



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

Enseñanza de la escritura en lengua extranjera mediante un enfoque basado en el proceso

Realizado por:

Ana Wendel Domínguez

Tutorizado por:

M^a Elvira Barrios Espinosa

Málaga, junio de 2014

TÍTULO:

Enseñanza de la escritura en lengua extranjera mediante un enfoque basado en el proceso

RESUMEN:

El siguiente Trabajo de Fin de Grado recoge las reflexiones y aprendizajes que como alumna de la Facultad de Ciencias de la Educación he ido desarrollando a lo largo del período de formación, relacionando siempre la teoría y conocimientos adquiridos en un contexto formal con la experiencia y realidad de las aulas. En segundo lugar, se muestra un análisis crítico de una intervención didáctica desarrollada con alumnos y alumnas de 6º de Educación Primaria y enmarcada en el área de Lengua Extranjera. Para ello se diseñó una tarea de escritura enfocada en el proceso, en contraposición de lo que tradicionalmente se plantea en las aulas, un enfoque basado en el producto. Mediante la confección de un cuento de forma colaborativa y sobre un soporte digital, se pretende no solo mejorar la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera sino también aprender a aprender. Tras analizar los resultados obtenidos se presenta una propuesta de mejora, basada en la evaluación de la tarea así como la autoevaluación del propio alumnado, donde queda reflejada la capacidad que como docentes debemos tener para reformular las estrategias empleadas en el aula. Para concluir, en un último apartado de este trabajo, se presenta una breve conclusión sobre las competencias adquiridas a lo largo del período de formación como Maestra de Educación Primaria.

ÍNDICE

1. Introducción	4
1.1. Estructura del trabajo de fin de grado.....	4
1.2. Importancia del tema elegido	5
2. Experiencia de Prácticum y aprendizaje profesional de la docencia.....	6
2.1. Escuela y sociedad.....	6
2.2. La didáctica.....	8
2.3. Fuentes de aprendizaje.....	10
3. Proyecto de Intervención autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum III.2.....	12
3.1. Fundamentación de la intervención	12
3.1.1. Contexto en el que se realiza la intervención	12
3.1.2. Fundamentación teórica.....	14
3.1.3. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular	15
3.1.4. Objetivos de aprendizaje	16
3.1.5. Objetivos de aprendizaje profesional	16
3.1.6. Competencias básicas que se trabajan	16
3.1.7. Contenidos de aprendizaje.....	17
3.2. Resumen de la intervención.....	18
3.2.1. Secuenciación prevista	18
3.2.2. Procedimientos de evaluación previstos.....	19
3.2.3. Procedimientos previstos de evaluación de la intervención docente.....	19
3.3. Evaluación de la intervención.....	19

3.3.1. Evaluación del desarrollo de la intervención.....	19
3.3.2. Evaluación de la actuación docente.....	21
3.3.3. Propuesta de mejora.....	22
4. Propuesta reformulada de intervención educativa.....	23
4.1. Fundamentación de la propuesta	24
4.2. Secuencia de mejora	27
4.3. Rúbrica de evaluación de la actividad	31
4.4. De la teoría a la práctica	32
5. Conclusiones.....	33
Referencias	36
ANEXOS	

1. Introducción

Nuestro actual sistema educativo se encuentra anclado en prácticas docentes anacrónicas que no responden a las necesidades de nuestra sociedad actual. En un contexto internacional, multicultural y plurilingüe como en el que nos encontramos actualmente, la enseñanza de una segunda lengua no puede limitarse a los aspectos gramaticales sobre los que tradicionalmente se han basado las clases de lengua extranjera. Es necesario un cambio de enfoque que fomente el empleo de la lengua desde un punto de vista funcional y pragmático, el fomento de una lengua que pueda ser usada no solo en el contexto del aula sino, con especial interés, fuera de ella.

1.1. Estructura del trabajo de fin de grado

Para la elaboración del presente Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria se han seguido las directrices estipuladas en la normativa para la elaboración del Trabajo Fin de Grado (TFG) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga aprobada en 2013 y que cumple con el artículo 12.3 del Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales.

Por lo tanto, el presente TFG se estructura de la siguiente manera:

En el primer apartado se muestran las reflexiones realizadas a lo largo del período de formación académica mediante un análisis crítico y argumentado del conjunto de aprendizajes producidos durante el Prácticum. Se describe la experiencia sobre la que se basa mi propio proceso de aprendizaje, mediante la interrelación de la teoría y la práctica. Estas reflexiones muestran encuentros y desencuentros, hallazgos, descubrimientos, dudas y miedos que han generado infinidad de conflictos, imprescindibles para el desarrollo de una visión crítica sobre la problemática inherente al mundo educativo.

En el segundo apartado se resume un proyecto de intervención autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum del último curso de la titulación así como una evaluación del mismo. Para ello se recogen los aspectos teóricos que fundamentan

dicha intervención y se incluye una justificación según el marco legislativo vigente en el momento de la intervención.

El tercer apartado está constituido por una propuesta de mejora de la intervención docente analizada, basada principalmente en la evaluación.

A través del diseño, desarrollo y evaluación de la intervención, así como la propuesta de mejora y las conclusiones de este trabajo, se muestra el grado de adquisición de competencias generales necesarias para la obtención del título de Grado en Maestro de Educación Primaria además de las competencias específicas para la obtención de la Mención en Lengua Extranjera.

1.2. Importancia del tema elegido

El presente trabajo, que lleva por título “Enseñanza de la escritura en lengua extranjera desde un enfoque basado en el proceso”, pretende mostrar un enfoque diferente desde el que abordar la enseñanza de dicha destreza mediante la composición de un texto de forma colaborativa. Para ello se prioriza el proceso de aprendizaje y no tanto el producto o resultado de la tarea.

Mediante el lenguaje interpretamos, representamos, comprendemos y construimos nuestro conocimiento. Escribir supone poseer la capacidad de comunicarse mediante un sistema complejo y nos sirve como herramienta para poder organizar y autorregular el pensamiento y ordenar el mundo de las ideas.

Existen evaluaciones internacionales en el marco de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) como los informes proporcionados por *Programme for International Student Assessment (PISA)* o *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* que alertan de la baja competencia en comunicación escrita del alumnado de Educación Primaria de nuestro país. Esta carencia no es exclusiva de la lengua materna, tal y como afirman los resultados obtenidos en el último estudio realizado por el Estudio Europeo en Competencia Lingüística (EECL) publicado en 2012, dónde explicita: “Los resultados obtenidos reflejan que en España se necesita mejorar el nivel de competencia en lenguas extranjeras de los alumnos, especialmente en Inglés.”

Diversos estudios avalan la idea de que el aprendizaje de una segunda lengua mejora las habilidades de comprensión, la capacidad de resolver problemas y el conocimiento de la estructura y el vocabulario del lenguaje nativo, tal y como reflejan investigaciones llevadas a cabo por el Departamento de Educación de Connecticut (2007). Además, nos encontramos en un sistema de naturaleza multilingüe como es la Unión Europea y debemos ofrecer a nuestro alumnado una formación adecuada para poder enfrentarse a los nuevos retos de nuestra sociedad actual. Si queremos cambiar los resultados es imprescindible cambiar los procedimientos.

2. Experiencia de Prácticum y aprendizaje profesional de la docencia

Sin ninguna duda la formación como docente carecería de sentido sin poder contrastar la teoría con la práctica. Mediante la observación en las aulas, el análisis de las prácticas de los docentes y las propias intervenciones se conforma una visión de la realidad de los centros que dista mucho de la que uno pudiese imaginar antes de la experiencia.

2.1. Escuela y sociedad

Tras un primer año de formación académica en la Facultad de Ciencias de la Educación, el primer encuentro con la realidad de los centros estuvo fuertemente condicionado por un enfoque crítico sobre la dimensión moral y social de la educación. Las relaciones jerárquicas que se establecen en la escuela conllevan una serie de consecuencias inmediatas y a largo plazo, ejerciendo una influencia nada despreciable en el futuro devenir de la estructuración de nuestra sociedad. Me pregunto para qué prepara la escuela, si su objetivo es formar a individuos que puedan ejercer una ciudadanía activa y libre o por el contrario, conduce inevitablemente a la obediencia y sumisión. Tal y como plantea Fernández Enguita (1992, p. 59):

Si la organización escolar y la relación pedagógica son jerárquicas y autoritarias preparan, en lo que les concierne y les permita su eficacia, para la integración en estructuras económicas sociales y políticas autoritarias. Por el contrario, una organización escolar democrática y

participativa y una relación pedagógica activa y dialógica prepararán para la inserción en una sociedad libre, plural y participativa.

Desafortunadamente, la rutina diaria que acontece en los centros coincide con el primer supuesto planteado. El alumnado que termina con éxito la educación primaria no es siempre el más resolutivo, perspicaz, creativo o inteligente, sino el más dócil y obediente, aquel que es capaz de permanecer sentado y en silencio, sin cuestionar aquello que se le dice. Se le manipula y maneja en función de las necesidades de la escuela, y “una vez dentro del aula, los alumnos no pueden determinar qué aprender, cómo aprenderlo, a qué ritmo; no pueden organizar por sí mismos su espacio, ni su tiempo, ni su actividad, ni la organización de la clase o la escuela” (Fernández Enguita, 1992, p. 62). El sistema recorta y remienda al que no encaja y termina excluyendo a aquellos que no se adaptan al molde, de tal forma que el alumnado debe adaptarse al sistema y no el sistema al alumnado, y mediante este intercambio de roles se incurre en una de las mayores perversiones de nuestro actual sistema educativo.

Quizás por mi propia experiencia como alumna, he sentido especial empatía con aquel alumnado constantemente regañado, castigado y amenazado con suspensos y expulsiones. No comprendo cómo nadie se da cuenta de que este sistema no sirve más que para intensificar díscolos comportamientos y empuja a estos alumnos y alumnas al ostracismo escolar. Durante mucho tiempo me planteé cuál era la mejor teoría educativa, qué sistema era el más apropiado, concluyendo que no existen modelos perfectos, sino modelos para cada situación y características individuales. Sin embargo, debido al sistema educativo en el que nos encontramos, supone un reto afrontar las necesidades y peculiaridades de cada individuo cuando al profesorado se le exige que genere aprendizaje a gran escala, como un trabajador en una cadena de montaje. Tal y como explicita Gather Thurler (2004): “La lógica burocrática aplicada a las escuelas afecta directamente a los centros, primero en su propia existencia, y luego en su funcionamiento cotidiano, hasta llegar a las aulas” (p. 27). Comprendo al profesorado que, cargado de trabajo burocrático, con falta de medios, sin apoyo de ningún tipo y exceso de alumnos y alumnas en el aula, contempla al alumnado “divergente” como *una piedra en el zapato*. Desde la institución no se le ofrece ayuda alguna. Ésta ha ido perdiendo los medios tradicionales para ejercer control sobre los estudiantes, y esta falta

de autoridad unida a la escasa motivación del alumnado va transformando poco a poco el concepto de escuela que se ha tenido a lo largo de la historia (Sidorkin, 2007). Resulta fundamental cambiar la mirada sobre lo que la educación y los centros escolares representan, y este cambio debe partir del propio profesorado, que con frecuencia infravalora el peso del papel que desempeña, tal y como explica Gather Thurler (2004, p. 28):

La lógica burocrática está intensamente interiorizada por los actores. Influye en la manera en que perciben su papel, su estatus, su zona de autonomía, la división del trabajo, las relaciones de poder, la gestión de los procesos de cambio o los mecanismos de control. La mayoría de las veces esta forma de organización está tan inculcada, que la tendencia más extendida es confundirla como parte de la escuela: los actores no imaginan que podrían trabajar de otra manera.

2.2. La didáctica

Continuando con mi formación académica, tras recibir una formación teórica que profundiza mucha más en los aspectos didácticos de las distintas áreas del currículo de primaria en general y especialmente en el área de lengua inglesa en particular, mi segunda experiencia en los centros escolares se centra en la metodología empleada por los diversos docentes a los que tengo oportunidad de observar.

La puesta en práctica de las implicaciones educativas que se extraen de la teoría piagetiana es casi nula y el descubrimiento activo de principios y reglas que expliquen los fenómenos naturales han sido sustituidos por procedimientos mecanizados para resolver problemas. La falta de comprobación e invención conlleva una metodología basada en la transmisión de conocimiento, una educación que no comunica, sino que hace comunicados (Freire, 1969).

Independientemente de que algunas áreas sean más propicias que otras para emplear recursos variados y aplicar determinadas metodologías, el resultado es que cada profesor o profesora produce en el alumnado una respuesta completamente diferente. Llegar a clase y esperar que un ordenador y el libro de texto den la clase por sí mismos

resulta irrisorio, del mismo modo que el empleo de la pizarra digital no implica estar utilizando una metodología innovadora. El miedo a separarse del libro de texto es patente en todo el profesorado. Varios pueden ser los factores que provocan este hecho, como el *coste emocional* que supone cambiar la seguridad que ofrece el libro de texto por la sensación de incertidumbre, la *competencia profesional*, entendiendo ésta como un conjunto de acepciones y teorías que sustentan las practicas docentes, y *factores de naturaleza institucional* como las reformas educativas o la poca capacidad de decisión que se le deja al profesorado (Font, 2009). Posiblemente la mejor opción hasta el momento sea alternar el libro de texto con actividades seleccionadas, preparadas y organizadas, optimizando el empleo los recursos disponibles, tal y como he podido comprobar que llevan a cabo algunos docentes de la especialidad de inglés.

La enseñanza de una lengua extranjera ofrece a los docentes un amplio margen de actuación del que otras disciplinas carecen. Aun con la presión que ejerce el entorno (administración, familias y centros) para que los docentes empleen los libros de texto, los de inglés son lo suficientemente livianos como para que el profesorado pueda y deba incluir algunas actividades complementarias o incluso reemplazar las propuestas por el libro. Además, el currículo oficial por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria es tan flexible en lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera que desde la *simple* lógica se puede plantear, organizar y desarrollar una programación que se ajuste a las necesidades del alumnado a la vez que se ofrece la posibilidad de desarrollar su competencia comunicativa en una lengua extranjera.

Una de las observaciones que más me ha sorprendido a lo largo de las prácticas es la desconexión existente entre la enseñanza de lenguas extranjeras y lengua castellana. Mientras que la enseñanza de las lenguas extranjeras se va adaptando lentamente a los objetivos propuestos por El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), Council of Europe 2001, la enseñanza de la lengua castellana ha quedado encapsulada en un arcaico sistema de enseñanza basado en aprender las características de la lengua y no en sus diferentes usos. Se abruma al alumnado con contenido abstracto basado en el funcionamiento del lenguaje, contenido que ni comprende ni le ayuda a mejorar su capacidad para comunicarse de forma oral o escrita. Tal y como explica Bronckart (1985, p. 7):

La enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales.

El Real Decreto 1513/2006 por el que se establece el currículo de enseñanzas mínimas en la etapa de Educación Primaria tiene como referente el MCER, cuyo objetivo se basa en el aprendizaje de lenguas desde un enfoque comunicativo y plurilingüe. Para ello recomienda que los individuos no almacenen sus conocimientos en compartimentos separados, sino que desarrollen una competencia comunicativa en la que los conocimientos de las diferentes lenguas interactúen, tal y como demuestra la teoría de la interdependencia de Cummins (1983, p. 47):

La hipótesis del desarrollo interdependiente propone que el nivel de competencia en la L2 que el niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en su L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2.

No podemos olvidar que las estrategias para comunicarse eficazmente son siempre las mismas, independientemente del idioma que se trabaje. Para comunicarse eficazmente, el alumno o alumna debe realizar una secuencia de acciones que requieren una serie de destrezas (cognitivas, fonéticas, lingüísticas y semánticas) para poder planear, organizar, identificar, comprender o interpretar los diferentes mensajes. Por lo tanto, resulta imprescindible que exista una estrecha coordinación entre el profesorado de ambas lenguas para poder llevar a la práctica un modelo de enseñanza-aprendizaje que optimice los resultados.

2.3. Fuentes de aprendizaje

El profesorado de los centros ha supuesto una primera e insustituible fuente de aprendizaje. Han sido aquellos docentes con capacidad autocrítica los que mejor ejemplo me han mostrado, reflexionando y recapacitando día a día sobre su propia

práctica para modificarla en función de las necesidades específicas de cada contexto. Como afirma Pérez Gómez (1998, p. 295):

A través de la investigación/acción educativa los profesores transforman el escenario del aprendizaje (currículum, método de enseñanza y el clima de la escuela) en uno que capacite a los alumnos para descubrir y desarrollar por sí mismos su poder y sus capacidades.

En segundo lugar, como fuente de aprendizaje, destaca el desarrollo de las intervenciones autónomas llevadas a cabo principalmente durante el último Prácticum. Gracias a la puesta en práctica y desarrollo de las sesiones planificadas según los conocimientos adquiridos a lo largo del grado, he podido comprobar las dificultades a las que los docentes se enfrentan y lo fácil que puede resultar sucumbir a la comodidad de emplear el libro de texto, que proporciona guías didácticas, fichas complementarias y exámenes que recogen sus contenidos. Sin embargo el aburrimiento y consecuente falta de aprendizaje relevante del alumnado es patente y por ello es necesario invertir tiempo en el desarrollo de estrategias que propicien el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre iguales. Las intervenciones que mayores dificultades presentaron fueron siempre aquellas que requerían por parte del alumnado una participación activa y trabajo colaborativo, aunque también es cierto que han sido precisamente estas las intervenciones que mayor aprendizaje me han proporcionado, precisamente por la necesidad de analizar dónde se encontraban las causas de estos resultados.

Las intervenciones *per se* no implican un aprendizaje, del mismo modo que la observación tampoco. Es necesario un análisis profundo sobre los objetivos planteados y los resultados obtenidos. Esta práctica realizada sobre las intervenciones de la especialidad ha enriquecido mi experiencia. Para ello el empleo del *diario* y *portafolio* como soporte físico donde ordenar y reestructurar los pensamientos ha sido fundamental, ya que me han proporcionado la posibilidad de visualizar coincidencias o incongruencias y enlazar ideas que a priori no conectaban. De esta forma he cumplido con uno de los objetivos primordiales de la realización de dicha tarea, tal y como explican Barrios y García Mata (2008, p. 75): “el análisis del diario por el propio alumno constituye una herramienta eficaz de aprendizaje profesional al instar a sus

autores a revisar, sistematizar y teorizar sobre la información relativa a su experiencia diaria de prácticas desde una perspectiva profesional”.

3. Proyecto de Intervención autónoma diseñado y desarrollado durante el Prácticum III.2

El desarrollo del proyecto de intervención autónoma que a continuación se detalla ha sido enfocado hacia una tarea de mejora de la competencia en comunicación escrita en lengua extranjera. Según Cassany (1990, p. 73):

El alumno muchas veces piensa que escribir consiste en rellenar con letras una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador, y que su autor ha tenido que trabajar duro para conseguirlo: que ha hecho listas de ideas, que ha elaborado un esquema, un primer borrador, que lo ha corregido y que, al final, lo ha pasado a limpio.

Por lo tanto, tal y como afirma Ruíz Flores (2009, p. 8) “es de suma importancia distinguir entre tareas en las que escribir equivale a redactar (...) y tareas en las que escribir se refiere al reconocimiento y notación lingüística de significantes procedentes de una fuente de referencia”. De aquí parte mi reflexión y posterior puesta en práctica de la intervención que llevé a cabo en el Practicum III.2, donde el objetivo fue mostrar al alumnado un modelo alternativo de creación de textos.

La puesta en práctica de la intervención presentó tantos inconvenientes a lo largo de su desarrollo que supuso la mejor experiencia de aprendizaje de todas las intervenciones que pude realizar hasta ese momento. Cada sesión fue variando en función de cómo se desarrolló la anterior y no solo se cumplieron mis expectativas de aprendizaje sino que se superaron, debido, precisamente, a la necesidad de cambios que cada sesión requería.

3.1. Fundamentación de la intervención

3.1.1. Contexto en el que se realiza la intervención

La actividad se desarrolló en tres líneas de 6º de Educación Primaria donde la mayoría del alumnado tenía 11 años. Cada una de las líneas tenía sus propias

particularidades, aunque la interculturalidad era común en todas ellas. Había alumnos y alumnas de origen británico, chino, sudamericano, magrebí y de Europa del este (en su totalidad el porcentaje era aproximadamente igual al de alumnado de origen español) por lo que la actitud general ante las lenguas extranjeras era positiva. La ratio de cada aula variaba ligeramente; 26 alumnas y alumnos en 6ºA, 25 alumnas y alumnos en 6ºB y 20 alumnas y alumnos en 6ºC. Esta última línea era especialmente problemática y tanto su comportamiento como su rendimiento académico era manifiestamente mejorable.

La metodología habitualmente empleada correspondía a una enseñanza expositiva basada en la transmisión de normas gramaticales. El enfoque comunicativo era inexistente y el desarrollo de la escritura contemplaba únicamente las destrezas gráficas o visuales y las gramaticales, obviando las expresivas o estilísticas, las retóricas y las organizativas. Las actividades solían limitarse a la traducción de frases descontextualizadas por lo que las estrategias que se promovían no requerían procesos cognitivos de orden superior como los establecidos según la taxonomía de B. S. Bloom (1971), que divide los objetivos de la educación en seis tipos fundamentales: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Para escribir textos el alumnado solía emplear un modelo dado por la docente, donde lo único que debían hacer era adaptar dicho modelo (o esqueleto del texto) a sus propias necesidades. De forma generalizada, se seguía un modelo basado en la gramática, un modelo prescriptivo y no descriptivo o predictivo y tal y como explica Cassany (1990, p. 64) “Los alumnos aprenden aquello que debe decirse, lo que dicen los libros de gramática: la normativa.” Mediante estas tareas rutinarias difícilmente podrá el alumnado desarrollar estrategias necesarias para realizar un aprendizaje efectivo y útil. Aquello que aprende le sirve únicamente en el contexto del aula y no se produce transferencia que demuestre su verdadero aprendizaje, tal y como explica B. S. Bloom (1971, p. 49) “Lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, es decir, que pueda aplicar la información adquirida a otras nuevas coyunturas o problemas”.

3.1.2. Fundamentación teórica

En cambio, la propuesta que a continuación se presenta, perseguía unos objetivos muy diferentes. Si bien es cierto que el proceso de escritura refuerza el aprendizaje realizado de forma oral, tanto de la gramática como del vocabulario, la enseñanza de la escritura no debe limitarse a esta faceta. Debe perseguir que el estudiante alcance una competencia comunicativa auténtica mediante la construcción de textos coherentes, dentro de un contexto y con una finalidad determinada.

Las estrategias de composición son complejas y no se trabajan en la educación primaria ya que los procesos de enseñanza suelen estar enfocados hacia la obtención de un producto y no tanto en el proceso que se ha seguido para llegar hasta él. Tal y como Cassany (1987) concluye a partir de diversas investigaciones, un buen proceso de composición se caracteriza por varios aspectos, como son el tomar conciencia de la audiencia, planificar el texto, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, emplear estrategias de apoyo como el uso de diccionarios y en ocasiones, realizar esquemas o resúmenes. Difícilmente se podrán desarrollar dichas estrategias si no se trabaja desde un enfoque basado en el proceso, donde el papel del docente adquiere una nueva dimensión. Tal y como Cassany (1990, p. 74) describe, en un enfoque basado en el proceso “el papel del profesor consiste en ayudar y asesorar el trabajo del alumno: decirle cómo puede trabajar, qué técnicas puede utilizar, leer los borradores y mostrarle los errores, o los puntos flojos etc.”. Así, la tarea de escribir dejará de ser entendida como una tarea que no tiene *feedback* inmediato o una tarea que únicamente puede realizarse en solitario.

Para ello se diseñó una actividad donde el alumnado debería *confeccionar*, de forma colaborativa, un texto con un formato determinado (un cuento), para una audiencia concreta (para sus compañeros de aula y de colegio) y con el objetivo de publicar el texto en internet. Mediante el componente lúdico de esta actividad se pretendía mejorar el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera teniendo en cuenta la teoría del filtro afectivo de Krashen (1981), que contempla una serie de variables afectivas, entre ellas la ansiedad que el aprendizaje de una segunda lengua puede generar en el alumnado y la motivación por aprender. Ya que se planteaba la necesidad de recurrir a la lengua extranjera con fines comunicativos en un contexto real, el factor

motivacional estaría presente. Por otra parte, la ansiedad que podían experimentar ciertos alumnos y alumnas quedaba diluida al proponerse una metodología de trabajo grupal y aprendizaje colaborativo. Además, el aprendizaje colaborativo promovería el pensamiento crítico mediante el intercambio, defensa y evaluación de ideas y los beneficios de los proyectos de escritura en grupo serían varios, tal y como expone Ruíz Flores (2009, p. 126):

Los proyectos de escritura en grupo tienen un indudable valor pedagógico por tres motivos fundamentales: favorecen la actividad metalingüística, contribuyen a mejorar el control de los procesos de escritura y además la actividad colaborativa opera en la zona de desarrollo próximo de los integrantes del grupo.

3.1.3. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular

Tal y como viene especificado en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, los objetivos de etapa que se pretendieron desarrollar en la intervención fueron:

f) Adquirir en al menos una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

Los objetivos específicos de Área que se persiguieron y que quedan recogidos en el Anexo II de este mismo decreto son:

3. Escribir textos diversos con finalidades variadas sobre temas previamente tratados en el aula y con la ayuda de modelos.

5. Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las nuevas tecnologías, para obtener información y para comunicarse en lengua extranjera.

7. Manifestar una actitud receptiva y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje y de uso de la lengua extranjera.

3.1.4. Objetivos de aprendizaje

Al finalizar la intervención el alumnado sería capaz de:

- Identificar las partes principales de un cuento (*Cover, title, text, pictures...*)
- Identificar y reproducir formas tradicionales de comenzar un cuento (*Once upon a time, Long time ago, ...*)
- Escribir textos sencillos de forma colaborativa.
- Identificar y reproducir vocabulario específico relacionado con las imágenes del cuento.
- Emplear el diccionario como herramienta de comunicación en LE.
- Emplear las nuevas tecnologías como recurso digital para escribir cuentos.

3.1.5. Objetivos de aprendizaje profesional

Plenamente consciente de que las intervenciones en el aula suponen una incuestionable oportunidad de aprendizaje para los docentes en formación, me planteé los siguientes objetivos:

- Emplear las nuevas tecnologías como recurso para motivar y promover un clima favorable de aprendizaje.
- Desarrollar la propia capacidad como profesora con un rol menos protagonista, dejando espacio y libertad creativa al alumnado sin perder el control del aula.

3.1.6. Competencias básicas que se trabajan

- Competencia en comunicación lingüística mediante el empleo del lenguaje como herramienta de comunicación oral y escrita.
- Tratamiento de la información y competencia digital mediante el desarrollo de la capacidad para transmitir información en soporte digital

- Competencia social y ciudadana con la participación y trabajo colaborativo, la puesta en común de los resultados y el empleo de la votación como sistema de elección democrático.
- Competencia cultural y artística al fomentar una actitud de aprecio ante manifestaciones artísticas como son las ilustraciones de artistas que exponen y prestan su obra a través de la red.
- Competencia para aprender a aprender a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación.
- Autonomía e iniciativa personal gracias al fomento de la creatividad, a la capacidad para imaginar proyectos y a la capacidad de adaptación de los criterios propios a la situación concreta.

3.1.7. Contenidos de aprendizaje

Contenidos del Bloque 2. Leer y escribir

- Composición de textos propios para transmitir información.
- Utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación para producir textos con una finalidad comunicativa.
- Valoración de la presentación de los textos escritos.

Contenidos del Bloque 3. Conocimiento de la lengua

Conocimientos lingüísticos:

- Utilización de la lengua extranjera de forma correcta y adecuada al contexto.
- Comparación y reflexión sobre el funcionamiento de la lengua extranjera a partir de las lenguas que conoce.

Reflexión sobre el aprendizaje:

- Reflexión sobre el aprendizaje a través de la autoevaluación

- Utilización de medios de consulta.
- Valoración del trabajo cooperativo.

3.2. Resumen de la intervención

Para el desarrollo de la actividad se explicó al alumnado que realizaría una tarea grupal que secuenciaríamos en varios pasos. Como recursos empleamos una pizarra digital con conexión a internet, lápices y papel. Se mostró la página <https://storybird.com/>, página donde algunos artistas comparten sus ilustraciones para que los internautas puedan emplear esas imágenes e ilustren sus propios cuentos. Si el resultado final alcanzaba un grado de léxico, ortografía, gramática y cohesión aceptables publicaríamos el cuento en esta misma página.

3.2.1. Secuenciación prevista

Originalmente, los pasos previstos para el desarrollo de la intervención en el aula fueron los siguientes:

1. Explicar qué tipo de actividad vamos a realizar (escribir un cuento de forma colaborativa utilizando un soporte digital) y para qué (para que la vean los otros sextos) y si se considera oportuno publicarlo en internet.
2. En gran grupo mostrar y explicar en qué consiste la página *Storybird*.
3. Enseñar un ejemplo de cuento ya acabado e identificar sus componentes (portada, título, autor, imágenes y textos).
4. Mostrar la secuencia de imágenes seleccionadas por mí para que se imaginen una posible historia.
5. En gran grupo realizar una lluvia de ideas sobre la primera imagen de la secuencia (la primera página del cuento) y se irán escribiendo esas palabras en la pizarra.
6. Con el vocabulario, entre todos, escribir la primera página del cuento.
7. Con la segunda imagen, por parejas, repetir lo que ya se ha hecho en gran grupo con la primera imagen de la secuencia.

8. Seleccionar, por votación, los textos que más gustan para escribirlos en el cuento y publicarlos (para votar, se eligen 4 parejas al azar para que escriban sus textos en la pizarra, donde se pueda corregir y todos los compañeros puedan leer y seleccionar el texto preferido)
9. Seleccionar título y portada
10. Autoevaluación del alumnado
 - *¿Te ha gustado esta actividad? ¿Por qué?*
 - *¿Qué has aprendido con esta actividad?*
 - *¿Te gustaría repetir esta actividad? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?*

3.2.2. Procedimientos de evaluación previstos

- Revisión del trabajo en el aula
- Participación y actitud ante la tarea
- Autoevaluación del alumnado (Anexo III)

3.2.3. Procedimientos previstos de evaluación de la intervención docente

- La respuesta del alumnado, su implicación, su participación y su actitud.
- Rúbrica de autoevaluación (Anexo I)
- La valoración de mi tutora profesional (Anexo II)
- La autoevaluación del propio alumnado (Anexo III)

3.3. Evaluación de la intervención

3.3.1. Evaluación del desarrollo de la intervención

Tras realizar la primera intervención en la primera línea el resultado demostró que la planificación del tiempo había sido demasiado optimista, ya que escribir un cuento de forma colaborativa en una sola sesión resultó imposible. Aunque llegamos hasta el paso 9 en la primera sesión, apenas quedó tiempo para comenzar el cuento, y quedaron escritas únicamente 2 de las 5/6 páginas que tenía planeadas. En la segunda línea donde se realizó la intervención el resultado fue aún peor debido a problemas con

la pizarra digital y la conexión a internet. Por todo ello se tomó la decisión de destinar más sesiones para desarrollar la actividad. Para el desarrollo de estas sesiones posteriores no planeé ningún tipo de instrucciones ya que la actividad había quedado planteada y mi actuación se limitaría a guiar y “moderar” la clase. Sin embargo, con el transcurso de las clases, me di cuenta de algunos problemas que fueron surgiendo a lo largo de la segunda sesión:

- No sabían trabajar de forma autónoma, no estaban acostumbrados a que se les diese libertad y debería haber limitado o dado modelos de escritura. Sin embargo, esta práctica por mi parte hubiese supuesto una contradicción ya que el objetivo era propiciar el trabajo cooperativo y creativo.
 - El clima de clase no fue en absoluto constructivo, se tomaron a broma la actividad. Algunos no solo no participaron, sino que ni siquiera copiaron las frases de la pizarra.
 - Constantemente me preguntaban *¿Cómo se dice....?*. La idea era que trabajasen ellos y no me tomaran por un traductor. ¿Era esto una consecuencia de la rutina a la que estaban acostumbrados (traducir frases literalmente)? No entendieron que debían buscar formas alternativas para expresar aquello que deseaban.
 - No di instrucciones claras sobre cómo corregiríamos la actividad y se fueron levantando por su cuenta a escribir en la pizarra a medida que iban terminando sus frases. Hubo varias parejas que escribían muy rápido nada más que para poder salir a escribir en la pizarra. Cuando estaban ahí, iban improvisando y corrigiendo sobre la marcha, tardaban mucho y otros alumnos y alumnas no salían o lo hacían todos a la vez.
 - El criterio para votar no fue lingüístico, ni siquiera se votó la originalidad. Se votaron entre ellos por afinidad/amistad.
 - No quedó claro si tras seleccionar un texto por imagen debían continuar la historia con el texto seleccionado entre todos o con el escrito por cada pareja.
- (Anexo IV)

Por todo ello planteé una serie de pautas para la segunda sesión en las otras líneas:

1. Realizaríamos una lluvia de ideas por cada imagen
2. Recordaríamos en cada imagen las estructuras que deberían usar
3. Elegiríamos un representante en cada pareja o grupo
4. Explicaríamos qué debían escribir en la libreta
5. Pondríamos un límite de tiempo (5 minutos para cada imagen)
6. En esta ocasión sería yo quien escribiría las frases en la pizarra tal y como ellos me las dictasen. Una vez escritas, preguntaría al resto de la clase si encontraban algún fallo de tal forma que se corregirían entre ellos. Esta nueva estrategia de corrección ahorraría tiempo aunque impediría detectar errores de ortografía.

Tras poner en práctica dichas normas y estrategias las sesiones mejoraron mucho.

A pesar de dedicar dos o tres sesiones (2 para los grupos A y C y 3 para el B) no dio tiempo a terminar las historias ni elegir título y portada para ellas. Tampoco hubo tiempo para realizar una autoevaluación por lo que dejé esta tarea para realizarla en casa. El resultado de la autoevaluación del alumnado fue espectacularmente pobre y sin lugar a dudas una de las tareas que más refuerzo necesitaría debido a su extraordinario potencial para desarrollar un aprendizaje autónomo.

3.3.2. Evaluación de la actuación docente

El alumnado no estaba acostumbrado a realizar actividades que les dejase espacio para crear o trabajar de forma cooperativa. Tampoco estaba acostumbrado a realizar tareas que les exigiese un pensamiento de orden superior. Esto me generó mucho estrés e inseguridad y me resultó muy difícil mantener un clima de trabajo favorable en el aula.

Los objetivos de aprendizaje se cumplieron de forma generalizada, aunque no puedo asegurar en qué grado. No obstante, ver la buena acogida que la actividad tuvo, a pesar de que el desarrollo de la misma no fuese el esperado por mí, supuso una gran satisfacción, principalmente por ver la implicación de alumnas y alumnos que generalmente mostraban gran apatía. Algunos de ellos llegaron incluso a crear sus

propios cuentos en casa empleando este recurso, por lo que el balance fue muy positivo (Anexo V)

A lo largo de las sesiones se presentaron tantos inconvenientes que fui cambiando cada intervención, bien modificando las estrategias para controlar al alumnado (más o menos autoritaria), variando la forma de dar instrucciones (más o menos explícitas) modificando la forma de corregir los textos colectivamente (eligiendo yo al alumnado o siendo yo misma la que escribe en la pizarra), etc.

Pude comprobar las dificultades que presenta introducir actividades que requieran cierto grado de autonomía por parte del alumnado y que exijan procesos cognitivos de orden superior. Considero que esto es debido a la metodología expositiva a la que están acostumbrados. Es fundamental que el alumnado vaya practicando desde los primeros ciclos a trabajar y aprender tanto de forma colaborativa como autónoma. Para ello el profesorado debe implantar, poco a poco, un sistema de trabajo donde el alumnado tenga voz, donde pueda expresarse sin miedo a equivocarse y donde haya cabida para actividades que nada tengan que ver con los libros de texto.

La tarea de autoevaluación no se desarrolló como yo esperaba. El alumnado no se esforzó en absoluto para realizarla, o quizás no supo hacerla porque nunca había realizado una autoevaluación. Según Montes y Castillo (2010, p. 13) “a pesar de que los docentes observan beneficios en la implementación de la autoevaluación carecen del conocimiento necesario en la forma de realizarla y en cómo pueden ayudar a los alumnos a incorporarla en su práctica diaria.” Tras hablar con el profesorado de los centros me di cuenta que esta es una realidad que acontece a diario, y es fundamental que desde el comienzo de nuestra experiencia como docentes empecemos a implementar este tipo de estrategias.

3.3.3. Propuesta de mejora

Para repetir esta actividad y obtener un resultado satisfactorio es necesario cierto entrenamiento o *andamiaje*. Quizás mis expectativas resultaron demasiado positivas y un cuento completo fue una meta demasiado optimista. Una opción de mejora a largo plazo comenzaría con un entrenamiento mediante descripción de imágenes, una segunda fase en la que se escribiese un cuento entre todos y en una tercera fase el alumnado

escribiría cuentos ayudándose de un modelo ofrecido por el o la docente. Tras comprobar el desarrollo de su destreza con la escritura se podría llegar a desarrollar actividades de este tipo con cierta asiduidad. Resulta imprescindible incluir actividades a lo largo del curso en las que trabajar todos y cada uno de los pasos que siguen los escritores competentes, tal y como propone el modelo cognitivo de Flowers y Hayes (1981), donde se trabaje una planificación de lo que se desea escribir, seguida de una textualización y por último, la revisión.

Tanto la evaluación de la actividad en el aula como la autoevaluación del alumnado han resultado la parte más débil de toda la intervención y una mejora de su planificación es imprescindible. Como propuesta para que el alumnado desarrolle una competencia autorreguladora de su propio aprendizaje en el apartado 4.1. de este documento se explicará cómo llevar a cabo una evaluación entre iguales, tal y como proponen Black, Harrison, Lee, Marshal y William (2004, p. 15): “Students should be taught the habits and skills of collaboration in peer assessment, both because these are of intrinsic value and because peer assessment can help develop the objectivity required for effective self-assessment.”.

Durante mi experiencia en el centro confirmé la idea que tenía sobre el fomento y desarrollo de la competencia escrita, tanto en L1 como en L2. Resulta muchísimo más fácil para los docentes limitarse a enseñar una escritura desde un enfoque basado en el producto. Desde esta posición, se le da importancia a las construcciones gramaticalmente correctas, sin faltas de ortografía, y el alumnado aprende a unir palabras para crear frases, y con suerte, unir frases para formar textos. Sin embargo no se enseña a redactar, a escribir con una estructura y coherencia. No se enseña a plantear una idea general sobre lo que se desea escribir, por qué y para qué.

4. Propuesta reformulada de intervención educativa

Tras analizar el resultado de la intervención realizada durante la asignatura de Prácticum III.2 concluyo que el proceso de evaluación ha sido el apartado más débil de toda la intervención educativa y a continuación se detalla una propuesta de mejora.

4.1. Fundamentación de la propuesta

El proceso de autoevaluación del alumnado es clave para la evaluación de la intervención ya que, como explica Madrid (1991) mediante esta práctica el alumnado será más consciente de lo que va aprendiendo y puede así autodirigir su aprendizaje, controlarlo y suministrarle al maestro el *feedback* necesario sobre el proceso que va siguiendo. Con un enfoque basado en el proceso, este *feedback* es imprescindible para que el docente pueda realizar una evaluación continua y generar así un proceso de retroalimentación constante entre alumno-profesor-alumno.

Para que el alumnado sea consciente de la importancia de este proceso sería necesario explicarle el objetivo de la tarea y por ello se propone en primer lugar una explicación sobre los objetivos de la actividad que se llevaría a cabo, explicación que no tuvo lugar en la intervención original. Para ello se comentaría en el aula no solo que iban a escribir un cuento para que lo leyese otra persona, sino también para mejorar su capacidad de comunicarse en inglés y especialmente en inglés escrito.

Se esperaría por lo tanto que aprendiesen a comenzar un cuento, que aprendiesen las partes de este en inglés, que aprendiesen vocabulario relacionado con las imágenes que se expusiesen y así sucesivamente hasta completar todos los objetivos mencionados en el apartado 3.1.4. de este mismo documento (Objetivos de aprendizaje). Tal y como explica Stiggins (2002) se trata de informar a los estudiantes desde el principio sobre los objetivos a alcanzar en términos que ellos entiendan y usar la evaluación como herramienta de mejora y no como herramienta meramente calificativa (evaluación para el aprendizaje y no evaluación del aprendizaje). Cuando el alumnado comprende el objetivo de su aprendizaje, dónde se encuentra en relación con este objetivo y cómo puede conseguirlo, incrementará el desarrollo de su aprendizaje, principios sobre los que se basa *the assessment for learning* o evaluar para aprender, tal y como define the Assessment Reform Group (2002) : “Assessment for learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (p. 2)

Por ello, en la primera fase de la intervención se debatiría en clase qué conocimientos tienen sobre el tema y qué desearían aprender al respecto. Además, como

parte fundamental de la evaluación para aprender, el alumnado debería entender que el aprendizaje no depende tanto de encontrar la respuesta correcta sino de su predisposición para expresar y discutir sobre su propio conocimiento (Black et al., 2004), por lo que el ambiente de participación y comunicación sería imprescindible. Se explicaría al alumnado que al final de la actividad podrían dar su opinión sobre la actividad cuando esta hubiese terminado y que no habría respuestas correctas o incorrectas.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta propuesta de mejora reside en el hecho de que uno de los retos más desafiantes de la tarea de escribir es que el propio escritor debe reconocer dónde se encuentran los fallos y dificultades de la tarea de escritura. Como explican White y Arndt (1991), para convertirse en un lector crítico de un escrito propio es necesario tener una concepción clara de los aspectos sobre los que ser críticos. Revisar y corregir el propio trabajo no se limita a la corrección de errores ortográficos, de puntuación o de estructura gramatical. Aunque estos errores son importantes, desde un enfoque comunicativo es fundamental dar prioridad a la coherencia del texto. Para facilitar esta labor y proporcionar *andamiaje* al alumnado se le entregaría una ficha (Anexo VI) con una serie de preguntas relativas a la composición del texto y se le explicaría que su tarea sería evaluada bajo estos mismos criterios. Las preguntas serían las siguientes:

- **Título:**

¿Tiene título?

¿Se ajusta a la historia?

¿Por qué?

- **Principio de la historia:**

¿Tiene un principio?

¿Se ajusta a las imágenes proporcionadas?

¿Emplea “fórmulas apropiadas” para comenzar la historia como *Once upon a time, Long time ago...etc?*

- **Nudo:**

¿Sucedee algo que modifica la situación inicial?

¿Se explica dónde y cómo sucede?

¿Se ajusta la narración a las imágenes proporcionadas?

- **Desenlace:**

¿Ha cambiado algo en la historia?

¿Tiene un final original o inesperado?

¿Se ajusta este final a las imágenes proporcionadas?

- **Otros:**

¿Hay un solo protagonista o varios?

¿Quién narra la historia?

¿Entenderías la historia sin el apoyo de las imágenes?

Estas preguntas se emplearían no solo para que se autoevaluasen sino para que evaluasen a sus compañeros y compañeras y poder así proporcionarse *feedback* entre ellos. Tal y como se deduce tras el estudio de Lundstrom y Baker (2009) el alumnado aprende mediante la revisión de textos de compañeros y transfiere este aprendizaje a sus propios textos. Además, el estudio sugiere que la mejora de la escritura es mayor en aquel alumnado al que se le ha enseñado a dar *feedback* a sus compañeros que aquel alumnado al que solo se le enseñó a interpretar el que recibían. Por lo tanto, resulta necesario que el docente guíe al alumnado en el proceso de corrección entre iguales.

Además del asesoramiento sobre la composición, se realizarían correcciones sobre sintaxis y ortografía. En la intervención original el alumnado salía a la pizarra a escribir sus frases y el resto de compañeros podía corregirlas instantáneamente de forma oral si encontraba algún fallo. Sin embargo, para la mejora de la intervención se propone la confección de un código que señale los errores gramaticales para facilitar la labor de corrección entre el alumnado. De esta forma se puede escribir el símbolo en el margen del texto sin tener que corregir de forma explícita, tal y como realizara Haswell

(1983) con su sistema de corrección minimalista. En la misma línea, Ferris (2004) defiende la idea de la corrección indirecta para comprometer a los estudiantes en un proceso de “resolución del problema” basado en el *feedback* que recibieron. Dicha revisión debería realizarse inmediatamente después de haber recibido el *feedback*, en clase, cuando aún se puede consultar al docente o a los compañeros.

White y Arndt (1991) muestran un ejemplo de código para la corrección:

S = subject missing (falta el sujeto)

V = verb form error (error en la forma del verbo)

A = article error (error en el artículo)

SV = subject-verb concord error (error de concordancia verbo-sujeto)

Adj = adjective order error (error posición adjetivo)

SS = sentence structure error (error estructura oración)

Sp = spelling (ortografía)

4.2. Secuencia de mejora

Las sesiones que a continuación se detallan han sido planeadas para realizarse en el aula ordinaria y en 45 minutos aproximadamente. Los recursos necesarios serían una pizarra digital con conexión a internet, lápices, papel y diccionario. Además, emplearían la ficha diseñada para analizar la estructura y composición del texto (Anexo VI).

Sesión 1

Para introducir al alumnado en una nueva rutina y sistema de corrección sería necesario emplear una sesión para mostrar como autocorregirse mediante una lista de control o lista de cotejo (*checklist*).

En primer lugar se mostraría en la pizarra un texto con varios errores gramaticales subrayados, pero sin especificar qué tipo de errores son. Entre todos se iría determinando y se elegiría un símbolo que represente dicho tipo de error (tal y como ha quedado señalado en el ejemplo de White and Arndt del apartado anterior). Se

confeccionaría una lista con los símbolos elegidos entre todos y el docente se encargaría de transcribirlos (así como de proporcionar una copia por alumno o alumna para la siguiente sesión). Mediante esta “construcción” de la lista de control o lista de cotejo se conseguiría que el alumnado se sintiese partícipe en su propio proceso de aprendizaje.

Para continuar la sesión, se mostraría en la pizarra otro texto con errores señalados. El alumnado sería agrupado en equipos de 4 miembros y se repartiría una copia para cada grupo. Se les dejaría un tiempo limitado tras el que deberían poner en común el tipo de errores encontrados y cómo los señalaron.

Por lo tanto, el esquema de trabajo quedaría de la siguiente forma:

- Mostrar en la pizarra texto con errores subrayados y determinar de qué tipo de errores se trata (10-15 min)
- Confeccionar lista de control (5-10 min)
- En grupos de 4, aplicar lista de control en un nuevo texto (10-15 min)
- Puesta en común (10 min)

Sesión 2

La sesión comenzaría con una breve explicación sobre la autoevaluación que el alumnado debería realizar al finalizar la tarea, contestando a las siguientes preguntas: *¿Te ha gustado esta actividad? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido con esta actividad? y ¿Te gustaría repetir esta actividad? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?* De esta forma se conseguiría que fuesen más conscientes y prestasen mayor atención a aquellos aspectos que les pareciesen más relevantes, y por ende, más significativos en su propio proceso de aprendizaje a lo largo de las sesiones destinadas a la realización de la tarea. Acto seguido, se explicaría qué tipo de actividad, por qué y para qué se realizaría, así como los objetivos a alcanzar mediante su desarrollo. Este sería el momento apropiado para poner en común los conocimientos sobre el tema y especificar si no se hubiese contemplado algún objetivo sobre el que el alumnado estuviese especialmente interesado. Una vez asentadas las bases de la tarea a realizar se les mostraría y explicaría la ficha de análisis y estructura de una composición (Anexo VI) y como se emplearía esta tanto para evaluar el trabajo de los compañeros y compañeras como para

evaluar el trabajo propio. A continuación se mostraría la página *Storybird* y ejemplos de cuentos ya editados con sus respectivas portadas, ilustraciones, etc. Para terminar la sesión se les mostraría la secuencia de imágenes seleccionadas para que pudiesen ir imaginando una historia que deberían desarrollar en la siguiente sesión.

Por lo tanto, la sesión quedaría organizada de la siguiente forma:

- Explicar que al final de la tarea deberán contestar a las siguientes preguntas (5 min)
- Explicar los objetivos de la actividad (5 min)
- Breve puesta en común sobre los conocimientos actuales sobre el tema y sobre la necesidad de añadir algún otro objetivo que no haya sido contemplado previamente (5-10 min)
- Mostrar, repartir y explicar la ficha de análisis de la estructura y composición del cuento (10-15 min)
- En gran grupo mostrar y explicar en qué consiste la página *Storybird*. (5 min)
- Enseñar un ejemplo de cuento ya acabado e identificar sus componentes (portada, título, autor, imágenes y textos). (5 min)
- Mostrar la secuencia de imágenes seleccionadas por mí para que se imaginen una posible historia. (5 min)

Sesión 3

Para comenzar la tercera sesión el primer paso sería agrupar al alumnado por parejas. De esta forma se evitaría que una vez explicada la tarea se perdiese atención por buscar un compañero o compañera. Al alumnado se le permitirá elegir a la pareja con quién trabajar. Una vez conformado el espacio y las parejas se procedería a realizar una lluvia de ideas de forma grupal sobre la primera imagen de la secuencia (primera página del cuento). El vocabulario que surgiera se iría apuntando en la pizarra para que el alumnado pudiese emplearlo y entre todos se escribiría la primera página del cuento. Con la segunda imagen se repetiría el mismo procedimiento, pero en esta ocasión el texto sería escrito en pareja, y así sucesivamente hasta haber terminado el cuento. El último paso consistiría en seleccionar un título para la historia.

El esquema de trabajo para la sesión quedaría configurado de la siguiente forma:

- Agrupar al alumnado (2 min)
- Lluvia de ideas en gran grupo (2-3 min)
- Escribir la primera página del cuento entre todos (10 min)
- Lluvia de ideas en gran grupo (2-3 min)
- Escribir una segunda página del cuento en parejas (10 min)
- Lluvia de ideas en gran grupo, escribir una tercera página y así sucesivamente hasta terminar el cuento (15-20 min)
- Seleccionar un título (2 min)

Sesión 4

En esta última sesión el docente devolvería al alumnado los textos con los errores señalados según el código establecido en el código de cotejo para que el alumnado pudiese autocorregir sus textos. Una vez corregidos los errores se intercambiarían los textos (entre parejas) y completarían la ficha de evaluación de la composición. Después se les dejaría unos minutos para que pudieran comentar la tarea entre ellos y proporcionarse *feedback* de forma oral. Tras intercambiar opiniones deberían revisar y corregir los textos (si lo considerasen apropiado). Una vez reformulados se procedería a una puesta en común y la posterior selección democrática sobre el cuento que debería ser publicado. Por último, contestarían las preguntas de la autoevaluación; *¿Te ha gustado esta actividad? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido con esta actividad? y ¿Te gustaría repetir esta actividad? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?*

Por lo tanto, la secuencia a seguir en esta última sesión quedaría estructurada de la siguiente manera:

- Autocorrección de los textos siguiendo la lista de cotejo o *checklist* (5 min)
- Intercambio de textos por parejas y rellenar la ficha de evaluación de la composición (10 min)
- Intercambio de *feedback* de forma oral (5 min)
- Reformulación de los textos propios (5-10 min)
- Votación para elegir cuento a publicar (10-15 min)

- Autoevaluación de la tarea (5 min)

4.3. Rúbrica de evaluación de la actividad

Trabajo en equipo (1.8 pts.)	Trabaja muy bien con sus compañeros, respetando sus opiniones y haciendo valer las suyas propias (1.8)	Trabaja bien con sus compañeros. Aunque aparecen los conflictos los soluciona de forma apropiada (1.2)	Tiene dificultades para trabajar en equipo, no respeta otras opiniones o no da las suyas propias (0.6)	Tiene muchas dificultades y no puede solucionar los conflictos que aparecen ante la diversidad de opiniones
Composición del texto (Título) (1.2 pts.)	Tiene título original, apropiado y justificado (1.2)	Tiene título apropiado (0.8)	Tiene título pero no relacionado con la historia (0.4)	No tiene título
Composición del texto (Principio) (1.2 pts.)	Tiene un principio claro, se ajusta a las imágenes proporcionadas y emplea las formulas <i>Once upon a time</i> o similar (1.2)	Emplea fórmulas como <i>Once upon a time</i> pero el texto no se ajusta a las imágenes proporcionadas o no es un comienzo claro para la historia (0.8)	Emplea fórmulas como <i>Once upon a time</i> , pero ni se ajusta a las imágenes ni empieza el cuento de forma apropiada (0.4)	No emplea ninguna fórmula para empezar el cuento
Composición (Nudo) (1.2 pts.)	Sucede algo que modifica la historia, se explica muy bien cuándo y cómo sucede y la historia se ajusta a las imágenes	Cumple solo dos de los tres criterios (0.8)	Cumple solo uno de los tres criterios (0.4)	No cumple con ninguno de los tres criterios

	proporcionadas (1.2)			
Composición (Desenlace) (1.2 ptos.)	La historia ha evolucionado, tiene un final original e inesperado, y se ajusta a las imágenes (1.2)	Cumple solo con dos criterios (0.8)	Cumple solo con un criterio (0.4)	No cumple ningún criterio
Gramática (1.6 ptos)	Aplica correctamente todas las indicaciones proporcionadas mediante la <i>check-list</i> (1.6)	Aplica correctamente la mayoría de las indicaciones proporcionadas mediante la <i>check-list</i> (1)	Aplica algunas indicaciones proporcionadas mediante la <i>check-list</i> , (0.5)	No aplica ninguna de las correcciones
Autoevaluación (1.8 ptos.)	Contesta a las preguntas planteadas con gran nivel de reflexión y propone alternativas de mejora (1.8)	Contesta a las preguntas planteadas y propone alternativas (1.2)	Contesta a las preguntas planteadas de forma superficial o no propone alternativas (0.6)	No contesta a las preguntas

4.4. De la teoría a la práctica

Para concluir con este apartado considero necesario exponer mi certeza sobre la inexistencia de fórmulas mágicas o manuales de instrucciones que garanticen intervenciones exitosas, independientemente de los enfoques, metodologías o técnicas que los docentes empleemos en el aula. El profesorado deberá mantener siempre una mirada crítica sobre la realidad del aula, indagar sobre su propia práctica y adaptar su actuación al contexto en el que se halle. Solo de esta manera podrá desarrollar una verdadera evaluación formativa, tal y como afirman Black et al., (2004, p. 20), “... the

effective development of formative assessment would come about if each teacher finds his or her own ways of incorporating the lessons and ideas that are set out above into her or his own patterns of classroom work.”

5. Conclusiones

Las competencias desarrolladas a lo largo del Grado en Maestro de Educación Primaria han sido muchas y no podrían quedar aquí reflejadas de manera específica. No obstante, considero importante mencionar aquellas cuyo desarrollo ha contribuido a mejorar mi disposición y aptitud como docente, facilitarán mi inserción en el mundo laboral y además son, de alguna forma, representativas de mi etapa de formación.

1.05 *Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.* Gracias al sistema de trabajo en grupo que se realiza casi a diario desde el comienzo del grado he mejorado mi capacidad para trabajar en equipo. Esta es una competencia fundamental si se pretende cambiar la concepción de nuestro sistema educativo, dónde gran parte del profesorado no puede o no quiere trabajar de forma colaborativa con el consiguiente perjuicio que genera entre las compañeras y compañeros de profesión y consecuentemente, en el alumnado.

1.06. *Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida con autonomía.* He podido desarrollar esta competencia mediante la realización de trabajos que han despertado en mí infinidad de inquietudes y han acaparado mi atención. La búsqueda de información se ha convertido en una necesidad así como la necesidad de compartirla y contrastarla con otras fuentes, entre ellas profesores y compañeros. Cuanto mayor ha sido mi conocimiento sobre cualquier tema, mayor ha sido la necesidad de indagar sobre el mismo, hasta tal punto que con frecuencia me he repetido la conocida cita de Sócrates “*Solo sé que no sé nada y, al saber que no sé nada, algo sé; porque sé que no sé nada*”.

2.08. *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.* Aunque siempre he intentado mantener una mirada crítica y autónoma, mi recorrido académico ha contribuido a que este mirada sea aún más susceptible y la seguridad en mí misma que he adquirido gracias a la formación recibida contribuye a ello.

4.4.09. *Conocer métodos y enfoques actuales para la enseñanza de una lengua extranjera niños/as de Educación Primaria, así como criterios de valoración de los mismos.* De todas las competencias específicas esta es quizás la más representativa. Ser maestra de inglés ha sido mi meta desde el comienzo y tanto la formación recibida como mi implicación y motivación por aprender han conseguido hacer de mí una futura docente con conocimientos y criterios coherentes y fundamentados.

El presente TFG ha contribuido especialmente a la mejora de mi alfabetización informacional, es decir, a saber cuándo y por qué necesito la información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de forma ética. Como docentes, esta competencia es imprescindible para poder seguir aprendiendo con autonomía y no confiar en que nuestra práctica, que puede resultar innovadora en un momento determinado, siga siéndolo en un futuro. Sin capacidad para la autocrítica y el reciclaje cualquier sistema educativo está abocado al fracaso. Las familias, los gobiernos y los propios compañeros y compañeras de profesión cuestionan el papel del profesorado y por ello es importante que como docentes sepamos defender aquello que consideramos más apropiado para nuestras alumnas y alumnos, ya que esta profesión rara vez está exenta de polémica.

Durante la experiencia en los colegios he mejorado mi capacidad para gestionar las aulas, así como mi capacidad para comunicarme e interactuar tanto con el alumnado como con el profesorado. La práctica en los centros me ha demostrado las dificultades a las que los docentes se enfrentan a diario. Cada contexto ofrece nuevos retos para los que es necesaria una gran capacidad de adaptación. He intentado siempre aplicar mis conocimientos de forma coherente y adaptar mis intervenciones a cada situación. El aprendizaje y la convivencia han vertebrado cada una de mis actuaciones y el respeto, la tolerancia y el compromiso han sido mi bandera.

He echado en falta una relación directa con las familias de los alumnos y alumnas. Para una formación completa considero imprescindible un acercamiento directo al entorno próximo del alumnado. La relación escuela-familia parece seguir siendo un tabú y me hubiese gustado poder asistir a tutorías y reuniones de padres y madres para tener otra perspectiva.

Soy consciente de los aprendizajes que he realizado y de las limitaciones a las que me enfrento. He terminado una etapa llena de dudas, inquietudes, conflictos y hallazgos que me han servido para comenzar a recorrer un hermoso camino que posiblemente nunca llegue a su fin.

Referencias

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 Principles*. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110809101133/http://assessment-reform-group.org/CIE3.PDF>
- Barrios Espinosa, E. y García Mata J. (2008). *Suministro de feedback a ensayos sobre diarios en un programa de prácticas de enseñanza: propuesta de una modalidad apoyada en tics y estudio de percepciones del alumnado*. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 33, 73-84
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshal, B., William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Bloom, B. S. (1971). *Ámbito del conocimiento. Taxonomía de los objetivos de la educación*. Alcoy: Marfil.
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje ¿Un desafío para la enseñanza?*. París: Unesco.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63–80.
- Cassany D. (1991). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y aprendizaje*, 21(1), 37-61.
- Departamento de Educación de Connecticut (2007): *The Benefits of Second Language Study*, Recuperado de http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/Curriculum/Curriculum_Root_Web_Folder/BenefitsofSecondLanguage.pdf
- Fernandez Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona: Paidós Educador.

- Ferris, D. R. (2004). The "Grammar Correction" Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32, 365-387. Recuperado de <http://links.jstor.org/sici?sici=0010-096X%28198112%2932%3A4%3C365%3AACPTOW%3E2.0.CO%3B2-A>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI editores.
- Gather Thurler, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Haswell, R. H. (1983). Minimal marking. *College English*, 45(6), 600-604. doi: 10.2307/377147
- Krashen, S. D. (1981). Bilingual education and second language acquisition theory, California State Department of Education (Ed.) *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 51-79). Sacramento, CA: Office of Bilingual Bicultural Education, California State Department of Education.
- Lundstrom, K., & Baker, W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30-43.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2012). *Estudio Europeo de Competencia lingüística EECL. Volumen I*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515>
- Madrid, D. (1991): *Autoevaluación del alumno, evaluación formativa y sumativa: su correlación y efectos en la clase de inglés*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia: Centro de Profesores, Priego.

- Monereo Font, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.
- Montes Castillo, M. M. y Castillo Ochoa, E. (2010). *La autoevaluación del alumno como modalidad de evaluación de sus aprendizajes: Percepción de los docentes de los cursos generales de inglés de la Universidad de Sonora*. Editorial Universitaria. Recuperado de <http://0-site.ebrary.com.jabega.uma.es/lib/bibliotecauma/docDetail.action?docID=10390095>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata D.L.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se restablecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, p. 43053-43102
- Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Sidorkin, A. S. (2007). *Las relaciones educativas: educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- White, R. & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Essex, England: Longman.

Anexo I

Autoevaluación de la Intervención Didáctica nº2 del Practicum III.2

Fecha (de la intervención):17/01/2014

A continuación se indica mediante una cruz (x) el grado en que, en el transcurso de la intervención docente, considero que he desarrollado en el aula las competencias siguientes:

NA: No aplicable (en el caso en que no hayas desarrollado esa competencia concreta)

- 1: Muy insatisfactorio
- 2: Insatisfactorio
- 3: Ni satisfactorio ni insatisfactorio
- 4: Satisfactorio
- 5: Muy Satisfactorio

	N	1	2	3	4	5
He adoptado un enfoque a la enseñanza coherente con las directrices curriculares vigentes.	A					X
He desarrollado un enfoque didáctico adecuado a la edad de los niños y niñas.				X		
He desarrollado un enfoque didáctico creativo y original.						X

He acomodado la explicación a las actividades y la forma de impartir los contenidos a las peculiaridades de los alumnos y alumnas.					X	
He facilitado el aprendizaje de los alumnos y alumnas adaptando y modificando mi manera de enseñar en función del grado de comprensión que advierto en ellos/as.					X	
He graduado la dificultad de las tareas que planteo a los alumnos y alumnas en función de sus características individuales (nivel de competencia en la LE, experiencias previas, etc.).			X			
He tenido en cuenta la diversidad de maneras de aprender existentes en el aula (perfiles de inteligencias múltiples, estilos de aprendizaje, preferencias...).				X		
He tenido en cuenta la diversidad de niveles de competencia lingüística existentes en el aula.					X	
He desarrollado un enfoque didáctico variado y motivante para los alumnos y alumnas.						X
He estimulado la puesta en marcha de una variedad de estrategias (o procedimientos) de aprendizaje adecuados a la meta que se perseguía y/o a la realización de la actividad en curso.					X	
He planteado actividades que estimulan una variedad de procesos cognitivos, incluidos los de orden superior (HOTS).						X

He fomentado el desarrollo de capacidades para aprender a aprender y la adquisición de estrategias de aprendizaje autónomo.					X	
Me he desenvuelto en inglés con corrección y fluidez en las situaciones características del aula.					X	
He procurado hacer uso de estrategias de comunicación no-verbal (gestos, movimientos, contacto visual y variación de la calidad de la voz) de manera variada y efectiva.		X				
He diseñado alguna actividad en la que los alumnos y alumnas usaban (productiva o receptivamente) la LE con una finalidad comunicativa.					X	
He expuesto a los alumnos y alumnas a ejemplos de comunicación interactiva (diálogos) y/o los y las he involucrado en esta modalidad de comunicación.		X				
He prestado atención a la secuenciación de los pasos en las distintas actividades y a la secuenciación de las distintas actividades que han conformado la sesión.					X	
He demostrado lo que los alumnos y alumnas han de hacer en las actividades (mediante información visual, p. ej.) y aportado ejemplos de la actuación que se les solicita, y no me he limitado exclusivamente a suministrar instrucciones de forma lingüística.						X
He proporcionado una retroalimentación efectiva a los alumnos y alumnas acerca de su actuación lingüística y/o no lingüística.				X		
He establecido y mantenido el control del grupo de manera razonable.		X				

He utilizado más de una modalidad de agrupamiento del grupo de clase.						X
He agrupado a los alumnos y alumnas de manera adecuada a la actividad que se estaba realizando.						X
He creado un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante en el que los alumnos y alumnas podían participar de manera desinhibida.					X	
He cuidado los detalles relativos al medio físico (disposición del mobiliario, decoración de la clase, disposición de la información en la pizarra, posición mía en la clase, etc.).						X
He utilizado estrategias de recogida de información (p. ej., observaciones en clase durante el transcurso de las actividades, trabajos realizados en casa...) para constatar el aprendizaje y el progreso de los alumnos y alumnas.					X	
He utilizado una variedad de materiales y recursos variados, atractivos y adecuados a la situación de enseñanza/aprendizaje.					X	
He hecho un uso de la tecnología efectivo, creativo y justificable.						X
Soy capaz de justificar la propuesta docente que he desarrollado recurriendo al currículo, a argumentos, teorías modelos, propuestas metodológicas, resultados de investigaciones, etc. propios de la profesión de enseñante de una LE.						X
He intentado transmitir entusiasmo por la asignatura.					X	

He compartido y discutido mi diseño de intervención con la tutora o tutor.						X
He compartido y discutido mi diseño de intervención con algún compañero/a.		X				

Comentarios de la alumna / del alumno en prácticas:

Esta ha sido una actividad especialmente difícil de realizar en el aula, pero también la que mayor aprendizaje me ha proporcionado. Ha generado muchos conflictos y he reflexionado mucho sobre las causas y las consecuencias.

Anexo II

Evaluación de la intervención en el aula realizada por la tutora profesional

Comentarios de la tutora o tutor:

La actividad de writing propuesta por la alumna ha sido bastante original, adaptada al nivel del alumnado, haciendo uso de las nuevas tecnologías, fomentando la creatividad y aunque centrada en el WRITING, los alumnos han podido practicar otras

destrezas (oral production and interaction, listening, and reading).

El alumnado ha sido agrupado por parejas, aunque en ciertos casos en los que la alumna ha considerado necesario para el propio interés del alumnado, se han creado pequeños grupos.

El alumnado se ha mostrado, en general, interesado y motivado.

Las instrucciones han sido claras, y se han utilizado diversas estrategias para facilitar al alumnado la consecución del objetivo perseguido (brain stormings, ejemplos gramaticales...)

Destacar la autoevaluación ofrecida a los alumnos, en la que ellos mismos han podido recapacitar sobre lo aprendido en la tarea y las dificultades encontradas en su transcurso.

Esta actividad ha ocupado varias sesiones, y se ha llevado a cabo en tres sextos distintos, haciendo ver a la alumna las carencias de algunos detalles iniciales, y desarrollar su capacidad de autocorrección para mejorar la calidad de la actividad en sí y facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado.

Anexo III

Muestra de tres autoevaluaciones realizadas por alumnado de 6ºA, 6ºB y 6ºC

*¿Te ha gustado esta actividad? ¿Por qué?

Sí. Porque ha sido divertido hacer las historias de los demás.

*¿Qué has aprendido con esta actividad?

Cómo empezar un cuento, muchas palabras nuevas...

*¿Te gustaría repetir la actividad? ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?

Sí. Que hubiese más tiempo para hacer las viñetas. Porque no tengo mucho tiempo para pensar.

① Te ha gustado esta actividad? Porque?

Si, porque fomenta el espíritu de equipo y porque está muy guay.

② Que has aprendido con esta actividad?

Palabras nuevas, Usar mas = was - were...
y verbos del "verbo to be" trabajar más en equipo.

③ Te gustaría repetir esta actividad? Que cambiarías? Porque?

Clara, daría más tiempo y colocaría las fotos con todos y harería un poco más larga. Pero que así sería mejor.

1. ¿Te a gustado está actividad?

Sí

¿ Por qué?

Por que ha sido entretenido la actividad y divertida

2. ¿Qué as aprendido con está actividad?

Vocabulario → Killer.

3. ¿Te gustaria repetir está actividad?

Sí

¿ Qué cambiarías?

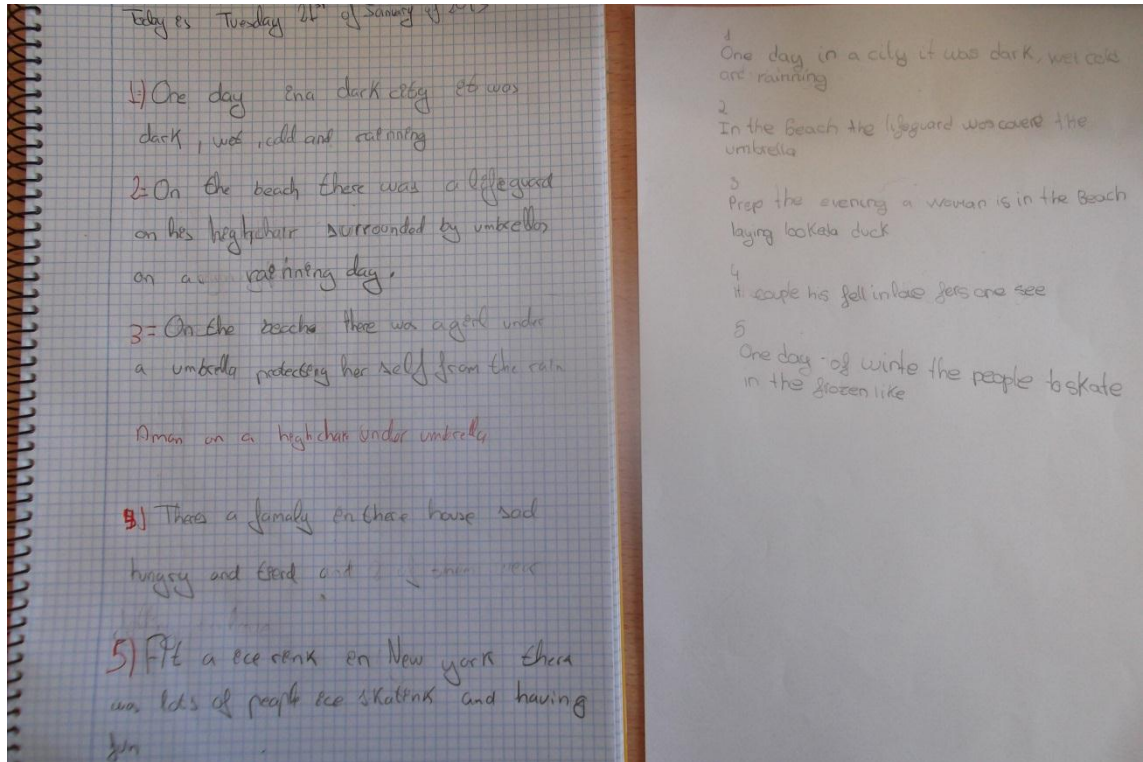
Que hubiera menos gente, más tiempo para la actividad.

¿ Por qué?

Por que se haria mas facil a la hora de presentar las ideas, nos hubiera dado tiempo a todo el cuento.

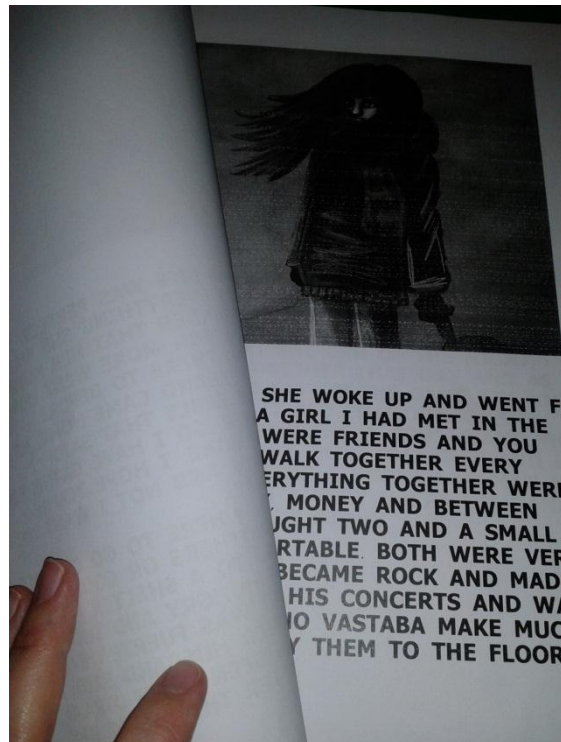
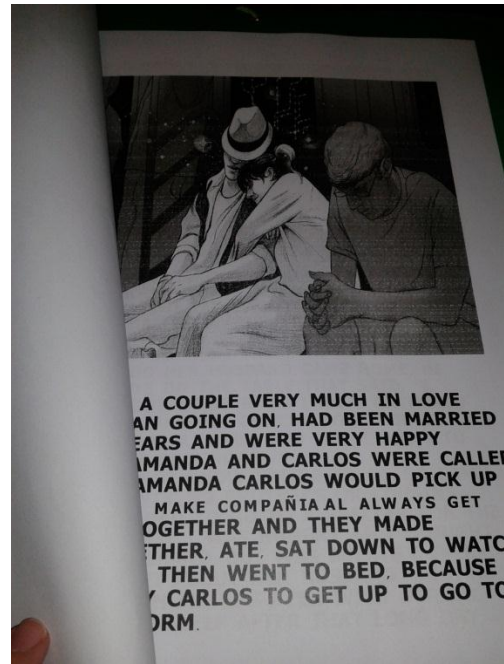
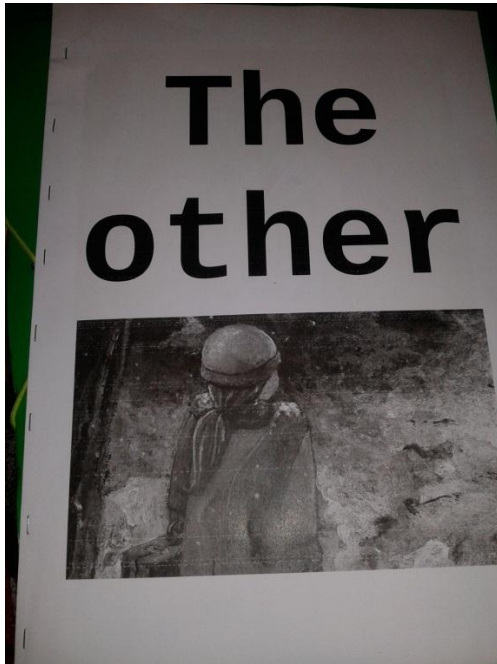
Anexo IV

Actividad realizada por dos alumnas de 6ºA



Anexo V

Cuento escrito por un alumno de 6ºB, empleando la página Storybird en su casa de forma voluntaria



Anexo VI

COMPOSICIÓN DEL TEXTO

Ficha para evaluar el cuento de tus compañeras o compañeros

Nombre y apellidos de la persona que evalúa:

Nombre y apellidos de las autoras o autores del cuento:

Título del cuento

¿Tiene título?

¿Se ajusta a la historia?

¿Por qué?

Principio de la historia

¿Tiene un principio?

¿Se ajusta a las imágenes proporcionadas?

¿Emplea “fórmulas apropiadas” para comenzar la historia como *Once upon a time*, *Long time ago...etc?*

Nudo

¿Sucede algo que modifica la situación inicial?

¿Se explica dónde y cómo sucede?

¿Se ajusta la narración a las imágenes proporcionadas?

Desenlace

¿Ha cambiado algo en la historia?

¿Tiene un final original o inesperado?

¿Se ajusta este final a las imágenes proporcionadas?

Otros

¿Hay un solo protagonista o varios?

¿Quién narra la historia?

¿Entenderías la historia sin el apoyo de las imágenes?
