



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

EDUCACIÓN DE CALIDAD:

¿SUEÑO O REALIDAD?

Realizado por:

Marina Jiménez León

Tutorizado por:

María Elvira Barrios Espinosa

Málaga, junio de 2014

TÍTULO: EDUCACIÓN DE CALIDAD: ¿SUEÑO O REALIDAD?

RESUMEN:

Resulta evidente que la calidad educativa es un concepto muy complejo, heterogéneo, el cual se asocia a razones tanto objetivas como subjetivas de los diferentes individuos. Pero si algo se puede afirmar es que en la sociedad actual la situación educativa no se caracteriza por su calidad. Así pues, este Trabajo Fin de Grado defiende la posibilidad de que la calidad en educación sea una realidad.

En primer lugar se incluye su correspondiente introducción y continúa con un breve recorrido por aquellas experiencias prácticas que corroboran tanto la necesidad como la posibilidad de evolucionar. Y para demostrar que a pesar de la indeseada implantación de la nueva ley de educación, la calidad de la educación no es solo responsabilidad de la legislación, se expone, a través de una primera intervención que se desarrolló durante la etapa práctica de la Mención de Lengua Extranjera del Grado en Educación Primaria, cómo es posible poner en marcha esta transformación hacia una educación mejor desde la posición del profesor. Además se evidencia la posibilidad de reinventar la práctica escolar, reelaborando una nueva intervención gracias a la reflexión, la investigación y la innovación, con el fin de optimizar las capacidades de aprendizaje del alumnado en particular. Entre las líneas principales de ambas propuestas didácticas se utiliza una amplia variedad de métodos, recursos y estrategias, se insiste en la adaptación metodológica acorde con las características y necesidades individuales de los discentes, así como en el valor de la evaluación y en la persecución de un aprendizaje significativo y del bienestar.

Cabe mencionar, como conclusión principal, la necesidad de una revolución del educador. Así pues, el trabajo finalizará con un decálogo personal, el cual únicamente pretende reflejar, desde una visión particular, las claves que deberían sustentar la práctica y la responsabilidad de un maestro de calidad.

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	1
2. MI IDENTIDAD DOCENTE ACTUAL FRENTE A LA REALIDAD ESCOLAR	
2.1. Profesor innovador: profesor investigador	2
2.2. Nuevos retos educativos: inclusión, multiculturalidad y TIC	5
2.3. Integración de las competencias básicas en el desarrollo curricular	7
2.4. Escuela, familia y sociedad	8
2.5. Bases teóricas esenciales de mi filosofía educativa	10
2.6. Consideraciones finales	14
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2	
3.1. Contextualización y fundamentación de la intervención	15
3.2. Resumen de la intervención	25
3.3. Evaluación de la intervención	28
4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	32
5. CONCLUSIÓN	40

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de este Trabajo Fin de Grado en Maestro de Primaria con Mención en Lengua Extranjera forma parte de las asignaturas obligatorias del plan de estudios del título oficial de Graduado impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Consiste en un trabajo autónomo y original bajo la orientación de un tutor, cuyo objetivo es demostrar las competencias adquiridas a lo largo de nuestra formación.

Otra educación es posible, es necesaria. Este principio es el que orienta en gran medida el contenido de este trabajo, tras superar la negativa realidad que durante mis diversas etapas prácticas he podido experimentar. Sin embargo, he aprendido a afrontar y desafiar aquellos obstáculos que podían incapacitar la consecución de un aprendizaje eficaz. Y es que en eso en mi opinión consiste nuestra labor, en reinventar nuestra práctica dependiendo de cada situación, buscando siempre la progresión a una educación mejor. Por tanto, como maestra reflexiva indagaré en las carencias educativas y docentes de la actualidad, así como de mi propia práctica escolar, y trataré de demostrar la posibilidad de hacer realidad una educación de verdadera calidad.

Desde esta posición, por tanto, quiero romper una lanza a favor de la esperanza, porque como en todas las grandes revoluciones, los caminos son difíciles y los pequeños logros son grandes batallas ganadas. Encuentro la necesidad de mencionar a todos los que desde hace tiempo han creído en esta utopía, demostrando con su ejemplo de trabajo su posibilidad. Recordemos que todo está por hacer y rehacer, y que todo es posible todavía, partiendo de que hay que seguir avanzando y mejorando, y que esto dependerá de nuestra implicación y dedicación a la educación.

En cuanto a su estructura, este trabajo comienza tratando de plasmar nuestra capacitación e identidad docente actual a través de una revisión crítica y argumentada, en este caso frente a la cruda realidad, sobre las experiencias prácticas que nos han hecho evolucionar en nuestra formación profesional. Tras ello se incluye un resumen de un Proyecto de Intervención Autónoma diseñado y desarrollado durante el último Prácticum de la titulación, justificando su elección acorde con los criterios personales y profesionales que componen mi concepción de educación. Para finalmente, gracias a la evaluación crítica del mismo, realizar una propuesta de mejora y concluir con un nuevo y superior diseño de intervención.

2. MI IDENTIDAD DOCENTE ACTUAL FRENTE A LA REALIDAD ESCOLAR

2.1. Profesor innovador: profesor investigador

Si conservo un aprendizaje esencial adquirido gracias a la formación en el Grado, es que siempre existirán nuevos aspectos profesionales que mejorar. Así que no por ubicarnos en esta etapa final, debemos dejar nunca atrás nuestro desarrollo profesional. La formación continua resulta esencial, y como sabemos, la práctica reflexiva, la innovación y la investigación son pilares clave para avanzar.

Palacios (2008) encuentra que el fomento de la capacidad investigadora e innovadora en la acción didáctica es una necesidad prioritaria en la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tal y como se recoge en sus planteamientos la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Sin embargo, en ninguna de mis prácticas he podido apreciar que los maestros visualicen esta prioridad. De hecho, he podido comprobar en realidad un pavoroso rechazo a la innovación y una llamativa omisión hacia el rol del profesor investigador.

Según el pedagogo británico Stenhouse (1985), quien trató de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa, los buenos maestros deben ser autónomos para llevar a cabo sus propios juicios profesionales en cada situación concreta. Pero para ello es necesario preparar investigadores desde la formación universitaria, que sitúen el rol del profesor-investigador como vía de perfeccionamiento profesional. Y lo cierto es que sólo unos pocos hemos tenido esta oportunidad. Además, considero necesario ir incluso más allá, siendo imprescindible reciclar y renovar la práctica docente actual.

Tenemos que preparar mejor a la actual generación de docentes a partir de ahora, y con ello conseguiremos una mejor generación de estudiantes. Es importante asegurarse de que tenemos el mejor docente posible en cada clase. Como indica Imbernón (2014) en su reciente libro, sin calidad docente no hay calidad educativa. Y esto es algo de lo que debemos ser verdaderamente conscientes.

He podido observar cómo algunos maestros y maestras conciben las ideas de innovación como meras utopías y no se esfuerzan por tratar de idealizar la más mínima posibilidad de mejorar la agónica situación actual. Durante mi estancia en los centros

me planteé indagar para averiguar la posible justificación de esta mísera implicación, lo que me llevó a desvelar cierta veracidad en cuanto a su dificultad.

Elliott afirmaba en una entrevista realizada por Sancho y Hernández (1989):

Con frecuencia son las personas que promueven o divulgan innovaciones las que controlan la información y reciben muchas satisfacciones y compensaciones por esta actividad; pero la gente que tiene que llevar a cabo las innovaciones, las que tienen que hacer la mayor parte del trabajo duro, los que sufren el estrés son los profesores (...). Y ellos obtienen pocas compensaciones y muy poco reconocimiento. Y mientras ésta sea la situación, habrá promoción personal de algunos, pero no cambio en las clases. (p. 76)

A menudo, los docentes con los que he tenido oportunidad de trabajar encuentran su labor desvalorizada, lo que conlleva a una profunda frustración y negación hacia una mayor implicación. Resulta fundamental volver a pensar sobre el lugar de la escuela en la estructura social, el lugar ocupado por los docentes en ella, las relaciones entre escuela y sociedad, en fin, el contexto social en el que se desarrolla el trabajo docente, sin separar el tipo de escuela que se quiere con el tipo de sociedad que colectivamente se pretende construir. Ninguna de las demasiadas Leyes de Educación de los últimos tiempos se ha detenido a reflexionar seriamente sobre este hecho. Una vez más los legisladores van por un camino y la vida y la sociedad, por otro.

Personalmente considero que la investigación-acción es el mejor procedimiento para orientar la acción educativa. Romera-Iruela (2011) encuentra en su investigación que esta goza de un amplio reconocimiento en cuanto a su idoneidad para la formación del profesorado (Aranguren, 2007; Carr y Kemmis, 1988; Contreras, 1994; Elliott, 1993; López, 2005; McNiff, 2002; Núñez y Duñach, 2008; Schön, 2002, entre otros). Encontramos también que no existe unanimidad sobre el concepto de investigación-acción, ni con respecto a su ciclo de ejecución, por lo que expondré brevemente mi propia concepción.

La investigación-acción, internacionalmente conocida como *Action-Research*, se basa en un enfoque cualitativo, que trata de investigar algún aspecto susceptible de mejora a través de la observación sistemática y el análisis de la evolución, utilizando múltiples técnicas de recogida de información, a fin de identificar conclusiones y resultados para

la implementación de un plan de acción, con el posterior seguimiento de los efectos de la innovación. Hopkins y Winter, (1989) citado en Suárez, (2002), declaran que todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación nos es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, entrevistas, cuestionarios, pruebas de rendimiento de los alumnos, pruebas documentales, diarios, relatos autobiográficos, escritos de ficción, estudio de casos, etc. Además, resulta esencial señalar que la investigación-acción supone un proceso estructurado en espiral, de forma que cada finalización de ciclo (entre cuyas fases generales podemos mencionar: planificación, acción, observación y reflexión), genera un nuevo ciclo de investigación.

Para muchos autores, uno de los requisitos fundamentales de la investigación-acción es la colaboración. Por lo que a mi juicio se debería fomentar la participación en los llamados “grupos” de investigación-acción, ya que como aspecto principal de las bases que sustentan mi ideal de enseñanza, la colaboración con otros docentes y profesionales resulta, hoy día más que nunca, imprescindible para consolidar un sistema educativo de calidad.

En mi último Prácticum III.2, pude trabajar a través de este método de investigación, tanto de manera individual como en colaboración. De esta forma nuestra concepción de la profesión se modificó, y comprendimos que “solamente el profesor puede cambiar al profesor” (Stenhouse, 1985, p. 51). Gracias a esta diaria tarea y al afán de superación, he sido capaz de prosperar en múltiples aspectos de mi labor educacional, entre los que puedo resaltar la capacidad de adaptación y personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) dependiendo de las características y necesidades del alumnado así como de las exigencias del contexto social.

Por tanto, me reitero en la necesidad de que los propios docentes actúen como investigadores de su propia práctica y aula de clase. Quién mejor si no, que la persona realmente implicada y responsable de dicha realidad educativa para detectar los aspectos susceptibles de mejora y explorar para ofrecer una respuesta práctica adecuada, ya sea en colaboración o a través de la autorreflexión e investigación individual.

2.2. Nuevos retos educativos: inclusión, multiculturalidad y TIC

Es necesario mencionar nuestra responsabilidad de adaptación a los diferentes entornos educativos que podamos encontrar, trabajando siempre desde la inclusión y teniendo en cuenta las continuas modificaciones y necesidades sociales actuales.

El cómo se aborda la diversidad en las aulas para gestionar la realidad socio-educativa y los conflictos que la caracterizan, respecto a lo que queremos que sea nuestra sociedad, lo considero personalmente como uno de los retos más significativos a los que se enfrentan los docentes actualmente. Para ello debemos ofrecer respuestas no sólo en el discurso sino en la práctica, a través de unas estrategias de gestión eficientes y diversas que posibiliten la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

Es necesario hacer referencia a la multiculturalidad de nuestras escuelas, con los desafíos socioeducativos que ello conlleva. Ante esta compleja realidad, los docentes tenemos la responsabilidad de comprometernos con el cambio social, debemos reflejar una visión intercultural tanto dentro como fuera de la convivencia del centro escolar.

La atención a la diversidad en los cursos que he podido acompañar se ha caracterizado por su traslación únicamente a las aulas específicas con una limitada atención por profesionales de peculiar especialización. Sin embargo, es totalmente posible adaptar diferentes aspectos del proceso de E-A atendiendo a las características de tu alumnado en particular, lo que he podido comprobar durante mi estancia en el centro. No se trata necesariamente de crear una adaptación curricular personal para cada alumno/a, sino ser capaz de modificar la planificación inicial con flexibilidad, dependiendo de las necesidades que podamos divisar. De una misma actividad inicial, podemos programar diversas adaptaciones para diferentes niveles de capacidad y utilizar además variedad de recursos y de material.

Por tanto, hago una vez más un llamamiento a la necesidad de reflexionar, colaborar e investigar acerca de cómo afrontar tal diversidad, así como de reinventar una y otra vez nuestra práctica escolar. Sales (2012), en su propuesta de formación intercultural e inclusiva, basándose en la investigación-acción colaborativa como filosofía y metodología de transformación, afirma que una de las consecuencias constatadas en su proceso de investigación-acción es el empoderamiento del profesorado como agente de cambio. Y a pesar de que esto presenta ciertas dificultades, los docentes deben hacer

frente a un proceso de aprendizaje grupal, pero además abordando la atención individualizada a la vez que promoviendo la inclusión en el aula. Esto exigirá un mayor esfuerzo que debemos estar dispuestos a asumir.

Pero para una función docente que atienda a la diversidad de manera efectiva es necesario disponer de los recursos necesarios para la maximización de las capacidades de todo el alumnado, lo que queda bien lejos de la realidad actual según lo que concierne a mi experiencia. La problemática inicial aparece desde las administraciones educativas, ya que no acaba de definirse una estrategia clara ni se desarrollan recursos y estrategias educativas que puedan impulsar una política específica. Es por ello, en mi opinión, que tienden a imponerse los sentimientos de desestabilización e impotencia del profesorado en múltiples ocasiones.

Considero necesario también mencionar, como una de las demandas más notorias de la sociedad actual, la necesidad de incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, comúnmente conocidas como TIC, en la práctica escolar. Las aportaciones de las TIC a la educación podrían resultar realmente exitosas si se atendiera a una variedad de aspectos como: aspectos didácticos y pedagógicos, aspectos organizativos y funcionales, así como aspectos técnicos y estéticos. Pero en primer lugar, será necesario disponer de recursos en el aula para su utilización, y para que las TIC puedan alcanzar su máximo rendimiento, el docente debe además estar capacitado para diseñar nuevos entornos de aprendizaje adecuados a las mismas.

El panorama en mi centro era desolador, ya que a pesar de disponer de recursos con alto grado de utilidad, como por ejemplo las pizarras digitales y los portátiles individuales del alumnado, sólo un limitado número de maestros hacían un mínimo uso de los mismos. Y aquellos que sí que aprovechaban estos recursos a su alcance, no poseían la suficiente formación para la maximización de las oportunidades de aprendizaje que puede llegar a suponer su ejecución. Sin embargo, tuve la oportunidad de demostrar las ventajas didácticas y la capacidad motivacional que los recursos TIC podían proporcionar siempre que se atendiera a los aspectos necesarios para su uso efectivo. Introduciendo su utilización como recurso imprescindible de mi intervención se pudo comprobar cómo incrementó el interés, la implicación y la capacitación de los discentes en cuestión.

2.3. Integración de las competencias básicas en el desarrollo curricular

La educación de los niños y niñas en Primaria ejerce un papel primordial en el desarrollo de la personalidad y la autoestima, en el descubrimiento del otro, que pasa por el conocimiento de uno mismo; en la formación del pensamiento autónomo y crítico; y en el camino hacia la consolidación de ciudadanos activos democráticos. Por tanto, no cabe duda de que “la escuela tendría que conseguir que los alumnos no sólo lograran aprendizajes teóricos y técnicos, sino también aquellos que les permitieran aprender a lo largo de la vida, y ser y convivir en el mundo de hoy...” (Yurén y Cruz, 2009, p. 132). Así pues, volvemos a señalar nuevas responsabilidades del maestro que requieren de una verdadera implicación moral y profesional. El rol del docente actual debe ir más allá, abarcando el desarrollo integral de los estudiantes, y por supuesto atendiendo a una educación en valores.

Se debe hacer además especial hincapié en el desarrollo de aquellos aprendizajes que desde el currículo son consideradas imprescindibles para la formación de los estudiantes de nivel básico, de modo que puedan aprender a lo largo de la vida, se realicen personalmente, sean capaces de ejercer una ciudadanía activa y se preparen adecuadamente para la incorporación a la vida adulta. Me refiero pues, a las ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender e iniciativa personal.

Pero volvemos a encontrar una contradictoria realidad. Los maestros no incluyen en su programación un desarrollo consciente de procesos para su fomentación. Continúan focalizando su objeto y atención en los contenidos que el libro de texto aporta sin más compromiso ni preocupación, con la tranquilidad de que siempre les acompañará como pretexto este compañero esencial. En la intervención que se mostrará posteriormente se puede apreciar cómo se puede trabajar una multiplicidad de competencias básicas sin necesidad de forzar una nueva o distinta actividad, simplemente debemos adaptar nuestras propuestas con un poco de imaginación y estaremos cumpliendo con nuestro deber en cuanto a la legislación.

2.4. Escuela, familia y sociedad

Como sabemos, no sólo la escuela influye en esta formación, también toda una serie de agentes externos como la familia (siendo el agente fundamental) y el contexto social.

A este respecto, Bolívar (2006) manifiesta que:

Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p. 120)

Pero el papel de las familias y su vertiginosa transformación en las últimas décadas ha pasado de ser la encargada única y exclusiva de la formación de sus hijos, a delegar y exigir en la escuela esta tarea. Si antes la división de funciones se visualizaba arraigada en cuanto a “la escuela enseña, la familia educa”, actualmente la escuela se ve forzada a asumir ambas, provocando el desbordamiento de muchos profesionales educativos ante tantas exigencias.

Una idea de Marina (2014), según exponen Silió y Vallespín (2014), es que la educación se basa en la instrucción y la formación de la personalidad, y mientras que de la primera se debe ocupar la escuela, de la segunda son responsables tanto la escuela como la familia. Además añade que los docentes son los responsables incluso de compensar la función propia de la familia en caso necesario.

Sin duda, el sistema educativo guarda estrecha relación ante tal envergadura, y posee una gran responsabilidad, pero en mi opinión atribuir a los centros toda esta responsabilidad resulta una idealización inviable. He escuchado las quejas de mis tutores profesionales continuamente, muchas de ellas corroboradas por diversas y frecuentes situaciones que yo misma he sido capaz de experimentar. En esta última etapa de prácticas he sido capaz de acompañar a mi tutor profesional a tutorías y reuniones, y he podido comprobar esta complicada responsabilidad, ya que me cedió cierto grado de participación debido a mi influyente implicación durante meses de labor.

Pero si el objetivo en relación con los estudiantes es común, ¿cómo es que se produce tanto desencuentro? Durante mi experiencia he sentido que nuestra labor sobrepasa

nuestra formación. Se nos demanda que eduquemos, orientemos, formemos y a la vez que en ocasiones realicemos la función de padres. Labores que no alcanzan las competencias puramente didácticas y pedagógicas para las que hemos sido formados. En mi opinión los roles están muy estereotipados, se tienen en general ideas preconcebidas desde la escuela hacia las familias y viceversa.

Numerosos estudios han demostrado a lo largo del tiempo que existe una relación significativa entre la implicación familiar y el éxito académico de los estudiantes.

Rosario, Mourao, Núñez, González-Pienda, y Solano, (2006) concluían en su investigación que:

De lo que no cabe duda, es que la implicación de la familia (social, estructural y funcionalmente) en la educación de sus hijos es un elemento crucial para el progreso de aquellos y un pilar esencial para que la escuela sea capaz de conseguir resultados óptimos. (p. 172)

Por tanto, me planteé la necesidad de asumir una responsabilidad compartida entre ambas instituciones. Pero la realidad es que se da una escasa participación e implicación por parte de las familias, por lo que me interesaba cuestionar cómo fomentarla. Desde esta posición, creo que debemos atender a una comunicación eficaz, debemos mostrar nuestra implicación, así como implicar a los familiares. Para ello, debemos invitarlos a ser partícipes del sistema, lo que suele ser un factor motivador relevante, valorando su colaboración y concienciándolos sobre su responsabilidad. Resulta esencial ofrecer orientación e información continua del proceso de enseñanza aprendizaje a los familiares. Además, el equipo directivo puede desarrollar diversas medidas para apoyar esta participación, como a través de las jornadas de puertas abiertas, talleres con participación, colaboración en actividades extraescolares, etc. Incluso convertir esta participación en una rutina, en lugar de tener lugar únicamente en situaciones puntuales.

Allí donde los sistemas educativos son satisfactorios, existen movimientos de colaboración entre la escuela y la familia, pues una relación estrecha entre educadores y padres es totalmente imprescindible para una buena educación de los hijos.

Cuando un estudiante fracasa, fracasamos todos; alumnos, padres y docentes.

2.5. Bases teóricas esenciales de mi filosofía educativa

Para tratar de incentivar desde mi posición el éxito escolar, expondré algunas de aquellas ideas básicas que a raíz de mi experiencia personal durante mis prácticas he podido detectar como esenciales para propiciar un aprendizaje real y de calidad.

En primer lugar debo señalar que resulta imprescindible la planificación de cualquier actuación docente para optimizar un desarrollo efectivo. Durante mi experiencia, en ciertas ocasiones he tenido que improvisar y el desarrollo de las clases ha acontecido admisiblemente, pero atendiendo a una preparación previa nos aseguramos de atender múltiples aspectos relacionados con el proceso de E-A que suelen ser obviados en el caso de un desarrollo improvisado. Y por tanto, nos aporta mayor posibilidad de realizar un desarrollo más eficaz.

Llena, París y Quinquer (2006) afirman que:

Pensar en la práctica educativa desde una perspectiva a priori significa prever, planificar o diseñar qué deseamos o pretendemos y por dónde queremos que discurra el proceso de enseñanza-aprendizaje o de acción educativa-aprendizaje. Planificar la intervención educativa requiere tomar una serie de decisiones tanto referidas a las intenciones como a los medios para intentar llevar a término aquellas intenciones. (p. 8)

Por tanto debemos ser responsables y tomar las decisiones más adecuadas en cuanto a las intenciones (finalidades, objetivos y contenidos), metodología, organización y recursos, así como a las referidas a la evaluación. Y debemos cuidar que nuestra programación de aula incorpore la máxima concreción pero que a su vez permita flexibilidad para ser capaz de adaptar ciertos aspectos de nuestra programación dependiendo de las necesidades que puedan surgir en distintos momentos del desarrollo.

Además se deben focalizar los objetivos y contenidos de aprendizaje atendiendo a las capacidades, características y necesidades del alumnado en cualquier situación de aprendizaje y ser plenamente conscientes del aprendizaje que se pretende llevar a cabo, estableciendo siempre un contexto que guarde estrecha relación con la realidad y atendiendo a los conocimientos previos del alumnado para conseguir un aprendizaje significativo. Esta teoría del aprendizaje significativo fue desarrollada por el psicólogo

norteamericano David Paul Ausubel como “aquél en el que el significado de los nuevos conocimientos es adquirido por interacción con conocimientos previos específicamente relevantes.” (Moreira, 2010, p. 13). E incluye también el proceso de asimilación, en el cual el conocimiento previo se convierte en un conocimiento más elaborado y estable.

Sin embargo, en mi centro continúa predominando el aprendizaje mecánico, donde los estudiantes memorizan conocimientos normalmente por repetición, aplicándolos continuamente a situaciones ya conocidas. Se trata de un proceso de reproducción memorístico mayormente. De hecho, durante mis diferentes estancias en los centros he sentido en múltiples ocasiones una profunda frustración al comprobar personalmente las capacidades de aprendizaje del alumnado y cómo se han desaprovechado oportunidades de aprendizaje que podrían haber resultado altamente satisfactorias. Como indica Moreira (2010), este tipo de aprendizaje resulta una pérdida de tiempo en términos educacionales aunque pueda ser útil en el entrenamiento. Lo que sí se puede según el propio Ausubel, es combinar ambos si se tiene en cuenta siempre el conocimiento previo y se utilizan estrategias facilitadoras.

También la idea vygotskiana de Zona de Desarrollo Próximo, la cual sostiene que el lenguaje es el principal vehículo para el desarrollo del pensamiento intelectual, posee desde mi ideología educativa una gran importancia. Vygotsky (1989) sostenía que la zona de desarrollo próximo se corresponde con la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Aparece aquí la metafórica teoría del andamiaje, más conocida como *scaffolding*. Bruner (1978) propone el concepto de “andamiaje” como el papel del adulto en la zona de desarrollo próximo, es decir, el proceso de guía y apoyo a través del cual presta las ayudas necesarias para crear las situaciones que acompañen al individuo a la consecución del nuevo conocimiento y que se irá retirando gradualmente conforme el mismo lo asimile. Este es uno de los aspectos que me acompañan y acompañarán continuamente en mi práctica docente. Resulta, en mi opinión, totalmente necesario para la consecución de los aprendizajes del alumnado. Debemos ofrecer todo el andamiaje que se considere necesario siempre de una forma gradual, retirando este conforme se vayan afianzando ciertas capacidades, incrementando la complejidad y permitiendo al alumno desarrollar un aprendizaje autónomo y real.

Como ya venimos apuntando desde el inicio de este trabajo, “quien mejor puede tomar decisiones para mejorar los procesos educativos o formativos, adaptando su acción a las nuevas situaciones que se van suscitando, es el propio educador o educadora” (Llena, París, Quinquer, 2006, p.8). Así que es nuestra responsabilidad, examinar e identificar la consecución de aprendizaje y el desarrollo del proceso gradual de andamiaje que se deberá proporcionar.

Otro de los pilares que guarda una estrecha relación con la consecución del aprendizaje es el componente emocional. En todas mis intervenciones he atendido este aspecto tratando de despertar la curiosidad del alumnado, entusiasmarles con las actividades que proponía, de forma que la motivación de los estudiantes ha sido la base que ha permitido el éxito de los aprendizajes.

Llena, París y Quinquer (2006) afirmaban también que:

Sin motivación no puede construirse aprendizaje con sentido y funcional (...) La motivación depende fundamentalmente del valor que se otorga a algo (a una tarea, a una materia de estudio...) y de la confianza en las propias posibilidades para realizar adecuadamente la tarea o adquirir un aprendizaje, es decir, en tener expectativas positivas. (p. 20)

Esto es algo que los docentes del centro no suelen plantearse, y aunque yo también visualizaba esta tarea como un aspecto secundario, condiciona en gran medida el éxito de los resultados de aprendizajes. Sin embargo, en la mayoría de nuestras instituciones educativas se prepondera el valor del aprendizaje pasivo, domesticador y homogéneo, todavía siguen apegados a penosos tradicionalismos que dificultan la consecución de aprendizajes reales y significativos en nuestros estudiantes.

Finalmente, la evaluación tiene una finalidad muy importante ya que informa tanto al docente como a los discentes sobre el grado de asimilación de contenidos y sobre su proceso de aprendizaje. Además, la evaluación nos sirve para reorientar la práctica. Es el medio perfecto para reorganizar todo el proceso de E-A. En general la evaluación que se lleva a cabo en el centro es a través de pruebas escritas tradicionales y homogéneas, que promueven una evaluación sumativa, es decir, centrada en procesos terminados, en resultados. Y lo que he podido aprender, es que esto sólo provoca temor en los niños y niñas ante tal odiosa obsesión por la calificación.

En el caso de la enseñanza de la lengua extranjera (en adelante, LE) además, resulta crucial desenvolver nuestra práctica a través de un enfoque comunicativo. Para ello será necesario llevar al aula tareas comunicativas. Gracias al desarrollo e implementación de mis propias intervenciones educativas durante mis prácticas, puedo afirmar que contradictoriamente a lo que los maestros tradicionales tienden a pensar, no sólo es factible sino que además no conlleva un esfuerzo tan laborioso. Además, debería darse prioridad a lo que los niños y niñas aprenden de manera más eficiente, que son los aspectos orales. En consecuencia, las destrezas orales deben tener primacía sobre las escritas. Debemos ser conscientes de que los niños carecen de un fuerte sentido de la metacognición, no responden a la lengua como forma sino como herramienta para expresar significado, por lo que debemos enfocar el uso de la lengua para ‘hacer cosas’ con ella. Todo lo contrario ocurre en el centro. El desarrollo de las habilidades orales se caracteriza por su ausencia, y en cambio se hace hincapié en los aspectos gramaticales.

También guarda especial importancia en esta área el cuidado de la ansiedad en los estudiantes. He podido percibir en muchos de los discentes esta ansiedad en cuanto al aprendizaje del inglés como LE, ya que el ambiente de clase carece de la motivación y confianza necesaria, y el maestro acostumbra a utilizar estrategias de corrección de errores que frustran a los niños y niñas, destacando siempre de forma negativa estos y olvidando por completo ofrecer algún tipo de retroalimentación o *feedback* positivo. Me sorprendió lo sencillo que resultó incentivar esta motivación y crear un ambiente familiar, en el cual el miedo a la equivocación no tuviera cabida durante mi gestión.

Además, el aula constituye para la mayoría del alumnado el primer y único contacto con la lengua que se pretende aprender, por tanto el discurso del docente es la principal fuente de *input*. La comprensión es la base sobre la que se establece el desarrollo lingüístico. Por tanto, debemos esforzarnos para ofrecer *input* de calidad y en cantidad. Pero lamentablemente, la mayor parte del lenguaje de clase se proporciona a través de la lengua materna, la LE únicamente tiene cabida en el aula a través de situaciones rutinarias ya conocidas desde las primeras etapas de la enseñanza primaria a pesar de las nuevas indicaciones de la propia legislación que ya ha entrado en vigor: “la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.” (RDL 126/2014, de 28 de febrero).

2.6. Consideraciones finales

Tras la negativa experiencia vivida, puedo afirmar que la situación puede ser optimizada con cierto grado de implicación. Yo misma he sido capaz de advertir esta posibilidad trasladando al aula un desarrollo metodológico innovador acorde con las exigencias de la sociedad actual, y a pesar de que en su inicio me pareciera una tarea realmente dificultosa debido a la costumbre del alumnado a las rutinas tan monótonas, estos han demostrado una predisposición excelente y unos resultados de aprendizaje sorprendentemente exitosos.

Considero que los diferentes periodos de prácticas han sido fundamentales para conocer la organización de los centros y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento, así como las múltiples responsabilidades docentes más allá de la enseñanza que tiene lugar en el propio aula. La práctica diaria, donde hemos sido capaces de desarrollar los aprendizajes desarrollados en la facultad, llevando a cabo intervenciones y en mi caso asumiendo grandes responsabilidades, así como los análisis y las reflexiones llevadas a cabo posteriormente, han sido las experiencias y tareas más significativas en el desarrollo de mis capacidades profesionales.

Llegados a este punto puedo declarar que personalmente me considero una maestra en disposición de colaborar en la construcción de una escuela mejor. Capaz de afrontar cualquier situación educativa como un reto personal, dispuesta a comprometerme con máxima implicación y dedicación, y demostrar con mi esfuerzo, la posibilidad de evolucionar y alcanzar una educación más justa y eficaz.

Así pues, como aprendizaje más trascendental a nivel personal, ha sido el hecho de ser capaz de aplicar a la realidad los ideales teóricos sobre una enseñanza efectiva tanto a nivel generalista como especialista de LE.

3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2

3.1. Contextualización y fundamentación de la intervención

En cuanto al contexto donde se sitúa dicha intervención, nos encontramos en un centro ubicado en el Tiro de Pichón, en el populoso Distrito de la Cruz de Humilladero. Su ubicación está muy cercana a la Avenida José Ortega y Gasset, es por tanto un centro de índole urbano cuyo nivel económico familiar en general es medio-bajo. Por tanto, no todos los estudiantes disponen de los recursos tanto humanos como materiales necesarios para apoyar el desarrollo del aprendizaje. Además es un centro bilingüe donde el objetivo de mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros viene señalado en las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo del mismo. Sin embargo, la metodología habitualmente empleada no favorece las condiciones necesarias para que el aprendizaje de la LE tenga lugar de manera significativa. Según la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en Andalucía, un centro bilingüe es aquel en el que se enseñan materias en dos lenguas: en la materna y en otra LE. En los centros bilingües se debe promover la adquisición de las cinco destrezas básicas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir mediante el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Pues bien, en este centro el proceso de E-A en general es llevado a cabo por la mayoría de profesionales docentes a través de una metodología tradicional, centrada en contenidos únicamente conceptuales lejos de ser aplicados a una realidad inmediata, y con una obsesión por el libro de texto y por la temporalización extremadamente alarmantes. Así pues, podemos hacernos una idea del desarrollo de las clases de LE en el mismo, en las cuales lejos queda la implicación necesaria por parte de los maestros especialistas para que se persiga la maximización del desarrollo de las capacidades de los discentes, ni se desarrolla este aprendizaje basado en un enfoque comunicativo.

Nos adentramos en el tercer ciclo de Educación Primaria, concretamente en el último nivel: 6º. El grupo está compuesto por un total de 25 alumnos/as. En la metodología habitualmente empleada se suele hacer énfasis en aspectos gramaticales más que comunicativos y en habilidades cognitivas de orden inferior acorde con la taxonomía de Bloom, la cual recordaremos a través del trabajo de revisión de la misma por Anderson, Krathwohl, et al., como “Bloom's classic work is a hierarchy, and as hierarchy its higher

levels are built on each level below (...) each level in Bloom's hierarchy is more sophisticated than the previous level and requires more cognitive skill to complete” (Anderson, Krathwohl, et al., 2001, p. 155). Tampoco se utiliza la LE como medio de comunicación, sino la lengua materna, y aunque permite en ciertas ocasiones la participación, no la fomenta ni la motiva a fin de que el alumnado sea capaz de expresarse a través de la misma. Y el uso de las TIC en el aula, en el caso de su disposición, se caracteriza por su mero carácter expositivo para contribuir a la transmisión de información.

Sin embargo, con el permiso de mi tutor, la metodología empleada para el desarrollo de esta intervención, no se asemejó a la anterior. Además, me gustaría señalar que se llevó a cabo la intervención que se expone a continuación a través de una estrecha colaboración, pues tanto mi compañero de prácticas como yo aplicamos la misma intervención en ambas ramas del mismo nivel con el fin de enriquecer nuestro aprendizaje en cuanto al trabajo cooperativo entre docentes y predicar con el ejemplo en cuanto a lo que se pretende trasladar a la actividad de los propios estudiantes.

La habilidad foco de desarrollo a través de esta intervención consistió en la escritura. Antes de proponer la actividad de escritura debemos tener claro y compartir con los estudiantes el contenido sobre el que se pretende escribir, es decir, el tipo de texto y las características del mismo, la audiencia y el propósito del mismo. El tema elegido, tras debatirlo con los docentes, fue “The city”, puesto que se trata del tema que tenían planificado desarrollar (más bien el libro de texto, pues los docentes se limitaban a seguir la planificación que este marca). El formato para el trabajo de la escritura ha sido la carta informal. Cada clase eligió una ciudad de habla inglesa (Londres, en nuestro caso; Nueva York en el caso de mi compañero). Una vez elegida, se pretendía que cada estudiante escribiera una carta informal exponiendo al destinatario (los alumnos de la otra clase) las razones por las que debe visitar esa ciudad concreta. De este modo, los alumnos debían reflejar en las cartas una descripción tratando de atraer al receptor. Así pues, en lugar de atenerme únicamente a la disposición del libro de texto como conductor, he adaptado cada intervención a través del modelo psicopedagógico del constructivismo.

Según Antúnez, del Carmen, Imbernón, Parcerisa y Zabala (1999):

Este modelo entiende el aprendizaje como un proceso de reconstrucción personal de cada uno de los nuevos aprendizajes, de cada nuevo contenido. Puesto que se trata de un proceso que tiene que realizar cada individuo que aprende (si no se quiere limitar a un aprendizaje memorístico mecánico o repetitivo), la actividad (mental) cobra una trascendencia especial y se convierte en una de las condiciones básicas de un aprendizaje constructivista. (p. 7)

Por otro lado, Llena, París y Quinquer (2006) afirman que:

Tomar decisiones sobre la metodología significa decidir con relación a las fases interactivas (inicial, desarrollo y cierre) sobre las características de las actividades o tareas; las acciones de tipo individual y grupal; los agrupamientos de educandos y educandas; la organización del espacio; la distribución y organización del tiempo; los recursos (humanos, materiales y financieros); las funciones explícitas e implícitas y las características de los instrumentos de evaluación... (p. 15)

Debo mencionar que en este caso se desarrolló una metodología innovadora y personal, activa, participativa, la cual se basa en un enfoque comunicativo y cooperativo (para a su vez combatir el gran nivel de competitividad percibido en el aula), y en la enseñanza de la lengua basada en tareas secuenciadas de acuerdo a su dificultad. El objetivo de este enfoque es que los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades y estrategias cognitivas necesarias para participar en la tarea de resolución de problemas que conlleva la escritura. Se trata de ofrecer más oportunidades de practicar la escritura como un proceso y con un sentido, que los estudiantes sean más independientes y a su vez trabajen la colaboración. La escritura debe ser vista como un proceso de descubrimiento de nuevas ideas, nuevas formas de lenguaje para expresar dichas ideas. Cassany, Luna y Sanz (1994), afirman que uno de los usos fundamentales de la escritura es el de comunicar. Lo importante es que los niños sean capaces de hacer cosas con el lenguaje a pesar de tener errores. Que sean capaces de comunicarse y expresarse por escrito en una variedad de formatos y contextos. En cuanto a esta perspectiva de proceso de escritura, acorde con autores como Albarrán y García (2010), Borries, Dettmer y Palacios (2002) y Cassany (1994), citado en Porras (2012), las fases de planificación, textualización y revisión son condiciones intrínsecas en cuanto al acto de escribir, siendo fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de la escritura como proceso. Al contrario de una perspectiva únicamente de producto, “la perspectiva de proceso

observa de manera amplia el fenómeno de la lengua, buscando su integración con el propio desarrollo de la escritura” (Porrás, 2012, p. 270). De acuerdo con este mismo autor, la principal implicación de esta perspectiva estriba en la integración de procesos cognitivos y motivacionales con el aprendizaje de la lengua, y esto es lo que se pretendió a través de esta intervención. Además de abarcar una situación comunicativa específica a través del modelo de texto propio de la carta informal desde un enfoque comunicativo o funcional, trabajamos a gran escala la reflexión sobre sus diferentes usos. Y por supuesto, llevamos a cabo diferentes estrategias, las cuales se exponen a continuación, para trabajar en su elaboración y corrección, de forma que se fomentó el aprendizaje no sólo del proceso propio de escritura, sino también un aprendizaje significativo de la LE.

Por lo que a mi intervención educativa se refiere, comenzamos preparando en primer lugar, el nuevo aprendizaje que se pretendía enseñar, atendiendo a las características, necesidades e intereses de mi alumnado, de forma contextualizada y ligada a los conocimientos previos de los mismos acorde con mis ideales teóricos ya mencionados en el apartado anterior sobre la consecución de un aprendizaje significativo. Para ello fue necesario crear un ambiente de clase cómodo, propiciar la participación, prestar especial atención a las estrategias de corrección de errores y proporcionar un gran refuerzo positivo. Entre las estrategias que llevé a cabo puedo destacar: la involucración y motivación de los estudiantes a través de la tarea propuesta, desarrollando la tarea en contextos que les resultaron interesantes, ofreciendo libertad de elección, estableciendo vínculos personales con el contenido, usando materiales y recursos eficaces y atractivos, etc. Posteriormente se ofreció el modelaje apropiado, anterior a la puesta en práctica, la cual fue guiada en sus inicios e independiente cuando los mismos se encontraron capacitados, una vez que hubieron superado la zona de desarrollo próximo gracias a un efectivo andamiaje proporcionado.

Además, se facilitó la involucración de los discentes en tareas de una variedad de niveles cognitivos acorde con la taxonomía de Bloom anteriormente mencionada, asegurándonos de establecer una secuencia de desarrollo de niveles de pensamiento de lo simple a lo complejo, incluyendo las habilidades de pensamiento de orden superior en dicha práctica. Y también, Gardner, con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, que defiende que las personas poseen al menos ocho inteligencias o habilidades mentales relativamente independientes que representan modos diferentes de aprender y de

representar el conocimiento y la comprensión, y que se manifiestan en destrezas y habilidades diferenciadas, tiene cabida en esta intervención. En cuanto al valor que estas pueden aportar, el autor nos indica que “el poder educativo de las inteligencias múltiples se despliega cuando esas facultades se utilizan para ayudar a los estudiantes a dominar los materiales disciplinares consiguientes.” (Gardner, 2005, p. 24). Los docentes pues, desde su área de conocimiento, deberían tratar de crear oportunidades de aprendizaje a través de sus prácticas de enseñanzas en las que se incluyeran intencionadamente una variedad de experiencias que impliquen el desarrollo variado de estas áreas de inteligencias, para proporcionar igualdad de oportunidades y con ello, una educación más equitativa.

Y por supuesto, el desarrollo de la autonomía y la metacognición guardan un lugar trascendental en mi intervención, ya que, como afirma Burón (1991), se da por supuesto que los alumnos van a clase para aprender, pero se olvida a menudo que también tienen que aprender a aprender. Cualquier alumno, incluso de temprana edad, puede llegar a asumir cierto grado de autonomía en su aprendizaje si se llevan a cabo las estrategias necesarias. Nickerson, Perkins y Smith (1985) indican que son muchas las pruebas que muestran que las habilidades del pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante entrenamiento. Sin embargo, el uso de estas estrategias está relacionado con el proceso de madurez intelectual del individuo como declara Poggioli (1998). En esta misma línea, Peverly et al. (2002) apuntan que el control metacognitivo es superior en los alumnos de mayor edad. Por tanto, es conveniente prestar una especial atención al fomento de las estrategias y destrezas cognitivas y metacognitivas. Algunas de las estrategias que se trabajaron fueron: informar sobre los objetivos, proporcionar información a lo largo de la sesión, reflexionar sobre el valor de los aprendizajes que se pretenden y sobre los propios aprendizajes, implicar al alumnado en el control de su aprendizaje, etc.

Entre las herramientas evaluativas que se han utilizado encontramos la observación, *checklists*, rúbricas, *feedback*, autoevaluación y coevaluación. La evaluación se convierte en un proceso permanente que sirve para ir tomando decisiones más acertadas para el proceso de E-A, gracias a la evaluación de la consecución de los aprendizajes por parte del alumnado, así como de la actuación propia y el desarrollo de las sesiones.

Por tanto, he decidido plasmar la siguiente intervención ya que fue en la que más se atendió a su detallada planificación, se incluyeron muchos de los aspectos que conforman mi ideal de educación, además de obtener unos resultados admirables ante tal situación inicial.

Finalmente, en cuanto al diseño curricular y en relación con los objetivos generales de la Educación Primaria según el Decreto de Enseñanzas Mínimas, a través de esta intervención se desarrollaron los mencionados a continuación:

- ✓ Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia (en cuanto a la convivencia en el aula a través de las normas de clase) y aprender a obrar de acuerdo con ellas (respetando las mismas durante las diversas sesiones acorde con las indicaciones del docente).
- ✓ Desarrollar hábitos de trabajo individual (a través de las actividades individuales de descripción, selección de material para la presentación de la carta informal...) y de equipo (actividades de interacción y colaboración, coevaluación...), de esfuerzo y responsabilidad (en cuanto al trabajo de clase y la participación en el aula, etc.) así como actitudes de confianza en sí mismo (aumentando la autoconfianza conforme se familiarizan con este tipo de actividades y con mucho refuerzo positivo), sentido crítico (a través de las reflexiones continuas sobre el aprendizaje), iniciativa personal (toma de decisiones, así como de la elaboración de la carta final...), curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- ✓ Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas (a través de la información de la ciudad de Londres y parte de estudio de su cultura).
- ✓ Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas (a través de la consecución de los objetivos de aprendizaje relacionados con la lengua extranjera; ser capaz de describir una ciudad, conocer el formato de carta informal, etc.).

Y en cuanto al desarrollo de las capacidades correspondientes al área de LE en Educación Primaria, los objetivos que se trabajaron fueron:

- ✓ Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas (a través de las actividades de pre-escritura que desarrollan la capacidad de escuchar y hablar, y a través de la continua interacción en el aula), utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas (elaboración de tareas a partir de las instrucciones).
- ✓ Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos (en las interacciones diarias del aula y en las tareas de interacción propia) utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- ✓ Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos (trabajamos textos descriptivos y la carta informal).
- ✓ Leer de forma comprensiva textos diversos (se trabajó la lectura de textos descriptivos para la comprensión general del contenido entre las actividades de pre-escritura) extrayendo información general.
- ✓ Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias y culturas diversas (reflexionando sobre el aprendizaje y su valor para comunicarnos con personas de habla anglosajona, y conocer diferentes culturas).
- ✓ Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera (se trabajó la autoconfianza a través del refuerzo positivo y el apoyo proporcionado hasta que los estudiantes se sintieron realmente seguros de sí mismos).

Teniendo en cuenta los contenidos que se desarrollan durante la intervención acorde con los diferentes bloques para el tercer ciclo, se trabajaron los siguientes:

- Contenidos del Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar
 - Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones (durante las diversas sesiones, en las cuales la comunicación tuvo lugar en LE), interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte

audiovisual e informático, para obtener información global y específica (a través de la interacción y las actividades de escucha de las primeras etapas).

- Interacción oral en situaciones reales (expresándose oralmente en las tareas del aula de clase) con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas.

- Contenidos del Bloque 2. Leer y escribir

- Lectura y comprensión de diferentes textos, en soporte papel (a través de la actividad de *Reading*), adaptados a la competencia lingüística del alumnado, para comprender la información global y específica, en el desarrollo de una tarea (para ser capaz de llevar a cabo las exigencias de la propia actividad).

- Composición de textos propios de distintas situaciones de comunicación (en este caso descripciones), progresivamente más extensos y ricos en léxico y estructuras, para transmitir información, con diversas intenciones comunicativas (a través de una carta informal).

- Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para producir textos y presentaciones y para transmitir información (se animó y guió al alumnado a utilizar estos medios para la búsqueda de información y la creación del producto final).

- Interés por el cuidado y la presentación de los textos escritos (con mayor hincapié al tratarse de una carta informal cuya estructura y presentación eran evaluables) y valoración del papel que desempeñan para satisfacer las necesidades de comunicación (a través de la reflexión sobre la importancia de la capacidad de comunicarse con personas de habla anglosajona a través de este tipo de textos escritos).

- Valoración de la lengua extranjera como instrumento para comunicarse y para aprender (reflexionando sobre su función comunicativa real y sobre los diversos aprendizajes que nos puede proporcionar para nuestro futuro).

- Contenidos del Bloque 3. Conocimiento de la lengua

Conocimientos lingüísticos

- Reconocimiento del uso y funcionalidad de algunas formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas (en este caso las estructuras

básicas *there is/there are*, así como las preposiciones de lugar *next to, behind, between, opposite*, además de los conectores necesarios para que un texto escrito tenga sentido).

- Utilización de las estrategias básicas de la producción de textos (elección del destinatario, propósito, planificación, redacción del borrador, revisión del texto y versión final) a partir de modelos (se llevó a cabo el proceso indicado cuidadosamente durante toda la intervención para la realización del producto final).

- Interés por utilizar la lengua extranjera de forma correcta en situaciones variadas (en el marco de la descripción) de progresiva extensión atendiendo a la corrección y a la adecuación de las expresiones (previamente asimiladas y atendiendo a la capacidad metacognitiva para ser consciente de los aspectos de mejora y ser capaz de autocorregirse).

Reflexión sobre el aprendizaje

- Uso de habilidades y procedimientos como repetición, memorización (a través de actividades mecanizadas), asociación de palabras y expresiones con elementos gestuales y visuales (descripción de la posición espacial real a través de la interacción con las estrategias no lingüísticas empleadas), observación de modelos (proporcionando ejemplos al alumnado), lectura de textos (a través de las actividades de lectura), utilización de soportes multimedia y de las tecnologías de la información y la comunicación (a través de la pizarra digital y fomentando y guiando el uso de medios tecnológicos para la búsqueda de información y la creación de la carta final), para la adquisición de nuevo léxico, formas y estructuras de la lengua (los diversos contenidos lingüísticos objeto de aprendizaje de la lengua extranjera ya mencionados).

- Reflexión sobre el propio aprendizaje (a través de las diversas estrategias evaluativas y los comentarios que propician la reflexión sobre los procesos de aprendizajes propios), organización del trabajo (planificando desde un principio los pasos necesarios para la consecución del aprendizaje y la realización del producto final), aceptación del error como parte del proceso de aprendizaje, autocorrección y autoevaluación (con las estrategias de autoevaluación y coevaluación reflexionaron sobre los aspectos positivos de estos para la detección de aspectos de mejora).

- Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera (se trabajó el desarrollo de la misma proporcionando gran refuerzo positivo, gran cantidad de

andamiaje y repetición para que aumentaran su confianza y seguridad en cuanto a las capacidades de consecución de nuevos aprendizajes) y valoración del trabajo cooperativo (proporcionando actividades que lo fomentaron, de modo que el alumnado se esforzó con implicación para mejorar su proceso de aprendizaje, así como el de sus compañeros a través de la autoevaluación y la coevaluación).

- Contenidos del Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural

- Valoración de la lengua extranjera o de otras lenguas como medio para comunicarse y relacionarse con compañeros y compañeras de otros países (a través de la actividad de simulación y la continua reflexión se despertó el interés y la motivación en el alumnado hacia esta posibilidad y su real importancia).

Además, también podemos mencionar que las siguientes competencias básicas se trabajaron de manera intencional:

- Competencia en comunicación lingüística

Contribuyó al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística de una manera directa al tratarse de una intervención del área de LE. Los objetivos de aprendizaje de la misma se focalizaron en la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación.

- Competencia matemática

Esta competencia básica se desarrolló al trabajar aspectos espaciales de la realidad a través de la descripción.

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Se desarrolló, aunque en menor medida, a través de la percepción del espacio físico y la capacidad de interacción con el mismo (posición de los objetos por ejemplo).

- Tratamiento de la información y competencia digital

Se fomentó el desarrollo de habilidades de búsqueda a través de los medios tecnológicos y su adecuado uso (búsqueda de información sobre la ciudad de Londres, imágenes, etc.), y la utilización de estas como medio de producción creativa para la realización del producto final que se requirió, guiando este proceso para conseguir un aprendizaje autónomo.

- Competencia cultural y artística

Tanto la habilidad para conocer y apreciar la cultura de una importante ciudad inglesa como Londres, como aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias para la representación del producto final fueron desarrolladas durante esta intervención.

- Competencia para aprender a aprender

A través de la reflexión sobre el aprendizaje adquirieron conciencia sobre las propias capacidades, sobre el proceso propio de aprendizaje y estrategias así como habilidades necesarias para mejorar este. Conllevó ser capaz de autoevaluarse con responsabilidad y compromiso personal, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás a través de la cooperación. Además se fomentó en gran medida la motivación y valoración por el aprendizaje y la confianza y seguridad en uno mismo para afrontar nuevos retos de aprendizaje.

- Autonomía e iniciativa personal

Se trabajó la adquisición de una serie de valores relacionados con esta competencia básica como son: la responsabilidad, la autoestima, la creatividad, la autocrítica, la capacidad de elegir, de aprender de los errores y asumir riesgos. Supuso además poder transformar las ideas en acciones; es decir, proponerse objetivos, planificarlos y llevarlos a cabo en la realización de su producto final. Requirió, por tanto, poder reelaborar los planteamientos previos o elaborar nuevas ideas, buscar soluciones y llevarlas a la práctica. Además, analizar posibilidades y limitaciones, conocer las fases de desarrollo de un proyecto (la realización de una carta informal), planificar, tomar decisiones, actuar, evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora. Esta competencia también implica la capacidad de cooperación y trabajo en equipo, lo que también se desarrolló durante la intervención.

3.2. Resumen de la intervención

Los objetivos de aprendizaje para los alumnos fueron los siguientes:

Objetivos Principales:

- ✓ Ser capaces de expresar existencia con las estructuras gramaticales *there is/ there are* atendiendo al/los nombre/s al/los que acompaña para describir un lugar.

- ✓ Utilizar el nuevo vocabulario (*behind, opposite, between, next to*) para expresar posición respecto a un punto de referencia.
- ✓ Utilizar el vocabulario relacionado con la ciudad (*river, museum, stadium, church, park, street, tourists, taxis, buses*)
- ✓ Ser capaces de utilizar diversos conectores (*and, also, but, because*) para expresar unión, contraste, razón y consecuencia en el texto escrito.
- ✓ Conocer y ser capaces de desarrollar la estructura propia de una carta informal.

Objetivos Secundarios:

- ✓ Ser capaces de buscar y contrastar información sobre la ciudad haciendo uso de los medios tecnológicos con responsabilidad y autonomía.
- ✓ Conocer y apreciar los elementos culturales más significativos de la ciudad de Londres.
- ✓ Tomar conciencia sobre su propio aprendizaje, reflexionar sobre el mismo y valorarlo, mostrando una actitud autocrítica, responsable y cooperativa.
- ✓ Tomar decisiones adecuadas y creativas en cuanto a la realización del producto final.

A su vez también me propuse personalmente unos objetivos de aprendizaje profesional:

- ✓ Ser capaz de proporcionar gran input en L2 de forma fluida y con precisión.
- ✓ Ser capaz de mantener la atención de los estudiantes a través de una actitud positiva y utilizando diversas estrategias a través del uso del lenguaje tanto verbal como no verbal (contacto visual, entonación, gestos...)
- ✓ Promover la motivación respecto a la actividad atendiendo a los intereses de los discentes y ofreciendo cierta responsabilidad y libertad en la realización del trabajo.
- ✓ Ser capaz de proporcionar un ambiente que propicie la participación, interacción y colaboración a través de una actitud alegre, afectiva y divertida.
- ✓ Ser capaz de observar y analizar aquellos factores que desfavorezcan la consecución de aprendizajes del alumnado durante la intervención.
- ✓ Ser capaz de secuenciar las pre-actividades de escritura de forma que la dificultad vaya incrementándose, tomar fluidez organizando los pasos a seguir y proveer a los alumnos de un andamiaje lo suficientemente fuerte como para llevar a cabo el producto final con confianza.
- ✓ Ser capaz de concienciar al alumnado sobre su propio aprendizaje a través de la reflexión y autoevaluación.

Desde el inicio de la sesión se compartieron los objetivos de aprendizaje con el alumnado, se informó del producto final que se pretendía y se reflexionó sobre el valor de los aprendizajes.

En primer lugar, teniendo en cuenta que el proceso de escritura debe ser enseñando siguiendo un proceso lógico de diversas etapas, en la primera etapa me dediqué a la familiarización del alumnado con el nuevo vocabulario y con las estructuras necesarias para la actividad de escritura. Para proporcionar un aprendizaje cultural también se proporcionó, a través de recursos visuales motivadores para los estudiantes, los nombres propios de los lugares más famosos de la ciudad, despertando tanto el interés como la curiosidad en general (ver Anexo I). Comenzamos el primer contacto de forma oral, y posteriormente de forma escrita (lectura en un inicio), ya que los estudiantes deben ser capaces de interactuar y leer sobre los contenidos antes de llevar a cabo tareas de escritura. A través de diversas pre-actividades como juegos dinámicos de interacción y ejercicios mecánicos del libro de texto (de esta forma satisfacía las exigencias de mi tutor a su vez), pude observar que el alumnado fue capaz de interiorizar el nuevo vocabulario y utilizar las estructuras necesarias con fluidez (ver Anexo II). Sin embargo, debido a la novedad que presentó la realización de este tipo de actividades escritas, fue necesario llevar a cabo tareas más simples de escritura hasta que los estudiantes estuvieron realmente preparados (ver Anexo III).

En segundo lugar, se incrementó la dificultad y se proporcionó el andamiaje necesario para que el alumnado aumentara su confianza y se familiarizara con textos descriptivos. Para ello se proporcionó modelaje y se guió la actividad. Finalmente, se compartió a través de una *checklist* los criterios de evaluación de dicha descripción para que ellos mismos fueran capaces de autocorregirse (ver Anexo IV). La idea además, era que poco a poco asimilaran los pasos necesarios para la realización de un texto escrito descriptivo, así como tomar conciencia de su utilidad. Para la realización del primer borrador de la descripción final de la ciudad, se proporcionó un recurso visual como guía para la propia actividad (ver Anexo V). Pero en este caso su desarrollo se llevó a cabo de manera individual. Además también se ofreció la posibilidad de guiar la búsqueda de información a través de medios tecnológicos. Y se reflexionó con el alumnado acerca de la realización de textos escritos en general, argumentando la necesidad de realizar borradores en su fase inicial.

Una vez que los estudiantes se sintieron realmente preparados, se proporcionó una nueva tarea en la que debían coevaluar este primer borrador siguiendo un nuevo guión (ver Anexo VI) y realizando su posterior autocorrección, con la intención de que trabajaran con varios borradores antes de realizar el escrito final. Una vez finalizada la coevaluación y autocorrección de la descripción de la ciudad, se compartió con el alumnado la estructura propia de una carta informal (ver Anexo VII) y se proporcionó además la información requerida en cada párrafo (para esta ocasión) y un breve ejemplo (con el fin de que no se limitaran a reproducir el mismo). Y finalmente, este último escrito sí sería presentado en un formato libre y creativo y se permitiría el tiempo suficiente para esforzarse en su elaboración (ver Anexo VIII).

Se hizo especial hincapié en la utilidad de este aprendizaje (cómo se debe escribir una carta informal), de modo que los estudiantes reflexionaron sobre ello. Y también realizaron una autoevaluación final (ver Anexo IX). De este modo los estudiantes no sólo aplicaron los criterios de evaluación para comprobar la consecución de los aprendizajes, sino que también reflexionaron acerca de estos. Para ello se compartieron los ítems con el alumnado, se comprobó su comprensión, y se insistió en la valoración de la honestidad para mejorar su propio aprendizaje personal.

3.3. Evaluación de la intervención

Después de cinco sesiones para trabajar el desarrollo de la habilidad de escritura, fomentando la motivación y el interés del alumnado, provocando una conciencia del uso de textos escritos y de los pasos necesarios para su creación, así como proporcionando diversas estrategias para ello, puedo decir que resultó un aprendizaje valioso en los estudiantes y en mi formación profesional.

En cuanto a la consecución de los objetivos de aprendizaje de los discentes, puedo afirmar que, a pesar de ser consciente de que los resultados de aprendizaje aún pueden y deben ser mejorados, estoy muy satisfecha por el hecho de que sí considero que se produjo un aprendizaje significativo, tanto a nivel general de contenidos propios de la LE (a pesar de los errores por la falta de práctica aún existentes) como metacognitivo y colaborativo. Además también se desarrollaron todas las habilidades cognitivas de forma progresiva, incluyendo las de nivel superior. En esta intervención proporcioné mucho más andamiaje del que pensaba, pero en mi opinión, si se considera necesario, así debe hacerse. De hecho, observé la consecución de los aprendizajes y el cambio de

actitud, y eso es lo que realmente importa. No se trata de exigir más al alumnado ni de “dar por aprendido” ciertos contenidos en un tiempo específico, sino que los objetivos de aprendizaje propuestos sean realmente logrados.

Me sorprendió lo fácil que resultó motivar al alumnado atendiendo a sus intereses y adaptándonos a sus necesidades. Sólo el hecho de que la descripción tratara sobre Londres, habiéndola elegido ellos mismos, que se realizara conjuntamente con la otra clase y que se proporcionara el andamiaje necesario para que el alumnado se sintiera confiado ante la realización de la tarea, cambió la visión de la misma. Y fui capaz de cambiar el concepto de mi alumnado sobre el aprendizaje de esta materia, otorgándole verdadera importancia a través de su uso real, involucrándolos en su propio camino de aprendizaje y motivándolos en base a sus intereses.

Ante la falta de confianza que mostraron al principio sobre la realización de esta actividad (puesto que no se promovía esta habilidad normalmente ni se utilizaba esta metodología basada en el proceso de aprendizaje) y ante el hecho de haberlos involucrado en dicho proceso, esta intervención requirió de mayor tiempo del esperado para su consecución. De forma que lo que se planificó para tres sesiones (más entrega y autoevaluación posterior), se llevó a cabo finalmente en cinco, aunque en su planificación ya se había atendido a la flexibilidad temporal. Es decir, con permiso de mi tutor, después de consultar con él la planificación inicial, se comentó la posibilidad de ampliar las sesiones seleccionadas para llevar a cabo el desarrollo de esta intervención, siendo capaz de atender las necesidades que se fueran planteando en el desarrollo de las diversas sesiones. También colaboré en gran medida con la primera tarea de coevaluación, ya que el alumnado no está acostumbrado a realizar este tipo de evaluaciones y como me suponía, no estaban capacitados para detectar todos los posibles errores.

Pude observar que realmente fueron objetivos con su trabajo, contradiciendo mis ideas previas. Me sorprendieron enormemente con sus propias autoevaluaciones y reflexiones acerca de aquellos aspectos que podían mejorar. Supongo que el llevar al aula tal nivel de reflexión durante dos semanas finalmente resultó productivo. Y además me llegó al alma que me dieran las gracias por enseñarles algo que les resultaría útil (según ellos para comunicarse con amigos de habla inglesa y para sus estudios posteriores en el instituto) y que les gustaba. Creo que apreciaron mi implicación, y que esto es debido a

la constante reflexión sobre el uso real de la LE y por tratar en todo momento de escucharles, atender a sus intereses y motivarles. Puedo confirmar pues que “el ambiente de aprendizaje influye notoriamente en el proceso, siendo decisiva la actitud del educador y la metodología” (Llena, París y Quinquer, 2006, p. 14).

En cuanto a la consecución de mis objetivos de aprendizaje profesional, aunque todavía encuentro la necesidad de mejorar, sí fui capaz de proporcionar gran *input* de forma fluida. La atención, motivación y participación del alumnado se mantuvieron durante todas las sesiones activas gracias al familiar ambiente de clase, a la forma de plantear la actividad y a las estrategias llevadas a cabo. También la colaboración se llevó a cabo eficazmente, aunque con gran implicación por mi parte para ello. Por otro lado, fui capaz de detectar aspectos necesarios de atender para no entorpecer o ralentizar la consecución de los aprendizajes y se desarrollaron las diversas actividades siguiendo un proceso lógico y con dificultad progresiva. Y finalmente, se puede destacar la capacidad para concienciar a los estudiantes sobre su propio aprendizaje a través de la reflexión continua y las estrategias evaluativas llevadas a cabo.

En cuanto a los comentarios que me proporcionó mi tutor profesional para mi evaluación, destaca el éxito del desarrollo de la misma, valorando mi entusiasmo e implicación (ver Anexo X).

Por lo tanto, en general mi autoevaluación es muy positiva, ya que llevé a cabo una intervención cuyos resultados de aprendizajes fueron sorprendentes por parte del alumnado, y significó una gran experiencia y aprendizaje personal y profesional.

Aunque pensaba que lo peor sería tener que avanzar con el libro de texto mientras llevaba a cabo mi intervención, finalmente fui capaz de seleccionar los contenidos que consideré adecuados acorde con mis objetivos de aprendizaje y cumplí de este modo las exigencias de mi tutor profesional a la vez que seguí un desarrollo acorde con mi ideal metodológico y mi programación. Así pues, puedo mencionar que lo peor fue la inseguridad mostrada al principio de la intervención y el desconocimiento de mi alumnado respecto a la realización de textos escritos, estrategias evaluativas y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Sin embargo, acorde con mi identidad profesional, siempre existirán aspectos que mejorar y resulta esencial ser capaz de identificar las necesidades para avanzar en la

consecución de una educación de calidad en nuestro contexto escolar. Así pues, en primer lugar debo mejorar mis habilidades lingüísticas para maximizar las oportunidades de aprendizaje a través del discurso del docente y atender en mayor medida a la diversidad existente en el aula.

Ann (2005), en su trabajo *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula* cita:

Algunos docentes sostienen que una "buena" educación es la que garantiza que todos los alumnos aprendan cierta información esencial y dominen ciertas competencias básicas de una manera y en un tiempo prescrito. Otros definen una "buena" educación como aquella que ayuda a los alumnos a maximizar su capacidad de aprendizaje. (p. 3)

Personalmente, me identifico con esta segunda creencia, por tanto y dado que la intención primordial de la enseñanza diferenciada es maximizar la capacidad de aprendizaje del alumnado, debo ser capaz de adaptar mi intervención de forma consciente y ofrecer múltiples caminos de aprendizaje. También considero necesario trabajar en el aula la búsqueda, constatación y selección de información en internet, ya que no todo el alumnado tuvo la oportunidad de utilizar estos medios en su hogar. De esta forma atenderemos la función compensatoria de desigualdades personales.

Por tanto, se volverá a idear una nueva intervención tratando de mejorar aquellos aspectos concretos que se acaban de focalizar. Como nos indica Braslavsky (2006), "el proceso de construcción de una educación de calidad no termina nunca. Cuando se avanza unos pasos, el objetivo se aleja; porque el mundo cambia y porque las demandas se incrementan" (p. 97). Así pues, se pretende demostrar cómo se puede y se debe analizar nuestra práctica una vez más, reinventando nuestra programación siempre en busca de una educación mejor.

4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

La siguiente propuesta reformulada a partir de la intervención que se describe con antelación (ver sección 3), se ha planificado para ser llevada a cabo en cuatro sesiones de clase cuya duración será de 60 minutos. Los objetivos de aprendizaje del alumnado, así como las implicaciones curriculares coinciden con la intervención anterior (ver sección 3.2 y 3.3), ya que de lo que se trata es de optimizar esta consecución. Pero he percibido necesaria una mayor atención a la diversidad y ofrecer oportunidades para compensar la desigualdad de posibilidades personales, es decir, trabajando en el aula la búsqueda y selección de información, de forma que todos los estudiantes tengan acceso a los medios materiales a la vez que se proporciona el apoyo personal necesario. Además, en esta reformulación me libero de la obligación de utilizar el libro de texto como recurso esencial, por lo que me permite innovar y reinventar las experiencias educativas que compondrán el desarrollo de esta unidad.

1ª sesión

En primer lugar, se llevaría a cabo a través del modelo PPP (*Presentation-Practice-Production*) la contextualización del tema y la introducción de los contenidos. Este modelo acorde con Richards (2006), consiste en una secuencia de tareas a través de tres fases. En la primera fase de presentación, se introduce el nuevo contenido a menudo a través del discurso del docente, el cual debe atender a la verificación de la comprensión. En la segunda fase, práctica, los estudiantes practican este nuevo contenido en un contexto controlado por el docente, focalizando el objetivo de aprendizaje en la precisión. Y en la última fase correspondiente a la producción, los discentes utilizan estos mismos contenidos pero en diversos contextos comunicativos libres, con el fin de desarrollar la fluidez.

En esta ocasión, para despertar el interés y la motivación de los estudiantes, se utilizarían recursos visuales personales (ver Anexo XI) para la presentación, a través de la cual expondríamos un gran *input* en relación con los contenidos que se pretenden enseñar. Además, los estudiantes percibirían la necesidad de conocer el vocabulario presentado con el fin de viajar a Londres y ser capaces de comunicarse con sus habitantes y desenvolverse en la ciudad, así como contactar con personas de países anglosajones a través de cartas informales. En esta primera fase por tanto, sería el docente quien controlaría la sesión, transmitiendo y comprobando la comprensión.

Aunque he preparado el discurso completamente en LE (ver Anexo XII), he dejado este abierto a posibles modificaciones dependiendo del transcurso de la clase. Sabemos que debemos ofrecer todo el *input* posible, e incluso que muchos autores optan por la exclusión de la lengua materna completamente, pero personalmente coincido con Macaro (2001) y su postura óptima o *The Optimal Position*, en que no debe preocuparnos utilizar la L1 cuando consideremos oportuno, ya que en ningún momento los niños deben sentirse frustrados. Para que el discurso del docente pueda ser verdaderamente optimizado, son necesarias unas estrategias que hagan nuestro discurso comprensible. Algunas pueden ser la redundancia, utilizar información extralingüística y paralingüística, parafrasear, reformular, etc. Utilizaría además los conocimientos previos del alumnado para la consecución de los nuevos y estimar de esta forma un aprendizaje significativo como ya se ha comentado, ya que “para que el aprendiz elabore y amplíe sus esquemas de conocimiento de la LE es necesario que los nuevos contenidos puedan ser relacionados con lo que ya conoce” (Estaire y Zanón, 1990, p. 61). Y también realizaría múltiples preguntas (*yes/no questions*) a través del discurso y así iría apreciando si reconocen el vocabulario y a su vez repasaríamos los aprendizajes previos. Para dirigir la atención de los estudiantes hacia los aspectos auditivos y articulatorios (hacia la forma) utilizaría efectos vocales y articulación ligeramente exagerada a través del aislamiento y la distorsión del nuevo vocabulario. El hecho de proporcionar un amplio discurso puede ser un gran recurso, ya que ofrece la posibilidad de exponer a los estudiantes el nuevo vocabulario en diferentes contextos. También se visualizarían videos breves (ver Anexo XIII) que ayudarían a afianzar los nuevos conocimientos y a despertar la curiosidad del alumnado por conocer más sobre la ciudad. Una vez se considere suficiente el discurso, comenzaría a realizar diversas actividades con el nuevo vocabulario que no requirieran todavía la producción del nuevo contenido (ver Anexo XIV).

En la siguiente fase, se llevaría a cabo la práctica de estos nuevos contenidos haciendo hincapié en la precisión. En esta ocasión, el rol del profesor debe ser de guía y corrector. Se utilizarían ejercicios de imitación, repetición, predicción, etc. (ver Anexo XV). Es necesario recordar que siempre se permitiría una cierta flexibilidad en el desarrollo de la unidad dependiendo del transcurso de la misma.

Una vez los estudiantes fueran capaces de utilizar este vocabulario con precisión, realizaríamos las actividades de producción. En esta fase final (ver Anexo XVI), el

estudiante sí sería el encargado de controlar la actividad, ya que el apoyo proporcionado por el docente se iría reduciendo gradualmente. En esta ocasión nos centraríamos en la fluidez y la comunicación. Los estudiantes participarían activamente interactuando con sus pares, mientras que el docente supervisaría el rendimiento del alumno y comprobaría que la comunicación se llevase a cabo, proporcionando *feedback* cuando considerara oportuno. Lo importante como se viene indicando continuamente en este trabajo desde nuestro enfoque comunicativo, es que el alumnado sea capaz de usar el lenguaje en situaciones comunicativas con cierto grado de fluidez.

Una vez finalizada esta última etapa de producción, cuyas tareas tendrían lugar en parejas, volveríamos a trabajar con el grupo de clase. Hasta este punto de la sesión se ha cuidado que las tareas comunes puedan ser afrontadas partiendo de diferentes grados de competencia, lo que permitiría la adquisición del nuevo conocimiento en mayor o menor medida a todos los discentes. Ya compartidos los objetivos de aprendizaje desde un inicio, en esta ocasión se informaría al alumnado sobre el proyecto que se pretende llevar a cabo una vez adquirida cierta capacidad para utilizar los nuevos conocimientos lingüísticos. Ante el interés por visitar esta ciudad, se propondría realizar diferentes tareas grupales de investigación, para posteriormente plasmar toda aquella información trascendental que nos ayudara a realizar nuestra carta informal, cuyo fin sería tratar de convencer tanto al alumnado de la otra clase como a los adultos encargados de organizar el viaje fin de curso, para visitar dicha ciudad. Por tanto, a través de una nueva estrategia, lluvia de idea o *brainstorming*, se acordarían aquellos aspectos de Londres a investigar, negociando tópicos de interés con el grupo (ver Anexo XVII). Esta primera sesión finalizaría pues, dejando claro el propósito de la actividad y concretando la organización de trabajo de la próxima sesión, la cual tendría lugar en la sala de ordenadores para poder trabajar la búsqueda y selección de información.

En cuanto a la evaluación de esta primera sesión, se haría uso de la observación durante las primeras etapas para valorar si el alumnado ha logrado la consecución de los objetivos de aprendizaje en cuanto a la capacidad de reconocer el nuevo vocabulario de la lengua extranjera, y posteriormente expresarlo con precisión. En la última etapa de producción, se observaría la capacidad de interactuar utilizando el nuevo vocabulario con fluidez, el grado de participación e interacción, el interés y la actitud mostrados hacia la actividad, así como el respeto hacia las intervenciones de los demás y los turnos de palabras. Todos estos aspectos serían valorados durante la primera sesión de la

intervención. Por tanto, se podría tomar nota y ofrecer el *feedback* que se considerara necesario durante cualquier momento del desarrollo de la misma. Para una valoración más efectiva, el docente debería indicar el grado de consecución de los objetivos de esta primera sesión a través de una rúbrica (ver Anexo XVIII). De esta forma se podría cerciorar del éxito de la intervención o desarrollar nuevas experiencias educativas para aquellos estudiantes que la necesitaran.

2ª sesión

En esta sesión posterior, se atendería a una diferenciación de tareas que permitiera trabajar los mismos contenidos pero de manera que aquellos estudiantes más avanzados tuvieran oportunidad de avanzar y profundizar en nuevos aspectos, y aquellos con mayores dificultades para el aprendizaje desarrollaran actividades que se encontraran dentro de su zona de desarrollo próximo (ver sección 2), ya que “si las tareas son demasiado avanzadas para el actual grado de competencia de un alumno, el resultado será un fracaso y no habrá aprendizaje” (Ann, 2005, p. 3). Además, los estudiantes no se sentirían diferentes ante la asignación de tareas con diverso grado de dificultad, ya que no serían conscientes del motivo de esta diferenciación. No obstante, no debemos olvidar que todos los estudiantes necesitarían la ayuda del docente, lo que difiere es el cómo la necesitarían. Así que el *scaffolding* o andamiaje proporcionado en los diversos procesos de E-A debería ser diferenciado, generando las condiciones propicias para que cada estudiante lleve a cabo su progresivo desarrollo. Como afirma Díaz-Agudo (2006), la filosofía cooperativa nos permite aprovechar plenamente la interacción entre los alumnos para que todos alcancen los objetivos curriculares al máximo de sus posibilidades y descubran que trabajando juntos se consigue más que trabajando de manera aislada. Por tanto, se organizarían tales grupos de investigación con diferentes funciones dependiendo de las características y necesidades de aprendizaje de sus componentes. De esta forma se trabajaría en colaboración, involucrando el trabajo de cada componente del grupo, a la vez que se trabajaría cooperativamente con diferentes responsabilidades por parte de cada grupo para llegar a la consecución de un objetivo común.

Además, siguiendo el proceso lógico de aprendizaje de una LE, tras orientar la investigación (ver Anexo XIX) y facilitar el uso de diferentes fuentes de información, se trabajaría la habilidad de lectura a través de la enseñanza recíproca. Esta enfatiza el

aprendizaje cooperativo y colaborativo como indican Yarrow y Topping, (2001), involucra la interacción de los estudiantes así como del propio docente a medida que la lectura tiene lugar. De manera que se plantearían cuestiones recíprocamente y se discutirían las posibles respuestas acorde con la información que resulta útil según el foco de investigación, y se tratarían de solucionar los problemas de comprensión de los contenidos del texto colaborativamente. Esta estrategia pues, “intenta establecer un diálogo activo y relativamente extendido entre el docente y los estudiantes y entre los estudiantes y sus pares.” (Vela, 2002, p. 20). El docente seguiría ejerciendo el rol de facilitador y regulador, cediendo el control a los estudiantes tras la función de modelador. En tal sentido, como afirma Delmastro (2008), constituye una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante, fundamentada en la noción constructivista de cooperación entre pares y apoyada en la función del docente como mediador. También Michaels (1995), en Habib Latha, (2005), sugiere el uso de la *Comprensión Cooperativa* como estrategia de enseñanza recíproca para el andamiaje de la lectura en LE.

Antes de finalizar la sesión, el docente promovería la integración de las destrezas, guiando la re-expresión de los contenidos trascendentales en forma de carta informal para ponerlas en común con el resto de la clase en la próxima sesión. De esta forma, propiciaría un primer contacto con la estructura propia de la carta informal con la ayuda del modelaje y proporcionado un gran andamiaje. Facilitaría la organización de ideas seleccionadas, orientaría cómo transformar las ideas y palabras claves en textos, induciría al estudiante a expresar ideas propias, emitir juicios y opiniones fundamentadas, orientaría la reflexión acerca del valor de los contenidos y de los aprendizajes adquiridos, e induciría la elaboración de conclusiones y juicios fundamentados (ver Anexo XX).

3ª sesión

Para comenzar esta tercera sesión, se realizaría una breve puesta en común a través de la lectura de las cartas informales grupales con el contenido más relevante de la investigación realizada por cada grupo. El resto de grupos tendría que evaluar si la estructura de la carta informal y la información presentada cumplen con las condiciones necesarias a través de una rúbrica sencilla, y calificar con la estrategia multicolor el grado de éxito de cada investigación (ver Anexo XXI). De esta forma fomentaríamos la

participación en la evaluación a través de técnicas lúdicas y motivadoras a la vez que promoveríamos el desarrollo de la metacognición de nuestro alumnado. Para ello además, el docente proporcionaría aquellos comentarios pertinentes que indicaran la reflexión del propio aprendizaje.

Posteriormente a través de una asamblea grupal se concretarían los aspectos más importantes investigados acerca de la ciudad de Londres para proceder a desarrollar el primer borrador individual de la carta informal con la que se trataría de incentivar una visita como viaje de fin de estudios primarios.

La asistencia y guía por parte del docente en esta elaboración sería necesaria debido a la complejidad que el proceso de escritura suele suscitar en el alumnado de Primaria y de acuerdo con el estudio que realizaron Serrano y Madrid (2002), el cual concluía con la necesidad de favorecer en los estudiantes el proceso de revisión durante la composición, con el fin de desarrollar la autonomía y la confianza, y focalizar las dificultades.

El docente pues, proporcionaría una lista de cotejo o *checklist* para que los estudiantes llevaran a cabo esta primera producción teniendo en cuenta los aspectos que se indican (ver Anexo XXII).

Y además también facilitaría un conjunto de códigos en otra *checklist* para que los estudiantes realizaran una coevaluación por parejas (ver Anexo XXIII). Se pretende que los discentes revisen e indiquen en el texto de sus pares aquellos aspectos que deban ser atendidos. Así, cada estudiante debería editar su producción final tomando en cuenta los aspectos anteriores y realizar la autocorrección y re-elaboración de este escrito en casa, teniendo esta *checklist* como guía para ello pero trabajando esta vez de manera autónoma.

4ª sesión

Esta última sesión sería dedicada a la elaboración del producto final. El docente revisaría el borrador final e induciría a los estudiantes a revisar el mismo para cerciorarse de que tanto el contenido como los aspectos formales y mecánicos de la escritura estén correctamente elaborados y animaría a editarlo en caso de ser necesario, reflexionando sobre la importancia de esta revisión ante la realización de textos escritos. Y propondría aquellas sugerencias a través de la retroalimentación grupal e individual para la reescritura de aquellos aspectos que se debieran mejorar, concienciando a los

discentes sobre los aspectos del aprendizaje que dominaran con alto grado de capacidad y aquellos que debieran mejorar. Delmastro y Espinoza (2005), según citado en Delmastro (2008), concluían en sus investigaciones que resulta esencial animar al alumnado, ofrecer la retroalimentación apropiada, modelar y llevar a cabo estrategias específicas de escritura.

Posteriormente se proporcionarían diferentes recursos materiales dejando libertad para presentar la carta informal con autonomía y creatividad (ver Anexo XXIV). Una vez finalizado el producto final, el maestro repartiría una rúbrica para la autoevaluación del alumnado tanto del resultado del producto final como de la consecución de los objetivos de aprendizajes (ver Anexo XXV). Además también deberían responder a unas preguntas personales sobre su propio aprendizaje y sobre su opinión acerca de la unidad que ha tenido lugar. El docente también contaría con una rúbrica personal para concluir la valoración de la actividad y la consecución de los objetivos de aprendizaje (ver Anexo XXVI).

Debemos ser conscientes en todo momento que el proceso de escritura de una lengua extranjera es un complejo proceso que necesita un largo tiempo para ser dominado. Aun así, se espera que a través del desarrollo de esta unidad, con el alto grado de motivación que puede generar, el andamiaje diferenciado que se proporcionaría, así como todos los recursos y estrategias que se utilizarían, los objetivos de aprendizaje fueran logrados con alto grado de competencia.

A continuación, se añade una tabla en la cual se puede observar la organización de esta nueva reformulación de intervención educativa.

Tabla nº 1

Nº de sesión	Actividad	Temporalización	Habilidades lingüísticas que se trabajan	Modalidad de agrupamiento	Material
---------------------	------------------	------------------------	---	----------------------------------	-----------------

1	(PPP) Presentation	<u>60 min</u> 15 min	Listening	Grupo-clase	Pizarra digital
	Practice	15 min	Speaking	Grupo-clase	
	Production	15 min	Oral interaction	Parejas	
	Brainstorm and close	15 min	Oral interaction	Grupo-clase	
2	Investigación	<u>60 min</u> 40 min	Reading	Grupos de 4-5 personas	Ordenadores
	Redacción de la carta informal con los resultados y cierre	20 min	Writing	Grupos de 4-5 personas	
3	Puesta en común y coevaluación	<u>60 min</u> 20 min	Reading	Grupos de 4-5 personas	Cartas informales grupales, rúbricas y tarjetas
	Asamblea	10 min	Oral interaction	Grupo-clase	Pizarra
	Producción del primer borrador	15 min	Writing	Individual	Lista de cotejo
	Coevaluación y cierre (Autocorrección y re-elaboración en casa)	15 min		Parejas	Lista de códigos
4	Elaboración del producto final	<u>60 min</u> 45 min	Writing	Individual	Folios, cartulinas, tijeras, dibujos, pegamentos, colores, etc.
	Auto-evaluación	15 min		Individual	Rúbricas y cuestiones

5. CONCLUSIÓN

Como se ha tratado de reflejar a lo largo de este trabajo, la continua reflexión durante mis diversas experiencias prácticas me ha supuesto un camino de concienciación ante la necesidad de afrontar las dificultades existentes que obstaculizan el avance hacia una educación de verdadera calidad. Gracias a esta práctica reflexiva, así como a mi capacidad investigadora e innovadora permanente, he aprendido a desafiar aquellas barreras que he podido encontrar, sobrepasando los límites que imposibilitaban la evolución a un proceso educativo mejor. Así pues, como ya sabemos, en el desarrollo profesional la formación continua resulta esencial, pero además debe darse prioridad al rol del profesor investigador en nuestra formación. Por lo que desde mi posición hago un llamamiento a esta necesidad desde la formación inicial de la facultad, ya que sin esta ejercitación se incapacita a los futuros maestros y maestras la posibilidad de reinventar la práctica escolar con autonomía e iniciativa en cada situación educativa determinada, y con ello la optimización de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Además, también creo necesaria una mayor coherencia entre lo que se pretende predicar en general y lo que se ejemplifica en la realidad.

Gracias al desarrollo de este trabajo, he sido capaz de reorganizar y reestructurar aquellos aprendizajes profesionales más significativos, así como demostrarme a mí misma una vez más, que cualquier situación educativa se puede y debe mejorar. También ha supuesto una nueva motivación que ha despertado de nuevo mi afán de superación, ya que a pesar de los exitosos resultados obtenidos con la primera intervención, estoy muy satisfecha de haber sido capaz de reinventar esta en busca de la maximización de las posibilidades y capacidades de aprendizaje de mi alumnado. Esta última reflexión me hace recapacitar acerca de la necesidad de progresar continuamente en mi rol investigador y desarrollar nuevas competencias que contribuyan al perfeccionamiento de mi identidad profesional. Entre las áreas profesionales que advierto necesarias de mejorar puedo destacar el ser capaz de adaptar mis intervenciones proporcionando una mayor pluralidad de métodos, estrategias y recursos que se adapten cada vez a una mayor variedad de estilos de aprendizaje. Así como también me gustaría indagar más en las posibilidades que el trabajo por proyectos nos puede brindar, ya que estoy convencida, a pesar de la falta de experiencia en este ámbito, de que puede resultar un proceso de E-A modélico en relación a mi filosofía de educación, siempre que se atiendan aquellos aspectos necesarios para su viabilidad. Y

finalmente, también creo necesario perfeccionar mis competencias comunicativas como maestra de lengua extranjera para ser capaz de optimizar las oportunidades de aprendizaje que el propio discurso puede facilitar.

Pero además, la elaboración de este nuevo trabajo de investigación, me ha conducido a una nueva consideración, la necesidad de una revolución del educador. No solamente en la futura formación, sino en la práctica actual. No podemos avanzar hacia una educación de calidad si nuestros profesionales no poseen la calidad docente necesaria. Ya que la calidad de los resultados de aprendizaje dependerá de la calidad del proceso educativo en sí mismo, y este a su vez de la calidad docente.

Como expone Darling-Hammond (2001), citado en Bolívar (2008):

Si se aspira a que los alumnos alcancen unos estándares de mayor calidad educativa hay que suponer que también los profesores han de satisfacer ciertos estándares o criterios de calidad en su trabajo. Unos estándares de enseñanza elevados y rigurosos constituyen la piedra angular de un sistema de control que concentre su atención en el aprendizaje de los alumnos. (p. 57)

Aun sabiendo que la calidad en la educación no depende exclusivamente de sus profesionales, y siendo plenamente consciente de que el ámbito político-educativo es un factor clave en la situación educativa actual de nuestra sociedad, no podemos dejar de lado nuestra enorme responsabilidad para garantizar la equidad de todos los estudiantes en su derecho a la educación de calidad. Así pues, considero urgente el emprendimiento de nuevas líneas de investigación acerca de cómo hacer frente a esta necesidad, y contribuir desde la función de la educación a la consecución de una renovación de la propia sociedad, que en mi opinión, precisamos hoy más que nunca. Ciertamente es que “no hay progreso sin educación. Pero la educación sola, y cualquier educación no es garantía de progreso, depende de la calidad de la educación.” (Hargreaves, 1996, p. 98).

Pero como ya se ha comentado en líneas anteriores, otro aspecto fundamental en relación a la labor de los profesionales de la educación, es el valor que se le asigna a esta profesión. Como señalan Richards y Rodgers (2001) si se estimara a los educadores de verdad, estos incrementarían su implicación y motivación, y con ello la consecución de una educación de calidad.

Durante mi investigación, he encontrado múltiples perspectivas en cuanto al concepto de la calidad en la educación, pero de todos ellos hay uno que quiero destacar por su carácter inusual, y es que “una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad.” (Braslavky, 2006, p. 87). En mi opinión este último aspecto es uno de los principales que debemos considerar cuando hablamos de una educación de calidad, la felicidad, y a su vez uno de los menos valorados por parte de la mayoría de profesionales educativos. Puedo corroborar desde mi posición, que he percibido este aspecto como uno de los hechos principales que promueve en nuestras escuelas una educación sin calidad, ya que los niños y niñas no encuentran esa felicidad en la escuela actual. De modo que los profesionales de la educación deberíamos orientar nuestra práctica profesional atendiendo a esta necesidad, construyendo no sólo el camino hacia el aprendizaje, sino también el camino hacia la felicidad. Y para que esto sea posible no podemos olvidar la atención a la diversidad.

También Braslavky (2006) sostiene esta concepción:

La calidad de la educación se construye mejor cuando se acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar, precisamente porque los niños y los jóvenes son diversos y diversos son también los profesores y los contextos. (p. 96)

Por tanto, no existe en mi opinión un camino singular para conseguir este objetivo primordial. Aun así trataré de plasmar a través del siguiente decálogo personal, los principales aspectos que se deben considerar. Me reitero en que se pretende únicamente orientar la práctica profesional desde mi concepción personal de educación de calidad.

1. Compromiso con la educación

La responsabilidad y la implicación con la educación pública y su carácter democrático resultan indispensables en los educadores, los cuales deben compartir la filosofía que rige a nuestra escuela pública, laica y gratuita, y deben estar dispuestos a trabajar en colaboración con las familias y la comunidad, y a mantener una formación permanente. Y por supuesto, deben ser competentes en el trabajo colaborativo con sus iguales así como en la investigación y la innovación, teniendo siempre como objetivo principal la maximización de los aprendizajes de los discentes y su formación integral y funcional.

2. Planificación previa

Resulta fundamental la preparación previa de las intervenciones del aula. Estructurar las propias lecciones dependiendo de las características y necesidades de nuestros estudiantes particulares, teniendo claramente explícito el propósito de las mismas y preparándolas adecuadamente con máxima concreción, pero a su vez permitiendo flexibilidad de adaptación ante los posibles imprevistos que podamos divisar. También debemos tener en cuenta la relación de los nuevos contenidos con los conocimientos previos, así como la contextualización y su utilidad real para perseguir un aprendizaje significativo. Pero además, debemos fomentar el desarrollo de las destrezas cognitivas de carácter superior, proponer tareas que resulten un auténtico desafío cognitivo y que a su vez se encuentren en el rango de la zona de desarrollo próximo de nuestro alumnado, así como facilitar el andamiaje necesario para esta consecución.

3. Atención a la diversidad e inclusión

Las intervenciones educativas se deben ajustar gradualmente a las diferencias individuales de cada educando. Por lo que al programar nuestras intervenciones debemos atender al desarrollo de una variedad de inteligencias múltiples, respetar y adaptar el proceso educativo al ritmo y capacidades de cada estudiante, y proporcionar el andamiaje personal adecuado a la situación y a las propias características y necesidades de cada niño o niña. Igualmente debemos crear un aula inclusiva, en la que cada individuo autogenera un sentimiento de pertenencia tanto a nivel colectivo en la dinámica de grupo como a nivel personal.

4. Variedad de métodos, tareas y estrategias

Un docente de calidad debe ser capaz de utilizar una amplia combinación metodológica. Aunque desde mi concepción, aquellas que promueven la participación activa del alumnado son las más productivas. Dependiendo del estudiante y de las necesidades del momento se deben seleccionar de nuestro amplio repertorio de recursos de enseñanza aquellos que resulten más adecuados para cada situación educativa. Realizar actividades que permitan el desarrollo de diferentes capacidades implica que sean diversas, adecuándose al contexto, a los estudiantes, a los contenidos, etc. De esta forma, se debe ofrecer una gran variedad de métodos, tareas y estrategias que conduzcan al aprendizaje de conocimientos y al desarrollo de competencias, atendiendo a los diferentes estilos de

aprendizaje y ofreciendo una educación más equitativa. Además, conseguiremos despertar el interés de los estudiantes, proporcionando nuevos estímulos que alteran su curiosidad y motivación. El componente lúdico y la experiencia de la realidad deben estar presentes en la práctica escolar para generar la felicidad necesaria para que el aprendizaje sea eficaz en nuestros discentes. Así como no debemos olvidar fomentar habilidades de pensamiento en el alumnado, es decir, realizar actividades que favorezcan el desarrollo intelectual.

5. Maximización del uso de materiales diversos y polivalentes y las nuevas tecnologías disponibles

Debemos hacer uso de la libertad de elección de aquellos materiales que consideremos relevantes y utilizar una variedad de recursos didácticos, aprovechando aquellos de los que disponemos y siendo autónomos para buscar, seleccionar y adaptar los mismos según nuestras necesidades. Para ello resulta necesario analizar adecuadamente la conveniencia de estos y discernir cómo y cuándo usar dichos materiales de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje. Estas decisiones resultan clave para el aprendizaje ya que este puede considerarse el resultado de la interacción entre los alumnos, los profesores y los materiales utilizados y la dinámica de su uso. Recordemos por un lado las posibilidades que las TIC nos ofrecen, y por otro que aunque el libro de texto sigue siendo un recurso útil para el apoyo del proceso de E-A, ningún libro puede adaptarse a las múltiples características y necesidades de aprendizaje, así como a los intereses de cada estudiante. Múltiples investigaciones han demostrado que la excesiva dependencia de los libros de texto, independientemente de su calidad, puede ser perjudicial para el proceso de aprendizaje. Así pues, hay que replantearse la utilización sistemática de los libros de texto en el aula, y averiguar una nueva manera de acercarse a los materiales eficaces de enseñanza. Los docentes de calidad, en mi opinión, deben ser capaces de diseñar sus propios materiales adaptados específicamente a sus estudiantes. Además esta labor no sólo mejora la calidad del proceso educativo sino que también contribuye al crecimiento profesional, por lo que es un esfuerzo que indudablemente merece la pena.

6. Gestión eficaz del aula

La gestión del aula resulta un sector muy complejo, que en mi opinión se perfecciona gracias a la experiencia. Igual ocurre con la habilidad para lidiar con los

comportamientos de los discentes. Aun así, destacaremos en primer lugar la necesidad de disponer de espacios bien organizados y con una decoración atractiva, y atender a una distribución del material mobiliario flexible, de forma que seamos capaces de modificar este acorde con nuestras exigencias. El maestro debe ser capaz de mantener el contacto visual con todos los estudiantes en todo momento, de manera que pueda monitorizar el trabajo y el comportamiento. También es conveniente acordar unas normas con nuestros estudiantes. Por otro lado, se debe trabajar a través de una variedad de modalidades de agrupamiento, de modo que se fomente tanto el aprendizaje autónomo como colaborativo y cooperativo. Y finalmente, de lo que se trata es de procurar en todo momento optimizar el tiempo de aprendizaje.

7. Concienciación de nuestra responsabilidad en el desarrollo de la personalidad, la autonomía y el pensamiento crítico

Forma también parte de nuestra responsabilidad ayudar al estudiante a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo, a buscar y seguir su propio camino de aprendizaje y actuar con libertad. Es decir, a aprender a pensar por él mismo, y no tanto a acumular conocimientos. Es verdaderamente importante que los alumnos aprendan a pensar de una manera más crítica y creativa, que aprendan a ser más eficaces al solucionar problemas, al tomar decisiones, al conceptualizar, al planificar, al inventar, etc. En definitiva, resulta fundamental que el alumno aprenda estrategias que le sirvan para hacer nuevos aprendizajes, es decir, que aprenda a aprender. Por lo que desarrollar capacidades cognitivas y metacognitivas en nuestro alumnado es una labor necesaria y prioritaria para su formación.

8. Atención a los aspectos emocionales

El clima de aula familiar y placentero, con un ambiente de confidencialidad y las relaciones de respeto y cariño del maestro con los alumnos y entre los propios estudiantes resultan esenciales para construir el sentimiento de pertenencia e identidad en el aula. También el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos contribuye en el fomento de la motivación y la autoestima de nuestros discentes, transmitiendo las altas expectativas que se esperan de estos. Resulta imprescindible escuchar a los niños y niñas, lo que puede parecer una tarea sencilla, pero difícilmente se logra. Debemos hacer a nuestro alumnado partícipe en la toma de decisiones relacionadas con el funcionamiento del aula. En definitiva, forma parte de nuestra

responsabilidad atender al cuidado de la ansiedad y preocuparnos por la felicidad y el bienestar de nuestros niños y niñas para que el proceso de E-A pueda resultar exitoso.

9. Importancia de la comunicación en el aula

Tanto el discurso del docente como la interacción entre docente y discentes durante las sesiones de clase son estrategias básicas y tremendamente útiles para la conducción del proceso de aprendizaje de cada individuo. Es el medio clave para guiar el camino de aprendizaje para la consecución de este con el mayor grado de calidad posible por cada estudiante y para conducir la reflexión y el entusiasmo de los discentes. Así que aunque parezca un aspecto secundario y que no precisa premeditación, en mi opinión se debe atender a la preparación y estructuración previa del lenguaje de clase con precisión.

10. Evaluación como recurso de mejora de todo el proceso educativo

Finalmente, considero absolutamente necesario dejar atrás la simplista concepción calificativa del proceso evaluativo y ser conscientes de que este proceso supondrá la clave para reorientar la práctica educativa. No se trata de evaluar únicamente los resultados de aprendizaje a través de pruebas homogéneas y tradicionales, sino de utilizar una variedad de estrategias basadas en unos criterios de evaluación coherentes con los objetivos planteados. Para ello resulta primordial trabajar el desarrollo de procesos metacognitivos, de forma que incrementen las capacidades de pensar y reflexionar de nuestro alumnado sobre su propio proceso de aprendizaje, y que sean capaces de autoevaluar y coevaluar objetivamente. Además, se debe valorar la evolución del aprendizaje, es decir, el rendimiento, la implicación y el esfuerzo, la participación, el progreso... así como el nivel de competencia adquirido. Debemos valorar el error como método de aprendizaje y ofrecer mayor refuerzo positivo. Y por último, pero no menos importante, no debemos olvidar que la evaluación de nuestra propia práctica profesional nos conducirá a la transformación y mejora de los procesos de E-A, y de esta forma comenzaremos a hacer realidad la educación de calidad.

Para concluir y reflejar la filosofía que sustenta mi trabajo, me gustaría añadir que “soñar no es complicado, lo difícil es romper con las rutinas; pero el cambio radica en poner en marcha lo soñado” (Rivas, 2014).

Hagamos de este sueño una realidad. ¿Quién, si no nosotros?

REFERENCIAS

- Anderson, L. W. (ed.), Krathwohl, D. R. (ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Ann Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. (1ª ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Antúnez, S., del Carmen L., Imbernón, F., Parcerisa, A., Zabala, A. (1999). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. (2ª ed.) Barcelona: Graó.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En A. Sinclair, R., J. Jarvella, W. J. M. Levelt (Ed.) *The Child's Concept of Language*. (pp. 241-257). New York: Springer-Verlag.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Delmastro, A. L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230.
- Elliot, J. (2004). The struggle to redefine the relationship between “knowledge” and “action” in the academy: some reflections on action research. *Educar*, 34, 11-26.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(8), 55-90.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 17-26.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Imbernón Muñoz, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Junta de Andalucía. Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 12 de julio de 2011, núm. 135, pp. 6-19.
- Latha, H. L. (2005). A Reading Programme for Elementary Schools. *English Teaching FORUM*, 43(1), 18-23.
- Llena, A., París, E., Quinquer, D. (2006). *Planificación y análisis de la práctica educativa: La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. (2ª ed.) Barcelona: Graó.
- Macaro, E. (2001). Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classroom: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? y ¿Por qué mapas conceptuales? *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 23, 9-23.
- Orey, M. (Ed.). (2001). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. Recuperado de: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/>
- Palacios, M. R. (2008). Otra manera de formarse. *Cuadernos de Pedagogía*, 379, 48-71.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Caracas: Fundación Polar.
- Porrás Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 263-290. doi:10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39927
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19419.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. (1ª ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivas Flores, Nacho. (9 de abril de 2014). *La (de)formación del profesorado. ¿Un modelo fracasado?* [Mensaje en Blog]. Recuperado de <http://nachorivas.wordpress.com/2014/04/09/la-deformacion-del-profesorado-un-modelo-fracasado/>
- Romera-Iruela, M. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614. doi: 10.3989/redc.2011.4.836
- Rosário, P., Mourao, R., Núñez, J. C., António, J., González-Pienda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-familia: ¿es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 171-179.
- Sales Ciges, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: Estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educación Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 113-132.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (1989). Entrevista a John Elliott. De la autonomía al centralismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 75-81.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2002). Aprender a Revisar Para Producir Textos. Creación y Análisis de Situaciones Didácticas. *Textura, Centro de Estudios Textuales (CETEX)*, 1(1), 85-106.
- Silió, E. y Vallespín, I. (2 de abril de 2014). La escuela permeable. *El país*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2014/04/02/actualidad/1396470762_777002.html

- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stephen T. Peverly, Karen E. Brobst y Kerri S. Morris. (2002). The contribution of reading comprehension ability and meta-cognitive control to the development of studying in adolescence. *Journal of Research in Reading*, 2(5), 203-216.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar la diversidad en el aula*. (2ª ed.) Buenos Aires: Paidós.
- Vela Izquierdo, F. (2002). Reciprocal Teaching: A Useful Tool in Increasing Student-Talking Time. *Language Teaching FORUM*, 42(2), 20-25.
- Vigotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (2ª ed.) Barcelona: Crítica.
- Yarrow, F. y Topping, K. (2001). Collaborative Writing: the Effects of Metacognitive Prompting and Structured Peer Interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Yurén Camarena, M. T., y Cruz, M. d. I. (2009). La relación familia-escuela: Condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(2), 130-150.

ANEXO I

Material extra del libro de texto del profesor (póster) y algunas de las imágenes de Londres que compartí con el alumnado para despertar un mayor interés en el mismo sobre la ciudad y su cultura.



ANEXO II

Ejercicios seleccionados del libro de texto.


The collage consists of several pages from a textbook:

- Top Left:** A map of a castle complex with numbered locations 1 through 8. A speech bubble asks, "Where's the snack bar?" and another points to a location saying, "It's next to the gift shop." Below the map, it says "Where are the gardens?" and "Listen and number."
- Top Right:** A listening exercise titled "Listen and read." It features a comic strip with three panels. The first panel shows a boy saying "I'm hungry!" and a woman suggesting the picnic area. The second panel shows a woman saying "Hello. Can we sit here with you, please?" and a man replying "Yes, of course." The third panel shows a man saying "Hi, I'm Beth and this is Tom" and a woman replying "Hi, I'm Andres." Below the comic, it says "There's a gift shop next to the ticket office. There are stables next to the castle." and "to be continued ..."
- Middle Left:** A matching exercise titled "Listen and number." It shows three floor plans labeled a, b, and c, each with various icons representing different parts of the castle.
- Middle Right:** A reading exercise titled "Listen and read." It contains three numbered paragraphs and three illustrations (a, b, c).
 - 1 This castle is fantastic! There are beautiful gardens behind the castle. There are stables next to the castle, too. The gift shop is next to the ticket office. You can buy postcards there. The snack bar is behind the ticket office.
 - 2 Come and visit this fantastic castle! There are lots of things for you to do here. There's a gift shop next to the ticket office where you can buy souvenirs. There are also stables behind the snack bar. The beautiful gardens are behind the castle.
 - 3 There's a big snack bar next to this castle where you can have lunch with your family or friends. The snack bar is opposite the picnic area where you can bring your own food, like sandwiches. There are also stables next to the castle.


ANEXO III

Tareas iniciales de escritura.


© Look and complete.


1 

Where's the gift shop?
It's

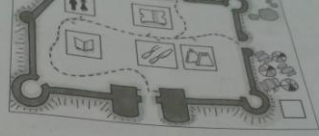
2 

Where's

3 

4 

24




© Write 5 sentences about one of the pictures.

- 1 There's a match bar opposite the
- 2
- 3
- 4
- 5

Pupil A: go to page 67 Pupil B: go to


1 Which tower is taller?

Big Ben The Telecom Tower




4 Which square is smaller?

Trafalgar Square Leicester Square



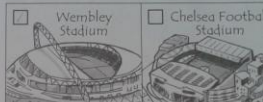
2 Which street is shorter?

Regent Street Oxford Street



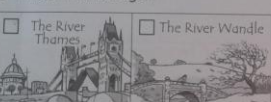
5 Which stadium is bigger?

Wembley Stadium Chelsea Football Stadium



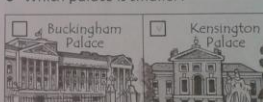
3 Which river is longer?

The River Thames The River Wandle



6 Which palace is smaller?


Buckingham Palace Kensington Palace





© Choose and write.


- 1 Wembley Stadium is
- 2
- 3
- 4


© Complete.


1 


2 


3 

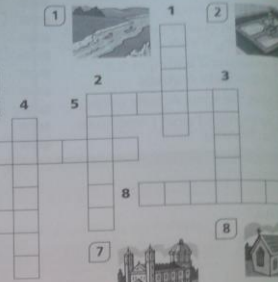
4 

5 

6 


7 

8 




© Look and complete.


1 This is Trafalgar Square




2 This is the _____ Thames.




3 This is Wembley Stadium




4 This is Buckingham Palace



5 This is the National Theatre

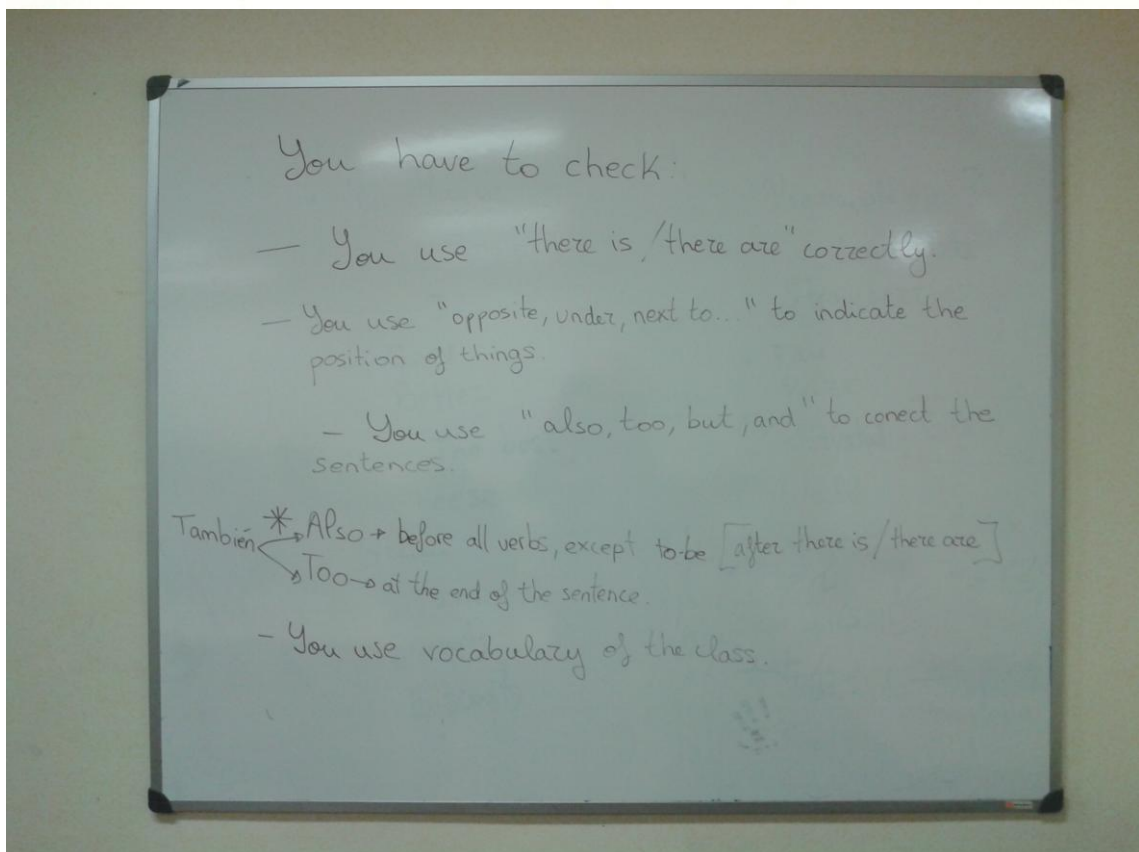
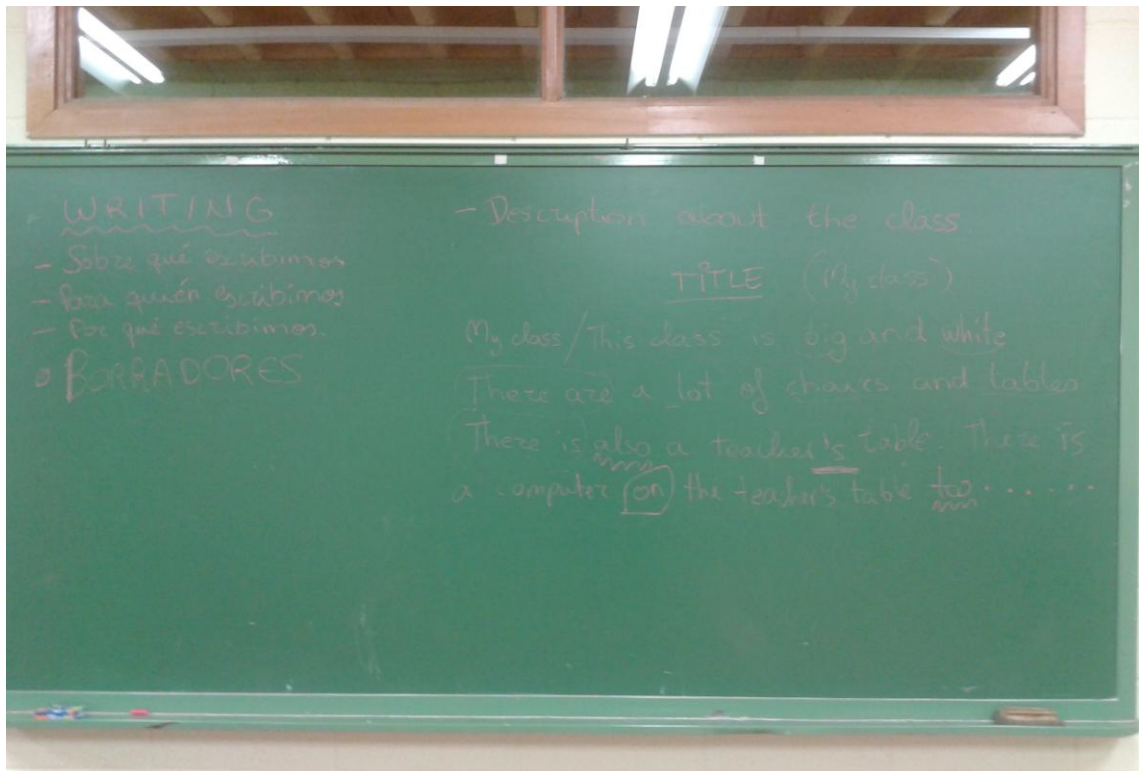


6 This is Oxford Street



ANEXO IV

Modelaje y checklist.



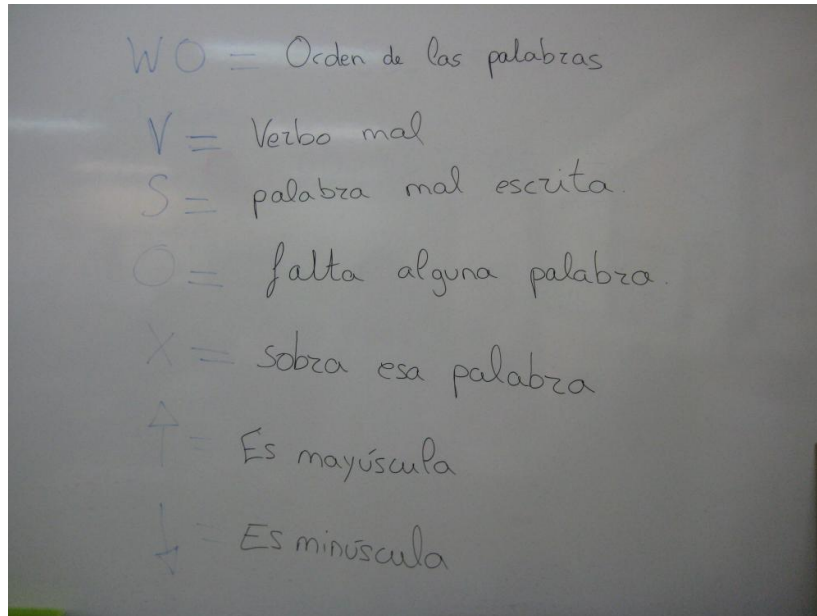
ANEXO V

Recursos visuales empleados para realizar la descripción de la ciudad.



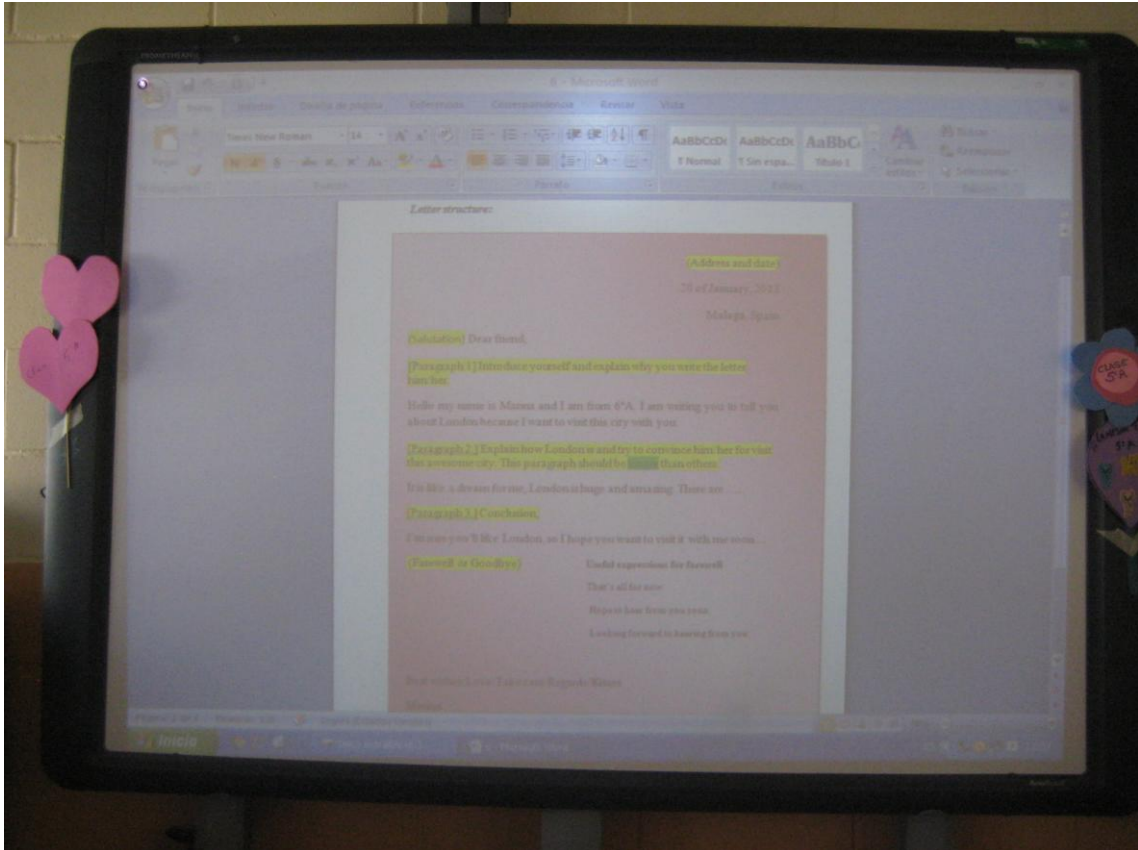
ANEXO VI

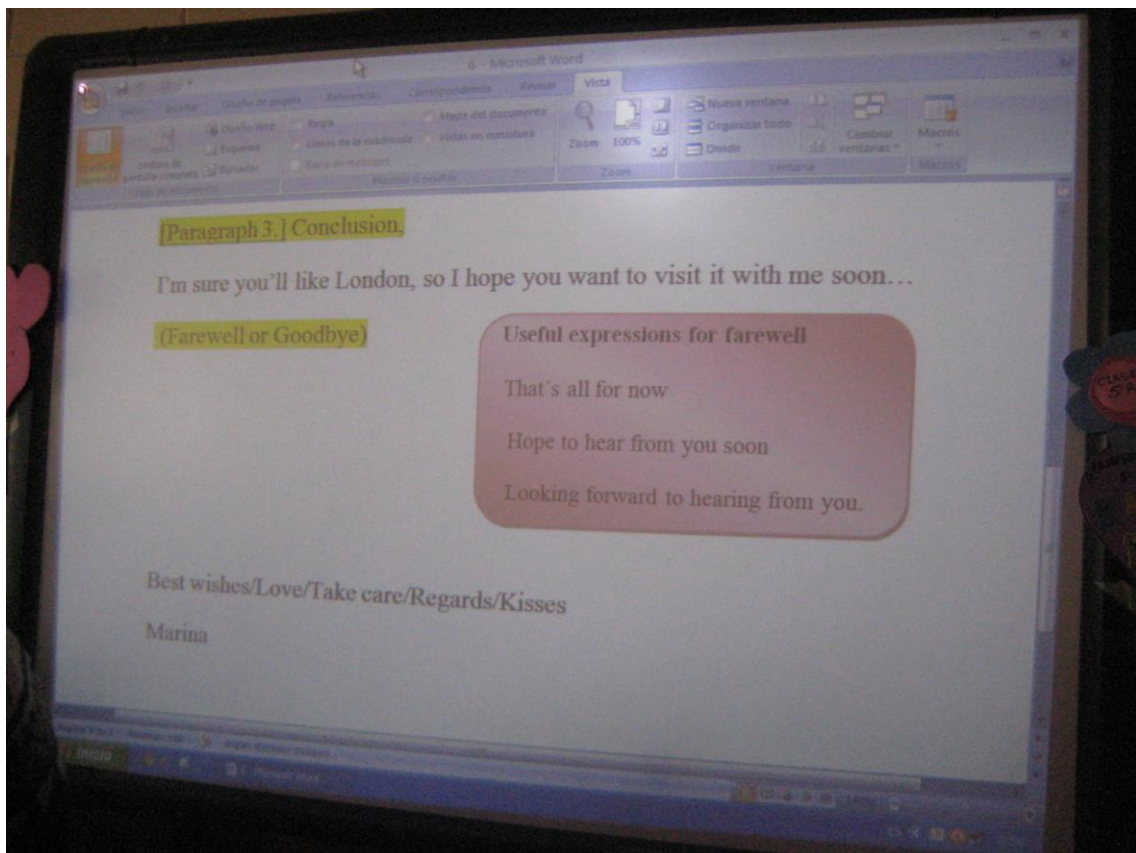
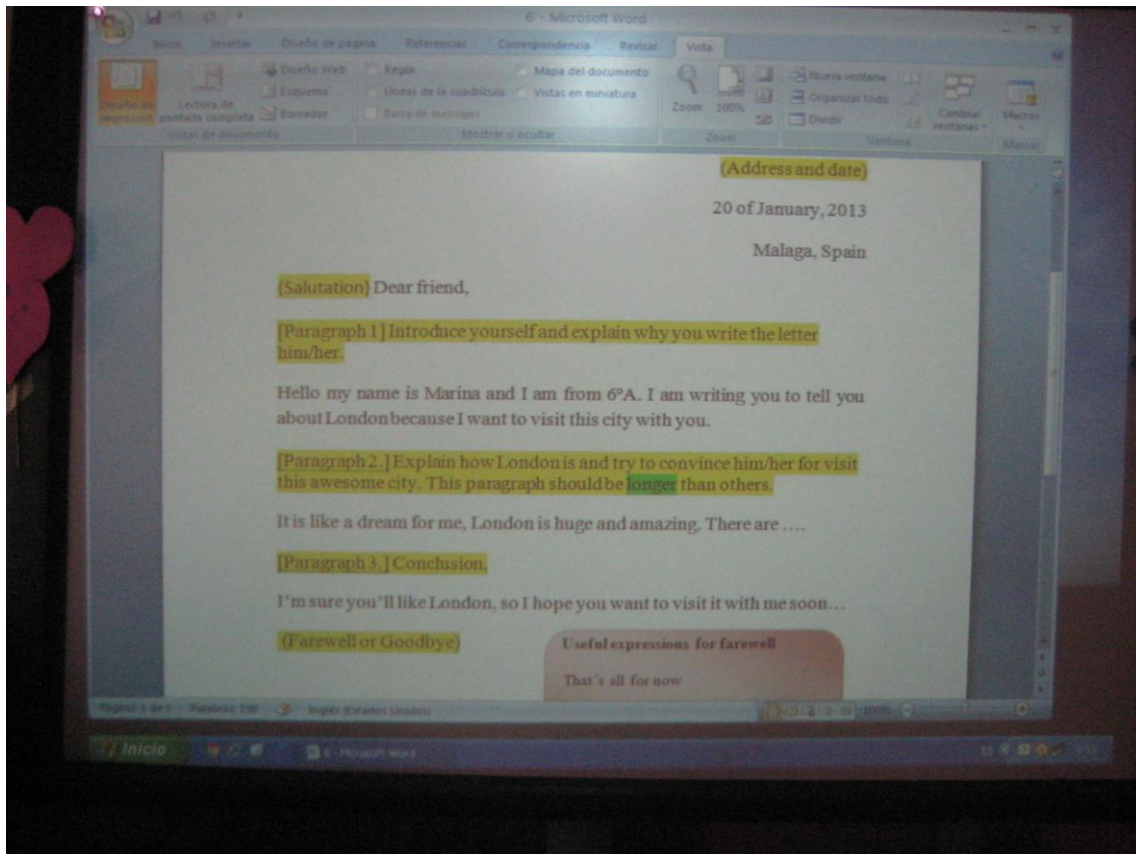
Guión que se compartió para coevaluar los textos escritos de los compañeros/as.



ANEXO VII

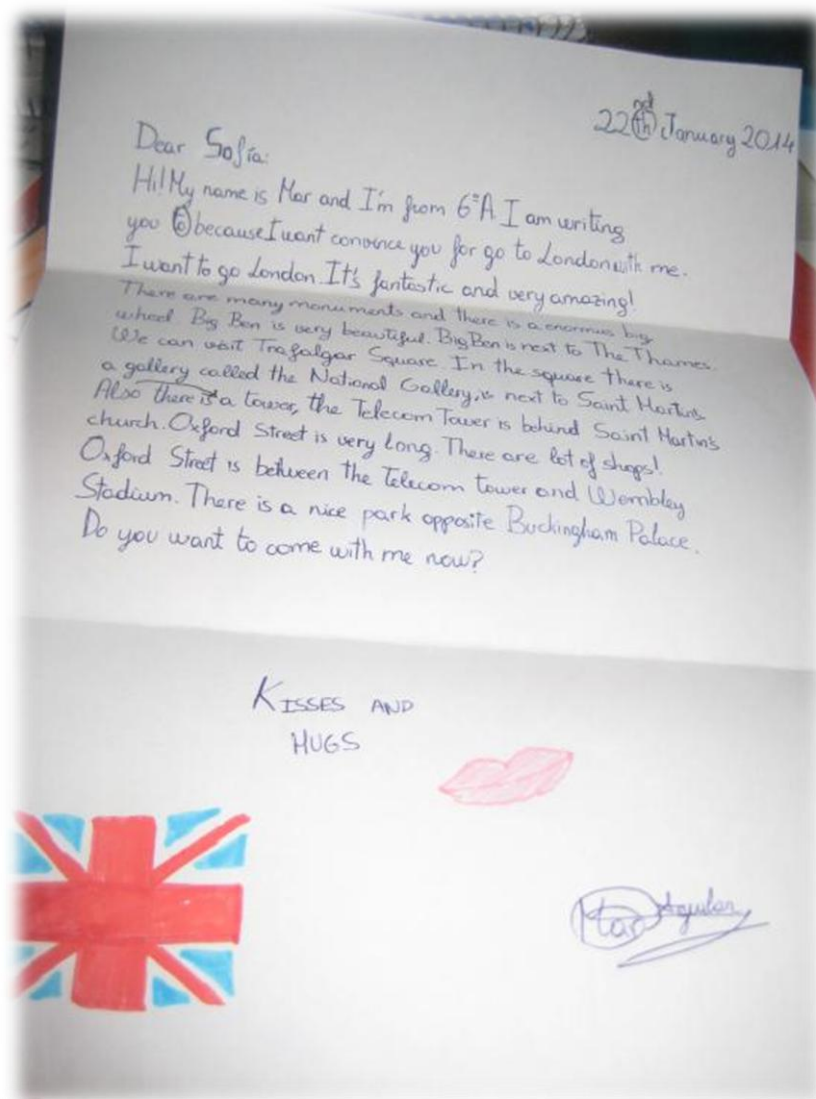
Recurso compartido para conocer la estructura de una carta informal.





ANEXO VIII

Ejemplos de producto final.





24 of January, 2013
Málaga, Spain

Dear Lucia:

Hello my name is Nayra and I am from 6^aA. I am writing you to tell you about London because I want to visit this city with you.

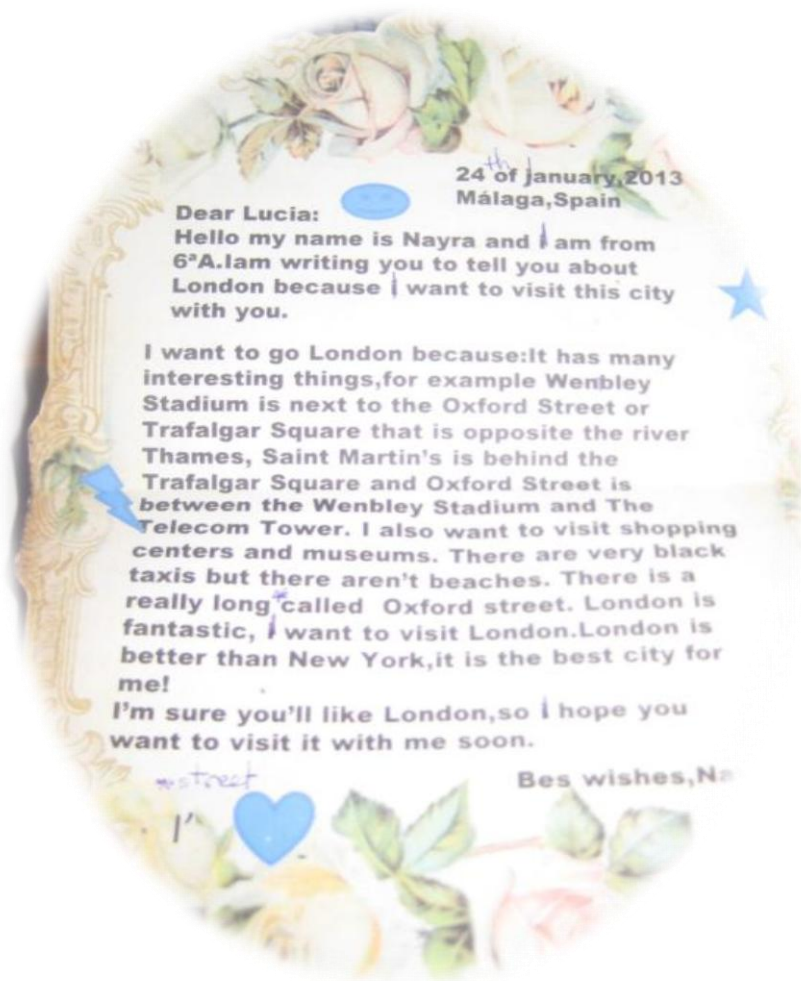
I want to go London because: It has many interesting things, for example Wembley Stadium is next to the Oxford Street or Trafalgar Square that is opposite the river Thames, Saint Martin's is behind the Trafalgar Square and Oxford Street is between the Wembley Stadium and The Telecom Tower. I also want to visit shopping centers and museums. There are very black taxis but there aren't beaches. There is a really long called Oxford street. London is fantastic, I want to visit London. London is better than New York, it is the best city for me!

I'm sure you'll like London, so I hope you want to visit it with me soon.

street

Best wishes, Na

I'



ANEXO IX

Ejemplos de autoevaluación.

The image shows three examples of self-evaluation forms for 6th-grade students. Each form consists of a checklist of skills and a table for rating performance. The ratings are 'Very good', 'Ok', and 'Improve'.

Mar Aguilar Flonda 6ºA

I have...	Very good	Ok	Improve
Used there is/there are correctly...			
Used vocabulary about the city and adjectives to description			
Used connectors (although, but, also...)			
Been creative (using images, pictures, photos...)			
Followed the informal letter structure			

Antonio Benitez, G.

I have...	Very good	Ok	Improve
Used there is/there are correctly...		X	
Used vocabulary about the city and adjectives to description	X		
Used connectors (although, but, also...)		X	
Been creative (using images, pictures, photos...)			X
Followed the informal letter structure	X		

Miguel Ángel 6ºA

I have...	Very good	Ok	Improve
Used there is/there are correctly...			
Used vocabulary about the city and adjectives to description			X
Used connectors (although, but, also...)			
Been creative (using images, pictures, photos...)		X	
Followed the informal letter structure	X		X

ANEXO X

Comentario del tutor profesional:

La alumna en prácticas ha desarrollado una actividad conjunta junto a otra clase (en la cual hay también un alumno en prácticas) de una manera muy dinámica y motivadora para el alumnado, que ha participado en ella con gran entusiasmo gracias a la insaciable implicación de esta futura maestra. Tras explicar previamente los conceptos básicos de la actividad y su forma de desarrollo han empezado a desarrollar primero actividades de familiarización de contenidos muy adecuadas utilizando diversos recursos para ello. Posteriormente mediante bocetos en sucio para luego realizarla de una manera más artística para su entrega final. Han adquirido vocabulario en Lengua Extranjera siempre relacionado con situaciones y lugares reales, trabajando tanto los aspectos geográficos, sociales y culturales de la ciudad en la que se basan las descripciones (Londres en nuestra clase y Nueva York la otra clase). La alumna ha sabido crear interés en el alumnado, desarrollando diversas competencias básicas, tales como la artística, lingüística, social y natural, iniciativa personal, etc. Pero además, el grado de implicación no finaliza aquí, ya que ha trabajado un alto grado de reflexión con el alumnado, haciéndolos responsables de sus aprendizajes y responsabilizándose completamente del desarrollo de sus intervenciones. En conclusión, la actividad ha sido un éxito, tanto en su planteamiento, como en su desarrollo y aceptación.

ANEXO XI

Recursos visuales. Algunas de las fotografías de mi visita a Londres, con las cuales se acompañaría el discurso de presentación del docente y se motivaría al alumnado.



ANEXO XII

Ejemplo del discurso del docente:

Good morning guys! How are you? Today I'm going to tell you about my best trip.
(Using gestures and intonation to motivate them)

Last year, I was in London with my friends! I only stayed there two days, **but** I love London **because there are** lots of famous sights to see! Have you ever been to London? Do you know something about this city? Do you like it?

London is the capital city of the UK. It isn't the biggest city, **but** it's bigger than many European cities. (Remembering previous knowledge about comparatives and superlatives)

There is a very famous **river** called **River Thames**. It is the longest **river** entirely in England **and** the second longest in the United Kingdom. **River Thames** is a great **river**! Yes! It's an amazing **river, river, river...** (Pronunciation with vocal effects and slightly exaggerated articulation) Do you want to see my photos **next to** the **River Thames**? Look! I'm **next to** the **River Thames**... the **river also** flows alongside other towns and cities like Oxford... **river, river, river**, everywhere!

There are also a lot of **tourists** in London! In the photos you can **also** see **tourists next to** me. **There are** many **tourists** in London **because** the **tourists** want to see different famous places, for example, The London Eye, the Tower of London, Big Ben and Buckingham Palace... (Showing the photos and telling them more about them)...**tourists, tourists, tourists, tourists**... everywhere! (Pronunciation with vocal effects and slightly exaggerated articulation)

There are also two really famous shopping **streets**: Oxford **Street** and Regent **Street**. Regent **Street** is shorter than Oxford **Street**, **but** they both **streets** have lots of great shops. **Streets, streets, streets, streets**, everywhere! (Pronunciation with vocal effects and slightly exaggerated articulation)

There are also taxis in London, **but** the **taxis** are black! And **there are also buses**, **but buses** are red! do you know the color of the **taxis and** the **buses**? **Buses** are red **and taxis** are black! It's unusual for us **because** here **taxis** are white and **buses** are blue!

Taxis, taxis, taxis, buses, buses, buses everywhere! (Pronunciation with vocal effects and slightly exaggerated articulation)

There are also a variety of **museums** to visit in London. **There are** over 240 **museums** in London! **There is** one of the world's oldest **museums**, the British **Museum**. **There is also** a Natural History **Museum**; **there is also** a Science **Museum**, **there is also** a **museum** called National Gallery... **museums, museums, museums, museums**, everywhere! (Pronunciation with vocal effects and slightly exaggerated articulation)

(Describing the photos we can use the vocabulary to indicate position “between, behind, opposite, next to” easily in order to students understand them. And we can also introduce the rest of the vocabulary following the same structure...) I think that it will be easy to motivate them and to make them feel a great interest about London.

ANEXO XIII

Ejemplos de vídeos para aumentar el interés por conocer la ciudad de Londres.

<https://www.youtube.com/watch?v=7eZ9UTMvVXk>

<https://www.youtube.com/watch?v=3eb7TymecCU>

ANEXO XIV

Ejemplos de actividades que no requieren producción.

1) Una vez finalizado el discurso con el apoyo de los recursos visuales, podemos volver a mostrar las fotografías y realizar preguntas cuyas respuestas no requieran todavía de la producción del nuevo conocimiento lingüístico. Por ejemplo:

- Is there a museum in this photo?
- Are there tourists in this photo?
- Am I next to the river in this photo?
- Are there some taxis or buses in this photo?

Además, utilizaremos la reformulación de las respuestas ofrecidas, las cuales suponemos que serán formuladas incorrectamente en principio.

2) Se mostrarán una vez más las diferentes fotografías y dependiendo del vocabulario que el docente exponga, los estudiantes deberán dar una palmada si la palabra que ha dicho el docente aparece en la imagen.

- We're going to play a game! I'm going to show different photos and you have to clap your hands once if the noun I say it is in the photo. Have you understood the game? Yes? Sure? (modeling)
- When have you to clap your hands? (to check the understanding)
- Ok! Great!

3) En esta ocasión se preguntará al alumnado dónde se encuentra cierto vocabulario en la fotografía y deberán señalarlo.

- Now we are going to change the game. I'm going to ask you where different places are and you have to point the correct place... (Modeling)...

ANEXO XV

Ejemplos de actividades de práctica.

1) Copy me!

El docente muestra una fotografía y dice una frase muchas veces de diferentes maneras y pide a los niños que lo copien.

- Ok guys, now you have to copy me! Come on! Try it! First it will be easy but then more difficult and fast. Are you ready?
- There is a stadium. There is a stadium behind the church...

2) Lip reading

El docente deja la fotografía visible en la pizarra digital, y simula decir la frase sin hacer ningún sonido. Los estudiantes deben tratar de leer sus labios y decir la frase en voz alta.

3) Complete the expression

El docente proyecta una fotografía a través de la cual comienza la formulación de una frase y los estudiantes deberán completarla usando los nuevos conocimientos lingüísticos. Ejemplo:

- There are tourists opposite the ...
- There is a museum next to the...
- There is a ...
- There are ...

4) What about?

En esta última actividad, el docente muestra una fotografía y realiza la pregunta *what about?* Los estudiantes tienen que formular una frase siguiendo los ejemplos de las actividades anteriores para describir algo concreto de la imagen utilizando los nuevos conocimientos lingüísticos.

ANEXO XVI

Ejemplos de actividades diferenciadas de producción.

El docente agrupará a los estudiantes en parejas atendiendo a que en cada una haya un discente más avanzado que sea capaz de ayudar al otro en las diferentes actividades.

1) Quiz time!

Cada estudiante deberá elegir y anotar en un papel una de las imágenes que hemos estado visualizando durante toda la sesión. Tendrá que describir dicha fotografía produciendo diferentes frases como las que hemos estado trabajando previamente. Deberán contar el número de frases descriptivas formuladas que han sido necesarias hasta que el otro estudiante adivine la fotografía. El concurso lo ganará el estudiante que haya adivinado la fotografía con menos frases producidas por el compañero/a.

- Quiz time guys! It is a game in which you have to choose one of my photos in silence and prepare some sentences to describe it. Your partner has to guess the photo you have chosen. And the winner is who guess the photo with fewer clues. (check the comprehension and modeling)

2) Picture dictation!

En esta actividad cada estudiante deberá producir diferentes frases descriptivas con el fin de que el otro estudiante las dibuje. Una vez finalizado el dibujo, deberán reflexionar conjuntamente si el dibujo se corresponde con la descripción realizada.

- Draw time guys! The new game consists on draw according to the description of your partner does. You have to produce descriptive sentences again, and the other has to draw your instructions. And then, you have to check if the draw is correct depending on the sentences listened. (check the comprehension and modeling)

ANEXO XVII

Ejemplos de temas de investigación y organización de grupos.

- Grupo 1: estudiantes con dificultades en la competencia lingüística.
Foco de investigación: lugares más famosos para visitar en Londres.

Con esta organización, se pretende que los estudiantes menos avanzados en conocimientos lingüísticos, tengan un mayor número de encuentros con los contenidos de aprendizaje lingüístico de esta unidad, para ayudar en el aprendizaje significativo de los mismos y que no se sientan frustrados ante la realización de la tarea. Además, el docente es consciente de que este grupo puede necesitar más atención que los demás. Y deberá seleccionar los textos de lectura con menos complejidad.

- Grupo 2: estudiantes con capacidades lingüísticas suficientes.
Foco de investigación: medios de transporte en Londres.

Este grupo puede estar formado por discentes que no presenten dificultades significativas en cuanto al conocimiento lingüístico, de modo que sean capaces de llevar a cabo esta tarea superando los inconvenientes que puedan presentarse con la ayuda necesaria.

- Grupo 3: estudiantes con capacidades lingüísticas medias.
Foco de investigación: la comida en Londres.

Para esta agrupación, atenderemos a aquellos estudiantes que se desenvuelvan en la lectura de textos con la capacidad de extraer información acerca de su foco de investigación, lidiando con las dificultades que esta pueda presentar.

- Grupo 4: estudiantes con capacidades lingüísticas altas.
Foco de investigación: museos en Londres.

Para la búsqueda y selección de información acerca de los museos más importantes de Londres, será necesario realizar lecturas más complejas en relación con las anteriores. Por tanto para que esta tarea presente cierto desafío para los estudiantes, pero a su vez nos podamos asegurar de que se pueda llevar a cabo, englobaremos en esta agrupación a los estudiantes cuyas capacidades lingüísticas destaquen del nivel de la clase en general.

- Grupo 5: estudiantes con capacidades avanzadas.

Foco de investigación: planificar posible presupuesto de viaje.

Con el fin de que aquellos estudiantes más avanzados en cuanto al nivel cognitivo y lingüístico tengan la oportunidad de trabajar en una actividad que promueva nuevas habilidades y capacidades y suponga un verdadero desafío de aprendizaje, se propondrá la tarea más difícil de realizar. Ya que necesitarán una mayor búsqueda y selección de información, así como conocimientos específicos avanzados en diferentes materias.

ANEXO XVIII

Ejemplo de rúbrica para evaluar la primera sesión.

	Excellent	Good	Improve!
Capacidad para reconocer el nuevo vocabulario			
Capacidad para expresar el nuevo vocabulario con precisión			
Capacidad para comunicarse utilizando el nuevo vocabulario con fluidez			
Interés, actitud y respeto mostrados durante la actividad			

ANEXO XIX

Ejemplo de orientación para la investigación y de proporción de fuentes de información.

- Listen to me guys! It's really important to know reliable sites/web pages where focus your investigation. We can't look for information on any web page because the information can be wrong. Internet can be really dangerous and you have to take care. (The teacher uses different gestures to help students' comprehension) So, I'm going to help you, I'm going to give you different reliable sites where you have to search. On the other hand, you have to take note about the essential information you find.

Debido a la complejidad que la explicación en LE puede contener, el docente deberá asegurar la comprensión. Para ello puede pedir a los estudiantes que expliquen lo que han entendido en su lengua materna, y en caso de ser necesario como ya se apuntó con antelación, podrá hacer uso de la lengua materna para ello.

ANEXO XX

Ejemplo de guía para la re-expresión de las notas tomadas como información esencial.

- Good! Now we have to express our information through an informal letter in order to share them with the rest of the class next day. Don't worry because I'm going to help you. First of all, we have to write the date and the address in the right corner of the letter, you can look at the example. Then we have to start our letter saying "Dear partners", because our letter is for our class, for us, for this class, for all your partners, ok? If the letter is for a friend, we have to write dear friend, but it isn't... Then we have to introducing our reason for which we write, look at the example! (I'm writing you to tell you about my trip to London). You have to write maybe I'm going to writing you to tell you about the places to visit in London, or about the transports in London, or about the food in London... And in the next paragraph, you have to write the information more important. I will help you, don't worry! Finally, you have to express your opinion about your topic and say goodbye using some of these expressions.

ANEXO XXI

Rúbrica por puntos.

	3 points	2 points	1 point
Structure of the letter	The introduction includes the audience and the reason for write and the final is appropriate	The introduction doesn't include the audience or the reason for write and the final isn't very appropriate	The introduction and the final aren't correct
Essential information	We think that the information is interesting and important	We think that the information is boring and less important	We think the information is incorrect
Personal opinion	They show their personal opinion to conclude	They show some personal opinion in the text	They don't explain any about their personal opinion

Menos de 5 puntos: tarjeta de color azul: *Cheer up!*


Entre 5 y 7 puntos: tarjeta de color amarillo: *Congratulations!*

Más de 7 puntos: tarjeta de color verde: *You are fantastic!*

Como se puede ver, ninguno de los resultados contiene retroalimentación negativa con el fin de no desmotivar a los estudiantes. En lugar de eso, trataremos de animar a los niños y niñas a mejorar en los aspectos pertinentes guiando el proceso de reflexión del propio aprendizaje.







ANEXO XXII

Ejemplo de lista de cotejo que los estudiantes deberán tener en cuenta para llevar a cabo la primera producción de la carta informal individual.

Check if you:	Tick! 
Follow the informal letter structure appropriately (date and address, introduction, description, personal opinion, farewell).	
Use there is/ there are correctly in the description.	
Add important information and lots of vocabulary about London.	
Introduce some new vocabulary to indicate position (between, opposite, next to, behind) of same places.	
Use connectors (also, and, but, because) in the text.	

ANEXO XXIII

Ejemplo de lista de códigos para llevar a cabo la coevaluación y la posterior autocorrección y re-elaboración.

CODE SYSTEM	MEANING
	Revise the informal letter structure!
	Change the order!
	Rewrite the word!
	Add your personal opinion!
	Capital letter!
	Others errors!

ANEXO XXIV

Materiales proporcionados.

- Folios
- Cartulinas
- Sobres
- Tijeras
- Pegamentos
- Rotuladores
- Lápices
- Bolígrafos
- Colores
- Dibujos emblemáticos de Londres
- Cualquier otro tipo de material disponible o aportado por el alumnado

ANEXO XXV

Autoevaluación del producto final:

<i>I have ...</i>	<i>Very good</i>	<i>Ok</i>	<i>Improve</i>
Followed the informal letter structure correctly			
Used important information and variety vocabulary about London			
Used there is/there are without errors			
Used connectors (also, and, but, because)			
Used some of the new vocabulary to indicate position (next to, opposite, behind, between)			
Been creative (using images, pictures...)			

Autoevaluación de los aprendizajes:

	Sure I can!	More or less	No, I can't
I can use there is/ there are correctly to describe			
I can use behind/ next to /between/opposite to indicate position			
I can use vocabulary about London			
I can use the connectors and/but/also/because			
I can write an informal letter following the structure appropriately			

Answer the questions. You can answer in English or Spanish:

- What do you think you have learnt? / ¿Qué crees que has aprendido?
- What do you think you need to improve? / ¿Qué crees que necesitas mejorar?
- What did you like the most about this unit? / ¿Qué es lo que más te gusto sobre esta unidad?
- What did you like the less about this unit? / ¿Qué es lo que menos te gustó sobre esta unidad?

ANEXO XXVI

Rúbrica para la evaluación del producto final de los estudiantes.

Los estudiantes han sido capaces de ...	Excellent	Good	Improbable
Utilizar las estructuras there is/there are para expresar existencia correctamente			
Utilizar el vocabulario (behind, opposite, between, next to) para expresar posición respecto a un punto de referencia			
Utilizar un vocabulario variado en relación a la ciudad de Londres			
Utilizar diversos conectores en el texto escrito para expresar unión, contraste, razón y (and, also, but, because)			
Seguir la estructura modelada de una carta informal			
Presentar el producto final en un formato creativo, limpio y llamativo.			

Los estudiantes ...	Good	Ok	Improvable
Valoran la reflexión sobre el aprendizaje y muestran conciencia sobre el propio proceso, así como una actitud autocrítica, responsable y cooperativa.			
Conocen los elementos culturales más importantes de la ciudad de Londres			
Han utilizado los medios tecnológicos para la búsqueda de información con responsabilidad			