

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

Trabajo presentado para optar al título de
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Centro de prácticas: Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres

Tutora: María de los Remedios Gallardo Concejero

Presentado por

David Cortés García

Dirigido por

Francisco Jiménez Calderón

Área de Lengua Española

Departamento de Filología Hispánica y Lingüística General

Curso académico 2022/2023

ÍNDICE

I. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO Y DEL GRUPO DE ESTUDIANTES.....	6
2.1. El centro.....	6
2.2. El grupo de estudiantes.....	9
3. OBJETIVOS.....	12
3.1. Objetivos generales.....	13
3.2. Objetivos específicos.....	14
3.3. Objetivos didácticos.....	16
4. CONTENIDOS.....	17
4.1. Actividades de lengua.....	18
4.2. Competencias y contenidos.....	18
4.3. Criterios de evaluación.....	21
4.4. Temporalización y secuenciación.....	23
5. METODOLOGÍA.....	24
5.1. Principios metodológicos.....	26
5.2. Estrategias metodológicas.....	28
5.3. Secuenciación y tipos de actividades.....	29
5.4. Atención a la diversidad.....	33
6. MATERIALES Y RECURSOS.....	35
6.1. Recursos no tecnológicos.....	36
6.2. Recursos TIC.....	37
7. EVALUACIÓN.....	38
7.1. Principios generales.....	38
7.2. Medios, técnicas e instrumentos.....	39
7.3. Criterios de calificación.....	42
7.4. Actividades y propuesta de examen.....	44
II. REFLEXIÓN SOBRE LA INTERVENCIÓN DOCENTE.....	45
1. PROPUESTAS DE MEJORA.....	45
2. SITUACIONES SIGNIFICATIVAS.....	47
3. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS.....	52
III. AUTOEVALUACIÓN.....	53
IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	62

ANEXO I: Unidad didáctica.....	62
ANEXO II: Prueba escrita.....	75
ANEXO III: Prueba oral.....	78
ANEXO IV: Ficha de coevaluación.....	79
ANEXO V: Ficha de autoevaluación.....	80
ANEXO VI: Ficha de evaluación (tipo a).....	81
ANEXO VII: Ficha de evaluación (tipo b).....	82
ANEXO VIII: Ficha de evaluación (tipo c).....	83
ANEXO IX: Ficha de resultados.....	84
ANEXO X: Cuestionario.....	85

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS FRECUENTES

AA. AA.	Aulas Adscritas
Act.	Actividad
AL	Actividad de lengua
CTE	Comprensión de textos escritos
CTO	Comprensión de textos orales
EC	Enfoque comunicativo
ET	Enfoque por tareas
ELE	Español como Lengua Extranjera
EOA	Enfoque orientado a la acción
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
GC	Grupo-clase
GG	Gran grupo
L1	Lengua materna
L2	Lengua meta
LM	Lengua meta
MA	Método audiolingual
<i>MCER</i>	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i>
ME	Mediación
OE	Objetivo específico
OG	Objetivo general
PCTE	Producción y coproducción de textos escritos
PCTO	Producción y coproducción de textos orales
PEC	Proyecto Educativo de Centro
Temp.	Temporalización
UD	Unidad didáctica

RESUMEN

En el presente Trabajo Fin de Máster se recoge, analiza y justifica una unidad didáctica desarrollada en el transcurso de las prácticas realizadas en la Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres, pertenecientes al Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, ofertado por la Universidad de Extremadura en la Facultad de Filosofía y Letras, también de Cáceres. La unidad didáctica se lleva a cabo con seis estudiantes que, en contexto de inmersión, conforman un grupo multilingüe, de perfil heterogéneo, que cursan presencialmente estudios de Español como Segunda Lengua en el centro; en concreto, el segundo año del nivel intermedio (B1.2). Partiendo del currículo extremeño para las EOI, la unidad se compone de cuatro sesiones y se articula en torno a actividades comunicativas de producción y coproducción de textos orales, comprensión de textos escritos, producción y coproducción de textos escritos y comprensión de textos orales. En la unidad se combinan procedimientos del enfoque comunicativo y del enfoque orientado a la acción y se lleva a cabo una evaluación formativa. El TFM se completa con una reflexión que aborda la intervención docente en la EOI y una autoevaluación del período de prácticas.

PALABRAS CLAVE: Español como Segunda Lengua, EOI, currículo extremeño de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, EOA, evaluación formativa

I. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster que voy a desarrollar en las sucesivas páginas tiene por intención reflejar las habilidades y conocimientos adquiridos en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, del que representa la última etapa. Ha sido dirigido por Francisco Jiménez Calderón, doctor en Filología Hispánica, profesor en la Universidad de Extremadura, así como director del Instituto de Español como Lengua Extranjera también de la UEX y con sede en Cáceres.

En el TFM se presenta la descripción, justificación curricular y análisis crítico de una UD —unidad didáctica— elaborada en el transcurso de las prácticas que realicé en la Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres entre los meses de marzo y mayo de 2023. Este período de prácticas fue tutorizado por María de los Remedios Gallardo Concejero, profesora del Departamento de Español de la EOI en el vigente curso académico.

Diseñada para el tercer trimestre de un curso de B1.2 de español, la UD lleva por título *Tiempo libre*. Comprende cuatro sesiones de noventa y cinco minutos de duración. Ha sido confeccionada para un grupo-clase multilingüe y multicultural en contexto de inmersión. El grupo de estudiantes, adultos y alfabetizados, no comprende alumnado con necesidades educativas especiales. De perfil heterogéneo y diferente nivel de dominio de la lengua meta, el grupo presenta motivaciones variadas para aprender español.

En la elaboración de la unidad se han tomado de referencia el Decreto 132/2018 y la programación didáctica actual del Departamento de Español. Por ello, se tienen en cuenta las sugerencias del *MCER* y su *Volumen complementario*. Se ha considerado también el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, entre otras obras y autores.

Consideramos adecuado introducir ahora la definición de *currículo*, ya que nos orientará a la hora de determinar los elementos curriculares con los que obligatoriamente deberemos vincular nuestra UD. Según la legislación autonómica, el término hace referencia al «conjunto de objetivos, competencias, contenidos, actividades de lengua, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en las enseñanzas de idiomas de régimen especial» (Decreto 132/2018: 31261). Por tanto, tras una caracterización general del grupo de estudiantes y del centro de prácticas, nos detendremos en los siguientes apartados del capítulo en cada uno de los mencionados componentes curriculares esenciales sobre los que se sustenta la UD.

2. CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO Y DEL GRUPO DE ESTUDIANTES

2.1. El centro

A continuación, siguiendo el Proyecto Educativo de Centro —en adelante PEC— para el 2022/2023, con objeto de contextualizar el centro educativo donde se ha desarrollado la unidad didáctica, se caracteriza la EOI de Cáceres atendiendo brevemente a aspectos como la historia del centro, su localización, los espacios y los recursos materiales disponibles, el horario, la organización, el personal, o su alumnado, entre otros.

La Escuela Oficial de Idiomas de Cáceres da sus primeros pasos como centro autónomo en 1986 tras una primera etapa como centro dependiente de la EOI Jesús Maestro de Madrid. De los seis idiomas ofertados en la actualidad, los dos primeros que se implantan, en octubre de 1986, son el inglés y el francés. No es hasta 2011 cuando se introduce el último de ellos, el español, la materia que he impartido.

En cuanto a su ubicación, la EOI se encuentra en una zona urbana a escasa distancia del Paseo de Cánovas, lugar de referencia en la ciudad. Rodeada de comercios, viviendas y servicios públicos, la EOI está situada en Gómez Becerra núm. 6, calle peatonal desde el año 2021. Una singularidad de la EOI es el hecho de compartir edificio con el CPR —el Centro de Profesores y de Recursos— y el CEPA —Centro de Educación Permanente de Adultos—.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el centro¹ cuenta con cinco Aulas Adscritas en la provincia de Cáceres. Según la Instrucción n.º 11/2023, de 2 de mayo, las AA. AA. permiten el aprendizaje de lenguas a alumnado de zonas rurales. Es la Secretaría General de Educación la encargada de crear y adscribir un Aula Adscrita a una determinada EOI. Así, de la EOI de Cáceres dependen las AA. AA. de Alcántara, Alcuéscar, Malpartida de Cáceres, Miajadas y Trujillo.

El centro está provisto de un conjunto de espacios que posibilitan el desarrollo de su acción educativa. De acuerdo con el PEC, la Programación General Anual (PGA) y el Proyecto de Educación Digital (PED) —este último, en proceso de renovación—, son estos: a) diecisiete aulas de diferente aforo, b) el aula de audiovisuales, c) seis departamentos —uno por cada idioma que se imparte—, d) la biblioteca, e) el despacho

¹ Aunque el centro engloba también a las Aulas Adscritas, el TFM se refiere en su conjunto a la sede central, lugar donde se llevaron a cabo las prácticas. Así, para simplificar la lectura, los términos «centro» y «sede central» serán equivalentes, siempre que no se especifique lo contrario.

de dirección, f) la Secretaría, g) el Área de Información y h) los aseos. Una de las dificultades a la que se enfrenta el centro es la falta de espacios, que impide que la EOI disponga de una sala de profesores, una sala multimedia, un mayor número de aulas, etc. Como consecuencia, en períodos de exámenes se hace necesario que el CPR ceda aulas.

En cuanto a su horario, el centro permanece abierto cerca de doce horas al día de lunes a viernes: de 9:00 a 14:00 y de 15:30 a 22:00. Las clases se desarrollan, bien en el turno diurno (de 10:00 a 14:00 horas), bien en el turno vespertino (de 16:00 a 22:00 h). La UD se impartió en su totalidad en el turno de tarde.

Si atendemos ahora a su organización, según se recoge en la PGA, la EOI no dispone en la actualidad de ROF (Reglamento de Organización y Funcionamiento). No obstante, las Instrucciones nº [sic] 17/2010 establecen cómo funcionan y se organizan las EOI de Extremadura. Así, dividen sus órganos de gobierno en Colegiados, en los que figuran el Consejo Escolar y el Claustro de Profesores, y Ejecutivos —el PEC se refiere a ellos como Unipersonales—, integrados por el Director, el Jefe de Estudios, el Jefe de Estudios Adjunto y el Secretario que, en su conjunto, forman el Equipo Directivo. Cabe añadir en la estructura organizativa de las EOI los órganos de coordinación docente, como la Comisión de Coordinación Pedagógica y los Departamentos de Coordinación Didáctica —según el PEC, Departamentos Didácticos—.

De acuerdo con el PEC, desde 2022 hay un nuevo Equipo Directivo en el centro. Asimismo, se aclara la composición de la Comisión de Coordinación Pedagógica, formada por el Equipo Directivo, las personas que ostentan la jefatura de cada uno de los departamentos y el coordinador ITED —coordinador Impulsor de Tecnologías Educativas, cargo de nueva creación que viene a sustituir al coordinador TIC—.

Por lo que respecta al personal docente, en este curso la plantilla orgánica del centro está compuesta por treinta y cinco docentes, de los que solo una pertenece al Departamento de Español. Junto a esta plantilla orgánica existe la llamada plantilla funcional, que incluye aquellas plazas que, de forma circunstancial, cubren las necesidades reales del centro. Actualmente está formada —entre la sede y las AA. AA.— por veintiuna personas. Estas personas ocupan o bien plazas enteras, o bien medias plazas, en función de lo que el centro necesite. Mi tutora de prácticas, por ejemplo, está ligada a la EOI con un contrato de media jornada. Por último, los ayudantes lingüísticos completan la plantilla docente. Este año los auxiliares de conversación son cinco.

En cuanto a la oferta educativa de este curso, asciende a seis idiomas: alemán, inglés, francés, italiano, portugués y español. De acuerdo con el PEC, tres son las

modalidades de enseñanza disponibles: presencial, a distancia y libre. Atendiendo a si las horas lectivas se imparten en una aula de la EOI o fuera de ella, nos encontramos ante la modalidad presencial o a distancia, respectivamente. En cuanto a la libre, su alumnado solo puede presentarse a las pruebas de certificación de los niveles A2, B1, B2, C1 y C2.

La Ley Orgánica 2/2006 establece que «las enseñanzas de idiomas [...] tendrán la consideración de enseñanzas de régimen especial» (art. 3: 17). Por su parte, el Decreto 132/2018, en el que se regula el currículo de la enseñanza de idiomas en Extremadura, determina que las enseñanzas de régimen especial comprenden los niveles básico, intermedio y avanzado. Fija, asimismo, su correspondencia con los niveles A, B y C del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* —en lo sucesivo, *MCER*—, así como su posterior división en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Además, se especifica que, con la excepción de los niveles A1, A2 y C2, el resto de los niveles —B1, B2 y C1— comprenderán a su vez dos cursos por nivel: B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1 y C1.2. El mínimo de horas de enseñanza que se tendrá que alcanzar en cada uno de los cursos será de ciento veinte (art. 6: 31256).

En la modalidad en la que he impartido la UD —la presencial—, la oferta del centro en cuanto a lenguas, niveles y cursos en este 2022/2023 es bastante amplia. La recogemos en la siguiente tabla:

MODALIDAD PRESENCIAL									
IDIOMAS	NIVEL BÁSICO		NIVEL INTERMEDIO				NIVEL AVANZADO		
INGLÉS	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2
PORTUGUÉS	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	C2
FRANCÉS	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	-
ITALIANO	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	-
ALEMÁN	A1	A2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	-	-	-
ESPAÑOL	-	A2	B1.1	B1.2	-	-	-	-	C2

Tabla 1. Lenguas, niveles y cursos ofertados en la modalidad presencial. Elaboración propia.

Como ha podido observarse, inglés y portugués, por ejemplo, se ofertan en todos los niveles y cursos; francés e italiano se ofrecen desde A1 hasta C1.2; alemán, por su parte, se imparte desde A1 hasta B2.2. En cuanto al español, solo se da en cuatro de los

nueve cursos posibles. Estos cuatro cursos —todos grupo A, al no haber más de un grupo por curso— quedan asignados del siguiente modo: María Bravo Gil, jefa del Departamento de Español, se encarga de la docencia de A2 y B1.1; y María de los Remedios Gallardo Concejero, mi tutora de prácticas en el centro, de B1.2 y C2, los cursos, por tanto, a los que impartí clase durante el período de prácticas.

En lo concerniente al alumnado, de acuerdo con los datos de matrícula, en este curso, el número de alumnos que cursan estudios en el centro, incluyendo las AA. AA., —considerando solo la modalidad presencial—, supera los dos mil doscientos. El alumnado de español, por su parte, no llega al medio centenar, distribuyéndose de esta forma: seis estudiantes en el nivel básico, veinticuatro en el intermedio y dieciséis en el avanzado.

Por último, tal y como se expone en la *Guía del Trabajo Fin de Máster* (s.f.), al no guardar una relación estrecha con la UD, y al haber sido ya caracterizados en la Memoria de Prácticas Externas, incluimos a continuación solo la relación de planes, programas y proyectos de la EOI en el actual curso escolar. Así, de acuerdo con la PGA y el PEC, son estos: a) Plan de Convivencia, b) Plan de Emergencias, c) Plan de Igualdad de Género, d) Programa Erasmus+, e) Programa RadioEdu, f) Programa CITE, g) Programa ¡Muévete!, h) elaboración de la revista *Chat 16*, i) fomento de la biblioteca, j) fomento de la plataforma eScholarium, k) iniciativa Libros libres, l) actividades de divulgación de la fala, m) Proyecto «Economía verde y circular, Extremadura, 2030» y n) centro de acogida de alumnos de Prácticas del MUFPEs.

2.2. El grupo de estudiantes

Seguidamente exponemos, con objeto de caracterizar al grupo de estudiantes de nuestra UD, un análisis general de este grupo y una breve descripción del espacio y de los recursos materiales que tenían disponibles en el aula. Además, presentamos de manera sucinta la materia objeto de estudio, así como la modalidad de enseñanza, nivel y curso en los que estaban inscritos. Por último, nos referimos al horario del grupo.

Según los datos de matrícula, el grupo de estudiantes al que se destina la UD está formado por siete alumnas y seis alumnos. Todos son mayores de edad. La franja de edad con mayor representación es la que comprende a estudiantes entre los 28 y los 37 años.

Siguiendo también los datos de matriculación del alumnado en cuanto a la nacionalidad, observamos que hay representaciones de los siguientes nueve países: Siria, Corea del Sur, Arabia Saudí, Ucrania, China, Reino Unido, Italia, España y Brasil. No obstante, consideramos más relevante —al conocer al grupo de estudiantes— señalar el país de origen en aquellos casos en los que no coincida con la nacionalidad. Así, excluyendo a los estudiantes que no han asistido, en el grupo-clase habría, además, una estudiante de Turquía —de nacionalidad española—, junto a estudiantes de Siria, Ucrania, China, Brasil y Corea del Sur.

En relación con la asistencia, es necesario indicar que, de los trece alumnos matriculados, han venido a clase solo seis: cuatro alumnas y dos alumnos. Este subconjunto de estudiantes se reparte en grupos etarios de esta forma: una alumna en la franja de los 18 a los 27, dos en cada uno de los siguientes dos grupos, de los 28 a los 37 y de los 38 a los 47, y una última alumna en el tramo de edad de los 48 a los 57 años. El absentismo, al tratarse de adultos, es algo habitual en el centro, además de pronunciado en los finales de curso. De hecho, algunos de los mencionados seis estudiantes han asistido de forma intermitente. Esta cuestión no es baladí: condiciona la UD *a priori* ya que nunca se sabe el número de estudiantes que estará presente en el aula hasta que la clase tiene lugar.

En síntesis, el grupo de estudiantes al que se dirige la UD presenta un perfil variado en cuanto a edad, sexo, nacionalidad y país de origen. Dispersos son también sus motivaciones a la hora de aprender español, el nivel de dominio de la lengua meta —LM—, así como las L1 presentes en el aula (árabe sirio, ucraniano, portugués brasileño, coreano, chino mandarín y turco). En el grupo, además, no hay alumnos con necesidades educativas especiales. Por otra parte, característica no solo de este grupo, sino de la EOI en su conjunto, es su heterogeneidad por lo que respecta al nivel de instrucción, perfil profesional, entorno cultural o contexto socioeconómico al que pertenece su alumnado. Por poner un ejemplo significativo de esta variedad presente en el aula, la circunstancia que motiva que dos estudiantes del grupo vivan en la actualidad en España parte de un conflicto bélico en sus países de origen.

En cuanto al espacio y a los recursos materiales del aula, la UD se ha impartido en el aula 11. Situada en la segunda planta, tiene un aforo de quince estudiantes. Está dotada de un ordenador de sobremesa con sistema de sonido, una Pizarra Digital Interactiva (PDI) y un proyector. El ordenador de sobremesa se conecta a internet a través de la red del centro —red que la EOI comparte también con el CPR y el CEPA—.

En relación con el mobiliario, el aula está equipada de quince mesas y sillas individuales dispuestas en dos hileras paralelas en forma de «L». La mesa y la silla para el/la docente, una pizarra de tiza, una silla extra y una papelería completan el mobiliario.

Atendiendo a la materia en la que se contextualiza la UD, el grupo de estudiantes ha recibido clases de Español como Lengua Extranjera, denominación que se emplea en la Ley Orgánica 2/2006 (art. 60: 47), el Real Decreto 1041/2017 (art. 1: 127774) o el Decreto 132/2018 (art. 1: 31254)². En cuanto al PEC o la programación didáctica del Departamento de Español, en estos documentos se opta de forma sistemática por Español. No obstante, teniendo en cuenta el contexto de inmersión del grupo de estudiantes, la nomenclatura que resulta más adecuada es Español como Segunda Lengua (Pastor Cesteros, 2016: 41; Muñoz-Basols *et al.*, 2019: 2)³.

Por cuanto respecta a la modalidad de enseñanza, el nivel y el curso, de los dos grupos de los que se encarga mi tutora de prácticas, B1.2 y C2, la UD objeto de análisis se ha desarrollado con el grupo de estudiantes del segundo curso del nivel intermedio: B1.2. Asimismo, la totalidad de las clases las he impartido de forma presencial.

En lo referente al horario, las horas lectivas de B1.2 se concentran en dos días a la semana: martes y jueves. Además, el grupo dispone de una hora semanal en la que pueden dirigirse al Departamento de Español y plantear dudas de la asignatura en persona. El horario se presenta en la siguiente tabla:

	MARTES	JUEVES	VIERNES
11:00 - 12:00 h.			Atención al alumnado
16:00 - 18:00 h.	B1.2	B1.2	

Tabla 2. Horario semanal del grupo de estudiantes. Elaboración propia.

Hay que tener en cuenta que en el centro la sesión dura cien minutos sin pausa. Por tanto, cada martes o jueves las clases terminan a las 17:40 h. A la sesión habría que restar el tiempo que se pierde cuando los alumnos se retrasan, el que necesitan hasta que están preparados para comenzar, además del dedicado a cuestiones sin relación con la

² A pesar de que en estas publicaciones se emplee la minúscula al referirse a lenguas, hemos optado por el uso de la mayúscula según prescribe la *Ortografía de la lengua española* en vigor por cuanto respecta a materias de estudio o asignaturas.

³ Siempre que no esté recogido en la *Guía del Trabajo Fin de Máster*, el TFM sigue en su conjunto las *Orientaciones ortotipográficas para la elaboración del TFG* (2013). En aquellos casos no contemplados en las *Orientaciones*, acudiremos a la séptima edición de las normas APA.

UD, pero relevantes para todos: exámenes, festivos, actividades extraescolares, etc. Por este motivo las sesiones están pensadas para un máximo de noventa y cinco minutos.

3. OBJETIVOS

Como afirma Van Ek: «before defining an objective we must define the group of learners whose needs we wish to cater for, the target-group» [antes de definir un objetivo debemos definir el grupo-meta, el grupo de aprendices cuyas necesidades queremos satisfacer] (1975: 13). Por tanto, descrito nuestro grupo-clase en el apartado anterior, vamos a ocuparnos ahora del análisis de los objetivos.

El *Diccionario de términos clave de ELE* se refiere a los objetivos como uno de los elementos fundamentales del currículo, como se había apuntado en la Introducción. Como veremos, son además un componente estrechamente ligado a la evaluación. Según el *Diccionario*, representan «lo que se pretende lograr» (Martín Peris *et al.*, 2008); y su formulación, siguiendo a Regueiro Rodríguez, «la enunciación de la finalidad de nuestra actuación docente» (2014: 39). Junto con la autora Regueiro Rodríguez (2014, 2016), Fernández López realiza la distinción entre objetivos generales y objetivos específicos:

Los objetivos generales expresan una primera concreción de los fines para cada nivel y curso. Los objetivos específicos ofrecen explícitamente los parámetros de lo que se espera que el alumno lleve a cabo en el nivel correspondiente, parámetros que se desarrollarán consecuentemente en los contenidos y que serán el foco de los criterios de evaluación (2011: 26).

En los siguientes subapartados, se recogerán los objetivos generales y específicos —respetando la numeración del decreto— y se expondrá cómo se han tenido en cuenta en la UD. Se atenderá al Decreto 132/2018, así como a la programación didáctica del departamento —esta última lo sigue al pie de la letra en este componente—. En un último nivel de concreción, se especificarán los objetivos didácticos de la UD.

3.1. Objetivos generales

El decreto extremeño recoge los objetivos generales de nivel intermedio B1. Se atiende a lo que el alumnado será capaz de hacer una vez que complete el nivel en relación con cada una de las actividades de la lengua: comprensión de textos orales —CTO—, producción y coproducción de textos orales —PCTO—, comprensión de textos escritos —CTE—, producción y coproducción de textos escritos —PCTE— y mediación —ME— (Decreto 132/2018: 31306-31307).

De acuerdo con García Santa-Cecilia, los objetivos pueden confeccionarse a partir del *MCER* y su modelo descriptivo, es decir, a partir de «las competencias, las actividades comunicativas, los ámbitos, las estrategias, las tareas, etc.» (2017: 885). El autor, en consonancia con el *MCER* (2002: 10), desarrolla la idea en una investigación previa:

La descripción de categorías permite que los responsables del diseño de programas, los examinadores, los autores de materiales didácticos o los profesores puedan poner énfasis en aquellos aspectos que sean relevantes para el programa, el examen o la unidad didáctica que se lleve a cabo en un momento dado, centrando sus objetivos en una categoría específica (García Santa-Cecilia, 2004, “Dimensión horizontal [...]”, párr. 13).

En suma, en primer lugar, el decreto autonómico recoge los objetivos generales de las actividades de lengua por nivel; en segundo, delimita estos objetivos en objetivos específicos. A continuación mostramos un ejemplo de esta concreción curricular del Decreto 132:

CTO (OBJETIVO GENERAL)	CTO (OBJETIVO ESPECÍFICO)
Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales [...] en textos orales [...] claramente articulados a velocidad lenta o media y transmitidos de viva voz o por medios técnicos en una variedad estándar de lengua, que traten de asuntos cotidianos o conocidos (2018: 31306).	1.1. Comprender el sentido general, las ideas principales y detalles relevantes de una conversación o discusión informal que tiene lugar en su presencia, siempre que el tema resulte conocido, y el discurso esté articulado con claridad y en una variedad estándar de la lengua (2018: 31307).

Tabla 3. Ejemplo de concreción curricular en el Decreto 132/2018. Elaboración propia.

Además de añadir restricciones en relación al tema, la articulación del discurso y la variedad de lengua, el objetivo específico (OE) de la actividad de lengua seleccionada,

esto es, de la comprensión de textos orales, delimita en el objetivo general (OG) el tipo de texto (una conversación o discusión) y el lugar donde se produce la situación comunicativa (en persona) —de la que se desprende, implícitamente, el canal de comunicación (la voz)—.

Dada la estrecha relación curricular entre objetivos generales y específicos, hemos considerado presentarlos juntos en el siguiente epígrafe. De esta forma, creemos que se apreciará mejor su interrelación.

3.2. Objetivos específicos

Hay que tener en cuenta que el decreto extremeño, a la hora de atender a cada una de las actividades de lengua de las que nos ocupamos en nuestra UD, incorpora un extenso número de objetivos: diez, en el caso de la CTO; seis en la PCTO; y siete en la CTE y en la PCTE (2018: 31307-31322). Lógicamente no hemos pretendido trabajar todos estos objetivos en la UD, sino una selección. No tiene sentido querer abarcar demasiado. Siguiendo a Alonso Arijá, una UD «tiene variedad y equilibrio [...] y no debería ser demasiado larga para no perder la perspectiva» (2019: 73).

La relación de los objetivos generales y específicos con la UD es esta:

PCTO (OG)	PCTO (OE)	Relación con la UD
Producir y coproducir [...] textos orales [...] sobre asuntos cotidianos, de carácter habitual o de interés personal (2018: 31306).	2.1. Participar con eficacia en conversaciones informales, cara a cara [...] sobre temas cotidianos, [o] de interés personal [...] (por ejemplo, [...] aficiones [...] o hechos de actualidad), en las que se describen con cierto detalle hechos, experiencias, [...] se ofrecen y piden opiniones personales; [...] se expresan [...] acuerdos y desacuerdos, y se explican y justifican de manera sencilla opiniones y planes. (2018: 31312)	Los objetivos generales y específicos de PCTO se abordan en la UD a través de conversaciones informales (tanto entre alumnos como entre los alumnos y el docente), entrevistas a otros compañeros, así como exposiciones relativas al tema que da coherencia a la UD: el tiempo libre y el ocio.
	2.1. Hacer presentaciones preparadas, breves [...] sobre un tema [...] del propio interés [...], así como responder a preguntas complementarias breves y	

	sencillas de los oyentes sobre el contenido de lo presentado (2018: 31312).
	2.1. Tomar la iniciativa en entrevistas [...] (por ejemplo, para plantear un nuevo tema), [...] y utilizar un cuestionario preparado para realizar una entrevista estructurada (2018: 31312).

CTE (OG)	CTE (OE)	Relación con la UD
Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales [...] en textos escritos breves [...] sobre asuntos cotidianos, de carácter habitual o de interés personal (2018: 31307).	3.1. Localizar con facilidad y comprender información relevante formulada de manera simple y clara en material escrito de carácter cotidiano, o relacionada con asuntos de interés personal, [...] [o] educativo (2018: 31317).	En relación con los objetivos de CTE, en la UD se trabajan distintos tipos de textos: artículos de periódicos adaptados al nivel; entradas de un blog; carteles; la página web del Gran Teatro de Cáceres, resúmenes adaptados de películas en proyección en la Filmoteca de Extremadura, etc. En estos textos se tratan temas de actualidad (la salud mental de la generación Z, la relación de los jóvenes españoles con el arte, información sobre eventos en Cáceres a los que el alumnado puede asistir, celebraciones, como el Día del Libro, etc.) o de interés personal, como puede ser la práctica —y descripción— de aficiones.
	3.1. Comprender el sentido general, la información principal, las ideas significativas [...] [en] artículos periodísticos [...] breves o de extensión media, sobre temas cotidianos, de actualidad o del propio interés (2018: 31317).	
	3.1. Entender información específica esencial en páginas Web [...] sobre temas generales de interés personal (2018: 31317).	
	3.1. Comprender [...] blogs, en los que [...] se describen personas, acontecimientos, objetos y lugares (2018: 31317).	

CTO (OG)	CTO (OE)	Relación con la UD
Comprender el sentido general, la información esencial, los puntos principales [...] en textos orales breves [...] transmitidos de viva voz o por medios técnicos [...] que traten de asuntos cotidianos o conocidos, o sobre temas generales, o de actualidad, relacionados con sus experiencias e intereses (2018: 31306).	1.1. Comprender las ideas principales de [...] reportajes, o documentales, que tratan temas [...] de actualidad, [o] de interés personal, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara (2018: 31308).	Los objetivos generales y específicos de CTO se han integrado en la UD a través de textos y temas como los siguientes: un vídeo de un canal de YouTube sobre manualidades; presentaciones individuales de los aprendices sobre una afición de su interés; un reportaje audiovisual de El País sobre la generación Z o conversaciones informales con compañeros sobre las aficiones que tenían de pequeños.
	1.1. Comprender [...] [vídeos] que contengan instrucciones, indicaciones [...] relativas a [...] la realización de actividades cotidianas (2018: 31307).	

	1.1. Comprender las ideas principales y detalles relevantes de presentaciones [...] que versen sobre temas conocidos, [o] de interés personal (2018: 31307).	
	1.1. Comprender, en una conversación o discusión informal en la que participa [...] descripciones [...] e información específica relevante sobre temas [...] de actualidad, o de interés personal (2018: 31308).	
PCTE (OG)	PCTE (OE)	Relación con la UD
Producir y coproducir [...] textos escritos breves [...] sobre asuntos cotidianos, de carácter habitual o de interés personal, utilizando con razonable corrección un repertorio léxico y estructural habitual (2018: 31307).	4.1. Completar un cuestionario con información personal breve y sencilla relativa a [...] intereses, aficiones [...] o sobre preferencias, gustos u opiniones sobre [...] actividades (2018: 31321). 4.1. Escribir [...] mensajes en los que se transmite o solicita información [...] u opiniones sobre aspectos personales [...] relacionados con actividades y situaciones de la vida cotidiana (2018: 31321). 4.1. Tomar notas [...] durante una [...] charla sencilla, siempre que el tema sea conocido (2018: 31321).	En cuanto a los objetivos de PCTE, en la UD se ha practicado la cumplimentación de un cuestionario, la toma de notas a raíz de una entrevista a un/a compañero/a o la recomendación —escrita— de actividades de ocio.

Tabla 4. Relación de los objetivos generales y objetivos específicos con la UD. Elaboración propia.

3.3. Objetivos didácticos

Siguiendo a Alonso Arija, los objetivos didácticos hacen referencia a

lo que el alumno debe entender, saber y ser capaz de hacer mediante el uso de lengua al final de [...] [la] unidad. Incluye objetivos lingüísticos [...], p. ej., *verbos valorativos + subjuntivo*; [...] y objetivos pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos, p. ej., *hablar de las emociones, formular deseos* (2019: 77).

Tanto el *MCER* (2002) como el *Volumen* (2021) —presentes en la esencia del Real Decreto 1041/2017 y el Decreto 132/2018, reguladores del currículo de las EOI— parcelan las competencias comunicativas de la lengua en las siguientes tres competencias: a) lingüística, b) sociolingüística y c) pragmática, que incluye, a su vez, dos más: la discursiva y la funcional. En suma, los objetivos didácticos a los que se refiere la autora se enfocan al desarrollo de las competencias comunicativas.

En cuanto a nuestros objetivos didácticos, en estrecha vinculación con los objetivos generales y específicos de nivel expuestos en el epígrafe anterior, los recogemos en la siguiente tabla:

NÚM.	OBJETIVOS DIDÁCTICOS
1	Conocer léxico relacionado con el tiempo libre y el ocio.
2	Aprender a formar el condicional de los verbos regulares e irregulares.
3	Aprender a formular, aceptar y rechazar planes de ocio, vinculándolos, en lo posible, con la ciudad de Cáceres y su oferta cultural.
4	Componer textos escritos breves sobre aficiones, aludiendo al entorno en el que se llevan a cabo y las herramientas o materiales que son necesarios para su práctica.
5	Desenvolverse con cierta eficacia en conversaciones informales en las que se describan aficiones pasadas y actuales.

Tabla 5. Objetivos didácticos de la UD. Elaboración propia.

4. CONTENIDOS

Si acudimos al decreto autonómico, observamos cómo está articulado el currículo de B1. Así, como mencionamos en el apartado anterior, el decreto señala cuáles son los objetivos, es decir, qué podrá hacer el alumnado —adquirido el nivel— para cada actividad de lengua. La norma recoge también qué competencias y contenidos se necesitarán para alcanzar tales objetivos y, además, cuáles son los criterios de evaluación, entendidos como el grado de dominio en el que el alumnado lleva a cabo una actividad determinada (Decreto 132/2018: 31266).

En suma, las actividades de lengua vertebran el currículo. Como se ha expuesto, de ellas dependen otros elementos curriculares. Por tanto, de acuerdo con el decreto, en los siguientes epígrafes se especificará qué actividad de lengua (AL) se ha trabajado en la

UD, qué competencias y contenidos hemos fijado para alcanzar nuestros objetivos y qué criterios se han seleccionado para medir el grado de desempeño del conjunto de aprendices.

4.1. Actividades de lengua

Según el *Volumen complementario*,

con las actividades comunicativas de la lengua [...], el *MCER* sustituye el modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura, expresión escrita), que se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación (2021: 42).

Así, de las cinco actividades de lengua contempladas en el Decreto 132 (2018: 31266) y en la Programación Didáctica del Departamento de Español (2022: 52), esta UD se ha articulado a través de las siguientes cuatro: a) CTO, b) PCTO, c) CTE y d) PCTE.

4.2. Competencias y contenidos

En relación con las cuatro actividades de lengua que se incluyen en la UD, decreto y programación comparten seis tipos de competencias y contenidos; a saber: 1) socioculturales y sociolingüísticos, 2) estratégicos, 3) funcionales, 4) discursivos, 5) sintácticos⁴ y 6) léxicos. Además, habría que sumar las competencias y contenidos fonético-fonológicos para las actividades de CTO y PCTO, así como las competencias y contenidos ortotipográficos —lógicamente, solo para las actividades de CTE y PCTE—.

⁴ En cuanto al término «sintáctico» —empleado como una de las categorías o unidades diferenciadas de competencias y contenidos—, cabría plantearse en su lugar la utilización de «gramatical», en consonancia con la división tradicional de la gramática en dos partes —la morfología y la sintaxis—, que podemos encontrar en obras de carácter normativo como la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2010: 3). No obstante, como señala Gómez Asencio, hay que tener en cuenta las similitudes que se establecen en el *MCER* entre la sintaxis y la competencia gramatical, que define «como la capacidad de organizar oraciones que transmitan significado» (2019: 317).

Como acabamos de ver, de los ocho tipos de competencias y contenidos, en una AL se podrían especificar hasta siete. No obstante, a pesar de que se ha pretendido equilibrar y variar cada una de las actividades de lengua, solo se han tomado en consideración aquellos contenidos vinculados con nuestros objetivos, ya que «los contenidos deben estar en estrecha relación con los objetivos, de forma que los que se propongan sean los que posibilitan que se alcancen todos y cada uno de los objetivos» (Fernández López, 2011: 28). Así, los que hemos tenido en cuenta —respetando la numeración del decreto autonómico— son estos:

AL	COMPETENCIAS Y CONTENIDOS	
CTO	1.2.1. Socioculturales y sociolingüísticos	Comprensión [...] [de] aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos [...] [al] ocio, [...] [así como a las] relaciones [...] generacionales (<i>la generación Z</i>) (2018: 31308).
	1.2.2. Estratégicos	Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales [...]) (2018: 31309).
	1.2.3. Funcionales	Descripción de [...] actividades (2018: 31309).
	1.2.6. Léxicos	Comprensión de léxico oral de uso común relativo [...] [al] tiempo libre y [al] ocio (<i>actividades de ocio: manualidades</i>); [y a las] tecnologías de la información y la comunicación (2018: 31311).
PCTO	2.2.1. Socioculturales y sociolingüísticos	Conocimiento, y aplicación a la producción y coproducción del texto oral, de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos [...] [al] ocio (<i>espectáculos en Cáceres: representaciones teatrales; conciertos</i>); [...] [a las] relaciones interpersonales (<i>las generaciones Z, Y, X y los baby boom</i>); [...] [y a la] cultura (<i>instituciones: el Gran Teatro de Cáceres; celebraciones en Cáceres: el Día del Libro</i>) (2018: 31313).
	2.2.2. Estratégicos	Compensar las carencias lingüísticas mediante procedimientos lingüísticos [...] [o] paralingüísticos [...] (por ejemplo, pedir ayuda; señalar objetos) (2018: 31313).
	2.2.3. Funcionales	Realización de las siguientes funciones comunicativas [...]: [...] invitar, aceptar y declinar una invitación; [...] descripción de [...] actividades; [...] petición y ofrecimiento de información; [...] expresión de la opinión (2018: 31314).
	2.2.5. Sintácticos	Uso de estructuras sintácticas sencillas [en relación con] [...] el tiempo (<i>pretérito imperfecto de indicativo —refuerzo—; condicional simple: verbos irregulares</i>) (2018: 31315).
	2.2.6. Léxicos	Conocimiento, selección y uso de léxico oral común relativo [...] [al] tiempo libre y [al] ocio (<i>juegos —los juegos de mesa: cuatro en raya— y otras actividades de ocio</i>) (2018: 31315).

⁵ Las adaptaciones del decreto a nuestro contexto de enseñanza y UD se han resaltado en cursiva.

	3.2.1. Socioculturales y sociolingüísticos	Comprensión [...] de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos [...] [al] ocio, [...] [a las] relaciones interpersonales (<i>generación Z; generación Y; generación X; generación del baby boom</i>), [...] [a la] cultura (<i>instituciones: el Gran Teatro de Cáceres; la filmoteca de Extremadura</i>), [...] [a las] costumbres, [...] [y a los] valores (2018: 31318).
	3.2.2. Estratégicos	Distinción de tipos de comprensión (por ejemplo, sentido general, información esencial, puntos principales). Formulación de hipótesis sobre contenido (2018: 31318).
CTE	3.2.3. Funcionales	Reconocimiento de las siguientes funciones comunicativas [...]: [...] invitar; aceptar y declinar una invitación (2018: 31318).
	3.2.5. Sintácticos	Comprensión de [...] estructuras sintácticas sencillas [en relación con] [...] el tiempo (<i>imperfecto de indicativo —refuerzo—; pretérito perfecto simple —refuerzo—; pretérito perfecto compuesto de indicativo —refuerzo—; condicional simple: verbos regulares e irregulares</i>) (2018: 31320).
	3.2.6. Léxicos	Comprensión de léxico escrito de uso común relativo [al] [...] tiempo libre y al ocio: <i>el cine (géneros cinematográficos; partes de un cine; profesiones ligadas al cine); la carpintería: herramientas; la escalada; la costura; la pintura; la fotografía y otras actividades de ocio</i> (2018: 31320).
	4.2.1. Socioculturales y sociolingüísticos	Conocimiento, y aplicación a la producción y coproducción de textos escritos, de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a [...] [las] condiciones de vida [...] [y a las] relaciones interpersonales (2018: 31320).
	4.2.2. Estratégicos	Activar esquemas mentales sobre la estructura [...] y el texto específicos: <i>notas</i> (2018: 31322).
	4.2.3. Funcionales	Descripción de [...] actividades, [...] formulación de consejos [y] expresión de [...] la hipótesis (2018: 31323).
	4.2.4. Discursivos	Organización y estructuración del texto según [...] [la] (macro)función textual [...] [de la] descripción (2018: 31324).
PCTE	4.2.5. Sintácticos	Uso de estructuras sintácticas sencillas [...] para expresar : [...] el tiempo (<i>imperfecto de indicativo—refuerzo—; condicional simple: verbos regulares e irregulares; usos del condicional simple: sugerencias en el presente; hipótesis sobre el pasado; el aspecto (perífrasis de infinitivo en condicional: podrías + infinitivo; deberías + infinitivo; tendrías que + infinitivo)</i>) (2018: 31324).
	4.2.6. Léxicos	Conocimiento, selección y uso de léxico escrito de uso común relativo [al] tiempo libre y [al] ocio: <i>la carpintería (herramientas y usos); la escalada; la costura; la pintura; la fotografía y otras actividades de ocio</i> (2018: 31324).
	4.2.7. Ortotipográficos	Uso de [...] [las] convenciones ortográficas fundamentales (2018: 31225).

Tabla 6. Relación de las competencias y contenidos de la UD. Elaboración propia.

4.3. Criterios de evaluación

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, los objetivos «se relacionan de forma directa con la evaluación, procedimiento curricular en el que los objetivos se reformulan como *criterios* para valorar aprendizajes» (Martín Peris *et al.*, 2008). En línea con esta definición, Antón González afirma lo siguiente: «evalúa lo que enseñas: si tus objetivos son comunicativos, lingüísticos y culturales, evalúa estas tres áreas» (2013: 31).

Señalamos seguidamente los criterios de evaluación, siguiendo la numeración⁶ empleada en el Decreto 132/2018 e indicando los objetivos didácticos con los que se relacionan:

AL	Criterios de evaluación	Objetivos
	1.3. Conoce, y aplica a la comprensión del texto, [...] aspectos socioculturales y sociolingüísticos [...] relativos a la vida cotidiana, [...] [y a] las relaciones interpersonales (<i>la generación Z</i>) (2018: 31311).	
	1.3. Sabe aplicar [...] estrategias [...] para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales y los detalles más relevantes del texto (2018: 31311).	
CTO	1.3. Distingue [...] [las] funciones comunicativas más relevantes del texto y un repertorio común de sus exponentes; <i>por ejemplo, describir actividades</i> (2018: 31311).	1, 5
	1.3. Reconoce [...] léxico oral de uso frecuente relativo a <i>las tecnologías de la información y la comunicación, así como a las manualidades y otras actividades de ocio</i> (2018: 31311).	
	2.3. Aplica a la producción del texto oral [...] los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos adquiridos [...] <i>relativos a espectáculos y celebraciones en Cáceres (el Día del Libro), y a las relaciones interpersonales (la generación Z)</i> (2018: 31316).	
PCTO	2.3. Conoce y sabe aplicar [...] estrategias para producir textos orales [...], utilizando [...] procedimientos sencillos para adaptar o reformular el mensaje (2018: 31316).	1, 2, 3, 5
	2.3. Lleva a cabo las funciones demandadas [...]; <i>específicamente, estas: a) invitar, aceptar y declinar una invitación; b) describir actividades; c) pedir y</i>	

⁶ El Decreto 132/2018 sigue una lógica interna por lo que respecta a la numeración. El primer dígito especifica la AL (1, CTO; 2, PCTO; 3, CTE; 4, PCTE...). El segundo nos indica si aborda los objetivos (1), las competencias y contenidos (2) o, por último, los criterios de evaluación (3). Y el tercero, como hemos visto en el apartado 4.2., aclara el tipo de competencia en una nueva subdivisión que atiende a no más de siete categorías. Es preciso indicar que, en el caso de los criterios de evaluación, a pesar de que la relación que mantienen con las competencias y contenidos es muy pronunciada y fácilmente identificable, el decreto no los clasifica. Por tanto, la numeración solo nos va a mostrar los primeros dos dígitos. Por ello, en la tabla, además de mantener la numeración del decreto, desarrollamos los criterios de evaluación resaltando, también en cursiva, las adaptaciones al contexto de enseñanza de la UD.

	<p><i>dar información; y d) expresar una opinión. [Utiliza] adecuadamente los exponentes más habituales de dichas funciones (2018: 31316).</i></p>	
	<p>2.3. Utiliza [...] estructuras sintácticas de uso frecuente (<i>imperfecto de indicativo; soler + infinitivo; condicional simple</i>) (2018: 31316).</p>	
	<p>2.3. Conoce y utiliza adecuadamente un repertorio léxico oral [...] <i>relacionado con los juegos de mesa y otras actividades de ocio</i> (2018: 31316).</p>	
	<p>3.3. Conoce, y aplica a la comprensión del texto, [...] aspectos socioculturales y sociolingüísticos <i>acerca del ocio, las relaciones interpersonales y la cultura</i> (2018: 31320).</p>	
	<p>3.3. Sabe aplicar [...] estrategias [...] para la comprensión del sentido general, la información esencial, los puntos e ideas principales y los detalles más relevantes del texto (2018: 31320).</p>	
CTE	<p>3.3. Distingue [...] funciones comunicativas [...] y un repertorio de sus exponentes más comunes; <i>específicamente, estas: a) invitar, aceptar y declinar una invitación; y b) expresar opiniones</i> (2018: 31320-31321).</p>	1, 2, 3
	<p>3.3. Conoce [...] estructuras sintácticas de uso frecuente: <i>pretérito perfecto simple; imperfecto de indicativo; condicional simple</i> (2018: 31321).</p>	
	<p>3.3. Comprende léxico escrito de uso frecuente relativo [...] <i>al cine, la carpintería, la escalada, la costura, la pintura, la fotografía y otras actividades de ocio</i> (2018: 31321).</p>	
	<p>4.3. Conoce y sabe aplicar estrategias [...] para elaborar textos escritos breves y de estructura simple (2018: 31325).</p>	
	<p>4.3. Lleva a cabo las funciones [...] demandadas por el propósito comunicativo (<i>describir actividades de ocio; formular consejos</i>), utilizando los exponentes más habituales de dichas funciones y los patrones discursivos de uso más frecuente para organizar el texto escrito según su género y tipo (2018: 31325).</p>	
PCTE	<p>4.3. Muestra un control razonable de estructuras sintácticas de uso frecuente: <i>imperfecto de indicativo; condicional simple; podrías + infinitivo; deberías + infinitivo; tendrías que + infinitivo; yo en tu lugar + condicional</i> (2018: 31325).</p>	1, 2, 4
	<p>4.3. Conoce y utiliza un repertorio léxico escrito de uso frecuente <i>sobre la carpintería, la escalada, la costura, la pintura, la fotografía y otras actividades de ocio</i> (2018: 31325).</p>	
	<p>4.3. Utiliza [...] signos de puntuación elementales (por ejemplo, punto, coma) y las reglas ortográficas básicas (por ejemplo, uso de mayúsculas y minúsculas) (2018: 31325).</p>	

Tabla 7. Los criterios de evaluación y su relación con los objetivos. Elaboración propia.

4.4. Temporalización y secuenciación

Según la programación didáctica, el tercer trimestre engloba las unidades 6, 7 y 8 del manual *Aula Plus 4* de la editorial Difusión. En relación con los contenidos de nuestra UD, se han impartido entre las unidades 6 y 7 del mencionado trimestre y manual. La clase acaba de trabajar con mi tutora esta función comunicativa: valorar situaciones y hechos (*lo de adoptar una mascota me parece fatal; eso de apoyar el comercio local me parece muy buena idea*, etc.). En la unidad 6 del manual se trabaja el condicional simple, entre otros contenidos gramaticales. No obstante, el grupo no llega a verlo y, por ese motivo, lo incorporo a la UD.

Los contenidos se abordan en cuatro sesiones de noventa y cinco minutos⁷ que tienen lugar entre los meses de abril —las tres primeras sesiones— y mayo —la última—. Se expone en la siguiente tabla la secuenciación de las competencias y los contenidos. Además, se incluyen los criterios de evaluación. Como ya se han desarrollado previamente, solo mencionamos los dígitos que permiten identificar a estos componentes curriculares en el decreto:

Sesión	Fecha	AL	Competencias y contenidos	Criterios de evaluación
1	12/04	PCTO	2.2.1., 2.2.3., 2.2.6.	2.3.
		CTE	3.2.1., 3.2.2., 3.2.3., 3.2.6.	3.3.
2	17/04	CTO	1.2.1., 1.2.2., 1.2.6.	1.3.
		PCTO	2.2.1., 2.2.3.	2.3.
		CTE	3.2.1., 3.2.2.	3.3.
3	19/04	PCTE	4.2.1.	4.3.
		CTO	1.2.2., 1.2.3., 1.2.6.	1.3.
		PCTO	2.2.2.	2.3.
		CTE	3.2.2., 3.2.6.	3.3.
4	3/05	PCTE	4.2.3., 4.2.4., 4.2.5., 4.2.6., 4.2.7.	4.3.
		PCTO	2.2.3, 2.2.5., 2.2.6.	2.3.
4	3/05	CTE	3.2.1., 3.2.2., 3.2.5., 3.2.6.	3.3.

⁷ Cuando se describan y se clasifiquen en el subapartado 5.3. las actividades que se han realizado en la UD, se especificará cómo se han repartido los noventa y cinco minutos de cada una de las sesiones.

PCTE	4.2.2., 4.2.3., 4.2.5., 4.2.6.	4.3.
------	--------------------------------	------

Tabla 8. Secuenciación de los contenidos de la UD. Elaboración propia.

5. METODOLOGÍA

La influencia del *MCER* en las enseñanzas de régimen especial es muy significativa. Basta consultar la legislación que regula las EOI para advertir el impacto del *Marco* en diferentes ámbitos: en el currículo (Real Decreto 1041/2017: 127780, Decreto 132/2018: 31253), en la propia finalidad de las enseñanzas de idiomas (ORDEN de 30 de julio de 2020: 27832), en la organización de las enseñanzas basadas en niveles (LEY 4/2011: 6008) o en áreas como la evaluación (Real Decreto 1/2019: 2261). El componente curricular que concierne a la metodología no es un caso aparte.

Antes de acudir al *MCER* vamos a tratar de delimitar terminológicamente algunos conceptos. En el *Diccionario de términos clave de ELE* se mencionan, entre otros, dos tipos de metodología: uno que atañe a la disciplina científica y otro relativo a su implementación en el aula. Además, la obra define la *metodología* como un

componente del currículo que se relaciona con los procedimientos mediante los cuales se pretende alcanzar el dominio de los contenidos y el logro de los objetivos; atañe fundamentalmente al papel y funciones que se asignan al profesor, aunque afecta también a los de los alumnos y los de los materiales (Martín Peris *et al.*, 2008).

Méndez Santos (2021: 136), además de hacer alusión a la metodología como disciplina, la distingue de *método* y define *enfoque* siguiendo los planteamientos de Richards y Rodgers (2003). Estos autores habían elaborado un modelo descriptivo de métodos de enseñanza de lenguas. Según este modelo, en un método pueden reconocerse tres componentes: el enfoque, el diseño y el procedimiento. El enfoque se identifica con los modelos teóricos o las teorías lingüísticas que describen qué son las lenguas y cómo las aprendemos. El diseño da respuesta a las siguientes cuestiones de los métodos: los objetivos, la organización de los contenidos lingüísticos, las tareas y actividades y, por último, el papel que desempeñan docentes, discentes y materiales. En

cuanto al procedimiento, se refiere a la aplicación del método en el aula (Richards y Rodgers, 2003: 27-43).

Por lo que respecta al *MCER*, adopta un enfoque general de carácter no excluyente que denomina enfoque orientado a la acción —EOA—. No obstante, mantiene una postura flexible en relación con las opciones metodológicas. En ningún caso es prescriptivo. Considera que no «debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás» (*MCER*, 2002: 19). En el *Volumen complementario*, a pesar de expresar su compatibilidad con otros enfoques, como el enfoque por tareas o el enfoque ecológico, se reafirma en alejarse de posiciones dogmáticas y

se concibe como integrador, puesto que en él [en el *MCER*] se encuentran los principales enfoques para la enseñanza de lenguas, y neutral, en el sentido de que plantea preguntas en lugar de responderlas o de prescribir un enfoque pedagógico particular (2021: 37).

No obstante, El *MCER* defiende que se tengan en cuenta las circunstancias concretas del contexto de enseñanza, matizando que, en última instancia,

los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales (*MCER*, 2002: 141).

Por tanto, considerando estas orientaciones del *MCER*, así como el contexto del que depende nuestra actuación docente, hemos optado por una metodología abierta, flexible y permeable a procedimientos de diferentes enfoques, como el enfoque comunicativo o el enfoque orientado a la acción. Esto nos ha permitido dar continuidad tanto a las orientaciones metodológicas de la Programación Didáctica, que sigue el enfoque generalista del *Marco*, como a los procedimientos con los que viene trabajando el grupo clase con su profesora, que ha seguido una metodología mixta de forma similar a nuestra propuesta. Esta posición integradora que hemos adoptado es, de hecho, bastante habitual entre el profesorado de ELE. Como señala Méndez Santos (2021: 137), «lo que

se suele llevar al aula es una combinación de diferentes procedimientos que se consideran útiles en el contexto dado».

5.1. Principios metodológicos

El enfoque comunicativo —EC—, también llamado enfoque nocional-funcional o enseñanza comunicativa de la lengua (Martín Peris *et al.*, 2008), no impone ni el diseño ni los procedimientos. Según Melero Abadía, «el profesor que sigue este enfoque tiene autonomía para desarrollarlo, interpretarlo y variarlo teniendo en cuenta la realidad concreta de *su aula* y las expectativas específicas de *sus alumnos*» (2008: 690).

Surge en el tramo final del siglo XX, un siglo que es testigo de la evolución de métodos destinados a la enseñanza de idiomas. Así, a principios del s. XX rige todavía el método gramática-traducción, al que le sucede el método directo. Después toman el relevo métodos estructuralistas, como el enfoque oral, el enfoque situacional o el método audiolingual —MA—. Es en el último tercio del siglo cuando aparece el EC y su sucesor: el enfoque por tareas —ET— (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017).

Para el EC, la competencia comunicativa es la finalidad de la enseñanza de idiomas. Por tanto, la enseñanza de lenguas «debe desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación» (Richards y Rodgers, 2003: 155). En cuanto a la comunicación, siguiendo la definición del *enfoque comunicativo* del *Diccionario de términos clave de ELE*, se entiende como

un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta [...]. Para ello [los aprendientes] deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma; p. ejemplo, consultar un horario de aviones para saber si hay vuelo directo de Barcelona a Singapur (Martín Peris *et al.*, 2008).

A continuación presentamos en la siguiente tabla, adaptada de Finocchiaro y Brumfit (1983) (citada en Richards y Rodgers, 2003: 156), algunos de los principios que caracterizan el EC poniéndolos en relación con el método audiolingual:

EC	MA
La finalidad es la competencia comunicativa	La finalidad es la competencia lingüística
Prima el significado	Prima la forma
La LM se presenta contextualizada	La LM se presenta descontextualizada
El uso de la L1 se tolera	El uso de la L1 no se tolera
Se busca la fluidez	Se busca la corrección

Tabla 9. El EC en relación con el MA. Adaptado de Finocchiaro y Brumfit (1983) (citado en Richards y Rodgers, 2003: 156)

En cuanto a las actividades comunicativas —que detallaremos en el apartado 5.3.—, como veremos ahora, son un reflejo de los principios del EC que se acaban de exponer. De esta forma,

parten del principio esencial de que el aprendiz estudia la lengua para poder interactuar en situaciones habituales de comunicación. Las actividades comunicativas están enfocadas, por tanto, más al significado que a la forma, más a la fluidez y al éxito comunicativo que a la corrección. En definitiva, persiguen que el aprendiz haga un uso real de la lengua, que se plantee una comunicación auténtica con otros usuarios de la lengua meta. La lengua, entonces, se presenta como un instrumento de comunicación más que como un objeto de aprendizaje (De Santiago Guervós y Fernández González, 2017: 733).

La metodología que hemos adoptado al desarrollar la UD, además del EC, toma en consideración el enfoque orientado a la acción del *MCER*, así como su rico modelo descriptivo y terminológico, del que nos hemos servido, por ejemplo, a la hora de vertebrar nuestra UD a partir de las actividades comunicativas de la lengua, como se ha expuesto en los apartados anteriores. Una descripción del EOA del *Marco* se recoge⁸ ahora:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de *competencias*, tanto *generales* como *competencias comunicativas de la lengua*, en

⁸ Para reservar la negrita a los capítulos y títulos de los apartados del TFM, reemplazamos la negrita original del fragmento del *MCER* por la letra cursiva.

particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas *condiciones y restricciones*, con el fin de realizar *actividades de la lengua* que conllevan *procesos* para producir y recibir *textos* relacionados con *temas* en *ámbitos* específicos, poniendo en juego las *estrategias* que les parecen más apropiadas para llevar a cabo las *tareas* que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias (*Volumen complementario*, 2021: 41).

La descripción pone en valor el uso social de la lengua, que ha dejado de ser un objeto de análisis aislado y descontextualizado, propio de los métodos estructuralistas, para convertirse en un instrumento de comunicación que nos permite interactuar en sociedad —en palabras de Fernández López, la lengua, según este enfoque, es un «instrumento de socialización» (2011: 14)—.

La implementación en el aula del EOA tiene, entre otras, estas implicaciones: a) el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación debe tener en cuenta que la finalidad es desarrollar en los aprendientes su capacidad de actuar, es decir, de comunicarse en la vida real; b) los procedimientos del aula tendrían, por tanto, que favorecer el uso de la lengua en situaciones de la vida real; c) aprender a describir la lengua no conduce a usar la lengua; d) aprender a usar la lengua conlleva usarla de forma extensiva en el aula; e) usar la lengua lleva aparejado la realización de tareas de tipo colaborativo y significativo; y f) la interacción se convierte así en un procedimiento central (*Volumen complementario*, 2021: 37-38).

5.2. Estrategias metodológicas

Siguiendo el *MCER* (2002: 141-153), a continuación se ponen de manifiesto, sin ánimo de exhaustividad, algunas de las estrategias metodológicas que se han adoptado en la UD. Principalmente, se ha expuesto al grupo clase —GC— tanto a usos auténticos de la L2 (a través de conversaciones, vídeos, textos sin manipular...), como a usos adaptados (por ejemplo, en un artículo periodístico).

Se ha procurado también dar pie a la producción de textos hablados (presentaciones, conversaciones informales, actividades en grupo, en parejas...), así como escritos (notas en una entrevista, respuestas a un cuestionario, redacciones, etc.). Se han

tenido en consideración los conocimientos previos. Además, se ha trabajado la comprensión a través de preguntas y respuestas, sinónimos y antónimos, ejercicios de verdadero-falso...

En las tareas y las actividades no solo hemos pretendido que el GC las elaborara. Les hemos hecho partícipes de los objetivos que perseguían, atendiendo también a sus impresiones antes y después de realizarlas.

En relación con las competencias comunicativas de la lengua, dentro de los procedimientos que se han seguido para trabajar la competencia sociolingüística, se han aportado explicaciones cuando era oportuno y se ha tratado de presentarla junto con contenidos socioculturales. Por su parte, a la hora de desarrollar la competencia pragmática, nos hemos detenido en el análisis y práctica de microfunciones (consejos, invitaciones, sugerencias...) y macrofunciones, como la descripción y la exposición. Hemos procurado, además, graduar la dificultad de los textos. Por último, relacionamos a continuación las estrategias metodológicas que se han seguido para desarrollar la competencia lingüística; en concreto, el vocabulario y la gramática. El léxico, perteneciente principalmente a los ámbitos personal y público, se ha presentado de diversas formas: junto a imágenes, acompañado de gestos, representaciones, objetos del aula, etc. Se ha integrado en un contexto y se ha buscado que los aprendientes pudieran utilizarlo de nuevo en actividades posteriores. Además, se ha permitido la consulta de diccionarios en línea y se ha animado a los alumnos a que se aclarasen unos a otros las dudas que les iban surgiendo. Con objeto de fomentar el plurilingüismo, en determinadas ocasiones hemos comprobado si el GC sabía encontrar términos o expresiones equivalentes en las lenguas maternas presentes en el aula. En cuanto a la gramática, se ha trabajado a través de paradigmas flexivos, explicaciones y actividades. Además, se ha prestado atención al metalenguaje empleado y a su asimilación por el GC.

5.3. Secuenciación y tipos de actividades

Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, las *actividades comunicativas* son características de ciertos enfoques, como el EC o el ET. Esta clase de actividades didácticas puede dividirse a su vez en dos tipos de actividades: las de precomunicación,

que fijan su objetivo en la práctica de estructuras y funciones; y las comunicativas en sí, orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa (Martín Peris *et al.*, 2008).

En cuanto a cómo determinar si una actividad es comunicativa, Moreno García (2015) considera que deben confluir estos elementos: a) se produce una interacción entre al menos dos personas, b) queda claro cuáles son papeles de los participantes y cuál es la finalidad de la interacción, c) no se pueden prever las respuestas y d) no hay una única respuesta correcta.

En nuestra UD —que adjuntamos en el Anexo I—, todas las actividades, tanto las de precomunicación, como las propiamente comunicativas, van precedidas de interacción —además de exponer qué hay que hacer es importante comprobar si el GC ha seguido las instrucciones, si tienen dudas, si necesitan ejemplos...— y se concluyen con interacción. Creo que resulta muy beneficioso implicar al GC en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, no basta con pedirles su opinión sobre la actividad que acaban de hacer: también hay que tenerla en cuenta, dentro de lo factible, en otras actividades. Para Moreno García, esta dinámica constituye un tipo diferenciado de actividad que denomina «actividad de reacción y respuesta» (2015: 151).

Delimitadas las actividades de la UD según la metodología adoptada, pasamos ahora a determinar la finalidad de las mismas. Acabamos de mencionar uno de los tipos de actividades que considera Moreno García (2015). En cuanto al resto —que identificamos según la finalidad—, son estos: a) motivación, b) presentación/reflexión, c) práctica, d) memorización, e) comprensión, f) aplicación, g) de estrategias, h) afectivas e i) de reacción y respuesta. Destacando la consideración de los factores emocionales en la tipología —el tipo h en la clasificación—, si se compara la finalidad de las actividades de práctica, «reconocer, afianzar o interiorizar los elementos presentados previamente» (2015: 129), con la de las de aplicación, «poner en práctica de forma creativa lo presentado previamente» (2015:138), vemos que no sería difícil que una actividad se solapara en dos grupos. Otras clasificaciones, fuera ya del ámbito de ELE, como la de Soto Vázquez (2019), nos resultan especialmente apropiadas al presentar tipos de actividades más diferenciados. Otro factor que nos ha convencido en esta clasificación es la denominación de cada uno de los tipos de actividades, ya que transmite de forma bastante clara la finalidad. La tipología de actividades es esta⁹: a) presentación, b) análisis

⁹ Para evitar la repetición de “actividad de” en cada uno de los tipos, recogemos en la denominación solo la finalidad, como en la tipología de Moreno García (2015). Asimismo, como las denominaciones son suficientemente claras, consideramos que explicaciones como *actividades de síntesis: sirven para sintetizar*; *actividades de ampliación: sirven para ampliar*, etc. no son necesarias. Por último, al carecer la EOI de Plan

o diagnóstico, c) síntesis, d) refuerzo, e) ampliación, f) aplicación, g) evaluación, h) TIC e i) fomento de la lectura.

A continuación presentamos la secuenciación y la temporalización de las actividades realizadas. Incluimos los tipos de actividades según la clasificación de Soto Vázquez (2019), además de los distintos agrupamientos y lugares de realización. Es esta:

UD: TIEMPO LIBRE					
Sesión núm. 1					
Act.	Tipología	Agrupamiento	Lugar	Temp.	Desarrollo
1	Diagnóstico	Individual y en parejas	Aula	15 min.	Los alumnos adivinan las actividades de ocio de sus compañeros.
2	Presentación	Individual y GG	Aula	25 min.	El grupo-clase clasifica los enunciados de acuerdo con la función que cumplen.
3	Aplicación	En parejas	Aula	20 min.	Los estudiantes se proponen planes de ocio a partir de una selección de la oferta cultural del Gran Teatro de Cáceres.
4	Presentación	Individual y GG	Aula	35 min.	Los alumnos conocen el lugar que ocupa el arte en los planes de ocio de los jóvenes españoles a través de un artículo periodístico actual.
Sesión núm. 2					
5	Ampliación	Parejas y GG	Aula	45 min.	Los alumnos caracterizan la generación Z, la Y, la X y los «Baby boom». Se resuelven las dudas que van surgiendo.
6	Ampliación	Individual y GG	Aula	25 min.	La clase hace inferencias y expresa sus opiniones sobre las generaciones Z e Y.
7	Síntesis	Individual y GG	Aula	25 min.	Los estudiantes comparan sus creencias sobre la generación Z con la información de un vídeo.
Sesión núm. 3					
8	Ampliación	Individual	Aula	45 min.	Los alumnos buscan información sobre una afición de su interés, completan una ficha y hacen una presentación oral.
9	Aplicación	Individual	Aula	20 min.	Los estudiantes aprenden distintas formas de aconsejar y las practican recomendando actividades de ocio.
17	Ampliación	Individual	Aula	30 min.	El grupo-clase crea una minilibreta

Lector, adaptamos el tipo de actividad i, cuya denominación original es esta: «actividades para el Fomento de la Lectura y del Plan Lector» (Soto Vázquez, 2019: 74).

					siguiendo las indicaciones de un vídeo de manualidades.
13	Ampliación	Individual	Casa	30 min.	Los alumnos, de forma autónoma, conocen más vocabulario sobre aficiones.
Sesión núm. 4					
14	Refuerzo	En parejas	Aula	20 min.	Los estudiantes averiguan las aficiones de sus compañeros en el pasado y las plasman por escrito.
14 A	Refuerzo	Individual	Aula	15 min.	Los alumnos recuerdan la conjugación del imperfecto de indicativo.
15	Presentación	GG e individual	Aula	10 min.	El grupo-clase distingue los conceptos gramaticales de «verbo conjugado» e «infinitivo».
16	Presentación	GG e individual	Aula	10 min.	El GC aprende cómo se forma el condicional de los verbos regulares.
16 A	Aplicación	GG e individual	Aula	15 min.	Los alumnos practican la conjugación de los verbos regulares e irregulares del condicional.
16 B	Refuerzo	GG y parejas	Aula	25 min.	La clase aprende vocabulario de juegos de mesa y práctica el condicional jugando al cuatro en raya.
10	Ampliación	Individual	Casa	25 min.	Los alumnos aprenden vocabulario del cine a través de actividades sobre una película proyectada en la Filmoteca de Extremadura.
11	Ampliación	Individual	Casa	25 min.	Los estudiantes conocen vocabulario sobre carpintería y lo ponen en práctica.

Leyenda de la tabla: act. (actividad); temp. (temporalización); GG (gran grupo)

Tabla 10. Secuenciación y tipos de actividades de la UD. Elaboración propia.

En cuanto a las actividades complementarias y extraescolares, el PEC se basa en la Instrucción 23/2014, que especifica qué se entiende por cada una de ellas. A continuación recogemos una tabla para reflejar diferencias y similitudes entre ambos tipos de actividades:

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS	ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
Preferentemente en horario lectivo	Obligatoriamente fuera del horario lectivo
Desarrollan el currículo	Pueden o no formar parte del currículo

Son obligatorias	Son voluntarias
Tienen lugar dentro o fuera del centro	
Son de naturaleza pedagógica, didáctica y social	

Tabla 11. Diferencias y similitudes entre las actividades complementarias y las extraescolares según la Instrucción 23/2014. Elaboración propia.

El Departamento de Español programó solo actividades extraescolares para este curso escolar. Las actividades extraescolares que coincidieron con mi período de prácticas —y en las que participé— fueron estas dos: 1) taller de baile flamenco y 2) ruta por Valdeflores. El taller tuvo lugar el 26 de abril en la Escuela de Danza y Flamenco Irene Gontán. En cuanto a la ruta, la realizamos el jueves 4 de mayo con Patxidifuso, guía y cuentacuentos. Ambas actividades se destinaron fundamentalmente al alumnado de español, pero contaron también con la asistencia —que no superó las 30 personas en ninguna de las actividades— de profesores y alumnos de otras lenguas. No precisamos de autobús ni en el taller ni en la ruta.

5.4. Atención a la diversidad

El Decreto 228 establece que las medidas de atención a la diversidad se orientan «a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales lingüísticas y de salud» (2014: 31560). Este decreto contempla dos tipos de medidas: las ordinarias y las específicas. A su vez, las medidas específicas se dividen en extraordinarias y excepcionales.

El Decreto 132 fija que el PEC plasmará «la atención a la diversidad del alumnado, [...] y el plan de convivencia, con respeto a los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales» (2018: 31261). El marco normativo impone, asimismo, que las programaciones didácticas deberán incluir entre sus componentes esenciales las medidas de atención a la diversidad (Decreto 132/2018: 31262-31263).

El PEC, además de determinar las líneas de actuación en relación con el Plan de Igualdad de Género del centro, recoge entre sus objetivos «garantizar la plena inclusión y el éxito escolar de todo el alumnado» (2023: 27). La programación didáctica, por su

parte, se basa en la Ley Orgánica 2/2006 y el Real Decreto 1041/2017 por cuanto respecta a la atención a la diversidad.

La Ley Orgánica 2 se refiere al conjunto de alumnos al que se dirigen las medidas de atención a la diversidad por «presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje [...], por sus altas capacidades intelectuales, [...] o por condiciones personales o de historia escolar» (2006: 52), entre otras situaciones. No obstante, el Decreto 228 es todavía más específico, al considerar que «todos los alumnos tienen necesidades educativas, sean específicas o no, especiales o no. [...] La atención a la diversidad supone al mismo tiempo un reto y una necesidad que comprende al conjunto del alumnado de cualquier etapa educativa» (2014: 31556).

Mencionamos brevemente que la programación del presente curso acude al Real Decreto 1041 en relación con las pruebas de certificación en casos de discapacidad acreditada. Esta norma estatal, por su parte, determina, en relación a las pruebas de certificación, «la igualdad de oportunidades, [la] no discriminación, [la] accesibilidad universal y [la] compensación de desventajas» (Real Decreto, 2017: 127777).

Por ello, la programación establece una serie de medidas en relación a dos tipos de alumnado: aquel con necesidades especiales de tipo físico (trastornos neurológicos o musculoesqueléticos) o aquel con discapacidad sensorial (visual —DV— o auditiva —DA—) (2022: 17-18). Como ya se ha mencionado, en el grupo-clase no hay estudiantes ni con necesidades especiales de tipo físico ni con DV o DA.

No obstante, como la diversidad es un rasgo inherente a cualquier persona, se especifican ahora algunas de las medidas de atención a la diversidad adoptadas en nuestra UD. Para ello, hemos tenido en cuenta las medidas ordinarias del Decreto 228, que defiende «que todos los alumnos alcancen las competencias y los objetivos establecidos con carácter general para cada una de las enseñanzas y etapas educativas» (2014: 31558).

Así, en el desarrollo de la UD, hemos sido flexibles en relación con diversos aspectos, como el lugar ocupado en el aula. En este sentido, hemos permitido que el alumnado se distribuyera en el aula según sus preferencias y necesidades. Por ejemplo, la silla extra que mencionamos en los recursos materiales, diferente al resto de sillas disponibles en el aula, la reservamos para una alumna por petición expresa. También fuimos flexibles en el tiempo destinado a resolver las actividades, que lo hemos ido ajustando de acuerdo a las necesidades del GC. El alumnado, además, ha desarrollado la competencia comunicativa interactuando en el aula a través de agrupaciones diversas.

Concretamente, se han utilizado tres: individual, en parejas y en gran grupo. El agrupamiento en parejas se ha hecho además atendiendo tanto a la homogeneidad como a la heterogeneidad de capacidades de los miembros de las parejas en relación con las actividades de lengua.

Además, se han elaborado otras actividades de refuerzo y ampliación de contenidos léxicos. Estas actividades, destinadas a asentar vocabulario ya trabajado, para aquellos alumnos con dificultades para asimilarlo, así como para ampliarlo, para ciertos alumnos que veíamos especialmente motivados, no despertaron demasiado interés en el GC. Por tanto, no se propusieron más actividades como las siguientes:

Act.	Tipología	Agrupamiento	Lugar	Temp.	Desarrollo
18	Refuerzo	Individual	Casa	10 min.	Los alumnos repasan vocabulario del ámbito personal jugando al Pasapalabra.
19	Ampliación	Individual	Casa	10 min.	Los alumnos amplían léxico del ámbito personal jugando un Quizizz.

Tabla 12. Otras actividades de refuerzo y ampliación realizadas. Elaboración propia.

Por lo que respecta al trabajo en el aula de forma colaborativa, elemento esencial para la interacción, con todo el peso específico que alberga en el EC, como ya se expresó, es, de hecho, otra de las medidas adoptadas que favorecen la inclusión. Por último, en la UD nos hemos servido de instrumentos y procedimientos de evaluación variados. A ellos atenderemos en el último epígrafe del presente capítulo.

Consideramos que las medidas que hemos adoptado han beneficiado a la mayoría en la mayor parte de los casos. No obstante, en algunas ocasiones, algún alumno más aventajado que el resto hubiera necesitado una atención más individualizada. Sobre este aspecto nos referiremos más adelante al tratar las situaciones significativas de las prácticas.

6. MATERIALES Y RECURSOS

Soto Vázquez se refiere a los recursos didácticos como «aquellos que intervengan en la unidad y de los que nos hemos servido para realizar la tarea docente» (2019: 78). Para Díaz Lucena, en una aproximación similar, recursos y materiales didácticos pueden

definirse como «el conjunt d'elements, estris o estratègies que el professor utilitza o pot utilitzar com a suport, complement o ajut en la tasca docent» [el conjunto de elementos, instrumentos o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar, como soporte, complemento o ayuda en la tarea docente] (1996: 42). Díaz Lucena (1996) considera, por tanto, que los materiales didácticos y los recursos pueden aludir a cualquier componente de los centros de enseñanza, tanto materiales (el edificio, el mobiliario...), como inmateriales (las estrategias del profesorado, cuestiones organizativas, etc.). Esta perspectiva concuerda con la clasificación de Regueiro Rodríguez de los recursos en «metodológicos, personales, ambientales, materiales, bibliográficos, lexicográficos, audiovisuales [y] multimedia» (2014: 50). Soto Vázquez, por su parte, se refiere a cinco tipos de recursos: a) generales o ambientales, b) personales, c) del Área, d) del alumno y e) TIC. Combinando las taxonomías de Regueiro Rodríguez (2014) y Soto Vázquez (2019), se expondrán a continuación aquellos recursos y materiales empleados en la UD. No obstante, al haberse abordado con anterioridad en el TFM, no se recogerán los metodológicos.

6.1. Recursos no tecnológicos

Dentro de los recursos no tecnológicos nos referiremos a los siguientes cuatro tipos: personales, ambientales, materiales y bibliográficos. Los personales engloban a los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el conjunto de aprendices sobre los que confluyen todas las decisiones que se han tomado en la UD, así como los docentes que hemos intervenido, tanto el masterando, en calidad de profesor de prácticas, como María de los Remedios Gallardo, en función de profesora (en relación con el GC) y de profesora-tutora (solo conmigo). Los ambientales, por su parte, concretan el espacio de aplicación de la UD: el aula 11 de la EOI de Cáceres, ya descrita en 2.2. En relación con los espacios de las actividades extraescolares —sin una relación directa con la UD y por tanto no incluidos aquí— puede consultarse lo expuesto en 5.3. En cuanto a los materiales, nos referimos aquí a los recursos tangibles (no tecnológicos). Son los recursos del alumno de la clasificación de Soto Vázquez. Se han utilizado los siguientes: la UD impresa, tijeras, folios de colores, cubiletes, dados, palillos y una barra de pegamento. Por último, se alude ahora a los recursos bibliográficos impresos. En concreto, una de las referencias en la UD en cuestiones de gramática ha sido la

Gramática básica del estudiante de español (2015). Sin duda, una de las gramáticas más aplaudidas y empleadas en la enseñanza de ELE. Fue elaborada por especialistas como Castañeda Castro, Alonso Raya o Miquel López, entre otros.

6.2. Recursos TIC

Los recursos TIC de los que nos hemos servido se agrupan en cuatro tipos de recursos: materiales, electrónicos y multimedia, lexicográficos y bibliográficos. Dentro de los primeros, incluidos en la dotación tecnológica del centro y utilizados en la UD —cañón proyector, PDI, ordenador de sobremesa y sistema de sonido—, se incluyen también los dispositivos de los alumnos, en su mayoría el teléfono móvil, usados, por ejemplo, en actividades de búsqueda de información, como la 3 o la 8. Completa este primer grupo mi ordenador portátil, que conecté al cañón para proyectar la UD en la PDI. En cuanto al segundo tipo de recursos, los electrónicos y multimedia, hay que señalar que el aula 11 está dotada de conexión wifi, lo que permite la descarga y el visionado de los vídeos, alojados en YouTube, en aquellas actividades que los utilizaban, como la actividad 7 o la 17. Además, el GC ha tenido que consultar determinadas páginas web relativas al ocio, como la página del Gran Teatro de Cáceres, entre otras. También se elaboró un muro virtual en Padlet donde se subieron actividades elaboradas en EducaPlay y en Quizziz pensadas para que el grupo de aprendices pudiera reforzar y ampliar el vocabulario. En cuanto al grupo de recursos lexicográficos, los alumnos han podido consultar diccionarios bilingües en formato electrónico cuando así lo necesitaban. Así, con objeto de fomentar la autonomía en el aprendizaje, dada la variedad de lenguas maternas en el aula —portugués brasileño, árabe sirio, ucraniano, chino, coreano y turco—, el alumnado ha empleado aquellos diccionarios en línea que mejor les sirvieran. Finalmente, en relación ya con los recursos TIC de tipo bibliográfico, se han tenido en cuenta, por cuanto respecta a la elaboración de la UD, manuales digitalizados del nivel que he impartido, como *ELE Actual B1*, así como el libro de texto seleccionado por el Departamento de Español: *Aula Plus 4*. Otros recursos en formato electrónico que he consultado han sido el *MCER*, el *Volumen complementario* o el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, especialmente útil a la hora de adscribir las muestras de lengua al nivel de enseñanza.

7. EVALUACIÓN

La Orden de 30 de julio de 2020, contemplada en la programación, fija los procedimientos de evaluación y certificación de competencias lingüísticas en Extremadura. Según esta normativa, en las EOI se prevé la evaluación de progreso. Así, el conjunto de profesores

evaluará y valorará regularmente durante el período lectivo el progreso del alumnado [...], y le informará [...] de la evaluación y progreso de su aprendizaje con carácter orientativo, regulador y formativo [...]. Las programaciones didácticas recogerán los procedimientos asociados a la evaluación de progreso que, en ningún caso, tendrá efectos académicos sobre la evaluación final de promoción o certificación (2020: 27839-27840).

Como fija la norma, la programación se hace eco de la evaluación de progreso, con la que relaciona la valoración del rendimiento escolar y la asistencia. Dentro de las particularidades de esta evaluación figura la evaluación de la PCTO, que «se hará mediante la observación [...] o cualquier otra actividad o tarea que pudiera plantear el profesorado» (2022: 81-82). Relevante, ya que lo incorporaremos en nuestra evaluación, es la posibilidad de considerar en este tipo de evaluación «la asistencia a las clases y la participación en las mismas» (2022: 82).

Nuestra evaluación de la UD comparte, por tanto, ciertos rasgos con la evaluación de progreso, ya que va a contribuir a que el GC sea consciente de su evolución en el aprendizaje del español. Además, los resultados de las pruebas tendrán un carácter informativo e incluirán, entre otros aspectos, la participación activa en las sesiones.

7.1. Principios generales

Siguiendo a Antón González, «en una visión amplia de la evaluación, como existe hoy en día, la información no procede solamente de exámenes estandarizados o de exámenes en el aula, sino de otros medios: autoevaluación del alumno, observaciones del profesor, evaluaciones de compañeros, etc.» (2019: 110). Así, consideramos que el período de observación de clases, que tiene lugar antes de las sesiones de aplicación de la UD, es equivalente —por la información que obtenemos— a una evaluación diagnóstica.

En este período identificamos intereses variados en el GC (el teatro, el golf, el pádel, la moda...), así como distintas motivaciones a la hora de aprender español: prepararse para el DELE, saber desenvolverse con autonomía en la sociedad de acogida, cursar estudios en España, etc. También comprobamos la escasa dedicación al aprendizaje del español fuera del aula en la inmensa mayoría de los estudiantes por cuestiones de trabajo, obligaciones familiares, falta de tiempo, desinterés por la tarea, etc. Descubrir la motivación, los intereses o el compromiso con el aprendizaje del alumnado se encuentran, entre otros, entre los objetivos de la evaluación diagnóstica (Fernández López, 2017).

Asimismo, hemos llevado a cabo una evaluación formativa, «orientada a mejorar el trabajo, [y] a favorecer el mismo proceso de aprendizaje» (Fernández López, 2017: 3). Según Figueras Casanovas y Puig Soler, «tiene lugar a lo largo de todo un curso y tiene como principal objetivo dar información puntual al profesor y al alumno sobre los logros y carencias del proceso de aprendizaje» (2013: 40). Este tipo de evaluación —diferente de la sumativa, que el GC realizará junto con su profesora al final del curso y que les permitirá certificar y/o promocionar— se basa en el trabajo realizado en el aula por el alumnado y se materializa a través

todo tipo de retroalimentación o realimentación, como comentarios y sugerencias en clase [...], llamadas de atención, gestos interrogativos, revisiones, correcciones, valoraciones, [...] pistas, explicaciones, reparaciones, calificaciones, propuestas de mejora...» (Fernández López, 2017: 18).

7.2. Medios, técnicas e instrumentos

Según Hamodi *et al.*, «se habla de una manera un tanto caótica, utilizando de manera casi sinónima los siguientes términos: instrumentos, herramientas, técnicas, recursos, métodos, enfoques, dispositivos y procedimientos de evaluación» (2015: 154). Así, siguiendo la propuesta terminológica de estos autores, en línea con Gallego Noche *et al.* (2018), distinguimos entre medios, técnicas e instrumentos de evaluación que, como veremos, responden al qué, cómo y con qué se evalúa, respectivamente.

Los *medios* nos proporcionan la información objeto de evaluación; es decir, aquello que vamos a evaluar. Hacen referencia a las «producciones del alumnado que el

profesorado puede recoger» (Hamodi *et al.* 2015: 155). Los medios pueden ser escritos, orales o prácticos —estos, basados en representaciones, *role-playing*—. En la UD se han empleado medios orales y escritos. Dentro de los últimos, se han utilizado estos durante las sesiones: 1) los cuadernos de clase del alumnado y/o 2) la UD impresa. Al final de la UD, además, el GC realizó una prueba escrita. En cuanto a los orales, además de preguntas y de diálogos grupales, el GC ha hecho presentaciones (en el transcurso de la UD) y una prueba oral basada en una interacción en parejas (al final de la UD). Por último, hemos considerado, en una visión amplia del concepto de medio, el trabajo global realizado, tanto mío como del GC, entendido este último como el conjunto de «evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje» (Gutiérrez García *et al.*, 2017: 75).

Las *técnicas* aluden a «las estrategias que se utilizan para recoger sistemáticamente información» (Gallego Noche *et al.*, 2018: 138). En cuanto procedimientos, y a diferencia de los instrumentos, no son físicas. Estos autores reconocen tres técnicas de evaluación: la observación, la encuestación y el análisis de producciones y documentos. Nos hemos servido de las tres técnicas, como se verá.

Por otra parte, las técnicas pueden aplicarse tanto por el profesorado como por el alumnado (Hamodi *et al.*, 2015); es decir, en función del *agente* evaluador (Vázquez-Cano, 2021). Así, si nos evaluamos a nosotros mismos hablamos de *autoevaluación*; y, en caso de que se evalúe a otros, *heteroevaluación*. Dentro de este último caben, entre otros, subtipos como la *evaluación entre iguales* (Gómez Ruiz *et al.*, 2018). Entendemos que se produce la *evaluación entre iguales*, o *coevaluación*, cuando un «alumno evalúa de manera recíproca a sus compañeros del grupo-clase» (Hamodi *et al.*, 2015: 155). En la UD se han empleado la autoevaluación (de los alumnos a sí mismos) y la heteroevaluación: mía, del GC; y la de cada uno de los estudiantes (sobre los demás y sobre mí).

Los instrumentos, por su parte, son las «herramientas reales y físicas utilizadas para valorar el aprendizaje» (Gallego Noche *et al.*, 2018: 138). Vázquez-Cano se refiere a ellos como «herramientas para calificar» (2021: 91). Como se observa, cabría hablar de *instrumentos de calificación* (Gutiérrez García *et al.*, 2017) e instrumentos de evaluación. Agrupados, hemos empleado fichas de evaluación con escala numérica, un cuestionario, el diario del profesor y una plantilla (esta última solo para ciertas actividades de la prueba escrita). El diario nos ha permitido anotar impresiones y comentarios acerca del día a día,

además de servirnos para llevar un registro de la asistencia y de la valoración —en términos cualitativos— del trabajo del aula: tanto el que queda pendiente como el que los alumnos hacen (su participación, la iniciativa mostrada, sus producciones en la UD impresa, etc.). El cuestionario —Anexo X— se ha empleado para que el GC valore, a través de una escala de Likert del 1 al 5, mi trabajo en el conjunto de la UD. En cuanto a las fichas de evaluación con escala numérica¹⁰, distinguimos cinco tipos en función de la finalidad otorgada: una —que adjuntamos en el Anexo IV— para que el GC coevalúe a sus compañeros en la prueba oral; otra —Anexo V— para que el GC se autoevalúe en relación a todo lo aprendido en la UD; otra —Anexo VI—, que hemos denominado ficha de evaluación (tipo a), en la que hemos evaluado el trabajo realizado por el alumnado; y, por último, dos —Anexos VII y VIII— que nos han servido, tanto en el transcurso de la UD como al final de la UD en la prueba escrita y oral, para evaluar las actividades de producción de PCTE —ficha de evaluación (tipo b)— y de PCTO —ficha de evaluación (tipo c)— del GC. A modo de síntesis, presentamos ahora el conjunto de medios, técnicas e instrumentos empleados en la UD:

Agente evaluador	Agente evaluado	Medios	Técnicas	Instrumentos
Docente	GC	Cuaderno de clase; UD impresa	Análisis de producciones y documentos	Diario del profesor
		Preguntas; diálogos grupales	Observación	Diario del profesor
		Presentaciones orales	Observación	Ficha de evaluación (tipo c)
		Prueba escrita	Análisis de producciones y documentos	Ficha de evaluación (tipo b) y plantilla
		Prueba oral	Observación	Ficha de evaluación (tipo c)
GC	GC	Prueba oral	Observación	Ficha de coevaluación
GC	GC	Trabajo global	Observación; análisis de producciones y documentos	Ficha de autoevaluación
GC	Docente		Encuestación	Cuestionario

¹⁰ La terminología que hemos seguido en relación a los instrumentos de evaluación-calificación proviene de Hamodi *et al.* (2015) y López Pastor y Pérez Pueyo (2017). Estos últimos reservan el término de rúbrica para las escalas descriptivas o para las rúbricas de puntuación.

Docente	GC	Observación; análisis de producciones y documentos	Diario del profesor
			Ficha de evaluación (tipo a)

Tabla 13. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación empleados en la UD. Elaboración propia.

7.3. Criterios de calificación

Si evaluar implica una valoración cualitativa, calificar conlleva un resultado cuantitativo. En palabras de Hamodi *et al.*:

cuando un profesor o profesora valora el trabajo que ha hecho un alumno o alumna, así como las mejoras que se han ido realizando en una determinada producción o medio (cuaderno, portafolio, práctica, recensión, etc.), y emite un juicio de valor sobre ello, estaríamos hablando de evaluación. Cuando ese mismo profesor tiene que traducir esas valoraciones acerca del aprendizaje de su alumnado a términos cuantitativos (un 8 sobre 10, un notable, etc.) estaremos hablando de calificación (2015: 149).

En cuanto a los criterios de calificación, «explican cómo se llega a la calificación final» (Capllonch Bujosa *et al.*, 2018: 348). Así, vamos a partir de la exposición de los porcentajes de calificación de los medios o, si se prefiere, de las producciones o evidencias del GC:

Medios	Porcentajes	Aclaraciones
Prueba escrita	40%	Evaluación del docente (100%)
Prueba oral	30%	Coevaluación (100%)
Trabajo global	30%	Autoevaluación del GC (50%); evaluación del docente (50%)

Tabla 14. Porcentajes de calificación. Elaboración propia.

Por tanto, la calificación final máxima que puede obtenerse es 100 puntos¹¹: 40 puntos de la prueba escrita, 30 de la oral y 30 del trabajo global (15 por autoevaluación y

¹¹ Según las *Tablas de equivalencias por países* (s.f.), que recogen equivalencias de notas entre otros países y España, 100 puede obtenerse, entre otras calificaciones, en países como Siria, Turquía, Corea del Sur o Ucrania, países con representación en el aula. Además, la conversión a 10, como se da en Brasil, y solicitó algún alumno, se obtiene fácilmente dividiendo entre 10.

15 por mi evaluación a los alumnos) —véase el Anexo IX—. No obstante, la calificación obtenida cumple una función meramente informativa, sin peso alguno en la nota de los exámenes de certificación y/o promoción que los alumnos realizarán a final de curso.

Por otra parte, como se desprende de la tabla, no todas las producciones del GC son objeto de calificación. El cuaderno de clase o la UD impresa, por ejemplo, se evalúan de forma cualitativa e inmediata a través de sugerencias, correcciones orales, comentarios de refuerzo, etc. Además, cuando cualquier alumno o alumna toma la iniciativa con una pregunta o participa en una discusión con el grupo entendemos que no tendría sentido otorgar una calificación a cada una de estas intervenciones. No obstante, tenidas en cuenta en su conjunto, junto con el resto de observaciones recogidas en el cuaderno del profesor, han permitido situar al GC en cada uno de los cuatro criterios que hemos considerado en nuestra ficha de evaluación: la participación, el interés y la iniciativa, la colaboración con otros compañeros y, por último, el trabajo general en la UD.

Además, para contrarrestar el efecto de una calificación de la parte oral con desajustes —como de hecho sucedió, ya que algunos alumnos, al evaluar a sus compañeros, fueron excesivamente benévolos— se utilizaron fichas de evaluación para las actividades de PCTO, así como para la presentación (actividad 8), que nos permitieron tener otras valoraciones antes de la calificación.

Las fichas de evaluación para las actividades de PCTO, así como las de PCTE que también utilizamos, contemplan estos cuatro criterios: la eficacia comunicativa, la capacidad discursiva, la corrección y el alcance. Los descriptores de estos criterios se han adaptado de la Resolución de 28 de julio de 2010, publicadas en el *BOC*, núm. 167, y la *Guía informativa* de las pruebas de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas elaborada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Además, se vinculan a nuestros criterios de evaluación para estas actividades de lengua. Así, si el descriptor establece 5 puntuaciones al emplear *adecuadamente las funciones comunicativas*, al utilizar *con corrección estructuras morfológicas y sintácticas de uso frecuente en su nivel*, o al usar un vocabulario *preciso y variado*, entre otros, nos remiten en última instancia a los criterios de evaluación que nos fijamos para cada una de estas competencias.

En cuanto a los criterios de calificación de la ficha de coevaluación, son estos: participar en conversaciones sobre aficiones, conocer léxico sobre el tema (el ocio y el tiempo libre), conocer gramática y el desempeño global en la interacción. Los

descriptores de estos criterios, asociados siempre a cuatro puntuaciones, se han formulado con intención de claridad y sencillez —a fin de que la lengua no resulte una dificultad añadida a una tarea, la de evaluar-calificar, a la que el grupo no estaba acostumbrado—. Considero que el descriptor del criterio gramatical precisa una reformulación para acotar su significado. Esta reformulación sí la hemos recogido en los criterios de la ficha de autoevaluación. El descriptor del criterio que trata la gramática es este: *conocer verbos regulares e irregulares en condicional*. El resto de criterios son estos: conocer vocabulario sobre aficiones; tener capacidad para sugerir, aceptar y rechazar planes de ocio; y, por último, tener capacidad para participar en conversaciones sobre aficiones.

7.4. Actividades y propuesta de examen

Vamos a establecer una diferencia entre las *actividades de aprendizaje o evaluación*, presentes «durante [todo] el proceso de aprendizaje [...], para dar feedback al alumno y ayudarle a aprender más y mejor» (Gutiérrez García *et al.*, 2017: 81), de las *actividades de calificación*, que son también actividades de aprendizaje o evaluación, pero que nos permiten además calificar (Gutiérrez García *et al.*, 2017).

Las actividades de calificación se vinculan con las producciones de los alumnos objeto de calificación. Así, las actividades que el GC lleva a cabo durante las cuatro sesiones comprendidas entre el doce de abril y el tres de mayo, cuyo análisis ya fue abordado, han representado un primer subgrupo de actividades de calificación con un peso del 30% con respecto a la nota final, como ya recogimos. La prueba escrita —Anexo II— del final de la UD constituye el segundo subgrupo. Con un peso del 40% sobre el total, la prueba contiene cinco tareas que pretenden medir el conocimiento por parte del GC de vocabulario sobre aficiones (tarea 1 —T1—); de funciones habituales para proponer un plan, aceptarlo o rechazarlo (T2); de verbos regulares e irregulares en el condicional (T3); así como la capacidad para recomendar una actividad de ocio (T4); y, por último, la capacidad para describir una afición (T5). De estas cinco tareas hay una, la T3, con demasiado peso (18 puntos de los 40 posibles). En su momento, la decisión vino motivada por las dificultades que observamos en la sesión núm. 4 al abordar la formación de los verbos regulares e irregulares en condicional. En cuanto a la prueba oral —Anexo

III—, que conforma el 30% restante de la nota final, se compone de una única tarea basada en una interacción en parejas. La duración (4 minutos) y la estructura de la prueba pretenden reproducir una actividad de coproducción de textos orales similar a la que se les puede pedir a los alumnos en las pruebas de certificación de la EOI. La finalidad de la tarea es medir si los alumnos son capaces de participar en una conversación sobre aficiones, así como proponer, aceptar y rechazar planes de ocio.

II. REFLEXIÓN SOBRE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

1. PROPUESTAS DE MEJORA

En relación con los objetivos didácticos que planteamos, hemos observado que, para hacer más visible su interrelación con los objetivos generales y específicos del nivel, ya que nuestra actuación docente debe ajustarse a unos y a otros, cabría una reformulación de algunos de ellos; en concreto, de los dos primeros. Además, si nuestra elección de los objetivos se basa en el modelo descriptivo del *MCER* —específicamente, en las actividades de la lengua—, los dos primeros objetivos no se ajustan a este criterio. Así, si quisiéramos reelaborar el núm.2 —*aprender a formar el condicional de los verbos regulares e irregulares*—, podríamos plantear este nuevo objetivo didáctico: *comprender vídeos que describan aficiones no muy habituales*. De esta forma, quedaría más patente su relación con los objetivos generales y específicos de las actividades de CTO. Además, se podría seguir trabajando el condicional: formas, uso hipotético...

Por lo que respecta al apartado de los contenidos, me planteo que se hubiera podido incidir más en ellos, así como en la práctica de las competencias asociadas, reduciendo su número. Un menor número implicaría poder abordar los contenidos con mayor profundidad o desde diferentes ópticas, facilitando, quizá, una mejor asimilación.

En lo referente a la metodología, aclaro, de forma resumida, que no realizaría cambios. Teniendo en cuenta el período de observación de clases y el calendario (Semana Santa, festivos locales, nacionales...), el número de sesiones disponibles para desarrollar la UD es suficiente, pero no deja mucho margen para improvisar. Hay que tener en cuenta que un cambio abrupto de metodología implica llevar al aula nuevos procedimientos a los que el GC también tiene que adaptarse. Cabría, no obstante, dar más espacio, o desarrollar, metodologías ya presentes de algún modo en el aula. En este

sentido se podría apostar por el enfoque léxico (Jiménez Calderón y Rufat Sánchez, 2019) o el enfoque por tareas, por ejemplo, siguiendo el trabajo de Jiménez Calderón y Rufat Sánchez (2018).

En cuanto a la evaluación, expresamos en el apartado correspondiente los rasgos que compartía con la evaluación de progreso. Veamos ahora las diferencias. De forma concreta, la programación establece que, en la evaluación de progreso, en B1.2, hay que realizar, como mínimo, una prueba para cada actividad de lengua. En nuestra UD, al evaluar de forma integrada cuatro actividades de lengua (CTO, PCTO, CTE y PCTE), no se cumple esta premisa. Por tanto, una forma de adaptar la evaluación que tenemos que realizar en el transcurso de nuestras prácticas en el marco de la EOI sería ajustarnos a la programación. Habría que decidir en primer lugar el número de AL que queremos evaluar. Para ello, habría que considerar el tiempo que se necesita para cada una de las pruebas. En las EOI de Extremadura, para las pruebas de certificación, cuyos exámenes pretenden simular las pruebas de la evaluación de progreso, son necesarias tres horas para las cinco AL. Por tanto, serían necesarias dos sesiones para realizar las pruebas. Otra opción podría ser no considerar todas las AL en la UD. En cualquier caso, el GC tendría que realizar en la evaluación de progreso una prueba por cada una de las AL. Esta elección condicionaría el conjunto de la UD; sin embargo, permitiría a quien realice las prácticas en la EOI el cumplimiento de la programación.

Por otra parte, comprobamos que la coevaluación de la prueba oral por el GC no se realiza de forma adecuada. Algunos alumnos puntúan por defecto todos los criterios con la calificación más alta, distorsionando así los resultados. Esto ha podido deberse a la falta de costumbre de coevaluar o a considerar la evaluación desde un punto de vista tradicional; es decir, como una función que corresponde en exclusividad al profesorado. Sea como fuere, no cambiaría el hecho de implicar al GC en la evaluación. Una solución podría ser incorporar la coevaluación en las sesiones de aplicación de la UD y, a partir de ahí, decidir si emplearla también en las actividades de calificación.

Por último, otro aspecto mejorable es el instrumento de evaluación. Una de las desventajas del uso de las escalas numéricas «radica en que el alumnado no suele tener un referente claro de lo que significa cada número» (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017: 96). En la UD se han utilizado escalas numéricas en las fichas de evaluación, coevaluación y autoevaluación. Esta indeterminación, o matiz de subjetividad, de las escalas numéricas puede corregirse a través de una escala descriptiva o rúbrica, «en las que aparecen descripciones lo más precisas posibles de las características que puede tener una

producción» (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017: 97). Esta mayor determinación es la que encontramos, por ejemplo, en las escalas analíticas y holísticas que se emplean al calificar la prueba de expresión e interacción orales de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE).

2. SITUACIONES SIGNIFICATIVAS

En primer lugar voy a detenerme en la descripción de una situación que ha condicionado el diseño y desarrollo de la UD. Así, en el análisis del GC, señalamos que todos sus integrantes son mayores de edad que, además de tener responsabilidades y compromisos fuera del aula (familiares, laborales, etc.), no están obligados a venir a clase. Es una circunstancia diferente a la que nos podemos encontrar, por ejemplo, al tener que impartir un curso de ELE para una empresa en el que los trabajadores se vean obligados a venir, entre otras cosas, para evitar que les afecte al salario. En este hipotético caso, antes de empezar las clases, en el momento de prepararlas, hay una seguridad *a priori* de poder contar con un número de alumnos probablemente muy similar al que nos encontremos finalmente en el aula. En el contexto que nos ocupa, el del GC en la EOI, esta certeza se desvanece por completo. Como se comentó previamente, no es solo que no sepamos cuántos alumnos van a venir, es que puede darse el caso de que asista una persona o que no lo haga nadie. Hubo una alumna, por ejemplo, que asistió regularmente a las clases del período de observación, pero faltó a todas las sesiones de aplicación de la UD menos a la última, presentándose también a la evaluación. Otra alumna se incorporó al grupo justo al finalizar el período de observación, estuvo presente en todas las sesiones de la UD, pero faltó a la evaluación. Otro alumno —concluyo ya la relación de casos particulares— vino solamente a una de las clases del período de observación. Obviamente, esta imprevisibilidad ha condicionado el diseño y la aplicación de la UD. Si, pongamos por caso, elaboro una actividad basada en una simulación para seis estudiantes, en la que cada uno tiene un rol determinado, y el día en cuestión faltan varios, la actividad no podría llevarse a cabo. En consecuencia, no hay una sola actividad que esté pensada para realizarse por seis personas, como de hecho sería lo esperable teniendo en cuenta el número de estudiantes. La solución que he adoptado, según puede comprobarse en las instrucciones de las actividades, ha sido o bien plantear actividades para un agrupamiento en parejas, o bien para uno individual. Finalmente, en el aula,

ajustaba las actividades al número de alumnos que asistían, agrupándolos y distribuyéndolos como se señaló en apartados anteriores.

Plantear actividades con agrupamientos en parejas o individuales implicaba, en caso de que un día viniera solo un/a estudiante —situación que finalmente no se produjo en ese grupo, pero sí en C2, resultando en un mayor número de docentes que de alumnos presentes en aula—, tener que ocupar el papel de alumno en las actividades interactivas. Este rol participativo del docente, que ya no actúa de mero guía, se asemejaría al papel del entrevistador-examinador de los DELE que permite que se lleve a cabo la tarea. En cualquier caso, en esa situación hipotética en la que el profesorado interviene, las actividades individuales servirían para alternar las agrupaciones en pareja. Este planteamiento permite, como vemos, poder dar la clase con normalidad. Por tanto, consideramos adecuado planificar actividades que, teniendo en cuenta el contexto y grupo meta como punto de partida, posibiliten en su aplicación que podamos adaptarlas y ajustarlas al número de aprendices que nos encontremos en el aula.

La segunda situación sobre la que voy a reflexionar parte también de las características del GC. Se relaciona con un hecho al que ya aludimos: la variedad de lenguas maternas presentes en el aula, tantas como aprendices en el grupo. Mencionamos también en las estrategias metodológicas que en ocasiones recurríamos a que el GC buscara términos o expresiones en sus respectivas lenguas maternas. Estas situaciones fueron las únicas en las que el GC empleó la L1 en el aula. Así, examinamos ahora esta cuestión —el uso de la L1 en las sesiones—, así como la postura que hemos adoptado al respecto.

Teniendo en cuenta la ambivalencia de la programación didáctica, que, por un lado, restringe el uso de la L1 a las actividades de mediación, y, por otro, permite que el alumnado pueda «usar todos sus recursos lingüísticos» (2022: 10), hemos tendido más a lo primero que a lo segundo. No tanto porque hayamos impedido el uso de la L1, que por supuesto no hicimos, sino porque, aunque hubiera sido de nuestro interés, no hemos explotado el potencial de lenguas habladas por los aprendices. Ello se debe a la programación, que promueve el uso extensivo de la lengua objeto de aprendizaje, pero también por los procedimientos habituales de enseñanza de lenguas extranjeras en la EOI, los cuales tienden a evitar el uso de la L1 en el aula. Tampoco nos olvidamos del factor más relevante: los propios alumnos. Cada uno de ellos tiene una idea, así como un conjunto de experiencias, sobre lo que representa aprender una lengua extranjera. Estas ideas pueden chocar con planteamientos innovadores que queramos implementar,

generando poca aceptación o incluso rechazo, si lo acotamos a dar más espacio a la L1 de los alumnos en las clases (Galindo Merino, 2011). En este sentido, en una ocasión una alumna me preguntó el significado de *por supuesto*. Entiendo que podría haber pensado en una expresión sinónima que se pudiera emplear en el contexto en el que aparecía —aceptar un plan de ocio—. También le hubiera podido pedir a alguien del grupo que tratara de pensar una situación en la que se usara la expresión. No obstante, acudí a la que supone que es la opción menos pedagógica, pero más rápida: la traducción directa. En un curso anual, con mayor disponibilidad de tiempo, igual lo habría descartado. En cualquier caso, traduje la expresión a una lengua que la alumna podía entender: el árabe estándar. Se trataba de una alumna árabe procedente de Siria. Esta alumna no entendió mi traducción, pero, curiosamente, sí lo hizo otra estudiante del grupo, que pronunció y repitió en su lengua materna, el turco, la expresión equivalente, similar en su forma a la expresión en árabe. Al repetir la traducción en voz alta, la alumna se dirigió a su compañera, buscando quizá una confirmación o aclaración sobre el término árabe, que, finalmente, no llegó a producirse. Quedaba patente la mayor o menor predisposición al empleo de la L1 en las diferentes reacciones, perfectamente aceptables, qué duda cabe, de las estudiantes.

En síntesis, no hemos ido más allá de estas intervenciones, de carácter puntual, en las que algunos integrantes del GC compartían con los demás esta otra o aquella palabra o expresión en su lengua materna, acompañada de una pequeña reflexión o apunte cultural. Todo ello, desde mi perspectiva, con objeto de fomentar el aprendizaje de otras lenguas, tender puentes entre la LM y la L1 que puedan ser beneficiosos para el aprendizaje de aquella o, incluso, repercutir en la autoestima de algunos alumnos. En este sentido, un/a aprendiente que se desmotive en el transcurso de las clases, que considere que le cuesta aprender más que al resto, y que lo manifieste en sus comentarios, puede comprobar en las reacciones de sus compañeros, empleando su L1, que las dificultades al aprender lenguas forman parte del proceso, constituyendo un rasgo general más que una característica individualizable.

La tercera de las situaciones a la que voy a referirme atañe a una cuestión que ya adelanté más arriba. Así, si un miembro del grupo logra alcanzar los objetivos propuestos en la UD, podríamos pensar que nuestra labor ha llegado a buen término. No obstante, si comprobamos en el proceso que, en ocasiones, el alumno en cuestión necesita menos tiempo que los demás, queda patente un aspecto que se circunscribe a la atención a la diversidad y que es más habitual que ajeno a nuestras clases de ELE: la diferente

competencia de los alumnos presente en el aula, independientemente de que se trate de los niveles A, B o C (Bueno Hudson, 2011). Este autor sugiere en el artículo citado una idea que, a primera vista, puede parecer obvia y por ello pasar desapercibida. De este modo, si lo que nos encontramos en el aula es una diversidad de capacidades lingüísticas, cabría atender en las actividades a habilidades y conocimientos no exclusivamente lingüísticos. En consecuencia, en aquellos casos en los que el alumno terminaba antes que los demás, se podrían haber propuesto actividades en las que entrara en juego la creatividad. Bueno Hudson alude a dos que resultan especialmente sugerentes: dibujar y crear historias a partir de una serie de palabras determinada. Aplicado esto a nuestra UD, por desarrollar una de ellas, el alumno podría haber creado entradas de un diccionario visual dibujando alguna de las aficiones o actividades de ocio vistas en clase: *jugar a los bolos, hacer senderismo, ir al cine...* El dibujo podría contener léxico que se relacione con la actividad: *botas de montaña, linterna, botella térmica*, etc. En cualquier caso, más que una actividad cerrada preconcebida creo que la reflexión puede orientarse a disponer de opciones para que el alumno elija libremente cómo ocupar su tiempo mientras sus compañeros completan su actividad. De nada nos serviría haber seleccionado con anterioridad haikús de Benedetti o greguerías de Gómez de la Serna para que las interprete si al alumno no le interesa demasiado la literatura, por ejemplo.

La última situación significativa que quiero analizar y comentar gira en torno a una actividad esencial en el período de prácticas: la observación de clases. De hecho, fue un tema que debatimos con la profesora Cristina Manchado en la asignatura Innovación Docente e Investigación. Entre las ideas que surgieron de esa reflexión en grupo, comentamos —reformulado ahora con mis palabras— que existe una mala disposición a ser observado.

Por otra parte, si consultamos la *Guía o Plan de Prácticas de la UEX* actual, en concreto, la propuesta orientativa de distribución de horas que contiene, en relación con las actividades de formación que podemos realizar en los centros, la observación es la segunda actividad a la que se destina un mayor número de horas, solo por debajo de la confección y aplicación de la UD en el aula. Dada esta relevancia, que comparto, es significativo que en el posgrado no se le preste una atención acorde. Según Gutiérrez Quintana, «si nos preguntamos qué cosas podemos observar en un aula, la respuesta casi siempre es *todo*, y en ese *todo* podemos incluir cosas tan diferentes como el tono de voz que utiliza el profesor, cómo organiza la pizarra, el grado de autonomía de un alumno

[etc.]» (2008: 338). Montmany Molina y González Argüello defienden por ello formar al profesorado en esta actividad: «visto todo lo que puede observarse en un aula parece que es necesario una formación o un adiestramiento para iniciarse en la observación» (2019: 85). En relación con el MUFPEs, más allá de las indicaciones del Seminario de Iniciación de Prácticas —de gran utilidad, pero insertas en la finalidad del seminario, que es ofrecer una perspectiva global de las prácticas—, la atención que recibe la observación de clases en el conjunto del máster es inexistente.

En las prácticas que he realizado en la EOI, la observación de clases de la profesora-tutora me ha servido, como ya se abordó, para llevar a cabo una evaluación de diagnóstico del GC. Además, ha representado una herramienta de aprendizaje clave. Estructuralmente, siguiendo a Gutiérrez Quintana (2008) se ha llevado a cabo de forma libre basándonos en el diario del profesor como instrumento de observación. Este instrumento —de doble funcionalidad en nuestras prácticas, ya que se empleó también como instrumento de evaluación en la UD—, «sirve para registrar, como su propio nombre indica, lo que sucede día a día» (Gutiérrez Quintana, 2008: 338).

Por otra parte, el intercambio de roles con mi tutora, que ha supuesto pasar de observador a observado, me ha permitido naturalizar la práctica de la observación y beneficiarme del hecho de contar con dos docentes en el aula. En relación al proceso experimentado, valga la siguiente reflexión de Sheila Estaire:

es de primordial importancia que todo lo que rodea la observación esté imbuido de una actitud de apoyo, constructiva, positiva, reflexiva, activa. Es esencial que el profesor observado se sienta respaldado por el observador, y que lo vea como una persona con quien discutir aspectos concretos de sus clases y que lo ayuda a encontrar soluciones y optimizar su práctica docente. Es esencial también que entre los dos hagan todo lo posible por minimizar la tensión que una observación genera normalmente (2004, introducción, párrafo 3).

3. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

La aplicación de los conocimientos teóricos o, lo que es lo mismo, lo que ha supuesto la realización de las prácticas, así como su descripción y análisis en el Informe, junto con la elaboración del TFM, constituyen, además de la culminación del trabajo

llevado a cabo a lo largo del año en las diferentes asignaturas, el período formativo más valioso y enriquecedor del máster, tanto en lo profesional como en lo personal. Todo ello sin restar importancia a la fase previa que precede a la realización de las prácticas y que implica la realización de las diferentes materias que componen el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria —MUFPEs—.

En cuanto a llevar a cabo las prácticas en una EOI, hay que tener en cuenta que estos centros representan una continuidad laboral lógica para quienes ya nos hemos desempeñado como profesores de español fuera de España. A su vez, la elección de la EOI de Cáceres ha venido motivada por mi vinculación emocional con el centro, del que he sido alumno en distintos períodos. Esta circunstancia me ha permitido, por un lado, reencontrarme con docentes a quienes ya conocía y aprecio, y por otro, adaptarme e integrarme con rapidez en un centro con un personal muy acogedor y dispuesto a prestarme ayuda en todo momento, desde el profesorado de otros departamentos hasta el director de la EOI, a quien personalmente agradezco su buena disposición en el conjunto de las prácticas, así como el haberme facilitado documentos esenciales del centro (PEC, Programación General Anual, Programación Didáctica del Departamento de Español, Plan de Convivencia, Proyecto de Educación Digital, Protocolos de intervención, etc.) necesarios tanto para la realización del Informe de Prácticas como para el TFM.

Junto con el reto y la satisfacción que ha supuesto dar clase no solo en B1 sino en C2 a unos alumnos de los que se aprende tanto, y a los que es tan necesario tenerlos en cuenta, es mi intención detenerme muy brevemente en quienes más han contribuido para que mi valoración de la estancia en la EOI sea, cuando menos, excelente. Resalto pues que me he sentido acompañado y respaldado en todo momento tanto por mi tutora de prácticas como por la jefa del Departamento de Español, a quienes estoy sinceramente agradecido por todo lo que han hecho para que mi paso por el centro haya sido una experiencia de lo más gratificante y productiva. Sin su guía —no remunerada—, apoyo y tiempo dedicado mi período de prácticas sin duda no habría sido el mismo. Quedo especialmente en deuda con María de los Remedios Gallardo, una tutora excepcional a todas luces.

III. AUTOEVALUACIÓN

Para finalizar el TFM llevaré a cabo una autoevaluación en la que reflexionaré acerca de una serie de cuestiones concernientes a las prácticas que realicé en la EOI.

En primer lugar, el tiempo del que he dispuesto ha condicionado todo el período, teniendo en consideración los festivos, así como el reducido número de días a la semana en los que tenía clase con el grupo de B1. De haber contado con más días, teniendo la posibilidad de desarrollar una nueva UD, habría incorporado las propuestas de mejora, especialmente las que señalamos en relación con la evaluación, ajustándonos, además, a la evaluación de progreso de las EOI. En cualquier caso, la gestión del tiempo, no solo en cuanto al número de sesiones, sino dentro de las mismas sesiones, puede optimizarse. De hecho, conocer al grupo y tener una referencia sobre cómo trabaja ayudaría al respecto.

En segundo lugar, si bien es cierto que en el máster no se analizan los currículos de la EOI, los supuestos prácticos realizados con el profesor Javier Grande en la asignatura «Fundamentos científicos del currículum de Lengua y Literatura en la Enseñanza Secundaria II» desarrollan habilidades en el uso y adaptación de los diferentes decretos que, a pesar de tratarse de materias diferentes, he aplicado en mi labor en la EOI. No obstante, aquellos alumnos que, como ha sido mi caso, realizamos el MUFPEs con objeto de encontrar una salida profesional en las EOI, deberían contar en el transcurso del máster con una mayor preparación y adecuación de las asignaturas en el único máster que habilita para ejercer la docencia en las EOI.

En tercer lugar, vuelvo a incidir sobre la evaluación, un componente curricular fundamental sobre el que todos los docentes deberíamos hacer autocrítica, así como someter a una permanente revisión con objeto de llevar a cabo evaluaciones más justas, transparentes y acordes a aquello que hayamos impartido. Si mi paso en la EOI se hubiera extendido, habría compartido con los grupos muestras de lengua anónimas con su correspondiente corrección, calificación y explicación. A pesar de haber dispuesto de un día para transmitir a los grupos los resultados de las pruebas y el conjunto de calificaciones, habría dedicado más tiempo para cerciorarme de que nadie tuviera dudas sobre la evaluación.

Por último, entiendo que no he contribuido a desarrollar el aprendizaje autónomo del GC tanto como me habría gustado. En este sentido, aludimos a las particulares del grupo en relación con su predisposición al trabajo en el aula. En cambio, comprobamos

—por ejemplo, a través de las actividades complementarias que propusimos y que no despertaron el interés esperado— que la dedicación fuera de ella variaba. Cabría explorar los porqués, preguntando al grupo abiertamente acerca de los motivos. El volumen de deberes, el tipo de actividades, su temática, el tiempo que les supondría, etc., todo es perfectamente revisable. Además, en el planteamiento cabría una mayor autonomía a la hora de elegir qué aspectos necesitan una mayor atención o cuáles suscitan más interés en el grupo en lugar de que todos partan con la misma propuesta para el aprendizaje del español fuera del aula. Las TIC, en este supuesto, favorecerían la inclusividad y nos permitirían unas propuestas más individualizadas.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO ARIJA, E. (2019): «Planificación de unidades didácticas». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge: 67-79.
- ALONSO RAYA, R. et al. (2015): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.
- ANTÓN GONZÁLEZ, M. (2013): *Métodos de evaluación de ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- ANTÓN GONZÁLEZ, M. (2019): «Evaluación». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge: 109-123.
- BOROBIO, V. y PALENCIA, R. (2012): *ELE Actual B1*. Madrid, SM.
- BUENO HUDSON, R. (1 de julio de 2011): *Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula* [taller]. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester. Mánchester, Instituto Cervantes: 19-36. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones Centros/manchester_2011.htm> (14/7/2023).
- CAPLLONCH BUJOSA, M. et al. (2018): «Guía de problemas y soluciones para el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en la universidad». En V. M. López Pastor [coord.]: *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, Narcea: 342-412.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2010): *Instrucciones nº [sic] 17/2010 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa, por las que se regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Extremadura*.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2021): *Guía informativa. Escuelas Oficiales de Idiomas. Pruebas de certificación. Curso 2021/2022*. Disponible en: <<https://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/enseñanzas-idiomas-eoi/evaluacion-pruebas-certificacion>> (14/7/2023).
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES, CULTURA Y DEPORTES (2010): «Resolución de 28 de julio de 2010, por la que se dictan instrucciones para la elaboración de las pruebas comunes de obtención de los certificados de

enseñanzas de idiomas de régimen especial, en la Comunidad Autónoma de Canarias». *BOC* 167: 22208-22227.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014): *Instrucción n.º [sic] 23/2014, de la Secretaría General de Educación, sobre actividades complementarias y extraescolares organizadas por los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Extremadura.*

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2014): «DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura». *DOE* 202: 31554-31588.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EMPLEO (2018): «DECRETO 132/2018, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y se desarrolla el currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Extremadura». *DOE* 154: 31252-31399.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EMPLEO (2020): «ORDEN de 30 de julio de 2020 por la que se regula el proceso de evaluación y certificación de competencias lingüísticas de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Autónoma de Extremadura». *DOE* 151: 27830-27859.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y EMPLEO (2023): *Instrucción n.º 11/2023, de 2 de mayo de 2023 de la Secretaría General de Educación, sobre régimen y funcionamiento de las aulas adscritas a las Escuelas Oficiales de Idiomas para el curso 2023-2024.*

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA.

CONSEJO DE EUROPA (2021): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Cervantes.

CORPAS VIÑALS, J., GARMENDIA IGLESIAS, J. y SORIANO ALBERT, C. (2021): *Aula Plus 4. Curso de español B1.2.* Barcelona, Difusión.

- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.
- DÍAZ LUCEA, J. (1996): «Els recursos i materials didàctics en Educació Física». *Apunts. Educació Física i Esports* 43: 42-52.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CÁCERES (2021): *Proyecto de Educación Digital*.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CÁCERES (2022): *Programación Didáctica. Departamento de Español. Curso 2022/2023*.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CÁCERES (2022): *Programación General Anual. 2022-2023*.
- ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CÁCERES (2023): *Proyecto Educativo de Centro*.
- ESTAIRE, S. (2004): «La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación». En D. Lasagabaster Herrarte y J. M. Sierra Plo [eds.]: *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, ICE-Horsori: 119-154. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/estaire2.htm> (14/7/2023).
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (s.f.): *Guía del Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria*. Disponible en:
<<https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/normativas/mufpes-1/guia-tfm-mufpes-definitiva.pdf>> (14/7/2023).
- FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (2022): *Guía o Plan de Prácticas de la UEX. Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria. Curso 2022/2023*. Disponible en:
<<https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/fyl/informacion-academica/practicas-externas/practicas-mufpes/guia-y-plan-de-practicas-uex-fyl-2022-23-1.pdf/view>> (14/7/2023).
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2011): «Nuevos desarrollos y propuestas curriculares. Programar a partir del MCER». *MarcoELE* 12. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Disponible en:
<<https://marcoele.com/suplementos/programar-a-partir-del-mcer/>> (14/7/2023).

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2017): «Evaluación y aprendizaje». *MarcoELE* 24. *Revista de didáctica del español como lengua extranjera*. Disponible en: <<https://marcoele.com/evaluacion-y-aprendizaje/>> (14/7/2023).
- FIGUERAS CASANOVAS, N. y PUIG SOLER, F. (2013): *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.
- GALINDO MERINO, M.^a M. (2011): «L1 en el aula de L2: ¿por qué no?». *ELUA* 25: 163-204.
- GALLEGO NOCHE, B. *et al.* (2018): «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación». En G. Rodríguez Gómez y M.^a S. Ibarra Sáiz [eds.]: *E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, Narcea: 136-169.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (17-20 noviembre de 2004): *La enseñanza del español como lengua extranjera desde la perspectiva del Marco común europeo de referencia* [ponencia]. III Congreso Internacional de la Lengua Española. Identidad lingüística y globalización. Rosario. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/internacional/garcia_a.htm> (14/7/2023).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, Á. (2017): *El currículo de español como lengua extranjera* [Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid]. Disponible en: <<https://docta.ucm.es/entities/publication/ce1b15fd-f4e4-43e3-adc4-5918119950e5>> (14/7/2023).
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. (2019): «Sintaxis». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge: 316-330.
- GÓMEZ RUIZ, M. Á. *et al.* (2018): «Caracterización de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje». En G. Rodríguez Gómez y M.^a S. Ibarra Sáiz [eds.]: *E-evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior*. Madrid, Narcea: 37-74.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, C., *et al.* (2017): «Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa». En V. M. López-Pastor y Á. Pérez Pueyo [coords.]: *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, Universidad de León: 70-91.

- GUTIÉRREZ QUINTANA, E. (2008 [19-22 de septiembre de 2007]): *Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente* [comunicación]. Actas del XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). Alicante, Universidad de Alicante: 336-342. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm>
(14/7/2023).
- HAMODI, C., LÓPEZ PASTOR, V. M. y LÓPEZ PASTOR, A. T. (2015): «Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior». *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm>
(14/7/2023).
- JEFATURA DEL ESTADO (2006): «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *BOE* 106: 1-113.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013): «Orientaciones ortotipográficas para la elaboración del TFG». Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Córdoba «Hacia el Trabajo de Fin de Grado: metodología del trabajo intelectual en Filología Hispánica». Disponible en:
<http://www.uco.es/ciencias_lenguaje/ficheros_comunes/doc/Orientaciones_ortotipograficas_20124.pdf> (14/7/2023).
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT SÁNCHEZ, A. (2018): «Diseño de unidades didácticas». En M. Martínez-Atienza y A. Zamorano Aguilar [coords.]: *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE. III. Programación y diseño de unidades didácticas*. Madrid, EnClaveELE: 17-48.
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. y RUFAT SÁNCHEZ, A. (2019): «Vocabulario». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge: 229-242.

- LÓPEZ PASTOR, V. M. y PÉREZ PUEYO, Á. (2017): «Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas». En V. M. López-Pastor y Á. Pérez Pueyo [coords.]: *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, Universidad de León: 92-115.
- MARTÍN PERIS, E. [coord.] (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, Instituto Cervantes y SGEL. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm> (14/7/2023).
- MELERO ABADÍA, P. (2008): «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa». En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo [dirs.]: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL: 689-714.
- MÉNDEZ SANTOS, M.^a C. (2021): *101 preguntas para ser profe de ELE. Introducción a la lingüística aplicada para la enseñanza del español*. Madrid, Edinumen.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (s.f.): *Tablas de equivalencias por países*. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/catalogo/general/20/203615/ficha.html>> (14/7/2023).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2017): «Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1 [...]». *BOE* 311: 127773-127838.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2019): «Real Decreto 1/2019, de 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial». *BOE* 11: 2260-2268.
- MONTMANY MOLINA, B. y GONZÁLEZ ARGÜELLO, M.^a V. (2019): «La observación de la práctica docente: una conjunción de miradas». En C. López Ferrero y J. T. Pujolà [eds.]: *La didáctica de lenguas de par en par. Diálogo entre teoría y práctica. Homenaje a Martin Peris*. Barcelona, Difusión: 82-86.
- MORENO GARCÍA, C. (2015): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco/Libros.

- MUÑOZ-BASOLS, J. *et al.* (2019): «Introducción». En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte [eds.]: *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching. Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Londres y Nueva York, Routledge: 1-7.
- PASTOR CESTEROS, S. (2016): «Enseñanza del español como lengua extranjera». En J. Gutiérrez-Rexach [ed.]: *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. Londres y Nueva York, Routledge: 41-52.
- PRESIDENCIA DE LA JUNTA (2011): «LEY 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura». *DOE* 47: 5952-6035.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid, Espasa.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2014): *La programación didáctica ELE. Pautas para el diseño de la programación de un curso ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2016): *Unidades, estrategias y técnicas didácticas en ELE*. Madrid, Arco/Libros.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Edinumen.
- SOTO VÁZQUEZ, J. (2019): *Didáctica de la Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Programación y unidades didácticas*. Cáceres, Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- VAN EK, J. A. (1975): *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- VÁZQUEZ-CANO, E. (2021): *Diseño de unidades didácticas en Primaria, Secundaria y Bachillerato*. Barcelona, Octaedro.

ANEXOS

ANEXO I: Unidad didáctica¹²



¹² Los enlaces que figuran en la UD son estos: <https://n9.cl/jd7l3> (actividad 7), <https://n9.cl/tunt5> (act. 8) y <https://n9.cl/40u5g> (act. 17).

1 Piensa en un/a compañero/a de clase. ¿Qué crees que suele hacer cuando tiene tiempo libre? Elige cinco de estas actividades. Después te diré si has acertado.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Pintar | <input type="checkbox"/> Hacer planes (en pareja, en familia...) | <input type="checkbox"/> Hacer crucigramas |
| <input type="checkbox"/> Ver la tele | <input type="checkbox"/> Hacer teatro | <input type="checkbox"/> Visitar lugares de interés turístico |
| <input type="checkbox"/> Oír la radio | <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Colaborar como voluntario/a |
| <input type="checkbox"/> Ir al cine | <input type="checkbox"/> Quedar con amigos | <input type="checkbox"/> Coleccionar sellos |
| <input type="checkbox"/> Pasear | <input type="checkbox"/> Salir de marcha | <input type="checkbox"/> Bailar |
| <input type="checkbox"/> Navegar por internet | <input type="checkbox"/> Hacer yoga | <input type="checkbox"/> Ver espectáculos deportivos |
| <input type="checkbox"/> Entrar en redes sociales | <input type="checkbox"/> Estudiar | <input type="checkbox"/> Hacer videollamadas con familiares y amigos |
| <input type="checkbox"/> Ir de compras | <input type="checkbox"/> Cocinar | <input type="checkbox"/> Visitar museos y exposiciones |
| <input type="checkbox"/> Escuchar música | <input type="checkbox"/> Hacer actividades en la naturaleza | <input type="checkbox"/> Salir a comer o a cenar fuera de casa |
| <input type="checkbox"/> Hacer deporte | <input type="checkbox"/> Tocar algún instrumento musical | <input type="checkbox"/> Asistir a espectáculos en directo: conciertos, obras de teatro, etc. |
| <input type="checkbox"/> Leer (libros, revistas, etc.) | | |
| <input type="checkbox"/> Ver películas o series en el ordenador | | |

2 Clasifica las siguientes expresiones según sea su finalidad.

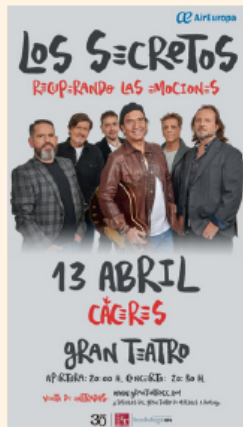


Perfecto / Estupendo / Fenomenal / Fantástico • ¿Te parece bien + infinitivo? • Será un placer • Por supuesto • Deberías + infinitivo • Tienes que + infinitivo • ¡Cómo no! • Te propongo + infinitivo • ¿Te apetece que + presente de subjuntivo? • No, muchas gracias. Es que + excusa o explicación • Vale • Buena idea • Pues es que + excusa o explicación • Con mucho gusto • Pues sí • ¿Y si + presente de indicativo? • No, lo siento. Es que + excusa o explicación • Pues no • Prefiero + excusa o explicación • No puedo y lo siento, de verdad

PROPONER Y SUGERIR	RECHAZAR UNA PROPUESTA O INVITACIÓN	ACEPTAR UNA PROPUESTA O INVITACIÓN



- 3 Propón alguna de las siguientes actividades de ocio a un/a compañero/a. Ten paciencia: tu compañero/a te lo va poner difícil. Si necesitas más información de las actividades, consulta la página oficial del Gran Teatro de Cáceres.



- 4 Lee este artículo sobre los jóvenes españoles y el ocio. Contesta después a las preguntas.

Los jóvenes y el arte: “¿Ir a un museo un sábado? Mis amigos me dirían que ni de coña”

El arte está a la cola de los planes de ocio por el precio, por considerarlo “para mayores”, por la manera en la que se enseña en el colegio, es decir, por desconocimiento y escaso interés... Estas son algunas de las conclusiones a las que llegan los jóvenes entrevistados.

“Hay un fallo en cómo se transmite la historia del arte, tanto desde las aulas como sobre todo los museos y sus equipos de comunicación y de redes sociales”, dice Eugenia Tenenbaum, gallega de 25 años, una de las divulgadoras de arte más seguidas en internet entre la generación Z y milenial (casi 90.000 seguidores en Instagram). “Los museos todavía están intentando acercarse a la juventud y hasta ahora no nos consideraban ni siquiera un *target* [público objetivo], cuando en realidad somos el futuro de los visitantes y de las trabajadoras de los museos”.

Mabel Tapia, subdirectora artística del Museo Reina Sofía, dice que, tras el bajón de visitas por la covid, han recuperado las cifras anteriores a la pandemia, con especial incremento entre los jóvenes. En el Museo del Prado aseguran que “la franja de edad más nutrida” entre sus visitantes es la de 18 a 24 años, con un 22,9%, seguida de la de 25 a 34, con un 21,33%. Y presumen de ser el museo del mundo con más seguidores en Tik Tok (más de 420.000), una cuenta a la que acuden sobre todo personas de 18 a 24 años.

Adaptado de El País

A. Busca un sinónimo en el texto.

- Error:
- Aumento:
- De ninguna manera:
- Al final; en el último lugar:
- Aproximarse:
- Descenso brusco:
- Afirman:

B. Busca un antónimo en el texto.

- Conocimiento:
- Alejarse de:
- Venir de:

C. ¿Verdadero o falso? Si hay oraciones falsas, corrígelas.

- | | |
|---|---|
| | V. F. |
| (1) A los jóvenes les interesa el arte por la manera en la que se enseña en los colegios. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| (2) Según Eugenia Tenenbaum, los museos empiezan a tener en cuenta a los jóvenes. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| (3) El Museo Reina Sofía recibe tantos jóvenes como antes de la pandemia. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| (4) Los 420.000 seguidores de la cuenta de Tik Tok del Museo del Prado tienen entre 18 y 24 años. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

5 El ocio depende de la edad que tengamos. Sociólogos e investigadores consideran que quienes integran las distintas generaciones comparten rasgos comunes. Completa esta tabla sobre las diferentes generaciones con un/a compañero/a. Tu compañero/a tiene su tabla en la página 8.

NOMBRE DE LA GENERACIÓN	MARCO TEMPORAL EN ESPAÑA	POBLACIÓN DE LA GENERACIÓN	CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA	RASGO DE LA GENERACIÓN
Generación Z		7.800.000		Irreverencia
	1981-1993		Inicio de la digitalización	
Generación X		9.300.000		Obsesión por el éxito
Baby Boom	1949-1968	12.200.000	Paz y explosión demográfica	Ambición

Adaptado de www.lavanguardia.com

6 ¿Cómo crees que es la generación Z? Responde a las preguntas y compara tus respuestas con un/a compañero/a.

	V. F.
(1) La generación Z emplea más tiempo en comunicarse con los demás que la generación Y.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
(2) Discuten más con sus padres.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
(3) Fuman y beben más que la generación anterior.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
(4) Salen más que los "millennials".	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
(5) La generación Z sufre más estrés que la generación Y.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

DAR UNA OPINIÓN

A mí me parece que... • En mi opinión, ... • Yo pienso que...
• (Yo) no creo / no pienso / no me parece que + presente de subjuntivo

PEDIR OPINIÓN

¿A ti qué te parece? • ¿(Tú) que piensas de...? • ¿Tú qué crees? • ¿Tú qué piensas?

- 7 Vamos a ver un vídeo sobre la generación Z. ¿Coinciden con vuestras opiniones del ejercicio anterior?



- 8 La web www.hobbyafición.com "te ayuda a encontrar tu afición y a disfrutarla". La página incluye una lista con más de cuatrocientas aficiones. Consulta la lista, elige una afición que desconozcas o te parezca interesante y preséntala al resto de compañeros. Completa primero la siguiente ficha.

<https://n9.cl/tunt5>

Mi afición:

¿En qué consiste?

¿Dónde puedo practicarla?

¿Se practica de forma individual?

¿Cuesta mucho dinero o es una afición para todos los bolsillos?

¿Tiene algún beneficio?

¿Tiene desventajas?

- 9 ¿Qué actividades de ocio le recomendarías a alguien de la generación Z? Consulta el recuadro y pon por escrito tus consejos para cada una de las situaciones propuestas.

Aconsejar

- Podrías + infinitivo: *Podrías hacer yoga.*
- Deberías + infinitivo: *Deberías apuntarte a un gimnasio.*
- Tendrías que + infinitivo: *Tendrías que hacer senderismo.*
- Yo en tu lugar + condicional: *Yo en tu lugar coleccionaría sellos.*
- Te aconsejo que + presente de subjuntivo: *Te aconsejo que aprendas un idioma.*

A. Ernesto:

Paso mucho tiempo en redes sociales. Me apetece encontrar una afición para desconectar un poco, pero en la ciudad. No dispongo de mucho tiempo.

B. Carmen:

Estoy bastante estresada por la carga de trabajos en mis estudios. Busco algo que me permita relajarme. Si puede ser en compañía, mejor.

10 El viernes ponen en la Filmoteca de Extremadura *Todo a la vez en todas partes*. Lee el recuadro con la información sobre la película y haz después los dos ejercicios. ¿Irías a verla?



País: Estados Unidos
 Año: 2022
 Duración: 139'
 Ciclo: Cine contemporáneo
 Dirección: Dan Kwan, Daniel Scheinert
 Fotografía: Larkin Seiple
 Música: Son Lux
 Reparto: Michelle Yeoh, Ke Huy Quan, Jamie Lee Curtis
 Género: Comedia, acción, ciencia ficción, fantástico
 Sinopsis: Una inmigrante china en EE. UU. vive una aventura salvaje en su intento de salvar el mundo. Esta heroína inesperada deberá canalizar sus nuevos poderes mientras el destino del mundo pende de un hilo.

Adaptado de www.filmotecadeextremadura.juntaex.es

A. Relaciona las columnas.

1. Ciclo	A. Resumen breve y general de una película.
2. Reparto	B. Categoría en la que podemos clasificar películas según sus rasgos comunes.
3. Género	C. Conjunto de proyecciones de películas organizado en torno a un criterio, como, por ejemplo, un tema, un género, una directora, etc.
4. Duración	D. Tiempo que pasa entre el inicio y el final de la película.
5. Sinopsis	E. Conjunto de actores y actrices que intervienen en una película.

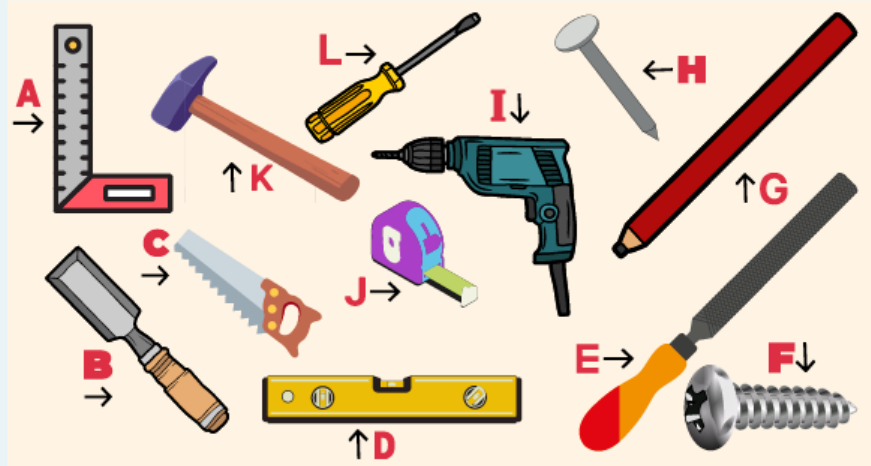


B. Busca el intruso.

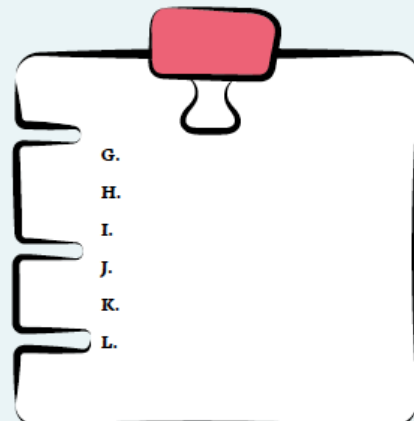
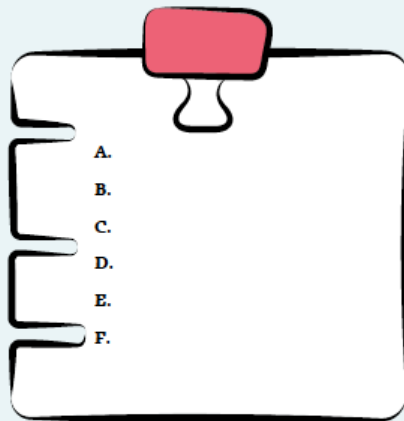


TIEMPO LIBRE | PÁG. 6

11 Vamos a ocuparnos ahora de las aficiones en el pasado. Primero, en parejas, relacionad las herramientas con los nombres.



LIMA	TORNILLO	SERRUCHO	ESCUADRA	CLAVO
NIVEL	TALADRO	MARTILLO	LÁPIZ DE CARPINTERO	
DESTORNILLADOR		CINTA MÉTRICA		CINCEL



A. Si alguien está interesado en la carpintería, es posible que lleve practicando esta afición durante cierto tiempo. **¿Para qué utilizaría esta persona en el pasado las herramientas del apartado anterior?** Haced suposiciones en parejas o grupos de tres con el vocabulario que encontraréis a continuación. Si lo necesitáis, consultad antes el recuadro.

Hacer suposiciones en el pasado

Para hacer suposiciones sobre el pasado podemos utilizar el condicional; por ejemplo:

- A Juan le encanta la jardinería. De pequeño estaría rodeado de plantas.
- Igual habría algún jardinero en su familia.
- Vería muchos programas de jardinería en la tele. Quién sabe...

- saber si algo está completamente recto
- tomar medidas
- dibujar ángulos
- tallar la madera
- atornillar y desatornillar
- alisar la madera
- cortar la madera
- hacer líneas de corte en la madera
- hacer agujeros
- clavar clavos



12 Aquí tienes la otra tabla de la página 4. Pregunta lo que necesites a tu compañero/a para completarla.



NOMBRE DE LA GENERACIÓN	MARCO TEMPORAL EN ESPAÑA	POBLACIÓN DE LAS GENERACIONES	CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA	RASGO DE LA GENERACIÓN
	1994-2010		Expansión masiva de internet	
Generación Y ("millennials")		7.200.000		Frustración
	1969-1980		Transición española	
Baby Boom	1949-1968	12.200.000	Paz y explosión demográfica	Ambición

Adaptado de www.lavanguardia.com

13 Para la práctica de muchas aficiones necesitamos materiales, herramientas, etc. En parejas, relacionad el vocabulario con la afición correspondiente.


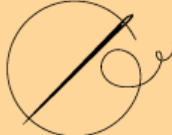
mosquetón; arnés, cuerda; mochila de montaña



A.  B. 

C.  D. 

1. AFICIÓN:



dedal; máquina de coser; botón; aguja e hilo



E.  F. 

G.  H. 

2. AFICIÓN:



paleta; maniquí; pinceles; caballete y lienzo



I.  J. 

K.  L. 


3. AFICIÓN:

tarjeta de memoria; trípode; correa; cámara de fotos

M.  N. 

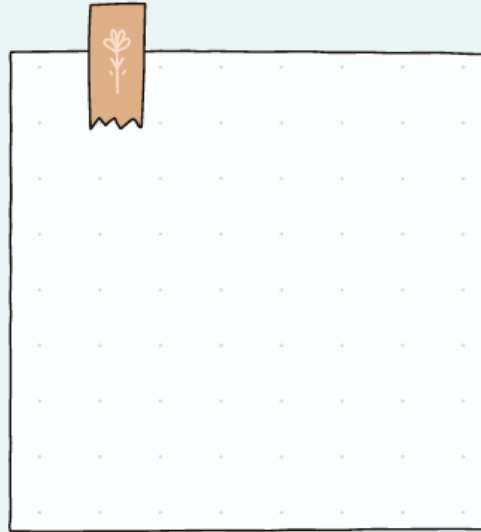
Ñ.  O. 

4. AFICIÓN:

 Aficiones: el senderismo; la escalada; la jardinería; el "parkour"; la pintura; la papiroflexia; la costura; la carpintería; la lectura; la fotografía; las artes marciales; el teatro; la esgrima; el esquí

14 Hazle estas preguntas a un/a compañero/a y toma nota de las respuestas.

1. ¿Qué aficiones tenías de pequeño/a?
2. ¿Preferías jugar en casa o en la calle?
3. ¿De pequeño/a veías la tele más o menos que ahora?
4. ¿Dónde leías más: en el colegio o en casa?
5. ¿Salías a comer fuera de casa a menudo con tu familia?
6. ¿Qué aficiones tenía tu mejor amigo/a? ¿Solíais jugar juntos?



A. En la actividad anterior practicaste un tiempo que ya habías aprendido: el imperfecto. Completa ahora las tablas para repasar este tiempo. ¿Son iguales las terminaciones de los verbos en -er y en -ir?

SOLER	TERMINACIONES	PREFERIR	TERMINACIONES
		preferías	-ías
solíais	-íais		

15 ¿Infinitivo o verbo conjugado? Señala la opción correspondiente.

	INFINITIVO	VERBO CONJUGADO		INF.	V. C.		
(1)	escalar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(11)	hacían	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	escuchaba	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(12)	has salido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	paseé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(13)	salir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	he leído	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(14)	entráis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)	cocinar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(15)	han navegado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)	bailábamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(16)	coleccionaban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)	van	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(17)	asistía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	salieron	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(18)	colaboraste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(9)	visitas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(19)	tocabais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(10)	leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	(20)	vi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 Observa cómo forman el condicional los verbos regulares. A continuación conjuga en condicional uno de los siguientes tres verbos: «escalar», «correr» o «escribir».



INFINITIVO + TERMINACIONES

VIAJAR

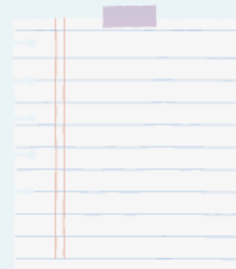
viajaría
viajarías
viajaría
viajaríamos
viajaríais
viajarían

LEER

leería
leerías
leería
leeríamos
leeríais
leerían

IR

iría
irías
iría
iríamos
iríais
irían



A continuación tienes una serie de verbos que son irregulares. Para formar el condicional en estos verbos, tienes que añadir las terminaciones que ya conoces a la raíz. Identifica primero el infinitivo de estos verbos. Después elige uno y conjúgalo en el condicional.

TENER; PODER; PONER; QUERER; SABER; HACER;
HABER; VALER; CABER; SALIR; VENIR; DECIR

(1) dir-	<input type="text"/>	(7) vendr-	<input type="text"/>
(2) querr-	<input type="text"/>	(8.) pondr-	<input type="text"/>
(3.) podr-	<input type="text"/>	(9.) har-	<input type="text"/>
(4.) saldr-	<input type="text"/>	(10.) sabr-	<input type="text"/>
(5.) habr-	<input type="text"/>	(11.) cabr-	<input type="text"/>
(6.) tendr-	<input type="text"/>	(12.) valdr-	<input type="text"/>

Mi ejemplo:

B. Para practicar la conjugación del condicional, vas a jugar al cuatro en raya con un/a compañero/a. Lee las reglas primero. Si tienes dudas, pregunta a tu profesor.

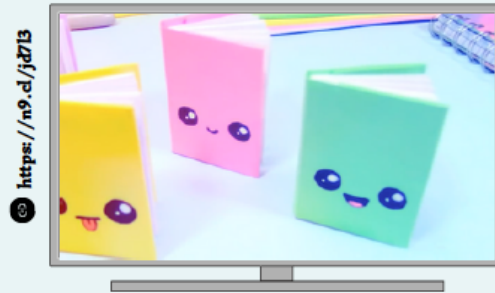
TENER	PODER	PONER	QUERER	SABER	HACER
DECIR	VENIR	SALIR	HABER	CABER	TENER
PODER	PONER	QUERER	SABER	HACER	DECIR
VENIR	SALIR	HABER	CABER	TENER	PODER
PONER	QUERER	SABER	HACER	DECIR	VENIR
SALIR	HABER	CABER	TENER	PODER	VOLVER



REGLAS:

1. Tira el dado dos veces: la primera, es la casilla horizontal (→); la segunda, la vertical (↓).
2. Ahora tienes que conjugar el verbo de la casilla en el condicional. Si aciertas todas las formas, pon tu ficha en la casilla. Si te equivocas, no podrás poner la ficha y tirará tu compañero/a.
3. Quien tenga cuatro fichas seguidas, gana: ya sea en horizontal, en vertical o en diagonal (↗).
4. Solo podéis tirar el dado una vez cada uno.

- 17 ¿Te gustan las manualidades? En esta actividad vas a aprender a hacer una minilibreta. Tu profesor va a entregarte el material que vas a necesitar. Lo que tienes que hacer es seguir los pasos del vídeo. Después de cada paso se pausará la reproducción y se aclararán las dudas de vocabulario.



ANEXO II: Prueba escrita

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: PRUEBA ESCRITA

NOMBRE:

FECHA:

8 de mayo de 2023

1 A Juanito le encantan las aficiones de tipo artístico y cultural, pero no es muy activo. De hecho, no le gusta nada el deporte. Tampoco le gusta la tecnología. Es una persona sociable con un gran corazón. Ahora no tiene pareja y echa mucho de menos a su familia, que vive en otro país. Señala cinco aficiones que pueda practicar.

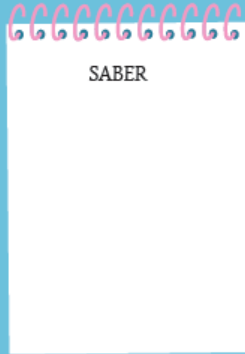
- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pintar | <input type="checkbox"/> Escuchar música en la app de Spotify | <input type="checkbox"/> Correr maratones |
| <input type="checkbox"/> Ver partidos de fútbol en la tele | <input type="checkbox"/> Cantar en un coro | <input type="checkbox"/> Visitar lugares de interés turístico |
| <input type="checkbox"/> Ir al cine con sus hijos | <input type="checkbox"/> Quedar con amigos | <input type="checkbox"/> Colaborar como voluntario/a |
| <input type="checkbox"/> Esquiar | <input type="checkbox"/> Salir de marcha solo | <input type="checkbox"/> Ir al gimnasio |
| <input type="checkbox"/> Navegar por internet | <input type="checkbox"/> Hacer escalada | <input type="checkbox"/> Jugar al baloncesto |
| <input type="checkbox"/> Entrar en redes sociales | <input type="checkbox"/> Aprender idiomas con el iPad | <input type="checkbox"/> Ver espectáculos deportivos |
| <input type="checkbox"/> Hacer compras en línea | <input type="checkbox"/> Hacer senderismo | <input type="checkbox"/> Hacer videollamadas con familiares |
| <input type="checkbox"/> Hacer deporte | <input type="checkbox"/> Tocar el violín | <input type="checkbox"/> Visitar museos y exposiciones |
| <input type="checkbox"/> Leer (libros, revistas, etc.) | | <input type="checkbox"/> Salir a comer con sus primos |
| <input type="checkbox"/> Ver series en el ordenador con su novia | | <input type="checkbox"/> Asistir a espectáculos en directo: conciertos, obras de teatro, etc. |

2 Relaciona las expresiones con las funciones de la tabla.

- (1.) ¿Te parece bien + infinitivo? • (2.) Por supuesto. • (3.) ¡Cómo no! • (4.) Vale.
- (5.) Prefiero + excusa o explicación. • (6.) Te propongo + infinitivo. • (7.) No, muchas gracias.
- (8.) Estupendo. • (9.) ¿Te apetece que + presente de subjuntivo. • (10.) Pues sí.

PROPONER Y SUGERIR	RECHAZAR UNA PROPUESTA O INVITACIÓN	ACEPTAR UNA PROPUESTA O INVITACIÓN

3 Conjuga los verbos en el condicional.



4 ¿Qué actividad de ocio le recomendarías a esta persona?

A Luisa:

Me encantan las actividades al aire libre. Si puedo hacerlo sola, lo prefiero. Tengo dos perros y mucho tiempo los fines de semana.

5 Describe una afición que te parezca interesante. En la descripción, incluye dónde, cómo y con quién puede practicarse. No te olvides de los materiales o herramientas que sean necesarios para su práctica.

A large white notepad with a blue spiral binding on the left side. The right edge of the notepad is torn and jagged.

ACTIVIDADES	VALOR DE CADA ACTIVIDAD	CALIFICACIÓN	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
ACTIVIDAD 1	5 PUNTOS	<input type="text"/>	<input type="text"/>	40%
ACTIVIDAD 2	10 PUNTOS	<input type="text"/>		
ACTIVIDAD 3	18 PUNTOS	<input type="text"/>		
ACTIVIDAD 4	2 PUNTOS	<input type="text"/>		
ACTIVIDAD 5	5 PUNTOS	<input type="text"/>		

ANEXO III: Prueba oral

EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: PRUEBA ORAL

NOMBRE:

FECHA:

8 de mayo de 2023

DURACIÓN DE LA PRUEBA ORAL: 4 minutos

INSTRUCCIONES:

Vas a hablar con tu compañero/a sobre el tiempo libre. Durante la conversación responde y pregunta a tu compañero sobre estos temas:

- Aficiones en el pasado;
- Afición favorita en la actualidad: dónde, con quién y cuánto cuesta su práctica;
- Nombre de herramientas o materiales necesarios para su práctica.

Además, tienes que:

- Proponerle dos actividades de ocio;
- Rechazar un plan que te proponga;
- Aceptar otro.

ACTIVIDADES	VALOR DE LA ACTIVIDAD	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
ACTIVIDAD 1	30 PUNTOS		30%

ANEXO IV: Ficha de coevaluación

EVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN ORAL				
NOMBRE DE MI COMPAÑERO/A: <input type="text"/>		FECHA: 8 de mayo de 2023		
1	Valora la capacidad de tu compañero/a para preguntar y responder a preguntas sobre aficiones en el pasado:			
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA REPASAR
	3	2	1	0,5
2	Valora la capacidad de tu compañero/a para hablar de su afición favorita:			
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA REPASAR
	3	2	1	0,5
3	Valora el conocimiento de vocabulario sobre el tema de tu compañero/a:			
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA REPASAR
	3	2	1	0,5
4	Valora el conocimiento gramatical de tu compañero/a:			
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA REPASAR
	3	2	1	0,5
5	Valora de forma global la prueba de tu compañero/a:			
	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA REPASAR
	18	9	4,5	2

ANEXO V: Ficha de autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA			
NOMBRE:	<input type="text"/>	FECHA:	8 de mayo de 2023
VALOR DE LA AUTOEVALUACIÓN	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL	
15 PUNTOS	<input type="text"/>	15%	
1 Valora el vocabulario sobre aficiones que has aprendido:			
MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITO REPASAR
3	2	1	0,5
2 Valora tu capacidad para sugerir planes de ocio, aceptarlos y rechazarlos:			
MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITO REPASAR
3	2	1	0,5
3 Valora tu conocimiento de los verbos regulares e irregulares en condicional:			
MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITO REPASAR
4,5	3	2	1
4 Valora tu capacidad para participar en conversaciones que tratan sobre aficiones en el pasado y en la actualidad:			
MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITO REPASAR
4,5	3	2	1

ANEXO VI: Ficha de evaluación (tipo a)

EVALUACIÓN GENERAL DEL TRABAJO REALIZADO POR EL/LA ALUMNO/A

NOMBRE: **FECHA:**

**VALOR DE LA
EVALUACIÓN GENERAL**

NOTA DE LA PRUEBA

**PORCENTAJE DE DE LA
NOTA FINAL**

1 Valora la participación durante las clases:

MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA MEJORAR
3	2	1	0,5

2 Valora el interés y la iniciativa mostrados por el/la alumno/a:

MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA MEJORAR
3	2	1	0,5

3 Valora la colaboración con otros compañeros:

MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA MEJORAR
3	2	1	0,5

4 Valora el trabajo global llevado a cabo por el/la alumno/a en la unidad didáctica:

MUY BIEN	BIEN	REGULAR	NECESITA MEJORAR
6	3	1,5	0,5

TIEMPO LIBRE | PÁG. 20

ANEXO VII: Ficha de evaluación (tipo b)

Ficha de evaluación de la PCTE

		1	0,75	0,5	0,25	0
EFICACIA COMUNICATIVA	Cumple el propósito comunicativo de la tarea y desarrolla todos los puntos requeridos.					
	La longitud del texto es apropiada.					
	Emplea adecuadamente las funciones comunicativas establecidas en la tarea.					
CAPACIDAD DISCURSIVA	La información del texto se ajusta al tema de la tarea.					
	La información está bien organizada en las frases y párrafos del texto.					
CORRECCIÓN	Utiliza con corrección vocabulario de uso frecuente en su nivel.					
	Utiliza con corrección estructuras morfológicas y sintácticas de uso frecuente en su nivel.					
	Sigue reglas ortográficas básicas y utiliza con corrección signos de puntuación elementales.					
ALCANCE	El vocabulario que emplea es variado y preciso.					
	Las estructuras morfológicas y sintácticas son variadas y propias del nivel.					

ANEXO VIII: Ficha de evaluación (tipo c)

Ficha de evaluación de la PCTO

		1	0,75	0,5	0,25	0
EFICACIA COMUNICATIVA	Cumple el propósito comunicativo de la tarea y desarrolla todos los puntos requeridos.					
	La duración de la intervención es apropiada.					
	Emplea adecuadamente las funciones comunicativas establecidas en la tarea.					
CAPACIDAD DISCURSIVA	En la producción, presenta la información de forma lógica y organizada.					
	En la coproducción, interactúa de forma adecuada.					
	Emplea estrategias para adaptar o reformular el mensaje al producir o coproducir textos orales.					
	Se sirve de conocimientos socioculturales y sociolingüísticos propios del nivel al producir o coproducir textos orales.					
CORRECCIÓN	Utiliza con corrección vocabulario de uso frecuente en su nivel.					
	Utiliza con corrección estructuras morfológicas y sintácticas de uso frecuente en su nivel.					
ALCANCE	El vocabulario que emplea es variado y preciso.					
	Las estructuras morfológicas y sintácticas son variadas y propias del nivel.					

ANEXO IX: Ficha de resultados

RESULTADOS OBTENIDOS		
NOMBRE:	<input type="text"/>	FECHA: 10 de mayo de 2023
VALOR DE LA EVALUACIÓN DE LA PRUEBA ESCRITA	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
40 PUNTOS	<input type="text"/>	40%
VALOR DE LA EVALUACIÓN DE LOS COMPAÑEROS DE LA PRUEBA ORAL	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
30 PUNTOS	<input type="text"/>	30%
VALOR DE LA AUTOEVALUACIÓN	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
15 PUNTOS	<input type="text"/>	15%
VALOR DE LA EVALUACIÓN GENERAL	NOTA DE LA PRUEBA	PORCENTAJE DE DE LA NOTA FINAL
15 PUNTOS	<input type="text"/>	15%
CALIFICACIÓN GLOBAL		<input type="text"/> / 100

ANEXO X: Cuestionario

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROFESOR

FECHA: 10 de mayo de 2023

Este cuestionario sirve para evaluar a tu profesor. Es totalmente anónimo.

- Tu asistencia ha sido de:

<25%	25-50%	50-75%	75-100%
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Ahora indica si estás de acuerdo con estas afirmaciones (1= totalmente en desacuerdo; 5= totalmente de acuerdo)

- | | | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| 1. El profesor organiza bien las clases. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 2. El profesor muestra competencia en la materia. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 3. El profesor resuelve las dudas de los estudiantes. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 4. El profesor trata con respeto a los estudiantes. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 5. El profesor fomenta la participación de los estudiantes. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 6. El profesor propone actividades variadas. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 7. El profesor motiva a los estudiantes. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 8. Los materiales que utiliza el profesor son útiles. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 9. El modo de evaluación es adecuado. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| 10. Estoy satisfecho/a con el trabajo del profesor. | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

Si quieres añadir algún comentario, puedes hacerlo aquí: