

Google Classroom como herramienta didáctica para trabajar las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita en inglés

Modalidad: investigación e innovación educativa

Beatriz Lorenzo Hernández

Trabajo dirigido por Carmen Río Rey

2018-2019

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

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo explorar la forma de trabajar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita en la asignatura de inglés mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente a través de la plataforma Google Classroom. Para ello, se ha realizado una investigación de aula con dos grupos de 2º de la ESO para estudiar las similitudes y diferencias que presentan ambos cursos durante el desarrollo de la situación de aprendizaje al realizar una serie de tareas relacionadas con las destrezas mencionadas. Para recabar información se han empleado instrumentos cualitativos y cuantitativos que determinan la predisposición que muestra el alumnado y el profesorado a emplear Google Classroom para trabajar estas destrezas. Además, se indican propuestas de mejora para que aumente la predisposición del alumnado a usar dicho recurso. Esta investigación apunta a que las TIC tienen un gran potencial para mejorar la docencia y a que Google Classroom es una herramienta que facilita tanto la tarea docente como la actividad del alumnado a la hora de trabajar las destrezas, debido a la cantidad de recursos que permite utilizar.

Palabras clave: Comprensión lectora, Expresión escrita, Google Classroom, TIC

ABSTRACT

This research has as its main aim to investigate the suitability of using ICT to work with reading and writing skills in English, especially by using Google Classroom. In order to do so, a classroom investigation has been conducted with two groups of 2º ESO with the purpose of studying the similarities and differences between them throughout the development of the different activities designed in the learning situation by means of Google Classroom. To gather information, both qualitative and quantitative methods have been used to analyze teachers and students' predisposition to use Google Classroom to practise reading and writing skills. Furthermore, this research offers some suggestions for improvement in order to raise students' predisposition to use the aforesaid platform. This research suggests that ICT tools have great potential for both teachers and students to develop the skills previously mentioned, due to the different resources they make available.

Key words: Reading, Writing, Google Classroom, ICT

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Justificación y objetivos de la investigación	7
2.1. Los problemas con la comprensión lectora y con la expresión escrita	7
2.2. La importancia de la tecnología en la sociedad actual	8
2.3. La elección de Google Classroom	9
2.4. Objetivos del trabajo	10
3. Marco teórico de la investigación	12
3.1. Principios pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras	12
3.2. Aplicación didáctica de las TIC	15
3.2.1. La tecnología educativa en las últimas tres décadas	15
3.2.2. El uso didáctico de las TIC en la actualidad: retos y posibilidades	16
3.2.2.1. Principales retos que se plantean	17
3.2.2.2. El inmenso potencial de la tecnología educativa	20
3.2.3. Las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	24
3.2.3.1. Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora	26
3.2.3.2. Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita	26
3.2.4. Experiencias didácticas previas con Google Classroom	27
4. Metodología de la investigación	30
4.1. El modelo de la investigación-acción	30
4.2. Diseño de instrumentos para la recogida de datos	31
5. Diseño de la intervención didáctica	33
5.1. Inserción de la propuesta didáctica en el Currículo Canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés)	33
5.2. Un contexto favorable a la inclusión de las TIC en el diseño de la propuesta didáctica	34
5.3. Diseño de la propuesta didáctica	34
5.3.1. Principales funcionalidades de Google Classroom	35
5.3.2. Diseño de las actividades concretas de la propuesta didáctica	38
6. Implementación de la intervención didáctica: una visión general	43
7. Análisis de los resultados	45
7.1. Evaluación de las distintas fases de la intervención didáctica: observación en el aula e interpretación de los datos recogidos sobre el rendimiento académico del alumnado	45

7.1.1. Resultados del test inicial	45
7.1.2. Resultados de la actividad individual de Google Classroom de escribir frases cortas sobre habilidades	46
7.1.3. Resultados del cuestionario individual de Google Classroom para evaluar la comprensión lectora	46
7.1.4. Resultados observados sobre los ejercicios escritos del libro digital	49
7.1.5. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom de preparar un diálogo	50
7.1.6. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom de escribir frases con adverbios comparativos y superlativos	50
7.1.7. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom sobre <i>Talent Shows</i>	51
7.1.8. Resultados relacionados con el cuestionario grupal <i>Kahoot!</i> en tiempo real	53
7.1.9. Resultados obtenidos mediante el test final	53
7.2. Resultados de la encuesta realizada al profesorado	55
7.3. Resultados de la encuesta realizada al alumnado	57
8. Conclusiones	59
9. Propuestas de mejora	61
10. Referencias bibliográficas	62
11. Anexos	65

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha cambiado el mundo en el que vivimos y lo sigue haciendo día tras día a pasos agigantados, afectando a todos los ámbitos de la sociedad. Como es lógico, el sistema educativo no podía quedarse atrás y, por ello, este trabajo pretende utilizar recursos TIC para mejorar la enseñanza-aprendizaje de las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita en la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés), puesto que el alumnado suele presentar dificultades en estas destrezas por una serie de motivos que se explicarán en el capítulo 2. En particular, la principal herramienta TIC elegida para trabajar las destrezas mencionadas es Google Classroom, por su facilidad de uso y porque es una plataforma empleada con cierta frecuencia por el profesorado del CPEIPS La Milagrosa (La Orotava), centro donde se realizaron las prácticas del Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas por las Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria.

Este trabajo de fin de máster realizará una investigación de aula con dos cursos de segundo de Educación Secundaria Obligatoria de dicho colegio para tratar de dar respuesta a una serie de objetivos. Primeramente, estudiar la efectividad de la plataforma Google Classroom a la hora de trabajar las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita en inglés. Y, en segundo lugar, analizar las opiniones tanto del alumnado como del profesorado que imparte la asignatura de inglés en la etapa de secundaria en relación al uso de dicha plataforma.

Para situar adecuadamente este trabajo, en el marco teórico, correspondiente al capítulo 3, se comienza examinando las coordenadas pedagógicas empleadas para el aprendizaje de idiomas, además de analizar, de manera breve, los inicios de las TIC en el ámbito educativo y su evolución hasta la actualidad. A continuación, se subrayan los aspectos más relevantes que han de tenerse en cuenta para el uso didáctico de la tecnología actual, con sus luces y sus sombras. Se prestará especial atención a la aplicación de las TIC a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y, en particular, a las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. Por último, se hará referencia a experiencias didácticas relacionadas con la herramienta de estudio del presente trabajo, Google Classroom.

El capítulo 4 describe la metodología utilizada en este TFM, basada en el paradigma de la investigación-acción, que combina instrumentos de carácter cuantitativo (como, por ejemplo,

cuestionarios de tipo Likert y cuestionarios de Google Classroom) con otros de índole más cualitativa (como la observación en el aula, reflejada en un diario de la profesora).

A continuación, el capítulo 5 se dedica al diseño de la propuesta didáctica, que toma como punto de partida una situación de aprendizaje perteneciente al temario de la asignatura de inglés impartida durante el periodo de prácticas y que responde a diversos criterios enunciados en el currículo canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés). Se explica con detalle cómo se configuraron diversas tareas, tanto individuales como colaborativas, mediante la plataforma Google Classroom y cómo se entrelazaron con actividades (también de ambos tipos) de corte más tradicional.

El capítulo 6 ofrece, por su parte, un somero resumen de la implementación de dicha intervención didáctica, con las principales incidencias registradas. Los resultados del trabajo se analizan con detenimiento en el capítulo 7, mientras que el capítulo 8 recoge las conclusiones generales del trabajo y propone sugerencias de mejora y posibles líneas de investigación para el futuro.

2. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Los problemas con la comprensión lectora y con la expresión escrita

La elección del tema de este Trabajo de Fin de Máster viene dada por la problemática y el desinterés generalizado que envuelve tanto a la comprensión lectora como a la expresión escrita en la etapa adolescente. Un estudio realizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora establece que un 60% del profesorado considera que el principal problema se encuentra en la LOMCE, puesto que a la literatura no se le da ni el tiempo ni el valor que merece (Farreras, 2017). Por otro lado, Mané Espinosa afirma que “las escuelas y las familias no consiguen estimular el placer de la lectura en los jóvenes” (Farreras, 2017) y que el principal problema viene dado porque las personas adultas no son un referente para los y las adolescentes en este ámbito, puesto que no tienen un hábito de lectura. En relación a esto, Jaume Cela, escritor que ha recibido el premio Barcanova, propone que deberían crearse “espacios naturales de lectura donde los niños vieran al maestro leer y las obras se comentaran sin ánimo de controlar. Del mismo modo que en la familia debería hablarse de libros en la cena”. A esto añade que “la obligatoriedad de la ficha de lectura es lo que mata el placer” unido a “la pérdida de la oralidad de los cuentos a medida que los niños crecen” son los principales factores que provocan desinterés (Farreras, 2017).

El hecho de no tener un hábito de lectura dificulta que se adquieran las destrezas de comprensión lectora y, por ende, de expresión escrita. Esto es un gran problema, puesto que estas destrezas se llevan a la práctica en todos los ámbitos de la vida, tanto en la faceta académica como laboral. Una de las conclusiones a las que llegó un estudio realizado por la Asociación Española de Comprensión Lectora a 3.300 docentes es que leer es importante en la vida, pero ni las administraciones, ni las escuelas ni las familias se esfuerzan porque el hábito de lectura sea una realidad entre los y las adolescentes. Ni las administraciones ni las escuelas proporcionan tiempo curricular aparte de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura y esto va disminuyendo paulatinamente a medida que se asciende de curso, puesto que Bachillerato está más enfocado a la parte lingüística de la EBAU. Por otro lado, las familias no compran libros, ni acompañan a los hijos a las bibliotecas (Farreras, 2017), lo que provoca que los y las adolescentes imiten la conducta de sus progenitores. No obstante, se considera que otro de los principales motivos es que en los centros educativos se obliga a leer determinados libros que,

la mayoría de veces, no coinciden con los intereses del alumnado, lo que provoca que el estudiantado asocie la lectura con algo aburrido e incluso con sufrimiento.

El hecho de no tener un hábito de lectura está directamente relacionado con la dificultad que presenta el alumnado a la hora de afrontar una actividad de expresión escrita no solo en todo lo relacionado con aspectos gramaticales, vocabulario o faltas de ortografía, sino también con la estructura que se debe seguir en determinados escritos. Si el alumnado no posee una buena base de la lengua materna, difícilmente podrá realizar un escrito de manera fructífera en una segunda lengua. Otro de los factores que contribuye al hecho de que el alumnado no esté motivado a la hora de realizar un escrito se debe a que se pasa gran parte del día utilizando diferentes dispositivos electrónicos que solo fomentan la escritura de mensajes cortos, lo que dificulta la adquisición de estrategias para desarrollar escritos más complejos. Por ende, al estudiantado le cuesta comprender la estructura que debe seguir un determinado escrito y no se da cuenta de los errores gramaticales y ortográficos que comete porque las redes sociales están plagadas de faltas de ortografía, lo que provoca que el alumno o alumna no se percate de esto y siga cometiendo los mismos errores.

2.2. La importancia de la tecnología en la sociedad actual

Si se tiene en cuenta el contexto social del siglo XXI, observamos que la tecnología está presente en prácticamente todos los ámbitos. Las TIC han supuesto un antes y un después en el mundo que conocemos. Gracias al avance de las nuevas tecnologías es posible trabajar o estudiar desde el hogar familiar, acceder a una gran cantidad de información con tan solo un clic, realizar compras sin desplazarse físicamente, comunicarse con personas de manera instantánea sin la necesidad de que estén una enfrente de la otra, o socializar de una manera mucho más sencilla a través de las redes sociales, entre otras muchas posibilidades. Esto significa que Internet se ha convertido en un “elemento central en la sociedad red, generando un nuevo tipo de relaciones y en ningún caso destruyendo las existentes [...]”. Los internautas combinan sus formas de relación en un mundo virtual y en el mundo presencial” (Castells, 2007, p. 125, citado en Ayuso, 2015, p. 80).

En la actualidad se puede percibir que, además del uso de los ordenadores en las aulas, también se dispone de otros dispositivos electrónicos como las pizarras digitales, los proyectores, las

tablets e incluso los teléfonos móviles. En relación a estos últimos, una investigación realizada por Ayuso (2015) muestra que:

En los hogares españoles es casi universal el teléfono móvil (96%), que incrementa considerablemente su presencia respecto a 2004 (77%). De igual forma, el uso de Internet también ha crecido de forma intensa en los últimos años, pasando a estar presente en dos de cada tres hogares en España (67%). A ello debe sumarse el boom de los *smartphones* o teléfonos inteligentes donde nuestro país lidera las primeras posiciones en la Unión Europea. (p. 77)

Esta información muestra que la gran mayoría de la población española posee un teléfono móvil y que, desde nuestra propia experiencia, los hijos e hijas obtienen un *smartphone* a edades cada vez más tempranas.

Teniendo esta realidad en cuenta, ¿por qué no utilizar la tecnología en centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria? De esta manera, el proceso de aprendizaje no solo sería más ameno tanto para el profesorado como para el estudiantado, sino que el rendimiento y motivación de este último puede aumentar considerablemente debido a la infinidad de posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en comparación con el uso de materiales tradicionales como los libros y los cuadernillos.

2.3. La elección de Google Classroom

Dentro del amplio abanico de herramientas TIC disponibles, se optó por utilizar la plataforma Google Classroom para trabajar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita con dos cursos de 2º de Educación Secundaria Obligatoria. La razón por la que se ha elegido este medio se debe a que el Colegio la Milagrosa utiliza esta herramienta para impartir varias asignaturas, incluida la asignatura de inglés como primera lengua extranjera.

En primera instancia se tenía la intención de utilizar tanto la plataforma Edmodo como Google Classroom. Al principio se optó por el uso de la primera debido a las similitudes que comparte con la red social Facebook, ya que el hecho de hacer uso de una aplicación como esta puede contribuir en gran medida a la motivación del alumnado en cuanto a la realización de actividades y ejercicios se refiere. Además, el parecido que presenta con dicha red social facilita que el estudiantado se familiarice con dicha plataforma, puesto que se utilizan prácticamente

de la misma manera. Partiendo del análisis de la plataforma Edmodo, se llega a la conclusión de que es una herramienta muy interesante e interactiva que seguramente gustará al alumnado por las razones previamente mencionadas; sin embargo, en el presente trabajo se optó por utilizar Google Classroom no porque Edmodo no fuera útil, sino porque no había constancia de si el Colegio La Milagrosa permitiría utilizarla, ya que el centro hace uso de Google Classroom para impartir la asignatura de inglés y, además, utilizar Edmodo supondría dedicar tiempo de la situación de aprendizaje a enseñar al alumnado cómo funciona dicha plataforma. Por este motivo se decidió utilizar Google Classroom para poner en práctica la situación de aprendizaje y estudiar la viabilidad de usar esta plataforma para impartir docencia.

Google Classroom es una plataforma educativa que forma parte de G Suite de *Google Apps for Education*, creada en el año 2014. Esta plataforma cuenta con tres secciones llamadas “tablón”, “trabajo de clase” y “personas”, mediante las cuales el profesorado puede mandar avisos y recordatorios, compartir cualquier tipo de recurso (video, documento, página web...), proponer tareas, llevar un seguimiento de las personas que realizan las actividades, proporcionar tanto calificaciones como comentarios en tiempo real, descargar documentos con las calificaciones de manera directa, y visualizar los comentarios del alumnado. De esta manera, la interacción alumnado-alumnado y profesorado-alumnado es más directa y confidencial. Esta plataforma también permite la interacción entre los y las docentes, quienes pueden compartir recursos entre sí y visualizar el trabajo del alumnado. Google Classroom también cuenta con una aplicación móvil, por lo que la comunicación entre los usuarios y las usuarias es mucho más directa, siendo posible el contacto en tiempo real.

2.4. Objetivos del trabajo

En resumidas cuentas, el presente trabajo pretende dar solución a la problemática a la que se enfrenta el alumnado en relación a la comprensión lectora y a la expresión escrita a través de la plataforma Google Classroom. En concreto, se intentará dar respuesta a los siguientes objetivos.

1. Comprobar la efectividad de una propuesta didáctica basada en el uso de Google Classroom para trabajar las destrezas de comprensión lectora y de expresión escrita con dos grupos 2º de la ESO del Colegio La Milagrosa, de acuerdo con las competencias y objetivos de aprendizaje establecidos al respecto por el currículo canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés).

2. Evaluar el grado de satisfacción del alumnado con la propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora y la expresión escrita mediante Google Classroom.

3. Analizar la satisfacción y los principales patrones de uso de Google Classroom por parte del profesorado de inglés de secundaria del centro La Milagrosa, con el fin de compararlos con la propia experiencia y detectar fortalezas y debilidades en el empleo didáctico de dicha herramienta.

3. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo define las coordenadas pedagógicas en las que se inscribe este trabajo, para a continuación analizar las TIC como vehículo para seguir esas directrices didácticas básicas.

3.1. Principios pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

El modelo para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el que se centra este trabajo parte de paradigmas constructivistas que establecen que el aprendizaje tiene lugar cuando se produce:

[...] un proceso de cambio interno en las representaciones mentales del alumnado sobre los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje, y se sostiene, al mismo tiempo, que la dinámica de ese proceso de cambio resulta indisociable de los procesos comunicativos y lingüísticos que, como soporte y “andamiaje” de ese proceso de cambio, establecen y desarrollan conjuntamente profesores y alumnos. (Coll, Mauri, y Onrubia, 2008, p.48).

A esto hay que sumar una de las teorías más importantes de la psicología constructivista, la Teoría del Aprendizaje Significativo, acuñada por el psicólogo norteamericano Ausubel en 1963. Este aprendizaje tiene lugar cuando “una nueva información se relaciona con un concepto ya existente” (Universia Colombia, 2015) o, lo que es lo mismo, cuando una nueva información se incorpora a los esquemas cognitivos de una persona, provocando que esta modifique sus conceptos existentes para adaptarlos al nuevo conocimiento. Este aprendizaje es lo opuesto al aprendizaje mecanicista, puesto que “el saber adquirido por los estudiantes podrá ser posteriormente utilizado en nuevas situaciones y contextos, lo que se llama transferencia de aprendizaje, por lo que más que memorizar hay que entender lo que se está aprendiendo”. (Universia Colombia, 2015).

Para que este aprendizaje sea efectivo, el profesorado debe prestar atención a la calidad del contenido en lugar de a la cantidad del mismo, ser consciente de los conocimientos previos del alumnado para que el cambio de los esquemas cognitivos sea exitoso y, sobre todo, “plantear actividades que despierten el interés y la curiosidad del alumno a través de un clima armónico e innovador donde, además de adquirir un conocimiento, el estudiante sienta que puede opinar e intercambiar ideas, siendo guiado en su proceso cognitivo”. (Universia Colombia, 2015).

Al aprender contenido contextualizado, el alumnado se mostrará, por lo general, más dispuesto a estudiar una lengua extranjera. Un ejemplo claro es que no sería lógico proporcionarle un texto sobre mecánica si no es algo que está presente en su vida diaria, ya que, a las pocas horas de haber acabado la clase o de haber realizado el examen, se habrá olvidado de la mayor parte (por no decir la totalidad) del contenido trabajado.

Un idioma no se debe aprender a base de memorización descontextualizada, sino a base de práctica, puesto que la información permanecerá en la mente durante más tiempo. El aprendizaje por repetición o de memoria es una incorporación de datos sin relación alguna con otros ya existentes que no permite utilizar el conocimiento de forma innovadora y suele olvidarse una vez que ha cumplido su propósito; en este caso, aprobar un examen (Universia Colombia, 2015). En conexión con esto, Business Dictionary (2016, citado en Serdyukov, 2017, p.13) afirma que, hoy en día, el estudiantado le da más importancia a las notas, a los títulos y a los diplomas que al hecho de adquirir conocimientos, debido a las exigencias del mercado laboral. Sería bastante positivo que el alumnado no solo se centrara en estudiar para un examen, sino que disfrutara del proceso de aprendizaje y que la información aprendida la pudiera utilizar en su vida diaria.

Uno de los factores que afectan al proceso de aprendizaje del alumnado es lo que Krashen denominó en 1982 como “filtro afectivo”, el cual debe mantenerse lo más bajo posible para que el proceso de aprendizaje de un idioma sea lo más positivo posible. Esta hipótesis defiende que la actitud, junto con el estado de ánimo y emocional del alumnado, son factores importantes a la hora de adquirir conocimientos, pues estos pueden permitir o impedir la adquisición de información a la hora de aprender un idioma. En otras palabras, Krashen (citado en Pizarro y Josephy, 2011, p. 211) establece que, si el filtro afectivo es alto, el alumnado presenta un mayor nivel de ansiedad, una baja autoestima y poca predisposición al trabajo. Por otra parte, si el filtro afectivo es bajo, ocurre todo lo contrario. Es por esto que el profesorado debe procurar que el filtro afectivo sea lo más bajo posible para que el alumnado tenga más facilidades a la hora de aprender un idioma. Un método eficaz para que esto se convierta en una realidad en el aula es el uso de elementos lúdicos para motivar al alumnado a aprender de una manera diferente. Por último, es importante tener en cuenta la reconsideración pedagógica del error, ya que equivocarse es parte del proceso de aprendizaje y no debe percibirse como algo negativo, sino todo lo contrario. Aplicando los métodos anteriores, hay más probabilidades de que el filtro

afectivo del alumnado sea bajo y, por ende, tenga más facilidades a la hora de aprender un idioma.

Otro concepto constructivista que se debe comentar en relación con los principios pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es la zona de desarrollo próximo, definida por el psicólogo y teórico ruso Vygotsky (1978). De acuerdo con su investigación, la zona de desarrollo próximo se refiere a:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (p. 86).

Otro principio básico de la enseñanza-aprendizaje de idiomas que se intenta seguir en este trabajo es el enfoque comunicativo centrado en el alumnado (Nunan, 1988), que defiende que es necesario que este adquiera autonomía y sea responsable de su proceso de aprendizaje. El currículo canario (Gobierno de Canarias, 2016) incide de manera especial en la importancia de que el alumnado desarrolle esta capacidad de reflexión metacognitiva y adquiera la competencia de aprender a aprender.

Otro elemento que tiene un peso importante en la enseñanza-aprendizaje de idiomas es el aprendizaje colaborativo, ya que al trabajar de manera colaborativa se consigue alcanzar un conocimiento grupal que permite obtener metas más altas que las que se podrían lograr trabajando de manera individual (Angulo, 2018), pues las debilidades de algunos y algunas componentes del grupo, pueden ser las fortalezas de otros y otras integrantes. Por tanto, existe un apoyo mutuo que facilita alcanzar un determinado objetivo con menor dificultad a la vez que se adquieren nuevos conocimientos partiendo de los conocimientos previos de cada componente del grupo. Angulo (2018) también establece que el trabajo colaborativo está presente en todos los ámbitos de nuestra vida (familia, trabajo, amistades, etc.), por lo que el ámbito educativo debe fomentarlo con la finalidad de conseguir la excelencia educativa.

3.2. Aplicación didáctica de las TIC

3.2.1. La tecnología educativa en las últimas tres décadas

Desde el origen de Internet a finales de la década de los 60 del pasado siglo XX, ha habido muchos programas relacionados con el uso de las TIC en las instituciones educativas. En España esto se viene llevando a cabo desde hace tres décadas, cuando tuvo lugar una mayor irrupción del uso de las TIC. Algunos de los ejemplos que nos encontramos a lo largo de todo este tiempo son el Proyecto ATENEA en los años 80 que más adelante dio lugar al PNTIC¹. A finales de esta década diversas comunidades autónomas llevaron a cabo sus propios planes educativos para impulsar el uso de los ordenadores en el aula. Algunos ejemplos son “los proyectos "Abrente" y "Estrela" en Galicia, el Plan "Zahara" en Andalucía, el "Plan Vasco de Informática Educativa", el "Programa Informática a l'Ensenyament" de Valencia, el "Proyecto Ábaco" en Canarias o el "Plan de Informática Educativa" de Cataluña. (Area, Sanabria, y Vega, 2013, p. 2). En nuestra comunidad autónoma, el Proyecto Ábaco dio lugar al “Programa de Nuevas Tecnologías [...] que durante la década de los noventa coordinó el conjunto de acciones vinculadas directamente con las aplicaciones educativas de las TIC. (Area, 2010, p. 83).

En los años 90, las competencias educativas quedaron en manos de los Gobiernos de las Comunidades Autónomas y el Ministerio de Educación creó el CNICE², que posteriormente dio lugar al ISFTIC³, que fue remodelado hasta dar lugar al ITE⁴ y finalmente al INTEF⁵. Más adelante, el modelo de descentralización administrativa y política del estado español provocó que los gobiernos regionales de cada comunidad autónoma desarrollaran la implementación de políticas específicas para la dotación de recursos TIC y formación del profesorado a través de programas y proyectos específicos para su ámbito regional. (Area *et al.* 2013, p. 2). A lo largo de esta década varias comunidades autónomas llevaron a cabo una serie de programas y planes institucionales para seguir incorporando el uso de las TIC en los centros escolares. Algunos ejemplos son:

¹ Programa Nacional de Tecnologías de la Información y Comunicación

² Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa

³ Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

⁴ Instituto de Tecnologías Educativas.

⁵ Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

El Proyecto Medusa en Canarias, Averroes en Andalucía, el Programa Premia en el País Vasco, el Programa Ramón y Cajal en Aragón, Plumier en la región de Murcia, el Proyecto SIEGA en Galicia, EducaMadrid en la comunidad madrileña o el Programa Argo en Cataluña. (Area *et al.*, 2013, p. 2)

El Proyecto Medusa es un macroproyecto gubernamental implantado en el año 2001 en nuestra comunidad autónoma con el fin de “facilitar la integración de las TIC en el contexto de la educación escolar” (Area, 2010, p. 83). Para ello era necesario dotar a los centros educativos con recursos informáticos básicos, formar al profesorado para su uso y para promover la innovación pedagógica, y familiarizar al alumnado con el uso de los mismos. Este proyecto consistía en tres fases. La primera se basó en estudiar cómo el proyecto funcionaba en los centros pioneros en los que el proyecto fue implementado. La segunda fase se centró en expandir este proyecto a los centros de Educación Secundaria Obligatoria que estuvieran dispuestos a formar parte del proyecto. La última fase consistió en llevar el proyecto a centros de educación infantil y primaria en los que no se había implantado.

Si nos remontamos a un periodo más próximo en relación al momento en el que nos encontramos, observamos que entre 2009 y 2012 se produjo un gran cambio con la implantación del modelo 1 a 1, también conocido como un ordenador por estudiante. El estudio de Area *et al.* (2013), apunta que, de acuerdo con Bebell y O’Dwyer (2010), Area (2011), Fleischer (2011) y Valiente (2011), el modelo 1 a 1 contribuiría en gran medida al desarrollo generalizado de prácticas pedagógicas además de promover la motivación y el desarrollo de competencias digitales e informacionales en el alumnado. Además de lo anterior, durante este período tuvo lugar el Programa ESCUELA 2.0, que finalmente tuvo que ser suprimido con la llegada de la crisis económica, que provocó, entre muchos factores, una gran reducción en el presupuesto destinado a la educación en nuestro país (Area *et al.*, 2013, pp. 2-3).

3.2.2. El uso didáctico de las TIC en la actualidad: retos y posibilidades

Debemos tener en cuenta que la era digital en la que nos encontramos obliga al profesorado, de una u otra manera, a estar al día en cuanto al uso de dispositivos electrónicos. No obstante, es evidente que la introducción de las TIC en el aula trae consigo tanto ventajas como desventajas.

3.2.2.1. Principales retos que se plantean

Los *smartphones* permiten acceder a cualquier tipo de información en muy poco tiempo a través de un clic, pero debemos tener en cuenta que no todas las fuentes son fiables y que el alumnado puede encontrarse contenido no apto para su edad. Por otro lado, estos dispositivos permiten estar en contacto permanentemente, pero, si se abusa de ellos, pueden crear adicción entre los usuarios y las usuarias, cosa que percibimos todos los días cuando el alumnado deja de atender a las explicaciones del profesorado para chatear o cuando, en general, vemos a la gente prestar más atención al dispositivo móvil que a las personas que se encuentran a su alrededor.

Un aspecto fundamental que conviene tener en cuenta a la hora de usar las TIC es la manera en la que se emplean en el aula, ya que no es efectivo disponer de la última tecnología cuando la metodología no ha cambiado. Por ello, en muchas instituciones educativas las TIC son una herramienta de marketing, sin que su uso sea necesariamente sinónimo de innovación. En la línea de lo ya encontrado por Sigalés, Mominó, Meneses, y Badia (2008, pp. 82-83), Area (2010, p. 82) concluyó a partir de varios estudios (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Area, 2008; Coll, 2008) que, a pesar de la progresiva integración de recursos tecnológicos en las aulas, la práctica pedagógica del profesorado no ha experimentado un cambio tan sustancial, puesto que los principios didácticos subyacentes apenas se han visto alterados. Igualmente, el hecho de no emplear las tecnologías de la información y la comunicación no significa que el profesorado no sea innovador, puesto que hay muy buenos y buenas profesionales capaces de innovar sin necesidad de emplearlas.

Otro error común en la aplicación didáctica de las TIC es caer en lo que Pappert denominó en 1990 “tecnocentrismo” (citado en Serdyukov, 2017, p. 14). Este fenómeno consiste en considerar que la tecnología arreglará cualquier tipo de problema en el ámbito educativo, ya sea en la propia aula como en la educación a distancia. Lo peligroso de esta creencia es que el profesorado llega incluso a olvidarse de que cualquier dispositivo electrónico es una extensión de sus habilidades y no algo que lo vaya a sustituir (Serdyukov, 2017, p. 14). Por ello, Accuosti (2014, p. 5, citado en Serdyukov, 2017, p. 14) concluye que la tecnología posee cierto valor pedagógico en sí misma, pero que el profesorado nunca debe olvidar que las TIC son una herramienta que se deben utilizar de la manera adecuada para que la innovación tenga lugar en el ámbito educativo.

Por lo tanto, no se trata de abogar por que todo el profesorado utilice las TIC en todo momento, sino porque las utilice cuando sea necesario y de manera equilibrada, ya que hay actividades en las que se necesita una comunicación profesorado-alumnado y no solo alumnado-ordenador. Al respecto, De Basterrechea y Lázaro (2005, p. 9, citado en Fernández, 2006, p. 415) establecen que muchos y muchas docentes sufren tecnofilia y preparan materiales digitales que pueden resultar muy vistosos, pero que poseen escaso recorrido pedagógico.

De acuerdo con Zhao y Frank (2003, citado en Serdyukov, 2017, p. 13), el foco del asunto no debe centrarse en cuánto se usan los ordenadores, sino en la manera en la que se utilizan, puesto que lo importante es preguntarse si estas herramientas ayudarán al alumnado a adquirir determinados conocimientos de una manera más eficiente y si el proceso de aprendizaje mejorará con el uso de la tecnología. Esta idea la apoyan los resultados de un proyecto de investigación sobre los métodos innovadores en la enseñanza realizado por la UNESCO (citado en Serdyukov, 2017, p. 13) en el año 2013 en varios países, el cual concluye que cuando se emplean las TIC es primordial prestar atención al progreso del estudiante y a las destrezas que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación van a permitir desarrollar en el estudiantado. Esto, como comentábamos anteriormente, refuerza la idea de que las TIC deben tener un uso didáctico y pedagógico y no ser simplemente una estrategia de marketing donde el único cambio que se produce es sustituir una pizarra verde por una pizarra interactiva. A modo de conclusión, Serdyukov establece que:

Thus, the problem of ET innovations is twofold: any integration of technology in teaching and learning has to demonstrate an increased productivity of teaching and learning, but it can be achieved only when ET applications are based on an effective pedagogic theory. Technology innovation will eventually drive pedagogic innovations, without a doubt, however, this path is slower, more complicated, and leads to an enormous waste of financial, technical and human resources. (2017, p. 14).

Serdyukov (2017), un gran escéptico en lo referente al papel de las TIC en la innovación educativa, lanza dos cuestiones importantes a tener en cuenta: ¿debemos solamente confiar en la tecnología teniendo en cuenta todas las facilidades que nos ha proporcionado? y ¿la tecnología ha ayudado a mejorar la manera en la que aprendemos? (p. 12.). A esto, Cuban, (2015, citado en Serdyukov, 2017, p. 13) responde:

Since 2010, laptops, tablets, interactive whiteboards, smart phones, and a cornucopia of software have become ubiquitous. We spent billions of dollars on computers. Yet has academic achievement improved as a consequence? Has teaching and learning changed? Has use of devices in schools led to better jobs? These are the basic questions that school boards, policy makers, and administrators ask. The answers to these questions are ‘no,’ ‘no,’ and ‘probably not’.

De acuerdo con Massy y Zemsky (1995, citado en Serdyukov, 2017, p. 13), la tecnología debería aumentar la productividad académica. Además, el lema del *National Educational Technology Standards*, creado en el año 2004, anima a usar la tecnología para aumentar los niveles de productividad del estudiantado. Ambos mensajes son bastante optimistas, pero alejados de la realidad, como veremos a continuación. Según Brynjolfsson (1993, citado en Serdyukov, 2017, p. 13), el bajo índice de productividad se debe a lo que él denomina paradoja de la productividad, la cual se refiere a la aparente contradicción entre los grandes avances de la tecnología y la reducida capacidad que tiene el ser humano para aplicar todos estos avances al ámbito educativo. Esta afirmación se asemeja a los cambios legislativos que han tenido lugar en los últimos años en relación al sistema educativo, puesto que cada partido político ha realizado las modificaciones que ha considerado pertinentes, consiguiendo que ni el alumnado ni, sobre todo el profesorado, tenga tiempo real para implementar todos los cambios y evaluar su efectividad. De esta manera, es prácticamente imposible conseguir avanzar en el ámbito educativo y lo mismo ocurre con las TIC, puesto que estas evolucionan de una manera tan rápida que muchas veces los instrumentos y recursos empleados para impartir docencia quedan obsoletos porque el profesorado debe adaptarse a todos los cambios establecidos por las instituciones gubernamentales.

Sin obviar la responsabilidad del cuerpo docente, resultaría injusto, en cualquier caso, cargar todo el peso de la innovación tecnológica y educativa en el profesorado y en su mayor o menor predisposición a hacer uso de este tipo de herramientas. Según Area *et al.* (2013), no debemos olvidarnos de otros factores que influyen de manera decisiva para que la utilización de las TIC sea una realidad. El estudio realizado por Inan y Lowter (2010, citado en Area *et al.*, 2013, p.76) muestra que la incorporación de las TIC en las aulas no solo depende de las creencias pedagógicas y de la formación del profesorado, sino también de los recursos económicos proporcionados por las administraciones, así como de la disponibilidad y adecuación de la tecnología en los centros educativos.

De acuerdo con Maurer, Mehmood y Korica-Pehserl (2013, citado en Serdyukov, 2017, p. 15), una de las peores consecuencias producidas por el uso de las TIC es que ponen en peligro la capacidad de razonar, recordar y concentrarse, lo que también puede afectar a la creatividad de las personas. Es por esto que Diamond (2005, p. 505, citado en Serdyukov, 2017, p. 15) afirma que las nuevas tecnologías pueden resolver los problemas para las que fueron creadas, pero estas pueden dar lugar a nuevos problemas que necesitan ser resueltos. Estas afirmaciones vuelven a hacer hincapié en lo que se ha comentado a lo largo del presente documento, que el uso de las TIC debe realizarse de manera moderada y responsable, puesto que simplemente son una herramienta de apoyo para mejorar la docencia, pero no son una panacea que puedan sustituir a los y las profesionales de este ámbito.

Al sobrevalorar el poder de la tecnología podemos estar deteriorando lo que Serdyukov (2001, citado en Serdyukov, 2017, p. 14) denomina el “elemento humano”, dado que el impartir docencia en el aula permite llevar un seguimiento más exhaustivo del progreso del estudiantado y proporciona experiencias que son imposibles de alcanzar a través de la educación puramente online. Por último, la educación exclusivamente a distancia puede tener un efecto negativo en la capacidad del ser humano para socializar y trabajar de manera cooperativa (Friedman, 2012, p. 25, citado en Serdyukov, 2017, p. 14). Por esto, los estudios de U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service, and Office of Educational Technology (2010, citado en Christensen y Eyring, 2011, p. 51) han concluido que la mejor manera de adquirir conocimientos, en caso de que se tenga que optar por una educación a distancia, es combinar la modalidad virtual con un componente presencial, justificando siempre nuestras propuestas con fundamentos pedagógicos sólidos.

3.2.2.2. El inmenso potencial de la tecnología educativa

A pesar de todos los problemas enumerados, que sin duda hay que abordar, las TIC ofrecen indudables ventajas para el ámbito educativo. De acuerdo con la UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura):

Las TIC pueden complementar, enriquecer y transformar la educación además de facilitar el acceso universal a la misma, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación. (2019).

Si comparamos cómo se llevaba a cabo la enseñanza unos años atrás, veremos que ha habido un gran cambio producido, principalmente, por el uso de las TIC. La tecnología ha provocado grandes cambios en el ámbito de la educación en un tiempo récord; basta pensar en la manera en la que estudiaron nuestros padres y madres y, en menor medida, nuestros abuelos y abuelas. Resulta obvio que las TIC han abierto un gran abanico de posibilidades a la hora de acceder a la información, puesto que la educación no significa estar infinitas horas buscando información en los libros de texto, sino que ahora a través de un clic es posible acceder a miles de páginas web referentes a un tema concreto. Esto implica la necesidad de desarrollar destrezas de filtrado de información, para saber seleccionar los datos importantes y, sobre todo, contrastar su veracidad.

Es inevitable, pues, que la introducción de la tecnología en el aula provoque cambios en la relación profesorado-alumnado, puesto que el primero debe renunciar a parte de su poder como único transmisor de conocimiento para convertirse en guía en el proceso de aprendizaje, mientras que los y las alumnas deben desarrollar estrategias para ser adquirir más autonomía y ser más conscientes de su evolución en el ámbito académico.

En cualquier caso, conviene recordar que la introducción de la tecnología y la adopción de un rol más activo por parte del alumnado no deberían implicar que el papel del profesorado sea menos importante en el aula o que la tecnología vaya a sustituirlo. Como apunta Hanson-Smith (1997, p. 8), es improbable que los ordenadores reemplacen al profesorado, ya que es difícil prescindir del factor humano. El profesorado debe tomar la iniciativa y servirse de la tecnología con la finalidad de proporcionar una educación más rica y variada que conecte con los intereses del alumnado.

De todo lo anterior se deduce que el profesorado desempeña un papel esencial como figura dinamizadora para la introducción de las TIC en la educación. Para poder ejercer esta función de manera adecuada, Fernández (2006) defiende que “el profesorado ha de reciclarse profesionalmente e Internet es un instrumento imprescindible hoy en día para ello. Es, por tanto,

inexcusable la falta de cursos de formación del profesorado en las TIC” (p. 415). Afortunadamente, la formación tecnológica y didáctica del colectivo docente ha ido mejorando con los años, en parte gracias a programas de incentivos y recompensas dirigidos al profesorado que se familiarice con las TIC. Un ejemplo de esto es el programa eTwinning⁶, también conocido como la comunidad de centros escolares de Europa. Esta plataforma, creada en 2005, permite que diferentes instituciones educativas de Europa puedan colaborar y comunicarse para desarrollar diferentes proyectos y mostrar al profesorado inscrito a la plataforma los trabajos realizados por medio del uso de las TIC para que los puedan implementar en su docencia. Además, los y las participantes del ámbito educativo pueden tener acceso a una acreditación que aumente el prestigio de la institución en la que imparten docencia, lo cual es un gran incentivo para conseguir que el número de participantes aumente. Los miembros de eTwinning pueden conseguir el Sello de Calidad Europeo, que garantiza que el proyecto realizado ha alcanzado una serie de estándares europeos. Otro de los reconocimientos a los que se puede optar son los Sellos de Calidad Nacionales, que se otorgan a docentes cuyos proyectos han sido calificados como excelentes al haber alcanzado ciertos estándares nacionales y europeos. Asimismo, también es posible presentarse a los Premios Europeos eTwinning, los cuales se entregan a profesores y profesoras que han realizado trabajos que siguen la normativa del currículo, y que son innovadores, cooperativos, están bien diseñados y hacen uso de la tecnología. Por último, eTwinning también otorga el Sello de centro eTwinning a todas las escuelas que formen parte de la plataforma.

No cabe duda de que la preparación tecnológica del profesorado es fundamental. Sin embargo, es todavía más importante su formación didáctica, puesto que un estudio llevado a cabo por Hermans, Tondeur, Braak, y Valcke (2008, citado en Area *et al.*, 2013, p. 77) en Bélgica llega a la conclusión de que “aquellos sujetos que poseen creencias educativas de naturaleza constructivista tienden a realizar un uso innovador de las tecnologías en el aula”.

Otro factor positivo que conviene valorar es el poder motivador de los dispositivos electrónicos como las *tablets*, los ordenadores o los *smartphones*, que constituyen un fuerte estímulo para el alumnado. Solo es necesario echar un vistazo a los y las adolescentes para darnos cuenta de que prácticamente todos y todas disponen de dispositivos electrónicos que utilizan casi de modo ubicuo y permanente. Siendo esta la realidad que nos encontramos en nuestro día a día, ¿qué

⁶ eTwinning: <http://etwinning.es/es/>

menos que utilizar las TIC en el aula para hacerles el proceso de aprendizaje más ameno y cercano a su vida diaria? Esto no quiere decir que puedan usar el móvil, la *tablet* o el ordenador en clase cuando quieran y para lo que quieran, sino que el profesorado, junto con el ámbito familiar, debe enseñar y promover un uso adecuado y responsable de los dispositivos que están a su alcance. En cualquier caso, Area (2010) considera que “el factor fundamental para mantener la motivación hacia el aprendizaje depende no tanto del tiempo de uso de las TIC, sino de la calidad y naturaleza de las actividades de aprendizaje que se desarrollan con las mismas” (p. 91).

Asimismo, otra de las grandes aportaciones de las TIC es que permiten acceder con facilidad a la educación a un sector de la población cada vez más amplio, que abarca desde personas discapacitadas a individuos a los que les resulta difícil, e incluso imposible, conciliar la vida familiar o laboral con los estudios presenciales (Christensen and Eyring, 2011; Song, Singleton, Hill y Koh, 2004, citados en Serdyukov, 2017, p. 14). Asimismo, Ferraté (2000) y Jones (2002), recuperan de De Basterrechea y Lázaro (2005, p. 410, citados en Fernández, 2006, p. 410) las posibilidades que ofrecen las TIC para este tipo de colectivos:

El alumno podrá beneficiarse de las TIC dentro y fuera del aula, y podrá trabajar de una manera autónoma sin los límites impuestos por el espacio y el tiempo, comunicarse a través del correo electrónico con compañeros o profesor (al que le podrá enviar tareas a través de la red), acceder a información y ejercicios online, utilizar CD-ROMs (específicos para el aprendizaje de inglés, diccionarios, enciclopedias...), entrar en un chat, participar en una audio/vídeo conferencia, entrar en una plataforma de gestión de aprendizaje, crear su propia página Web, crear sus propios ejercicios con herramientas de autor [...], participar en un blog o crear el suyo propio, o utilizar software independiente.

Por nombrar un ejemplo de alumnado con discapacidad que se beneficia del empleo didáctico de las TIC, cabe mencionar a una alumna con discapacidad visual que estudia en el centro donde se ha realizado esta investigación. Para que la alumna que presenta esta discapacidad adquiera las destrezas en las que se centra el presente documento, la profesora de inglés utiliza plataformas como Dropbox, o Google Classroom, donde la alumna puede realizar las tareas, proyectos y actividades por medio de un ordenador portátil adaptado a sus necesidades. Cuando termina las tareas encomendadas, las envía por medio de dichas plataformas a la carpeta que tiene compartida con la profesora. Luego, esta realiza las correcciones pertinentes y se las manda por el mismo medio para que ella pueda analizar los errores cometidos.

A partir de la entrevista realizada a la profesora que impartió docencia a la alumna que presenta una discapacidad visual (I. Hernández, el alumnado con discapacidad visual en la primera lengua extranjera (inglés), 20 de diciembre de 2018), se llega a la conclusión de que las TIC son de gran ayuda a la hora de impartir docencia al alumnado que presenta estas características, puesto que este puede acceder a todos los recursos a través del ordenador. Además, el uso de dispositivos electrónicos permite que la relación alumnado-profesorado sea más directa y que el segundo pueda llevar un seguimiento más personalizado del estudiantado, algo particularmente importante cuando se dan unas necesidades educativas especiales.

Por último, otra ventaja del uso de las TIC en el ámbito educativo es que estas no solo incluyen al alumnado de manera directa, sino también a sus progenitores, puesto que a través de diversas plataformas digitales y aplicaciones, estos pueden acceder a cualquier tipo de información relacionada con sus hijos e hijas. Algunos ejemplos son las notas que han obtenido en las diferentes materias, si han realizado la tarea o no, cómo se comportan en el aula, si han faltado a alguna clase, las actividades que realizan en el centro educativo, el horario en el que pueden visitar al tutor o tutora de sus hijos, cuándo tendrán lugar las reuniones de padres y madres o la entrega de notas, etc. Por esto, las TIC también permiten que exista una relación más directa entre los centros educativos y los progenitores o tutores y tutoras del alumnado.

3.2.3. Las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

De todo el apartado anterior se infiere que las TIC, bien usadas, pueden constituir una excelente herramienta pedagógica en cualquier ámbito de conocimiento. En esta sección se centrará la atención en las oportunidades que ofrecen para la enseñanza-aprendizaje del inglés y, en particular, para las destrezas de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Sin duda, el Currículo Canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés) realiza una encendida defensa de la utilidad pedagógica de las TIC para el aprendizaje de idiomas, ya que:

[...] dotan de autonomía para aprender tanto dentro como 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 (Gobierno de Canarias, 2016, p. 1).

Es decir, la tecnología educativa puede favorecer la adquisición de la competencia de aprender a aprender (CPAA) al promover la autonomía y la conciencia del progreso individual. Asimismo, también puede fomentar la competencia del sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE), puesto que facilita que el alumnado asuma el protagonismo de su propio aprendizaje a través de la motivación, la capacidad pro-activa, el esfuerzo, la innovación y la creatividad (Gobierno de Canarias, 2016, p. 5).

Además, el Currículo también destaca el papel de las TIC en la adquisición de competencias de corte sociocultural, aparte de las puramente lingüísticas:

[...] La presencia de las TIC en el diseño de las situaciones de aprendizaje es primordial, pues, por sus características, ofrecen una variedad ilimitada de recursos para el aula, permiten la aproximación inmediata y real a lenguas diferentes y culturas lejanas y potencian el lenguaje oral y escrito, la adopción de estrategias de autoaprendizaje, el conocimiento de la lengua extranjera y su cultura, así como el acercamiento a personas de otras zonas geográficas. (Gobierno de Canarias, 2016, p. 10).

Otro aspecto positivo que recalca el Currículo es que las TIC aumentan la motivación del alumnado a la hora de aprender un idioma, debido a que la asimilación del mismo se realiza de una manera más natural a través de diversos medios y se adapta a la diversidad del alumnado. El uso de las TIC también contribuye a la adquisición y el desarrollo de la competencia digital (CD) que, desempeñada a edades tempranas, contribuye a que el alumnado sea consciente de la fiabilidad de la multitud de fuentes disponibles, de la adecuación de los recursos y de los riesgos de la red.

En resumen, la tecnología educativa ha posibilitado enseñar un idioma de una manera que era inimaginable hace unas décadas, ya que permite trabajar más o menos simultáneamente todas las destrezas de una manera mucho más amena y cercana a la realidad del alumnado. No obstante, en este estudio nos vamos a centrar en cómo el uso de las TIC es, como veremos a continuación, un gran aliciente a la hora de abordar la comprensión lectora y la expresión escrita.

3.2.3.1. Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora

La comprensión lectora se puede llevar a cabo mediante el uso de noticias cercanas o recientes que aparecen en la red. Desde que se empezó a impartir la asignatura de inglés, el alumnado la asocia con leer libros o textos muy cortos y aburridos adaptados a su nivel. Sin embargo, la aparición de Internet ha provocado que el alumnado tenga multitud de textos al alcance de su mano con tan solo un clic y el profesorado debe aprovechar este hecho. Enseñar comprensión lectora no tiene por qué ser sinónimo de leer textos que el alumnado no considera interesantes; ahora los alumnos y las alumnas pueden leer noticias de sus futbolistas, cantantes, y actores o actrices favoritos, buscar información sobre los lugares a los que les gustaría ir de vacaciones, investigar sobre cómo realizar diferentes recetas, etc. La cantidad de recursos disponibles es inabarcable, pero lo positivo es que se puede elegir el contenido de las clases a partir de los intereses del alumnado. Otra de las ventajas de poder acceder a esta información es que no está adaptada, lo que supone un reto para el alumnado. A primera vista puede parecer una desventaja, pero, si el tema elegido es de su interés, no solo estarán más dispuestos a leer, sino que aprenderán vocabulario, gramática, expresiones... porque quieren saber el significado de lo que aparece en el texto. En palabras de Fernández (2006), el alumnado que trabaja con material auténtico obtendrá un aprendizaje más significativo (p. 412).

3.2.3.2. Las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita

La expresión escrita se puede practicar utilizando las redes sociales para realizar comentarios, para escribir en chats, para enviar emails a personas de otros países, etc. Conectando esta destreza con la de comprensión lectora, se puede proponer una actividad, como la que sugiere Fernández (2006, p. 412), en la que los alumnos y las alumnas tengan que leer un anuncio o cartel sobre un viaje de fin de curso que van a realizar en el mes de junio, para lo que tendrán que buscar información sobre el sitio que van a visitar (vuelos, horarios, hoteles, gastronomía, actividades al aire libre, estancia, idioma, atracciones turísticas, diferencia horaria...), puesto que es un hecho cercano a su realidad y que pueden poner en práctica cada vez que vayan a viajar. Una vez recabada la información, se puede realizar una simulación en la que el alumnado tenga que transmitir esta información de manera escrita a las personas con las que vayan a viajar. Otra actividad que pueden realizar es simular que un amigo inglés va a venir a visitarlos a Tenerife, por lo que tienen que ponerse en contacto a través de las redes sociales

para decidir el día que va a venir, la hora, el vuelo, dónde se va a quedar, por cuánto tiempo, lo que pueden hacer en la isla, etc.

En definitiva, las TIC promueven que el alumnado aprenda de manera diferente, a la vez que se divierte utilizando aplicaciones y dispositivos que usan en su día a día de una manera más productiva. Otra ventaja de las TIC es la infinidad de recursos que proporcionan a la hora de impartir docencia, ya que puede darse el caso de que un recurso funcione con un grupo de estudiantes mientras que con otro pase lo contrario. En ese caso se debe adaptar el recurso a las necesidades del grupo o emplear otro recurso, como se verá en el desarrollo de la propuesta didáctica creada para el estudio del presente documento. Lo importante es recurrir a metodologías que permitan que el alumnado aprenda a partir de sus propios intereses.

3.2.4. Experiencias didácticas previas con Google Classroom

Google Classroom es una plataforma utilizada desde el año 2014. Desde ese periodo de tiempo hasta la actualidad, el profesorado ha tenido oportunidad de implementarla en el aula y valorar su viabilidad a la hora de impartir una determinada asignatura.

Según Iftakhar (2016), que realizó un estudio sobre el uso de Google Classroom en una universidad de Bangladesh, el profesorado utiliza Google Classroom con motivos de promoción, debido a que la institución educativa impone el uso de las TIC para estar al día en cuanto a su uso. De acuerdo con la información recabada de las entrevistas, el profesorado estaba muy entusiasmado con el uso de la plataforma Google Classroom al principio, pero su uso ha ido disminuyendo de manera progresiva por la dificultad y el rechazo que muestran los y las docentes respecto al uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo. No obstante, una parte de los profesores y profesoras opinan lo contrario, pues consideran que el uso de las TIC los hace sentirse más competentes y seguros en su ámbito.

Otro de los aspectos comentados en las entrevistas es que la plataforma mejora la interacción con el alumnado debido a las funcionalidades que presenta, puesto que los profesores y las profesoras pueden llevar un seguimiento del progreso del alumnado, además de estar en contacto permanente y en tiempo real tanto para resolver dudas, como para compartir cualquier tipo de recurso, asignar calificaciones, y publicar avisos y comunicados. Por consiguiente, el profesorado considera que esta plataforma permite que la docencia se realice

de una manera más rápida y sencilla y que, además, da facilidades para completar las programaciones didácticas en el tiempo establecido, puesto que el alumnado puede trabajar desde casa y no solo en el aula física. Por último, el profesorado considera que Google Classroom permite fomentar el aprendizaje y el trabajo colaborativo, ya que las tareas pueden realizarse tanto de manera individual como en grupo.

No obstante, Iftakhar (2016) pone de manifiesto dos aspectos negativos que el profesorado considera importantes a la hora de utilizar dicha plataforma. El primero es que la mayoría de los trabajos que entrega el alumnado son plagiados, por lo que es necesario implantar programas antiplagio en la universidad. El segundo es que la institución no cuenta con una conexión Wifi fiable, lo que explica que el uso de esta plataforma haya disminuido de manera progresiva. (pp. 15-16).

Por otro lado, el alumnado muestra predisposición a utilizar Google Classroom, pero siempre y cuando el profesorado proporcione instrucciones, pues consideran que su uso no es del todo fácil. Además, se quejan de que el profesorado tarda mucho tiempo en responder las dudas. Es importante comentar que el profesorado da mayor valor a los exámenes que a las actividades que se realizan en dicha plataforma, razón por la cual los y las discentes prestan más atención a los primeros (p. 16).

Otro estudio, realizado por Roig-Vila, Antolí, Carreres y Buades (2017), también muestra ventajas y desventajas a la hora de utilizar Google Classroom. Entre las ventajas destacan su uso sencillo e intuitivo que facilita que personas que no están familiarizadas con las TIC la utilicen sin mayor inconveniente; la posibilidad de utilizar multitud de recursos y herramientas y poder acceder a cualquier contenido desde cualquier lugar y a cualquier hora; la facilidad de comunicación entre los y las participantes; la facilidad a la hora de corregir, que permite que el profesorado no dedique tanto tiempo a esta tarea; la posibilidad de programar comunicados, tareas, etc. de manera anticipada; y la posibilidad de llevar un seguimiento de la actividad que realiza el alumnado en dicha plataforma de una manera rápida y sencilla (pp. 2571-2572).

No obstante, el estudio de Roig-Vila *et al.* (2017) establece que Google Classroom no es una plataforma exenta de problemas. Entre ellos comentan que no permite ver al alumnado conectado; que no dispone de chat para facilitar la comunicación entre el profesorado y el alumnado; que es necesario tener una buena organización a la hora de elaborar las clases para

evitar caer en una sobrecarga de tareas; y que se puede llegar a depender en exceso de la calidad de la conexión a internet (p. 2572).

En conclusión, ambos estudios, dejando a un lado los aspectos susceptibles de mejora que sugieren con respecto a la plataforma, proyectan una imagen muy positiva de Google Classroom, ya que es una herramienta sencilla de usar que facilita la actividad de los y las docentes en todos los sentidos (crear tareas, evaluarlas, compartir una gran cantidad de recursos con el estudiantado, llevar un seguimiento de la actividad del alumnado e interactuar con el mismo, etc.) y permite que los y las discentes accedan a los contenidos compartidos por el profesorado sin límite de horarios y espacios, además de recibir información sobre su progreso académico en tiempo real.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. El modelo de la investigación-acción

Tras la exposición de las bases teóricas en las que se asienta el presente trabajo, en este apartado se explicará la metodología empleada para dar respuesta a los objetivos de la investigación expuestos al final del capítulo 2. Este estudio se adhiere a los principios de la investigación-acción, que, de acuerdo con Burns (2011), comienza cuando el profesorado detecta un determinado problema práctico en un grupo y trata de solventarlo empleando estrategias cualitativas, cuantitativas, o ambas, en lugar de centrarse en aspectos teóricos.

El problema detectado que sirve de punto de partida a esta investigación es la dificultad que presenta el alumnado a la hora de desenvolverse en las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita. La investigación-acción continúa con la creación de un plan que se pueda llevar a la práctica con la finalidad de solventar la problemática existente. Finalmente, tiene lugar el periodo de reflexión para analizar si las medidas tomadas han sido efectivas. En caso de que la respuesta sea negativa, el proceso comenzará de nuevo, realizándose los cambios pertinentes para alcanzar los objetivos establecidos. De este modo, la investigación-acción no es solo un paradigma que permite solventar un determinado problema con un grupo de alumnos y alumnas, sino que también permite que el profesorado identifique los aspectos susceptibles de mejora de cara al futuro.

En el proceso de investigación-acción, el alumnado tiene un papel protagonista, puesto que está totalmente involucrado en el procedimiento. Por tanto, es esencial que el estudiantado se sienta motivado y realizado durante el periodo de tiempo que dure la investigación, ya que su satisfacción repercutirá de manera positiva en los resultados.

Es importante tener en cuenta que en el paradigma de investigación-acción priman los aspectos cualitativos frente a los cuantitativos, como pone de manifiesto González-Lloret (2013), ya que se analizan “sucesos que se estudian en su totalidad y en su contexto natural”, como es el caso de un centro educativo:

[...] las investigaciones cualitativas pretenden encontrar respuestas e interpretar los resultados que se obtienen teniendo en cuenta el significado y las consecuencias posibles para los participantes implicados. Normalmente la investigación cualitativa intenta dar respuestas totales, en lugar de resolver pequeñas piezas de un puzle, que

arrojen luz sobre un problema o una situación determinada, por eso no se estudian un conjunto de variables (que tienen que ser decididas, definidas y determinadas por el investigador [o la investigadora]), sino que se trata de obtener una visión global de lo que queremos investigar. (González-Lloret, 2013).

No obstante, hay que señalar que en la investigación-acción con frecuencia se opta por modelos mixtos que combinan:

[...] las herramientas más apropiadas de los dos tipos (investigación cuantitativa y cualitativa) para lograr una «triangulación» de datos (corroboración y confirmación de datos), descubrir posibles contradicciones, ampliar y conseguir resultados más detallados. (González-Lloret, 2012).

Siguiendo estas pautas, el presente trabajo utiliza una metodología de investigación mixta, pues se emplean ambas metodologías para tratar el tema de estudio, tal como se detalla a continuación.

4.2. Diseño de instrumentos para la recogida de datos

Dos ejemplos de instrumentos cuantitativos diseñados para el presente trabajo son los dos tests (disponibles en los anexos 2.1 y 9.1) realizados en soporte papel al principio y al final de la situación de aprendizaje para comprobar el progreso que experimenta el alumnado en su nivel de conocimientos en un periodo de tiempo de cuatro semanas. El contenido de dichos tests ha sido extraído de los materiales utilizados para impartir la situación de aprendizaje, pero en ningún caso se han tomado ejercicios y actividades del libro de texto (Dignen, 2015) o del cuadernillo (Pelteret y Mellersh, 2015) como referente, puesto que las pruebas han sido de elaboración propia.

Otra herramienta cuantitativa diseñada para la investigación es un cuestionario de selección múltiple de Google Forms, integrado en Google Classroom, mediante el cual el alumnado realizará una actividad de comprensión lectora (disponible en anexo 2.4). Asimismo, con el fin de recabar información acerca de la eficacia de la propuesta didáctica para desarrollar la comprensión lectora y la expresión escrita, se prepararon dos rúbricas (disponibles en los anexos 2.2 y 9.2) para evaluar las pruebas realizadas al principio y al final de la situación de aprendizaje, con el objetivo de analizar si las actividades realizadas en dicho periodo de tiempo mediante el uso de la plataforma Google Classroom tuvieron la finalidad esperada.

Por último, se analizará el nivel de participación del alumnado mediante el uso de *Kahoot!*, la conocida aplicación para evaluación formativa en tiempo real. Para ello, se repartirán Ipad entre el estudiantado. El cuestionario (disponible en el anexo 8) se ha diseñado para recabar información sobre el nivel de conocimientos adquiridos por el alumnado durante el periodo de tiempo en que se ha implementado la propuesta didáctica. El cuestionario, a su vez, tiene la finalidad de preparar al estudiantado para la realización del test final de la unidad, ya que esta herramienta tendrá el objetivo de identificar tanto los puntos fuertes como las debilidades del alumnado para, así, solventar las dudas de cara a la prueba final.

Para recabar datos relativos a la satisfacción del alumnado con la propuesta didáctica, se le entregará un cuestionario impreso basado en una escala Likert (disponible en el anexo 13) a cada estudiante con el fin de que evalúen la efectividad y la utilidad de la plataforma Google Classroom para practicar la comprensión lectora y la expresión escrita, y para que valoren la metodología de trabajo más apropiada a la hora de realizar las actividades: de manera individual, en pareja o en pequeños grupos. El cuestionario se realizará el último día de las prácticas después de realizar el test final, para evitar que extravíen el documento. La información cuantitativa (relacionada con la escala Likert) y cualitativa (relacionada con la pregunta abierta) recogida mediante este cuestionario se comparará con las observaciones de índole cualitativa que se realicen durante el periodo de prácticas.

Por otra parte, con el objetivo de analizar la satisfacción y los principales patrones de uso que hace el profesorado de la plataforma Google Classroom, la última semana de las prácticas se les entregará, también en papel, un cuestionario de tipo Likert (disponible en el anexo 12) a las tres profesoras que imparten docencia en inglés en Educación Secundaria Obligatoria, con el propósito de detectar las fortalezas y debilidades de dicha plataforma. Asimismo, como en el caso del cuestionario del alumnado, los datos recabados, tanto cuantitativos (relacionados con la escala Likert) como cualitativos (relacionados con la pregunta abierta), se compararán con las reflexiones propias que surjan al hilo de las prácticas realizadas.

5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1. Inserción de la propuesta didáctica en el Currículo Canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés)

Las destrezas que se trabajarán en este estudio son la comprensión y expresión escrita, las cuales pertenecen a los bloques III y IV del Currículo Canario de Primera Lengua Extranjera (Inglés), dedicados a la *Comprensión de textos escritos* y a la *Producción de textos escritos: expresión e interacción*. El currículo canario establece que, para adquirir dichas destrezas, se abordarán:

[...] aspectos como la comprensión de las ideas generales o específicas, la distinción del tema, del léxico, los signos de puntuación y elementos organizativos del discurso para ponerlos en práctica en situaciones de comunicación, como intercambiar correspondencia personal o formal, escribir y leer mensajes, completar formularios y redactar informes. (Gobierno de Canarias, 2016, pp. 2-3).

De esta manera, el alumnado adquirirá herramientas y procedimientos para comprender textos escritos y crear sus propias producciones. Para ello, es necesario partir de los conocimientos previos que el alumnado tiene en su lengua materna y ayudarse tanto de recursos tradicionales como de las TIC para buscar, gestionar, transmitir la información y comunicar el conocimiento. (Gobierno de Canarias, 2016, p. 7)

La situación de aprendizaje que se desarrolla en la propuesta didáctica se titula “Young and Old” y se corresponde con la unidad 5 del libro *Mosaic 2* (Dignen, 2015) de segundo de la ESO. Para trabajar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, se han seleccionado los criterios 6, 7, 8 y 9 (disponible en el anexo 1), pertenecientes a los bloques de aprendizaje III y IV anteriormente citados. Se espera que el estudiantado desarrolle la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia digital (CD), y las competencias sociales y cívicas (CSC), mediante la dimensión del alumnado como agente social. Además, los y las discentes desarrollarán la dimensión de aprendiente autónomo al trabajar las competencias de aprender a aprender (CPAA) y de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE).

Los contenidos se distribuyen a lo largo de 12 sesiones, puesto que la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) se imparte 4 veces a la semana y una de ellas está destinada al auxiliar de conversación, por lo que se dispondrá de tres sesiones a la semana con cada grupo, equivalentes a 6 horas semanales.

5.2. Un contexto favorable a la inclusión de las TIC en el diseño de la propuesta didáctica

Una vez delimitados los contenidos de la propuesta didáctica, se procedió a diseñar una serie de actividades, principalmente a través de Google Classroom, para trabajarlos. Se decidió apostar por la introducción de TIC en el aula en vista de las condiciones favorables de las que, a priori, goza el Colegio La Milagrosa. El centro cuenta con aulas equipadas con proyectores fijos y pizarras digitales, además de dos aulas de informática y una serie de Ipads que se reparten entre el alumnado cuando se necesita, aunque no hay un Ipad por estudiante, sino que se tiene que trabajar en parejas o pequeños grupos.

Aparte de poseer una dotación tecnológica bastante aceptable, el colegio aboga por la innovación educativa mediante TIC, por lo que se ha encontrado un caldo de cultivo favorable para poner en práctica la propuesta didáctica en torno a la que gira este trabajo. El Proyecto General Anual (PGA) de la institución apoya explícitamente este tipo de iniciativas y reconoce las dificultades que hay que superar en el proceso de renovación pedagógica:

Cuesta la alfabetización digital del profesorado. Pocos manejan herramientas web, redes sociales, música, cine, etc. Y es habitual que expresen actitudes de menosprecio y crítica a las innovaciones tecnológicas.

[...]

Cuesta mucho la innovación didáctica. [El profesorado sigue] aferrado al paradigma del libro. Es muy lenta la implantación de modelos de innovación: trabajo por proyectos, aprendizaje autónomo del alumno, aprendizaje cooperativo, recursos multimedia, redes sociales, rincones, agrupamientos flexibles, trabajos de investigación, metodología inductiva, etc. (p. 28)

5.3. Diseño de la propuesta didáctica

Como materiales de partida para la propuesta didáctica, se emplearon el libro de texto (Dignen, 2015) y el cuadernillo (Pelteret y Mellersh, 2015) (disponibles en los anexos 10 y 11) de *Mosaic 2*, de la editorial Oxford. Para complementar la metodología tradicional del libro de texto, en conexión con esos recursos iniciales se crearon una serie de actividades a través de Google Classroom, disponibles en la Figura 2 del apartado 5.3.1. Antes de detallar el diseño de cada una de esas tareas, conviene describir en líneas generales el funcionamiento de la plataforma.

5.3.1. Principales funcionalidades de Google Classroom

Como se comentó en el apartado 2.3, Google Classroom es una plataforma educativa que forma parte de G Suite de *Google Apps for Education*, creada en el año 2014. Esta plataforma permite crear y personalizar tantas clases como se desee pero, para que esto sea posible, es preciso tener una cuenta de G Suite (cuenta de Google para educación) para registrarse. Si la plataforma se utiliza en un centro educativo, es obligatorio disponer de una cuenta de G Suite, de otra manera, el alumnado no podrá acceder a las actividades diseñadas, porque el dominio del correo electrónico del estudiantado tiene que coincidir con el que se utiliza en el centro. El o la docente que crea una clase de Google Classroom puede introducir a los y las participantes manualmente, a través de la sección “personas”, o bien facilitarles un código para que el alumnado se matricule.

Google Classroom dispone de otras dos secciones llamadas “tablón” y “trabajo de clase”. La primera permite al profesorado crear y programar anuncios y tareas, responder a las publicaciones que el alumnado haya realizado, y compartir archivos adjuntos, archivos guardados en Google Drive, videos y enlaces. Esta sección se proyecta utilizar para enviar comunicados al alumnado sobre las tareas que debe realizar y para proporcionar parte de los materiales necesarios.

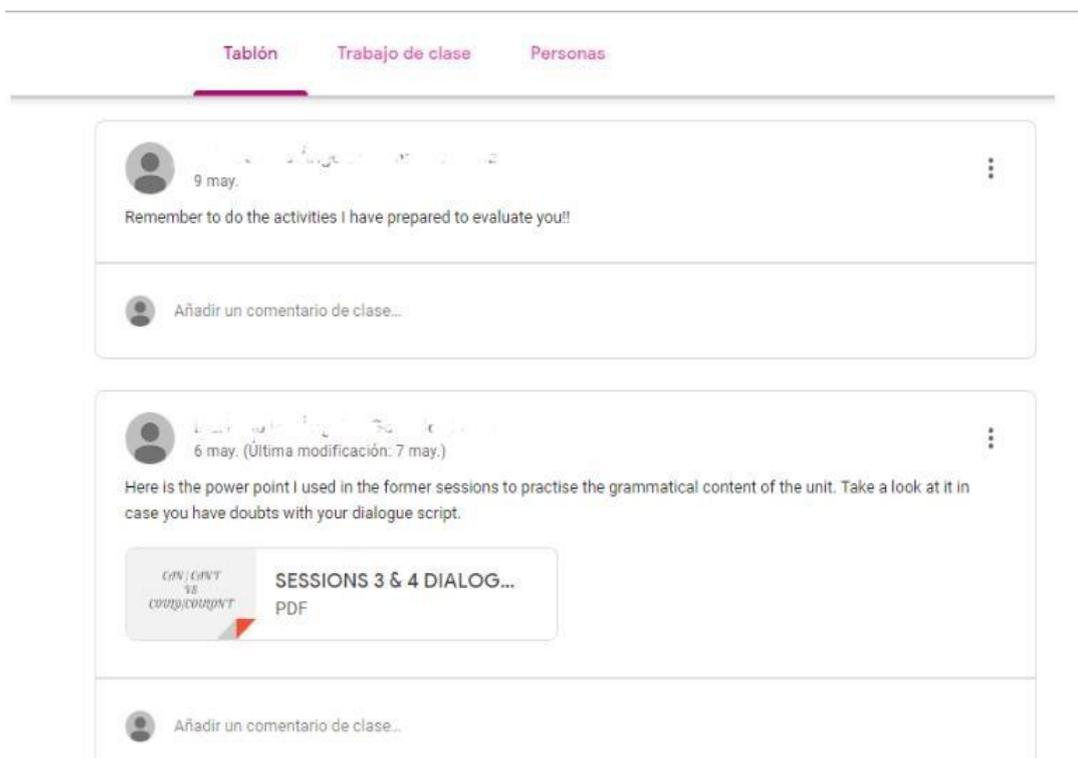


Figura 1. Ejemplo del interfaz de la sección “Tablón” de Google Classroom

La sección “Trabajo de clase” está dedicada a la realización de actividades y tareas. Esta sección dispone de diferentes funcionalidades, pero en el presente estudio se van a utilizar las opciones de “tarea”, “tarea de test de autoevaluación” y “reutilizar una publicación”. La función “tarea” permite proporcionar una serie de instrucciones, decidir la manera en la que se va a puntuar una determinada tarea y la fecha de entrega de la misma.

La segunda función se emplea para la realización de cuestionarios, y proporciona datos muy interesantes que se pueden descargar en formato Excel. Por un lado, el apartado “resumen” informa del número de personas que realizaron la tarea, de las respuestas correctas que tuvo cada persona y de la fecha en que cada alumno y alumna finalizó la actividad. La pestaña “pregunta” permite visualizar qué respondió cada alumno y alumna de manera general para, de esta manera, observar qué preguntas plantean más dificultades. Por último, el apartado “individual”, como su propio nombre indica, permite visualizar las respuestas que eligió cada persona, por lo que se hace un análisis individualizado.

Por último, la función de “reutilizar publicación” resulta muy práctica para publicar las mismas actividades cuando se imparte docencia a varios grupos, como es el caso de esta investigación, con la finalidad de evitar tener que realizar todo el proceso desde el principio.

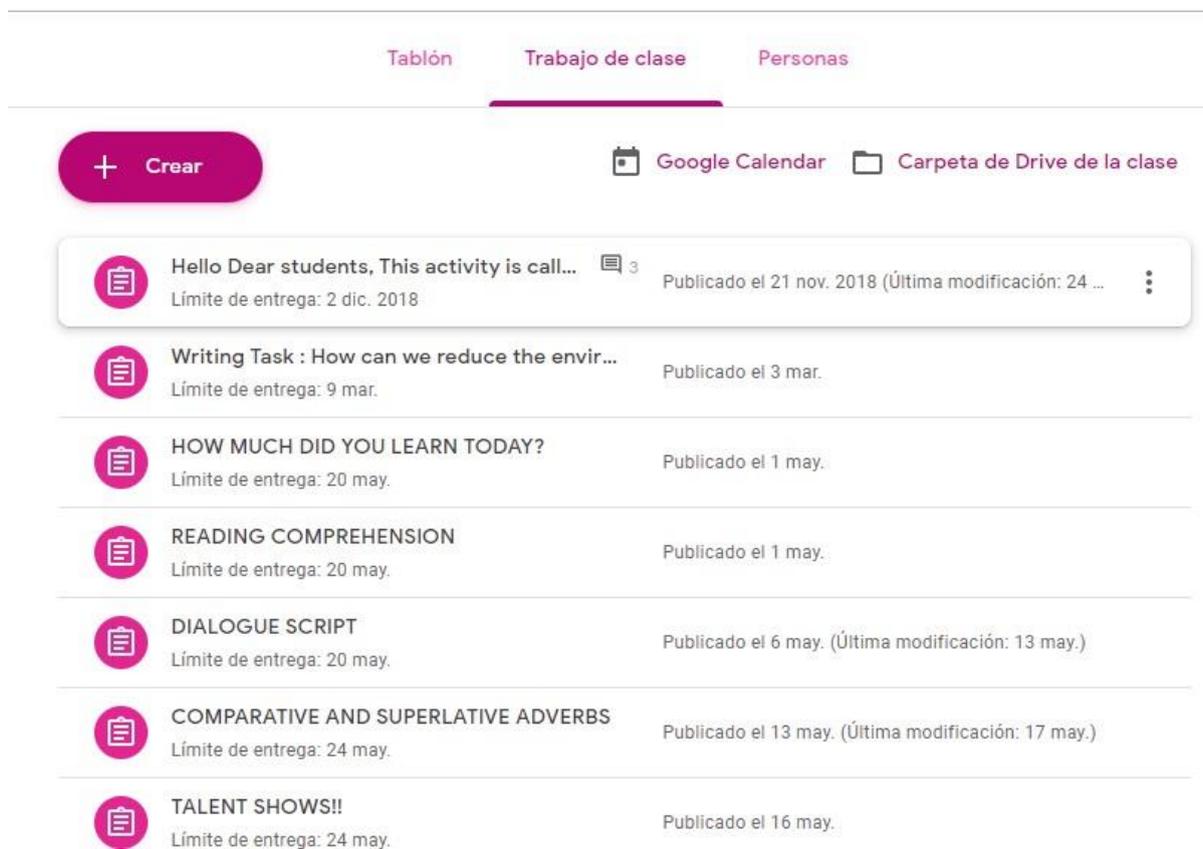


Figura 2. Muestra del interfaz de la sección “Trabajo de clase” en Google Classroom

En definitiva, la aplicación Google Classroom tiene una gran cantidad de ventajas para el profesorado. Entre ellas podemos destacar la disponibilidad de compartir multitud de recursos con el estudiantado; crear tareas, evaluarlas y añadir comentarios de una manera amena, directa y confidencial; tener un contacto más directo con los alumnos y las alumnas, y acceder a información de su progreso de una manera muy sencilla. Por último, el menú de dicha plataforma permite al profesorado llevar un seguimiento de las actividades que le quedan por evaluar para que el seguimiento de la actividad del alumnado sea más preciso. A esto último es necesario añadir que Google Classroom puede ser también utilizada en dispositivos móviles, donde tanto el alumnado como sus padres y madres pueden recibir notificaciones con los contenidos que ha subido el profesor o profesora a la plataforma y, por ende, pueden llevar un seguimiento de las tareas que sus hijos e hijas tienen que realizar⁷.

⁷ Para visualizar el tutorial completo de Google Classroom, acceder al video de Gaviño (2018).

5.3.2. Diseño de las actividades concretas de la propuesta didáctica

Se prevé comenzar la intervención didáctica con una prueba inicial en papel (disponible en el anexo 2.1) perteneciente a la sección *Let's Focus* de la unidad 5 del libro de texto (Dignen, 2015), "Young and old". La finalidad de dicha prueba es obtener información sobre los conocimientos previos del alumnado en relación a la temática de dicha unidad, además de familiarizarlo con el contenido que se va a impartir. Se espera, además, poder analizar el nivel inicial del estudiantado al evaluarlo empleando la rúbrica disponible en el anexo 2.2, y determinar su grado de progreso en la ejecución de una serie de tareas de comprensión lectora y expresión escrita programadas para las cuatro semanas siguientes. Estas actividades toman como base la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1963), comentada anteriormente en el capítulo 3.1, puesto que el alumnado recuperará contenidos aprendidos en cursos anteriores y añadirá nueva información a sus esquemas cognitivos con la finalidad de modificar los conceptos existentes para adaptarlos a los nuevos contenidos, de manera que puedan emplearlos en nuevas situaciones y contextos. Para que esto se lleve a cabo de una manera exitosa, se realizarán actividades que despierten el interés y la curiosidad del alumnado mediante el uso de herramientas TIC como Google Classroom y *Kahoot!*, facilitando que el estudiantado haga uso de dispositivos electrónicos que emplea en su día a día.

Este conjunto de tareas tiene como finalidad que el estudiantado adquiera las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita de manera gradual. Se intenta seguir el principio constructivista de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), de modo que el alumnado vaya creando, con la guía de la profesora, un andamiaje que le dé seguridad para perder el miedo a enfrentarse a la hoja en blanco y a equivocarse. Se espera así que tenga menos dificultades a la hora de realizar el proyecto final de la situación de aprendizaje, una crítica comparativa.

Tras el test inicial, la primera actividad de expresión escrita se planificó con una fase previa de preparación oral en el aula (disponible en el anexo 2.3): se prevé interpelar individualmente a alumnos y alumnas para poder tener una idea del nivel de inglés de la clase. Posteriormente, se les mostrará una diapositiva con una de las preguntas del test inicial, para que asocien las diferentes etapas de la vida con una serie de fotografías, con la finalidad de que se familiaricen con el vocabulario necesario para realización de la primera actividad. Al proporcionar una serie de pautas, se aplica, de nuevo, el concepto de Vygotsky (1978) de zona de desarrollo próximo, puesto que el profesorado ayuda al alumnado a adquirir información para poder realizar la

primera actividad que se le pedirá a través de Google Classroom: cada estudiante deberá escribir siete frases sobre las habilidades que tiene y no tiene cada persona en una determinada etapa de la vida (por ejemplo, “Un bebé puede llorar, comer y dormir. Un bebé no puede conducir, ir a la universidad, o comprar una casa”), y subirlas a la plataforma usando la funcionalidad “tarea”. Cabe destacar que, para facilitar su revisión, el PowerPoint (disponible en el anexo 2.3) utilizado en el aula física se colgará también en Google Classroom.

La siguiente actividad partirá de la lectura de las páginas 60 y 61 (disponible en el anexo 10) del libro de texto (Dignen, 2015). La intención es emplear dos metodologías didácticas diferentes, para comparar su efectividad. Así, en uno de los dos grupos de 2º de la ESO se usará el método tradicional de pedir voluntarios que lean en voz alta el texto mientras los demás lo siguen en silencio. En cambio, en el otro grupo se proyecta dividir la clase en subgrupos pequeños, de unas 5-6 personas, y asignar una sección del texto a cada grupo para que, tras leerlo en silencio, expliquen con sus propias palabras al resto de los compañeros y compañeras qué aspectos se tratan en el mismo. Al hilo de esta actividad, se ha creado un cuestionario de Google Classroom a través de la funcionalidad “tarea de test de autoevaluación” (disponible en el anexo 2.4), que se ha de cumplimentar individualmente para verificar si se ha asimilado el texto ya trabajado en el aula física. Aunque esta actividad se realice fuera del aula, se comprobará con anterioridad en clase si el alumnado ha entendido lo que tiene que hacer. El motivo de la creación de esta tarea de Google Classroom se debe a que las preguntas que aparecían en el libro (Dignen, 2015) no eran del todo apropiadas para tratar este apartado del tema debido a que el alumnado está acostumbrado a utilizar el libro para hacer estas actividades, por lo que se cree que hacer uso de las TIC puede resultar más motivador.

Otra actividad de expresión escrita tiene su origen en la sección 2, *Talking about abilities* (disponible en el anexo 3), de la situación de aprendizaje. La actividad se centra en aspectos gramaticales y en vocabulario para preparar al alumnado para tareas posteriores. Como introducción se empleará un PowerPoint (disponible en el anexo 3.1) con preguntas del tipo “¿Podían tus padres jugar a la *Play Station 4* cuando eran niños?” y sugiriendo respuestas que aplican los puntos gramaticales destacados en esta situación de aprendizaje. Para integrar distintas destrezas, se proyectará un pequeño video sobre el tema, proveniente de la página 61 del libro de texto (Dignen, 2015) para que el alumnado vea cómo se usarían estos contenidos en una conversación del día a día. Por último, se realizarán actividades escritas por medio del libro digital (Dignen, 2015) (disponible en el anexo 10), puesto que el alumnado puede salir a

la pizarra digital a realizar los ejercicios y el resto de los compañeros y compañeras pueden aportar los comentarios que consideren pertinentes. De esta manera, se produce un aprendizaje más significativo, ya que el alumnado no solo aprende de sus propios errores, sino de los errores que comete otra persona.

La siguiente actividad, que será de expresión escrita, requerirá preparar un diálogo en parejas o en grupos de tres personas usando la gramática y el vocabulario vistos durante la situación de aprendizaje. Se mostrará en clase un PowerPoint (disponible en el anexo 4.1) con varios ejemplos, a modo de guía y este será colgado en la plataforma Google Classroom para que el alumnado pueda acceder a él siempre que lo necesite. El diálogo tendrá que ser subido por una sola persona de la pareja o del grupo a la plataforma para ser evaluado.

Una actividad adicional de expresión escrita surge de la sección 4 *Comparative and superlative adverbs* (disponible en el anexo 5), de la situación de aprendizaje. Consistirá en redactar cinco frases en pareja o en grupos de tres personas usando adverbios comparativos y superlativos vistos en la unidad, siguiendo las indicaciones de la actividad 4 de la página 43 del cuadernillo (Pelteret y Mellersh, 2015) (disponible en el anexo 11). Un representante de cada pareja o grupo entregará la tarea escrita a través de Google Classroom.

Otra actividad de comprensión lectora se corresponde con la sección *Talent Shows* (disponible en el anexo 6), perteneciente a las páginas 64 y 65 del libro (Dignen, 2015) (disponible en el anexo 10) e introducido mediante vídeos del propio libro de texto. Para evaluar el nivel de la comprensión de la lectura de dichas páginas por parte del alumnado, se realizarán varias actividades de expresión escrita. El alumnado, en parejas o en grupos de tres personas, tendrá que responder una serie de cuestiones relacionadas con el contenido tratado, tanto copiando directamente del texto como utilizando sus propias palabras. Estas preguntas (disponibles en el anexo 6.2) se contestarán y se entregarán por medio de la plataforma Google Classroom a través de la funcionalidad “tarea”.

La última actividad de expresión escrita consiste en la redacción de una crítica comparativa de manera individual, con la finalidad de tener constancia de la capacidad que tiene cada estudiante para desenvolverse en una actividad de esta índole de manera autónoma. Para ello, se mostrará al alumnado un PowerPoint (disponible en el anexo 7.1) con las instrucciones que debe seguir para realizar la tarea de manera satisfactoria. El estudiantado comenzará a realizar la crítica

comparativa en clase empleando el método tradicional para que hagan uso de los contenidos aprendidos durante la unidad sin necesidad de utilizar internet. De esta manera, la profesora podrá ayudar al estudiantado con las dudas pertinentes. Si la actividad no se termina en las dos sesiones programadas para su realización, los y las discentes deben acabarla en casa y subir un documento a la plataforma Google Classroom para poder asignarles una nota y hacerles los comentarios pertinentes.

En esta investigación también se hará uso de la plataforma *Kahoot!* (disponible en el anexo 8) para realizar, de una manera diferente, un repaso de los contenidos impartidos. La elección de este recurso viene dada por diversas experiencias al utilizar esta plataforma como alumna y como docente, ya que es un recurso que despierta el interés del estudiantado en todo momento al tratarse de un tipo de competición. Esta aplicación permite que una determinada actividad se realice tanto de manera individual como en grupo y proporciona un documento Excel con información detallada sobre el progreso que ha tenido cada persona durante el juego (preguntas acertadas, preguntas falladas, y el tiempo que ha tardado en contestar), por lo que el profesorado puede analizar los resultados obtenidos para tener constancia de las dificultades a las que se enfrentan los alumnos y las alumnas.

Como cierre de la situación de aprendizaje, se realizará una prueba final (disponible en el anexo 9.1), tal como se describía en el capítulo 4, para analizar si la propuesta didáctica, basada de forma preeminente en el uso de Google Classroom, ha sido diseñada de manera que permita al alumnado adquirir los conocimientos esperados. Para evaluar el progreso del alumnado, se utilizará una rúbrica (disponible en el anexo 9.2) con la finalidad de asignar una calificación.

A continuación, se muestra una tabla que resume las actividades planificadas durante la situación de aprendizaje mencionadas anteriormente, junto con su temporalización prevista. En la tabla se observa que las fechas tope de las actividades son el 20 y el 24 de mayo, con la finalidad de que el alumnado dispusiera de tiempo más que suficiente para realizarlas en caso de que no tuviera tiempo de acabarlas en clase.

ACTIVIDADES	Destrezas implicadas ⁸				Uso de TIC		TEMPORALIZACIÓN PREVISTA (4 semanas en total)
	Leer	Escribir	Hablar	Escuchar	Tareas sin TIC	Tareas con TIC ⁹	
1. Test inicial	X	X			X		2ºA y 2ºB: 29/04/2019
2. Escribir frases breves sobre habilidades		X				X	2ºA y 2ºB: Del 29/04/2019 al 20/05/2019
3. Comprensión lectora de las páginas 60 y 61 del libro	X	X				X	2ºA: Del 2/05/2019 al 20/05/2019 2ºB: Del 30/04/2019 al 20/05/2019
4. Ejercicios escritos del libro digital	X	X	X	X	X	X	2ºA: Del 29/04/19 al 16/05/19 2ºB: Del 29/04/19 al 14/05/19
5. Diálogo		X	X	X	X	X	2ºA: Del 6/05/2019 al 20/05/2019 2ºB: Del 7/05/2019 al 20/05/2019
6. Frases con adverbios comparativos y superlativos		X	X	X	X	X	2ºA: Del 16/05/2019 al 24/05/2019 2ºB: Del 14/05/2019 al 24/05/2019
7. Actividades sobre <i>Talent Shows</i>	X	X	X	X	X	X	2ºA y 2ºB: Del 20/05/2019 al 24/05/2019
8. Crítica comparativa		X			X	X	2ºA: 23 de mayo 2ºB: Del 21/05/19 al 22/05/2019
9. <i>Kahoot!</i>	X		X	X		X	2ºA: 23 de mayo 2ºB: 22 de mayo
10. Test final	X	X			X		2ºA y 2ºB: 24/05/2019

Tabla 1. Temporalización de las actividades planificadas para la situación de aprendizaje

⁸ En el caso de integrarse varias destrezas, se mostrará en negrita la destreza que prime sobre el resto, si se da el caso.

⁹ Todas las actividades que requieren el uso de TIC se realizarán, por lo general, en el aula física mediante Google Classroom (aunque en ocasiones el alumnado puede subir una tarea desde casa si no ha tenido tiempo de terminarla). Solo en dos actividades se usan herramientas TIC distintas de Google Classroom: la de los ejercicios escritos del libro digital, para la que se usará la pizarra digital del aula física, y la de *Kahoot!*, cuyo cuestionario *online* se hará con Ipads en tiempo real.

6. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: UNA VISIÓN GENERAL

En este breve apartado se esbozará, a grandes rasgos, cómo transcurrió la puesta en práctica de la propuesta didáctica descrita en el capítulo 5, antes de proceder al análisis e interpretación de los datos recogidos durante esta implementación.

El número de participantes fue de 58 alumnos y alumnas, divididos en dos grupos (29 en 2ºA y 29 en 2ºB), que asistieron a clase con regularidad durante las cuatro semanas programadas, excepto dos estudiantes, que faltaban bastante. La temporalización expuesta en la tabla 1 del anterior capítulo se cumplió en términos globales, con la excepción del proyecto final de realizar una crítica comparativa, que no se pudo llevar a cabo por falta de tiempo.

Asimismo, hubo que hacer pequeños ajustes en la puesta en práctica de la intervención diseñada. El primero de ellos afectó a la creación de la clase en Google Classroom, realizada por error desde el correo institucional de la ULL de la profesora, lo cual supuso que el alumnado no pudiese acceder a la clase. Como en Google Classroom se exige que tanto la docente como el alumnado compartan un mismo correo electrónico institucional, fue necesario crear de nuevo la clase en la plataforma utilizando el perfil de la tutora de prácticas, asociado al correo institucional del Colegio La Milagrosa.

Otra pequeña incidencia, que se tradujo en una ligera adaptación metodológica, tuvo lugar en la implementación de la actividad de construir frases con adverbios comparativos y superlativos. En principio, se había previsto que ambos grupos empleasen los Ipads para realizar la tarea en el aula física y subirla a Google Classroom al concluir la sesión. Sin embargo, debido a la realización de un examen, el alumnado de 2ºA se vio forzado a utilizar la hora de inglés para terminarlo. Para recuperarla, este grupo tuvo dos horas seguidas de inglés y, con el fin de que la clase no fuera tan larga, se decidió llevar a cabo la tarea en el patio del colegio a través del método tradicional de lápiz y papel, porque el centro no permite utilizar los Ipads fuera de las clases. En todo caso, tanto 2ºA como 2ºB efectuaron las entregas grupales de la actividad mediante la plataforma Google Classroom (en el caso de 2ºA, se pasaron los trabajos que estaban en papel a ordenador).

Un aspecto que dificultó de manera general la implementación de la propuesta didáctica fue la relativa insuficiencia de los recursos TIC, pues, como se indicaba en el apartado 5.2, el

alumnado siempre tuvo que trabajar en parejas o en grupos de 3 o 4 personas a la hora de utilizar los Ipads. Si bien esta circunstancia pudo fomentar el trabajo cooperativo, también obstaculizó que la profesora tuviese constancia del progreso individual de cada estudiante. A esto hay que sumarle las deficiencias de la red wifi en el centro, que en ocasiones ralentizaban el ritmo de las actividades.

Por último, dejando a un lado la implementación de las distintas acciones didácticas de la propuesta de acuerdo con la secuenciación perfilada en el capítulo 5, cabe destacar también que se pudo cumplir con el plan de recogida de datos descrito en el capítulo 4.

7. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

7.1. Evaluación de las distintas fases de la intervención didáctica: observación en el aula e interpretación de los datos recogidos sobre el rendimiento académico del alumnado

En este capítulo se abordarán los resultados de las distintas fases de la intervención didáctica. Por un lado, se mostrarán gráficas para mostrar las calificaciones del alumnado en ambos test con la finalidad de estudiar el progreso que el estudiantado experimentó desde el principio hasta el final de la implementación de la situación de aprendizaje. Por otro lado, se mostrarán tablas para indicar el grado de participación del alumnado a la hora de realizar cada una de las actividades diseñadas en la plataforma Google Classroom.

7.1.1. Resultados del test inicial

Los principales resultados de la prueba inicial, que se realizó en 25 minutos, y en la que participaron 28 de los y las 29 estudiantes de 2ºA y 25 de los y las 29 integrantes de 2ºB, se resumen a continuación en la siguiente gráfica, que compara los resultados obtenidos por 2ºA y 2ºB, indicando cuántos estudiantes han obtenido cada calificación numérica. En la figura percibimos que las notas del alumnado de 2ºB son ligeramente superiores a las de 2ºA.

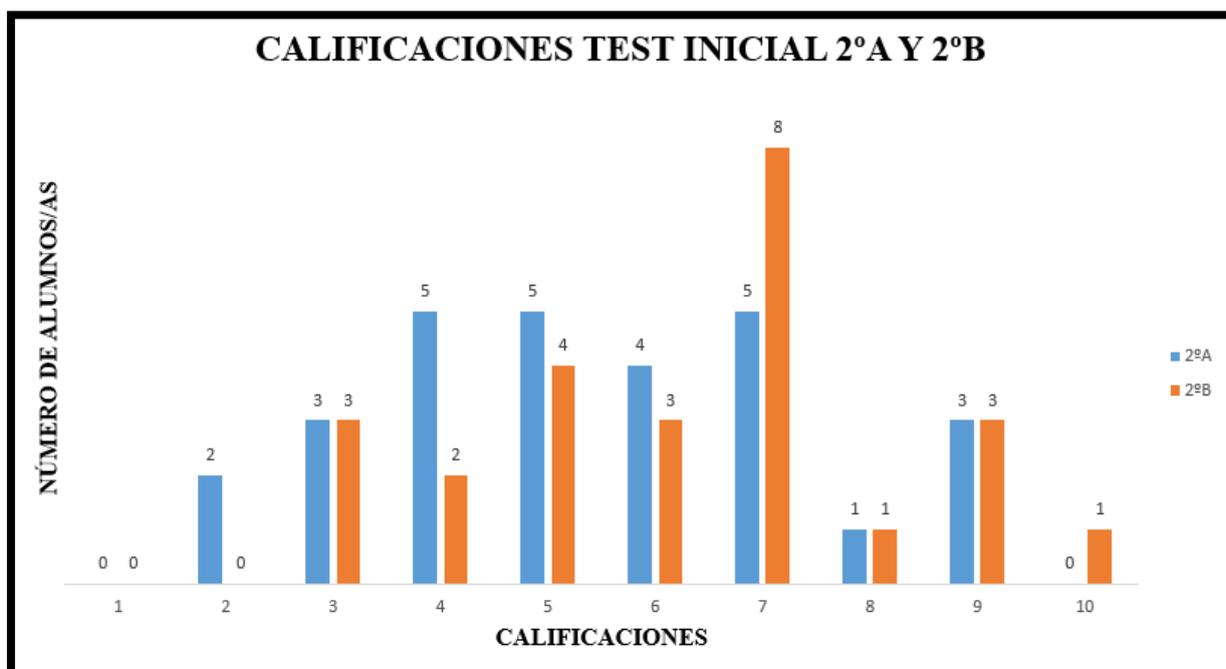


Figura 3. Calificaciones test inicial 2ºA y 2ºB

7.1.2. Resultados de la actividad individual de Google Classroom de escribir frases cortas sobre habilidades

El grado de participación del alumnado durante la fase de preparación para la realización de la actividad de expresión escrita fue elevado en todo momento en ambos grupos, sobre todo al mostrar los materiales creados en PowerPoint, donde se percataron de los fallos y aciertos que habían cometido en el test inicial.

Las entregas en Google Classroom de la actividad escrita de crear frases cortas sobre habilidades se muestran en la siguiente tabla:

EXPRESIÓN ESCRITA INDIVIDUAL: ESCRIBIR 7 FRASES		
	REALIZADA	NO REALIZADA
2ºA	17	12
2ºB	17	12
TOTAL	34	24

Tabla 2. Grado de cumplimiento con la entrega de la tarea individual de escribir frases cortas sobre habilidades

Como se puede observar, un número considerable de alumnos y alumnas no entregaron esta tarea, a pesar de que estuvo habilitada desde el 29 de abril hasta el 20 mayo, un tiempo más que suficiente para la actividad que tenían que realizar. Estos resultados demuestran que el alumnado no muestra predisposición a realizar actividades en Google Classroom de manera individual, razón por la cual el resto de actividades se realizaron en parejas o en grupos de 3 o 4 personas.

7.1.3. Resultados del cuestionario individual de Google Classroom para evaluar la comprensión lectora

Como se ha explicado en el apartado 5.3.2, en esta tarea se decidió comparar dos metodologías didácticas distintas. Por un lado, en el método tradicional, asignado aleatoriamente a 2ºB, varios estudiantes se turnaron para leer en voz alta al resto de la clase. En cambio, 2ºA fue

dividido en cuatro grupos de 6 personas y a cada subgrupo le correspondió un fragmento del texto, cuyas ideas principales debía explicar oralmente un o una portavoz al resto de la clase.

El método tradicional resultó ser muy poco interesante y motivador, puesto que no todo el estudiantado tiene el mismo nivel de inglés y siempre participaban las mismas personas. Además, el alumnado está acostumbrado a realizar las comprensiones lectoras de esta manera, razón por la cual no se mostró muy participativo.

Sin embargo, en 2ºA la situación fue completamente distinta. Conforme iban realizando la actividad, se les fue haciendo preguntas para comprobar que habían comprendido el texto, y el resultado fue muy positivo porque el estudiantado respondió de manera activa, principalmente porque era la primera vez que trabajaban una comprensión lectora de esta manera.

Esta experiencia apunta a que el alumnado responde mejor al trabajo cooperativo, puesto que realizar una comprensión lectora de la manera en la que se hizo en 2ºA es algo nuevo para ellos y, por tanto, se muestran participativos durante toda la clase. Además, trabajar en grupo permite que el alumnado se ayude entre sí, ya que, como se comentó anteriormente, no todos tienen el mismo nivel de inglés y pueden colaborar entre ellos para solventar dudas.

Tras esta fase preliminar de interacción oral, se pidió al alumnado que cumplimentase un cuestionario de Google Classroom para corroborar la comprensión del texto trabajado con anterioridad. Las siguientes gráficas, proporcionadas directamente por el cuestionario de Google Forms, muestran los resultados de cada grupo.

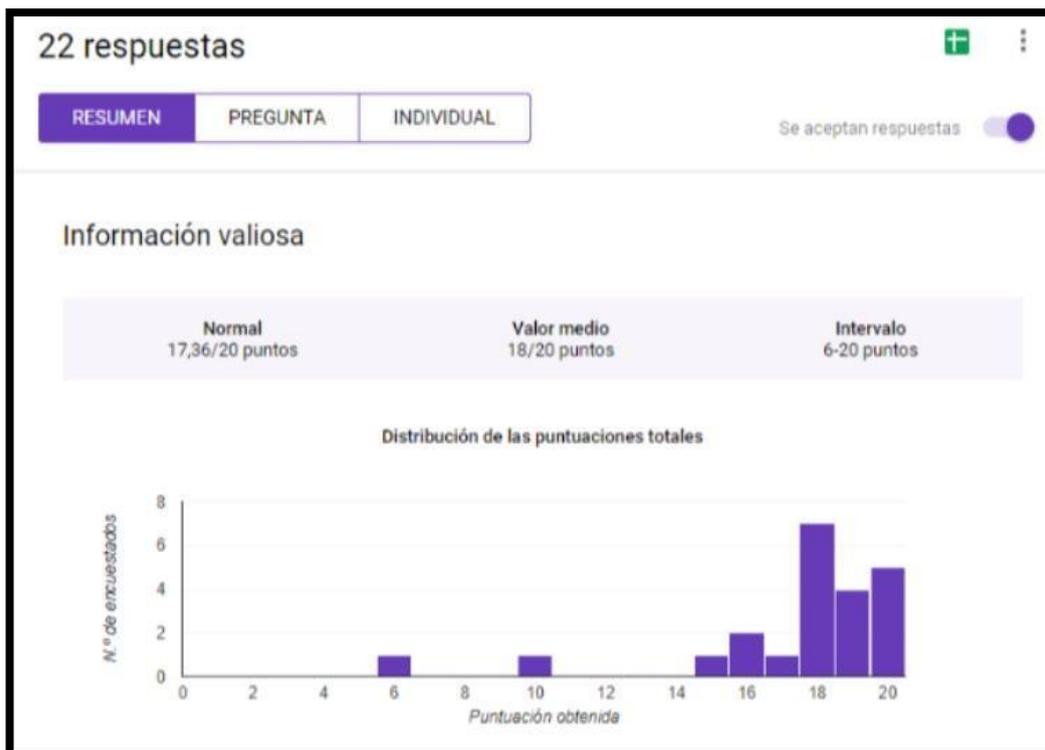


Figura 6. Calificaciones obtenidas por el alumnado de 2ªA en el cuestionario de Google Classroom

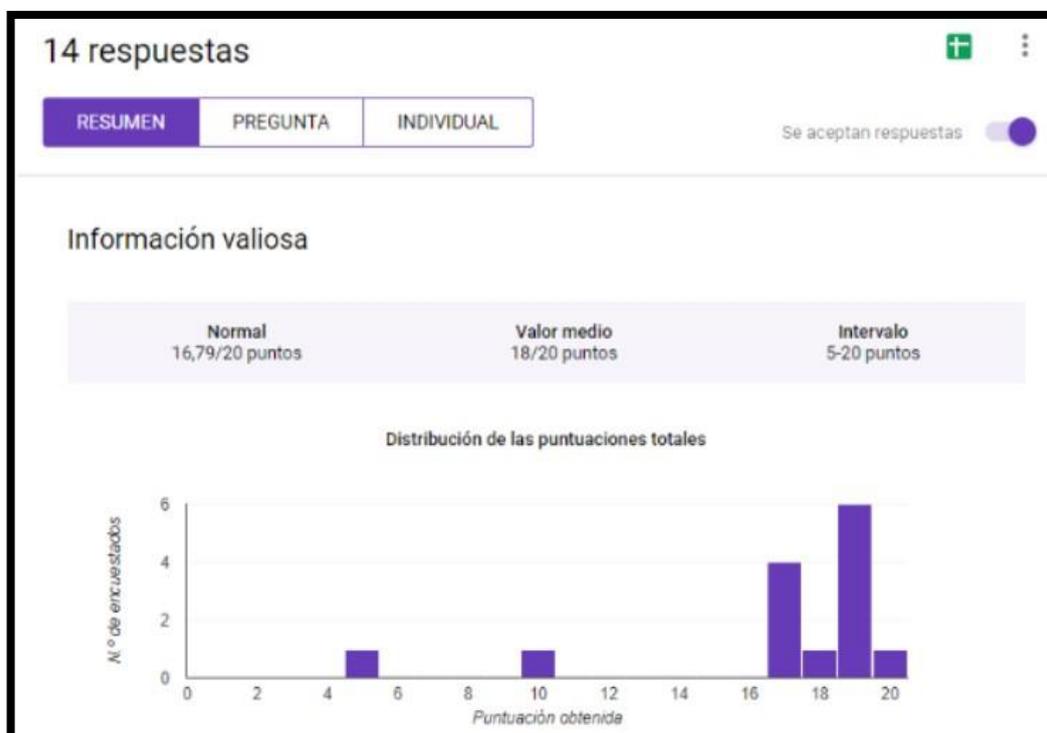


Figura 7. Calificaciones obtenidas por el alumnado de 2ºB en el cuestionario de Google Classroom

Además de conocer las notas concretas alcanzadas por el alumnado, interesa conocer el grado de participación en la tarea, para averiguar si esta ha despertado interés o no en líneas generales. La tabla que aparece a continuación compara el número de personas que cumplieron el cuestionario de Google Classroom en ambos grupos.

COMPRESIÓN LECTORA: CUESTIONARIO INDIVIDUAL		
INDIVIDUAL	REALIZADA	NO REALIZADA
2ºA	22	7
2ºB	14	15
TOTAL	36	22

Tabla 3. Grado de cumplimiento con el cuestionario individual de comprensión lectora

Como se puede ver, hubo una mayor participación del alumnado de 2ºA, ya que 22 personas realizaron el cuestionario, frente a las 14 de 2ºB. Llama la atención que haya habido una mayor participación por parte del alumnado donde se trabajó de manera cooperativa, lo que parece indicar que esta metodología es efectiva a la hora de realizar este tipo de actividades, puesto que el alumnado se puede ayudar entre sí. Sin embargo, sorprende que no todo el estudiantado haya realizado la actividad, ya que tuvieron un plazo bastante generoso para hacerla (cuatro semanas aproximadamente).

Tanto los resultados de la tabla 2 como de la tabla 3 sugieren que el alumnado no muestra predisposición a realizar actividades en Google Classroom de manera individual. Como ya estaba previsto trabajar y realizar entregas de manera grupal en el resto de las tareas programadas, se verá a continuación si este cambio de metodología surtió efecto.

7.1.4. Resultados observados sobre los ejercicios escritos del libro digital

Los ejercicios y actividades corregidos por medio del libro digital (Dignen, 2015) tuvieron mejor acogida por parte de todo el alumnado que los ejercicios y actividades corregidos por medio del método tradicional en el que el profesorado pregunta directamente a una persona para que esta le responda. El estudiantado mostró interés en todo momento y siempre hubo voluntarios a la hora de corregir las tareas. Además, el libro digital permite que el alumnado

lleve un mejor seguimiento de la dinámica de la clase y da pie a proporcionar explicaciones más visuales al proyectar los contenidos en la pizarra digital. Un aspecto importante que cabe destacar en relación con este apartado es que el alumnado se ayudó entre sí en todo momento cuando un compañero o una compañera tenía dificultades a la hora de realizar una determinada actividad, por lo que ninguna persona mostró vergüenza a la hora de enfrentarse a la corrección. Por consiguiente, este uso del libro digital conecta con la teoría del “filtro afectivo” de Krashen (1982) comentada en el capítulo 3, ya que el alumnado muestra predisposición a la hora de aprender un idioma.

7.1.5. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom de preparar un diálogo

El alumnado de ambos grupos realizó la preparación del diálogo en clase y se implicó activamente preguntando sus dudas en todo momento. Como no tuvieron suficiente tiempo para acabarla, se dedicó parte de la siguiente sesión a que terminaran la actividad. Una vez subido el diálogo a Google Classroom, se observó que el grado de participación había sido el que recoge la siguiente tabla:

EXPRESIÓN ESCRITA EN GRUPO: DIÁLOGO		
INDIVIDUAL	REALIZADA	NO REALIZADA
2ºA	29	0
2ºB	25	4
TOTAL	54	4

Tabla 4. Grado de cumplimiento con la entrega de la tarea grupal de escribir un diálogo

7.1.6. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom de escribir frases con adverbios comparativos y superlativos

Como sucedía en actividades anteriores, en la fase preparatoria de esta tarea el alumnado de ambos grupos mostró gran interés y participó activamente, preguntando todas las dudas que iban surgiendo. Cabe recordar que en el capítulo 6 se señaló que, debido a cambios imprevistos en el horario, se hizo necesario realizar esta actividad mediante metodologías didácticas

distintas. Así, mientras que en 2ºB el alumnado usó los Ipads para redactar las frases y subirlas a Google Classroom, en 2ºA esta tarea se realizó con papel y lápiz en un patio exterior, para luego pasar el escrito a ordenador y entregarlo por la plataforma. Como se muestra en la tabla siguiente, parece más eficaz el método de realizar las actividades en clase mediante dispositivos electrónicos, ya que el profesorado se asegura de que el alumnado sube la tarea. No obstante, una ventaja del método seguido con 2ºA es que se percibió en el ambiente de clase que el cambio de escenario les resultó motivador.

EXPRESIÓN ESCRITA EN GRUPO: FRASES USANDO ADVERBIOS COMPARATIVOS Y SUPERLATIVOS		
INDIVIDUAL	REALIZADA	NO REALIZADA
2ºA	19	10
2ºB	25	4
TOTAL	44	14

Tabla 5. Grado de cumplimiento con la entrega de la tarea grupal de escribir frases usando adverbios comparativos y superlativos

7.1.7. Resultados de la actividad grupal de Google Classroom sobre *Talent Shows*

En esta actividad también se observó un buen ambiente de trabajo en el aula: parece que los Ipads ayudan al alumnado a estar más motivado, atento y activo. Al mismo tiempo, el estudiantado encuentra útil poder recurrir a la profesora en todo momento para consultar dudas.

La tabla que figura a continuación presenta el grado de participación en esta actividad grupal de Google Classroom de comprensión lectora:

COMPRENSIÓN LECTORA EN GRUPO: TALENT SHOWS		
INDIVIDUAL	REALIZADA	NO REALIZADA
2°A	17	12
2°B	24	5
TOTAL	41	17

Tabla 6. Grado de cumplimiento con la entrega de la tarea grupal de comprensión lectora denominada “Talent Shows”

Recapitulando sobre el cambio a la modalidad de trabajo grupal, efectuado tras la implementación del cuestionario de Google Classroom, en las tablas 4, 5 y 6, se produce un cambio apreciable cuando las actividades se realizan de manera colaborativa, en lugar de individualmente.

Esta aparente preferencia por el trabajo en grupo se puede deber a dos factores principales. El primero es que trabajar de forma cooperativa puede resultar más beneficioso para el alumnado, ya que no todos y todas tienen el mismo nivel de inglés, de modo que pueden ayudarse entre sí a la hora de encarar una determinada actividad, aunque es cierto que también puede que se enmascare el problema de la falta de participación y que solo trabaje una persona en el grupo. En cualquier caso, es posible que la persona que entrega la tarea sienta más presión para cumplir los plazos que si se tratase de una actividad individual, ya que si no la entrega a tiempo todo el equipo se verá perjudicado.

De todas maneras, a pesar de que el índice de participación es mayor cuando se trabaja colaborativamente que cuando se hace de modo individual, sigue habiendo un sector considerable del alumnado que no entrega las tareas, a pesar de contar con plazos más que razonables.

Si se analiza globalmente el conjunto de acciones de la propuesta didáctica mencionadas hasta el momento, se observa que el alumnado de 2°A participó de manera más activa en las tareas que se realizaron de modo individual, mientras que el estudiantado de 2°B respondió de manera más positiva a las actividades desarrolladas cooperativamente. Según mi experiencia como docente durante este periodo de tiempo, estos resultados se deben a que el alumnado de 2°A

mostraba más interés y prestaba más atención en las clases y, como resultado, tenía más facilidad a la hora de realizar las tareas de manera individual. Por otro lado, el alumnado de 2ºB respondía mejor cuando las tareas se llevaban a cabo en grupo, preferentemente usando dispositivos electrónicos como los Ipads.

7.1.8. Resultados relacionados con el cuestionario grupal *Kahoot!* en tiempo real

Durante la realización del *Kahoot!* grupal, el alumnado se mostró muy interesado durante toda la clase, incluso gente que casi nunca participaba. El alumnado se mostró competitivo y se enfadaba cuando se equivocaba en algunas respuestas. Este juego permitió repasar algunos fallos que los y las discentes habían cometido en las tareas entregadas a través de la plataforma Google Classroom. En términos generales, el rendimiento del alumnado fue satisfactorio.

El único problema fue que la conexión Wifi del Colegio falla bastante, por lo que algunos grupos tuvieron que unirse a otros a mitad del juego porque no podían continuar con la actividad.

7.1.9. Resultados obtenidos mediante el test final

La última sesión se dedicó a realizar un examen de gramática y vocabulario (disponible en el anexo 9.1) para analizar si las actividades realizadas en la plataforma Google Classroom habían sido diseñadas adecuadamente para que el alumnado adquiriera los conocimientos pertinentes por medio de actividades de comprensión lectora y expresión escrita. A continuación, se resumen los principales resultados obtenidos por ambos grupos (27 de 29 estudiantes de 2ºA y 29 de 29 estudiantes de 2ºB).

La gráfica que aparece a continuación muestra la distribución de notas logradas en la prueba final por uno y otro grupo:

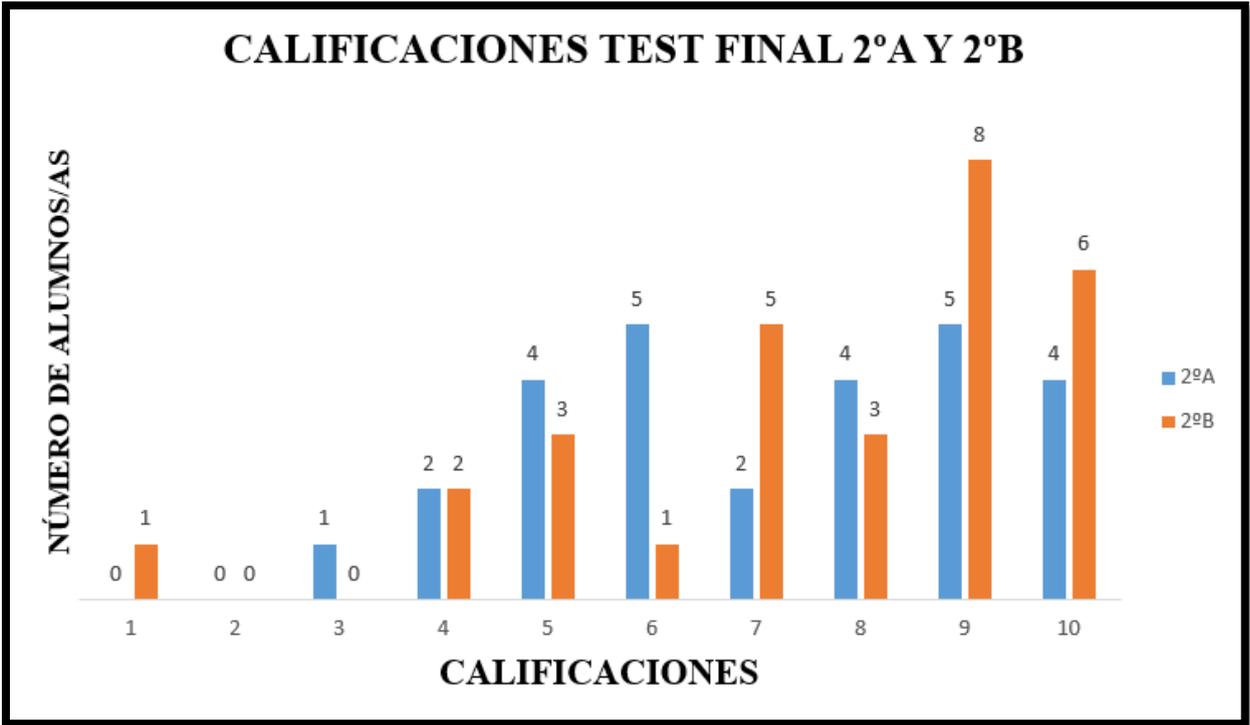


Figura 8. Calificaciones test final 2ºA y 2ºB

Para comparar el rendimiento con el obtenido en el test inicial, se han elaborado las siguientes figuras, basadas en el anexo 9.3.

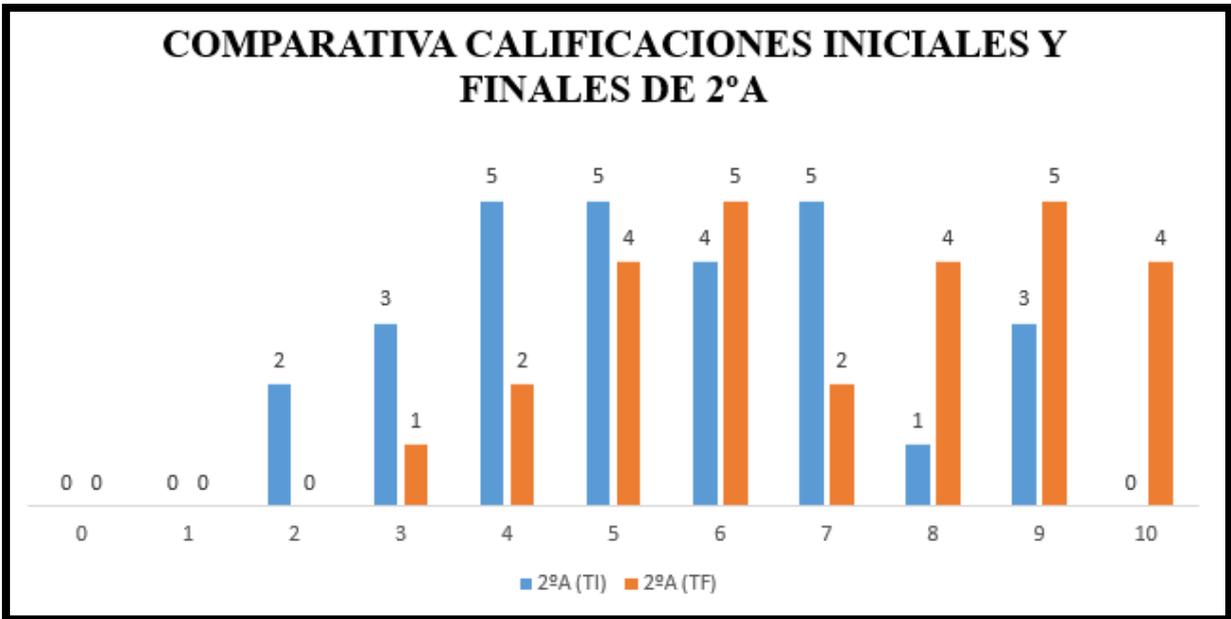


Figura 9. Comparativa calificaciones iniciales y finales de 2ºA

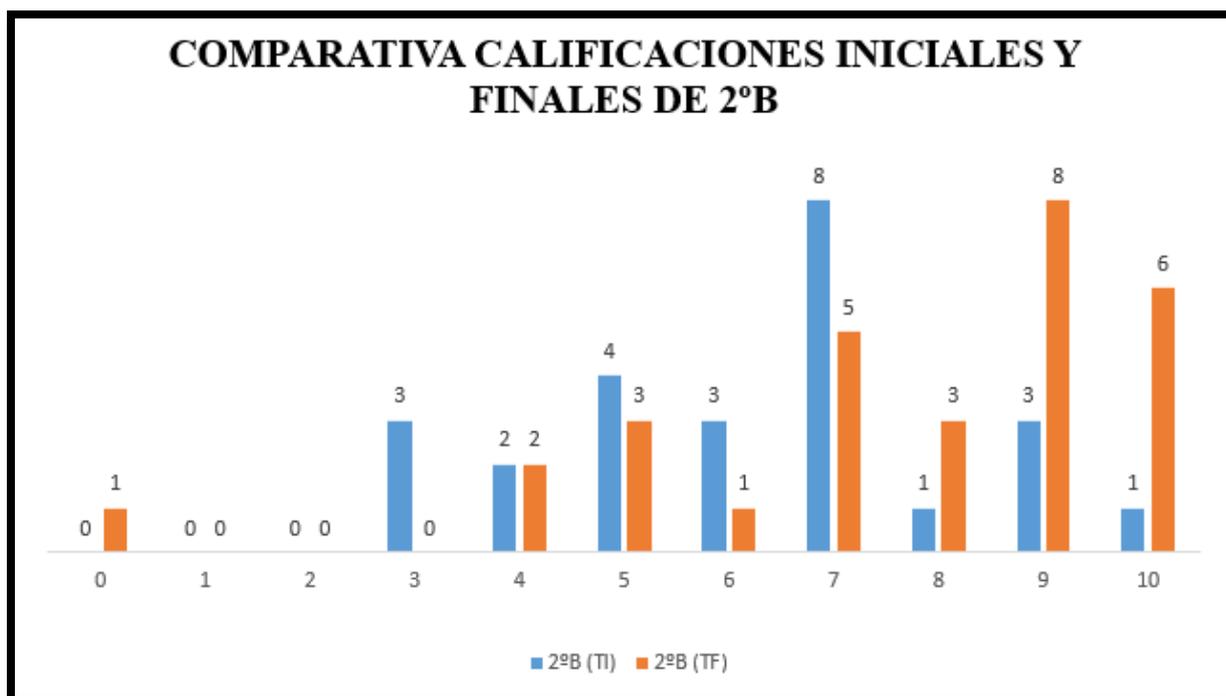


Figura 10. Comparativa calificaciones iniciales y finales de 2ºB

Como se observa en las figuras 9 y 10, el alumnado, en líneas generales, ha aumentado o mantenido la nota en el tiempo que se ha desarrollado la unidad didáctica, lo que sugiere que la propuesta ha resultado ser útil.

7.2. Resultados de la encuesta realizada al profesorado

De acuerdo con los resultados de la encuesta (disponible en el anexo 12) sobre el uso de las TIC en el Colegio La Milagrosa realizada a las tres profesoras que imparten la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) en Educación Secundaria Obligatoria, se llega a la conclusión de que las nuevas tecnologías son esenciales para impartir docencia, ya que permiten acceder a una cantidad innumerable de recursos. En cuanto a la plataforma Google Classroom, todas las profesoras coinciden en que no tienen dificultades para utilizarla, que es muy útil y que la usan como mínimo una vez a la semana para informar sobre determinadas cuestiones relacionadas con el centro (actividades extraescolares, actividades en el centro, recordatorios de tareas, avisos, etc.) y para asignar y corregir tareas. Las tres profesoras afirman practicar todas las destrezas (comprensión y expresión oral, y comprensión y expresión escrita), proporcionar instrucciones para la realización de trabajos y proyectos, y asignar tareas para consolidar los contenidos impartidos.

Sin embargo, hay una notable diferencia en lo referente al tiempo que las docentes dedican a crear actividades en la plataforma, puesto que dos de ellas afirman que no les lleva mucho tiempo diseñarlas, mientras que otra establece lo contrario. Otro aspecto en el que las tres difieren es en la procedencia de dichas actividades, puesto que dos de ellas confirman que las diseñan ellas mismas, mientras que otra parte establece que utiliza distintas fuentes para crearlas. Partiendo de mi propia experiencia, asignar tareas en Google Classroom consume una parte importante de tiempo, puesto que es necesario ser original para que el alumnado no caiga en la monotonía. En otras palabras, no basta con usar el libro de texto y copiar una actividad en Google Classroom para que el alumnado realice la tarea. Lo correcto es tomar la iniciativa para trabajar lo que se desee, siempre y cuando se tenga una finalidad justificada y coherente. Otra opción es tomar los recursos tradicionales como el libro de texto como guía para, posteriormente, adaptar las actividades a la finalidad que se quiere conseguir.

En relación con la percepción de las profesoras acerca de la actitud del alumnado al usar Google Classroom, existe unanimidad al afirmar que este responde de manera positiva y que está más motivado al realizar actividades, tareas y proyectos en esta plataforma en lugar de hacerlo usando instrumentos tradicionales como el libro de texto (Dignen, 2015) o el cuadernillo (Pelteret y Mellersh, 2015). No obstante, existe una ligera diferencia en lo referente a que Google Classroom permite una relación más directa con el alumnado, puesto que una profesora no está segura de ello, mientras que las otras dos lo corroboran.

Desde mi punto de vista, esta plataforma permite que la relación profesorado-alumnado sea más directa, ya que se pueden enviar mensajes privados en cualquier momento, además de llevar un seguimiento de la actividad que realiza el o la estudiante en la misma. En otras palabras, Google Classroom permite visualizar quién entrega la tarea y quién no, y tanto el alumnado como el profesorado está en contacto directo para informar de cualquier duda o imprevisto. Además, esta plataforma no solo permite el contacto directo entre los y las docentes y el estudiantado, sino también con los padres y madres, puesto que pueden acceder a la plataforma y visualizar las tareas asignadas.

Por último, las tres docentes afirman que Google Classroom ha supuesto una mejora en su práctica docente y, en consecuencia, lo recomendarían a otros centros escolares. En mi opinión, esta plataforma es totalmente recomendable porque permite una comunicación directa con el estudiantado, permite llevar un seguimiento más personalizado, corregir de manera directa para

que el alumnado se percate de los fallos que cometió, y asignar una nota de manera inmediata. Además, el hecho de trabajar con plataformas de este tipo para la realización de actividades no solo ayuda a conservar el medio ambiente al no usar papel, sino que permite motivar más al alumnado, puesto que este trabaja con dispositivos que utiliza en su día a día para diferentes actividades, como veremos a continuación.

7.3. Resultados de la encuesta realizada al alumnado

El estudiantado también realizó una encuesta de satisfacción relacionada con Google Classroom (disponible en el anexo 13). De acuerdo con los resultados, a un 90% del alumnado no le cuesta utilizar dicha plataforma, puesto que está familiarizado con ella porque se ha utilizado en años anteriores. Además, el alumnado se siente muy motivado al utilizar Google Classroom porque le permite utilizar dispositivos que usa en su día a día para diferentes actividades y aficiones. Por consiguiente, el estudiantado prefiere hacer uso de plataformas o recursos informáticos en lugar de utilizar recursos tradicionales como el libro de texto y el cuadernillo. No obstante, hay varias personas que no realizan las actividades creadas en dicha plataforma. Esto puede deberse a que no muestran interés por los contenidos que se tratan en una determinada asignatura, razón por la cual usar las TIC no es sinónimo de innovación y, mucho menos, de éxito.

En relación al tipo de agrupamiento favorito, hay diversidad de opiniones. Un 37% prefiere trabajar en pareja, un 29% prefiere trabajar en grupos de 3 a 4 personas, y un 34% se decanta por trabajar de manera individual. Esto, desde mi experiencia, se debe a que el alumnado que tiene más dificultades a la hora de realizar una determinada actividad prefiere trabajar en grupo para solventar las dudas; mientras que el número de alumnos y alumnas que se decanta por el trabajo individual tiene más facilidades a la hora de enfrentarse a una actividad, tarea o proyecto, razón por la cual prefiere trabajar de manera individual para invertir menos tiempo en la misma.

Un dato interesante es que un 69% del alumnado considera que el profesorado proporciona tiempo suficiente para realizar las tareas y actividades, y un 97% afirma que estas están relacionadas con los contenidos que se imparten en el aula. Además, un 79% considera que las actividades ayudan a aprender un determinado contenido.

Por otro lado, un 59% del alumnado no está nada satisfecho ni con el número de ordenadores ni con la cantidad de Ipads que hay en el centro y, además, un 71% considera que la conexión Wifi no funciona adecuadamente. En relación a estos aspectos, estoy completamente de acuerdo con el estudiantado, porque siempre tienen que dividirse en grupos de 3 o 4 personas, o trabajar en parejas, ya que el número de dispositivos es insuficiente. Además, la conexión Wifi falla constantemente y muchas veces el alumnado ha tenido que dejar de usar los dispositivos en el aula porque había problemas con la conexión. En relación al uso que el alumnado hace de los dispositivos móviles o el ordenador, entre las respuestas más comunes se encuentran: escuchar música, ver vídeos y películas, estudiar, utilizar las redes sociales, leer, jugar, usar la calculadora, buscar noticias sobre temas que sean de su interés, y realizar tareas, trabajos y proyectos.

El alumnado también ha tomado un papel protagonista al comentar los cambios que realizaría en Google Classroom si fueran docentes. Estas son las respuestas que proporcionaron: realizar más actividades o cuestionarios en Google Classroom y *Kahoot!*, explicar las instrucciones de manera más clara, poner ejercicios para poder practicar desde casa, proporcionar más tiempo para hacer las tareas, poder mandar mensajes al profesorado sin necesidad de que tenga que ser cuando se asigne una tarea, realizar exámenes por medio de Google Classroom, no establecer una fecha límite para la entrega de las actividades, y dividir los contenidos de una manera clara.

Además de Google Classroom, el alumnado comentó en respuesta a esta encuesta que el profesorado del Colegio La Milagrosa utiliza Drive, Canva, Savia Digital SM, *Kahoot!*, *Blender*, Youtube, y Geogebra, entre otros. No obstante, al estudiantado le gustaría que se utilizaran herramientas TIC con más frecuencia porque están más cercanas a su realidad. Por último, el alumnado comentó cómo le gustaría que se impartiera la asignatura de inglés, y estas son las respuestas más comunes: no realizar ningún cambio, explicar mejor, realizar una mejor división de los temas, hacer más actividades o juegos en los que participe toda la clase, no usar tanto el libro de texto y realizar actividades más dinámicas y realistas que se puedan usar en el día a día, hacer más trabajos y actividades, usar más Google Classroom, explicar en español cuando sea necesario para poder tener un mejor entendimiento de los contenidos que se imparten, usar los dispositivos electrónicos con mayor frecuencia, interactuar más en el aula y realizar actividades fuera del aula para practicar inglés con personas extranjeras, ver más vídeos o películas en inglés, y poner música en inglés para familiarizarse con la pronunciación.

8. CONCLUSIONES

Este Trabajo de Fin de Máster refuerza la idea de que las nuevas tecnologías son esenciales para impartir docencia, ya que permiten acceder a una cantidad innumerable de recursos que se pueden adaptar a las necesidades del profesorado y del alumnado. No obstante, el uso de las TIC debe fundamentarse en unos principios pedagógicos sólidos para que la adquisición de conocimientos sea significativa. Nunca debemos olvidarnos, además, de que las TIC son una herramienta que el profesorado puede utilizar en cualquier momento para impartir docencia, pero difícilmente para sustituirlo, debido a que, al menos en las condiciones actuales, es improbable que la tecnología logre desarrollar características propias de los y las docentes, como la relación alumnado-profesorado en el aula, un seguimiento personalizado, diseñar las clases atendiendo a la diversidad del estudiantado, realizar adaptaciones cuando sea necesario o proporcionar consejos.

En cuanto al primer objetivo del trabajo, examinar la efectividad de la propuesta didáctica basada en gran medida en Google Classroom, la observación en el aula y los datos recabados sobre el desempeño académico del alumnado en cada actividad, apuntan a que el conjunto de tareas diseñado e implementado en dos grupos de 2º de la ESO del Colegio La Milagrosa ha sido útil. En las aulas se ha observado un buen clima de trabajo y de implicación activa en todo momento y, si se comparan las calificaciones obtenidas en la prueba inicial y final, se observa que se ha producido un avance en los conocimientos del estudiantado. Asimismo, aunque el cumplimiento del alumnado con las fechas de entrega de las tareas es susceptible de mejora, lo cierto es que el grado de participación de los y las estudiantes en las actividades escritas a través de Google Classroom ha resultado bastante aceptable y ha mejorado, además, con el empleo más generalizado de Ipads y con la modalidad de trabajo grupal. Mediante el trabajo cooperativo es más fácil que el alumnado se ayude entre sí y solvete sus dudas.

En relación al segundo objetivo de la investigación, relacionado con la aceptación de la plataforma Google Classroom por parte del estudiantado, se concluye que tiene una buena acogida por parte de los y las discentes debido a su facilidad de uso. Además, destacan que el hecho de realizar actividades por medio de esta plataforma incrementa su motivación, pues tienen que emplear dispositivos electrónicos que utilizan en su día a día para realizar las diferentes actividades. Por último, el grado de satisfacción por parte de los y las discentes apunta a estar directamente relacionado con el hecho de que las tareas a realizar están

relacionadas con los contenidos estudiados en el aula física, razón por la cual tienen menos dificultades para comprender lo estudiado.

Por último, en lo referente a la valoración del grado de satisfacción del profesorado del centro con Google Classroom, los resultados extraídos de la encuesta realizada permiten inferir que la plataforma es una herramienta efectiva para impartir docencia. Entre las principales ventajas que se señalan figuran la variedad de recursos que permite utilizar, así como la facilidad para manejarla. Además, favorece el contacto profesorado-alumnado en muchos sentidos: asignación de notas, seguimiento personalizado del progreso de cada estudiante, envío de comunicados y comentarios, etc. El único inconveniente de esta plataforma es, en ocasiones, la gran cantidad de tiempo que se debe invertir para la preparación de las actividades. No obstante, una vez diseñadas, pueden utilizarse con otros cursos realizando las modificaciones pertinentes.

9. PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la exposición de la implementación de la unidad didáctica y sus resultados, el presente capítulo se centra en las propuestas de mejora aplicables a futuras investigaciones en relación al uso de las TIC para trabajar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

En primer lugar, sería aconsejable realizar la investigación con grupos de distintos niveles para evaluar si la predisposición al uso de las TIC, principalmente de la plataforma Google Classroom, es el mismo. De igual manera, para tener una visión más amplia del grado de satisfacción del alumnado y del profesorado respecto al uso de dicha plataforma, sería recomendable realizar entrevistas a un mayor número de integrantes del centro donde se realice la investigación, para obtener una visión más amplia del uso que se hace de las TIC en el mismo. Asimismo, sería aconsejable realizar un cuestionario a los y las alumnas para saber cuáles son sus intereses, con el fin de preparar una unidad didáctica, preferiblemente con materiales en línea, con mayor potencial motivador.

En segundo lugar, debido a la predisposición que mostraron los y las discentes respecto al uso de recursos lúdicos, como la plataforma *Kahoot!*, sería conveniente utilizarla con más frecuencia para despertar el interés del alumnado. Además de esta plataforma, también se podrían emplear recursos de esta índole, como la aplicación *Quizizz*, para que las clases no sean monótonas a pesar de hacer uso de las TIC. En otras palabras, es aconsejable variar los recursos TIC que se emplean para impartir docencia, siempre y cuando sustenten una serie de principios pedagógicos, con la finalidad de evitar que tanto el profesorado como el alumnado caiga en la monotonía. No obstante, para hacer uso de una mayor variedad de herramientas TIC, es necesario disponer de una mayor cantidad de tiempo para poder explicar al alumnado el funcionamiento de las mismas, en caso de que no esté familiarizado con ellas.

Por último, sería bastante recomendable incrementar el número de Ipads para que el alumnado pueda trabajar de manera individual, puesto que el profesorado puede realizar un seguimiento más personalizado de la evolución de cada persona a lo largo de la implementación de la unidad didáctica.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, E. (2018, 30 de junio). Trabajo colaborativo en educación, fuerza en movimiento. *Iberoamérica divulga*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Trabajo-colaborativo-en-educacion-fuerza-en-movimiento>
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos: un estudio de casos. *Revista de Educación*, (352), pp. 77-98. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Area, M., Sanabria, A. y Vega, M. (2013). Las políticas educativas TIC (Escuela 2.0) en las Comunidades Autónomas de España desde la visión del profesorado. *Revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 2(1), pp. 74-88. Recuperado de <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/2/6.pdf>
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Ayuso, L. (2015). El impacto de las TIC en el cambio familiar en España. *Revista Española de Sociología (en línea)*, (23), pp. 73-93. Recuperado de <http://www.fes-sociologia.com/files/res/23/04.pdf>
- Burns, A. (2011). Action research in the field of second language teaching and learning. En E. Hinkel. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, (pp.237-253). Nueva York: Routledge.
- Christensen, C. y Eyring, H. (2012). *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education*. *Take Aways*. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a73d/099c27b8a9d2f2e30b88319b07aa625f9647.pdf>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En E. Barberà., T. Mauri., y J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- Dignen, S. (2015). *Mosaic 2: Teacher's Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Farreras, C. (2017). Leer cansa a los adolescentes. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20170404/421432363813/habitos-lectura-adolescentes-lengua-literatura-escuelas.html>
- Fernández, M. (2006). Las TIC en la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (ILE): una

- herramienta online y una off-line. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), pp. 409-416. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Gaviño, J. (2018). *Cómo Usar Google Classroom*. [YouTube]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GQCrTdX0suA>
- Gobierno de Canarias. Consejería de Educación y Universidades. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. (2016). *Primera Lengua Extranjera*. Recuperado de https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/32_primera_lengua_extranjera_v_14_enero.pdf
- González-Lloret, M. (2012). *Investigación-acción (II): la investigación cuantitativa*. Centro Virtual Cervantes. Didactired. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm
- González-Lloret, M. (2013). *Investigación-acción (III): la investigación cualitativa*. Centro Virtual Cervantes. Didactired. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_13/20052013.htm
- Hanson-Smith, E. (1997). Technology in the classroom: practice and promise in the 21st century. *TESOL publications*. Recuperado de <http://www.tesol.edu/pubs/profpapers/techclass.html>
- Hernández, I. (20 de diciembre de 2018). *El alumnado con discapacidad visual en la primera lengua extranjera (Inglés)*. (B. Lorenzo, Entrevistadora).
- Iftakhar, S. (2016). Google Classroom: what works and how? *Journal of Education and Social Sciences*, 3(Feb.), pp. 12-18. Recuperado de http://jesoc.com/wp-content/uploads/2016/03/KC3_35.pdf
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Pelteret, C. y Mellersh, K. (2015). *Mosaic 2: Workbook. Teacher's Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Pizarro, G. y Josephy, D. (2010). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Universidad Nacional, Costa Rica.

Programación General Anual. Colegio La Milagrosa. Curso académico 2018-2019.

Roig-Vila., R. Antolí, J., Carreres, A. y Buades, N. (Coord.), (2017). *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17*. Alicante: Universidad de Alicante.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), pp.4-33. Recuperado de <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/JRIT-10-2016-0007>

UNESCO. (2019). *Las TIC en la Educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>

Universia Colombia. (2015). ¿Qué es el Aprendizaje Significativo? Universia Colombia. Recuperado de <https://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/09/01/1130648/aprendizaje-significativo.html>

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. En M. Cole., V. John-Steiner., S. Scribner., y E. Souberman. (Coords.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, Reino Unido: Harvard University Press.

11. ANEXOS

ANEXO 1. Introducción a la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2K4WQJx>

ANEXO 2. Sección “Let’s Focus” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2OtJlIF>

Anexo 2.1. Prueba inicial: <http://bit.ly/2OtL2ot>

Anexo 2.2. Rúbrica para evaluar la prueba inicial: <http://bit.ly/2OImBnB>

Anexo 2.3. PowerPoint “Let’s Focus”: <http://bit.ly/2yneWzV>

Anexo 2.4. Cuestionario individual de Google Classroom para evaluar la comprensión lectora: <http://bit.ly/2SOw1fv>

ANEXO 3. Sección “Talking About Abilities” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/314o8W4>

Anexo 3.1. PowerPoint “Talking about abilities”: <http://bit.ly/2SRrRDv>

ANEXO 4. Sección “Happiness” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2KbLbYr>

Anexo 4.1. PowerPoint “Happiness”: <http://bit.ly/2GzMZt4>

ANEXO 5. Sección “Comparative and superlative adverbs” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2LNCSVN>

Anexo 5.1. PowerPoint “comparative and superlative adverbs”: <http://bit.ly/2Gzpsss>

Anexo 5.2. PowerPoint “allow, less...than, the least and (not) as...as”: <http://bit.ly/332Q0vs>

ANEXO 6. Sección “Talent Shows” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/314rZCw>

Anexo 6.1. PowerPoint “Talent Shows”: <http://bit.ly/2K9QsQ8>

Anexo 6.2. Cuestionario sobre “Talent Shows”: <http://bit.ly/2OqL2Wl>

ANEXO 7. Sección “Comparison Review” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2Yx6tsu>

Anexo 7.1. PowerPoint “Comparison Review”: <http://bit.ly/2KdfAph>

ANEXO 8. “Kahoot!”: <http://bit.ly/2ynuTWX>

ANEXO 9. Sección “Exam” de la situación de aprendizaje: <http://bit.ly/2GCOjeH>

Anexo 9.1. Prueba final: <http://bit.ly/2YwXRCg>

Anexo 9.2. Rúbrica para evaluar la prueba final: <http://bit.ly/2YFEKpS>

Anexo 9.3. Comparativa calificaciones iniciales y finales de 2ºA y 2ºB: <http://bit.ly/2Zw1ZiY>

ANEXO 10. Libro de texto *Mosaic 2*: <http://bit.ly/2ysMLzm>

ANEXO 11. Cuadernillo *Mosaic 2*: <http://bit.ly/2Y9ufeK>

ANEXO 12. Cuestionario de satisfacción del profesorado con la plataforma Google Classroom:
<http://bit.ly/2SRmR1F>

ANEXO 13. Cuestionario de satisfacción del alumnado con la plataforma Google Classroom:
<http://bit.ly/2MrNjxR>