

# **Estudio de casos en las aulas: más allá de una simple lectura**

## **Trabajo de Fin de Máster**

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

**Daniel Afonso Yanes**

**Tutora: Dra. Juana Herrera Cubas**

**Convocatoria: junio 2019**

**Curso académico 2019-2020**

## RESUMEN

En las aulas surgen situaciones que retrasan, o hacen imposible a veces, el transcurso normal de las sesiones. En ocasiones, es complicado llegar a la raíz del problema o encontrar una solución efectiva. El estudio de casos, en este sentido, es una metodología de investigación que facilita a los docentes la posibilidad de investigar los problemas concretos que pueden surgir en un aula, así como la toma de decisiones y la búsqueda de soluciones adaptadas a cada problema específico y para cada grupo de estudiantes concreto. El trabajo que se presenta analiza el caso de un grupo de estudiantes de 2º curso de la ESO que muestra dificultades con la destreza de comprensión de textos escritos. El caso se elaboró con los datos obtenidos a través de un cuestionario en línea, al que respondieron de forma voluntaria, y, posteriormente, se presentó al grupo de alumnos de la Especialidad en la Enseñanza del inglés del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria para su análisis. Los resultados de ambas muestras de informantes coinciden en señalar que la metodología docente incide, de manera decisiva, en el interés y motivación del alumnado hacia esta destreza.

**Palabras clave: estudio de casos, lengua extranjera inglés, educación secundaria.**

## **ABSTRACT**

Frequently, different circumstances may disrupt the natural course of the class, hence it can be challenging to get to the main problem or even to find an appropriate solution. In this environment is where the case study is needed since the research offers the chance of accomplishing a personalized investigation that answers the problems that a teacher may have with each group. This dissertation is about the analysis of a case in which a group of students from 2º ESO has problems facing reading skills. The case was concatenated with data collected from a voluntary online questionnaire for students. It was later sent to the English Specialty students within the Master's Degree in Secondary School Training for its analysis. The result of both analyses concludes that the main problem was related to the methodology employed that affects directly the interest and motivation of the students regarding this skill.

**Key concepts: case study, English, foreign language, secondary education.**

# Índice

<b>Introducción</b> .....	1
<b>1. MARCO TEÓRICO</b> .....	4
1.1. Investigación-acción.....	4
1.1.1. Teoría y práctica.....	5
1.1.2. Características de la investigación-acción.....	6
1.1.3. Procedimiento y ética.....	7
1.1.4. Modalidades.....	9
1.2. Estudio de casos.....	10
1.2.1. Definición.....	10
1.2.2. Tipos de estudio de casos y procedimientos.....	12
1.2.3. El estudio de casos en la Educación.....	14
1.3. El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.....	16
1.3.1. El currículo autonómico de Canarias.....	16
1.3.2. Currículo de Primera Lengua Extranjera (Inglés) en Canarias.....	17
<b>2. METODOLOGÍA</b> .....	22
2.1. Descripción de los informantes.....	22
2.2. Contexto de la investigación.....	23
2.3. Instrumento para la obtención de datos.....	24
2.4. Resultados del cuestionario.....	25
2.5. Construcción de un caso.....	32
2.6. Cuestionario-guía para el alumnado del Máster en Formación del Profesorado.....	36
2.7. Resultado del cuestionario del máster.....	37
2.8. Análisis del caso y los resultados.....	45
<b>3. PROPUESTA DE MEJORA</b> .....	55
3.1. <i>Pre-reading activities</i> .....	56
3.2. <i>During reading activities</i> .....	61
3.3. <i>Post-reading activities</i> .....	64
3.3.1. <i>Post-reading activities 2</i> .....	66
<b>4. CONCLUSIÓN</b> .....	69
<b>5. REFERENCIAS</b> .....	72

<b>Anexo I.....</b>	<b>74</b>
<b>Anexo II.....</b>	<b>77</b>

## INTRODUCCIÓN

La investigación-acción es una metodología que pretende resolver los problemas que surgen en las aulas haciendo uso de distintas herramientas que permitan dar solución a las cuestiones que se presentan. Dichas cuestiones guardan relación con el propio docente, el alumnado o la metodología docente que se emplea. Se trata de una investigación que presenta al docente como el investigador, pues es quien lleva a cabo todo el proceso.

Es habitual identificar la investigación-acción con el estudio de casos, ya que se trata de dos metodologías que se emplean con el mismo fin: buscar soluciones a un problema. No se pretende construir una teoría social con los resultados obtenidos mediante este tipo de investigación, simplemente responder a situaciones cotidianas que necesitan de una mejora.

El estudio de casos se ha ido popularizando, especialmente en los últimos años, en el ámbito educativo. Son muchas las personas que confían en esta metodología para llevar a cabo investigaciones en sus aulas porque ofrece una visión mucho más realista y ajustada a la realidad de cada aula y, por lo tanto, se trata de una investigación contextualizada y que responde directamente a las necesidades del momento.

Tradicionalmente, este tipo de investigación se ha llevado a cabo en medicina, psicología y otras ciencias sociales, hasta llegar al ámbito educativo, donde ha encontrado un nicho de actuación muy amplio, con una metodología muy refinada y los primeros expertos en el estudio de casos.

Al tratarse de una investigación que tiene como protagonistas a los seres humanos, las herramientas para la recolecta de datos son, por lo general, cualitativas, ya que se trata de recoger conductas, pensamientos o preferencias. Además, la redacción del caso se hace en forma de narración, pues de esta forma la información queda mejor explicada y da forma a los datos obtenidos.

En el ámbito educativo, el estudio de casos se aplica a la hora de mejorar, por ejemplo, el desarrollo de las sesiones, cambiar la metodología, entender por qué no está funcionando una herramienta o estrategia en el aula, por qué el alumnado no muestra interés en algún tema concreto, etc.

Actualmente, gracias a la globalización que da pie a un mundo cada vez más digitalizado y en el que las metodologías tradicionales parecen no funcionar, el estudio de casos ayuda a la mejora metodológica teniendo en cuenta, entre otros factores, la opinión del alumnado. En la enseñanza no existen fórmulas que se apliquen a todos los grupos por igual, por lo que la creatividad y la innovación son dos características esenciales para poder conectar con el alumnado y hacerles llegar el conocimiento que debe ser impartido de una manera más cercana y familiar. Aquí, el estudio de casos pasa a ser una herramienta útil, ya que ayuda a responder a las dudas y problemas que surgen en las aulas de todo el mundo.

En Canarias, uno de los principales problemas en el ámbito educativo reside en la metodología, ya que muchas veces se sigue, de forma estricta, un libro para el desarrollo de las clases. Los editores de esos libros de texto ignoran las características propias del contexto social, económico y lingüístico de las islas, y en general de cada región, de ahí que los libros sigan patrones estandarizados que obvian esas particularidades. Es por ello por lo que se deben crear o diseñar sesiones que reflejen la cultura del alumnado con el que se esté trabajando, aunque esto no siempre sea así.

Otro de los problemas más comunes guarda relación con el currículo de la materia, ya que muchos docentes no aplican las estrategias recomendadas para las distintas destrezas. La enseñanza se nos presenta, entonces, como uno de los mejores escenarios en los que se puede llevar a cabo el estudio de casos, teniendo en cuenta sus múltiples posibilidades y particularidades. A pesar de ello, esta metodología es desconocida por un amplio número de profesionales de la educación.

A lo largo de este trabajo, se pretende poner de manifiesto la efectividad y utilidad del estudio de casos, así como dar a conocer las distintas modalidades o pasos a seguir si se quiere usar esta metodología investigadora en las aulas.

Así, la primera parte de este trabajo guarda relación con los orígenes del estudio de casos, los diferentes sectores en los que se han empleado, así como los principales teóricos que han estudiado y desarrollado esta metodología. Además, se hará un repaso por los documentos oficiales que dan forma al sistema educativo actual en España, especialmente al currículo de *Primera Lengua Extranjera*, resaltando la importancia del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que marca las directrices y orientaciones para trabajar las lenguas extranjeras.

La segunda parte recoge la construcción y el estudio de un caso con el que se pretende analizar la metodología empleada en un aula de secundaria para trabajar la destreza de comprensión de textos escritos o *reading*. Para empezar, se creará un cuestionario dirigido a un grupo de alumnos que permitirá recoger su opinión acerca del trabajo que realizan en esta destreza, sus dificultades y las propuestas de mejora que introducirían para, posteriormente, construir un caso con esos datos. A continuación, se presentará el caso elaborado a otro grupo de informantes, en esta ocasión los estudiantes del máster de secundaria de esta especialidad, futuros profesionales de la educación, junto con un cuestionario que servirá de guía para tratar de dar respuesta a los problemas identificados y presentados en el caso. Esta segunda parte concluirá con el cruce de datos de ambos cuestionarios para comprobar hasta qué punto las propuestas de mejora de los primeros, los alumnos de secundaria, coinciden con los segundos, los estudiantes del máster y, en el mismo sentido, en qué puntos difieren esas propuestas.

La tercera parte constará de una propuesta de mejora para la enseñanza de la comprensión de textos escritos, atendiendo a los datos obtenidos y trabajando con las estrategias recogidas en el currículo de la materia.



## 1. MARCO TEÓRICO

### 1.1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La investigación-acción en la educación se plantea como una investigación que realiza el profesorado, cuya finalidad es la de dar solución a un “problema” presente en el aula que puede tener su origen en el profesorado, en el alumnado o en la forma en la que un centro está estructurado, en términos de metodologías e ideologías. El término “problema” hace referencia a cualquier asunto que requiere una solución. De acuerdo con Latorre (2005), entre los fines de la investigación-acción se encuentran el desarrollo personal del docente, la mejora de los programas educativos del centro y la mejora o cambios de las metodologías empleadas en el aula.

La primera persona a la que se le suele atribuir el término “investigación-acción” es Kurt Lewin en el año 1934. Para Lewin, se trataba de una forma de investigar los problemas de la sociedad de entonces para buscarles una solución, al mismo tiempo que se lograba un avance tanto en el ámbito teórico como en la propia sociedad. Más tarde, Elliott definió investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, como se cita en Latorre, 2005, p.24). En otras palabras, lo que defendía Elliott era una investigación cuya finalidad fuera llevar a cabo un cambio, y no un entendimiento mucho más profundo del problema. Otra definición que se puede encontrar es la de Lomax: “es una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (Lomax, como se cita en Latorre, 2005:24).

Como se puede apreciar, estas definiciones tienen como factor común llevar a cabo una investigación con la finalidad de mejorar el aspecto sobre el que se indaga. Para Latorre, que pasa a centrarse en el área de la educación, la investigación-acción es la indagación llevada a cabo por el profesorado, de forma individual o colaborativa, que tiene como meta la mejora de la práctica educativa mediante los ciclos de acción y reflexión.

### 1.1.1. Teoría y práctica

La concepción de la enseñanza como una acción investigadora ha ido cogiendo fuerza con los años y, en la actualidad, ambas van de la mano, no puede entenderse una sin la otra. Esto es, ante el surgimiento de un problema concreto en el aula, el profesorado emplea técnicas de investigación que le permitan alcanzar una solución óptima al problema mencionado. Esto se convierte en un ciclo, en una rutina, pues existen multitud de incidencias en el aula que deben estudiarse, por lo que continuamente el profesorado vuelve a generar de nuevo más hipótesis, nuevas preguntas que requieren una respuesta. Latorre (2005) defiende que es crucial que la escuela adopte la idea de entender la práctica educativa como un pilar importante en la tarea de investigación, y que vea al profesorado como agentes educativos que se preocupan y cuestionan la realidad del aula, con la intención de indagar y profundizar en el problema y transformar esa realidad, mejorando así la calidad educativa, realizándose como profesionales y ayudando al alumnado a su cargo en el proceso de aprendizaje.

Esta idea del profesorado como investigador tiene su origen en Stenhouse (Latorre, 2005:10), que abogaba por pasar de la concepción tradicional del profesor que usaba manuales y material de otras personas, a la del profesor capaz de cuestionar dichos materiales, indagando o investigando para crear los que considere apropiados. Esta idea forma parte del proyecto *Humanities Curriculum Project*, dirigido por Stenhouse y que Latorre (2005:11) define como “un evidente énfasis sobre el currículo experimental y la reconceptualización del desarrollo profesional a partir de la investigación del currículo”.

En 1993, Elliot, siguiendo la idea de Stenhouse, propone reformular la relación hasta ese momento tradicional entre la teoría y la práctica. Defiende, por lo tanto, ver la práctica como un escenario donde aplicar la teoría, dando pie a que el profesorado pueda investigar y construir sus propias teorías basadas en la práctica de dicha investigación. Esto se ve reflejado en el proceso de teorización propuesto por Whitehead en 1995, que defiende que la práctica da paso a la teoría, y se vuelve a pasar por una práctica reformulada que finalmente da como resultado una teoría reformulada. Esta visión cambia por completo la idea de educación que hasta el momento era vista “plena de improvisación y burocratizada, de naturaleza informativa más que formativa, sin creatividad, limitada en autocrítica y orientada a la memorización” (Latorre, 2005:14).

### **1.1.2. Características de la investigación-acción**

Las características de la investigación-acción han sido exitosamente descritas por Kemmis y McTaggart (1988) como recoge Latorre (2005):

- Se trata de una participación activa por parte de las personas implicadas.
- Se caracteriza por ser colaborativa, pues se requiere un grupo para llevar a cabo la investigación.
- Se necesita registrar, analizar, cotejar e interpretar los datos que se obtienen de dicha investigación.
- Se fomenta el pensamiento crítico tanto del investigador como del grupo investigado.

Siguiendo el enfoque de Zuber-Skerritt (1992) como recoge Latorre (2005), en la investigación-acción concurren las siguientes características:

- La investigación tiene un enfoque práctico, ya que gracias a la misma se consiguen avances no solo en el aspecto teórico, sino que también llevan a mejoras prácticas tanto en el desarrollo de la investigación como una vez finalizada la misma.
- El investigador no es un experto en el área o materia a investigar. Por el contrario, se trata de una persona interesada en los problemas que se dan en su entorno y a los que quiere buscar una explicación y solución.
- Los participantes establecen una relación entre iguales.
- La validez de las soluciones se obtiene teniendo en cuenta las diferentes visiones o alternativas a las que llegan las personas involucradas en el proceso de la investigación.
- El espíritu crítico y el alto nivel de autoevaluación son requisitos indispensables.

En un enfoque más relacionado con la educación, Latorre (2005) explica que Elliott (1993) incluye como elementos de la investigación-acción los siguientes:

- Los obstáculos a los que se enfrenta el profesorado, a la hora de poner en práctica sus propios valores educativos. y la resolución de los mismos.
- Una reflexión sobre los medios y los fines.
- La capacidad del profesorado para evaluarse a sí mismos.
- La importancia de aplicar la teoría en la práctica.

- La capacidad de diálogo con otros profesionales para mostrar los resultados obtenidos o para comparar y avanzar en la investigación.

La investigación-acción comparte muchas de sus características y procedimientos con la metodología conocida como “estudio de casos”, que será explicada más adelante.

### **1.1.3. Procedimiento y ética**

A lo largo de los años, se han establecido distintos procedimientos para poder llevar a cabo una investigación-acción, es decir, los pasos que se deben seguir., aunque estos varían dependiendo del autor. La primera persona en proponer un procedimiento fue Lewin en 1946, aunque años más tarde, en 1984, Kolb lo desarrolló siguiendo las ideas principales de Lewin. A su vez, Carr y Kemmis, en 1988, también desarrollaron un proceso a partir de Lewin. Todos los procesos, o al menos la gran mayoría de ellos, comparten la estructura, pues se presentan en forma de espiral que incluye distintos ciclos o etapas. Estos ciclos suelen repetirse en muchos de los procedimientos o modelos de los distintos autores, e incluyen: problema o área a tratar, recogida de datos, análisis e interpretación de los datos y un plan de acción.

Mills (2011:17) toma estos cuatro escenarios o ciclos y crea su propio procedimiento, al que decide llamar *Dialect Action Research*, siguiendo las ideas de autores anteriores a él:

- Identificar el área o problema sobre el que se quiere actuar. Es importante saber qué es exactamente lo que se quiere investigar para cambiar ya que, en función de ello, se utilizarán unas herramientas u otras. El enunciado del área o problema tiene que ser muy claro, pues será complicado llevar a cabo la investigación-acción si todos los participantes no tienen una idea precisa de lo que se está investigando.
- Reunir datos. Es la parte más relevante de todas las investigaciones, pues a partir de estos datos se podrá ver dónde está el problema, qué es lo que hay que mejorar o por dónde se debe empezar a actuar. Existen diversas herramientas a la hora de reunir los datos, pero en la investigación-acción es más común usar datos cualitativos, pues al tratarse de un fenómeno que no sigue reglas ni tiene fórmulas, resulta muy complicado usar datos cuantitativos; el ser humano es complejo y no

todos actúan movidos por los mismos motivos. Las relaciones, los pensamientos, las actitudes y todo fenómeno relacionado con la sociedad y sus participantes se deben medir de forma cualitativa, como una narración, un relato. Si se sigue el precepto de la triangulación, se emplearán simultáneamente diferentes técnicas de recogida de datos. Esto es lo más adecuado, pues según Mills (2011), los investigadores no deben hacer uso de una única técnica.

- Analizar e interpretar los datos. Una vez reunidos los datos necesarios para el estudio, deben ser analizados para encontrar si existe un motivo común o si, por el contrario, es necesario tomar otro camino para actuar. Es aquí donde el profesorado se da cuenta de si las herramientas utilizadas en el paso anterior ayudan a responder a la cuestión principal que motivó la investigación-acción. Si no sirven los datos recogidos, se deben volver a recoger datos que sí den respuesta a la pregunta planteada. Interpretar los datos es una parte crucial, ya que de esto depende el paso final.
- Desarrollar un plan de acción. Una vez analizados los datos, el profesorado al cargo de esta investigación deberá decidir el plan de acción más adecuado para solucionar el “problema” base. Por ejemplo, si la pregunta inicial fuera ¿por qué el alumnado no consigue superar los exámenes de comprensión escrita? y mediante los pasos 2 y 3 se llega a la conclusión de que es debido a que no se practica en clase, el profesorado puede optar por trabajar más la comprensión escrita. Puede llegar a ocurrir que el plan de acción no tenga éxito, por lo que se procederá a recoger los datos de nuevo, analizarlos e interpretarlos para diseñar un plan de acción. En algunos casos, se debe replantear el área o problema sobre el cual se quiere actuar.

Para poder realizar la investigación-acción, el profesorado debe tener en cuenta una serie de cuestiones éticas, pues se puede olvidar que dicha investigación se realiza con la participación de otras personas (Latorre, 2005:30):

- Negociar el acceso con las autoridades, los participantes, los padres, administradores y supervisores.
- Garantizar la confidencialidad de la información, la identidad de los participantes (especialmente si son menores de edad) y los datos.
- Garantizar el derecho de los participantes a retirarse de la investigación en cualquier momento.

- Mantener a otros profesionales y familiares informados.
- Mantener los derechos de la propiedad intelectual.

En cualquier tipo de investigación, y de acuerdo con Mills (2011:35), “el fin no justifica los medios y los investigadores no deben poner la necesidad de llevar a cabo sus estudios por encima de su responsabilidad de mantener el bienestar de los participantes”.

#### **1.1.4. Modalidades**

En la investigación-acción se han distinguido tres tipos o modalidades, que son las más aceptadas por la comunidad de investigadores como manifiesta Latorre (2005).

En primer lugar, se encuentra la investigación-acción técnica, cuya finalidad es la de conseguir la efectividad de la práctica educativa. En este caso, la investigación es diseñada por expertos, que priorizarán los propósitos del programa en cuestión, pero será puesta en práctica por los docentes.

En segundo lugar, la investigación-acción práctica propone al profesorado como protagonista del diseño del programa. Esto implica que sea el o la docente quien decida la metodología a emplear y los problemas a investigar.

Por último, se encuentra la investigación-acción crítica (o emancipatoria), que pretende vincular la acción del profesorado a otras áreas de la sociedad, como pueden ser el discurso, la organización o la relación de poder. Por lo tanto, esta modalidad está ligada con la idea de una transformación no solo educativa, sino también organizativa y, por supuesto, social. Se conoce como emancipatoria porque busca la liberación del profesorado mediante el conocimiento.

En cuanto a la validez de estas modalidades, se pueden distinguir distintas posturas. Por un lado, Carr y Kemmis en 1988 defienden que la única válida es la investigación-acción emancipatoria o teórica, mientras que para otros autores las tres modalidades son válidas, ya que todas permiten el desarrollo profesional de los docentes y la mejora de los participantes en las áreas en las que se decide actuar, aunque siempre se aboga por empezar por la técnica y, posteriormente, avanzar a la práctica o teórica, ya que el profesorado tiene más protagonismo y decide en que áreas centrarse teniendo, por tanto, más libertad de decisión (Latorre, 2005:32).

## 1.2. ESTUDIO DE CASOS

### 1.2.1. Definición

Mendoza Martínez (2012) afirma que el estudio de casos, en sus orígenes, supuso una gran complejidad ya que no se llegaba a un consenso sobre una definición que fuera lo suficientemente ilustrativa como para entender de qué se trataba. Lo habitual, entonces, era acudir a los campos semánticos de las palabras “estudio” y “caso” para tratar de encontrar esa definición y, a partir de ahí, llegar a un acuerdo acerca de su conceptualización

La RAE define el término “caso”<sup>1</sup> con distintas acepciones: “1. suceso, acontecimiento, casualidad; 2. asunto que se trata o que se propone para consultar a alguien y pedirle su dictamen; 3. cada una de las invasiones individuales de una enfermedad; 4. suceso notorio que atrae la curiosidad del público; 5. asuntos que investiga la policía”, entre otras. La segunda acepción de la palabra “caso”, como se puede apreciar, se ajusta bastante a la idea de lo que es un estudio de casos, si bien la número 9, un “relato popular de una situación, real o ficticia, que se ofrece como ejemplo” es, sin duda, la que mejor define el término “caso”, para el propósito que nos ocupa, en un diccionario convencional.

Ahora bien, si se amplía la búsqueda a autores, se encuentra un amplio abanico de definiciones de entre las cuales destaca, por ser de las más completas, la proporcionada por el *Diccionario de Pedagogía* de Sehaub Horst y Zenke Karl:

...el estudio de caso (*single case analysis*) dentro de un periodo de tiempo bien definido, investigación repetida y, por ello, la mayoría de las veces comparativamente concentrada y diferenciada, de personas concretas o de unidades sociales observables (escuelas, clase escolar o familia). La observabilidad del objeto/sujeto de investigación permite, por lo general, la observación de una multiplicidad de factores o variables que son importantes para dar respuesta a las cuestiones que se plantean en las investigaciones descriptivas o para el examen de hipótesis analíticas. Los estudios de caso particulares se realizan sobre todo a fin de describir interdependencias especialmente llamativas de los factores concretos del objeto de investigación. En este sentido son de sobremanera significativas para la

---

<sup>1</sup> RAE. (s. f.). caso | Diccionario de la lengua española. Recuperado 14 de abril de 2020, de <https://dle.rae.es/?w=caso>

formulación de hipótesis, que luego pueden concentrarse en las investigaciones a base de muestras. Los estudios de caso particulares se sirven muy a menudo de combinada de los más diversos instrumentos de investigación: cuestionarios, observación participante con protocolo de procedimiento de test. (Sehaub, como se cita en Mendoza Martínez 2012:9)

Otra definición que se puede encontrar en diccionarios más especializados, en este caso el *Diccionario de las ciencias de la educación*, es la siguiente:

...el estudio de caso es una técnica o instrumento ampliamente utilizado en las ciencias humanas y tiene una doble utilidad: para el aprendizaje de la toma de decisiones y como una modalidad de investigación. En este sentido, el estudio de caso se refiere al paradigma N=1 que toma al individuo unidad como universo de investigación o, lo que es igual, lo que denominamos estudio de caso único. Este estudio puede realizarse, en ocasiones, atendiendo en profundidad al sujeto considerado en un momento concreto o de un modo longitudinal.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio de caso es un paradigma científico y de investigación que comienza a ser una vía muy importante para la realización de diseños que por su validez pueden ser incluidos dentro de los denominados estudios cuasi experimentales.

(*Diccionario de las ciencias de la educación*, como se cita en Mendoza Martínez 2012:9)

En 1994, Robert K. Yin define el estudio de casos como una investigación que pretende responder a preguntas tales como: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? En otras palabras: "...una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos" (Yin en Arzaluz, como se cita en Mendoza Martínez 2012:10).

En la actualidad, el estudio de casos se define como una metodología o instrumento de investigación cuya finalidad es dar solución a un problema que llama la atención del investigador, y sobre el cual se pretende encontrar respuesta a cómo y por qué ocurre. Este problema se da en un entorno concreto y llama la atención porque no sigue el patrón de la generalidad. Se puede tratar de un caso particular, si bien "particular" no se refiere a un único individuo; el problema puede referirse, igualmente, a un grupo de personas o una parte de la población. Un caso particular, entonces, puede servir como



arquetipo que incluya tanto a un único individuo como a un grupo de personas en una sociedad que, como particularidad, experimenten esa diferenciación. Además, el caso a estudio puede ser real o ficticio, porque la finalidad del estudio de casos no es proponer una solución que deba ser aceptada por toda una comunidad investigadora, sino dar a conocer los problemas presentes en la vida real y dialogar para proponer soluciones.

Por lo tanto, un caso puede construirse con datos reales o con situaciones que se pueden dar en la vida real. El estudio de casos se da en aquellos ámbitos en los que no se puede seguir una teoría, ya que influyen muchos factores como la conducta humana. Es por ello por lo que los datos se recogen a través de entrevistas, cuestionarios abiertos o la propia observación, pues resultaría muy complicado medir conductas humanas ligadas a la personalidad, al entorno o el propio contexto. Como resultado, se obtiene el relato de un caso, ya que teniendo en cuenta que se trata de una metodología cualitativa, la narración es la herramienta adecuada para dar forma al estudio de casos.

Teniendo en cuenta las definiciones mostradas hasta ahora, podría decirse que el término “estudio de casos” abarca muchas acepciones y sirve “de paraguas para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación” Sosa (2016:101).

### **1.2.2. Tipos de estudio de casos y procedimientos**

Una de las características del estudio de casos es su flexibilidad, pues se adapta a cualquier realidad haciendo uso de distintas modalidades. Dentro del estudio de casos pueden encontrarse tres tipos (Stake, 2005):

- Estudio de casos intrínseco: se trata de casos que tienen unas características que lo hacen interesantes a ojos del profesorado, por lo tanto, el estudio puede centrarse en un solo individuo o en un pequeño grupo, no en el grupo entero.
- Estudio de casos instrumental: en este caso, se parte de situaciones específicas para generalizar y construir una teoría. Por ello, el caso sirve como una herramienta más, un medio para llegar a formular la teoría a la que se quiere llegar.

- Estudio de casos colectivo: pretende estudiar de manera intensiva a una población, un fenómeno o una condición generalizada. Por lo tanto, se estudian varios casos al mismo tiempo en profundidad.<sup>2</sup>

En términos generales, el estudio de casos sigue unos escenarios o fases para su correcta elaboración<sup>3</sup>:

- Fase preactiva. En esta fase se debe establecer la base que dará forma a nuestro estudio de casos. Por lo tanto, aquí se debe enunciar el problema que se quiere estudiar, el objetivo que se pretende conseguir con el estudio, el contexto donde tiene lugar el estudio del caso, los recursos de los que el profesorado se va a valer para su desarrollo y una temporalización estimada. En el transcurso de esta fase, se pueden apreciar diferentes problemáticas, como la carencia de los conocimientos específicos sobre ese ámbito de estudio o la falta de previsión sobre los elementos que serán necesarios para el correcto desarrollo de ese estudio.
- Fase interactiva. En esta fase se pasa a interactuar con el alumnado para recabar la información necesaria para el estudio del caso. Para ello, se hará uso de los instrumentos cualitativos como pueden ser diarios del profesorado, del alumnado, entrevistas, cuestionarios abiertos o la propia observación. Es importante la triangulación para poder reunir los datos de los diferentes métodos empleados en esta fase. Al igual que en la fase anterior, surgen algunos problemas como pueden ser: la falta de tiempo, el desinterés por parte del alumnado, la cantidad de datos recogidos, etc.
- Fase postactiva. En esta fase, lo que se espera después de la obtención de datos es que se pueda realizar un informe final en el que se expliquen los pasos que se han seguido, los datos que se han obtenido y las conclusiones a las que se ha llegado para poder solucionar el caso planteado.

Los procedimientos, en todo tipo de investigación, son cruciales ya que son los que dotan de una estructura lógica al estudio y permiten a todos los que quieran realizar una investigación, un estudio de casos, seguir una misma estructura o procedimiento, cumpliendo de esta forma con sus objetivos. Cabe recordar que la función de este método

---

<sup>2</sup> Tapia Sosa, E. (2016). *Investigación educativa. Fundamentos para la investigación formativa*. Berlín, Alemania: Editorial Académica Española. Págs. 101-102.

<sup>3</sup> Tapia Sosa, E. (2016). *Investigación educativa. Fundamentos para la investigación formativa*. Berlín, Alemania: Editorial Académica Española Págs. 104-107.

es la de analizar un problema, determinar los métodos de análisis que se van a utilizar para recabar la información necesaria y determinar alternativas o soluciones al problema que se presenta. Por ello, se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Un tema o problemática.
- Preconcepciones del caso.
- Los objetivos que se pretenden conseguir con el estudio de casos.
- Influencias del contexto.
- Metodología para la recogida de datos (diario de la investigación, entrevistas, observación, cuestionarios...).
- Un cronograma.
- Bibliografía.

Existen una serie de preguntas genéricas que permiten iniciar el estudio de casos y que se deben tener en cuenta: “¿cómo se busca un tema de investigación?, ¿cuál es la información que se debe seleccionar?, ¿cómo organizar la información encontrada?” Mendoza Martínez (2012:31). Estas preguntas se responden, como se verá, en esta investigación.

### **1.2.3. El estudio de casos en la Educación**

Hasta el momento, se ha aclarado qué es el estudio de casos y los tipos y procedimientos que se deben seguir a la hora de embarcarse en este tipo de investigación, pero ¿qué tipo de relación guarda con el ámbito de la educación?, ¿en qué momento empezó a usarse en esta área?, ¿existen ejemplos de autores que se hayan especializado en el estudio de casos centrados en la educación?

Aunque el estudio de casos tiene su origen en la medicina y en el derecho, como ya ha sido mencionado, poco a poco empezó a ganar relevancia en las ciencias sociales. Aquí destaca la antropología, la sociología, la psicología e, incluso, la educación. El estudio de casos es un relato que narra algo que es complicado de medir, de numerar: la naturaleza humana. Muchos de los problemas que pueden encontrarse día a día no tienen una solución basada en una fórmula matemática o un antídoto. Esto es lo que pasa en los centros. Lo que al profesorado le sirve con un grupo o con una persona, puede no aplicarse

a los demás, ya que cada ser, cada grupo está dotado de diferentes factores, tanto internos como externos, que dan forma a la personalidad, a la identidad de una persona. Es por esto por lo que el estudio de casos es muy útil, pues no solo se centra en un problema concreto de un determinado grupo o individuo, sino que invita a la innovación y a la continua investigación.

El estudio de casos, como herramienta de investigación, surge en los años 60 en diferentes ámbitos, pero el que permitió un desarrollo óptimo y un lanzamiento exponencial fue el de la educación, ya que es en ella donde se encuentra una mayor variedad de situaciones y opciones, siempre atendiendo a cuestiones como la evaluación del alumnado o la propia naturaleza cambiante de la vida académica, para enriquecer la evolución de esta metodología. Por lo tanto, el profesorado vio en el estudio de casos una vía para la creación de nuevo contenido y de la mejora educativa, tanto del alumnado como del profesorado, es decir, transformó la manera en la que se entendía el problema educativo.<sup>4</sup>

Hasta ese entonces, ninguna metodología aplicada permitía la participación tanto del investigador, el docente, como del investigado, el alumnado, que siempre habían sido obviados, a pesar de ser aquellos sobre los que se aplicaban los programas y currículo<sup>5</sup>. Además, tampoco servía como una evaluación autorreferente, esto es, una metodología que ofreciese, a un mismo tiempo, un sendero a recorrer y una explicación de lo exitoso o lo fallido de dicho sendero.

En la década de los 60, Stake fue de los primeros en poner el foco de atención en la forma en que se recogían los datos, poniendo de manifiesto que debía ampliarse y replantearse el análisis de dichos datos. Abogaba por una narración de la propia historia del programa, del proceso, del problema y de los datos recogidos; hablaba, por lo tanto, del estudio de casos. Defendía que lo importante era la propia narración y no el análisis de los datos, mostrando siempre una actitud dialogante con los interesados en el programa y con los propios participantes, abriendo así la posibilidad de ampliar la información necesaria desde la propia fuente.

---

<sup>4</sup> Mendoza Martínez. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación*. Berlín, Alemania: Editorial Académica Española, pág. 9.

<sup>5</sup> Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata. Pág. 31

En la actualidad, en lo referente al estudio de casos en la educación, se continúa investigando para mejorar tanto el currículum educativo como la búsqueda de nuevas metodologías. Con ello, se pretende que la educación se adapte al alumnado y no a la inversa. Simultáneamente, también se realizan estudios de casos para investigar situaciones que se dan en el aula que no guardan, necesariamente, relación con el currículum o la metodología como son, por ejemplo, los problemas de actitud, convivencia...

Estos problemas pueden ser estudiados por la profesora o el profesor a cargo de la clase de manera individual, puede compartirlo con el alumnado para trabajar entre todos o, incluso, con otros profesionales del centro. Por lo tanto, puede ser una herramienta pedagógica para usar con el alumnado, pues a través de los casos se puede fomentar la toma de decisiones, el desarrollo del pensamiento crítico, la tolerancia ante las opiniones y aportaciones de los demás, así como la autonomía y decisión para resolver situaciones que se puedan encontrar en el futuro. El estudio de casos ofrece mucho más que una solución a una problemática, ya que plantea beneficios tales como la producción de conocimiento o la posibilidad de seguir innovando y creciendo como profesionales.

### **1.3. CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO**

#### **1.3.1. El currículum autonómico de Canarias**

La ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias se recoge en el DECRETO 315/2015, de 28 de agosto.

En el artículo 2 de este Decreto (páginas 25293-25294) se recoge lo siguiente:

1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículum de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, el conjunto de los objetivos de cada etapa, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos, los estándares de aprendizaje evaluables y la metodología didáctica, tal y como se definen en el artículo 2.1 del Real Decreto 1105/2014,

de 26 de diciembre. Todo ello ha de regular la práctica docente, de forma que se logre el desarrollo del alumnado de manera integral en los planos cognitivo, afectivo y psicomotriz.

2. Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se organizan en tres bloques de asignaturas: troncales, específicas y de libre configuración autonómica, en base a lo dispuesto en el artículo 6 bis 2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley 8/2013, de 9 de diciembre.

3. La Comunidad Autónoma de Canarias establecerá el currículo de cada materia en los diferentes cursos de ambas etapas, de acuerdo con el currículo básico establecido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

4. Los centros educativos, dentro del ámbito de sus competencias y según se regule, podrán desarrollar y completar los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en el marco de su proyecto educativo.

### **1.3.2. Currículo de Primera Lengua Extranjera (Inglés) en Canarias**

En el documento de la materia se empieza explicando la importancia que tiene en nuestro mundo la lengua extranjera ya que, debido a la globalización, el inglés se ha convertido en la lengua más hablada y la herramienta de comunicación a nivel mundial. Es por ello por lo que en los centros se le presta especial atención, pues se debe preparar al alumnado para que sean capaces de desenvolverse en el mundo haciendo uso no solo de su lengua materna sino del inglés, incluso en los medios digitales. Esto se consigue, como indica el mismo documento, a través de las TIC, que fomentan un aprendizaje significativo y permanente, mediante el empleo de plataformas como *e-Twinning*<sup>6</sup>.

Para la elaboración del currículo de esta materia, se han seguido las recomendaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002). Desde este momento, se hará referencia a este documento como el “*Marco*”. Cabe recordar que se trata de una guía que proporciona Europa para promover que no existan diferencias entre los estudiantes de los distintos sistemas educativos europeos, estableciendo los niveles, los requisitos, los objetivos y contenidos de cada lengua. El *Marco*, además, ayuda a aprender nuevas lenguas europeas y a fomentar, así, la

---

<sup>6</sup> Para más información acerca de *e-Twinning* visitar: <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

comunicación entre los miembros de la Unión, al mismo tiempo que protege el patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa.

El currículo se apoya en este documento no solo para establecer los niveles de evaluación del alumnado, sino también para la selección de estrategias y actividades para la expresión, comprensión e interacción oral y escrita, y la comprensión audiovisual. La organización de las destrezas, por tanto, también parte del *Marco*.

Uno de los objetivos principales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es el de comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. Para tal fin, se expone al alumnado a situaciones desde lo más cercano o familiar a su contexto hasta lo menos habitual y conocido en su día a día. Si consiguen desenvolverse utilizando la lengua extranjera en ambos casos se considerará que el objetivo de la etapa ha sido alcanzado.

La materia está estructurada por contenidos, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que ayudan a la consecución de los objetivos y a la adquisición de todos los elementos mencionados anteriormente, siguiendo el planteamiento establecido en el *Marco*. El currículo de la materia divide los contenidos en cinco bloques, todos ellos centrados en la perspectiva de la lengua como objeto de aprendizaje. Esos cinco bloques son los que siguen, tal y como aparecen en las páginas 7 y 8 del documento:

-Los bloques I y II, «Comprensión de textos orales» y «Producción de textos orales: expresión e interacción», trabajan la escucha y comprensión de mensajes orales y modelos lingüísticos de diversa procedencia: hablantes nativos o no nativos de la lengua extranjera, textos procedentes de medios audiovisuales convencionales o de las nuevas tecnologías. Por otra parte, se proponen estrategias para apoyar la comprensión y producción oral, y para asegurar una interacción oral dentro y fuera del aula que permita una correcta participación en la vida cotidiana.

-Los bloques III y IV están dedicados a la «Comprensión de textos escritos» y a la «Producción de textos escritos: expresión e interacción». Los contenidos de estos dos bloques proporcionan al alumnado procedimientos y herramientas para que este desarrolle su comprensión de textos escritos y, consecuentemente, su habilidad para crear textos propios. Es esencial, en estos dos bloques, partir de los conocimientos previos referentes a las estrategias de lectura y escritura que los alumnos y alumnas poseen de su lengua materna, así como el uso de recursos tradicionales y las nuevas tecnologías para la

búsqueda, la gestión y la transmisión de información y para la comunicación de conocimiento.

Los contenidos del bloque V, «Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales», tienen como objeto que el alumnado conozca y valore las costumbres y características de la vida cotidiana de los países en los que se habla la lengua extranjera. Asimismo, se pretende que pueda identificar las similitudes y diferencias que existen entre las diversas culturas y reflexionar sobre la influencia de estas en su propio entorno. Por otro lado, se busca generar en el alumnado habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, etc., y que estas influyan de manera positiva en su aprendizaje.

Otro dato importante a destacar sobre las destrezas que se trabajan en cada bloque es que aparecen asociadas a un único criterio de evaluación que se repite, de forma progresiva, en cada curso, es decir, el criterio con el que se vincula la comprensión de textos escritos, por ejemplo, se formula de la misma manera en los cuatro cursos; sin embargo, el nivel de dificultad va aumentando de un curso al siguiente, aumento que se indica con palabras clave, tal como se explica a continuación.

El bloque III (comprensión de textos escritos), en 1º de la ESO, se asocia al criterio número 6, que se define del modo siguiente: “Comprender el sentido general, la información esencial e identificar los puntos principales en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, y bien estructurados que traten de asuntos cotidianos y conocidos, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo.” (Currículo ESO y Bachillerato Canarias, p.20)

En 2º de la ESO, la formulación del criterio es la misma: “Comprender el sentido general, la información esencial, **los puntos más relevantes y detalles importantes** en textos escritos breves, «auténticos» o adaptados, que estén bien estructurados y traten sobre asuntos cotidianos, generales o de su interés, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público, educativo u **ocupacional**.” (Currículo ESO y Bachillerato Canarias, p.20). Sin embargo, como se puede apreciar, se han añadiendo pequeñas variaciones, que son la que marcan el aumento en el grado de dificultad del criterio para la misma destreza. Es por esto por lo que se consideran destrezas progresivas, porque su dificultad va aumentando a medida que se avanza de curso.



Además de la organización de la lengua en destrezas, y siguiendo las recomendaciones del *Marco*, en la página 9 del currículo se considera al aprendiz de la lengua desde dos dimensiones diferentes, la de agente social y la de aprendiz autónomo, a las que añade una tercera, la del aprendiz como hablante intercultural y sujeto emocional y creativo:

En la dimensión del Agente Social se encuentran los contenidos lingüísticos, esto es, los conocimientos relativos al léxico de uso común o más específico, a las estructuras morfosintácticas y discursivas, a las estructuras fonéticas y prosódicas y a los patrones gráficos y convenciones ortográficas, así como los contenidos funcionales que el estudiante deberá adquirir.

En la dimensión del Aprendiz Autónomo se describen los procedimientos de gestión de recursos para el aprendizaje, de igual manera que el uso estratégico de los procedimientos de instrucción en la realización de tareas: planificación, puesta en práctica, evaluación y ajustes. Para culminar con éxito un acto comunicativo contextualizado, el alumnado debe utilizar estrategias que movilicen todos los recursos, destrezas y procedimientos disponibles.

La última dimensión, la del Hablante Intercultural y Sujeto Emocional y Creativo, hace referencia a los saberes y comportamientos socioculturales y sociolingüísticos, como condiciones de vida u organización social, convenciones sociales, normas de cortesía y registros, costumbres, valores, creencias y actitudes, lenguaje no verbal, conocimientos generales sobre la cultura o culturas objeto de estudio, etc., del mismo modo que a aquellos aspectos de la personalidad, la actitud y la motivación que deben ser desarrollados a lo largo de toda la etapa educativa. Esta visión contribuye a generar en el alumnado sentimientos de curiosidad y de necesidad de adquirir los conocimientos, las destrezas, las actitudes y valores presentes en las competencias desde las emociones.

Teniendo todo esto en cuenta, se especifica que los docentes deben adoptar metodologías y estrategias que motiven al alumnado y que ayuden a que el inglés se convierta en una lengua que usen no solo dentro del aula, sino fuera de ella. Es muy importante hacer partícipe al alumnado de su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndoles la oportunidad de reflexionar y ser autocríticos, y para ello, se recomienda el uso de herramientas que permitan este tipo de reflexión como, por ejemplo, el *Portfolio Europeo de las Lenguas*.

Por último, se debe resaltar la importancia de los estándares de aprendizaje evaluables, pues son los que permiten evaluar al alumnado teniendo en cuenta lo que deben saber, comprender y saber hacer. En el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, página 5, se definen de la siguiente manera:

...[los estándares de aprendizaje evaluables son] especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables.

En el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se contemplan 24 estándares de aprendizaje evaluables, mientras que la segunda etapa suma uno más, 25.

En lo que respecta a este trabajo, se va a trabajar con el bloque III, ya que el caso va a girar en torno a la escasa motivación y participación del alumnado en las sesiones que implican la comprensión de textos escritos.

## 2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El TFM que se presenta estaba, inicialmente, vinculado a la asignatura *Prácticas externas* en el IES Santa Úrsula. Sin embargo, debido a la situación de alarma sanitaria mundial por el COVID-19, y a la incertidumbre acerca de la posibilidad de realizar las prácticas externas de modo presencial, resultó imposible llevar a cabo el planteamiento inicial. La propuesta de observar y recoger datos en el aula real para, posteriormente, construir un caso que permitiera analizar el problema detectado y proponer soluciones, por consiguiente, se reajustó como se detalla a continuación.

Los casos pueden construirse con datos que reflejen situaciones de aula que se darían en cualquier contexto. Esos datos pueden ser reales, es decir, tomados de situaciones concretas que suceden en un aula o aulas, o ficticios, en el sentido de que pueden no ser, exactamente, reflejo de lo sucedido en un aula específica, pero sí posibles en cualquier aula. El caso que, finalmente, se presenta, se elaboró con datos reales del CEO Manuel de Falla, recogidos mediante un cuestionario en línea que se pasó a un grupo de alumnos voluntarios de 2º curso de la ESO, que colaboraron para llevar a cabo esta investigación. Sin embargo, el caso en sí es ficticio en el sentido de que solamente reconstruye o recrea, a partir de las respuestas al cuestionario, una situación que puede estar sucediendo en el aula, si bien dicha situación podría no responder, fielmente, a la del grupo real.

### 2.1. Contexto de la investigación

El Centro de Educación Obligatoria (CEO) Manuel de Falla<sup>7</sup> está ubicado en la zona alta de La Orotava, concretamente en Barroso. El alumnado que acude a este centro procede de los barrios cercanos al mismo, ya que es el único centro que ofrece Educación Secundaria en la parte rural del Valle de La Orotava. Al tratarse de un CEO, abarca desde la etapa de Infantil hasta 4º de la ESO, y no oferta Bachillerato.

---

<sup>7</sup> Para más información acerca del centro, visitar su página web: <http://ceomanueldefalla.weebly.com/>

El claustro de la ESO está formado por 26 profesionales, de los cuales 2 son las profesoras de Inglés de la etapa de secundaria. A pesar de llevar 25 años ejerciendo como profesoras, ambas son relativamente nuevas en el centro, pues se incorporaron al CEO Manuel de Falla en los últimos 6 años.

Al tratarse de una zona rural, como se mencionó anteriormente, la actividad laboral de la población suele estar ligada al sector primario, el agrario, si bien en la actualidad esta situación ha cambiado y se puede encontrar personas que trabajan en todo tipo de oficios: funcionarios/as del estado, albañiles, secretarios/as, trabajadores autónomos, personal de limpieza de hogares... Esto ha supuesto un aumento del poder adquisitivo de las familias aunque, en general, se trata de un poder bajo-medio. Es por ello que gran parte del alumnado prefiere no seguir estudiando, una vez terminada la etapa obligatoria, sino incorporarse de manera inmediata al mundo laboral, ya sea para ayudar a sus familias o porque, desde sus núcleos familiares o el entorno más cercano, no se le da mucha importancia a la formación.

## **2.2. Descripción de los informantes**

El grupo de alumnos de 2ºB de la ESO está formado por 17 chicos y 13 chicas. En general, se trata de una clase muy tranquila y dispuesta a trabajar y participar. Se respetan los unos a los otros y no se producen grandes problemas que impidan el transcurso normal de las sesiones.

En el aula, hay dos alumnos que se muestran más desinteresados y separados del resto del grupo pero, aun así, no ejercen una mala influencia en el resto de la clase, ya que no se imponen ni se hacen notar por encima de otras personas.

Por lo general, el nivel de la clase es medio-bajo, destacando por encima de los demás dos alumnas y un alumno que tienen un nivel superior al resto. Es cierto que no les gusta presumir de ello y no participan tanto como uno podría esperar de unos perfiles como los de este tipo de alumnado, pero sus resultados son brillantes.

El grupo de 2ºB tiene dificultades a la hora de enfrentarse a la destreza de comprensión de textos escritos, es decir, al *reading*. La peculiaridad de esto es que en las demás destrezas, según indicó su profesora, el alumnado no parecía tener problemas,

salvo algunas excepciones, pero en estas sesiones el nivel de participación y motivación cae drásticamente. La gran mayoría no atiende o se dedica a hacer otras cosas, mientras que un pequeño sector hace lo que se les indica, sin mucha ilusión, como si realizaran la misma acción una y otra vez. Nadie lee en voz alta el texto a tratar, ni siquiera lo leen para sí mismos, simplemente hacen caso omiso o leen las preguntas y buscan las respuestas directamente en el texto. No se lleva a cabo ningún tipo de activación de conocimientos previos ni actividades que resulten llamativas, siguiendo siempre lo que dicta el libro empleado en la asignatura. Además, no se hace uso de las TIC para trabajar esta destreza.

### 2.3. Instrumento para la obtención de datos

Para elaborar el caso que permitiera describir y analizar el problema, se utilizó un cuestionario de preguntas abiertas para dar voz al alumnado y conocer, desde la opinión de los sujetos principales de esta investigación, su opinión de las sesiones dedicadas al *reading*. Al tratarse de preguntas abiertas, se empleó una herramienta de recogida de datos cualitativa, pues cabe recordar que al tratarse de conductas y pensamientos humanos, difícilmente se pueden recoger mediante números. Además, a pesar de tratarse de la materia de Inglés, se decidió realizar el cuestionario en español, para que el alumnado se sintiera cómodo y se pudiera expresar con total libertad. El cuestionario se realizó mediante *Google Forms*<sup>8</sup> para recolectar de una forma más sencilla las repuestas del alumnado y trabajar las TIC.

Todas las preguntas eran obligatorias y la participación fue del 100%, por lo tanto, las 30 personas que forman parte de la clase respondieron al cuestionario, y a todas las preguntas del mismo (ver el cuestionario original en Anexo I):

1. ¿Te motivan las tareas de *reading* que te mandan a hacer? ¿Por qué?
2. ¿Te gustan los textos que se trabajan en clase?
3. ¿Piensas que se está trabajando bien el *reading*? Justifica tu respuesta.
4. ¿Qué temas te gustaría ver en los textos?
5. ¿Te gustaría que se emplearan más TIC en las clases?
6. ¿Por qué no participas en las clases de *reading*?

---

<sup>8</sup> Más información acerca de *Google Forms*: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

7. Si las clases fueran más dinámicas, ¿participarías más?
8. ¿Lees en inglés fuera de clase?

La primera sección de preguntas (1-3) se centra en los problemas actuales del alumnado con respecto a la manera en la que se trabaja una de las destrezas, el *reading*.

La segunda sección (4-5) pretende profundizar en los gustos del alumnado en cuanto a los temas de los textos y a su percepción sobre el uso de las tecnologías cuando se trabajan actividades relacionadas con el *reading*, ya que estos son aspectos que forman parte de una enseñanza significativa y cercana y ayudan a captar su atención, motivándolos a mejorar su dominio del idioma.

La tercera sección (6-7) tiene como objetivo entender el motivo por el cual el alumnado no participa en estas sesiones, mientras que la última sección (pregunta 8) intenta responder al motivo por el cual hay personas de la clase que sí se desenvuelven bien en el *reading*, ya que esto puede estar ligado a que lean en inglés fuera de clase.

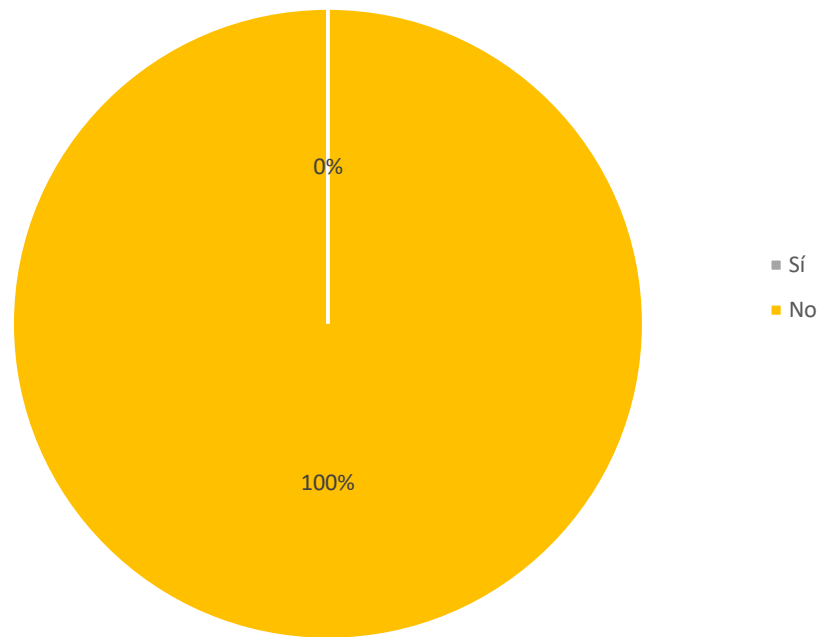
#### **2.4. Resultados del cuestionario**

Una vez obtenidos todos los datos del cuestionario del alumnado de 2ºB de la ESO, se pudo comprobar que muchas respuestas se repetían, por lo que resultaba viable crear grupos de enunciados que recogieran la opinión de la clase. Una vez realizado este paso, se crearon unas gráficas para que los datos fueran más visuales, pues el paso anterior permitió cuantificar en porcentajes los datos obtenidos.

- 1- En la primera pregunta, ¿Te motivan las tareas de reading que te mandan a hacer?, el 100% del alumnado contesta que no les motivan las tareas de *reading* que la profesora les manda a hacer (gráfica 1). En cuanto a la justificación, un 53% afirma que las tareas son aburridas, un 40% que son repetitivas y un 7% dice no entender las tareas propuestas por la docente (gráfica 2).

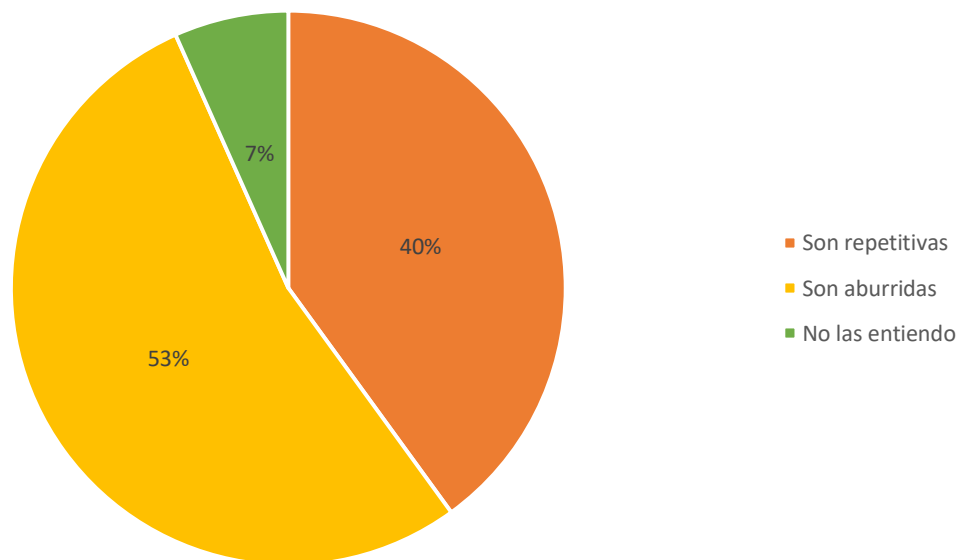
### Gráfica 1

¿Te motivan las tareas de reading que te mandan a hacer?



### Gráfica 2

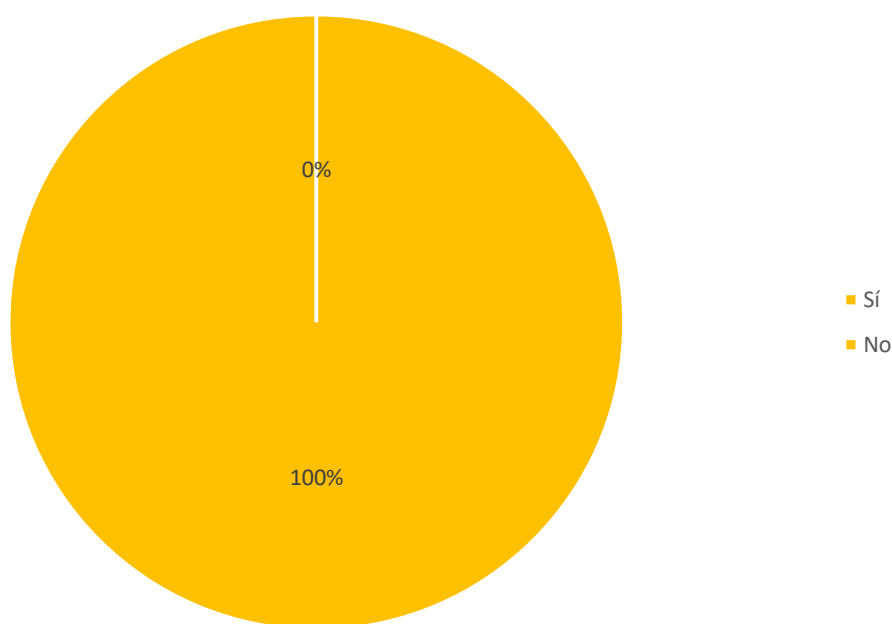
Justificación de la pregunta 1



- 2- La segunda pregunta, ¿Te gustan los textos que se trabajan en clase?, hace referencia a sus gustos acerca de los textos para la comprensión escrita. Nuevamente, el 100% responde que no les gusta los textos que se proponen en clase por parte de la profesora (gráfica 3).

### Gráfica 3

¿Te gustan los textos que se trabajan en clase?

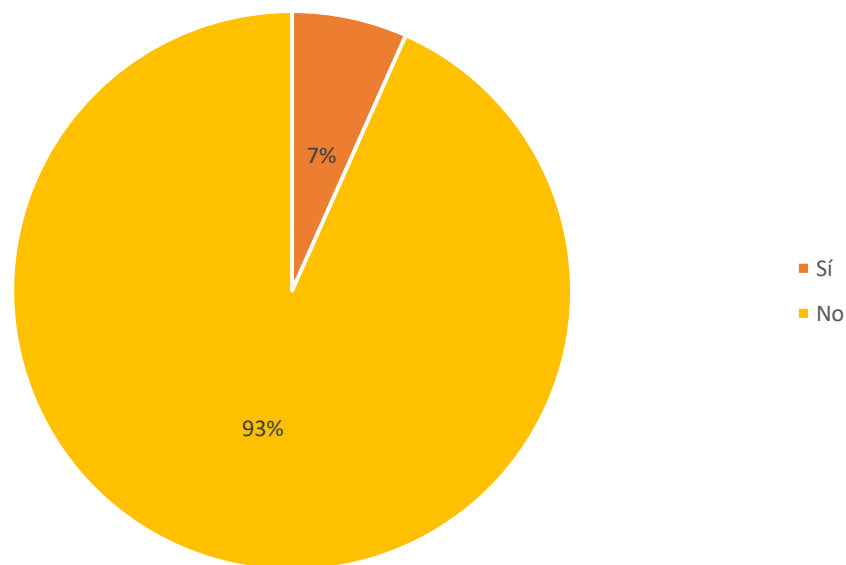


- 3- En cuanto a la pregunta tres, ¿Piensas que se está trabajando bien el *reading*?, el 93% de las personas contestan que no se está trabajando el *reading* adecuadamente, mientras que dos piensan que sí (gráfica 4). En cuanto a la justificación a sus respuestas (gráfica 5), se aprecia una gran diversidad de explicaciones: seis personas exponen que se debe a realizar siempre los mismos ejercicios (20%); otros cinco a que solo leen los textos dos veces y de manera individual (17%); seis alumnos afirman no entender de que tratan los textos (20%); cinco de ellos exponen que son textos aburridos (17%); seis se justifican diciendo que siempre usan el libro (20%) y solo dos personas creen que se hace correctamente porque así lo cree la profesora (6%).



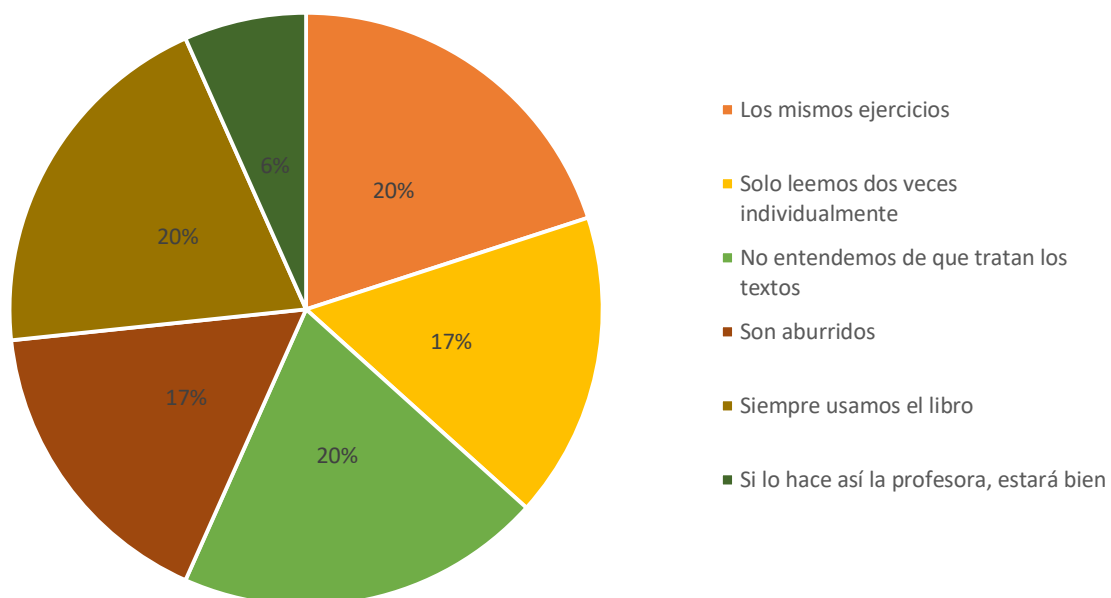
#### Gráfica 4

¿Piensas que se está trabajando bien el reading?



#### Gráfica 5

Justificación a la pregunta 3

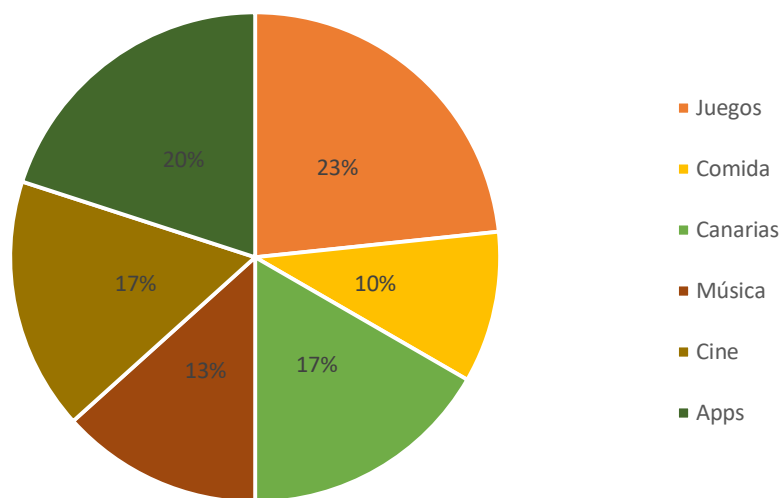


4- La cuarta pregunta, ¿Qué temas te gustaría ver en los textos?, pretende conocer los gustos del alumnado respecto a la temática que desearían trabajar en clase (gráfica 6). Como se puede observar, hay mucha variedad en cuanto a los

tópicos: un 23% del alumnado está interesado en juegos; un 10% optaría por tratar temas relacionados con la comida; un 17% elegiría temas relacionados con Canarias; un 13% estaría interesado en el mundo de la música; un 17% se siente interesado por el cine y un 20% de la clase quiere temas relacionados con las *Apps* de moda, como *TikTok* o *Instagram*.

### Gráfica 6

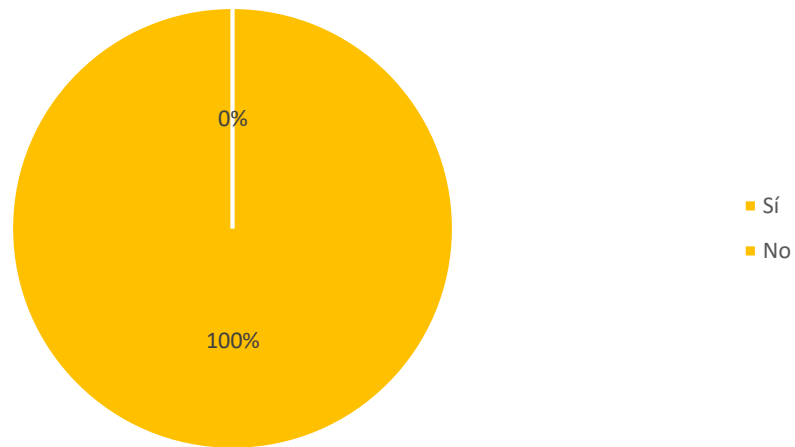
¿Qué temas te gustaría ver en los textos?



5- En la quinta pregunta, ¿Te gustaría que se emplearan más TIC en clase?, el 100% de los alumnos responde que sí (gráfica 7).

### Gráfica 7

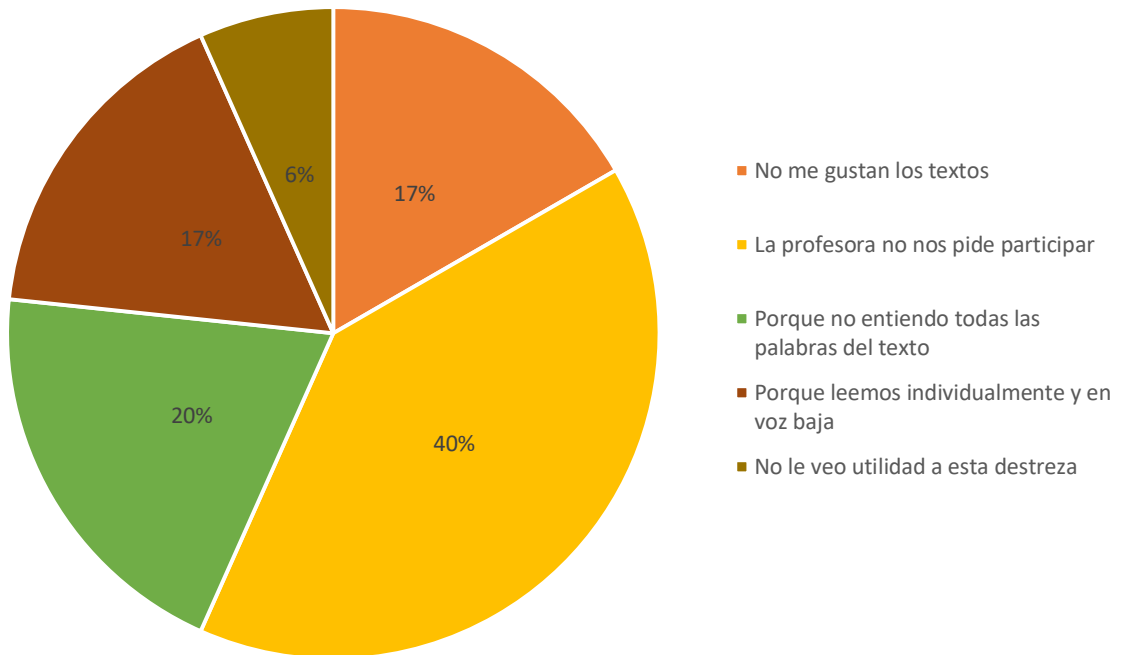
¿Te gustaría que se emplearan más TIC en clase?



- 6- Los motivos por los cuales la clase no participa en las sesiones de *reading* encuentran sus respuestas en la sexta pregunta, ¿Por qué no participas en las clases de reading? En esta ocasión, existen 5 respuestas distintas (gráfica 8): el 17% de la clase dice que no les gustan los textos; el 40% afirma que se debe a que la profesora no les pide participar; el 20% manifiesta que no entienden todas las palabras que aparecen en el texto; el 17% afirma que leen individualmente y en voz baja, mientras un 6% declara no encontrarle la utilidad a esta destreza.

### Gráfica 8.

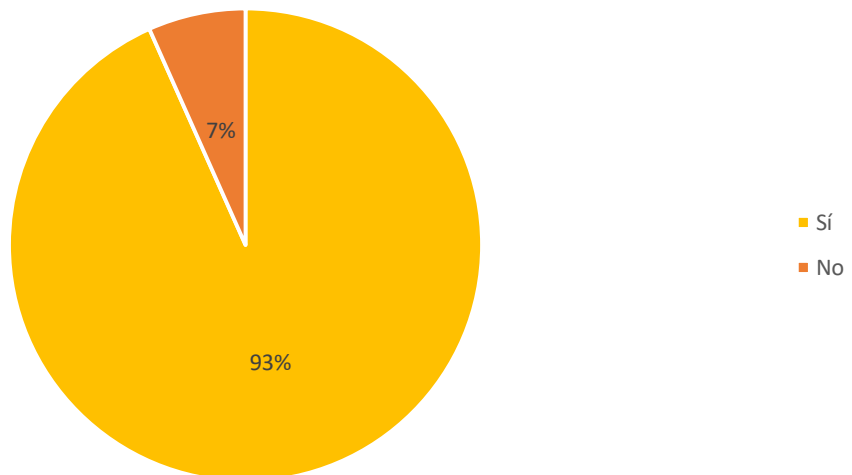
¿Por qué no participas en las clases de reading?



7- La séptima pregunta, Si las clases fueran más dinámicas, ¿participarías más?, guarda relación con el dinamismo de las clases. En esta ocasión, se diferencian dos respuestas (gráfica 9): el 93% afirma que sí participarían más mientras que un 7% dicen que no.

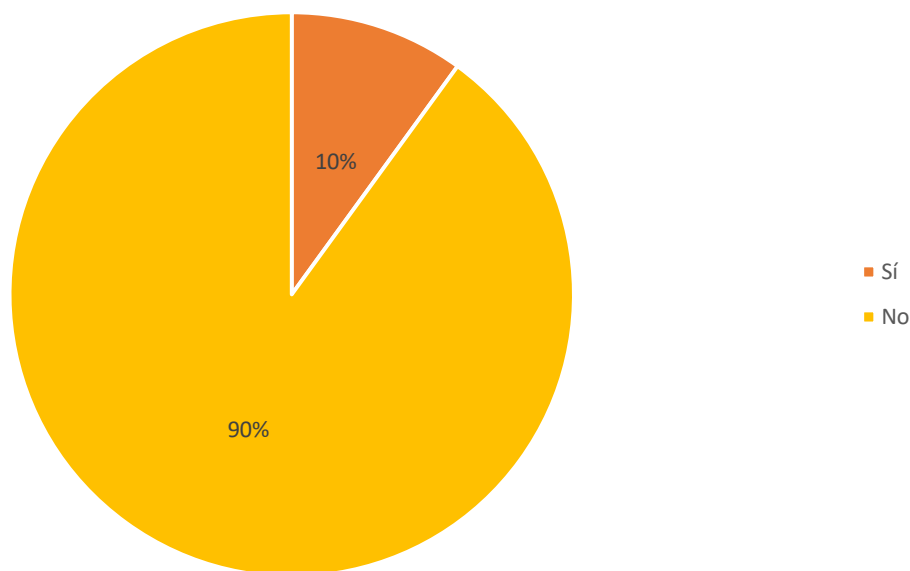
### Gráfica 9

Si las clases fueran más dinámicas, ¿participarías más?



8- Finalmente, la octava pregunta, ¿Lees en inglés fuera de clase?, pretende comprobar si el alumnado lee en su día a día en inglés fuera del centro. Solo el 10% de la clase afirma leer fuera de clase, mientras que el 90% restante responde que no (gráfica 10).

**Gráfica 10**  
¿Lees en inglés fuera de clase?



## 2.5. Construcción del caso

Una vez obtenidos los datos, el paso siguiente es proceder a la construcción de un caso en el que se reflejen los problemas del grupo. Es importante recordar que este caso solo recrea lo que podría ser la situación real de los alumnos de 2ºB, puesto que se ha elaborado utilizando únicamente los datos obtenidos del cuestionario, sin posibilidad de una observación directa en el aula.

Una vez elaborado el caso, se pasa a su análisis para proponer las soluciones oportunas. En un contexto educativo, el análisis se debería llevar a cabo en colaboración con otros docentes ya que, como se mencionó en el marco teórico, los criterios de evaluación que se refieren a las destrezas son progresivos y, por lo tanto, lo que constituye un problema en un curso concreto puede reproducirse, igualmente, en el curso siguiente. Sin embargo, puesto que la investigación no pudo ser llevada a cabo en un centro, en

condiciones normales, se optó por solicitar la colaboración del resto de compañeras y compañeros de la especialidad de Inglés del Máster, pues la finalidad de este trabajo es comprobar la utilidad del estudio de casos para identificar y analizar problemas y darles soluciones.

## **Caso a estudio**

### **Más allá de una simple lectura**

El Centro de Educación Obligatoria (CEO) Manuel de Falla está ubicado en la zona alta de La Orotava, concretamente en Barroso. El alumnado que acude a este centro procede de los barrios cercanos al mismo, ya que es el único centro que ofrece educación secundaria en la parte rural del Valle de La Orotava. Al tratarse de un CEO, abarca desde la etapa de Infantil hasta 4º de la ESO, y no oferta Bachillerato.

El claustro de la ESO está formado por 26 profesionales, de los cuales 2 son las profesoras de Inglés de la etapa de secundaria. A pesar de llevar 25 años ejerciendo como profesoras, ambas son relativamente nuevas en el centro, pues se incorporaron al CEO Manuel de Falla en los últimos 6 años.

Al tratarse de una zona rural, la actividad laboral de la población suele estar ligada al sector primario, el agrario, si bien en la actualidad esta situación ha cambiado y se puede encontrar personas que trabajan en todo tipo de oficios: funcionarios/as del estado, albañiles, secretarios/as, trabajadores autónomos, personal de limpieza de hogares... Esto ha supuesto un aumento del poder adquisitivo de las familias aunque, en general, se trata de un poder bajo-medio. Es por ello que gran parte del alumnado prefiere no seguir estudiando, una vez terminados los estudios obligatorios, sino incorporarse de manera inmediata al mundo laboral, ya sea para ayudar a sus familias o porque, desde sus núcleos familiares o el entorno más cercano, no se le da mucha importancia a la formación.

La clase de 2º B de la ESO del CEO está formada por 17 chicos y 13 chicas. En general, se trata de un grupo que se caracteriza por llevarse muy bien, ser participativos y muy habladores. Además, saben trabajar en grupo y siempre comparten sus puntos de vista sin ningún miedo o pudor, pues se respetan y apoyan todos.

En las clases de Inglés, encuentran especial dificultad con los textos de comprensión escrita, *reading*, pues el nivel de participación baja drásticamente en el transcurso de las sesiones. La profesora no entiende por qué ocurre esto solo con esta destreza, pues en las demás el alumnado se desenvuelve, normalmente, con cierta

facilidad y se implican en las actividades. Solo tres personas de la clase manejan bien esta destreza, aunque tampoco participan.

En cuanto al desarrollo de las sesiones, la profesora solamente utiliza los textos del libro que tienen como recurso principal para el aprendizaje del inglés y sigue siempre el mismo procedimiento: pide al alumando que lea el texto una o dos veces para, a continuación, realizar los ejercicios marcados, siguiendo las instrucciones del libro o las suyas. Por lo que respecta a los ejercicios, si bien selecciona los que considera más apropiados para las sesiones, utiliza solamente los que propone el libro, sin distinguir entre los que se refieren a comprensión del texto, propiamente, y los dedicados a enfocar la atención del alumnado a la lengua específica que se trabaja en cada unidad. No suele haber actividades introductorias ni de relación con otros contenidos vistos o conocidos por la clase.

Destacan los ejercicios en los que el alumnado debe decidir si las afirmaciones que se presentan sobre el texto son verdaderas o falsas, responder a preguntas usando la información proporcionada, o localizar y explicar aspectos gramaticales tales como tiempos verbales, adjetivos o adverbios claves en la unidad del libro en cuestión, por lo que siempre siguen las mismas pautas.

Los textos son, casi exclusivamente, los propuestos en el libro y rara vez tratan aspectos o asuntos que reflejen el día a día o los intereses del alumnado, por lo que no resultan motivadores. Tampoco se acompañan de actividades que demanden el uso de las TIC en las sesiones, ni al finalizar las mismas, o tareas colaborativas que se deban realizar en grupos.

La profesora decide, por lo tanto, hacer más hincapié en la comprensión de textos escritos, dedicando más sesiones a esta destreza, pero siguiendo la misma metodología, ya que considera que el problema de los alumnos se debe, simplemente, a falta de práctica en la misma.



## 2.6. Cuestionario-guía para el alumnado del Máster en Formación del Profesorado.

En la Especialidad de Inglés del Máster en Formación del Profesorado hay un total de 22 personas. Normalmente asisten 21, de las que solamente 14 respondieron al cuestionario-guía facilitado. El cuestionario (ver Anexo II) fue enviado a través de *Google Forms*, con las instrucciones para cumplimentarlo, ya que la recolecta de datos es mucho más sencilla con esta aplicación. El cuestionario incluía una breve definición de lo que es el estudio de casos y preguntas abiertas, pues interesaba conocer sus opiniones, no solamente que eligieran entre las diferentes opciones. Una vez más, se utiliza una metodología cualitativa, ya que se pretende conocer la opinión personal de cada uno de ellos.

A continuación, se muestran las preguntas que conforman el cuestionario-guía de preguntas abiertas que debían responder:

1. Una vez leído el caso, por favor, resúmelo en un párrafo.
2. ¿Cuáles son, a tu juicio, los principales problemas que plantea este caso?
3. ¿Cómo plantearías el trabajo de esta destreza para que resultara más motivador?
4. ¿Qué factores tendrías en cuenta a la hora de proponer actividades?
5. ¿Incluirías actividades que requirieran el uso de TIC en esta destreza?
6. ¿Qué actividades llevarías a cabo?
7. ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como “un caso” para entender y analizar el problema que se plantea?
8. ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como “un caso” para proponer soluciones?
9. ¿Quieres añadir algún comentario?

## 2.7. Resultados del cuestionario del alumnado del máster

Muchas respuestas se podían agrupar bajo un mismo enunciado, lo que posibilita mostrar los resultados mediante gráficas.

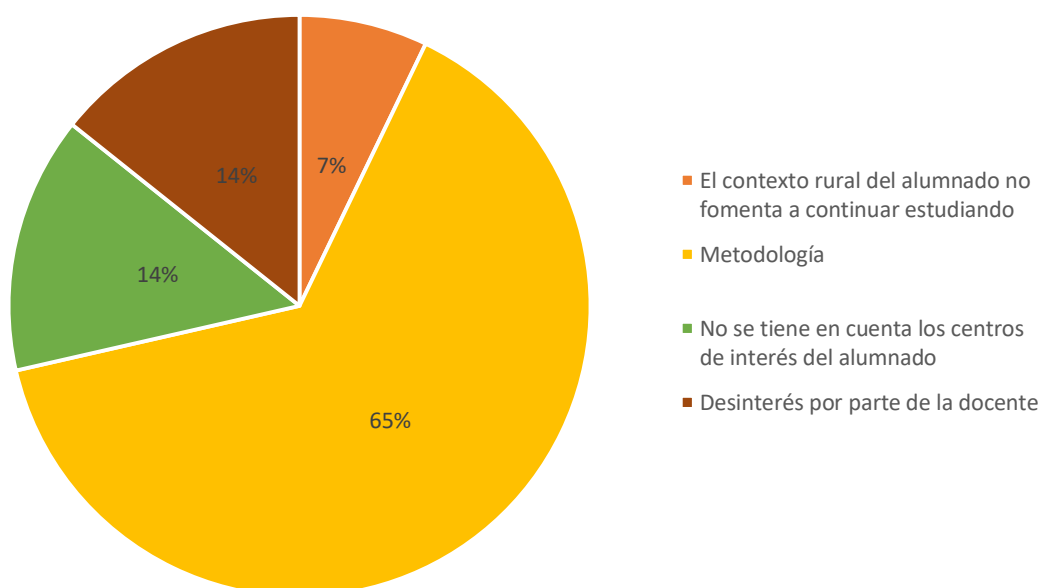
- 1- La primera pregunta plantea escribir un resumen del caso. La finalidad de esta primera cuestión es comprobar que han entendido de qué trata el caso y que puedan responder teniendo los principales problemas o puntos a tratar en mente. En términos generales, todos resumen el caso de manera adecuada, por lo que no es necesario mostrar una gráfica, ya que es complicado buscar un enunciado para recoger distintos puntos de un resumen. Aun así, se presenta un ejemplo de uno de los resúmenes de una de las personas de la especialidad:

Un grupo de alumnos de un instituto de la parte alta del municipio de La Orotava tiene problemas a la hora de trabajar la destreza de *reading* en la clase de Inglés; esto se debe a que la metodología utilizada por la profesora no es la adecuada ya que se centra en utilizar los recursos disponibles en el libro de texto sin tener en cuenta otros aspectos como la utilización de herramientas TIC o los intereses del grupo. (N.L. 2020)

- 2- La segunda pregunta, ¿Cuáles son, a tu juicio, los principales problemas que plantea este caso?, pretende ahondar los principales problemas que detectan tras haber leído el caso (gráfica 1). El 7% entiende que el problema está en el contexto del alumnado ya que, al tratarse de una zona rural, no se fomenta la continuidad en el sistema educativo. En cambio, un 65% afirma que el principal problema del caso tiene su raíz en la metodología empleada por la docente, pues creen que no es la adecuada. Un 14% cree que el problema está relacionado con los centros de interés del alumnado, pues no se tienen en cuenta y otro 14% afirma que la clave está en el desinterés que muestra la docente.

### Gráfica 1

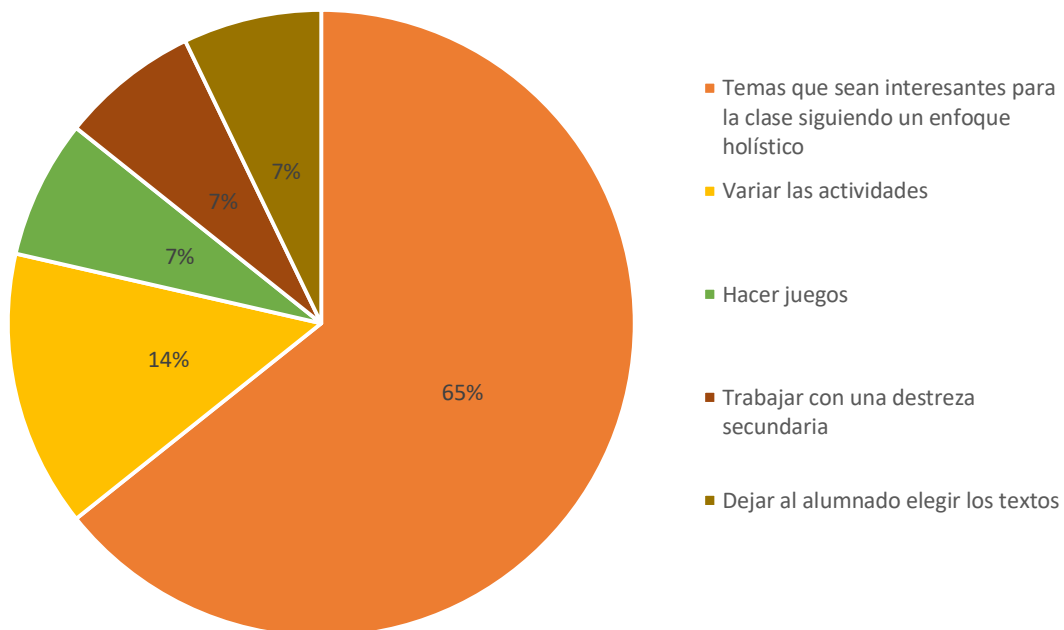
¿Cuáles son, a tu juicio, los principales problemas que plantea este caso?



- 3- La tercera pregunta, ¿Cómo plantearías el trabajo de esta destreza para que resultara más motivador?, tiene como finalidad conocer la manera en la que plantearían trabajar la destreza para que resultara más motivadora al alumnado (gráfica 2). En este caso, un 65% considera que la clave está en elegir textos cuyos temas sean interesantes y seguir un enfoque holístico, es decir, trabajar la destreza en distintas fases: *pre-reading*, *during reading* y *post-reading*. Un 14% plantearía distintas actividades con el fin de encontrar las que más motivan al alumnado, al mismo tiempo que evitan caer en la rutina. Un 7% piensa que el uso de juegos ayudaría a motivar al alumnado, otro 7% afirma que sería útil trabajar otra destreza al mismo tiempo que se trabaja el *reading* y otro 7% cree que debe ser la clase quien elija los textos que se vayan a trabajar en las sesiones.

## Gráfica 2

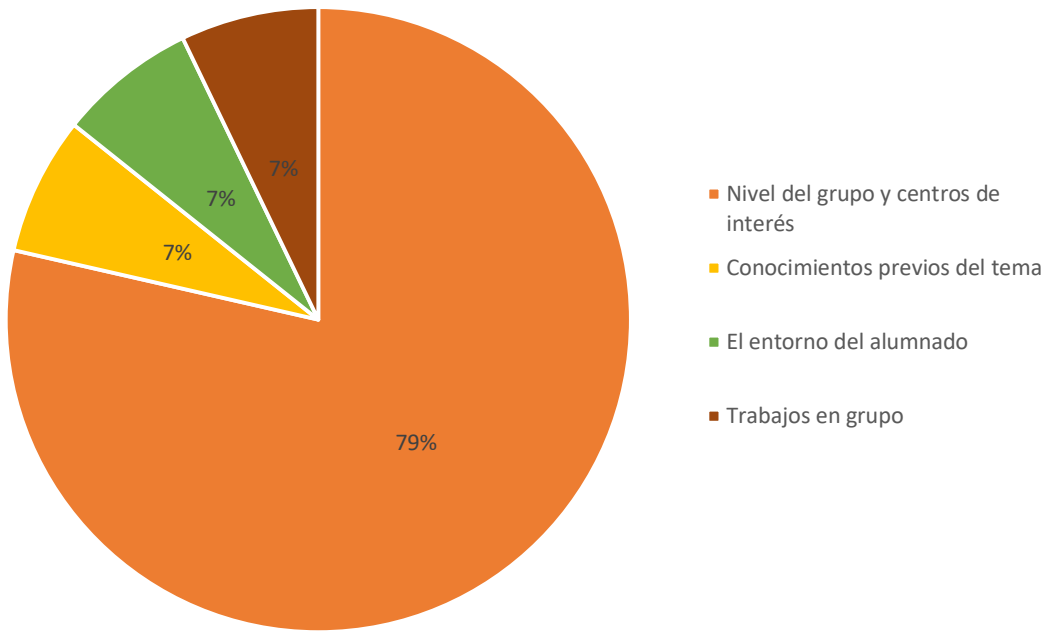
¿Cómo plantearías el trabajo de esta destreza para que resultara más motivador?



- 4- Los factores que tendrían en cuenta a la hora de proponer actividades se ven reflejados en la cuarta pregunta, ¿Qué factores tendrías en cuenta a la hora de proponer actividades? (gráfica 3). Nuevamente, se diferencia un grupo mayoritario del 79% que tendría en cuenta el nivel de los alumnos y sus centros de interés, un 7% que considera que hay que tener en cuenta los conocimientos previos del tema tratado en el texto, otro 7% que cree que hay que tener en mente el entorno del alumnado, en este caso un entorno rural, y un último 7% que cree que se debería tener en cuenta el trabajo grupal.

### Gráfica 3

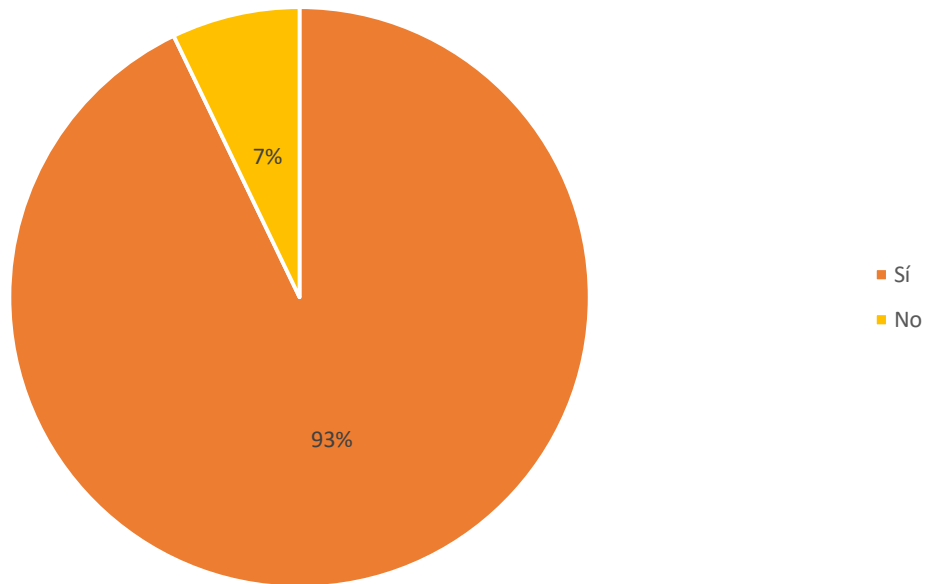
¿Qué factores tendrías en cuenta a la hora de proponer actividades?



- 5- El uso de TIC se contempla en la quinta pregunta, ¿Incluirías actividades que requieran el uso de TIC en esta destreza? Una vez más, casi la totalidad del grupo, el 93%, se pone de acuerdo y manifiesta que incluiría actividades que requieran el uso de TIC para trabajar la destreza de comprensión lectora. Solo el 7% afirma que no haría uso de TIC en esta destreza.

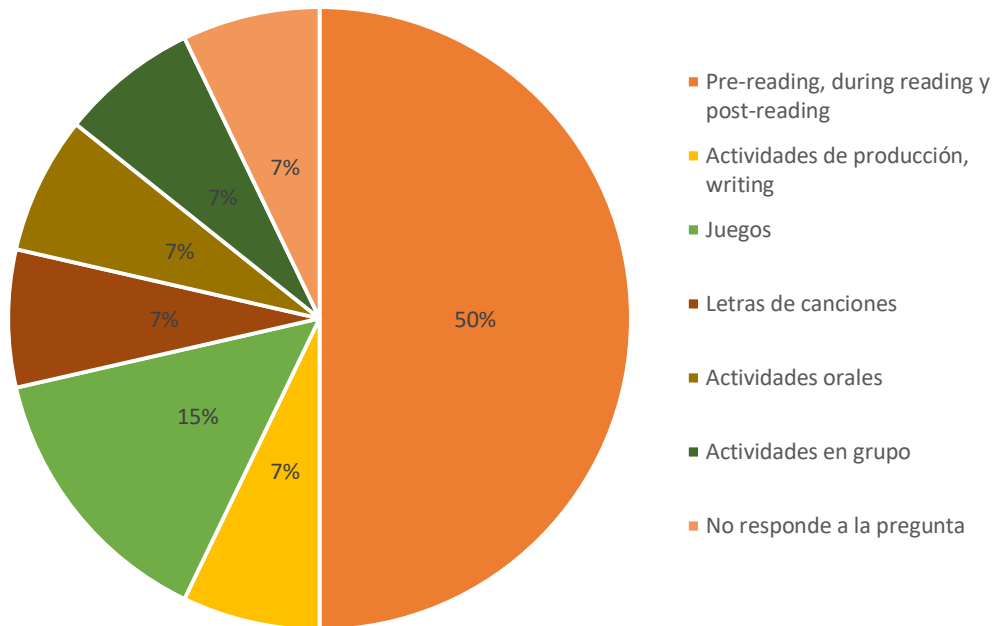
#### Gráfica 4

¿Incluirías actividades que requieran el uso de TIC en esta destreza?



- 6- La sexta pregunta, ¿Qué actividades llevarías a cabo?, pretende comprobar si seguirían el mismo patrón de actividades que las expuestas en el caso o si, por el contrario, trabajarían con otro tipo de ejercicios (gráfica 5). La mitad de las personas encuestadas, el 50%, haría actividades que siguieran un enfoque holístico, para ir preparando poco a poco al alumnado y que se enfrenten de la mejor manera posible al texto. Un 15% trataría de proponer actividades relacionadas con juegos, para motivar y mantener la atención del alumnado. Un 7% plantearía la realización de actividades de producción, específicamente escrita (*writing*), otro 7% se centraría en utilizar letras de canciones, otro 7% haría actividades orales, mientras que un último 7% se decanta por actividades que se tengan que hacer en grupo. Solo un compañero decidió no responder esta pregunta, que representa un 7%.

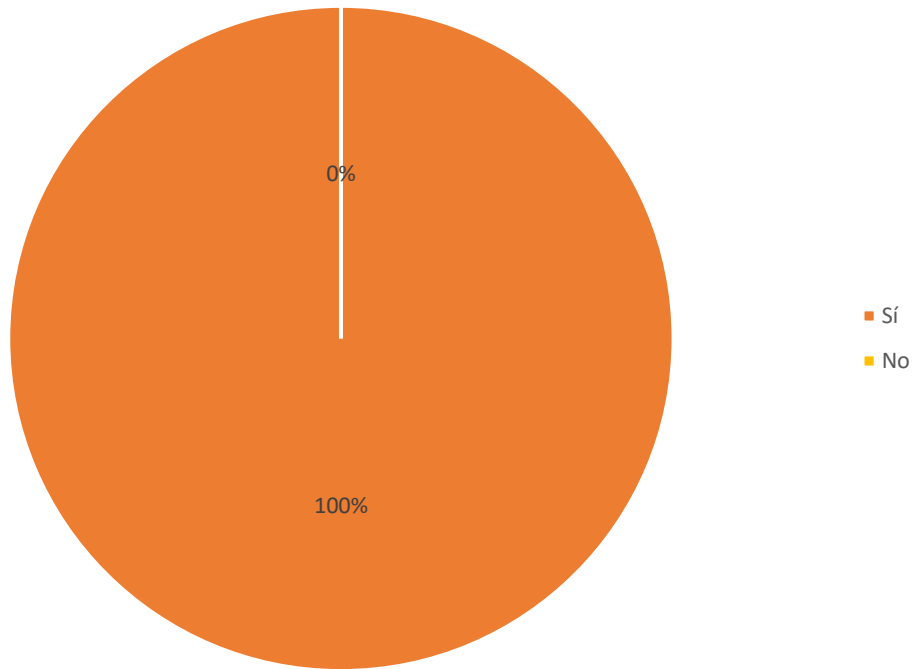
**Gráfica 5.**  
¿Qué actividades llevarías a cabo?



7- La séptima pregunta, ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para entender y analizar el problema que se plantea?, pretende comprobar si la organización de la información en un caso les ha ayudado a entender y analizar el problema que se plantea. El 100% de los encuestados consideran que sí, que es una manera muy útil de afrontar situaciones que se dan en las aulas día a día (gráfica 6). Algunas personas aportan algo más de información y comentan que el estudio de casos es una herramienta mucho más cercana y contextualizada que permite entender el problema desde la raíz, teniendo en cuenta a los principales protagonistas de los centros, el alumnado. Además, valoran el estudio de casos como una herramienta que trata los problemas de manera realista.

### Gráfica 6

¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para entender y analizar el problema que se plantea?

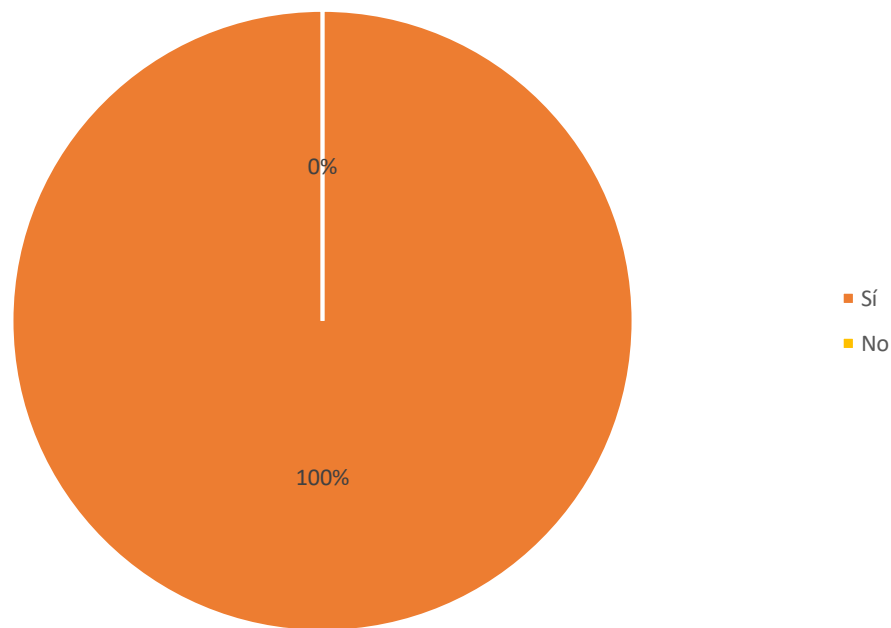


8- La octava pregunta, ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para proponer soluciones?, sigue el mismo patrón que la anterior, pero en este caso se centra en la utilidad del estudio de casos para solucionar los problemas. Una vez más el 100% del alumnado de nuestra especialidad cree que sí es útil (gráfica 7).



### Gráfica 7

¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para proponer soluciones?



1. La última pregunta del cuestionario, ¿Quieres añadir algún comentario?, tiene como finalidad dejar a los informantes margen de respuesta sobre las cuestiones planteadas. Solo dos personas expresan algo más acerca del caso. A continuación, se muestran los dos comentarios:

Creo que solucionar este tipo de problemas en el aula relacionados con los contenidos de las asignaturas sería más sencillo si el profesorado pensara más directamente en el alumnado, ya que son el centro principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, sería más fácil si se centraran en llamar su atención con las actividades, con temas de su interés y que encuentren útiles.  
(M.A)

El hecho de que muchos de ellos no quieran estudiar hace la labor docente incluso más importante. Es nuestro deber motivarlos y conocerlos; dar lo mejor de nosotros siempre será la mejor práctica. (S.P)

## **2.8. Conclusiones del análisis del caso**

El caso pone de manifiesto que, la metodología empleada para trabajar la destreza de comprensión lectora no es la más adecuada, pues no tiene en cuenta los intereses y motivación del alumnado. Las metodologías han ido cambiando a lo largo de los años, adaptándose a los nuevos tiempos, como en nuestro caso, a la era tecnológica. También se han ido adaptando al profesorado y, en especial, al alumnado.

Como docentes, se debe ser capaz de realizar una autocrítica sobre la manera de impartir la materia, ya que ser docente implica un continuo aprendizaje. Cuando se tiene en cuenta al alumnado, uno de los aspectos más importantes a observar son los centros de interés. Esto puede proporcionar las claves para poder llevar a cabo un aprendizaje significativo y cercano a su contexto ya que, como afirma uno de los encuestados, el contexto rural del alumnado no fomenta la continuidad en el sistema educativo. Si no se plantea una metodología cercana y motivadora, se propicia el abandono escolar, especialmente en sectores donde la educación no forma parte de las prioridades de un sector de la población.

Dado que solamente se trabaja usando el libro, el alumnado no se identifica con los textos elegidos por los editores y autores del texto, pues no tienen en cuenta el contexto del alumnado, su día a día y sus gustos y preferencias. Esto queda reflejado también en las preguntas a los alumnos acerca de sus gustos, en la que manifiestan que mostrarían más interés y participarían más si los textos estuviesen adaptados a la clase. En la asignatura de inglés, se deben trabajar contenidos relacionados con las Islas Canarias y su cultura, y esto difícilmente se puede llevar a cabo utilizando solamente los textos seleccionados. La realidad del estudiante es muy distinta y varía en cada país, e incluso dentro del mismo país. Es muy importante conocer los gustos del alumnado para acercarles el conocimiento mediante temas de su interés, como en el caso de la clase de 2ºB, los juegos, la comida, la música, el cine o distintas aplicaciones. Si se tuviera esto en cuenta, la atención y participación aumentarían considerablemente.

España lideraba la lista de AEP (abandono escolar prematuro) en Europa con una tasa de abandono del 35% en entornos rurales<sup>9</sup>. Esto pone de manifiesto la importante labor que tienen los docentes a la hora de inculcar valores y motivación que alienten al alumnado, especialmente en zonas rurales, a continuar estudiando para poder formarse y optar, así, a un puesto de trabajo adecuado. De acuerdo con Santamaría Luna (2015), el nivel socioeconómico y cultural de la familia del alumnado y la facilidad de acceso al centro de estudio son dos factores que explican esta situación. Con respecto al primer factor, propone llevar a cabo una labor docente que aumente el nivel educativo de la población rural, sumándole una serie de proyectos que puedan compensar las desigualdades económicas y culturales. Esto es complicado, pues depende enteramente de la predisposición de las familias a querer cambiar, en cierto modo, sus hábitos y adoptar nuevas corrientes ideológicas en las que prima la importancia de la educación.

El segundo factor guarda relación con el número de centros que ofertan estudios a todos los niveles, pues normalmente en las zonas rurales solo se ofrece la educación obligatoria, lo cual implica que el alumnado debe trasladarse a la zona urbana de la población en caso de querer continuar con sus estudios. Es aquí donde entran, de acuerdo con Santamaría Luna, factores que favorecen el abandono escolar, ya que muchas personas no tienen medios de transporte para poder desplazarse con facilidad a los centros donde pueden matricularse y, por ello, tendrían que depender de la familia para poder asistir a clase, obtener el carné de conducir o, incluso, caminar hasta el centro del municipio. Sería necesario, por lo tanto, ofertar distintas modalidades de estudio (presencial, semipresencial y a distancia), becas o medios de transporte.

Teniendo esto en cuenta, no se está fomentando la continuidad en el sistema educativo en un entorno rural. Llama la atención, de hecho, que únicamente una persona, de los 14 compañeros encuestados, haya hecho referencia directa a la zona en la que se ubica el centro como problema principal del caso. Sin embargo, se podría entender que lo referido al contexto ya va incluido en el apartado metodológico, con lo cual, de alguna manera, los encuestados sí habrían tenido en cuenta esa variable.

Igualmente, un sector de los encuestados afirma que el principal problema que se detecta en el caso es el desinterés de la docente, factor estrechamente relacionado con la

---

<sup>9</sup> Información obtenida del informe *El abandono escolar prematuro en zonas rurales de Europa y España*: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/115543>

falta de atención a los centros de interés del alumnado. La desmotivación de la docente puede deberse a distintos factores: no tener vocación, no gustarle el centro en el que imparte docencia, no querer innovar y adaptarse no solo a la clase sino a la actualidad, tener el comúnmente conocido como “síndrome del profesor quemado”<sup>10</sup>, etc.

Independientemente de los motivos, es cierto que la suma de los factores anteriormente mencionados lleva a no preocuparse por conocer al alumnado con el que se trabaja. Ya se ha explicado que los centros de interés del alumnado son cruciales a la hora de impartir docencia, pues estos nos ayudan a conectar con ellos y a acercarnos el conocimiento de una forma mucho más cercana, familiar y de interés. Una parte importante de los encuestados considera que el problema principal radica en la elección de los textos íntegramente por parte de la docente, excluyendo por tanto las opiniones acerca de los centros de interés del alumnado, que consecuentemente desconecta con mayor facilidad de los contenidos en las sesiones de comprensión de textos escritos.

Otro de los motivos que justifican la baja participación y motivación del alumnado es la forma misma de los ejercicios. El libro de texto plantea ejercicios repetitivos, si se atiende a lo expuesto por el alumnado en el cuestionario. Si las clases se convierten en la realización de ejercicios rutinarios se perderán, por un lado, el dinamismo, y por otro lado, el interés del alumnado, convirtiéndolos en autómatas que realizan el mismo tipo de ejercicio una y otra vez.

Para trabajar la destreza de comprensión lectora de forma que resulte más motivadora al alumnado, una amplia mayoría de informantes optaría por buscar temas de interés para la clase, al mismo tiempo que seguiría un enfoque holístico, es decir, empezaría activando los conocimientos previos para, poco a poco, ir aumentando el nivel de dificultad de los ejercicios y actividades en las distintas fases. Este enfoque seguiría la Taxonomía de Bloom, una manera de categorizar los aprendizajes del alumnado, partiendo de un nivel de complejidad bajo para llegar a otro de complejidad alto. A continuación, se muestra una tabla con la Taxonomía de Bloom:

---

<sup>10</sup> <https://eldiariodelaeducacion.com/2019/05/29/el-sindrome-de-docente-quemado-sera-considerado-enfermedad-relacionada-con-el-trabajo/>


<b>Taxonomía de Bloom</b> <b>Ámbito cognitivos</b>	
evaluación	<b>NIVEL DE COMPLEJIDAD ALTO</b>
síntesis	
análisis	
aplicación	
comprensión	
Conocimiento	
	<b>NIVEL DE COMPLEJIDAD BAJO</b>

Ilustración 1 Fuente: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/wp-content/uploads/sites/105/2015/12/Captura-de-pantalla-2015-12-03-a-las-21-41-48.png>

Como se puede apreciar, y como apuntan los informantes del máster, es importante contemplar las destrezas o el conocimiento como un conjunto de acciones o fases, y no trabajar sobre ellas de una forma directa y sin ningún tipo de preparación. Siguiendo este enfoque holístico y teniendo en cuenta la Taxonomía de Bloom, la enseñanza podría ser significativa, motivadora y eficaz.

Otras propuestas incluyen hacer uso de juegos para aprender, trabajar una segunda destreza o dejar que el propio alumnado elija los textos que se trabajen en clase. Es curioso el hecho de que solo una persona haya hecho referencia directa a dejar al alumnado ser partícipes en la elección de temas de los textos. Ya se ha apuntado en diversas ocasiones a lo largo de este documento la importancia de tener en cuenta los intereses del alumnado. Por lo tanto, esta propuesta, junto con la del enfoque holístico, parecen las más acertadas, pues se pueden trabajar al mismo tiempo y se motivaría al alumnado a seguir las sesiones y a participar en ellas.

El uso de juegos en el aula, para ayudar en el proceso de aprendizaje del alumnado, es una práctica habitual. De esta forma se consigue una mayor participación e interés por parte de la clase con la que se está trabajando, desarrollando también la creatividad. Hoy

en día es muy común dedicar parte de una sesión al desarrollo de un juego que ayude a repasar los contenidos de la Situación de Aprendizaje que se está llevando a cabo. Como ejemplo, se puede jugar al ahorcado para repasar vocabulario o el abecedario, hacer una búsqueda del tesoro por el centro haciendo uso de TIC, distintos *role plays*, etc.

El alumnado de secundaria encuestado sí que está de acuerdo en que la forma en la que se trabaja esta destreza no es la adecuada, pues como ya se ha podido ver en la gráfica 5 del epígrafe 2.4., por parte de la docente no existe intención de hacerlos partícipes. Aquí queda demostrado que es muy importante saber trabajar una destreza y ser capaz de adaptarse a las personas que uno, como profesional, tiene la misión de guiar y de ayudar en su proceso de aprendizaje. Es muy importante ir trabajando poco a poco, activando los conocimientos previos que la clase tiene sobre un tema, darles la oportunidad de crear sus propias hipótesis acerca del texto mirando una imagen, ofrecerles una variedad de ejercicios a realizar para no caer en la rutina de seguir el mismo esquema en todas las sesiones y trabajar actividades relacionadas con el texto a un nivel superior. Esto es lo que se conoce como *pre-reading*, *during reading* y *post-reading*. De esta manera, no solo se prepara al alumnado para afrontar un texto, sino que se les da las herramientas y estrategias necesarias para que se desarrollen como aprendices autónomos.

Normalmente, las destrezas no se trabajan de forma aislada sino en combinación. En el caso de *reading*, las más habituales son la producción de textos orales (*speaking*) o la producción de textos escritos (*writing*). Así lo manifiesta la persona que propone trabajar dos destrezas al mismo tiempo: “La mezclaría con otras destrezas. Nunca trabajaría una destreza sola al mismo tiempo.” (N.S)

En la educación, como se ha repetido en distintas asignaturas del máster, no existen fórmulas que funcionen con todo el alumnado. Esto quiere decir que una metodología empleada con un curso puede no ser la más eficaz con otro. Es por ello por lo que, como docentes, siempre se debe tener en cuenta los factores externos al alumnado que, de una forma u otra, moldean su personalidad y nos dan pistas de lo que se debe hacer para acercarlos el conocimiento que se quiere compartir con la clase. De hecho, una gran mayoría del segundo grupo de informantes del máster manifiestan que tendrían en cuenta el nivel del grupo y los centros de interés.

El nivel del grupo es un factor muy importante, pues si se conoce el nivel medio de la clase se podrá adecuar las actividades y las sesiones para que todos sean capaces de seguirlas sin ningún problema. Siempre se puede diseñar actividades para las personas que terminen rápido, para que no se queden sin nada que hacer.

Solo tres personas del grupo de informantes máster opinan que factores tales como los conocimientos previos sobre el tema, el entorno del alumnado y los trabajos en grupo deben ser tenidos en cuenta a la hora de proponer actividades. Ya se ha señalado la importancia de seguir la Taxonomía de Bloom, de ir de un entendimiento más básico hasta llegar a un nivel de entendimiento más alto. Aquí es donde se debe trabajar los niveles más bajos, con los conocimientos previos del tema. Posiblemente se tenga que hacer más hincapié en el vocabulario de un tema que la clase no conozca, pero también, si conocen el tema, repasar el vocabulario, activando conocimientos previos, puede ser crucial para que desarrollen las actividades de la forma más eficiente posible.

El entorno del alumnado puede dar las claves de los temas a tratar pues, posiblemente, se sientan mucho más motivados si ven algo que pueden encontrar en su día a día, o incluso llevarlo a la práctica fuera del centro. Es por ello por lo que siempre se debe adaptar el contenido al entorno en el que se encuentra el centro porque, de esta forma, se conseguirá mayor cercanía a la clase. A esto se le puede sumar la idea del trabajo en grupo. Normalmente, el alumnado se siente mucho más seguro cuando tienen que trabajar en grupo, pues no se ven solos y pueden pedir ayuda a sus propios compañeros, compartir puntos de vista o llegar a acuerdos. El problema con este tipo de trabajos es que no suelen ser equitativos, ya que una o dos personas son las que llevan el peso del proyecto mientras que los demás trabajan poco o nada. Teniendo esto en cuenta, se debe buscar la manera de evaluar el trabajo en equipo, pero también poder poner una nota individual.

Los factores propuestos por los encuestados responden directamente a la idea de tener en cuenta a los protagonistas de las clases, el alumnado. No se debe perder de vista que, si se les hace partícipes y se tiene en cuenta sus gustos, opiniones y nivel medio de la clase, seguramente la participación será más alta y se verían más motivados en el desarrollo de las sesiones.

Uno de los grandes debates en la educación actual es la eterna duda de si usar TIC mejora la calidad de enseñanza y capta más la atención del alumnado que los métodos más tradicionales (libros, fichas, etc.). En este caso, casi la totalidad de los encuestados

afirman que sí se debe tener en cuenta actividades que requieran de TIC para trabajar la destreza de comprensión lectora.

Independientemente de que se quiera seguir una metodología más tradicional, no se debe dejar de lado la nueva realidad a la que se enfrentan los alumnos día a día, y que va a marcar seguramente su futuro laboral y social: la era digital. Se les debe facilitar herramientas con las que puedan trabajar o socializar, y las TIC forman parte de estas herramientas. La realidad actual es un mundo conectado, en el que casi todo se hace actualmente de forma telemática. Ahora bien, ¿se hace un uso adecuado de la misma? La pandemia que estamos sufriendo ahora mismo ha demostrado que muchos centros y universidades no están preparados para poder afrontar una docencia telemática.

A esto se le suma que no todo el alumnado tiene una conexión a internet estable o los equipos necesarios para poder seguir este tipo de docencia. De acuerdo con Ingrid Mosquera Gende (2019), el informe *Programación, Robótica y pensamiento computacional*<sup>11</sup> demuestra que, en España, en todas y cada una de las etapas educativas, todas las comunidades autónomas tienen alguna asignatura que incluyen didácticas de tecnología y programación. También apunta que, desafortunadamente, solo el 10% de los centros cuentan con medios digitales en las aulas, otro de los principales problemas a los que se enfrentan los centros a la hora de adaptarse a la digitalización<sup>12</sup>.

De entre las diferentes propuestas de actividades que guardan relación con el *reading*, los encuestados incluyen: la proyección de una imagen relacionada con el texto para la activación de conocimientos, la lectura de un texto digital, la realización de de ejercicios de forma telemática, etc. Se debe buscar el equilibrio entre lo tradicional y lo digital, pues no es bueno depender enteramente de lo tecnológico, ya que ante cualquier imprevisto como quedarse sin internet, un corte de luz o la avería de un equipo, el docente se vería sin ningún medio para poder desarrollar la sesión con normalidad. Es importante recordar que en el currículo de la materia se recoge que el alumnado tiene que ser capaz de reconocer distintos tipos de textos (digitales, correos, artículos, etc.), por lo que el uso de TIC es algo fundamental para esta destreza, y lo es aún más si se tiene en cuenta que la gran mayoría de los adolescentes leen a través de la pantalla.

---

<sup>11</sup> <http://educalab.es/-/informe-sobre-programacion-robotica-y-pensamiento-computacional-en-el-aula-situacion-en-espana>

<sup>12</sup> <https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-cifras-no-mienten-la-digitalizacion-en-las-aulas-es-una-realidad-a-nivel-mundial/549203639125/>



En cuanto al tipo de actividades que llevarían a cabo en las aulas, la mitad de los encuestados afirman que trabajarían siguiendo la estructura de *pre-reading*, *during reading* y *post-reading*. Ya se ha dicho que se trata de un enfoque holístico y que sigue la Taxonomía de Bloom de empezar por un nivel bajo de entendimiento hasta llegar a un nivel alto. De esta manera, se prepara al alumnado para afrontar el texto de una forma mucho más relajada, reduciendo el estrés que suele ocasionar este tipo de destreza. Entre las actividades que se pueden trabajar en cada fase se encuentran:

- *Pre-reading*: Observar la imagen que acompaña al texto y el título para intentar descubrir de qué trata el texto; crear un mapa conceptual para ir activando los conocimientos previos; visualizar un vídeo que guarde relación con el tema del texto; crear hipótesis acerca del texto, etc.
- *During reading*: comprobar si las hipótesis que se crearon en la fase anterior son correctas o no; averiguar el significado de las palabras que se desconocen a partir del contexto de estas; buscar en el texto información específica; diferenciar entre la idea principal y las secundarias, etc. En cuanto a buscar información específica en el texto (puede ser relacionada con la idea principal, con tiempos verbales, etc), se puede emplear un *Guided Matrix*, una tabla en la que se les da, en una columna, las cosas que deben buscar en el texto y la siguiente columna en blanco para que puedan anotar sus respuestas, fomentando el *Skimming*.
- *Post-reading*: en esta fase se pueden hacer actividades que requieran una producción ya sea escrita o hablada por parte del alumnado. Entre ellas destacan los *role play*, añadir un párrafo al texto desde otro punto de vista, cambiar el formato del texto; escribir una respuesta u opinión personal, etc.

Los juegos forman también una parte importante del uso de TIC, ya que en la web existe una gran oferta de juegos que se pueden relacionar con la lectura. Una parte de los encuestados propone usar *Kahoot!* como uno de estos juegos. Mediante esta página, el profesorado puede crear un cuestionario interactivo en el que compite toda la clase al mismo tiempo. Se pueden incluir preguntas sobre el texto, frases de verdadero o falso, vocabulario, etc. Se trata de un juego bastante sencillo, ya que el alumnado solamente tiene que usar sus móviles, tablets u ordenadores para acceder, leer la pregunta y elegir la opción correcta, pero tiene esa motivación extra de competición, que hace que la clase se involucre e intente sacar la máxima puntuación.

Otra posibilidad es la de crear una búsqueda del tesoro con códigos QR que se encuentren en distintas partes del centro. El alumnado, dividido en grupos, irá resolviendo las cuestiones que se esconden en los códigos QR, para obtener una pista de dónde se encuentra el siguiente. De esta forma, se fomenta el uso de TIC, el trabajo en equipo y el alumnado se muestra participativo y motivado ya que la actividad se realiza fuera del aula.

Otra opción para incluir las TIC en el aula de acuerdo con los encuestados es hacer uso de letras de canciones. Se podría escoger una canción adecuada y que sea del gusto de la mayoría de la clase, para analizarla. Se puede sacar el significado de esta, hacer un *Guided Matrix* de encontrar ciertas palabras, estructuras o tiempos verbales, realizar actividades de verdadero o falso o incluso representarla como una obra teatral o reescribirla desde otro punto de vista. Se trataría de una manera completamente distinta de trabajar la destreza, algo que puede ser muy interesante para el alumnado, ya que se sale del patrón de actividades y textos que se trabajan en esta destreza.

En cuanto a las actividades orales, como apunta uno de los encuestados, se podría trabajar en grupos alguna actividad en la que tengan que explicar un párrafo del texto a sus compañeros, resumirlo o incluso representarlo. Se pueden apoyar en alguna imagen, hacer una presentación digital o incluso algún vídeo para realizar este tipo de actividades.

Las últimas dos preguntas del cuestionario guardan relación con su opinión acerca del estudio de casos. Todo el grupo de informantes máster creen que se trata de una herramienta muy útil para poder analizar y solucionar los problemas que surgen en el aula. Dicen que se trata de una forma realista y cercana de afrontar los problemas y contextualizarlos, por lo que es mucho más personal. Ver un caso ayuda a visualizar mejor la situación, ya que nos da todos los detalles necesarios para poder entender qué está sucediendo y poder pensar en soluciones o alternativas para afrontar dicho problema.

Uno de los encuestados afirma que la forma realista en la que se narra el caso le ayuda a visualizarse a sí mismo en el caso, por lo que le resulta muy útil. Aquí se refleja lo que se explica en el marco teórico, que el caso es una narración, ya que esta es la mejor forma de exponer la información que tiene como elemento principal las conductas humanas, algo que se expresa de forma cualitativa y que en la narración encuentra su máxima expresión.

Esto pone de manifiesto que, tanto el primer grupo de informantes, los alumnos de secundaria, como el segundo, los compañeros del máster, entienden que hay un problema a la hora de impartir la destreza de comprensión lectora: la metodología. Ambos hacen hincapié en que no consideran que las sesiones se estén desarrollando de la mejor manera posible y que se necesita implementar una metodología que se aleje de lo tradicional y se enfoque en el contexto del alumnado, la realidad de su entorno y de su era, la era digital.

Ambos grupos de informantes, igualmente, hacen referencia a los centros de interés, pues es la clave para una enseñanza más cercana. Los dos consideran que, de tenerse en cuenta, la motivación e implicación de la clase aumentaría, ya que los temas estarían consensuados por los docentes y el alumnado. Es muy importante hacer que el alumnado participe no solo en el desarrollo de las sesiones, sino en la elección de temas e incluso de actividades, ya que de esta manera se sentirán representados y tenidos en cuenta, aumentando su confianza y motivación.

Teniendo todos estos datos en mente, es necesario llevar a cabo una propuesta de mejora para las sesiones de *reading*, por lo que en el siguiente epígrafe se desarrollará una propuesta de actividades para la comprensión lectora que reflejan lo analizado anteriormente.

### 3. PROPUESTA DE MEJORA

Teniendo en cuenta el currículo de la materia y los datos que ha aportado el cuestionario dirigido al primer grupo de informantes, se pretende crear una propuesta de mejora para trabajar la destreza de comprensión lectora. Esta propuesta tendrá como principal objetivo motivar al alumnado contando con un texto que sea de su centro de interés, y con el cual una mayoría de las personas que conforman la clase se puedan sentir identificadas. Asimismo, se tendrá en cuenta el contexto socioeconómico y cultural, así como el nivel medio de la clase.

Para ello, se trabajará con el criterio 7 del *Currículo Primera Lengua Extranjera* (p.41), que se refiere a las estrategias recomendadas para la comprensión de textos escritos, tal y como se presentan a continuación:

Aplicar las estrategias más adecuadas para comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales y los detalles relevantes de textos breves, en formato impreso o digital, con el fin de responsabilizarse gradualmente de su propio aprendizaje, desarrollar su autonomía y aprovechar el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

Con este criterio se pretende comprobar que el alumnado como aprendiz autónomo es capaz de aplicar estrategias (movilización de información previa, formulación de hipótesis sobre contenido y contexto...) para comprender mensajes escritos (instrucciones generales, anuncios y material publicitario, correspondencia personal y formal, lo esencial de textos periodísticos breves, de páginas web, de historias de ficción breves para jóvenes, etc.) que versen sobre temas generales o de su interés en los ámbitos personal, público, educativo u ocupacional. Todo ello con el fin de que el alumnado asuma paulatinamente un papel preponderante en su propio aprendizaje, adquiera autonomía y aproveche el enriquecimiento mutuo que supone el aprendizaje en grupo.

Estrategias de comprensión:

1. Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
2. Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
3. Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).
4. Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.

5. Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.

6. Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.

Esta propuesta se diseña para ser trabajada durante 3 o 4 sesiones en las que el alumnado irá avanzando de menor a mayor nivel de entendimiento, así como trabajando la destreza por fases (*pre-reading*, *during reading* y *post-reading*).

### 3.1. Pre-reading activities

Destreza	Sesión	Actividad	Estrategia	Temporalización
<i>Reading</i>	1	<i>Mind map</i> <i>Cooking time!</i>	- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema. - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo - Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.	20-25 minutos

En esta primera fase, se va a trabajar *pre-reading* con el fin de seguir un enfoque holístico y la Taxonomía de Bloom. El texto que se usará en estas sesiones será el de una receta de tarta de chocolate, un tema que a la clase le puede llamar la atención, ya que todos tendrán un plato favorito o seguramente a alguna persona le guste la cocina, además de ser el chocolate uno de los ingredientes favoritos del mundo.

Se empezará la sesión mostrando a la clase, con la ayuda de un proyector, el título del texto al que van a tener que hacer frente: *Simple & Easy Chocolate Cake*. Al mismo tiempo, se proyectará una foto de una tarta de chocolate y se le preguntará a la clase si tienen idea de qué puede tratar el texto que van a leer seguidamente:



Este primer paso llevará entre 5-10 minutos, ya que la idea es hacerles pensar y debatir un poco, para acercarse lo máximo posible y trabajar como destreza secundaria el *speaking*. De esta manera, se empezarán a formular las primeras hipótesis con respecto al tema del texto y empezarán a nombrar vocabulario que guarde relación con el tema. Para fomentar el debate y que la clase llegue a un acuerdo, se realizará un mapa conceptual (*mind map*) que el docente al cargo de la clase irá completando en la pizarra con las aportaciones del alumnado.

Una vez la clase haya manifestado sus hipótesis acerca el tema principal del *Reading*, y realizado el mapa conceptual, el siguiente paso consiste en la visualización de unas imágenes en las que se muestra vocabulario relacionado con la cocina, actividad dos, que tiene por título *Cooking time!* De esta forma, se prepara al alumnado para que pueda entender las palabras nuevas que aparecen en el texto o que necesiten para poder completar las actividades que lo acompañan, o incluso repasar algunas palabras con las que hace tiempo que no se trabaja.

Se irá trabajando palabra a palabra, dejando que sea el propio alumnado el encargado de definir la palabra, siempre en inglés, al resto de la clase. Solo en caso de que nadie entienda una palabra, será la persona al cargo de la asignatura la encargada de explicarla, haciendo una serie de preguntas para guiar a la clase a que descubran la

definición o, como última opción, definiendo la palabra, pidiendo después que alguien vuelva a explicar el término usando sus propias palabras. Esto se hace de esta manera para que el alumnado participe de forma activa en su propio proceso de aprendizaje, con el docente como guía, evitando las clases expositivas donde solo habla la persona a cargo de la materia, mientras los protagonistas pasan a un segundo plano, limitándose exclusivamente a oír y copiar.

De acuerdo con el artículo digital de Rafael Durán (2016, párr. 1.), el modelo tradicional basado en “la memorización y la repetición, los deberes y los exámenes estandarizados para evaluar el progreso de los alumnos” tiene como consecuencia el abandono escolar prematuro. Afirma que lo importante es basar el proceso de aprendizaje no solo en el conocimiento, sino en “las personas, en sus relaciones, en sus estados de ánimo, en su capacidad de estar en la sociedad”. Por lo tanto, queda de manifiesto la importancia que tiene el poner el foco en los auténticos protagonistas de la educación: el alumnado.

A continuación, se muestran los términos seleccionados acompañados de una imagen para ayudar al alumnado a comprender y asimilar las palabras que deberán copiar en sus libretas:



**BOIL**



**BAKING**



**FRY**



**MIX**



**CUT**



**SLICE**





**POUR**



**MIXER**



**BOWL**



**OVEN**

Se usarán frases sencillas y claras para que la clase entienda cada una de las palabras y sepa emplearlas. A continuación, se proponen algunas formas de definir los términos:

- Boil: to heat water for cooking
- Baking: to cook something in the oven
- Fry: to cook something in oil, like fries
- Mix: to put two or more things together
- Cut: to divide something using a knife
- Slice: to cut something into thin pieces
- Pour: to put a liquid or other substance from bottle to a bowl
- Mixer: a machine you use to mix things in the kitchen
- Bowl: a round, deep dish
- Oven: a machine in the kitchen to cook

Esto podría llevar alrededor de 10-15 minutos, puesto que la idea es, como ya se ha mencionado, que el alumnado participe de forma activa y sean los protagonistas.

### 3.2. During Reading activities

<b>Destreza</b>	<b>Sesión</b>	<b>Actividad</b>	<b>Estrategia</b>	<b>Temporalización</b>
<i>Reading</i>	1	- First reading -A guide through the text	- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). - Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.	25-30 minutos

Una vez trabajada la fase anterior, se pasará a la primera lectura del texto. Para ello, se realizará una primera lectura en voz alta con la que se pretende acercar al alumnado al texto, a que se familiarice con él, que señale palabras desconocidas, que se inicie en la pronunciación, etc. Posteriormente, se procederá a una lectura individual para que cada uno/una hará a su ritmo.

A continuación, se muestra el texto con el que debe trabajar la clase:

## SIMPLE & EASY CHOCOLATE CAKE

Everybody loves chocolate! You can use this ingredient for different recipes like cupcakes or cakes.

Here you got an easy recipe of a delicious chocolate cake. For this recipe, you will need:

### **INGREDIENTS**

- 150g flour
- 50g chocolate
- 200g brown sugar
- 125ml milk
- 2 eggs

To make our chocolate cake, we need to:

- 1 Preheat oven to 180 degrees
- 2 Mix all the ingredients in a bowl and mix them using a mixer
- 3 Pour the mixture into a cake bowl and bake it for 40 minutes



Después de la lectura, se le pedirá a la clase que comparen sus hipótesis iniciales acerca del texto después leerlo por primera vez. Esto podría llevar alrededor de 10 minutos. Acto seguido, se le pedirá que completen un *Guided Matrix* para asegurarnos de que saben identificar dónde se encuentra la información en este tipo de texto, una receta, aplicando así, técnicas de *Skimming*. Se les darán las indicaciones de una manera clara y sencilla, para que todos entiendan lo que deben hacer.

A continuación, se muestra la actividad:

**Complete this  
Guided Matrix**

For which ingredients can we use chocolate?	
Which ingredients do we need for the recipe?	
What cooking tools do we need for this recipe?	
Find one future tense	
Find at least 4 words of the vocabulary	

Este tipo de actividad va más allá de las preguntas de quién, cómo, cuándo, dónde y por qué, ya que se le pide a la clase que busque información específica que se encuentra en distintos párrafos, para que lleguen a asimilar que, en textos de este tipo, recetas, la información, por norma general, se encuentra en los mismos párrafos. Asimismo, también se trabaja la asimilación de información, para asegurarse de que han entendido el texto y saben responder a lo que se les pide en el *Guided Matrix*, ayudando por lo tanto a que descubran el tema principal del texto.

Empleando este método de trabajo se obtiene un *feedback* real acerca de la mejora o no del alumnado, con lo cual se podría incidir directamente en los apartados que lo requieran, tanto si son de vocabulario como si atienden a cuestiones gramaticales.

Esta actividad podría llevar unos 15-20 minutos, ya que la idea siempre es la de dar voz al alumnado y que sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje, por lo que se pedirá que en voz alta den sus respuestas en grupo de 5 personas, motivando al mismo tiempo el trabajo en equipo, para que se pongan de acuerdo y acepten el punto de vista de otras personas.

### 3.3. Post-reading activities

Destreza	Sesión	Actividad	Estrategia	Temporalización
<i>Reading</i> (principal) <i>Speaking</i> (secundaria)	1	- <i>What does it mean?</i> - <i>I'm telling the truth!</i>	- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales). - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.	15-20

Finalmente, se llega a la fase última, que constará de dos actividades, una para afianzar la comprensión del texto que se ha estado trabajando y una de producción. Estas actividades demandan mayor nivel de comprensión, siguiendo la Taxonomía de Bloom.

Se le pedirá al alumnado que vuelvan a leer el texto de forma individual. Se les concederá tanto tiempo como necesiten. Hecho esto, se les preguntará si entienden o

recuerdan el significado de las palabras, y en caso de que alguien manifieste no entender alguna, no será el docente sino otro compañero de la clase que conozca su significado el encargado de definirlo. En el hipotético caso de que nadie entienda la palabra, el docente les ayudará a sacar el significado teniendo en cuenta el contexto de la palabra, tanto en la frase como en el texto. De esta manera, se les estará dotando de una herramienta básica a la hora de enfrentarse a palabras que desconocen en un texto, pues no siempre se dispone de acceso a diccionarios para buscar en ellos.

Entre las estrategias que se pueden seguir para deducir el significado de una palabra por el contexto, se encuentran: fijarse en la morfología de la palabra (la raíz de la palabra, los prefijos y sufijos, etc.); las palabras que aparecen antes y después del término en cuestión; el sentido de la frase o el tema del texto, entre otras<sup>13</sup>. Para realizar esta actividad, se calcula más o menos que se necesitará una media de 5-10 minutos.

Lo siguiente será pedir al alumnado que, en los mismos grupos que han estado trabajando, redacten dos frases de verdadero o falso para que el resto de la clase responda. Haciendo esto, se trabaja el entendimiento del texto y se motiva al alumnado, pues se convierten en los protagonistas de un ejercicio que tradicionalmente viene ya redactado. Las preguntas de verdadero o falso, si no se centran en información muy general del texto, sirven para trabajar una vez se haya leído el texto varias veces, pues el alumnado es capaz de recordar y encontrar las evidencias en el texto. No solo tienen un entendimiento general del texto, sino que en esta fase son capaces de recordar detalles y temas secundarios. Esto podría llevar unos 10 minutos, por lo que la primera sesión terminaría con la realización de esta actividad.

### 3.3.1. Post-reading activities 2

Destreza	Sesión	Actividad	Estrategia	Temporalización
<i>Reading</i> (principal)	2 y 3	My favourite Canarian food	Planificación, ejecución y evaluación y corrección (destrezas secundarias)	Puede alargarse dos sesiones.

<sup>13</sup> Para más información acerca de diferentes estrategias se puede visitar:  
<https://www.abc.com.py/edicion-impresa/suplementos/escolar/como-deducir-significados-a-partir-del-contexto-1394658.html>

Writing y Speaking (secundarias)				
----------------------------------	--	--	--	--

Una vez se haya entendido todo el texto, se procederá a realizar un ejercicio de producción. En este caso, el alumnado, en grupos de cinco, tendrán que preparar una receta de su plato canario favorito para grabar un tutorial como si fueran *influencers* para sus redes sociales. De esta manera, se incluiría también a las personas que manifestaron interés por temas como Canarias o redes sociales. Además, se trata de una actividad en la que se ven identificados, pues se trabaja con su contexto, las Islas Canarias, a la par que se hace uso de TIC mediante la grabación del tutorial. Es importante mostrarles que sus actividades tienen algún fin, pues de esta manera se le añade un grado motivacional más y hace que se esfuercen. En esta ocasión, se les comentará que sus tutoriales serían colgados en el aula virtual de la clase, para que todos tengan acceso a las recetas y los tutoriales.

La importancia de las TIC viene recogida en el propio currículo de la materia, ya que se trata de una realidad muy cercana al alumnado y que forma parte de su día a día:

[...] las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen un papel destacado: dotan de autonomía para aprender dentro y fuera del centro educativo, modelan la forma de relacionarse, de acceder a la información, de transformar, de crear y de integrarse con el entorno, por lo que, correctamente utilizadas, aumentan las capacidades cognitivas y expectativas de aprendizaje. (*Currículo Primera Lengua Extranjera*, p.1)

Se les informará de que deben seguir la estructura que presenta el texto con el que se ha trabajado, es decir: una introducción, los ingredientes y los pasos. Tendrán que hacer uso, además, del vocabulario con el que se ha trabajado, especialmente los instrumentos de cocina. Se les aconsejará que visiten un diccionario online por si necesitan buscar algún ingrediente que no se ha dado en clase.

Para realizar el cartel que incluya su receta, se les ofrecerán distintos ejemplos y se les mostrará un tutorial de cómo usar la web *Canva* para realizar el diseño de su receta. Al mismo tiempo, se les facilitará vocabulario con platos típicos de la cocina canaria para que puedan realizar la actividad sin problema:

- Tutorial para aprender a crear un cartel usando la web *Canva*:  
<https://www.youtube.com/watch?v=IyWAmAlgSa4>
- Vocabulario extra



Las redes sociales encuentran en los adolescentes su principal núcleo de usuarios. Marta Ricart publicó un artículo en el periódico La Vanguardia en 2019<sup>14</sup> afirmando que los adolescentes manifestaban pasar horas con sus teléfonos móviles en distintas aplicaciones. TikTok es actualmente una de las más famosas, y con más adolescentes, pues es habitual encontrar por la calle a chicas y chicos haciendo *lipsync* o algún baile viral. De acuerdo con Chris Beer (2019), el 41% de los usuarios de esta aplicación son adolescentes entre 16 y 24 años<sup>15</sup>.

Este tipo de actividad suele gustar mucho, pues el alumnado se centra en hablar de sus propios gustos y se desenvuelven mejor. Además, se les está mostrando que el inglés puede ser extrapolable a otros ámbitos de sus vidas, como pueden ser las redes sociales.

Esta actividad podría alargarse durante dos sesiones, pues tienen que crear una receta usando *Canva*, ponerse de acuerdo entre las personas del grupo, buscar el

<sup>14</sup> <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190329/46903500858/adiccion-movil-adolescentes-apps-juegos-abuso-instagram.html>

<sup>15</sup> <https://blog.globalwebindex.com/trends/tiktok-music-social-media/>



vocabulario que necesiten para la receta y explicarla haciendo un tutorial como si fuera para sus redes sociales, que posteriormente se subirá al aula virtual de la clase.

#### 4. CONCLUSIÓN

Habiendo tomado como referencia los cuestionarios cumplimentados tanto por el alumnado de 2ºB como por los compañeros del Máster en la especialidad de Inglés, se ha llegado a la conclusión de que el origen del problema se hallaba en la metodología empleada para trabajar la destreza de comprensión lectora.

El alumnado de secundaria pudo compartir sus opiniones acerca de la metodología que se estaba empleando, acerca de sus gustos, intereses o de lo que se podría hacer para mejorar su participación en las sesiones de comprensión lectora. Muchos se quejaban de lo repetitivo que llegaban a ser los ejercicios, de la falta de innovación y de la ausencia de TIC en las actividades.

Gracias a los datos recogidos del primer grupo de informantes, se pudo elaborar un caso “ficticio” que refleja los problemas detectados y que recoge, de forma sencilla y directa, las claves para entender lo que realmente ocurre en el aula.

Este caso dio voz, igualmente, al alumnado del Máster que, curiosamente, comentaban lo mismo que los de secundaria: el problema reside en la metodología. A lo largo del cuestionario se les iba guiando para que, usando el caso, pudieran extraer la información necesaria para comprenderlo e intentar buscar soluciones. La gran mayoría resaltó la importancia que tiene dejar que la clase forme parte del proceso de aprendizaje, ya que el alumnado es el auténtico protagonista de la educación.

En el mismo cuestionario-guía se incluyeron dos preguntas que hacían referencia directa a la utilidad del caso a la hora de detectar problemas en el aula y de proponer soluciones. La respuesta de la totalidad de los encuestados refleja que resulta de gran utilidad ver la información dispuesta en forma de caso, ya que se trata de una narración que ayuda a entender lo que ocurre porque responde a situaciones que se dan en el día a día, por lo que es una herramienta cercana y realista para investigar en las aulas. Por lo tanto, se valora muy positivamente este modelo de investigación y se pone de manifiesto su efectividad y utilidad en el campo educativo.

A lo largo de este trabajo, se ha demostrado que el caso es una herramienta de investigación que se adapta muy bien a las necesidades de cada aula, y que es una de las mejores propuestas para encontrar soluciones específicas a situaciones específicas.

Gracias al estudio de casos, un docente puede diseñar una propuesta de mejora teniendo en cuenta toda la información que se puede extraer de los mismos: raíz del problema, centros de interés de la clase, ejercicios que no gustan, temas que resultan mucho más llamativos al alumnado y un largo etcétera. Esta propuesta de mejora recoge también las estrategias del criterio 7 del currículo autonómico, que ayudan al alumnado a prepararse para poder comprender un texto, especialmente cuando se trata de uno nuevo.

Además, siguiendo estas estrategias se propicia el diseño de actividades que respondan a un enfoque holístico y que sigan la Taxonomía de Bloom para ir aumentando poco a poco el nivel de entendimiento y de dificultad que se exige a la clase. Es muy importante trabajar las destrezas por fases, ya que de esta forma los alumnos activan poco a poco los conocimientos previos sobre el tema principal, crean sus propias hipótesis que luego podrán comprobar y reformular y son capaces de identificar el tipo de texto, localizando por lo tanto dónde se encuentra la información que necesitan para realizar las actividades propuestas.

El trabajo colaborativo resulta mucho más motivador y enriquecedor, al igual que diseñar los textos y las actividades teniendo en cuenta el nivel de la clase, los centros de interés y el contexto socioeconómico y cultural del alumnado. Si se consigue que el alumnado vea sus intereses reflejados en los textos a trabajar y en las actividades a realizar, a diferencia de lo que habitualmente se encuentra en los libros de texto, la motivación y la implicación por parte de la clase se verán incrementadas exponencialmente.

En circunstancias normales, se habría llevado a cabo una observación de los alumnos de secundaria que podría haber ido acompañada de un segundo cuestionario para comprobar si la propuesta de mejora es efectiva y ha habido un progreso en la destreza de comprensión lectora. Al estar bajo la sombra de la pandemia del COVID-19, esto no ha sido posible, pero teniendo en cuenta que la propuesta incluye las aportaciones realizadas por el propio alumnado y que se trabajan las estrategias del currículo, podría esperarse que esta propuesta fuese viable y efectiva.

Por lo tanto, se ha podido comprobar que el estudio de casos abre la puerta a una investigación personalizada y adaptable que da voz a los verdaderos protagonistas de los centros, el alumnado, y ofrece la posibilidad de autoevaluarse como docentes y de seguir mejorando e innovando ya que, como se ha señalado, ningún grupo es igual a otro y, por

ello, lo que funcionaba con uno, puede no aplicarse a otros. Mills (2011:2) define el estudio de casos como *“una actividad creativa continua que nos expone a sorpresas durante todo el proceso”*.

Como dijo Xun Kuang (siglo III a.C.) *“Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”*.

## 5. REFERENCIAS

Beer, C. (2019, noviembre 27). *Is TikTok Setting the Scene for Music on Social Media?*  
<https://blog.globalwebindex.com/trends/tiktok-music-social-media/>

CEO Manuel de Falla. (s. f.). <http://ceomanueldefalla.weebly.com/>

Fernández, R. D. (2016, mayo 9). *El alumno, protagonista de su propio aprendizaje.*  
[https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/05/06/empresas/1462569379\\_819382.html](https://cincodias.elpais.com/cincodias/2016/05/06/empresas/1462569379_819382.html)

Gende, I. M. (2019, junio 20). *Las cifras no mienten: la digitalización en las aulas es una realidad a nivel mundial.*  
<https://www.unir.net/educacion/revista/noticias/las-cifras-no-mienten-la-digitalizacion-en-las-aulas-es-una-realidad-a-nivel-mundial/549203639125/>

Gobierno de Canarias. (s. f.). Currículos | Educación Secundaria Obligatoria | Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes | Gobierno de Canarias.  
<https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/secundaria/informacion/ordenacion-curriculo/curriculos-de-la-educacion-secundaria-obligatoria-eso/>

Gobierno de Canarias. (2015, agosto 31). BOC - 2015/169. Lunes 31 de Agosto de 2015 Anuncio 4018. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>

Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya.

Mendóza Martínez, V. M. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación.* Berlín, Alemania: Editorial Académica Española.

Messerschmitt, D. S., & Hafernik, J. J. (2009). *Dilemmas in Teaching English to Speakers of Other Languages: 40 Cases* (4th ed.). Michigan, USA: University of Michigan Press.

Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (4th ed.). Boston, USA: Pearson.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). El currículo  
<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/lomce/el-curriculo.html>

RAE. (s. f.). caso | Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/?w=caso>

Ricart, M. (2019, marzo 15). *Adolescentes y móvil: ¿cuándo es exceso de uso y cuándo adicción?*  
<https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190329/46903500858/adiccion-movil-adolescentes-apps-juegos-abuso-instagram.html>

Santamaría Luna, R. (2015). *EL ABANDONO ESCOLAR PREMATURO EN ZONAS RURALES DE EUROPA Y ESPAÑA*. (24).  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/115543>

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata.

Tapia Sosa, E. (2016). *Investigación educativa. Fundamentos para la investigación formativa*. Berlín, Alemania: Editorial Académica Española.

# ANEXO I

## Cuestionario alumnado 2ºB

2/6/2020

Mi opinión sobre las clases de Inglés

### Mi opinión sobre las clases de Inglés

Responde de manera sincera. Es completamente anónimo.

\*Obligatorio

1. ¿Te motivan las tareas de reading que te mandan a hacer? ¿Por qué? \*

---

---

---

---

---

2. ¿Te gustan los textos que se trabajan en clase? \*

---

---

---

---

---

3. ¿Piensas que se está trabajando bien el reading? Justifica tu respuesta. \*

---

---

---

---

---

4. 4. ¿Qué temas te gustaría ver en los textos? \*

---

---

---

---

5. 5. ¿Te gustaría que se emplearan más TIC en las clases? \*

---

---

---

---

6. 6. ¿Por qué no participas en las clases de reading? \*

---

---

---

---

7. 7. Si las clases fueran más dinámicas, ¿participarías más? \*

---

---

---

---



8. 8. ¿Lees en inglés fuera de clase? \*

---

---

---

---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## ANEXO II

### Cuestionario alumnado máster

2/6/2020

Cuestionario sobre el caso planteado.

#### Cuestionario sobre el caso planteado.

El estudio de casos es una metodología o instrumento de investigación cuya finalidad es la de dar solución a un problema que llama la atención del investigador y al cual se pretende encontrar las respuestas al cómo y por qué ocurre.

\*Obligatorio

1. Una vez leído el caso, por favor, resúmelo en un párrafo. \*

---

---

---

---

---

2. ¿Cuáles son, a tu juicio, los principales problemas que plantea este caso? \*

---

---

---

---

---

3. ¿Cómo plantearías el trabajo de esta destreza para que resultara más motivador? \*

---

---

---

---

---

<https://docs.google.com/forms/d/1V2SedzRkR2CvEtqnaWUaRMLUTG6Dt55Fg1hYSrHPxU/edit>

1/3

4. ¿Qué factores tendrías en cuenta a la hora de proponer actividades?

---

---

---

---

---

5. ¿Incluirías actividades que requieran el uso de TIC en esta destreza? \*

---

---

---

---

---

6. ¿Qué actividades llevarías a cabo? \*

---

---

---

---

---

7. ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para entender y analizar el problema que se plantea?

---

---

---

---

---

8. ¿Te resulta útil ver la información dispuesta como "un caso" para proponer soluciones?

---

---

---

---

---

9. ¿Quieres añadir algún comentario?

---

---

---

---

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios