem	prosodic and/or physical	(pointing, body
use of compensation	strategies serve to keep	of elements related to	the existence of certain	of using any kind of	compensation strategies:
There is an outstanding	The compensation	There is a certain number	The student acknowledges	The student is incapable	Use of language
lines seem natural.	flow naturally.	and cues.			
rehearsal. The cues and	cues and lines and they	respect each other's turns	members involved.	speech.	
planification and active	They respect each other's	mistakes are made. They	synergy amongst all the	and/or coherence in their	
involved and a correct	been timed and practiced.	although several	there is no positive	presents little clarity	
amongst all the people	elements involved has	and well-rehearsed,	integrated group, although	performance. The student	
excellent synergies	organization of all the	members look organized	by the student as part of an	deliver a proper	group.
conversation due to the	planification and	dialogue amongst the	planification/organization	organisation in order to	planification with the
like a natural	and it shines through. The	planification and the	limited	planification or previous	previous practice and
The representation feels	The group has rehearsed	There has been	There has been some sort of	There has been no	Clarity, coherence and
EXCELLENT (9-10)	VERY GOOD (7-8)	GOOD (5-6)	WEAK (3-4)	POOR (1-2)	ASSESSMENT CRITERIA
		8, 9, 10, 11	CRITERIA: 8, 9, 10, 11		
	FRONT OF AN AUDIENC	ELIVER DIALOGUES IN	EVALUATION CRITERION N° 5: STRATEGIES TO DELIVER DIALOGUES IN FRONT OF AN AUDIENCE	VALUATION CRITERIO	5
	EDONE OF AN AUDIENC	ELIVED DIVI OCHES IN	N NO 5. CORD ATTROURS TO D	TATION CRITERIO	

the expressiveness is seems quite unnatural most has been an effort. They could be monotonous at times.	veness is seems quite unnatural most of the times.		at its	and t
s quite unnatural most times.	s quite unnatural most times.		t its lowest ebb.	the expressiveness is
has been an effort. They could be monotonous at times.	has been an effort. They could be monotonous at times.		of the times.	seems quite unnatural most
		times.	could be monotonous at	has been an effort. They

Key competences	
Linguistic competence	Cultural awareness and expressions
Mathematical competence and basic competences in science and technology	Learning to learn competence
Digital competence	Sense of initiative and entrepreneurship
Social and civic competences	

### Methodology

the groups are gender-balanced) and personal abilities, so they can all provide some sort of particular perspective to every activity they are meant to encounter -Group work: Students are divided in groups of four to five people based on their performance in previous semesters, their general attitude towards the subject, their gender (so

information to find patterns. -Inductive approach/learning: Developing their inference and evidence-gathering skills. In an Inductive Learning lesson, students examine, group, and label specific "bits" of

when they are no longer needed, and the teacher gradually shifts more responsibility over the learning process to the student. comprehension and skill acquisition that they would not be able to achieve without assistance. Like physical scaffolding, the supportive strategies are incrementally removed Scaffolding: It refers to a variety of instructional techniques used to move students progressively toward stronger understanding and, ultimately, greater independence in the learning process. The term itself offers the relevant descriptive metaphor: teachers provide successive levels of temporary support that help students reach higher levels of

subtlest one, but it impregnates many exercises though. linguistic competence). Although I evaluate all of them based on their application to the teaching of a foreign language, although the mathematical competence's presence is the (especially those related to learning to learn, social and civic attitudes, sense of initiative and entrepreneurship, cultural awareness and expressions and, last but not least, the -Competency-based language: All the activities have been carefully designed and conceived as part of a major scheme in order to drill as many competences as possible

perceive patterns of language (grammar) as well as have meaningful set uses of words at their disposal when they are taught in this way -Lexical approach: An important part of learning a language consists of being able to understand and produce lexical phrases as chunks. Students are thought to be able to -Gamification: Application of game-design elements and game principles in non-game contexts -Task-based approach: All the activities and exercises developed aim a final product, that is, the production of a short scene of a play and its pertinent representation on stage

Time	. Week one, lesso	
Procedure/development (sequence of activities)	Week one, lesson 1. Date: 06/05/2019	
Products/ Evidences		
Teaching aids and resources		Activ
LP.		ities and exerc
Differentiation/ Extension activities/exercises		ises for the learning situation

1.

vocab randomly. The group that				serve as an introduction to rear plays in Eargusti, The text has	
teacher will be enunciating				boys. This ragment is the very beginning of the play, and it will	
have been dealing with and the				working on through the development of the social task: Banana	min.
four words related to the topic we				Students have to read a short paragraph from the play they will be	10
bingo. Students choose in group					
the second game is the classical				with the meaning of the verb "to act" and "to act out."	
terms annotated wins. Finally,				guess the meanings of the verb "to perform" through comparing it	
that get the greater amount of				intervene so they can share the results. Finally, students have to	
they can remember. The group				If they fail or are not able to translate them, the teacher will	
their notes) as much words as				They have to get the translation through a process of trial an error.	
groups (without having a look at				that they have not got to know the meaning yet (such as "stage").	
words. They have to write in				Iney have to watch an image where some words are in use plus	. To
familiarized with at least 12 new			•		5
session, students could have get				the video.	
Through the course of this				activity. Finally, the have to copy those words not mentioned by	
is a simple memory game.				(it is a person that writes drama). After that, we will correct the	
is particularly low. One of them				completed by the teacher using the word "playwright" as a prompt	
extra revision and/or their drive				phrases provided by the teacher beforehand as: "It's a person who " and "Ho a thing that " They will have an example	
games in case students require an	ın pairs.			box the video mentions. For such enterprise, they have to use	
-I have included two simple	accomplished	ç		complete a table where they have to take notes of the words in the	
	will be	long).		scheme. Students will watch they video twice, while they have to	
homework for the next session.	this session	VHfaY4 (2 minutes		come pretty handy in future activities and as part of a bigger	
the beginning of Banana Boys as	homework of	om/watch?v=SGmgL		related to drama they will learn, apart from some others that may	min.
-Students will have to practice	The	https://www.youtube.c	of the session.	Students will watch a video which contains most of the words	15
		elements:	collected at the end		
levels.	the teacher.	to the basic dramatic	class, which will be	tagonist, stage direction, and playwright.	
in order to limit frustration	established by	they can be introduced	activities done in	actor/actress, scene, setting, performance, dialogue,	
of trial an error will be reduced	Dre-	-A YouTube link so	record of all the	the terms are carefully related to the final product: stage, cue.	
guided for them, so the process	heen already		precisely, keep a	are meant to be employed in almost every future session, and all	
they will be simplified and more	members).	session.	will have to,	resemblance with the parallel term in Spanish, they have to write	
also taught in the PMAR course,	(4-5	designed for the	of the "recorder"	studies. As far as some of them can be easily assumed due to its of the "recorder"	min.
As far as these activities will be	PowerPoint Small groups	<ul> <li>-A PowerPoint</li> </ul>	ole	Students will be provided with the first set of lexica of drama -Those with the role	2-5

two sessions.	
this first lexicon session spans	
the learning process for them and	
so I have had to conduct most of	
inductive process has fallen flat,	or/and a cue.
translated for PMAR, most of the	used by the teacher to tell them how to act out a stage direction
-When this session has been	next session. The five minutes left of this session are meant to be
	to read in pairs the fragments and they have to get it learnt for the
wins.	and error, they have to try to differentiate them. Finally, they have
ticks their four words quicker	highlighted the "cues" and "stage directions," and, through trial

15 min.	20 min.	10 min.	Time	2. Week	
The teacher explains the grammar uses and construction of will, be going to and the present continuous. Students receive a sheet that contains the construction of the three future tenses plus the scripts somes and charts that we will use for the two following	Three students who volunteer will act out a fragment from Avengers: Infinity War, which contains numerous underlined examples of future tenses underlined so they students get familiarised to the two main functions related to the future: making predictions and plans. Then, they have to classify the examples in the text according to these two possibilities-Then, we will correct the chart as a big group.	Three pairs of volunteers will act out the short paragraph from the previous sessions. This activity will be evaluated as part of their (performance of the designed competence of entrepreneurship and oral skills. It will set the fragment for session. mood for the introduction of the following activity.	Procedure/development (sequence of activities)	Week one, lesson 2. Date: 7/05/2019	and error, they have to try to differentiate them. Finally, they have to read in pairs the fragments and they have to get it learnt for the next session. The five minutes left of this session are meant to be used by the teacher to tell them how to act out a stage direction or/and a cue.
		First evaluated task -A (performance of the des fragment for ses homework).	Products/ Evidences		
	oin quizizz.com		Teaching aids and resources	Activ	
	pre- established by the teacher.	PowerPoint Small groups for the (4-5 members). They have	LP.	ities and exerc	
used and/or implemented in future sessions as a revision. Students have to sit in one of the	exercises 6, 7, and 8 from page 59).  In case we have more time to spare, I have prepared a game called "grammatical chairs." This activity however can be	Students have to complete a set of activities from the coursebook's workbook for the fourth session (Exercises 1, 2, 3, 4 and 5 from page 50 and	Differentiation/ Extension activities/exercises	Activities and exercises for the learning situation	-When this session has been translated for PMAR, most of the inductive process has fallen flat, so I have had to conduct most of the learning process for them and this first lexicon session spans two sessions.

been cancelled.			
exercises from the workbook has			
<ul> <li>-Due to time limitations,</li> </ul>			
life" by Bon Jovi.			
the first part of the song "It's my			
oral speech, I have played them			
going to- turns into 'gonna' in			
is contracted in 'ain't' and how -			
ways that -am not/ are not/is not-			
-In order to show them the usual			
the class.			
of future tenses spanned half of			
comprehension, the explanation		Set the homework to be corrected in session 4.	2-5 min.
-Due to limitations in time and			
ISSUES		students use.	
		belonging. The questions are based on the coursebook that	
they have to pick.		already established, using the same group name so their sense of	
depending on a flashcard that		of competition. They will participate in the groups that has been	
negative or interrogative		future tenses through a process of gamification and a healthy dose	
to write a sentence in affirmative,		Using a Quizzlet test prepared in advance, students will practice	10 min.

the timing of this session has	the teacher.	https://www.youtube.c		related to the songs: (who's making more plans and who's making	
-Due to the highly disruptive	by	during the session: -:"How Far I'll Go":	following session).	the Avengers script) according to the function that they like beginning of the accomplish in the song thanks to the context. They will complete following session).	
will be set in this session.	already	Links to the songs used	it is to be collected at	Later on, they have to classify them (as they have done before with	
-Homework for the next session	members). They have	session.	Comic strin (though	"Almost There" from the <i>Princess and the Frog</i> . Students have to snot all the times during the song that a future tense is employed.	
comic sheet for the next session.	(4-5	designed for the	grammar sheet.	examples of future tenses: "How Far I'll Go" from Moana and	
-They have to complete the	Small groups	<ul> <li>-A PowerPoint</li> </ul>	Completion of the	I have picked two Disney songs which contains numerous	20 min.
activities/exercises					
Extension		and resources	Evidences	(sequence of activities)	
Differentiation/	I.P.	Teaching aids	Products/	Procedure/development	Time
				Week one, lesson 3. Date: 9/05/2019	2. Week
es and exercises for the learning situation		Activiti			
been cancelled.					
exercises from the workbook has					
-Due to time limitations,					
life" by Bon Jovi.					
the first part of the song "It's my					
oral speech, I have played them					
going to- turns into 'gonna' in					
is contracted in 'ain't' and how -					
ways that -am not/ are not/is not-					
-In order to show them the usual					
the class.					
of future tenses spanned half of					
comprehension, the explanation				Set the homework to be corrected in session 4.	2-5 min.
-Due to limitations in time and					
ISSUES				students use.	
				belonging. The questions are based on the coursebook that	
they have to pick.				already established, using the same group name so their sense of	
depending on a flashcard that				of competition. They will participate in the groups that has been	

	s s s s s s s s s s s s s s s s s s s	theatrical production, they will receive randomly one out of the four possible comic sheets (belonging to different types and periods) and they have to complete the dialogue bubbles using at least one example of each future tense. They will work as a group in class first so the teacher can see the possible problems that may arise through the process of production. Then, the spokespeople from those groups that have obtained the same fragment will gather to share ideas that they have had about the stories they have to write. In the PowerPoint, the different stages of writing and producing in groups are displayed for them, so they can get to know how to start using a guide-matrix designed by the teacher.
	Star Superman, Captain Marvel's Origins, and Scott	30 min. Thanks to a prompt provided by the teacher, students will see how to write a comic strip. As a subtle introduction to writing a dialogue (utter objective of this social task) as part of a short
	om/watch?v=KYc5H7  VvZbc  -The fragments have been extracted from The Killing Joke, All-	5 min. Serving as a prompt, students watch a 1-minute long video from the movie <i>Watchmen: The Motion Comic</i> , film adaptation of a classic US graphic novel. This will set the context and the teacher will explain the activity to be followed. I use a Garfield comic strip as a prompt so students can see what we expect from them.
been deeply cut off and reorganised in order to, at least, present the new activities to the students.	om/watch?v=cPAbx5k gCJo z:"Almost There": https://www.youtube.c	more predictions? who's more certain about her future? What lexical exponents imply certainty about plans and predictions? Which slang can be found in the lyrics, such as 'gonna' and ain't'?

			groups.		
	(4-5		by the different	the comic productions.	
-Homework has been suspended.	Small groups		A comic page written	Correction of the exercises appointed as homework. Collection of A comic page written	20 min.
activities/exercises					
Extension		and resources	Evidences	(sequence of activities)	
Differentiation/	I.P.	Teaching aids	Products/	Procedure/development	Time
				2. Week two, lesson 4. Date: -no date-	2. Week
and exercises for the learning situation		Activities			
				know how to start using a guide-matrix designed by the teacher.	
				producing in groups are displayed for them, so they can get to	
				to write. In the PowerPoint, the different stages of writing and	
				gather to share ideas that they have had about the stories they have	
				from those groups that have obtained the same fragment will	
				arise through the process of production. Then, the spokespeople	
		Motion Comic.		in class first so the teacher can see the possible problems that may	
		Watchmen: The		least one example of each future tense. They will work as a group	
		<ul> <li>A fragment from</li> </ul>		periods) and they have to complete the dialogue bubbles using at	
		Little Life (Volume 1).		four possible comic sheets (belonging to different types and	
		Pilgrim's Precious		theatrical production, they will receive randomly one out of the	
		Origins, and Scott		dialogue (utter objective of this social task) as part of a short	
		Captain Marvel's		to write a comic strip. As a subtle introduction to writing a	
		Star Superman,		Thanks to a prompt provided by the teacher, students will see how	30 min.
		The Killing Joke, All-		as a prompt so students can see what we expect from them.	
		been extracted from		will explain the activity to be followed. I use a Garfield comic strip	
		-The fragments have		classic US graphic novel. This will set the context and the teacher	
		VvZbc		the movie Watchmen: The Motion Comic, film adaptation of a	
		om/watch?v=KYc5H7		Serving as a prompt, students watch a 1-minute long video from	5 min.
students.		https://www.youtube.c			
present the new activities to the		-"Almost There":		Which slang can be found in the lyrics, such as 'gonna' and ain't'?	
reorganised in order to, at least,		gCJo		lexical exponents imply certainty about plans and predictions?	
been deeply cut off and		om/watch?v=cPAbx5k		more predictions? who's more certain about her future? What	

	5 min.		10 min.				-	10 min
5 min. A		an ter		th by	pr ha m	<del>}</del>		Ц
A simple task for the next session will be set. Students have to	They have to complete an exercise where they have to write the feeling they consider out of those they have learnt in this session according to the context of the sentence.	Joy, disgust, tear, sadness, and anger. The variability of meanings and plasticity of feelings are meant to encourage group debate, for terms as 'overwhelmed' or 'upset' can fit in more than one emotion.	Students learn the vocabulary related to the topic. Once we clarify the meaning of those adjectives that cannot be surmised by sheer guesswork, students will classify in groups the feelings according to their own perception, dividing the feelings in those related to	by checking the webpage wordreference.com, have to identify their syntactic classification (plus getting familiarised with the webpage and its many uses in the English learning).	matching exercise to reaffirm the definitions of the emotions they have got to know. Finally, the descriptions provided in the previous exercise, some adjectives are underlined so the students,	audience the rest of main emotions. Students do watch it and try to detect the emotions mentioned by the narrator voice. Once they have accomplished this they have to complete a simple	emotions and feelings. As an introduction and working from elements familiar to students, the first activity is a fragment from the movie Invide Out more specifically when lov presents to the	e the second set of levical items we are aging to deal with
						-Fragmen	designed session.	-A
						ıt from <i>Inside</i>	for the	PowerPoin
						-Fragment from <i>Inside</i> established by Out.	the They have been already	PowerPoint members)
		lesson plan has been cut short in order to respond to their curricular gap.	those they are honing.  -3°ESO PMAR: Their product will be this comic strip, for this	Students play charade clues. They have to let other members of their groups guess which feeling they are interpreting from	I have added a game to keep drilling the oral abilities.		session has been permanently suspended.	-Due to time limitations this

# Activities and exercises for the learning situation

2. Week two, lesson 5. Date: -no date-

choose 'ignored,' they cannot either say that word or 'victimised.'  They have to use the following sentences. I have chosen the word 'enraged' to serve as a prompt: "It is similar to be mad," "I feel like				They will learn how to work with diagrams, synonyms and word-classification through an inductive and scaffolded process. Individually, choose one emotion (those in the centre of the circle). Each member of the group has to pick a different one. They have to select one of the commonest emotions related to the main emotions you have chosen and learnt in class. Finally, they get to choose a third word, the ones in the outside circle. These words are the words normally related to the feeling you have chosen in the second place. They have to translate the new words you have	20 min.
choose any of the words in the outer circle of the diagram we have been working with. If they do not know the meaning, they can use wordreference.com:  1) They cannot say the word they have chosen or its closest synonym,	•	ents.		Students will be introduced to the app Quizzlet. I have made a test using this app because they can: Learn how to write the words, memorise while listening to the pronunciation, practice vocabulary of the many topics they may be interested in, and use flashcards made by the community or create your own study lessons. It is not meant to be undertaken in class but at home if they want to, in order to encourage their self-direction.	5 min.
of their groups guess which feeling they are interpreting from those they are honing.  I have included another game, taboo words. They have to	m a ·that how	-A headline from a British newspaper that mentions how		After that, two teams have to work together. They have to choose four sentences and let the other team guess who the sentence refers to. The winning team will be the one with more points. They can use the phrase: "it should be" if they are unsure or "it must be" if they are sure.	10 min.
-Due to time limitations, this session has been permanently suspended.  I have added a game to keep drilling the oral abilities. Students play charade clues. They have to let other members	oint Small groups the (4-5 members). They have been already the pre- is the teacher.	erP h m	-An acrostic poem written individually.	Trying to remind the students the words learnt in previous sessions, students have to make up sentences using the feelings so they can drill on the context in which they may appear. For such enterprise, students have to write sentences true to the feelings of the members of their group by following the pattern: "I feel when" plus "I am when/if	10 min.
Differentiation/ Extension activities/exercises	I.P.	Teaching aids and resources	Products/ Evidences	Procedure/development (sequence of activities)	Time

	15 min. Students have to read a text that discusses how depression affects youngsters nowadays. This serves as a context to handle a short, highly controlled debate in English. It also finds its basis on the lexicon from the unit.
that when my screams at me	discovered. For example: Sad ➤ Despair ➤ Powerless: Tristeza ➤ Desesperanza ➤ Desamparado, indefenso.

15 min. Stude youn highl lexic	Students have to read a text that discusses how depression affects youngsters nowadays. This serves as a context to handle a short, highly controlled debate in English. It also finds its basis on the lexicon from the unit.				
			Activiti	ities and exerci	es and exercises for the learning situation
2. Week two,	2. Week two, lesson 6. Date: 13/05/19				
Time Pr	Procedure/development	Products/	Teaching aids	I.P.	Differentiation/
(se	(sequence of activities)	Evidences	and resources		Extension activities/exercises
15 min. Kahoot is introducti own quizz the stude structured 1. 7. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9. 9.	on to any learning situation: teachers can create their zes and questions. For this activity, a laptop and some of ents' mobile phones are required. This activity is las follows:  The class is divided in the groups they have been working with: one member of the group must download the gabout app, or access the game through its webpage Kahoot.it), insert their team name, choose the "team" option and enter the password for the game (projected on creen). Tip: tell your students to download the app refore class.  question projected on screen, the groups will have 20 ochoose the correct answer: the first team to answer will nus. These questions will include: clips, videos, images English-speaking countries Example: Where do you travel if you want to see some Game of Thrones' er team will be able to choose in the first place the heavy would like to write about	with the to be by the	-The class' laptop.  -A pre-designed kahoot: it/# /k/ddda43e1-2d55-4ef9-a557-400e3f135768  -Students' mobile phones.  -A PowerPoint for this session.  -A sheet of paper with all the multiple	Small groups (4-5 members). They have been already prestablished by the teacher.	-Due to time limitations, the first activity has been suspended for one of the third-year groups.  -In order to give more time to the groups to settle down and complete the story they will have to act out, they have been given more time, so the evidence was collected the following week.

					18/05/2010	
Activities and exercises for the learning situation	ities and exer	Activ				
					this part.	
					writing and the content aspect of the assessment relies heavily on	
					central role. One of them is in blank, so it can encourage creative	
					character is a protagonist, antagonist or either if he/he has no	
					the characters and a final square where they have to tick if this	
					feelings, plus it will make the acting part easier), a description of	
					future tenses), how does she/he feel? (related to the lexicon on	
					what will he/she do? (related to the plot, encouraging the use of	
					about in this first stage are: who (character, e.g. a young man),	
					characters related to the plot. The aspects that they have to write	
					four to five, depending on the members of their group). The	
					-Storyboard/plot: Students are given a set of characters (from	
					choose either to give them the time period or the time of the day).	
					mansion, an old house) and the time period (again, the teacher can	
					particular building or reduced area, namely a neighbourhood, a	
					the location in a greater scale, such as countries or cities, or a	
					-Setting: It refers to the place (the teacher will give them either	
					information half fulfilled:	
					requires. Students will receive a sheet of paper with the	
					have created in advance as many situations as that particular group	
			choose out of.	c.	writing of a short scene of their own creation. The teacher should	
		they can	situations th	S	<ul> <li>Explanation of the activity that will lead to the final product: the</li> </ul>	10 min.

Z. Week two, lesson 7. Date: 18/05/2019

Time Procedure/development (sequence of activities)

Products/ Evidences

Teaching aids and resources

I.P.

Differentiation/ Extension activities/exercises

10 min.	20 min.
Students have to read four short fragments from the play that include short dialogues amongst these four main characters. The scheme is similar to a simplified jigsaw reading. Once they have read the fragment, they will have to answer two short questions so they will help them understand what is going on: Who do you think that is going to be the protagonist of Banana Boys? and These fragments are unorganised. Can you guess the right order? Remember that we have seen the beginning of the play when talking about theatre and the future.	Combining a normal dictation structure and some elements from a dictogloss, students are introduced to the play will be working with: Banana Boys. The dictation is a summary of the play that will serve as an introduction to the two main characters and what the text is about. The names of the four main characters are of displayed on the whiteboard so they know their spelling. To get extra points, some difficult words represent two points. Also, the position of the names through the text are shown so in case they get lost, they will be able to keep copying the terms they understand later on. The text is as follows:  **Calum* and Cameron* have been best friends since they were little. They play in their school's football team, and Cameron is the captain. Calum has a girlfriend. Her name is Pippa, and her friend Etta is in love with Cameron. However, no one knows that  *Cameron* is gay in secret.  Students are told to copy forty-nine lines (one for each word) and they must mark where one of the important words appear. The text will be repeated three times, two times slowly and one last one in a normal pace. Then, the teacher collects the results.
	-Dictation sheet -A completed pre individually. It will ses be evaluated as part of listening strategiesFr pla
	-A PowerPoint prepared for the sessionBlank papers for the dictationFragments from the play Banana Boys by Evan Placey.
	Small groups (4-5) members). They have been already preestablished by the teacher.
	-Due to time limitations, this session has been partially suspended. Only the dictation was kept.

5 min.										20 min.
They have to complete two exercises. They will be set as homework. They have to answer two questions related to the plot and complete a matching exercise where they relate information to certain characters.	analyse them in order to extract the information required.	Then, students have to go back to the first four excerpts they had been working on during previous activities and they have to	⇔ What happens in the fragment	Short description of the characters	⇔ Who is/are the main character/s	⇒ Where it takes place	⇔ When it happens	the group will complete with the teacher the information required to extract the most critical information from any given text:	this case, they have to learn how to take notes. From this fragment,	Students have to read another fragment from Banana Boys, but in

20 ;	ı	2. \	5 min.	20 :
20 min.	Time	Veek 1		20 min.
Students have to read in groups a bigger fragment from Banana -Small fragment of a Boys. Once they have finished, they have to complete a true/flass, play written by the prepared exercise in groups. Then, they have to find out the meaning of students. some words present in the text matching the term with its definition. Those words are: 'to notice,' 'to refer,' '(penalty) shot,' 'hand in hand,' and 'to slow-dance.'	Procedure/development (sequence of activities)	2. Week two, lesson 8. Date: 18/05/2019	They have to complete two exercises. They will be set as homework. They have to answer two questions related to the plot and complete a matching exercise where they relate information to certain characters.	Students have to read another fragment from Banana Boys, but in this case, they have to learn how to take notes. From this fragment, the group will complete with the teacher the information required to extract the most critical information from any given text:  When it happens  Where it takes place  Who is/are the main character/s  Whot description of the characters  What happens in the fragment  Then, students have to go back to the first four excerpts they had been working on during previous activities and they have to analyse them in order to extract the information required.
-Small fragment of a play written by the students.	Products/ Evidences			
-A PowerPoint prepared for the session.	Teaching aids and resources	Activi		
Small groups (4-5 members). They have been already pre-	I.P.	ities and exerc		
-Due to time limitations, the last activity was permanently suspended.  -Students are introduced to the scheme designed for taking notes in this class.	Differentiation/ Extension activities/exercises	vities and exercises for the learning situation		

5 min.	10 min.	10 min.	10 min.
They have to write for homework a continuation to the fragment they have been working on in class.	They have to summarise the fragment again without looking at the text. They have to try to include as much information as they can. Later on, they have to discuss with their classmates in order to ensure as much information in the summary as possible.	Retaking the <u>scheme</u> we learnt from the previous session, they have to take notes extracting the information from the fragment we are dealing with in groups.	Students have to reorganise the fragment they have just read. The three opening lines are displayed on the board, so the rest of them have been mingled and combined randomly. They have to find the right order of the fragments in groups in order to organise the logical, narrative internal order of the fragment by heart.
			play Banana Boys by Evan Placey.
			n the established by
			*

	right order of the fragments in groups in order to organise the logical, narrative internal order of the fragment by heart.		Constitutely		
10 min.	Retaking the scheme we learnt from the previous session, they have to take notes extracting the information from the fragment we are dealing with in groups.				
10 min.	They have to summarise the fragment again without looking at the text. They have to try to include as much information as they can. Later on, they have to discuss with their classmates in order to ensure as much information in the summary as possible.				
5 min.	They have to write for homework a continuation to the fragment they have been working on in class.				
			Activit	ties and exerci	ies and exercises for the learning situation
3. Week	3	Products/	Teaching aids	I.P.	Differentiation/
Time	Procedure/development (sequence of activities)	Products/ Evidences	leaching aids and resources	I.F.	Differentiation/ Extension activities/exercises
5 min.	Students receive a sheet with a map of the school with a set of -The sheet completed questions on the back. The class work in the groups they have been into so far. The activity is explained and the teacher shows the student the first QR code.  The sheet completed by the groups through the intercourse of the activity.	-The sheet completed by the groups through the intercourse of the activity.	-QRs and questions previously prepared by the teacher (see annex) -A map of the school, with the different cultural aspects marked on itStudents' mobile phones.	Small groups (4-5 members). They have been already preestablished by the teacher.	-Due to time limitations, the last activity was permanently suspended.  -The QRs page did not work.
			phones.		

activities/exercises				
Extension		and resources	Evidences	(sequence of activities)
Differentiation/	I.P.	Teaching aids	Products/	Time Procedure/development
				3. Week two, lesson 10. Date: 20/05/2019*
es and exercises for the learning situation	ities and exerc	Activiti		
				movies and theatrical plays.
				aspects related to the topic, being based on musicals, famous
				There are nine clues or questions in total, and they include cultural
				to ensure full-comprehension of what is going on.
				they have to answer another question related to that video, in order
				question provided by the QR code that lead to the following clue,
				sheet a question for every clip, so apart from answering the
				to the annex. Apart from that, they will have on the back of the
				them to the class, where they started. To see the clues, please refer
				the map and go there to find the next clue. The last clue will guide
				the following QR code. Then, they will have to find that place in
				the movie Matilda) and the answer they choose will lead them to
				have to solve the question watching the video (a fragment from
				design) will be available to them once they scan the QR. They will
				For example: clue number one (presented to the students in the
				of QRs that the students will have to scan.
				off their listening skills. These clues will be presented in the form
				decipher different clues scattered around the building and showing
		projector.		students will have to overcome certain tasks. Students have to
		-Computer and		45 min. This session is going to be dedicated to a treasure hunt, in which

				Students have to write a process with the main elements in story-telling: Who/where (setting): Who are the characters? When does the action take place?	15 min.
				-(Reads angrily) 3 stage directions -at least (To my unfortunate students) 2 cues -at least	
				-At least 30 lines long (One line is each time a	
				-1 sentence containing a sentence in present	
				-2 sentences containing will.	
nappenea perore				-Name your characters	
we talk about things that				a protagonist and an antagonist, they have to speak	
acts/scenes and the past only if				to include one of each type, but if you choose to have	
going to happen in the next	the teacher.			<ul> <li>Decide who's going to be the protagonist, the antagonist, or a secondary character. You don't have</li> </ul>	
present tense, the future when	established by			that already contain some info.	
English, we normally use the	pre-		activities.	as a group. You can add more information in the slots	
When writing a summary in	been already		intercourse of the	-Complete the chart with the information you decide	
session. For instance: TIPS!	They have		through the	that they have to include in their scene in order to get a full-mark:	
distributed through the ppt of this	members).	session.	the different groups	their own short scene. The teacher will show them the elements the different groups	
guide creative writing have been	(4-5	prepared for this	scene completed by	final product of this social task. From that element, they will create scene completed by	
-Some clues to enhance and	Small groups	-A presentation	<ul> <li>A draft of a genuine</li> </ul>	Students must have finished the chart they had to complete for the   -A draft of a genuine   -A presentation	5 min.

Extension		and resources	Evidences	(sequence of activities)	
Differentiation/	I.P.	Teaching aids	Products/	Procedure/development	Time
				3. Week two, lesson 11. Date: 21/05/2019	3. Week
ties and exercises for the learning situation	ities and exerc	Activi			
				BEN.	
				because they bullied a gay boy in the changing room,	
				thinks that his friends and other players won't accept that,	
				CAMERON is scared of admitting that he's gay. He	
				hook him up with his girlfriend's best friend, ETTA.	
				team and secretly gay. His best friend, CALUM, wants to	
				CAMERON is the captain of his high school's football	
				scene from the play they have been working on, Banana Boys:	
				are creating. The teacher will show them an example from the first	
				The groups have to write a summary of the plot of the scene they	15 min.
				and how the story is going to end.	
				This will help them have a clear idea of the plot they are writing	
				○ What happens in the fragment	
				○ Short description of the characters	
				⇔ Who is/are the main character/s	
				⇒ Where it takes place	
				⇔ When it happens	
				they have to answer the questions about the plot they are brewing:	
				Using the pattern they have been using in the reading sessions.	10 min.

20 min.

Students have to classify the many ideas and excerpts they have been composing according to their narrative position in the scene composing according to their narrative position in the scene composing according to their narrative position in the scene composing according to their narrative position in the scene composing according to the composition of the difficulty of the composition of t

-A draft of a genuine scene completed by the different groups through

-A presentation prepared for this

Small groups (4-5

-Some clues to enhance and guide creative writing have been distributed through the ppt of this session. For instance: Write the

activities/exercises

key-sentences in Spanish first.

session.

members). They have

encouraged to stick to this classification until the writing process.

ities and exercises for the learning situation	ties and exerci	Activi				
					Students will be asked to work towards the oral defence in their groups. Each group have to finish what could not be done in previous lessons, working on those aspects that have not been dealt with in detail, such as:  Improve their scene with new ideas, dialogues Select the prompts and clothes for their representation Organise the information they will present Organise the representation and decide who is going to be who in their scene: who is going to be the protagonist/antagonist Start with their "script"	20 min.
					Students have to choose a title for their scene based on the instructions provided by the teacher, which read as follows:  -Make reference to an element of the play.  -Be short and catchy.  -Give clues about the plot of the play.  -Write the names in CAPITAL LETTERS. They will be easier to read when rehearsing.  -Cues and stage directions are written in italics.	5-7 min.
It can be easier if you translate the sentences later. They don't have to be too complicated!	been already pre- established by the teacher.	-Fragments from Banana Boys, by Evan Placey.	of the	še	Students should write the most critical dialogue of their scene, intercours based upon sample dialogues from <i>Banana Boys</i> . This is a activities controlled way in which the teacher can revise if the groups have apprehended how to write drama dialogues	10 min.

3. Week three, lesson 12. Date: 23/05/2019
Time Procedure/development (sequence of activities)

Products/ Evidences

Teaching aids and resources

I.P.

Differentiation/ Extension activities/exercises

20 min.		10 min.	10 min.	10 min.
fragment again and switching roles in order to express: joy, love, sadness, tension, joy, anger, and fear.  Students will be introduced to body language and acting strategies. For such purpose, I have divided a myriad of common gestures, expressions and body movements classified in four different categories: facial expressions, hand-movement, posture, and movement. Students have to guess the meaning of the terms and try to replicate them using the fragment above.	MARCO: Can you lift this chair?  EDDIE: What do you mean?  MARCO: From here.  EDDIE: Sure, why not? Gee, that's hard, I never knew that. It's on an angle, that's why, heh?  MARCO: Here.  After a few impressions they will have to reinterpret the same	Working in pairs, they have to speak the dialogue from the scene from A View from the Bridge in the different ways suggested below:	Similar to the previous one, they have to try to express the main emotions we have learnt so far (joy, sadness, fear, anger and disgust). After a few minutes of setting the mod, they will have to try to remember the feelings we have learnt and challenge their partner to interpret them in front of the crowd. They will rate their classmates from 0 to 10.	The teacher will play a video for the students where a duet of Students interpreting acting students interpreting expression or doing some funny in front of an situation from real life's impressions. Right after that, they will audience. have to mimic the expressions they remember from the video in order to set the mood for the class and the activities due.
			yBg -Sheets designed for the sessions to be given out to studentsFragment from A View from the Bridge.	-A presentation prepared for this sessionYoutube link: https://www.youtube.com/watch?v=tiicx0d7
			established by the teacher.	Small groups (4-5 members). They have been already pre-
			each duo to interpret something on front of their classmates so they get used to the feeling.	-Some activities had to be reduced in order to fit in a thirty-minute time slot, namely, the two first ones.  -I do recommend to encourage

3. Week	3. Week three, lesson 13. Date: 24/05/2019		Acus	Inca and exerci	CHAIRTES AIM EXELESSES INT THE REALTHING SITUATION
Time	Time Procedure/development	Products/	Teaching aids	I.P.	Differentiation/
	(sequence of activities)	Evidences	and resources		Extension
					activities/exercises
55 min.	Students will be asked to bring their prompts, scenes and -Students'	-Students'	-Assembly Hall	Small groups	-Not all the students could come
	everything they may require to class, and, in groups, they will have assessment through	assessment through		(4-5	that day, so they would be
	to interpret to the rest of their classmates the scene they have been the use of the rubrics.	the use of the rubrics.		members).	evaluated on a different date.
	writing.			They have	
	Each group will have to provide all they need in order to complete			been already	
	the task flawlessly, and they have to find a classmate as a			pre-	
	substitute for those students who may not come that day.			established by	
				the teacher.	

٠.	7
•	ê
•	erere
	enc
	ences (.
	(В
	Books,
	ĸs,
	we
	veb
	page
	ages
	:
	)

#### Websites

- -Wordreference Dictionary: <a href="https://www.wordreference.com/">https://www.wordreference.com/</a>
- -QR Codes Generator: https://es.gr-code-generator.com/
- -Kahootl: https://play.kahoot.it/#/k/ddda43e1-2d55-4ef9-a557-d0ce3f135768
- -Quizizz: join.quizizz.com
- -Quizlet: <u>https://quizlet.com/es</u> (3ESOFeelings)
- -Youtube links:

https://www.youtube.com/watch?v=KYc5H7VvZbchttps://www.youtube.com/watch?v=cPAbx5kgCJo

https://www.youtube.com/watch?v=cPAbxSkgCJo

https://www.youtube.com/watch?v=SGmgLVHfaY4 https://www.youtube.com/watch?v=tiicx0d7yBg

## Coursebooks:

Fox, A. (2017). AQA GCSE Drama (D. Booth, Ed.). Cheltenham, United Kingdom: Illuminate Publishing. McDonald, C., & Devlin, E. (2016). New Action! Student's Book. Limassol, Cyprus: Burlington Books.

# Activity Books:

Gooch, S. (2001). Writing a Play. London: A & C Black. Young, J. (2015). 100 ideas for Secondary Teachers: Teaching Drama. Continuum Publishing Corporati.

Comments/observations

Other resources:

-Miller, A. (2019). A View from the Bridge. Oxford: Oxford University Press. -Placey, E. (2016). Girls like that - and other plays for teenagers. Nick Hem Books (which includes the play Banana Boys).

working that day. The listening sessions, which was meant to be undertaken by just one third-level group out of the three had to be suspended due to the fact that the QRs website was not

Due to the fact that every skill had to have a proper grade, some activities and fragments from Banana Boys have been reorganised in order to serve as an examination.