

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

An unexpected journey:

El paisaje de aprendizaje y la narrativa digital como
recursos para mejorar la motivación en el aula de
idiomas de 1º de la ESO.

Autor: Iván González Páez
<https://youtu.be/Lsyxm90lvUU>

Director/a
Alba María Gálvez Vidal

Murcia, Julio de 2022

TRABAJO FIN DE MÁSTER



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DE LA COMUNICACIÓN

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

An unexpected journey:

El paisaje de aprendizaje y la narrativa digital como
recursos para mejorar la motivación en el aula de
idiomas de 1º de la ESO.

Autor: Iván González Páez
<https://youtu.be/Lsyxm90lvUU>

Director/a
Alba María Gálvez Vidal

Murcia, Julio de 2022

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN ELECTRÓNICA Y DIVULGACIÓN EN ACCESO ABIERTO DE DOCUMENTOS EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

El autor, D. Iván González Páez [REDACTED] como Alumno de la UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA, **DECLARA** que es el titular de los derechos de propiedad intelectual objeto de la presente cesión en relación con la obra (Indicar la referencia bibliográfica completa¹ y, si es una tesis doctoral, material docente, trabajo fin de Grado, trabajo fin de Master o cualquier otro trabajo que deba ser objeto de evaluación académica, indicarlo también)

González Páez, I. (2022). *An unexpected Journey. El paisaje de aprendizaje y la narrativa digital como recursos para mejorar la motivación en el aula de idiomas de 1º de la ESO.*

[Trabajo de fin de máster, Universidad Católica de Murcia]

que ésta es una obra original y que ostenta la condición de autor en el sentido que otorga la Ley de la Propiedad Intelectual como único titular o cotitular de la obra.

En caso de ser cotitular, el autor (firmante) declara asimismo que cuenta con el consentimiento de los restantes titulares para hacer la presente cesión. En caso de previa cesión a terceros de derechos de explotación de la obra, el autor declara que tiene la oportuna autorización de dichos titulares de derechos a los fines de esta cesión o bien que retiene la facultad de ceder estos derechos en la forma prevista en la presente cesión y así lo acredita.

2º. Objeto y fines de la cesión

Con el fin de dar la máxima difusión a la obra citada a través del Repositorio institucional de la Universidad y hacer posible su utilización de *forma libre y gratuita* por todos los usuarios del repositorio, el autor **CEDE** a la Universidad Católica de Murcia **de forma gratuita y no exclusiva**, por el máximo plazo legal y con ámbito universal, los derechos de reproducción, distribución, comunicación pública, incluido el derecho de puesta a disposición electrónica, y transformación sobre la obra indicada tal y como se describen en la Ley de Propiedad Intelectual.

3º. Condiciones de la cesión

Sin perjuicio de la titularidad de la obra, que sigue correspondiendo a su autor, la cesión de derechos contemplada en esta licencia permite al repositorio institucional:

- a) Transformarla en la medida en que ello sea necesario para adaptarla a cualquier tecnología susceptible de incorporación a internet; realizar las adaptaciones necesarias para hacer posible la utilización de la obra en formatos electrónicos, así como incorporar los metadatos necesarios para realizar el registro de la obra e incorporar también “marcas de agua” o cualquier otro sistema de seguridad o de protección.
- b) Reproducir la en un soporte digital para su incorporación a una base de datos electrónica, incluyendo el derecho de reproducir y almacenar la obra en servidores, a los efectos de garantizar su seguridad, conservación y preservar el formato.
- c) Distribuir a los usuarios copias electrónicas de la obra en un soporte digital.
- d) Su comunicación pública y su puesta a disposición a través de un archivo abierto institucional, accesible de modo libre y gratuito a través de Internet.

4º. Derechos del autor

¹ Libros: autor o autores, título completo, editorial y año de edición.

Capítulos de libros: autor o autores y título del capítulo, autor y título de la obra completa, editorial, año de edición y páginas del capítulo.

Artículos de revistas: autor o autores del artículo, título completo, revista, número, año y páginas del artículo.

El autor, en tanto que titular de una obra que cede con carácter no exclusivo a la Universidad por medio de su registro en el Repositorio Institucional tiene derecho a:

- a) A que la Universidad identifique claramente su nombre como el autor o propietario de los derechos del documento.
- b) Comunicar y dar publicidad a la obra en la versión que ceda y en otras posteriores a través de cualquier medio. El autor es libre de comunicar y dar publicidad a la obra, en esta y en posteriores versiones, a través de los medios que estime oportunos.
- c) Solicitar la retirada de la obra del repositorio por causa justificada. A tal fin deberá ponerse en contacto con el responsable del mismo.
- d) Recibir notificación fehaciente de cualquier reclamación que puedan formular terceras personas en relación con la obra y, en particular, de reclamaciones relativas a los derechos de propiedad intelectual sobre ella.

5º. Deberes del autor

El autor se compromete a:

- a) Garantizar que el compromiso que adquiere mediante el presente escrito no infringe ningún derecho de terceros, ya sean de propiedad industrial, intelectual o cualquier otro.
- b) Garantizar que el contenido de las obras no atenta contra los derechos al honor, a la intimidad y a la imagen de terceros.
- c) Asumir toda reclamación o responsabilidad, incluyendo las indemnizaciones por daños, que pudieran ejercitarse contra la Universidad por terceros que vieran infringidos sus derechos e intereses a causa de la cesión.
- d) Asumir la responsabilidad en el caso de que las instituciones fueran condenadas por infracción de derechos derivada de las obras objeto de la cesión.

6º. Fines y funcionamiento del Repositorio Institucional

La obra se pondrá a disposición de los usuarios para que hagan de ella un uso justo y respetuoso con los derechos del autor, según lo permitido por la legislación aplicable, sea con fines de estudio, investigación, o cualquier otro fin lícito, y de acuerdo a las condiciones establecidas en la licencia de uso –modalidad “reconocimiento-no comercial-sin obra derivada” de modo que las obras puedan ser distribuidas, copiadas y exhibidas siempre que se cite su autoría, no se obtenga beneficio comercial, y no se realicen obras derivadas. Con dicha finalidad, la Universidad asume los siguientes deberes y se reserva las siguientes facultades:

a) Deberes del repositorio Institucional:

- La Universidad informará a los usuarios del archivo sobre los usos permitidos, y no garantiza ni asume responsabilidad alguna por otras formas en que los usuarios hagan un uso posterior de las obras no conforme con la legislación vigente. El uso posterior, más allá de la copia privada, requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría, que no se obtenga beneficio comercial, y que no se realicen obras derivadas.

- La Universidad no revisará el contenido de las obras, que en todo caso permanecerá bajo la responsabilidad exclusiva del autor y no estará obligada a ejercitar acciones legales en nombre del autor en el supuesto de infracciones a derechos de propiedad intelectual derivados del depósito y archivo de las obras. El autor renuncia a cualquier reclamación frente a la Universidad por las formas no ajustadas a la legislación vigente en que los usuarios hagan uso de las obras.

- La Universidad adoptará las medidas necesarias para la preservación de la obra en un futuro. b) Derechos que se reserva el Repositorio institucional respecto de las obras en él registradas:

- Retirar la obra, previa notificación al autor, en supuestos suficientemente justificados, o en caso de reclamaciones de terceros.

Murcia, a cuatro de julio del 2022

ACEPTA

Fdo Iván González Páez



Este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de toda la gente tan maravillosa que me rodea. A todos vosotros, y sobre todo a ti, Ana, gracias.

“Beliefs don’t change facts; facts, if you’re reasonable, should change your beliefs.”

Ricky Gervais

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN	15
2. MARCO TEÓRICO	17
2.1 LEGISLACIÓN	17
2.2 MOTIVACIÓN EN LA LITERATURA	20
2.3 NARRATIVA DIGITAL Y STORYTELLING	28
2.4 PAISAJES DE APRENDIZAJE	29
3. OBJETIVOS	30
3.1 OBJETIVO GENERAL	30
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	30
4. METODOLOGÍA	31
4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	31
4.2 CONTENIDOS	35
4.3 ACTIVIDADES	36
4.4 RECURSOS	45
4.5 TEMPORALIZACIÓN	46
5. EVALUACIÓN	47
6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL	49
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
8. ANEXOS	53

*USO DEL LENGUAJE: En este trabajo se ha utilizado el género masculino de forma neutra, de acuerdo con las normas establecidas por la RAE, sin que esto suponga una omisión de las diferencias de género existentes, al efecto de no realizar una lectura demasiado compleja.

1. JUSTIFICACIÓN

El uso del inglés como lengua extranjera (LE de ahora en adelante) en la actualidad poco o nada tiene que ver con el que se le ha dado en décadas anteriores. Los discentes ya no requieren únicamente un dominio del léxico, la gramática o la sintaxis, sino que, más que nunca, necesitan y se les exige a nivel nacional e internacional una alta comprensión y expresión oral y discursiva en el mundo globalizado en el que viven, bien de cara a una futura oportunidad laboral o simplemente de cara a sus propios intereses. Según el informe EPI (English Proficiency Index): “Hablar inglés brinda a las personas acceso a una gama más amplia de información, una red más diversa y más oportunidades laborales que nunca.”

Sin embargo, proveer a los alumnos con dicha formación, que debe ser de carácter integral y que debe prepararlos para un mundo globalizado, no es una tarea fácil. De una de esas dificultades y cómo afrontarla nace este Trabajo de Fin de Máster, (en adelante TFM) y es la falta de motivación en el alumnado en el aula de idiomas, concretamente en la asignatura de inglés. He podido realizar dicha observación no solo durante la realización del prácticum en un centro concertado de educación secundaria, sino también durante mis más de cinco años como profesor de inglés en la enseñanza no reglada.

Si bien creo firmemente que los alumnos deben tener una actitud proactiva y participativa en clase y que deben cumplir con sus obligaciones como estudiantes, es palmario e innegable que también el docente debe aportar su parte y utilizar una metodología y unos recursos actualizados, innovadores y motivadores. La evidencia y la investigación llevada a cabo en esta área nos sugieren que la motivación, (si bien es un término complejo de esgrimir y definir) principalmente la intrínseca, es de vital importancia no solo para la consecución de un alto dominio de una segunda lengua, sino para prácticamente todo lo que queramos lograr en nuestra vida.

El aula de idiomas no es una excepción, y lo que he observado principalmente es que un alto porcentaje de los alumnos (aunque este porcentaje fluctúa en función de numerosos factores) tiene una innegable carencia de dicha motivación, y esto es observable a dos niveles que son, por una lado, aquellos alumnos con un alto nivel de inglés que sienten que la asignatura no les es de

utilidad puesto que están acostumbrados a un mayor *input*, que es más acorde al uso cotidiano y real del idioma (a través de videojuegos online, plataformas de *streaming*, etc.) y que a veces buscan suplir esas carencias por medio de clases particulares o en academias, y por otro lado aquellos alumnos en el polo opuesto, para los cuáles la asignatura es extremadamente difícil, sobre todo desde un plano de la comprensión y producción oral, muchas veces debido a la escasa interacción con el idioma que han tenido desde pequeños, sumado también a su propia capacidad y estilo de aprendizaje.

Bajo este contexto, se pone de manifiesto que en las aulas de secundaria conviven normalmente alumnos con claras diferencias de nivel y necesidades, por lo que la utilidad de este proyecto radica, más allá de ser una herramienta TIC, en el interés que despierta entre los alumnos. Estos, más a menudo de lo que nos gustaría, suelen expresar en clase que las lecciones son aburridas e idénticas a las que llevan recibiendo toda su vida, como afirman Skaalvik y Skaalvik (2007). Además, puede incrementar la motivación a diferentes niveles, poniendo el foco en las distintas necesidades y realidades de los alumnos, promoviendo bajo el uso de diferentes niveles de dificultad que todos puedan beneficiarse y aprender de él, ya que contiene retos y actividades opcionales.

Este TFM, por medio de la herramienta del paisaje de aprendizaje con diferentes niveles, pretende hacer uso del *storytelling* (narrativa digital) para que los alumnos sean los protagonistas de una historia llamada '*An unexpected journey*', que les llevará a Reino Unido, en la cual se hace referencia a situaciones reales y cotidianas con angloparlantes, cuyo *input* es diferente al visto tradicionalmente en libros, y con el que los alumnos más aventajados pueden identificarse y decidir si quieren realizar todas las actividades y retos opcionales de mayor dificultad, mientras que el resto puede elegir su propio camino en dicho sentido, manteniendo un alto nivel de interés al tratarse de un recurso TIC y que supone un cambio frente a las actividades cotidianas. Su aplicación está prevista en el aula de 1º de la ESO.

2. MARCO TEÓRICO

Esta sección del proyecto tiene como fin destacar y exponer las ideas principales que sustentan que la motivación, que es la piedra angular del TFM, es un aspecto clave dentro del éxito de los alumnos durante su etapa académica y más allá de esta. Concretamente, nos centraremos en lo que dice la legislación y la normativa sobre la motivación y cómo esta se integra en las competencias y metodologías docentes. Además, haremos una revisión de lo que otros autores han debatido y expuesto sobre la motivación tanto en un plano general como en uno más centrado en la enseñanza de idiomas. Finalmente, prestaremos atención a los paisajes de aprendizaje y a la narrativa digital y veremos qué impacto tienen sobre la motivación del alumnado y por qué pueden considerarse como recursos de gran utilidad que complementan y aportan valor al currículo académico.

2.1 LEGISLACIÓN

A mi juicio, resulta necesario e interesante conocer y abordar los aspectos relacionados con la normativa estatal en lo que concierne a los contenidos curriculares, ya que estos son la base sobre la que se apoya el trabajo y la acción de cualquier docente. O, si se me permite ir más allá, podríamos argumentar que antes incluso del real decreto que regula el currículo básico, deberíamos conocer qué dice nuestra ley educativa sobre la motivación. A fecha de junio de 2022, la ley educativa en vigor en nuestro país (aunque no está totalmente implementada) es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en el texto consolidado de la misma podemos encontrar una única mención a la motivación. Concretamente, el artículo 4, sobre la enseñanza básica, nos dice en su apartado 3 lo siguiente: “(...) con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.”

Otro aspecto importante por abordar sería qué competencias básicas, más adelante llamadas “clave”, están presentes en la legislación y si estas delimitan de alguna forma este concepto tan amplio y, como se indicaba anteriormente, difícil de esgrimir. Han pasado más de quince años desde que la

legislación española mencionara por primera vez que los alumnos, más allá de finalizar sus estudios y obtener unos conocimientos teóricos, a veces descontextualizados de la práctica en la vida real, deberían también terminar los mismos habiendo logrado la formación necesaria para afrontar los retos y dificultades que se encontrarán a lo largo de su vida, no solo en el plano laboral, sino también en el personal y en el académico. Este último cobró un gran significado, ya que se empezó a entender que la formación de los alumnos no acabaría en la educación secundaria o la universidad, como sí que había ocurrido con generaciones previas, ahora convertidos en profesores por quienes muchos de estos alumnos sentían rechazo y desapego (más allá de la brecha generacional), sino que debía ser continua y que lo que se aprendía en el colegio y el instituto debía prepararlos, prepararnos, para seguir mejorando en el medio y largo plazo.

Aclarado esto, la legislación que tenemos insta al aprendizaje por competencias y lo hace en base a unas pautas por parte de Europa. Concretamente, hablamos de la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, que fomentó este aprendizaje y facilitó ocho competencias cruciales para los alumnos. Estas indicaciones partieron, en primer lugar, de unas carencias detectadas en el informe del programa PISA, llamado así por su nombre en inglés: *Programme for International Student Assessment*, o Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes en español, y que comúnmente se denomina “Informe PISA”. Dicho informe apelaba a los estados miembro a delimitar y definir estas competencias, a lo cual también contribuyó posteriormente la investigación llevada a cabo por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) mediante su proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) en 1997.

Una vez que estas recomendaciones habían sido emitidas por la OCDE, nuestro país esbozó por primera vez un intento para darles forma en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que contiene lo que Europa denominaba “competencias clave”, si bien dicha ley acuñó el término “básicas” para nuestro marco legal. Según el artículo 6, esta ley presenta el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos,

métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas”.

No fue hasta más adelante, sin embargo, y tras algunas normativas adicionales, que se acabó llegando a lo que tenemos en vigor actualmente, que es la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, la cual ya sí que denomina estas competencias como “clave”. Dichas competencias son:

- Comunicación lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Dicha orden mencionada esgrime y da forma a cómo se relacionan las diferentes partes del currículo, es decir, las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, añadiendo además el concepto de estándares de aprendizaje evaluables, que fue introducido por la LOMCE en el año 2013 y que menciona que “los referentes para la comprobación del grado de adquisición de las competencias clave y el logro de los objetivos de la etapa (...) son los criterios de evaluación y su concreción en los estándares de aprendizaje”. Además, el artículo 5 sostiene que “al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas”. Otro aspecto importante que menciona es que “todas las materias deben contribuir al desarrollo competencial”. Y precisamente en referencia a cómo llevar esto a cabo, el Anexo II sostiene que en el aula deben estar presentes las siguientes estrategias metodológicas:

- Ajustarse al nivel competencial inicial del alumnado y secuenciar las enseñanzas de forma que vayan de una menor a mayor dificultad.
- Despertar y mantener la motivación hacia el aprendizaje.
- Suponer una nueva forma de implicación del alumno, de forma que sea activo, autónomo y consciente de ser el responsable de su aprendizaje.
- Usar actividades contextualizadas en situaciones reales.

- Facilitar el aprendizaje cooperativo.
- Usar y desarrollar distintos materiales en función de los niveles y tipos de aprendizaje.
- Hacer uso del aprendizaje basado en proyectos o problemas, los centros de interés, el estudio de casos o el porfolio.
- Integrar tecnologías de la información y la comunicación.

Es el segundo punto el que menciona que se debe “despertar y mantener la *motivación* hacia el aprendizaje”, y por tanto se comprueba que desde la propia normativa educativa ya se pone de manifiesto que la motivación debe estar presente como parte de las estrategias metodológicas que use el docente para llevar a cabo su labor. Esto tiene una serie de implicaciones, y una de ellas es sin duda la de exponer de forma taxativa el deber de los profesores de mantener, en la medida de nuestras posibilidades, un alto grado de motivación en las aulas para facilitar y fomentar el aprendizaje a nivel general, y en el caso que nos ocupa, de forma particular en el aula de idiomas.

2.2 MOTIVACIÓN EN LA LITERATURA

Como se ha mencionado anteriormente, la motivación es un concepto difícil de esgrimir y definir ya que, dependiendo del autor, estudio o fuente de información que se consulte, esta puede entenderse de diferentes maneras. Mejorar nuestro aspecto físico, realizar todas las tareas que tenemos pendientes y evitar procrastinar son solo algunos ejemplos de situaciones en las que la motivación nos resulta crucial para poder llevarlas a cabo. Un servidor, mientras escribe estas líneas experimenta, como cualquier ser humano, fluctuaciones y picos de dicha motivación.

Sin ir más lejos, la tercera acepción que recoge el diccionario de la RAE dice lo siguiente: “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona.” Aunque pueda parecer sencilla en apariencia, esta definición ya deja ver conceptos relacionados con la motivación a los que suele hacerse referencia, es decir, puede ser interna o externa (intrínseca o extrínseca), y aunque puede tener un rol importante en nuestras acciones, solo puede determinar hasta cierto punto lo que hacemos y no

hacemos. Por otro lado, y puesto que lo que nos ocupa en este trabajo es la asignatura de inglés, es cuanto menos llamativo observar qué términos encontramos en la lengua inglesa para referirnos a la motivación. El diccionario de Cambridge nos ofrece la siguiente definición: “Enthusiasm for doing something.” Además, en la lengua inglesa existen los términos “demotivated” y “unmotivated”. Mientras que el primero es el participio del verbo “demotivate”, el cual hace referencia a desmotivar a alguien, el segundo es un adjetivo que hace referencia a la actitud de la persona, que se siente desmotivada, y no necesariamente por la acción de otra persona. Además, uno de los sinónimos de la palabra “motivated” en inglés es “driven”, que significa decidido o determinado a hacer algo, y hace referencia a ser conducido o llevado por algo o alguien hacia un objetivo.

Desde un plano psicológico, y en relación con lo anterior, es necesario establecer la diferencia entre aquello que nos mueve a cubrir nuestras necesidades básicas como seres humanos de aquello que hacemos más allá de las mismas. Esta distinción ya fue expuesta por Maslow (1942), quien estableció una jerarquía con las diferentes necesidades que tiene el ser humano y que pueden verse en la siguiente figura:

Figura 1

Pirámide de las necesidades de Maslow.



Para Maslow, no era posible que un ser humano pudiese cubrir sus necesidades de nivel superior, las que tienen que ver con la realización personal, si este no había cubierto primero sus necesidades fisiológicas, o de nivel inferior. El propósito de este trabajo no es hacer una crítica a si esta teoría es válida y aplicable en todos los casos, pero nos es de utilidad para empezar a entender cómo la motivación funciona desde un punto de la psicología. Podemos definir la motivación de la siguiente forma:

La motivación es, entonces, el conjunto de mecanismos biológicos y psicológicos que impulsan la acción, la orientación (para acercarse a una meta o, por el contrario, para alejarse) y, por último, la intensidad y la persistencia: a más motivación, mayor y más persistente es la actividad. (Lieury y Fenouillet, 2014, p. 9)

La RAE, como dijimos anteriormente, incorpora a una de sus acepciones la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, aunque de forma indirecta, pues no las menciona como tal. Esta distinción se remonta a lo expuesto por Deci y Ryan (1985, como se citó en Dörnyei, 2001), y es la teoría de

autodeterminación, que explicaría los dos tipos principales de motivación en el ser humano. Mientras que la motivación intrínseca tiene relación con lo que nos lleva a tener un determinado comportamiento para satisfacer, por ejemplo, nuestra curiosidad o placer, la motivación extrínseca se asocia con acciones que realizan para lograr un fin o conseguir una recompensa. Afirman estos autores que el ser humano vive en un continuo que oscila entre ambos tipos de motivación.

Cuando nos referimos a la motivación, parece evidente que esta difiere considerablemente no solo en función de qué tipo de motivación sea, sino de unos individuos a otros. Por tanto, podríamos afirmar que la motivación es una diferencia individual. Esto ha sido debatido y argumentado por numerosos autores, quienes entienden que no solo en un ámbito general, sino también en la enseñanza de idiomas de forma particular, este aspecto es muy relevante.

Carrasco Flores y Jiménez-Cervantes Arnao (2018) proponen la siguiente tabla sobre las diferencias individuales basadas en cuatro dimensiones, a saber, afectivas, cognitivas, biológicas y de personalidad:

Figura 2

Diferencias individuales y su dimensión

Dimensión	Diferencia individual
Afectiva	Motivación
	Ansiedad
	Autoconfianza
	Disposición de comunicar
Cognitiva	Aptitud
	Inteligencia
	Memoria
	Estrategias
Biológica	Sexo
	Edad
Personalidad	Introversión-extroversión
	Estabilidad emocional

Nota. Adaptado de *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Manual teórico-práctico para la formación del profesorado* (p. 67), por J.A. Carrasco Flores y M.M. Jiménez-Cervantes Arnao, 2018, Diego Marín.

Lightbown y Spada (2013) van más allá y explican que muchos docentes y estudiosos de la materia llegan a pensar que ciertas características individuales de los alumnos pueden servir para predecir el grado de éxito que tendrán los mismos en la adquisición de una LE. Por ejemplo, un alumno extrovertido y que aprovecha las oportunidades que tiene para practicar el idioma tendrá mayores probabilidades de éxito. Lo mismo se aplica a la motivación y es que existe también la convicción de que un alto grado de motivación tendrá una clara implicación en dicha consecución del éxito.

Cierto es que, entre todas estas diferencias individuales, probablemente la edad, (no solo la edad actual del alumno que estudia una LE, sino también la edad a la que comenzó a recibir *input*), la aptitud y la motivación sean las más relevantes. De hecho, durante mucho tiempo se ha pensado, y no solo por parte de aquellos que nos dedicamos al estudio y enseñanza de idiomas sino también por parte de los propios discentes y sus familias, que la edad de inicio en el idioma juega un papel tan determinante que puede explicar por qué alguien no obtiene los resultados deseados.

Dicha justificación, que no es necesariamente cierta, ha existido desde hace mucho tiempo y se sustenta en la teoría del periodo crítico, popularizada, aunque no propuesta por primera vez, por Lenneberg, (1967), y que se basa en la idea de que el éxito o grado de competencia que un aprendiz de una segunda lengua alcanzará (sobre todo si hablamos de llegar a las cotas más altas de dominio del idioma, en inglés, por ejemplo, llamadas *near-native* o *native-like*) está determinada por su edad de inicio. Es decir, cuanto más joven sea la persona al empezar a recibir *input* (comprensible), y en especial en un entorno con nativos, mayor probabilidad tendrá de conseguir ese dominio cercano al nivel de personas nativas del idioma en cuestión.

Como se menciona en DeKeyser, (2000) numerosos autores han defendido desde hace años la idea de que existen numerosos “periodos críticos” en función del aspecto gramatical que se discuta. Por citar un ejemplo, los

alumnos expuestos al idioma desde jóvenes (grosso modo, antes de la pubertad, que es la idea más generalizada dentro de esta teoría) tienen menos limitantes en el plano fonético. Por otro lado, cuantos más años pasan más fácil suele resultar para alumnos adultos aprender y comprender la gramática, debido a sus distintos enfoques y procesos cognitivos que nada tienen que ver con los que experimentan cuando son pequeños.

Tarone y Swierzbin (2009) hacen referencia a esta teoría y admiten que, ciertamente, un estudiante de LE cuya edad de inicio haya sido tardía tendrá irremediablemente un “acento” y se percibirá que no es un hablante nativo. No obstante, esto no le impedirá ser perfectamente inteligible y tener un alto dominio de la gramática y la sintaxis. Estos autores hacen referencia al fenómeno Joseph Conrad, escritor británico de origen polaco que empezó su estudio del inglés más allá de lo que la teoría del periodo crítico consideraría óptimo y que a menudo sufría burlas por su fuerte acento polaco, aunque esto no le impidió tener una maestría del idioma en términos de gramática y sintaxis muy superior a la de sus coetáneos.

Esto nos lleva claramente a la idea de que, si bien hay evidencia que sostiene que una persona no puede llegar a tener un dominio fonético de una LE como las personas nativas si empieza pasada cierta edad, eso no significa que no pueda alcanzar grandes cotas de éxito, y es aquí donde entra en juego la motivación, cuya relevancia en los últimos años ha crecido cada vez más y es la diferencia individual a la que más atención se está prestando en la enseñanza de idiomas, ya que los alumnos, si bien podemos predecir qué grado de maestría obtendrán en función de su aptitud (estilo de aprendizaje y capacidad) tienen aún una parte fundamental del puzle, que es la motivación. Este es un aspecto sobre el que los profesores debemos incidir sin ningún género de dudas.

Otro aspecto clave en este proyecto que está estrechamente relacionado con las diferencias individuales mencionadas anteriormente y que nos servirá de guía para entender parte de los recursos y metodología del trabajo es la teoría de las inteligencias múltiples expuesta por Gardner (1983, 2001), quien propuso la idea de que todos los seres humanos tenemos capacidades diferentes en función de cómo midamos dicha capacidad, y que definitivamente el obtener buenos resultados académicos no era garantía de que una persona fuese

“inteligente”, sino que tenía una alta capacidad para esas tareas más orientadas a ese ámbito. En sus propias palabras:

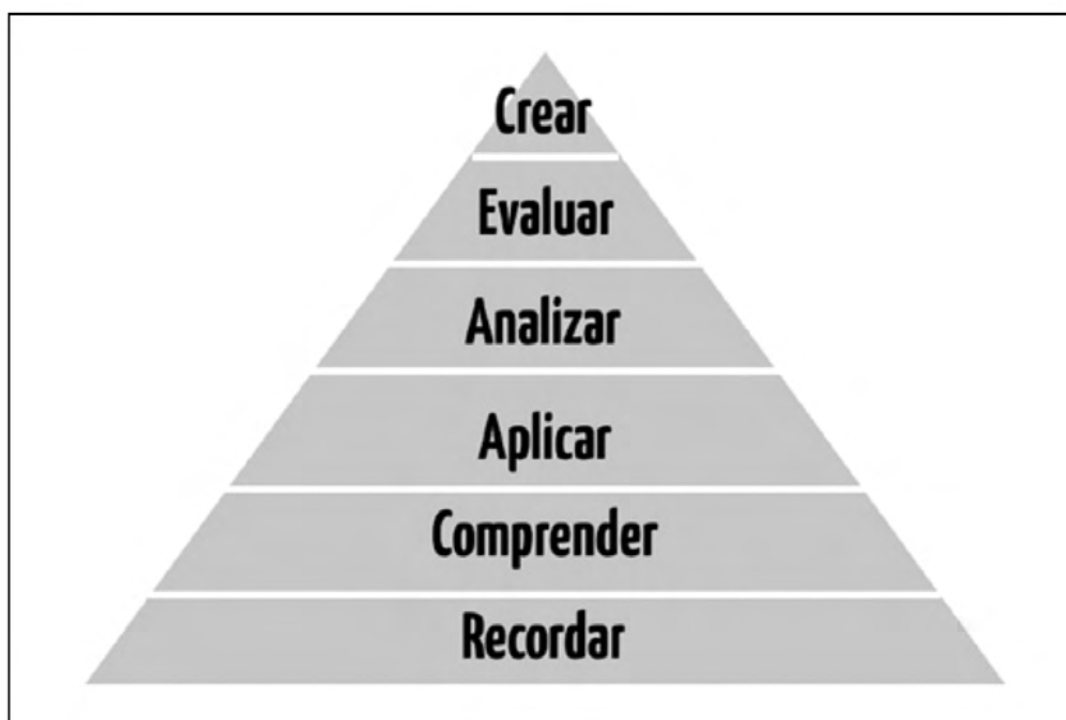
Mi concepto de las inteligencias es el resultado de los conocimientos que se han ido acumulando sobre el cerebro y las culturas del ser humano, no el resultado de unas definiciones a priori o del análisis factorial de un conjunto de puntuaciones obtenidas en varias pruebas. En consecuencia, las inteligencias se deben evaluar con métodos que sean «neutrales» en relación con ellas, es decir, mediante métodos que examinen las inteligencias directamente y no mediante instrumentos que dependan de la inteligencia lingüística o lógica (como hacen los instrumentos tradicionales basados en lápiz y papel). Por ejemplo, un método adecuado para evaluar la inteligencia espacial sería dejar que los sujetos exploraran un terreno durante un tiempo determinado y ver si después se pueden orientar correctamente en él, quizás incluyendo distintos puntos de entrada y salida. O, en el caso de la inteligencia musical, un método adecuado para determinar su presencia en una persona sería presentarle una melodía desconocida para ella, pero con un estilo vagamente familiar, y determinar su facilidad para aprender a cantarla, reconocerla, transformarla, etc. (Gardner, 2001, p. 63)

Este autor propuso que la inteligencia, entendida anteriormente como un concepto más general, podía dividirse en ocho tipos más específicos, que en ningún caso eran incompatibles entre sí ni con el concepto ya mencionado de una inteligencia general. Concretamente, estas eran la lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Para algunos, esto podría considerarse un arma de doble filo, ya que, si bien es una gran herramienta para ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, también se corre el riesgo de “etiquetarles” (siendo ellos mismos los primeros en aplicarlo) y que esto sirva de excusa para justificar sus notas o sus resultados en determinadas asignaturas, aludiendo al componente “genético” con el que han nacido. Esto podría llevarnos a otro debate muy interesante, sobre si las inteligencias se pueden entrenar, aunque uno tenga una baja predisposición a alguna de ellas. Dejaré esa cuestión para los expertos.

Otro aspecto muy importante que va de la mano con las inteligencias múltiples y del que beberá más adelante el paisaje de aprendizaje de este proyecto es la taxonomía de Bloom, (1956). Este psicólogo estadounidense desarrolló su taxonomía para intentar explicar y dar forma a los distintos niveles en los que se puede organizar la adquisición del conocimiento, de menor a mayor dificultad, de ahí el nombre de esta. Casi medio siglo después, uno de sus alumnos, Anderson (2001), la revisó, quedando ahora como aparece en la siguiente figura:

Figura 3

Taxonomía de Bloom



Nota. Taxonomía de Bloom revisada, tomada de *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula* (1a ed.), por Santiago y Bermann, 2018.

Basándonos en esta figura, se observa que lo que mayor dificultad implica para el alumno son los verbos más cerca de la cúspide (evaluar y crear), mientras que los más fáciles son la base (recordar y comprender). Tradicionalmente, y así sigue ocurriendo en la actualidad en un alto porcentaje de aulas, las clases

discurren la mayor parte del tiempo con los alumnos escuchando al profesor e intentando recordar y comprender lo que este dice. Sin embargo, un desarrollo coherente del aprendizaje debería implicar que, aunque se empiece por dicha base, el alumno progresivamente gane más autonomía y sea capaz, sin la ayuda del docente, de ir poniendo en práctica el resto de las acciones de la pirámide conforme va avanzando su progreso. Santiago y Bermann (2018) argumentan que, si invirtiéramos la pirámide, el alumno tendría más margen y tiempo para dedicar a los conceptos más difíciles y podría, en casa, dedicarse a trabajar en los más simples, ligados tradicionalmente a la memorización.

2.3 NARRATIVA DIGITAL Y STORYTELLING

A menudo los educandos afirman que unos de los principales problemas que ven en las aulas es que el docente es el único sujeto activo, es decir, es quien aporta el contenido, lo explica, dirige la clase, etc. Sin embargo, a nadie se le escapa que una buena historia, lo es no solo por el argumento, sino por estar bien narrada. Quizás ese sea uno de los problemas en las aulas, y es que los alumnos no son protagonistas, o al menos no en la suficiente medida, de sus propias historias, en este caso, su aprendizaje.

La narrativa digital (ND a partir de ahora), es un concepto que puede sonar muy reciente pero que tiene su origen en la segunda mitad del siglo XX en géneros como la radio, cine o televisión. A su vez, estos géneros bebían de la literatura, tradicionalmente ligada al discurso narrado en prosa, que veía como se incorporaban estos elementos audiovisuales y que permitían al espectador crear un vínculo emocional distinto al entablado hasta ese momento.

Una de las herramientas tecnológicas utilizadas durante la última década para enriquecer los espacios de enseñanza-aprendizaje son las narrativas digitales (en adelante ND). Estas proponen el trabajo en grupo, la reflexión y el uso de la narración combinada con las tecnologías modernas para transmitir historias que repercutan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, diversos autores han demostrado que el uso de las ND fomenta capacidades en los estudiantes que permiten el logro de ventajas adicionales a los procesos convencionales de lectura y escritura. Por ejemplo, desarrollan habilidades inherentes a los medios digitales y al

uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), e incentivan una mirada reflexiva de los temas que se analizan en clase. (Villa Enciso, 2016, p.198)

En línea con lo anterior, Ribeiro (2015) señala que la ND implica la integración de los recursos multimedia en el entorno educativo, permitiendo usar las herramientas TIC más actuales y haciéndolas accesibles. Esto no solo tiene implicaciones pedagógicas, sino que, en general, aumenta la motivación de los alumnos puesto que se ha demostrado en numerosas ocasiones que la respuesta que solemos tener por su parte es mayor cuando implementamos estas herramientas en el aula.

Además, como comentábamos al principio de este marco, una de las cuestiones que los docentes debemos tratar y aplicar en nuestras clases es al aprendizaje por competencias, y estos recursos permiten a los educandos trabajar más allá de las actividades de escritura y lectura tradicionales asociadas a la enseñanza de LE puesto que combina dichas actividades con la investigación, uso de herramientas multimedia y las habilidades de producción oral y presentación, dando énfasis también a la competencia digital.

2.4 PAISAJES DE APRENDIZAJE

Los paisajes de aprendizaje, concepto que introdujo Hernando (2015) en España se basan en la idea de que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje. Bien es cierto que el profesor seguirá siendo el responsable de gran parte del proceso de dicho aprendizaje, ya que entre sus funciones estarán las de crear las actividades, proveer a los alumnos con las herramientas y, por supuesto, evaluar a los alumnos. Pero, en cualquier caso, con esta metodología el alumno gozará de una autonomía mucho mayor a la que tendría con otras metodologías docentes.

Para poder llegar a dichas cotas de autonomía y personalización del modelo educativo, Hernando propone lo siguiente:

- a) Programar contemplando una variedad tanto de métodos y actividades, como en las formas de presentar la información y de evaluar la representación de la comprensión de los alumnos.
- b) Integrar estrategias cognitivas definidas acerca de cómo aprender a aprender, animando a los alumnos a pensar sobre su propio pensamiento con objeto de crear una cultura más consciente y ejecutiva del aprendizaje.
- c) Integrar estrategias cooperativas entre alumnos que mejoren su motivación y rendimiento y que como veremos más adelante, son claves para la sociedad del siglo XXI.
- d) Integrar el conflicto en sus distintas formas de asombro, enigma, reto, pregunta, diálogo o desafío, todos ellas dinamizadoras en la construcción activa del conocimiento y potenciales motivadores.
- e) Asegurar la autonomía del alumno en la toma de decisiones sobre su propio proceso, buscando cada vez, modos de lograr una mayor implicación autónoma en el descubrimiento y en la negociación de itinerarios de aprendizaje personal.
- f) Diseñar experiencias de aprendizaje donde el contenido del currículo se orienta siguiendo patrones graduales y estructurados, pero que no obedezcan exclusivamente al orden lógico de los contenidos en los documentos oficiales o en los materiales de consulta, sino que atiendan a la integración que resulta del ejercicio de materializar cada uno de estos principios con acciones concretas en la práctica. (Hernando, 2015, p.45)

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Mejorar la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de 1º de la ESO en el aula de inglés mediante el uso de un paisaje de aprendizaje y la narrativa digital.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formar interés por la cultura anglosajona.

- Recordar una mayor cantidad de léxico y aplicarla de forma correcta.
- Evaluar los tres planos de la comprensión oral con mayor fluidez.
- Crear textos orales, priorizando la fluidez aun a expensas a veces de la precisión.

4. METODOLOGÍA

En este apartado se expondrá todo lo relacionado con el desarrollo e implementación del paisaje de aprendizaje. Además, se describe cómo este es un complemento a la metodología docente tradicional y cómo pueden servir para solucionar la problemática que da origen a este TFM. Además, se procederá a exponer todo lo relacionado con las actividades, calendarización y recursos del proyecto.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Como se exponía antes, este proyecto está diseñado para aplicarse en 1º de la ESO. Las ratios tradicionales de las aulas de secundaria oscilan entre los 25-30 alumnos, así que se da por hecho que, de aplicarse, este sería el número de alumnos con los que se trabajaría.

Como se indicó en el inicio de este TFM, la idea de este es ofrecer a los alumnos un paisaje de aprendizaje en el que la base sea una matriz, basada en la que propone Hernando (2015), que combina la taxonomía de Bloom (las acciones graduadas en función de su dificultad) y las inteligencias múltiples de Gardner, ya que todo esto en su conjunto apoya la idea de una metodología innovadora, que aporte autonomía al alumnado, les motive a través de los recursos TIC y les dé protagonismo. A continuación, se muestra como es esta matriz:

Figura 4

Matriz de programación de las actividades del proyecto “An unexpected journey”

MATRIZ DE PROGRAMACIÓN
PAISAJES DE APRENDIZAJE

Obligatoria 
Optativa 
Oculta 

	LINGÜÍSTICA	LÓGICO-MATEMÁTICO	VISUAL ESPACIAL	CINÉTICO CORPORAL	MUSICAL	INTERPERSONAL	INTRAPERSONAL	NATURALISTA
CREAR	3		1 6	2 1 3	2	5 1 5	1 5	1
EVALUAR	1 4							
ANALIZAR	4 6							
APLICAR	10 1 1	2		9	9	7		
COMPRENDER	1			9	8 9			
Genially	1 2							

Nota. Matriz creada con la plataforma Genially.

Los alumnos, con un docente que hará de guía, deberán ponerse en la piel de un niño o niña (ellos mismos) que viaja a Reino Unido y que debe pasar unos días enfrentándose a situaciones reales de la vida cotidiana. Como podemos ver en las figuras 4, 5 y 6 se utilizan los recursos de Genially y Voki para crear la narrativa de dicha historia, además de las diferentes actividades que realizará el alumnado. La trama se centra en que, para poder volver a casa, el alumno o alumna debe resolver una serie de actividades que le otorgarán dígitos de una contraseña, así como otras recompensas, y con ellas podrá encontrar los billetes para su vuelo de vuelta.

Figura 5

Diapositiva dentro de la historia



Figura 6

Presentación elaborada con Voki



Tendrá actividades obligatorias, opcionales y ocultas y, mediante la consecución de los logros, llegarán al final de la historia. Las recompensas son dígitos de una contraseña, como se mencionaba antes, así como unas medallas (habiendo un total de 8) inspiradas en la *Scotland Royal Badge* (figura 5). Esto apela no solo a su compromiso con la asignatura y con un proyecto, sino también a una parte más emocional, ya que puede que algunos de esos alumnos hayan estado antes en países de habla inglesa y que se sientan identificados, o a otros que nunca hayan vivido experiencias de este tipo y que sientan que este proyecto les puede aportar nuevas sensaciones.

Figura 7

Thistle Royal Badge



Se fomentará que trabajen en grupos reducidos en algunos momentos concretos, pero también se dará cabida a un trabajo individual. Finalmente, como parte final del proyecto, usando algunas de las mismas herramientas que se les han facilitado, los alumnos realizarán una pequeña presentación oral en grupos para exponer ante el resto de la clase sus ideas, sensaciones, partes favoritas y partes más difíciles, un glosario de términos, etc. Con este *feedback* el docente recopilará información que le será de utilidad para saber en qué puede mejorar el proyecto y si debe realizar cambios en el mismo.

4.2 CONTENIDOS

Como se ha expuesto en secciones previas de este TFM, la normativa educativa es la que marca y regula qué contenidos curriculares, junto a sus especificaciones, se impartirán en los diferentes cursos de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Concretamente, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, nos marca cuatro bloques a seguir. Dichos bloques concuerdan perfectamente con las cuatro destrezas básicas de un idioma. La siguiente tabla ilustra lo expuesto:

Figura 8

Adaptado de los bloques del real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Bloque 1: Comprensión de textos orales	Listening
Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción	Speaking
Bloque 3: Comprensión de textos escritos	Reading
Bloque 4: Bloque 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción	Writing

Aunque más adelante la normativa ofrece una serie de ítems algo más específicos, concretamente en la sección “Contenidos sintáctico-discursivos por idiomas”, lo cierto es que si usamos este documento como guía los docentes tenemos una amplia variedad de contenidos que podemos cubrir siempre y cuando usemos un *input* comprensible, tal y como propuso Krashen (1983), que sugiere que lo que ofrezcamos al alumno sea retador, pero siempre respetando la premisa de que el este tiene el conocimiento previo necesario para poder enfrentarse a esta nueva información, o de lo contrario perderá la motivación y se frustrará. En las siguientes secciones se detallará exactamente qué actividades realizarán, los recursos y cómo estas se relacionan con los contenidos curriculares. Si prestamos atención a la figura 4 veremos que, por razones obvias, la inteligencia que más se trabaja en esta matriz es la lingüística, y dentro de las cuatro destrezas básicas del lenguaje el *storytelling* promueve la comprensión escrita y oral, principalmente.

4.3 ACTIVIDADES

A continuación, se detalla en una tabla toda la información relacionada con las sesiones, los contenidos, destrezas y su relación con las inteligencias múltiples y la taxonomía de Bloom. Nótese que el hilo conductor de estas sesiones es mantener niveles altos en la motivación del alumnado, más allá de los criterios curriculares y las especificidades con relación a lo ya mencionado. Además, se debe tener en cuenta que a partir de la sesión 3 cada alumno o grupo de trabajo podrá tomar su propio camino y optar por unas actividades u otras, pero por una cuestión práctica se ha otorgado un orden a las actividades que, naturalmente, no tiene por qué corresponderse con el que sigan los alumnos una vez empezada esta parte del proyecto. Ese orden es la numeración que las actividades tienen en la matriz y que usaremos a continuación:

Primera sesión: presentación de la herramienta e introducción de la historia

Objetivos de la sesión: proveer las herramientas y la información necesaria para familiarizarse con el proyecto; además se trabajará la comprensión oral y la expresión escrita. La inteligencia que más se trabaja en esta sesión es la lingüística, y los alumnos aplican el conocimiento previo aprendido al ver el vídeo.

Actividades:

- El docente explicará a los alumnos qué es este proyecto, cómo se va a trabajar y cuáles son los objetivos que se busca lograr. Al ser la primera sesión, los alumnos solo tendrán tiempo después de esta explicación de realizar la primera actividad, familiarizarse con la herramienta digital y crear su avatar.
- La actividad obligatoria 1 se basa en visualizar un vídeo corto sobre Edimburgo, la ciudad en la que transcurre la historia. Una vez visto el vídeo, los alumnos deben responder a una serie de cuestiones sobre los datos proporcionados en el mismo. Si responden bien a las preguntas, se les concede el primer dígito de la contraseña.
- En esta primera sesión existe la primera actividad oculta que solo puede visualizarse si los alumnos posan el cursor sobre ella. Si la descubren, la actividad aporta información sobre las abejas y lo importantes que son en el Reino Unido y en general, y propone jugar a un juego de vocabulario llamado *Spelling Bee*, del periódico *New York Times*, en el que, con una serie de letras desordenadas, se deben crear palabras usando esas letras en cualquier combinación. Las restricciones son, que debe tener mínimo 4 letras y que la letra central siempre debe estar presente. Además, se les pide a los alumnos que salgan a la calle e intenten hacer una foto de una abeja y que la suban a la plataforma pertinente. Si lo hacen, se les concederá su primera medalla.

Segunda sesión: explicación y realización de las actividades de la parte central del paisaje

Objetivos de la sesión: trabajar el vocabulario específico de dicha sesión (*informal language* y *household chores*) Las dos actividades principales, si

bien no se recogen en la matriz, se centran en las mismas destrezas y acciones.

Actividades:

- Una vez que la narrativa ha empezado y los alumnos tienen su avatar, se procederá a la primera sesión en la que los alumnos empezarán a trabajar de forma autónoma. Se explica a los alumnos que el centro del paisaje es su punto de referencia; esto es muy importante, ya que pueden completar la historia en el orden que prefieran, pero en esta sesión deben primero realizar la parte central.
- Una de las actividades se centra en las tareas del hogar, explicándoles que estén donde estén, tanto si es su casa como si no, deben ayudar en las tareas del hogar. Se introduce vocabulario relacionado con el tema y se les pide que infieran 3 tareas a partir de las definiciones. Después tendrán que debatir con los otros miembros del grupo si los alumnos deberían tener una paga por hacer dichas tareas.
- La otra actividad se centra en mostrarles a los alumnos un vocabulario más informal y que usan los chicos de su edad, aludiendo a las similitudes que hay entre ellos, sin importar las diferencias culturales ya que, al fin y al cabo, todos son adolescentes. Se les pide que usen el diccionario para buscar esos términos y comprobar su significado, además deben intentar pronunciar dichas palabras y expresiones. El docente les ayudará en ese sentido.
- Todas las actividades en esta sesión son individuales.
- Antes de finalizar la sesión, el docente explicará la imagen relacionada con el trabajo final; la idea de tenerla en el centro del paisaje es que los alumnos recuerden constantemente que deben realizar dicho trabajo en plazo y forma. El profesor se asegurará en esta sesión de explicarlo en detalle para que no queden dudas. Constará de una presentación oral en grupos, usando soporte visual (para lo cual pueden usar de referencia las herramientas usadas en el paisaje) en la que todos los miembros deben participar, y en donde se expondrá qué han aprendido en estas semanas, qué partes les

han parecido más interesantes o divertidas y cuales menos, y finalmente presentarán un glosario con el vocabulario más importante a su juicio. La duración máxima será de 5-7 minutos.

Tercera sesión: realización un bloque temático (en este caso relacionado con el léxico sobre la compra y el concepto de *use vs. usage*)

Objetivos de la sesión: analizar el vocabulario sobre la compra, el dinero y el cambio, expresiones para decir '*gracias y de nada*' y analizar de forma crítica cómo los nativos cometen errores. Las inteligencias que se trabajan son la lingüística y lógico-matemática. Las acciones más destacadas son las de aplicar, comprender y crear. La destreza principal es la expresión escrita.

Actividades:

- En la diapositiva central, la introductoria, los chicos deben analizar una lista de la compra que les ha dado la familia con la que conviven, ya que estos les han pedido si pueden ir a hacer la compra. La actividad sugiere que analicen el vocabulario, ya que se han incluido términos británicos como *Courgette, Aubergine, o rocket*, siendo esta última especialmente confusa, con los que quizá no están familiarizados, pero sí con su contraparte americana. Además, se han incluido términos como *whole milk*, para promover ese análisis del vocabulario más allá de un solo significado. Lo que es más, se ha añadido el término *elevenes*, con el que no suelen estar nada familiarizados.
- En la primera actividad de esta temática (en nuestra matriz la número 2, que es obligatoria y en grupos), incidiendo en la inteligencia lógico-matemática, deben hacer unos cálculos a nivel de precios y también del tiempo que tardarán en llevar a cabo los recados que les ha pedido su familia. Si la realizan correctamente, obtendrán el segundo dígito de la contraseña.
- La actividad 3 (opcional e individual), se centra en analizar los términos *cheers, it's alright* o *no worries*, aludiendo a que el protagonista de la historia no entiende muy bien qué significan. Por tanto, se deben buscar en el diccionario y después escribir un

pequeño diálogo recreando la conversación tenida con el dependiente de la tienda y otras personas. La recompensa es la segunda medalla.

- La actividad 4 (opcional e individual), una de las más difíciles del paisaje, apela a aquellos alumnos con más nivel de inglés, ya que les insta a dar una explicación al error que hay en la frase '*Ten ítems or less*' que aparece en la caja registradora. Para ayudarles, se les explica el concepto del '*use vs usage*', o para nosotros, 'el uso y la norma'. Se enfatiza el hecho de que los nativos, sean del idioma que sea, cometen errores. Esta actividad al completarse otorgaría la tercera medalla.

Cuarta sesión: realización un bloque temático (en este caso relacionado con el deporte, la fluidez vs la precisión y el trabajo en equipo)

Objetivos de la sesión: profundizar en un aspecto clave de la cultura anglosajona como es el deporte, sobre todo el fútbol. Las inteligencias que se cubren en este bloque temático son la interpersonal y la lingüística, y las acciones principales son crear, analizar y aplicar. Además, se centrarán en la comprensión y expresión oral.

Actividades:

- La imagen central sugiere a los alumnos que realicen ejercicio con regularidad y moderación y sugiere que hay numerosos deportes muy populares en el Reino Unido, además del fútbol, como son el rugby o el cricket.
- Con la actividad número 5 (obligatoria y en grupos), se pretende que los alumnos sean conscientes de lo que supone enfrentarse a un idioma desconocido, en un país extranjero, lo que tradicionalmente se conoce como una 'barrera de comunicación'. Esta actividad propone el visionado de un vídeo en el que algunos entrenadores de fútbol extranjeros hablan en inglés delante de la prensa. Por supuesto, se aprecian sus nervios y errores, y es esto precisamente lo que se busca. Se incluyen una serie de preguntas sobre las que

los alumnos reflexionan. Se les pide que hagan un vídeo corto, de un minuto aproximadamente, en el que den su opinión sobre cuál es su deporte favorito. Aunque la actividad es grupal, cada vídeo debe ser individual y debe subirse a la plataforma pertinente. Esta actividad es parte de las 2 obligatorias del bloque, así que solo recibirán el dígito si completan la siguiente.

- La actividad número 6 (obligatoria y en grupos) trata sobre Rafael Nadal, al que pueden tomar como ejemplo de superación. En una rueda de prensa, Nadal hace ejemplo de un recurso muy común al hablar una LE, y es la pausa para pensar, seguida de un comentario gracioso para relajarse y así tener más tiempo para pensar su respuesta. Los alumnos deben visionar el vídeo y después analizarlo cuidadosamente y responder las preguntas sobre el mismo, que tratarán sobre estas cuestiones, así como el aspecto fonético y de los errores gramaticales. Si lo realizan correctamente, obtendrán el tercer dígito de la contraseña.
- La actividad 7 (opcional e individual), sugiere que en el deporte debe haber compañerismo y que hay que ayudar a los miembros del equipo, así que si los alumnos terminan pueden ayudar a otros compañeros a terminar alguna actividad que estén realizando y con la que necesiten ayuda. Esto les daría su cuarta medalla.

Quinta sesión: realización de un bloque temático (en este caso relacionado con la música, como aspecto importante dentro de la cultura anglosajona y que tiene una repercusión a nivel internacional)

Objetivos: en este bloque se le prestará mucho énfasis al plano musical y lo que ello conlleva; por tanto, las destrezas a trabajar serán la comprensión y la expresión oral. Además, la inteligencia musical y las acciones comprender y crear tendrán una alta importancia.

Actividades:

- La imagen central del bloque trata sobre la importancia de la música en nuestras vidas y los grandes artistas de Reino Unido, como los Beatles, Queen o Ed Sheeran. Se invita a los alumnos a escuchar *Bohemian Rhapsody*, de Queen.

- La actividad 8 (obligatoria e individual) propone a los alumnos usar la herramienta *Lyricstraining* para hacer una actividad relacionada con la canción *As it was*, del cantante británico Harry Styles. Los alumnos pueden elegir el nivel de dificultad con el que quieren jugar.
- La actividad 9 (obligatoria y en grupos), propone una actividad muy lúdica basada en un musicograma. Usando la canción *Levitating* de la artista británica Dua Lipa, los alumnos pueden ensayar primero y después, cuando estén listos, realizar la coreografía para optar a ganar su dígito. Como en la sesión anterior, solo se conseguirá si se completan las dos actividades.
- Actividad oculta 2 (individual y opcional): si la descubren, los alumnos deberán grabarse cantando su canción favorita; pueden elegir grabarse en vídeo o solo su voz, y después lo publicarán en la plataforma pertinente. Si lo hacen, recibirán su quinta medalla.

Sexta sesión: siguiente bloque temático, en este caso relacionado con la comida y la cocina inglesa y la reputación que tiene.

Objetivos: trabajar y centrar la sesión en el vocabulario específico relacionado con esta temática. Las destrezas por tratar serán mayoritariamente la expresión escrita, mientras que las inteligencias que se verán reforzadas son la lingüística y en menor medida la cinético-corporal. Las acciones en esta sesión serán las de comprender, recordar y crear.

Actividades:

- La imagen central plantea la cuestión sobre la comida como un aspecto fundamental en nuestra vida, y hace reflexionar a los alumnos sobre si realmente la comida inglesa es tan mala como se suele decir. Se muestra una foto del galardonado chef Gordon Ramsay. El docente puede aprovechar para dar alguna información sobre él si los alumnos lo pidieran.
- La actividad 10 (obligatoria e individual) plantea una situación en la que la familia le pide al alumno ayudarle con el desayuno. Se muestra una foto con un desayuno inglés completo y los alumnos deben identificar los elementos que lo componen y clasificarlos en una tabla, según su categoría.

- En la actividad 11 (obligatoria y en grupos), los alumnos deben continuar trabajando en línea con lo anterior y deben completar la tabla dada con alimentos que encajen con el adjetivo que los define. Además, aprovechando la temática se explica el uso correcto de *salty* y *savoury*. Con esta actividad más la anterior los alumnos obtiene el quinto dígito de la contraseña.
- La actividad 12 (opcional y en grupos) usando la herramienta EducaPlay y el recurso ruleta de palabras propone una actividad lúdica para repasar el vocabulario específico que los alumnos deben conocer respecto a esta temática. Naturalmente, tiene un nivel de dificultad alto al ser opcional, véase el ejemplo que pueden previsualizar: *begins with c: a mixture containing fruit, spices, sugar and vinegar, eaten cold with specially meat or cheese (chutney)*. Con esto, recibirían su sexta medalla.
- La actividad 14 (opcional e individual), introduce el término *coronation chicken*, desconocido incluso para muchos docentes y personas que estudian inglés como LE. El enlace les lleva a un documento con información sobre la receta, cómo surgió y cómo se puede cocinar. Si el alumno quiere, puede intentar hacerla en casa y subir un vídeo con el resultado a la plataforma pertinente. Esto le concedería su séptima medalla.

Séptima sesión: siguiente bloque temático, relacionado con el colegio y sistema educativo inglés.

Objetivos: adquirir conocimientos e información relevante sobre las diferencias y similitudes entre el sistema educativo inglés y el español. Las destrezas que se trabajarán son la lingüística, la intrapersonal y la visual-espacial. Las acciones que tiene mayor peso son evaluar y crear. Las destrezas implicadas en esta sesión son la expresión oral y escrita.

Actividades:

- La imagen central es la que explica sobre qué va a tratar el bloque, y propone a los alumnos asistir a clase como invitados, ya que sus amigos en Edimburgo tienen que ir al colegio. Se presenta como una

oportunidad para aprender las diferencias y particularidades del sistema anglosajón.

- La actividad 14 (obligatoria e individual), presenta un ejemplo de un horario en un colegio británico, con el que los alumnos deben trabajar. Tienen que identificar las asignaturas y analizar si falta alguna que ellos conozcan. Después, se les comenta que los alumnos siempre comen en el colegio, y se plantea que escriban un pequeño texto argumentativo dando las razones a favor y en contra de comer siempre en el colegio.
- La actividad 15 (obligatoria y e grupos) sigue en la línea de lo anterior y propone que los alumnos vayan más allá y sigan analizando como es el sistema educativo. Se les pone de ejemplo la frase *“I’m studying in first of ESO”* la cual es un error muy común entre los alumnos. Se les da como herramienta un enlace a una página del British Council que explica la equivalencia y la forma correcta de nombrar los cursos en inglés. Finalmente, se les pide que graben un vídeo de 3 minutos máximo en el que expliquen las ventajas y desventajas que tiene la organización de cada sistema, y se enfatiza que incluso si tienen opiniones diferentes dentro del grupo, las expresen. Se les deja el tiempo de clase para empezar a investigar y preparar el vídeo y se les pide que lo graben en casa. Como parte de las instrucciones, se les dice que importante es estar tranquilo y relajado, y que no importan si se cometen errores al hablar en inglés. Al completar las actividades 14 y 15, se consigue el último dígito de la contraseña.
- La actividad 16 (opcional e individual) pide a los alumnos que imaginen que tienen que enseñarles a sus amigos de Reino Unido su escuela, pero no tienen fotos ni ningún recurso visual. Para ellos, deben dibujarla, e intentar que sea parecida a un mapa, con la ubicación de los elementos principales. Si la realizan, conseguirán la última medalla.

Octava sesión: en esta última sesión, los alumnos presentarán el proyecto final en el que han estado trabajando

Objetivos: poner en práctica todo lo aprendido y trabajado hasta la fecha, especialmente a nivel de producción oral. Para el profesor esta presentación es una herramienta clave para evaluar a los alumnos.

Actividades:

- Por turnos, los alumnos expondrán sus trabajos al resto.
- El profesor podrá hacer alguna pregunta o comentario si lo considera oportuno, y cederá el turno también al resto de la clase por si quisieran hacer alguna pregunta.

El rol del docente durante estas sesiones debe ser el de un guía que ayuda a los alumnos en su recorrido, que monitoriza que se estén siguiendo los pasos y las instrucciones de forma correcta, y que proporcione ayuda, pero siempre intentando que sean los alumnos los que infieran o deduzcan la respuesta a una pregunta, más allá de simplemente dársela. Debe ser cuidadoso y meticuloso, ya que al ser un proyecto que permite autonomía, cada alumno y su respectivo grupo tomarán caminos distintos y esto implica conocer perfectamente la herramienta y todas las actividades propuestas, para ser capaz de facilitarles la labor en función de sus necesidades.

4.4 RECURSOS

Los recursos de este proyecto pueden clasificarse en humanos y materiales. El docente, como guía fundamental de sus alumnos, debe estar presente no solo para la realización de las actividades, sino para la resolución de conflictos y/o problemas que pudieran surgir, como pueden ser los fallos técnicos. Por supuesto, dentro de los recursos materiales el proyecto necesita una condición fundamental para poder llevarse a cabo, y es el uso de herramientas tecnológicas, como pueden ser ordenadores o tabletas. Esto implica que puede realizarse en el aula donde los alumnos dan clase normalmente, en caso de que en ese centro se usen tabletas u ordenadores en dicha aula, o bien el profesor puede utilizar el aula de informática para estas sesiones, ya que esta estará equipada para ellos. Además, aunque esto es casi

una cuestión básica en cualquier aula de secundaria en la actualidad, se necesitarán altavoces y un proyector.

Los recursos digitales utilizados durante el proyecto se han ido mencionando previamente, pero por razones de organización y cohesión se vuelven a enumerar a continuación:

- Genially
- Voki
- YouTube
- Storyboardthat
- Educaplay
- Plataforma de trabajo pertinente (tal y como se menciona arriba, esta plataforma será la que estimen oportuno los docentes de cada centro: por ejemplo Google Classroom, Flup, etc.)

Hay miles de recursos más que el docente podría utilizar; estos son solo algunos de los que se han visto oportunos para la elaboración de este TFM. En la sección de anexos de este trabajo se pueden encontrar las figuras que muestran estas actividades y los recursos usados, como se ha venido haciendo hasta ahora.

4.5 TEMPORALIZACIÓN

Una de las partes más complejas de un proyecto de este tipo es cómo integrarlo en el aula. Desde mi perspectiva, creo que este tipo de trabajos deben ser un complemento a la programación docente, y el profesor debe ser capaz de gestionarlo para poder darle forma y cabida dentro del tiempo del que dispone durante el curso. Por las características de este proyecto, el mejor momento para ponerlo en práctica sería el segundo trimestre, ya que suele ser el más largo y además los alumnos han tenido un tiempo de formación previa, que nos permite sentar las bases del curso y cimentar los contenidos básicos antes de aplicar este tipo de proyectos. Además, esto nos permitirá que el alumno tenga un punto de partida algo más consolidado, ya que inmediatamente después del verano no es, en mi opinión, el mejor momento.

En esta línea, hay que decir también que puesto que un trimestre (siendo usualmente el segundo el más largo) tiene unas 12 semanas, este proyecto puede implementarse con cierto margen, ya que abarcaría unas 8 semanas, puesto que trabajaríamos una vez por semana en él. Esto ayudaría a que los alumnos lo usaran como motivación durante el resto de la semana, ya que pueden poner en práctica lo que siguen aprendiendo en clase el resto de los días. Se debe tener en cuenta además que proyectos más largos suelen a veces caer en la excesiva dificultad y el alumno puede perder interés. Los profesores no solo necesitan tiempo para esto, sino que de media se necesitan también unas dos semanas para la realización de exámenes parciales y finales, así que encajaría dentro de lo estipulado. Las clases en secundaria tiene una duración de 1 hora, pero en la práctica esto no es factible, ya que el profesor debe cambiar de aula, coger materiales diferentes en muchos casos, llegar a la nueva clase, debe hacer que los alumnos se preparen y estén en silencio, pasar lista y, en el caso que nos ocupa, potencialmente cambiar de aula. Todo esto hace que las sesiones se hayan planteado para tener una duración de no más de 45 minutos, atendiendo a lo ya expuesto. Queda entonces la temporalización del proyecto de la siguiente forma: 8 semanas de trabajo, realizando una sesión de 45 minutos aproximadamente por semana.

5. EVALUACIÓN

La importancia de la evaluación de los alumnos por parte de los docentes no radica solamente en los exámenes tradicionales numerados de 1 al 10, sino que siempre que implementemos un proyecto o pretendamos que los discentes consigan avanzar en su proceso de aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos y destrezas, debemos ser capaces de evaluar si estas estrategias están surtiendo efecto o no.

Para el caso que nos ocupa, y teniendo en cuenta los objetivos específicos de este TFM, a continuación, se detallan los recursos y estrategias se pueden llevar a cabo para, de forma observable, comprobar si se han cumplido estos objetivos o si, al menos, el alumno está en progreso de mejora. Empezaremos con el objetivo general del proyecto, a saber:

‘Mejorar la motivación intrínseca y extrínseca del alumnado de 1º de la ESO en el aula de inglés mediante el uso de un paisaje de aprendizaje y la narrativa digital.’

La motivación es un elemento difícil de medir, así que la herramienta más práctica de la que disponemos son los cuestionarios tipo Likert. Esta intervención requerirá de un diseño pre/post test, es decir, se deberá dar a los alumnos el cuestionario antes de empezar el proyecto y de nuevo al finalizar el mismo para ver qué cambios ha habido a ese respecto. Nótese que en el cuestionario no se ha incluido la palabra ‘motivación’ a efectos de no sugestionar al alumnado. El cuestionario puede encontrarse en la sección de anexos.

En cuanto a los objetivos específicos, estas son las herramientas que plantea este proyecto para evaluar si se están cumpliendo y qué progreso hay:

- Formar interés por la cultura anglosajona.

Para este objetivo, se plantea la opción de dar a los alumnos una serie de temas de entre los que escoger. Estos temas serán de actualidad, de su interés, pero relacionados con la cultura anglosajona, y se pedirá a los alumnos que, de forma totalmente voluntaria, y sin que tenga impacto en la nota (para así eliminar de la ecuación la parte del aliciente académico) los alumnos elaboren un pequeño proyecto que expondrán en clase sobre alguno de estos temas. Esto nos permitirá ver qué grado de implicación y de interés tienen después de haber realizado el paisaje.

- Recordar una mayor cantidad de léxico y aplicarla de forma correcta.

Para este objetivo, el docente deberá incluir una pregunta extra en el examen final en la que incluirá vocabulario específico del que se ha visto en el proyecto. Los alumnos deben estar informados sobre este criterio de evaluación. Esto también se evalúa en sus intervenciones orales.

- Evaluar los tres planos de la comprensión oral con mayor fluidez.

Este objetivo puede comprobarse usando las pruebas de *listening* que normalmente use el docente para sus exámenes finales, a las que puede añadir un grado extra de dificultad que incluya elementos más interaccionales y

transaccionales, es decir, puede usar audios que en los que hablantes interactúen más allá del plano literal.

- Crear textos orales, priorizando la fluidez aun a expensas a veces de la precisión.

Como parte de la evaluación de la asignatura, el docente realiza exámenes orales a los alumnos. Muchos docentes, especialmente en cursos inferiores como este, optan por permitir a los alumnos prepararse ciertas temáticas y “exponerlas” durante este examen. Más allá de eso, lo que el profesor puede hacer para evaluar este objetivo es un seguimiento continuo, que comparará el desempeño del alumno desde antes de empezar el proyecto, pasando por las diferentes actividades de producción oral del mismo. Finalmente, en la parte del examen oral final, puede evaluarles usando preguntas improvisadas, que el alumno no haya preparado antes, para ver si su comprensión oral ha mejorado. El formato de estas puede ser el de los exámenes de Cambridge Language Assessment, basados en el nivel A2-B1 del Marco Común Europeo.

6. REFLEXIÓN Y VALORACIÓN FINAL

Este proyecto ha versado sobre la motivación y cómo el uso de la ND y el paisaje de aprendizaje contribuyen a mejorar la motivación. Creo que uno de sus puntos fuertes es que aboga por usar una metodología en la que el alumno cobra protagonismo en su aprendizaje y tiene mayor autonomía. Además, su matriz, sobre la que el profesor guía a los alumnos, combina dos de los elementos más importantes en la enseñanza, como son la taxonomía de Bloom y las inteligencias múltiples.

El proyecto presenta una alta viabilidad, ya que se necesitan 8 semanas como mínimo (aunque el docente podría añadir bloques temáticos si así lo considerara), pero se ha optado por este enfoque como base para poder implementarlo con garantías dentro del periodo lectivo que dura un trimestre y que se pueda combinar con el resto de la programación y los exámenes, los cuales suelen llevar bastante tiempo. Puesto que se basa en dos teorías muy sólidas dentro del aprendizaje, y puesto que abarca varias metodologías y enfoques su garantía de éxito es alta.

Dentro de sus limitaciones, está el hecho de que es imperativo tener los recursos digitales para poder llevarlo a cabo, es decir, un aula de informática equipada y disponible, o en su defecto, aulas en las que los alumnos dispongan de tabletas que puedan usar. Algo que se debe tener en cuenta es que el docente debe conocer y dominar muy bien su paisaje, ya que potencialmente tendrá que guiar y gestionar un aula en la que los alumnos estarán trabajando en actividades y temáticas diferentes a la vez, algo a lo que no nos enfrentamos muy a menudo, y eso puede generar un entorno algo caótico si no se domina la herramienta y se preparan a conciencia las sesiones.

Su utilidad radica en su capacidad para aportar novedad al currículo tradicional, así que es útil sobre todo en aquellas aulas en las que haya alumnos con alto interés, ya que serán quienes más partido le saquen al paisaje, aunque todos los alumnos lo encontrarán motivador. Además, los propios docentes nos encontraremos saliendo de nuestra “zona de confort” al tener que realizar un proyecto innovador y retador. Personalmente, creo que este tipo de herramientas son las que aportan esa chispa a nuestro trabajo y nos permiten recordar la pasión que llevamos dentro por la enseñanza.

Por todo lo ya mencionado, creo que el proyecto es claramente innovador y su uso abarca potencialmente el resto de los cursos de secundaria. Es una herramienta tan amplia que permitirá a los docentes aplicarla en multitud de proyectos en los que se embarquen. En lo personal, creo que este proyecto será una piedra angular y un punto de inflexión para mí, ya que creo firmemente en la posibilidad de poner en práctica este proyecto en mi futuro, y que este esfuerzo y dedicación llegue a buen puerto, para que muchos alumnos puedan disfrutar del trayecto tanto como yo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. H. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(2), 31-38.

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bloom, B. S., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I: the cognitive domain*. New York: David McKay Co.
- Carrasco Flores, J.A. & Jiménez-Cervantes Arnao, M.M. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Manual teórico-práctico para la formación del profesorado*. Diego Marín.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 22(4), 499-533.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardener, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós.
- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.

- Lieury, A. & Fenouillet, F. (2014). *Motivación y éxito escolar*. FCE - Fondo de Cultura Económica.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4th edition). Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Ribeiro, S. (2015). Digital storytelling: an integrated approach to language learning for the 21st century student. *Teaching English with technology*, 15(2), 39-53.
- Santiago, R., & Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. *Flipped Classroom 3.0 y Metodologías activas en el aula*. Ediciones Paidós.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Tarone, E., & Swierzbinska, B. (2009). *Exploring Learner Language*. Oxford University Press.
- Villa Enciso E. M., Valencia Arias J., & Valencia Arias A. (2016). El papel de las narrativas digitales como nueva estrategia educativa: resultados desde un análisis bibliométrico. *Kepes*, 13(13), 197 - 231.

8. ANEXOS

A continuación, se detallan el resto de las figuras relacionadas con el paisaje:

Figura 8

Sección inicial del paisaje



Figura 9

Zona central del paisaje con los diferentes bloques



Figura 10

Diapositiva bloqueada con la contraseña



Figura 11

Cuestionario tipo Likert

Cuestionario para la asignatura de inglés

Nombre:

Apellidos:

Curso:

1. Tengo interés por descubrir nuevas palabras y aspectos relacionados con la lengua inglesa.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

2. Si tengo la opción, incluyo el inglés en mi día a día: viendo series/películas, escuchando música, practicando en inglés con amigos, etc.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

3. Soy constante en la realización de las tareas de la asignatura de inglés.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

4. Si el profesor o la profesora piden que hagamos trabajos o proyectos de forma voluntaria, los hago.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

5. Durante las clases, aunque sepa la respuesta, no suelo participar por mi miedo a hablar en inglés en público.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

6. Prefiero el resto de las asignaturas porque no saber inglés me supone una gran dificultad.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

7. Cuando el profesor o la profesora habla en inglés, no consigo entender lo que dice.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

8. Hoy en día, no me veo viajando a un país de habla inglesa por el miedo que me genera el no conocer el idioma.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

9. Pienso que una vez que acabe el instituto, no seguiré estudiando inglés.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre

10. Cuando me preguntan si quiero tener un certificado que acredite mi nivel (B1, B2, ETC.), respondo que lo veo innecesario.

a) Nunca b) A veces c) A menudo d) Siempre