



TRABAJO FIN DE GRADO

GRADUADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA)

Estrategias de andamiaje para el desarrollo de la oralidad en el aula de Lengua Extranjera

Realizado por:

María Martínez Vázquez

Tutorizado por:

Aurora Carretero Ramos

Málaga, octubre de 2014

Estrategias de andamiaje para el desarrollo de la oralidad en el aula de Lengua Extranjera

RESUMEN:

En este Trabajo Fin de Grado se exponen y analizan tanto mi aprendizaje docente como una de las intervenciones realizadas durante el Prácticum III.2., centrada en el desarrollo de la interacción oral en el aula de lengua extranjera.

Seleccioné dicha intervención debido a la poca importancia que se da a la interacción oral entre iguales durante las clases de inglés como lengua extranjera. Esto produce una laguna en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, que no está acostumbrado a este tipo de actividades de lengua, esenciales para el desarrollo completo de la competencia lingüística y para la formación de verdaderos usuarios de la lengua meta, en nuestro caso el inglés.

A raíz de un proceso de investigación sobre la naturaleza del andamiaje, su relación con el desarrollo de la interacción oral en lengua extranjera además de estrategias útiles para proporcionarlo, surge una propuesta de mejora en la que se incluyen nuevos aspectos relacionados con lo investigado, que hacen de este nuevo diseño de intervención una propuesta más coherente y variada para el alumnado.

La elaboración de este trabajo me ha permitido desarrollar y consolidar aspectos relacionados con el desarrollo profesional, como la importancia de un correcto andamiaje docente y entre iguales para el desarrollo de la interacción oral en lengua extranjera, así como la reflexión, necesaria durante toda la elaboración del trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA	3
3. PROYECTO DE INTERVENCIÓN AUTÓNOMA DISEÑADO Y DESARROLLADO DURANTE EL PRÁCTICUM III.2.....	11
3.1. Contextualización de la intervención	11
3.1.1. Características más destacadas de la situación de enseñanza-aprendizaje.....	11
3.1.2. Información sobre el alumnado a quién va dirigida la intervención..	12
3.2. Fundamentación de la intervención.....	13
3.2.1. Justificación teórica	13
3.2.2. Justificación metodológica	17
3.2.3. Justificación legal/ curricular	18
3.3. Resumen de la intervención.....	19
3.4. Evaluación de la intervención.....	22
4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	27
4.1. Planificación de la intervención docente.....	27
4.1.1. Contexto en el que se desarrolla la intervención	27
4.2. Fundamentación de la intervención docente.....	27
4.2.1. Fundamentación teórica y metodológica	27
4.2.2. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular	27
4.3. Objetivos de aprendizaje del alumnado.....	28
4.3.2. Objetivos de aprendizaje profesional.....	28
4.4. Competencias básicas.....	29
4.5. Contenidos de aprendizaje.....	29
4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos.....	31
4.6.1. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de los alumnos	31
4.6.2. Procedimientos previstos de evaluación de la intervención docente.	31
4.7. Desarrollo previsto	32
5. CONCLUSIONES	39
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
Anexos	1

1. INTRODUCCIÓN

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos, siendo uno de ellos el módulo Prácticum, en el que se encuentra contenido un Trabajo de Fin de Grado en el que quedan reflejadas las competencias adquiridas durante la formación.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es un requisito necesario que en el Trabajo de Fin de Grado se demuestren las competencias relativas a los módulos de: Formación Básica, Didáctico-Disciplinar y Prácticum.

Este TFG, es el resultado del trabajo de documentación, análisis y reflexión de mi experiencia docente durante los Prácticum cursados, así como de la formación recibida durante el Grado. Que se ve reflejada en todo el trabajo pero más concretamente en la segunda sección, en la que expongo mi experiencia docente, además de la evolución de mi aprendizaje profesional de la docencia, resultado en gran medida de las intervenciones llevadas a cabo durante las prácticas.

En este Trabajo Fin de Grado me centro en una de esas intervenciones, diseñada y llevada a la práctica durante el Prácticum III.2., centrada en el desarrollo de la interacción oral en el aula de lengua extranjera. Escogí, en primer lugar, dicha intervención debido a la poca importancia que se le da a tal destreza, quedando siempre en un segundo plano, aún sabiendo la necesidad de desarrollarla para formar verdaderos usuarios de la lengua extranjera. En segundo lugar escogí dicha intervención por la gran cantidad de posibilidades de mejora que me permitía, centrándome en este trabajo sobre todo en la mejora del andamiaje proporcionado por el docente.

La interacción oral en lengua inglesa, es una actividad de la lengua de vital importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, además de ser muy completa debido a que requiere que el alumnado alterne los roles de hablante y oyente durante la misma actividad en colaboración con un compañero o compañera, para construir juntos la conversación, negociar o inferir significados...

Otro de los motivos de la elección de dicha intervención se debe a que, el aprendizaje de inglés como lengua extranjera¹ en el contexto de la Educación Primaria en España, ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas, en las que se han visto aumentadas como consecuencia el número de horas dedicadas a la enseñanza de esta lengua. Aunque a veces, en la escuela, se olvida que el objetivo principal al aprender una lengua, es que seamos capaces de utilizarla de manera funcional y significativa para comunicarnos. Debido a esto se realizan con poca asiduidad en las clases este tipo de actividades dirigidas al desarrollo de la interacción oral o la oralidad del alumnado.

Como ya he indicado, en los aspectos de mejora me he centrado en el andamiaje docente, que consiste en el uso sistemático y secuenciado de contenido, materiales, tareas y estrategias, además del apoyo tanto del docente como de los propios iguales para optimizar el proceso de aprendizaje, en este caso centrándonos en el aprendizaje de la interacción oral en lengua extranjera.

Por último, finalizo el trabajo con un resumen de las conclusiones llegadas, al terminar tanto este TFG, como estos cuatro años dedicados al Grado de Educación Primaria.

¹ L.E. de aquí en adelante.

2. EXPERIENCIA DE PRÁCTICUM Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DE LA DOCENCIA

En este apartado realizaré una descripción y análisis de mi propio aprendizaje docente durante los últimos cuatro años en las diferentes asignaturas de Grado, así como de los cuatro Prácticum.

Este extracto del documento “El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la Educación: Modelo Marco” refleja una de las ideas más importantes sobre mi formación como docente, puesto que de poco servirían mis aprendizajes teóricos si no los hubiese podido observar, analizar y poner en práctica.

“Hay pocas dudas de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.” (Hernández, Sepúlveda, Jimeno, Ortiz, Pérez, 2013, p.1).

Además, ha sido muy significativo para mí poder reflexionar en mayor medida sobre la práctica, coincidiendo esto con los momentos claves sobre mi formación y el inicio de mi propio desarrollo profesional. No llegué a comprender esta idea hasta después del primer Prácticum, en el que observé, describí y reflexioné sobre aquellos aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que más captaban mi atención, bien por estar relacionados con aspectos ya trabajados en las diferentes asignaturas de Grado o por ser aún desconocidos para mí.

Este aspecto me hizo darme cuenta de que seguramente, en los diferentes periodos de prácticas, así como en mi futuro como docente, me enfrentaría a diferentes situa-

ciones problemáticas, que se obviarían durante mi formación. Pero aunque no disponga de las soluciones a dichas situaciones problemáticas, tanto en la Universidad como en los periodos de prácticas se me han proporcionado las herramientas necesarias para poder encontrar la mejor solución.

A partir del Prácticum I fui capaz de establecer relaciones y darle un carácter más práctico a muchos aspectos teóricos, tales como las diferencias entre un modelo educativo basado en la instrucción, y un modelo socio-constructivista; el reconocimiento de diferentes roles del alumnado dentro de una clase mediante la elaboración de sociogramas, así como aspectos trabajados en las diferentes asignaturas de Didácticas específicas como por ejemplo la enseñanza de la resta con llevada, que ya había trabajado en la asignatura de Didáctica de la Aritmética.

Una de las citas que seleccioné para mi primer portafolio es la siguiente:

“Existen, por tanto dos exigencias difíciles de conciliar en la relación educativa. Se trata de una relación que ha de tener una finalidad que, de alguna manera, convierte al niño en objeto de nuestra acción; pero, al mismo tiempo, tiene que contar con el respeto a su libertad y a su dignidad, a la condición de sujeto que le corresponde como persona.”(Esteve, 2010, p. 111)

Selecciono las palabras de Esteve porque en mi experiencia durante los Prácticum, he podido comprobar cómo en la mayoría de las ocasiones se presta más atención a la formación en contenidos académicos que a la formación del alumnado como personas. Y tal y como continúa el mismo autor, en la profesión docente “corremos el riesgo de romper el equilibrio: olvidar a la persona y convertirla en un mero objeto de condicionamiento” (p.111)

Esta idea debería estar siempre presente para todos los docentes: no olvidar que somos educadores, que debemos mantener el equilibrio, entre la formación en contenido meramente académico, y la formación de las personas que son nuestras alumnas y alumnos. Por ello deberíamos posicionarnos en un enfoque de la educación centrada en el alumno (Lambert & McCombs, 1998; McCombs & Whisler 2000) sus intereses, su estilo de aprendizaje, su fase de desarrollo, sus necesidades...para así poder proporcionarles las herramientas necesarias para el futuro.

Conocer las etapas evolutivas propuestas por Piaget y sus teorías sobre el desarrollo cognitivo, físico y lingüístico de las niñas y niños en la educación primaria (Díaz, 1998; Trianes y Gallardo, 1998), me permitió conformar diferentes propuestas de enseñanza en las que tuve en cuenta sus aportaciones. Además me permitieron percibir el nivel de desarrollo cognitivo en el que se encontraba el alumnado en aspectos tales como la atención, la resolución de problemas, el razonamiento numérico...y detectar quiénes, de algún u otro modo, presentaban dificultades en algunos de esos aspectos mencionados.

El interés por el individuo, la inclusión en el aula de los alumnos frente a la integración, y la atención a la diversidad (Arnáiz, 2003; Stainback & Stainback, 2007), me hizo replantearme la posibilidad de realizar la Mención de Escuela Inclusiva, pero la asignatura de Fundamentos Teórico-Prácticos de la L.E. me hizo comprender que como profesora de inglés en primaria podría dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado, siguiendo un enfoque centrado en el alumno, teniendo en cuenta la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), siguiendo los principios que autores como Arnáiz (2003) proponen para seguir un planteamiento inclusivo de la educación en las aulas de primaria.

Entre el primer y el segundo Prácticum, tuve la oportunidad de pasar unos meses como alumna Erasmus en Finlandia, esos cuatro meses aunque cortos, fueron intensos, tanto en experiencias personales como profesionales. Allí en Finlandia tuve la oportunidad de cursar asignaturas tales como: Educación Comparada de los Países Nórdicos, Currículum, Planificación y Evaluación, Educación para la Salud, Ética...así como de asistir a conferencias de profesionales del campo de la Educación procedentes de diferentes países.

Durante esos cuatro meses fui capaz de comprender un poco mejor por qué Finlandia es un país líder en educación. Elaboré trabajos en los que tenía que tener en cuenta el currículum finés, y fue entonces cuando entendí que no es solo la inversión económica que hace un país en la educación de las generaciones más jóvenes, la formación del profesorado o la importancia que las familias den a la educación de sus hijos, sino que lo significativo es que su ley educativa sea la base en la que todo se cimiente (Sahlberg, 2011). Por ello, dicha base debe estar consensuada y debe ser duradera para que los resultados puedan ser observables.

En Finlandia el marco legal de la ley sigue siendo el mismo desde 1998² con pequeñas modificaciones, y el curriculum es revisado y reformado cada cierto tiempo; la última reforma entrará en vigor en 2016.

Sin embargo, en España, la Ley Orgánica de Educación (2006) que entró en vigor en el curso 2006/2007, ha sido modificada pocos años después (2013) para que entre en vigor una nueva ley (LOMCE) lo que ha dado poco tiempo de margen para que la primera se asiente, tanto en la comunidad educativa como en la sociedad.

Este periodo en Finlandia, además de hacerme más consciente de la importancia de hacer un análisis exhaustivo para conocer la ley educativa, tanto la finesa, como la española (Ver anexo I). Me sirvió también para conocer desde dentro una escuela finlandesa, más concretamente la *Oulun Normaalkoulu*, a la que pude asistir durante un par de semanas a diferentes clases de inglés y de francés.

Mi estancia fue muy enriquecedora como futura docente, pues contribuyó a la toma de conciencia de lo imprescindible de la formación continua para mi profesión. Tanto la inicial en la Universidad, como la permanente, una vez acabada la titulación, pues un docente debe ser “*a life-long learner*” y no solo sobre la materia o materias que imparte sino de nuevas estrategias, herramientas, enfoques...que ayuden a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Day (2006) plantea tres propuestas que inciden en el núcleo de la profesionalidad docente, entre ellas, se encuentra la disponibilidad del profesorado para dedicar tiempo al desarrollo profesional, situándose en los contextos concretos de las necesidades personales e institucionales, que no suelen coincidir, además debe desarrollarse desde la pasión que el docente siente hacia su profesión.

La idea de docente como un aprendiz durante toda su vida contribuiría además al desarrollo tanto de los diferentes roles de un docente como de las competencias profesionales de las establecidas por Melief, K., Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2009).

En Finlandia, es dónde escuché hablar por primera vez sobre “*Action-research*” o la investigación basada en la acción, a raíz de una presentación de dos de mis compañeros fineses, al principio me pareció muy importante, ya que la presentaban como una

² Información extraída de: http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education

herramienta muy útil para el docente a la hora de mejorar cualquier aspecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ya en Málaga durante el último curso, he vuelto a trabajar “*Action-research*” (Álvarez, 2013; Ferrance, 2000), tanto de forma teórica como práctica, por lo que ya conozco de manera más pormenorizada los pasos a seguir para llevar a cabo un proceso de investigación basado en la acción, y las ventajas que puede proporcionar tanto para el docente como para el alumnado.

La elaboración de distintas unidades didácticas, así como de secuencias didácticas para las diferentes asignaturas de Grado y para los Prácticum ha servido para que desarrolle mi competencia en diseño, planificación y evaluación de procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de forma individual, como las elaboradas durante los Prácticum, en colaboración con otros compañeros y compañeras.

El Prácticum III.1 me permitió estar en contacto con el centro, el alumnado y el profesorado mucho más tiempo que los anteriores y fue una gran oportunidad para desarrollar conocimientos, competencias profesionales, aprender y llegar a conclusiones mucho más variadas y acordes acerca del proceso de aprendizaje de las alumnas y alumnos, así como de mi propio aprendizaje como docente. Por ejemplo cobró relevancia la importancia de la motivación en clase (Curtis, 2009; Harmer, 2007), o cómo una buena gestión del aula deriva niñas y niños aprendiendo más y mejor.

Este periodo me hizo consciente de aquellos aspectos a los que necesito prestar más atención, debido a la falta de experiencia. Uno de estos aspectos es la gestión del tiempo de clase, aunque la experiencia durante el Prácticum me hizo tener en cuenta cada vez más, aquellas variables que pueden influir en la gestión del tiempo, como pueden ser los imprevistos que surgen en clase, como que un día no funcione el ordenador del profesor, o que no se pueda utilizar el proyector, y cada vez con más rapidez y de forma más efectiva poder darles solución.

Después de todo el trabajo realizado durante el Prácticum III.2 (diario, reflexiones conjuntas con el tutor, diseño y aplicación de secuencias didácticas, autoevaluaciones...), puedo afirmar que ha sido el Prácticum más provechoso de todos y del que más he aprendido, tanto de los profesionales con los que he trabajado como de mi misma como docente.

Lo que más me ha ayudado a aprender durante este Prácticum ha sido la aplicación en diferentes clases de inglés, en cursos que iban desde 1º de infantil hasta 6º de primaria, de las intervenciones diseñadas, cada una centrada en el desarrollo de una habilidad o estrategia concreta. Debido a que fue una gran oportunidad de aplicar todo lo aprendido en la Universidad y mis conocimientos acerca del alumnado y plasmarlos en una secuencia dirigida a un grupo concreto de alumnas y alumnos. Una de esas intervenciones se expondrá más adelante en este TFG.

Uno de los aspectos docentes más importantes que se han trabajado durante este Prácticum es el del docente reflexivo. Al principio me resultó bastante complicado, ya que requiere un grado de introspección sobre los aspectos que guían mi actividad docente al que nunca había llegado, y al que aún me cuesta llegar. Pero lo que más me ayudó para llegar a comprender lo que implica ser un docente reflexivo fue, además de la elaboración del diario, leer a Bartlett (1990):

Becoming critical means that as teachers we have to transcend the technicalities of teaching and think beyond the need to improve our instructional techniques. This means we have to move away from the “how to” questions which have a limited utilitarian value, to the “what” and “why” questions ... In reflecting on “what” and “why” questions, we begin to exercise control and open up the possibility of transforming our everyday classroom life. (p. 205)

Llegar a ser un docente reflexivo es también uno de los objetivos del Grado, a la vez que ser docentes creativos, comprometidos y autónomos para saber dar respuesta a las exigencias de la sociedad. Sin embargo, este es uno de los aspectos relacionados con la docencia que menos hemos trabajado durante los últimos cuatro años, aunque me siento afortunada ya que al menos en el último curso he podido experimentarlo durante el Prácticum III.2 mediante la elaboración de los diferentes trabajos.

Por último, redactar el Diario me ha supuesto tener que analizar y reflexionar sobre mi propia actuación, y ser consciente de aquellos aspectos a los que quizás en clase solamente observando no llegaría a percibir si no los analizase posteriormente en el portafolio (Rodríguez, 2001). Por ello considero que el Diario, he sido una de las herramientas más útiles para mi desarrollo docente. Así como lo han sido las tareas y trabajos elaborados de forma colaborativa durante estos últimos cuatro años, en los que

he aprendido tanto de la materia o el tema que se trabajaba como de mis propios compañeros.

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

III.2

En esta sección se desarrolla uno de los proyectos de intervención autónoma que diseñé y llevé a cabo durante el Prácticum III.2.

He seleccionado dicha intervención porque está centrada en el desarrollo de la interacción oral, una de las actividades de la lengua propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (M.C.E.R.L.). Considero de vital importancia este tipo de actividad de la lengua, ya que implica que durante ésta, el alumnado alterne los roles de hablante y oyente con uno o más compañeros/as, para así construir conjuntamente la conversación, negociando significados siguiendo un principio de cooperación.

Entre los motivos personales que he considerado para seleccionar dicha intervención se encuentran, el carácter innovador de la intervención teniendo en cuenta las características de la clase a la que iba dirigida y las opciones de mejora que en su momento pensé para ella, entre las que se encuentra el andamiaje proporcionado para el aprendizaje, que hacen que sea la intervención idónea para analizar y reformular en este Trabajo de Fin de Grado.

3.1. Contextualización de la intervención

3.1.1. Características más destacadas de la situación de enseñanza-aprendizaje

Como las características más sobresalientes de la metodología empleada habitualmente por la profesora de inglés en el aula puedo destacar el uso de la L.E. por parte

de la profesora a la hora de dar instrucciones y dirigirse a los alumnos, lo que proporciona a los alumnos una dosis de *input* comprensible durante las clases; el uso de las TIC como apoyo al aprendizaje del alumnado (blog de la asignatura³, pizarra digital, realización de tareas en formato digital, puestos de ordenador para cada pareja...). La profesora sigue un enfoque comunicativo a la hora de entender la enseñanza de la L.E., mediante la elección de actividades que desarrollen la competencia comunicativa de los alumnos en las 5 destrezas. Además es destacable cómo a lo largo de las sesiones experimenta diferentes roles como maestra de aquellos expuestos por Bueno (2009, extraídos de los trabajos de Cramer, (1985); Harmer, (1998); Prodromou, (1991); y Wright (1987)), entre los que destaco: la maestra como modelo o fuente de información, como facilitadora de situaciones y oportunidades para el aprendizaje, como facilitadora de *feedback*...

3.1.2. Información sobre el alumnado a quién va dirigida la intervención

El alumnado a quien va dirigida la intervención es un grupo de 25 niñas y niños de 6º de primaria del C.E.I.P. Los Guindos, es una clase en la que se observan diferentes niveles de dominio de la L.E, en las diferentes destrezas comunicativas. Además de ser una clase “participativa” en las diferentes actividades y tareas que se proponen, pero en la que la mayoría de las veces siempre son las mismas alumnas y alumnos los que participan, quedando los demás en un segundo plano, o con un rol mucho más pasivo comparándolos con sus compañeras y compañeros.

Un aspecto también a enfatizar, es que se trata de un grupo bilingüe, que además, el curso anterior comenzó con el aprendizaje de una tercera lengua, el francés.

El aula de inglés no es su aula habitual de clase. Esto presenta en este caso, tanto ventajas, como inconvenientes para el desarrollo de la clase de inglés. Como ventajas señalo que el aula está muy bien dotada con material TIC, puestos de ordenador por parejas, conexión a internet, pizarra digital interactiva, proyector..., así como de medios audiovisuales como una televisión, video, reproductor de DVD. Además de una estantería repleta de libros de texto, juegos, libros de literatura infantil en inglés y posters.

³ Blog de inglés de 6º: <http://bilingualsite.blogspot.com.es/>

Considero además una ventaja que puedan hacer uso de este aula, porque les permite salir de su clase habitual y entrar en una diferente en la que nada más entrar un cartel con la palabra “Welcome” y otro con la frase “We speak in English” les da la bienvenida.

No obstante, sus bancas alineadas en filas con ordenadores anclados al suelo dificultan el desarrollo de actividades que requieren movimiento o agrupamientos. Además el alumnado tiene asignado un lugar fijo en el que sentarse, lo que influye y condiciona las interacciones entre iguales al estar acostumbrados a trabajar siempre con la/s misma/s persona/s.

3.2. Fundamentación de la intervención

Para hacer la lectura de este apartado más clara he dividido la fundamentación de la intervención en tres secciones bien diferenciadas: justificación teórica, justificación metodológica y justificación legal/curricular.

3.2.1. Justificación teórica

A la hora de diseñar esta intervención para la clase de L.E. para la clase de 6ºB del C.E.I.P. Los Guindos en Málaga, tuve en cuenta tanto las características cognitivas específicas del alumnado como las características personales. Tras varias semanas de contacto y observación en el aula con este grupo de niñas y niños, tenía conocimiento suficiente como para diseñar una intervención ajustada a sus necesidades.

Para fundamentar mediante diferentes teorías cómo concibo mi actuación durante la intervención me baso principalmente en la idea de Piaget, según la cual el discente es considerado como un aprendiz activo. Para que se produzca el aprendizaje el alumnado debe ser consciente sobre qué se está trabajando. Asimismo, las teorías de Vygotsky sustentan la idea del discente como miembro de la sociedad, en comunicación y contacto con otros. Así como Cameron (2001) afirma: “*Learning takes place in a social context*” (p.6). Este contexto social, en el caso de la intervención sería la clase, con una serie de personas que la componen y unas características especiales diferentes a las de otros contextos sociales.

El concepto de zona de desarrollo próximo (Z.D.P), desarrollado por Vygotsky es de vital importancia, pues evidencia que la tarea del docente es la de mediador. Tal y como Cameron (2001) indica, el docente es el responsable de apoyar el aprendizaje del niño, de mediar entre aquello que ya sabe y es capaz de hacer y lo que no es capaz de hacer o no sabe. Esta idea tiene su aplicación sobre todo a la hora de diseñar una secuenciación de tareas, como las que se llevan a cabo durante la intervención, y es vital para comprender la función que realizaría el “*scaffolding*” o andamiaje, término derivado de los trabajos de Bruner (1975) sobre la idea de Z.D.P. Por ello se puede afirmar que el andamiaje ocurre cuando trabajamos dentro de la Z.D.P. (Walqui, 2006).

Diferentes autores, Foley (1993), Larkin (2002), han definido en sus trabajos los términos “*instructional scaffolding*” y “*scaffolded instruction*” que, consisten en el uso sistemático y secuenciado de contenido, materiales, tareas y estrategias además del apoyo tanto del docente como de los propios iguales para optimizar el proceso de aprendizaje.

Es de gran importancia mencionar algunas de las principales características del andamiaje, en relación con su dimensión educativa, Hammond y Gibbons (2001) identifican tres características principales del andamiaje o “*scaffolding*”:

a) El andamiaje ayuda a ampliar la comprensión

El objetivo del docente que proporciona andamiaje no es solo el de ayudar al discente a adquirir nuevos conocimientos (en este caso relativos al uso de la L.E.), sino también proporcionar al discente la ayuda y el apoyo necesarios para que sea capaz de recibir el nuevo contenido, internalizarlo y poder aplicarlo por sí mismo en situaciones o contextos diferentes.

b) El andamiaje tiene carácter temporal

Es de gran importancia que el docente sepa cuando sus alumnos y alumnas han llegado al nivel de conocimiento y de práctica para poder trabajar de forma autónoma. Cuando esto sucede el docente irá retirando el andamiaje para dejar a sus estudiantes trabajar de forma independiente.

Un aspecto muy común en las clases de L.E. es la presencia de diferentes niveles en el uso de la lengua por parte de los estudiantes, en este tipo de situaciones el docente debe

ser capaz de proporcionar andamiaje de una forma efectiva que verdaderamente apoye el aprendizaje de todo el alumnado.

c) El andamiaje presenta dos niveles: macro y micro

El nivel macro incluiría el diseño de una secuencia de tareas así como los recursos específicos que serán utilizados para su desarrollo, además de tenerse en cuenta los objetivos del docente, el conocimiento de las habilidades de los discentes antes de comenzar la secuencia, el interés que pueden mostrar hacia la nueva secuencia (Sharpe, 2008).

El nivel micro incluiría aquellos momentos en los que el docente debe ser capaz de reconocer durante su intervención diaria como claves para proporcionar andamiaje y así incrementar el potencial de andamiaje de ese momento (Gibbons, 2001).

Además de las características anteriormente nombradas, Van Lier (2004), según citado en Walqui (2006) establece que el andamiaje llevado a cabo en un contexto educativo, se caracteriza también por su continuidad, las tareas se repiten pero con variaciones y relacionadas con otras; el apoyo del contexto, el ambiente en el que se proporciona el andamiaje debe ser seguro y comprensivo; la intersubjetividad, de manera que se establezca una relación de confianza y apoyo entre el docente y los discentes; el andamiaje también se caracteriza por ampliar el rol del alumno según su habilidad y su confianza en sí mismo aumenta.

En el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras la noción de “*scaffolding*” o andamiaje ha sido estudiada, por su relevancia para el desarrollo tanto de las destrezas orales como escritas (Delmastro, 2008). Sin embargo, un aspecto destacable durante la investigación realizada, ha sido que la mayoría de artículos y estudios publicados están centrados en estrategias de andamiaje para el desarrollo de habilidades escritas, y son escasos aquellos relacionados con la producción oral. Los trabajos de Engin, (2012); Gibbons, (2002); Hammond, (2001); Kayi-Aydar, (2013); Sharpe, (2008); y Walqui, (2006) son un ejemplo de trabajos relacionados con las estrategias de andamiaje docente para el desarrollo de la expresión oral.

Como resultado de lo investigado acerca de la naturaleza del andamiaje docente, sus características más sobresalientes y la influencia que adquiere cuando hablamos del

aprendizaje de una L.E., destaco una serie de estrategias de andamiaje útiles para el desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera:

- El uso de tareas que requieran una actividad compleja por parte del alumnado, ya que si fuesen fáciles no sería desafiante para los alumnos y habría menos oportunidades para proporcionar andamiaje.
- El docente monitoriza la actividad y cuando observa que el alumnado comprende y es capaz de realizar la tarea cada vez con menos apoyo es el encargado de reducir la cantidad necesaria de ayuda, y no simplemente de simplificar la tarea o el lenguaje que se usa en ella.
- El modelado de una tarea es un buen ejemplo de estrategia de andamiaje, mediante ella el alumnado recibe un ejemplo claro de lo que debe hacer. Es una estrategia muy útil cuando se introducen nuevas tareas (Walqui, 2006).
- La activación de los conocimientos previos es fundamental para aprender nuevos conceptos y la lengua, ya que lo nuevo que se trabaje se podrá enlazar con lo que ya se sabía al respecto, produciéndose así la “construcción” del conocimiento (Walqui, 2006).
- Otra estrategia muy útil puede ser, centrar las tareas en aspectos que puedan ser de interés común para el alumnado, haciendo así las tareas mucho más relevantes para ellos.
- La contextualización de las tareas mediante el uso de imágenes, de objetos relacionados con la tarea, la proyección de vídeos cortos puede hacer la comprensión de las tareas mucho más accesible a todo el alumnado.

Por otro lado, una de las estrategias más útiles de andamiaje en el caso de la interacción oral puede ser el andamiaje entre iguales, concepto extraído de los trabajos de Donato, (1994); Gibbons, (2002); Mercer, (1995); y Rogoff, (1995) según citado en Walqui (2006) que afirma que el concepto de andamiaje puede ampliarse para incluir no solo la relación entre el experto (docente) y el aprendiz (alumnado), sino que puede incluir la relación entre iguales, como puede ser un grupo de alumnas y alumnos trabajando juntos en una tarea. De este modo diferentes investigaciones han demostrado que los estudiantes trabajando en grupo pueden llegar a producir resultados, a los que serían incapaces de llegar de forma individual (Walqui, 2006).

Estas estrategias se han tenido en cuenta para el diseño de la propuesta reformulada, para así proporcionar el andamiaje necesario para el alumnado durante la intervención, y algunas de ellas se especifican en la sección 4 de este T.F.G., en el apartado 4.7.

3.2.2. Justificación metodológica

La planificación es un aspecto imprescindible de la labor docente, para ello es esencial la consideración de aspectos tales como objetivos (tanto para el alumnado, como para el docente), contenidos, metodología o enfoque que sustente la actividad del docente, una secuenciación coherente de contenidos y actividades así como procedimientos y herramientas de evaluación acordes con la labor docente y el aprendizaje que se promueve. Un docente que planifica demuestra a sus alumnos que ha invertido su tiempo y trabajo en pensar aquello que más se ajusta a sus necesidades además pone de manifiesto su profesionalidad así como un compromiso permanente con su alumnado y su profesión (Harmer, 2007).

La intervención autónoma llevada a cabo durante el Prácticum III.2 se centra en trabajar la interacción oral en L.E. Está diseñada acorde a un enfoque comunicativo de la lengua extranjera, el objetivo es que el alumnado desarrolle la competencia lingüística, que es adquirida cuando son capaces de resolver una situación comunicativa concreta haciendo uso de la L.E.

Como afirma Montijano (2001):

Para que nuestros alumnos lleguen finalmente a convertirse en potenciales usuarios de la lengua que tratan de aprender, la acumulación de una gran cantidad de experiencias lingüísticas utilizando esa lengua desde un prisma comunicativo, en interacción, se convierte en un requisito de primera instancia. Solo así se desarrollarán las destrezas, habilidades, competencias y estrategias más óptimas para un uso de la misma sin dificultades insalvables... (p. 24)

Teniendo esta idea en cuenta, mi intención era que los alumnos y alumnas acumularan el mayor tiempo posible de práctica en interacción con sus mismos compañeros y compañeras, mediante el uso de estructuras conversacionales en una tarea contextualizada, en la que las alumnas y alumnos, serían tanto productores como receptores de la lengua.

Desarrollando así las destrezas tanto productivas como receptivas en su forma oral, como diferentes habilidades de las propuestas por el M.C.E.R.L como la capacidad de actuar de acuerdo a diferentes convenciones como las que se proponen en la intervención (entrevista entre dos personas para obtener información) que son necesarias para que el alumnado llegue a comunicarse con eficacia en esa área.

Canale (1983) según citado en Montijano (2001) establece que la competencia comunicativa está compuesta por cuatro constituyentes esenciales, que son las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica

La intervención está centrada a su vez, en el desarrollo de habilidades de pensamiento tanto de orden inferior, como de orden superior, establecidos por Bloom (1956) y revisada por Anderson y Krathwohl (2000). Además, las actividades seleccionadas activarán diferentes inteligencias de las propuestas por Gardner (1983). Entre ellas:

- La inteligencia lingüística y verbal debido a que durante la tarea los alumnos y alumnas tenían que hacer uso de la comunicación, en concreto de la interacción oral.
- La inteligencia espacial mediante el uso de imágenes para apoyar algunas de las tareas previstas.
- La inteligencia interpersonal, ya que trabajaron por parejas.
- La inteligencia intrapersonal se trabajó al final durante la autoevaluación.

3.2.3. Justificación legal/ curricular

La intervención también se justifica dentro de un marco legislativo, teniendo en cuenta el Real Decreto 1513/2006, que establece: “El área de Lengua extranjera tiene como objeto formar personas que puedan utilizarla [la L.E.] para comprender, hablar y conversar, leer y escribir, por lo que su uso debe ser el punto de partida desde el inicio del aprendizaje” (RD 1513/2006, p.43090). Por lo tanto la intervención de “*oral interaction*” entraría dentro de las actividades que fomentan junto con actividades relacionadas con las demás habilidades (comprensión escrita y expresión escrita) que ayudarían a esta formación del alumnado en el uso de la L.E. con fines comunicativos.

3.2.3.1. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular

Centrándonos en los objetivos del área de Lengua Extranjera, la intervención está pensada para desarrollar los siguientes objetivos de área:

1. Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, utilizando las informaciones transmitidas para la realización de tareas concretas diversas relacionadas con su experiencia.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

3.3. Resumen de la intervención

La intervención escogida fue llevada a cabo en una clase con alumnos de 6º de primaria del C.E.I.P. Los Guindos en Málaga capital, es una intervención bastante corta que ocupó un poco más del tiempo de una clase (ver anexo III: secuencia didáctica elaborada).

Los objetivos de aprendizaje que propuse para el alumnado fueron los siguientes:

- a) Preguntar y contestar a sus compañeros para obtener la información que tienen en cada tarjeta sobre un personaje famoso (nombre, fecha y lugar de nacimiento, profesión y fecha y lugar de defunción).
- b) Valorar el trabajo en pareja.
- c) Poner en práctica el vocabulario de la unidad (profesiones) de forma contextualizada.

Al igual que propuse objetivos de aprendizaje para el alumnado, también planteé objetivos de aprendizaje profesional, estos fueron:

- a) Poner en práctica la actividad y todo lo que ello implica: pensar la actividad, desarrollarla, elaborar el material que facilite el desarrollo de la actividad, adaptarla al tiempo disponible en clase...
- b) Desarrollar estrategias para un buen *classroom management*, entre ellas los diferentes roles que puedo adquirir durante la actividad: ***Teacher as an instructor*** (cuando

se dan las instrucciones para hacer la actividad), *teacher as a monitor* (durante la actividad), *teacher as a participant* (si no hay un número par de alumnos)...

Para conseguir dichos objetivos dividí la intervención oral en 4 fases:

En la primera fase contextualicé la actividad, enmarcándola dentro de la unidad que estaban trabajando mediante el libro de texto, en la que se habla de distintos personajes históricos famosos, tales como pintores, inventores, médicos... Para la intervención busqué información sobre diferentes personajes históricos famosos, pero más recientes que aquellos que parecían en el libro. La finalidad era que el alumnado se sintiese más identificado o, que incluso, pudiese reconocer a la mayoría. Elaboré unas 30 tarjetas con información sobre cada personaje (nombre completo, año de nacimiento, año de defunción, lugar de nacimiento, ocupación).

Les enseñé, a modo de ejemplo, una de las tarjetas. Mostrándoles toda la información que contenía. A raíz de esto les expliqué mediante instrucciones sencillas que, primero debían copiar en sus cuadernos una tabla en la que escribirían la información que obtuvieran tras preguntar a sus compañeras/os.

Después, en gran grupo, hice que repasaran las preguntas que deberían hacer para obtener los diferentes datos sobre cada personaje, dando el turno de palabra a aquellos que querían. Finalmente, entre todos, recopilaron las siguientes 5 preguntas:

- *What's your name? (Can you spell it please?)*
- *Where were you born?*
- *When were you born?*
- *When did you die?*
- *What was your occupation? / What did you do?*

Una vez recordadas las preguntas, dos alumnos ejemplificaron la actividad, en aquellos momentos que las respuestas no eran del todo correctas, proporcioné “*scaffolding*”, para que pudieran seguir con su ejemplo. Una vez esta pareja nos hizo la demostración, pregunté una vez más si tenían alguna duda al respecto, como parecía que todos habían entendido, tanto por su respuesta negativa a la pregunta como por sus caras les dije que podían comenzar, que empezaran primero con el compañero/a que tenían delante y cuando terminasen podían moverse por la clase para preguntar a quienes quisieran, pero que al menos debían preguntar a 3 compañeros/as.

En esta primera fase las habilidades de pensamiento de las propuestas por Bloom (1956) y revisadas por Anderson y Krathwohl (2000) que trabajaron fueron:

- Recordar (preguntas que ya habían empleado en otros contextos)
- Comprender (el discente asocia la pregunta que conoce a una respuesta que sabe formular solo o con ayuda)

La segunda fase corresponde al tiempo que dejé a las alumnas y alumnos llevar a cabo la actividad, alrededor de unos diez, doce minutos. Durante ese tiempo me acerqué al mayor número de parejas que pude para poder monitorizar bien la actividad, proporcionar *feedback*, y tener la mayor información posible sobre cada alumno/a. Al ser una actividad tan novedosa para ellos, centré mi observación en el uso que hacían del pasado al elaborar las respuestas, la entonación a la hora de preguntar, las diferentes parejas que escogían para preguntar...

En esta segunda fase las habilidades de pensamiento de las propuestas por Bloom (1956) y revisadas por Anderson y Krathwol (2000) que se trabajaron fueron:

- Comprender: el alumnado puede predecir las respuestas que recibe de sus compañeras y compañeros apoyándose en sus conocimientos previos sobre el personaje que tenga su pareja de actividad.
- Aplicar: el alumnado aplica las estructuras que ya conoce para elaborar cada respuesta.
- Analizar: el alumnado organiza la información que obtiene de sus parejas de actividad en una tabla.

Una vez acabó el tiempo, les indiqué que volvieran a sus sitios, e hice una serie de preguntas acerca de la información que habían recogido sobre cada compañero en sus libretas. Estas preguntas fueron, por ejemplo: *Who was an architect? / Who was born in London?...* No todos tenían todas las respuestas pero pude comprobar en gran medida quién había entendido lo que su compañero/a le había contestado. Esta puesta en común corresponde con la fase tres de la intervención.

En esta tercera fase de la intervención el alumnado desarrolló la siguiente habilidad de pensamiento:

- Analizar: el alumnado compara y clasifica la información obtenida al preguntar a sus compañeros y compañeras para poder contestar la pregunta que formula la maestra.

La cuarta y última fase la dediqué a que hiciesen una valoración sobre la actividad, su propia actuación, y lo que habían aprendido sobre ella, como me quedaba poco tiempo lo hice de forma oral, preguntando a las alumnas y alumnos. Durante esta fase aproveché también para proporcionarles *feedback* sobre cómo habían afrontado la actividad.

Escogí este tipo de evaluación porque la considero de vital importancia. El M.C.E.R.L establece como uno de los principales elementos a la hora de enseñar una L.E. enseñar a aprender, con el fin de desarrollar la propia autonomía del alumnado. Debido a que cada persona no aprende de la misma forma una L.E., sino que cada uno posee estrategias diferentes para aprender, por lo tanto las necesidades de cada persona serán también distintas y la autoevaluación es una herramienta muy poderosa porque ayudará a nuestro alumnado a descubrir dichas estrategias.

La autoevaluación como afirma Maíz-Arévalo (2008) ofrece resultados muy valiosos no solo para el alumnado sino también para el docente, la misma autora también defiende que “Una de las principales ventajas del uso de la autoevaluación en el aula es que se trata de un elemento que forma parte esencial del proceso de aprendizaje a pesar de que a menudo ocurre de forma inconsciente.” (Maíz-Arévalo, 2008, p. 168). Por lo tanto el trabajo del docente consiste en conseguir que el alumnado sea consciente de estar realizando dicho proceso con la finalidad de reconocer tanto sus puntos fuertes como débiles.

3.4. Evaluación de la intervención

A la hora de evaluar el proceso de diseño, la planificación y el desarrollo de la intervención, he revisado toda la información de la que disponía: formulario de autoevaluación docente, comentario de la tutora y por supuesto de todo lo que recuerdo de la intervención: reacciones del alumnado, predisposición de las alumnas y alumnos a realizar la actividad, respuestas que proporcionaron durante la última fase de la intervención...

Del *feedback* recibido por mi tutora, puedo extraer que durante el proceso de diseño y planificación de la unidad debo ser mucho más precisa en aspectos tales como la

concreción de objetivos, la selección de contenidos a tratar, que debo seleccionar y reformular centrándolos específicamente en la intervención además de justificar los contenidos referidos al bloque 3 de reflexión sobre el aprendizaje.

Centrándome en el desarrollo de la intervención en clase, creo que durante las dos primeras fases señaladas en el apartado anterior fue bastante favorable, porque me encontraba muy segura comunicándome en inglés con el alumnado, haciendo uso del lenguaje no verbal durante las explicaciones, modulando la voz, de forma que fuese mucho más fácil para las niñas y niños entender las instrucciones de la actividad, y todo eso lo podía comprobar observando sus reacciones a mis palabras.

El desarrollo de la actividad fue para mí el momento clave de la intervención, en el que sería consciente, mediante la observación de las diferentes parejas, si mi planificación era totalmente adecuada para el grupo. Durante este tiempo extraje conclusiones relativas a los tipos de agrupamiento propuestos, y relativas a cómo este tipo de actividades de interacción oral no sólo son beneficiosas y necesarias para el desarrollo de la competencia comunicativa en la L.E., sino también para que los alumnos y alumnas se salgan de su zona de “*comfort*”, que para mí era el sitio que ocupan cada uno día tras día en la misma clase que les “obliga” a llevar a cabo este tipo de actividades de interacción oral siempre con el mismo compañero/a.

Dichas conclusiones, extraídas de la reflexión acerca de la intervención docente (Anexo III) fueron:

- La libertad que tuvo el alumnado en el momento de elegir pareja para cada entrevista causó un poco de revuelo cuando tocaba cambiar las parejas.
- El alumnado es capaz de trabajar e interactuar en inglés con compañeras y compañeros con los que normalmente en clase de inglés no interactuaría.
- Resulta muy complicado para algunas alumnas y alumnos realizar una autoevaluación de forma oral, posiblemente debido a la timidez o a que es una actividad que no realizan con frecuencia, por lo tanto desconocen los beneficios que les puede reportar de cara a su propio aprendizaje.

Destaco, que para la última parte de la intervención, en la que tenía prevista tanto una puesta en común de las respuestas, como la autoevaluación, no dispuse del tiempo programado por lo que, solo hubo tiempo para comprobar algunas respuestas, y por

último escuchar algunas de las impresiones del alumnado respecto a la actividad, y no todas como me hubiese gustado.

Para finalizar este apartado resumo las conclusiones que tendré en cuenta a la hora de formular mi propuesta de mejora de la intervención docente:

En primer lugar, al reformular la intervención y poder extenderla en el tiempo durante más sesiones, me propongo ajustar mejor los tiempos entre actividades, o entre instrucciones y actividades, siempre teniendo en cuenta los imprevistos que puedan surgir en clase, y que no se pueden planificar. Esta conclusión me ha recordado las palabras de Cela y Palau (1997) “En nuestra profesión, lo imprevisible es tan importante como lo previsible. Ser maestro es practicar un tipo de arte, porque por mucho que prepares y que conozcas a tus alumnos y alumnas y que preveas numerosas situaciones, siempre aparecen otras que te sorprenden y que debes atender” (p. 67).

Siguiendo con el desarrollo de la sesión, logré una respuesta positiva y participativa del alumnado respecto al tipo de actividad propuesta, ya que dudaba de sí serían capaces de interactuar entre ellos, sin que fuese una actividad muy mecánica, de utilizar preguntas y respuestas. Pero creo que captaron bien el sentido de la actividad y que debían usar la L.E. para comunicarse. Por lo tanto para la reformulación me propongo seguir realizando el mismo tipo de actividades que motiven al alumnado de cara a la interacción con sus propios compañeros y compañeras en la L.E.

Siempre teniendo en cuenta las ideas de Bygate, (1987); Hearn y Garcés, (2003); Lindsey y Paul, (2006); Martínez, (2003) y Montijano (2001) sobre la interacción oral en la clase de L.E. que señalan que las interacciones en clase deben ser contextualizadas y próximas a la realidad del alumnado así como lo más parecidas o “réplicas” de situaciones comunicativas de la realidad, que proporcionaran a los discentes oportunidades reales de negociación de significados e intercambio lingüístico.

Además como puntúa Martínez (2003) estas oportunidades contribuirán al desarrollo de habilidades comunicativas y de destrezas conversacionales, así como a reforzar la autoestima y la confianza en su propia comunicación en L.E. del discente.

Como aspectos a mejorar, ya que no resultaron positivos durante la intervención, destaco, sobre todo la última fase de la actividad en la que tenía previsto proponer en gran grupo una serie de preguntas relacionadas con la reflexión sobre el aprendizaje y la

propia actuación durante la actividad, que al estar programada de forma tan abierta, además de por la falta de tiempo, la mayoría de los alumnos y alumnas más tímidos, fueron reticentes a participar. Por lo tanto de cara a la reformulación me propongo elaborar varias herramientas de evaluación y autoevaluación, adaptadas a las diferentes tareas, que se puedan responder de forma individual, y a las peculiaridades específicas de la clase.

Siguiendo con los aspectos susceptibles de mejora, destaco el andamiaje docente proporcionado durante la intervención, que tras la investigación de fuentes documentales, puedo diseñar de forma más concreta conociendo su naturaleza, características y estrategias más útiles para el tipo de tareas que se proponen para la reformulación de la intervención.

Otro aspecto a mejorar sería el uso de diferentes estrategias de agrupamiento para las parejas, para promover tanto el trabajo colaborativo, como que aprendan a trabajar con un compañero o compañera con el que habitualmente no coinciden, alguno de estos agrupamientos puede ser formando parejas de alumnos/as de distintos niveles en el dominio de la L.E., formar grupos de alumnos que tengan aficiones diferentes, o simplemente la formación de grupos o parejas al azar, mediante el uso de diferentes estrategias como la asignación de un número para un alumno/a que deberá reunirse con los demás compañeros/as con los que comparta número.

Además, el ritmo de la clase y la predisposición del alumnado de cara a la realización de una actividad varían cuando se les proporciona el material necesario para realizarla, como plantillas de preguntas, tablas para completar..., y no tienen que copiarlas en sus cuadernos, perdiendo así un tiempo, que podrían estar empleando en la práctica de la interacción oral. Por lo tanto para la reformulación de la propuesta, pretendo elaborar personalmente el material necesario para la realización de las diferentes tareas, para así ahorrar tiempo, y que resulte más atractivo y llamativo a los alumnos/as.

Barrios y García (2006) exponen una serie de beneficios que puede conseguir el docente al elaborar su propio material docente, entre ellos, mejora el aprendizaje del alumnado porque el material está diseñado teniendo en cuenta sus peculiaridades y el contexto en el que se encuentran, resulta una ocasión inmejorable para el desarrollo profesional docente, debido a que requiere de una gran reflexión acerca de diferentes facto-

res que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para el desarrollo de su autonomía docente.

4. PROPUESTA REFORMULADA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En este apartado se expone la nueva propuesta derivada del análisis y evaluación de la intervención resumida en el apartado anterior, teniendo en cuenta las conclusiones obtenidas para mejorarla.

4.1. Planificación de la intervención docente

4.1.1. Contexto en el que se desarrolla la intervención

Tanto el contexto en el que se desarrolla la intervención como las características más destacables sobre el alumnado a quien va dirigida la intervención, coinciden con los expuestos en los apartados 3.1.1 y 3.1.2 en este T.F.G.

4.2. Fundamentación de la intervención docente

4.2.1. Fundamentación teórica y metodológica

En esta intervención reformulada a partir de la intervención didáctica desarrollada en el Prácticum III.2 (ver sección 3), se mantienen tanto la misma fundamentación teórica como la fundamentación metodológica (ver sección 3.1).

4.2.2. Nexos entre la intervención docente y el contexto curricular

En esta intervención reformulada a partir de la intervención didáctica desarrollada durante el Prácticum III.2, se mantienen los mismos nexos entre la intervención docente y el contexto curricular (ver sección 3, apartado 3.2.3.1.)

4.3. Objetivos de aprendizaje del alumnado

Los objetivos de aprendizaje, que el alumnado habrá adquirido al finalizar la intervención, son los siguientes:

- Adivinar una profesión, a partir de una pequeña descripción de lo que realiza una persona que trabaja en dicha profesión
- Elaborar preguntas a sus compañeros de respuesta sí/ no, para poder así adivinar la profesión que han elegido.
- Elaborar oraciones sencillas que incluyan información relativa a una profesión escogida previamente.
- Preguntar y responder a sus compañeros para obtener la información que tienen en cada tarjeta sobre un personaje famoso (nombre, fecha y lugar de nacimiento, y profesión).
- Poner en práctica el vocabulario de la unidad (profesiones) de forma contextualizada.
- Exponer un juicio sobre su propia actuación durante las sesiones que le ayudará a ser consciente de lo que ha aprendido.
- Proporcionar *feedback* y sugerencias de mejora sobre la actuación del docente al finalizar las sesiones.

4.3.2. Objetivos de aprendizaje profesional

Los objetivos de aprendizaje profesional en esta nueva propuesta reformulada varían un poco de los propuestos antes de llevar a cabo la intervención durante el Prácticum, estos nuevos objetivos son:

- Planificar actividades que involucren a todo el alumnado en el uso de la L.E. a la vez que interactúen con compañeros con los que normalmente no tienen contacto durante la clase (por no estar sentados cerca unos de los otros).
- Elaborar y proponer estrategias de andamiaje docente concretas que apoyen el aprendizaje del alumnado.
- Ser más consciente de los imprevistos que puedan surgir durante las actividades, relativos al tipo de agrupamientos y a al tipo de actividad que se lleva a cabo.

- Proponer procedimientos de evaluación, tanto para la autoevaluación del alumnado como para la evaluación entre iguales.
- Elaborar materiales atractivos y útiles para el alumnado.

4.4. Competencias básicas

Esta intervención está pensada para contribuir a desarrollar las siguientes competencias básicas:

Competencia en comunicación lingüística, porque su principal objetivo es favorecer la comunicación en L.E. del alumnado dentro de actividades enmarcadas dentro de un contexto cercano al alumnado.

Competencia social y ciudadana, esta competencia se trabaja debido a que la mayoría de las agrupaciones para las actividades requieren más de un estudiante por lo que los alumnos y alumnas deberán respetar los turnos de palabra de sus compañeros, colaborar con los compañeros con los que normalmente no suelen tratar...

Competencia para aprender a aprender, debido al enfoque de evaluación para el aprendizaje tomado, se propone una pequeña reflexión conjunta sobre el transcurso de la actividad y el aprendizaje derivado de ella, contribuyendo de este modo al desarrollo de esta competencia.

4.5. Contenidos de aprendizaje

En este apartado se exponen los diferentes contenidos, de los establecidos en el Real Decreto 1513/2006, que se trabajan durante la intervención. Así como las diferentes medidas de atención a la diversidad..

Contenidos del bloque 1: escuchar, hablar y conversar

- Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones del profesor. Así como comprensión de interacciones orales sencillas durante una conversación con un compañero para obtener información específica como la información que debe obtener de un compañero para completar una actividad.
- Interacción oral en situaciones simuladas sobre una entrevista a personajes famosos con progresiva autonomía, eficacia y complejidad de las expresiones utilizadas.

- Producción de textos orales con progresiva autonomía, eficacia y complejidad basados en modelos proporcionados por el profesor, y estructuras lingüísticas trabajadas en clase (preguntas para obtener información sobre una persona), mostrando interés por expresarse oralmente en las actividades propuestas tanto individuales como de grupo.
- Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación, utilizando estrategias de comunicación tales como pedir que les vuelvan a repetir la información, o anticiparse a esa información gracias a distintas imágenes que se proporcionan.

Contenidos del bloque 3: conocimiento de la lengua

- Pronunciación cuidada de aquellas palabras ya conocidas y trabajadas en clase, ritmo, entonación y acentuación adecuadas en las estructuras interrogativas, en la interacción y expresión oral llevadas a cabo durante las sesiones.
- Reconocimiento del uso y funcionalidad de algunas formas y estructuras básicas propias de la lengua extranjera, previamente utilizadas, como por ejemplo la estructura de preguntas para obtener información personal, así como diferentes tipos de respuestas.

Reflexión sobre el aprendizaje

- Confianza en la propia capacidad para aprender una lengua extranjera y valoración del trabajo cooperativo al intentar superar las tareas junto con los compañeros.

Medidas de atención a la diversidad

Teoría de las Inteligencias Múltiples

Durante las sesiones se activarán las siguientes inteligencias múltiples de las propuestas por Howard Gardner (1983)

- **La inteligencia lingüística y verbal**, debido a que durante las tareas los alumnos y alumnas tienen que hacer uso de la comunicación, en concreto de la interacción oral.
- **La inteligencia espacial**, mediante el uso de imágenes para apoyar algunas de las tareas previstas.
- **La inteligencia interpersonal**, ya que trabajarán por parejas y en pequeños grupos.
- **La inteligencia intrapersonal** se trabajará al final, durante la autoevaluación.

Taxonomía de Bloom

Durante las sesiones se trabajarán tanto las estrategias de pensamiento de orden inferior de las propuestas por Bloom (1956) y revisadas por Anderson y Krathwohl (2000), como las estrategias de pensamiento de orden superior:

- **Recordar:** el alumnado reconoce y emplea estructuras conversacionales previamente utilizadas.
- **Comprender:** al ejemplificar alguna de las actividades los alumnos muestran su comprensión sobre las instrucciones recibidas con anterioridad.
- **Aplicar:** el alumnado hace uso de las estructuras revisadas en clase para llevar a cabo las diferentes actividades.
- **Analizar:** el alumnado al elaborar su propia autoevaluación tiene que analizar su actuación durante las sesiones, para ser capaz de emitir un juicio que correspondería a la estrategia evaluadora.
- **Crear:** el alumnado generará diversas sugerencias de mejora a partir de su experiencia durante las sesiones, así como creará su propio material, que será necesario para el desarrollo de ciertas actividades.

4.6. Procedimientos de evaluación de la experiencia previstos

4.6.1. Procedimientos previstos de evaluación del aprendizaje de los alumnos

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos he elaborado una rúbrica en la que he tenido en cuenta los objetivos propuestos y que iré completando con la información que recoja de cada día de clase (trabajo de los alumnos, anotaciones después de las clases, observación de los alumnos durante las interacciones propuestas...) así como la propia autoevaluación del alumnado que podemos ver en el anexo X.

4.6.2. Procedimientos previstos de evaluación de la intervención docente

Para la evaluación de la intervención docente haré uso tanto de las autoevaluaciones del alumnado en el que aparece un ítem relacionado con la profesora (anexo X),

así como la parte de opinión personal de la autoevaluación además de las fichas anónimas de sugerencias (anexo XI).

También llevaré al día un diario en el que anotaré aquellas situaciones, momentos, actividades, inquietudes, aspectos que crea importantes para una posterior revisión y reflexión, que servirán de ayuda a la hora de llevar a cabo un proceso cíclico de investigación-acción.

4.7. Desarrollo previsto

En las siguientes tablas se expone el desarrollo previsto para las diferentes sesiones de la intervención. Se destacan con la fuente en gris aquellos cambios realizados, a la intervención original.

Sesión 1	
Actividad 1: Warm up (5-10 minutos) Materiales: pizarra digital y pequeña pelota de trapo o muñeco	
Secuencia de pasos	La maestra contextualizará la actividad relacionándola con lo ya trabajado en el tema acerca de las profesiones. Escribirá en la pizarra, o tendrá escritas ya en la pizarra digital algunas oraciones que el alumnado pueda relacionar con distintas profesiones:
Tipo de agrupamiento	Por ejemplo: <i>A...is someone who works in a hospital.</i> <i>A...is someone who puts out fires</i> <i>A...is someone who works at a store....</i>
Grupo clase	Se utilizará una pequeña pelota de trapo o muñeco para, por turnos cada discente vaya leyendo una oración y contestando con la profesión que crea que corresponde cada oración.
Procedimientos	El alumnado lee la oración e intenta relacionar la información expresada en esta con una profesión o varias profesiones que ya conoce. El discente que lee y contesta primero es el encargado de elegir quien es el siguiente en contestar al tirarle la pelota o el muñeco, y así sucesivamente.
Destrezas	Comprensión escrita y expresión oral
Roles del docente	El docente alternará durante la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como motivador • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente como observador • Docente monitoriza la actividad
Actividad 2: Guess my job (25-30 min) Materiales: 5 sobres con tarjetas como las del anexo IV	
Secuencia de pasos	Una vez acabada la primera actividad, el docente pasará a relacionarla con la nueva actividad: <i>"Well, once we have already reminded some of the occupations and jobs..."</i> Primero organizará al alumnado en grupos de 4 o 5 miembros asignando un número del 1 al 5 a los alumnos e indicando que todos los alumnos con el número 1 serán el grupo 1, y así hasta el 5.
Tipo de agrupamiento	Una vez estén dispuestos en los grupos, explicará la actividad. Un alumno o alumna de cada grupo escogerá una tarjeta del sobre y no la podrá enseñar a sus compañeros y compañeras, éstos deberán hacer preguntas por turnos, que se puedan contestar con "Yes/ No", para así poder adivinar la profesión que aparece en la tarjeta. Quién acierte será el siguiente en escoger una tarjeta. El alumnado deberá usar el vocabulario y expresiones conocidas sobre las profesiones (llevar uniforme, trabajar a jornada completa...)
Grupos de 5	Una vez explicado, uno de los grupos hará una demostración de la actividad. Durante la actividad el docente se pasará entre los grupos para intentar escuchar a todos los alumnos y alumnas y comprobar que entienden y siguen la actividad sin grandes problemas.
Procedimientos	El alumnado tendrá que predecir la profesión que aparece en cada tarjeta teniendo en cuenta las respuestas que obtienen del miembro del grupo que tiene la tarjeta. Además tendrá que elaborar las preguntas para que aquella persona que tenga la tarjeta pueda contestarla.
Estrategia de andamiaje	Durante esta actividad una de las estrategias de andamiaje que podemos utilizar es el modelado de ésta, así serviría de ejemplo para todos los grupos, por lo tanto si surgiese cualquier dificultad para algún miembro de un grupo, a través del andamiaje entre iguales podría resolverse dicha duda.
Destrezas	Interacción oral
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): Docente como motivador // Docente como observador Docente monitoriza la actividad // Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación

Actividad 3: Follow up (5 minutos)		Materiales: libreta de los alumnos y alumnas
Secuencia de pasos	Una vez el docente corte la actividad anterior 5 minutos antes de finalizar la clase, explicará la siguiente actividad Los alumnos tendrán que elaborar durante el tiempo que resta de la clase o ya en casa entre 3 y 5 oraciones que describan una profesión que ellos escojan sin escribir el nombre de la profesión.	
Tipo de agrupamiento	Individual <i>"Ok now, we have to finish this task, let's move on to the next one. Take out your notebooks, well done, now for tomorrow I want you to write between 3 and 5 sentences about an occupation or a job you choose, but don't write the name of the job! Because tomorrow we will play a game with your sentences. Any doubts?"</i>	
Procedimientos	El alumnado tendrá que elaborar una serie de oraciones, similares a las que se han trabajado al principio de la sesión.	
Destrezas	Expresión escrita	
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como fuente de la información. • Docente como motivador • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación 	

Figura 1: Desarrollo previsto de la primera sesión

Sesión 2		
Actividad 1: Warming up (10-15 minutos)		Materiales: oraciones elaboradas por los alumnos en la sesión anterior
Secuencia de pasos	Al comenzar la clase el docente recordará la última actividad de la sesión anterior, por lo que dará paso a un voluntario para que lea sus oraciones a sus compañeros y estos puedan adivinar la profesión que ha elegido. El alumno o alumna que crea conocer la respuesta levantará la mano y quien esté leyendo en ese momento elegirá a quién quiere que diga la respuesta, quien acierte será el siguiente el leer sus oraciones, así hasta que todos hayan leído las suyas.	
Tipo de agrupamiento	En el caso que el alumnado no entienda lo que está diciendo uno de sus compañeros o compañeras, podremos ayudarles dándoles pistas: <i>"Ok, let me guess you've said that this person works in a school, but it's not a teacher... Does he or she wear a uniform?... (To the class) What do you think? Do you think it can be a janitor?..."</i>	
Procedimientos	Los alumnos tienen que escuchar a sus compañeros para tratar de adivinar la profesión que están describiendo.	
Estrategia de andamiaje	Una de las estrategias de andamiaje docente más útiles para esta actividad sería la activación de conocimientos previos, como se puede observar en el ejemplo de la secuencia de pasos. El docente resumirá las respuestas obtenidas para que así pueda ser más fácil para los alumnos al principio llegar a la respuesta.	
Destrezas	Expresión y comprensión oral	
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como observador • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente monitoriza la actividad • Docente como participante • Docente como motivador 	

Actividad 2: What did they do? (15-20 minutos)		Materiales: presentación con imágenes (anexo V), ficha para el alumnado (anexo VI) y pizarra digital
Secuencia de pasos	El profesor contextualizará la siguiente actividad relacionándola con la anterior, ya que seguiremos trabajando el mismo tema de las profesiones, pero esta vez tendrán que hablar sobre las profesiones que piensen que tuvieron las personas que aparecen en las fotografías del anexo V.	
Tipo de agrupamiento	Asignaremos las parejas de forma aleatoria repartiendo a la mitad de la clase una tarjeta con una palabra diferente cada tarjeta, tendrán que encontrar al compañero o compañera que tenga la misma palabra para emparejarse.	
Parejas	A continuación, explicaremos la actividad, cada pareja tendrá una ficha como la del anexo VI y usándola como modelo tendrán que dialogar, para llegar a una respuesta común para cada imagen y así completar la ficha. Utilizaremos una imagen distinta a las que aparecen en la presentación para modelar con una pareja el desarrollo de la actividad. Una vez todas las parejas hayan terminado, se hará una puesta en común de las respuestas obtenidas, y el docente recogerá las fichas de cada pareja.	
Procedimientos	Los alumnos y alumnas tendrán que elaborar una serie de respuestas para la pregunta "What did they do?" teniendo en cuenta lo que aparece en cada imagen. Además deberán consensuar su respuesta con su compañero si en cualquier momento no es la misma.	
Estrategia de andamiaje	El andamiaje durante esta actividad podemos encontrarlo en la misma ficha/plantilla que repartimos al alumnado, que ofrece la estructura a seguir para completar la actividad.	
Destrezas	Expresión y comprensión oral	
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como observador • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente monitoriza la actividad • Docente como motivador 	
Actividad 3: Follow up (10 minutos)		Materiales: ficha proporcionada por el profesor (anexo VII) y ordenador con acceso a internet.
Secuencia de pasos	Para la siguiente actividad el docente utilizará el anexo VIII a modo de ejemplo para explicar lo que tienen que hacer los alumnos "Can everyone see what's in the whiteboard? It's like a card, but with information about an historical famous person, do you know her? ...Do you know who she is? ...Yes that's right it's Frida Kahlo, and in the card we have some information about her, What kind of information is it? (to the pupils). And now you have to do a similar card, first choose a famous person, whoever you want...and look up in the internet for the same information as in the Frida Kahlo's card, as well as some interesting information about that person" "Any doubts?... Yes you can choose any person you want dead or alive it doesn't matter"	
Tipo de agrupamiento	Individual	
	El docente repartirá una ficha (anexo VII) a cada alumno para que pueda ir completándola con la información que busque en internet. Y recordará a los alumnos que es muy importante que la traigan terminada para la próxima sesión ya que trabajarán con sus fichas. Si da tiempo en clase a que los alumnos comiencen a buscar la información el docente tendrá que monitorizar la actividad y prestar atención al tipo de páginas webs que visitan.	
Procedimientos	Los alumnos y alumnas elaboran una tarjeta con la información que busquen en internet.	
Destrezas	Comprensión oral	
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): Docente como observador // Docente como motivador Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación	

Figura 2: Desarrollo previsto de la segunda sesión

Sesión 3	
Actividad 1: Warming up (5-10 minutos)	
Materiales: pizarra	
Secuencia de pasos	El docente comenzará la clase recordando la ficha que tenían que traer hecha para esta sesión, y que más adelante la usarán. Empezará a recordar la información que aparece en las tarjetas:
Tipo de agrupamiento	<i>“Do you remember the information we had in the cards? Yes, that’s right the first thing was the name of the person...and what question do we ask to know the name of a person?...That’s right, that was an easy one...”</i>
Gran grupo	Así hasta recordar todas las preguntas que se emplean para obtener la información de las tarjetas. Los alumnos y alumnas que acierten las preguntas las escribirán en la pizarra, para que estén a mano de todos y todas.
Procedimientos	El alumnado tendrá que recordar o formular las preguntas necesarias para obtener un tipo de información personal específica.
Estrategia de andamiaje	Para esta actividad el docente hará uso de la activación de los conocimientos previos del alumno, de esta manera podrá obtener las preguntas que necesitan recordar para realizar la siguiente actividad.
Destrezas	Expresión oral
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente como motivador
Actividad 2: Who are you?(20-25 min)	
Materiales: tarjetas elaboradas por los alumnos (ver modelo en anexo VIII) y ficha para completar con la información (anexo IX)	
Secuencia de pasos	Una vez recordadas las preguntas de la actividad anterior, el docente pedirá a los alumnos que saquen sus tarjetas pero que no se la enseñen a nadie. Explicará la actividad diciéndoles que habrá dos grupos, los que estén en el primer grupo tendrán que preguntarle al máximo de compañeros y compañeras del otro grupo por la información de sus tarjetas y apuntarla en la ficha para completar con las respuestas (anexo IX)
Tipo de agrupamiento	A continuación repartirá las fichas a cada alumno y dividirá la clase en dos grupos de forma aleatoria, los números pares de la lista serán los que pregunten primero y los números impares serán los que pregunten una vez se haga el cambio de roles que avisará la profesora haciendo sonar una melodía desde el ordenador.
Rotación de parejas	
Procedimientos	El alumnado que pregunta tendrá que hacer uso de las preguntas que ya conoce y escuchar al compañero al que está entrevistando para poder apuntar la información que le proporciona. El alumnado que responde tendrá que estar atento a la pregunta que le están haciendo para poder responder correctamente.
Estrategia de andamiaje	Durante la monitorización de la actividad, el docente debe ser capaz de proveer andamiaje a aquél alumnado que más lo necesite, asimismo podemos confiar en que al ser una actividad en pareja, el andamiaje entre iguales puede ser muy útil para aquellas alumnas y alumnos que más dificultad encuentran a la hora de expresarse oralmente en inglés.
Destrezas	Interacción oral
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente como motivador • Docente como observador • Docente monitoriza la actividad

Actividad 3: Self evaluation time(10 minutos)		Materiales: ficha de autoevaluación (anexo X) y ficha de sugerencias (anexo XI)
Secuencia de pasos	Para esta última actividad de la secuencia la profesora explicará a los alumnos y alumnas que lo que van a hacer a continuación es muy valioso tanto para ellos como para ella misma, porque servirá de ayuda para futuras actividades.	
Tipo de agrupamiento	Les repartirá tanto la ficha de autoevaluación como la de sugerencias y explicará que es lo que tienen que hacer con cada una para que no haya dudas y pidiendo que sean sinceros en sus comentarios.	
	Individual	
Procedimientos	Los alumnos tendrán que evaluar y juzgar su propio aprendizaje durante las 3 últimas sesiones para así ser un poco más conscientes de sus puntos fuertes y débiles. Además al rellenar la ficha de sugerencias tendrán que analizar aquello que más le ha gustado y porqué y sugerir algún tipo de mejora o comentarios a la profesora.	
Destrezas	Aprender a aprender	
Roles del docente	El docente alternará durante la explicación y la realización de la actividad diferentes roles de los propuestos por Bueno (2009): <ul style="list-style-type: none"> • Docente como facilitador del aprendizaje y la comunicación • Docente como investigador • Docente reflexivo 	

Figura 3: Desarrollo previsto de la tercera sesión

5. CONCLUSIONES

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado me ha permitido reflexionar acerca de los diversos factores que afectan a la formación docente inicial, haciendo que llegue a considerarla como el aspecto clave de cara al desarrollo posterior de esta profesión, como ya hice constar en el segundo apartado de este trabajo.

Asimismo, la realización de este trabajo me ha permitido abordar de forma más completa una de las intervenciones llevadas a cabo durante el Prácticum III.2, al ser necesarios un análisis y posterior evaluación de ésta, para poder proceder a una reelaboración de la intervención. Considero que no hubiese sido capaz de realizar el nuevo diseño de intervención, sin haberle dedicado tanto tiempo y esfuerzo a la introspección acerca de mi identidad como docente así como a la investigación de aspectos subyacentes a la intervención que en su día llevé a cabo en el centro.

Sin duda, el trabajo realizado en asignaturas tales como “Teoría de la Educación” o “Didáctica General” ha contribuido a favorecer mi crecimiento como docente a través de la reflexión, análisis y debate de diversas situaciones relevantes en educación.

Sin embargo aquello que más ha contribuido a desarrollar mi competencia para diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes ha sido la realización de la Mención de Lengua Extranjera, así como la realización del Prácticum III.2, del que creo que como futura docente, extraje muchos más aprendizajes significativos para mí, que del Prácticum III.1. Debido al nivel de exigencia de los diferentes trabajos realizados, pero de los que me alegro profundamente haber hecho, ya que sin duda puedo afirmar que he aprendido mucho más que otros de mis compañeros, que no han tenido la suerte de tener una de las tutoras académicas cuya especialidad es la didáctica de las lenguas extranjeras.

Centrándome ahora en todo lo aprendido en este largo y nada fácil, proceso de elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, puedo reconocer con gran satisfacción que en mí se ha producido un aprendizaje bastante significativo, debido a todo lo que he investigado, leído, escrito y reescrito durante el proceso de elaboración de este T.F.G, además de la constante guía de mi tutora. Con gran esfuerzo he llegado a comprender la naturaleza y esencia de este trabajo, tan diferente de todos los realizados durante los últimos cuatro años, llegando a ser, no solo el producto de éste sino todo el proceso, una experiencia muy enriquecedora.

A través de la elaboración del trabajo he comprobado lo importante que es la reflexión sistemática del docente sobre aquellos procesos que ocurren en el aula, que la mayoría de las veces por su cotidianidad, pueden pasar desapercibidos, pero que realmente es necesario pararse en ellos y preguntarse por qué ocurren y sus posibles consecuencias. Ésta, es para mí una de las herramientas más útiles y necesarias para un docente.

Sin duda, dos aspectos muy importantes que puede seguir la reflexión de un docente, es la autocrítica y la autoevaluación sobre aquello reflexionado, para poder así mejorar. Aplicándolo a mi propia formación, puedo considerar que al plantearme cuestiones como por ejemplo si me encuentro preparada para ejercer como docente, la autocrítica y la autoevaluación me han permitido poder dar respuesta a este tipo de preguntas.

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado, me ha permitido identificar mis propios errores, tanto en la planificación como en la puesta en práctica, y ello me ha dado la oportunidad de investigarlos, para poder así, proponer soluciones de mejora o alternativas a los mismos. Entre estas soluciones de mejora investigadas se encuentra el andamiaje, aspecto que ha guiado la reformulación de la intervención.

De la elaboración de este trabajo, se deriva que perciba el análisis de la intervención realizada como su posterior propuesta de mejora uno de los aspectos que más ha ayudado a mi desarrollo profesional de cara a mi futuro como docente.

En este momento en el que escribo estas conclusiones, y con una visión más global de este trabajo, que la que tenía cuando comencé, puedo destacar la relación entre la mejora de la intervención y la innovación, que puede surgir de ésta. Debido a la

introducción en la mejora de nuevos elementos como la extensión en el tiempo de la intervención, que permite que se puedan introducir algunos elementos a la intervención que sean mucho más atractivos y motivadores para el alumnado, como la creación de material propio para la realización de las tareas. Así como el aspecto fundamental del andamiaje proporcionado por el docente para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siempre apoyado en la investigación de diversos autores especializados en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Realizar este trabajo ha supuesto para mí un reto, ya que debía realizar una autoevaluación crítica de mis propios conocimientos y competencias adquiridas durante los últimos cuatro años de formación académica. Aún me queda un largo camino por recorrer en diversos aspectos, que pienso suplir con esfuerzo, lecturas, reflexión, compartiendo experiencias con otros docentes (jóvenes y expertos) en fin, con una formación continua durante mi vida centrada en todos los aspectos que puede abarcar la formación de un docente, en conocimientos didácticos, conocimientos del área que se imparte (en mi caso la lengua extranjera) (Álvarez, 2013), además de en un aspecto muy importante que no podemos obviar en la sociedad en la que vivimos, como es el uso de las nuevas tecnologías en el aula. Desde nuestra perspectiva como docentes debemos enfrentarnos al mundo digital de un modo seguro y práctico para nuestro alumnado, renovando nuestro conocimiento continuamente, ya que el campo de las nuevas tecnologías es un campo en continuo cambio y renovación (Fernández, 2003).

Otro aspecto muy importante para un docente es la relación que exista entre éste, el centro y las familias del alumnado, durante los diferentes periodos de prácticas en los que he podido vivir y experimentar la realidad de tres centros educativos diferentes, he observado lo beneficioso que es que exista una relación de continua comunicación entre los tres agentes (docente, centro y familia) para conseguir el objetivo común la formación del alumnado.

Este es un aspecto que poco hemos trabajado en las diferentes asignaturas durante los últimos cuatro años, por lo que considero una competencia docente que necesitaría desarrollar más profundamente mediante cursos de formación, lecturas, coloquios con docentes expertos...

Antes he mencionado lo importante que es la formación continua de un docente, y entre esos aspectos que requieren de reciclaje en el campo de la enseñanza de la len-

gua extranjera, es sin lugar a dudas el nivel de inglés del docente, considero que para mi edad, y la profesión para la que me estoy formando es imprescindible al menos un nivel C1 de competencia en el uso de la lengua extranjera de los establecidos por el M.C.E.R.L., a día de hoy, puedo afirmar que tengo ese nivel acreditado, pero no me gustaría estancarme ahí, sino que considero necesario seguir aprendiéndolo y poder practicarlo con asiduidad, para no perder el nivel que tengo en este momento. Por lo tanto considero esencial seguir desarrollando mi competencia lingüística en la lengua extranjera.

Un aspecto destacable muy importante para un futuro docente es el conocimiento sobre el funcionamiento de un centro escolar, hay aspectos que conozco, cómo funcionan debido a la realización de las prácticas, sin embargo hay otros que desconozco, y pienso que desde la Facultad, más concretamente desde la asignatura “Organización Educativa de Centros e Instituciones” deberíamos haber trabajado. Sin embargo, no lo hicimos, por lo tanto destaco esto como una laguna en mi formación como docente. Es por ello que aspectos como la gestión de centros, el papel de los y las docentes en el gobierno de los mismos o la burocracia del día a día en un centro escolar, son casi desconocidos para mí. Por lo tanto creo necesaria una revisión de los contenidos de tal asignatura, dándole una carácter mucho más práctico basándola en los principios teóricos que rigen la institución educativa, por lo que se podrían realizar coloquios y reuniones con equipos directivos de centros escolares, con inspectores, docentes que formen parte de los equipos directivos de centros...pues estos formarán parte de nuestro día adía además de nuestro alumnado en un futuro.

Me gustaría destacar sobre todo que mi elección de realizar la Mención de Lengua Extranjera me ha proporcionado no solo las herramientas y conocimientos didácticos para la enseñanza de la lengua extranjera, sino que además he aprendido aspectos muy importantes, sobre todo relacionados con la gestión del aula, la evaluación de los procesos de aprendizaje, y la planificación de secuencias de aprendizaje que no solo tienen que ver con el aprendizaje de la lengua extranjera, sino que podrían servir para cualquier docente de cualquier área del conocimiento.

Para finalizar, la redacción de este trabajo me ha supuesto plantearme un paralelismo entre éste y mi futuro desempeño de la función docente, ya que como tal deberé aplicar los mismos valores (implicación, trabajo duro, reflexión, paciencia...) para

afrontar una profesión tan enriquecedora como poco valorada por la sociedad española. Pero a pesar de ello me propongo tomar este camino que hace cuatro años elegí con tanta decisión, en el que me encontraré obstáculos y dificultades, pero en el que no me quitarán la voluntad de seguir con mi objetivo, mejorar cada día como docente en beneficio de aquellos con los que me encuentre en el camino, mis futuros alumnos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Bartlett, L. (1990). 13 Teacher development through reflective teaching. En J.C. Richards y D. Nunan (Eds.). *Second language teacher education*. (pp. 202-214). New York: Cambridge University Press.

Bueno, A. (18 de septiembre de 2009). ELT student and teacher roles revisited. Ponencia presentada en XXIII Curso anual para la enseñanza del inglés “*Updating ELT: A Classic Reborn*”, Jaén, España.

Burns, B., Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), 35-49. DOI: 10.1080/0305764042000183115

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carter, R., Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cela, J., & Palou, J. (1997). Lo previsible y lo imprevisible. *Cuadernos de pedagogía*, 254, 64-67.
- Council of Europe. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Coyle, Y. & Valcárcel, M.S. (2001). Estrategias de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras de primaria. En G. López (Ed.). *Metodología de la enseñanza del inglés*. (pp. 89-115). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Curtis, K. (2009). Chapter 3: Motivation and classroom management. En K. Curtis (Ed.). *Elementary classroom management*. (pp. 61-86). Londres: Sage Publications. Recuperado de: http://www.uk.sagepub.com/upm-data/26262_3sc.pdf
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Delmastro, A.L. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 1(29.), 197-230. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011&lng=es&nrm=iso
- Díaz, A. (1998). Piaget: aportes para la educación y para la didáctica. En J.A. Castorina y C.Coll (Eds.). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. (1ªed., pp. 115-138). México D.F.: Paidós.
- Engin, M. (2012). Trainer talk: levels of intervention. *ELT Journal*, 1 (67.), 11-19. Doi: 10.1093/elt/ccs048
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del s.XXI. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 4-8. Recuperado de: <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/Cursos/CompetenciaProfesionales.pdf>
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Providence: LAB. Recuperado de: http://www.brown.edu/academics/educationalliance/sites/brown.edu/academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf

- Foley, J. (1993). Scaffolding. *ELT journal*, 48, 101-102. doi:10.1093/elt/48.1.101
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2001). Chapter 1: What is scaffolding?. En J. Hammond (Ed). *Scaffolding teaching and learning in language and literacy education*. (pp. 13-26). Newtown: Primary English Teacher Association.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Essex: Pearson Education.
- Hearn, I., & Garcés, A. (2003). *Didáctica del Inglés*. Madrid: Pearson Educación.
- Hernández, A.E., Sepúlveda, M.P., Jimeno, M. Ortiz, A.L. & Pérez, A.J. (2013) *El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco*. Recuperado de:
<http://www.cceducacion.t2v.com/documentos/descargas/descarga-62.pdf>
- Kayi-Aydar, H. (2013). Scaffolding language learning in an academic ESL classroom. *ELT Journal*, 3(67), 324-335. Doi: 10.1093/elt/cct016
- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (1998). *How students learn. Reforming schools through learner-centered education*. Whashington: American Psychological Association.
- Larkin, M. (2002). Using scaffolded instruction to optimize learning. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifter Education, Ar, E369*, 1-6. Recuperado de:<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED474301>
- Levy, M. y Murgatroyd, N.(2009). *Pairwork and groupwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindsay, C., & Knight, P. (2006). *Learning and teaching English. A course for teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D., McLaren, N. (2004) *TEFL in Primary Education*. Granada: Universidad de Granada.

- Maíz-Arévalo, C. (2008) Aprendiendo a aprender: técnicas de autoevaluación en el aula de inglés. *Pulso Revista de Educación*, 31, 161-180. Recuperado de: <http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/88.pdf>
- Martínez, J.D. (2003). *Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0303110139A/19423?origin=publication_detail
- McCombs, B.L. & Whisler, J.S. (2000) *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- Melief, K. & À. Alsina (Eds.), *El aprendizaje realista en la formación inicial del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Montijano, M.P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp. 53747-53750 [consultado 17 de marzo de 2014]. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 [consultado 1 marzo 2014]. Disponible en: <http://www.mec.es/files/a43053-43102.pdf>
- Rodríguez, L. (2001). *Un modelo cualitativo para la formación del maestro de inglés. Integración de la innovación formativa en su proceso evaluativo*. Córdoba: Servicio de publicaciones Universidad de Córdoba.
- Sahlberg, P. (2001). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.

- Sharpe, T. (2008). "Unpacking" scaffolding: identifying discourse and multimodal strategies that support learning. *Language and Education*, 3 (20), 211-231. Doi: 10.1080/09500780608668724
- Stainback, S. & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M.V, Gallardo, J.A. (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: a conceptual framework. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(9.),159-180. Recuperado de:
<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/losangeles/es/series/201003-Scaffolding-Walqui.pdf>

ANEXOS

Anexo I: Análisis del currículum español elaborado en colaboración con Carolina González Jiménez

Spain's Curriculum

In Spain the National Core Curriculum is relatively new, it's from 2006 as well as the new educational law called "LOE" (Organic Law of Education, in Spanish Ley Orgánica de Educación)

In our country there have been a lot of changes in the field of education in the last 30-40 years; in 1975 Franco's dictatorship ended, and three years after we had a new democratic government and a new constitution, since then every political party in the government has tried to change the Educational Law. Since 1975 there has been in Spain four different Educational Laws, each one promoted by different political parties.

That is, in our opinion one of the problems of Education in our country, those changes that reflect each law take some time to be made and experienced in schools and classes, and if they change the law every 8-10 years, it's in some ways almost impossible to see the changes that the law promotes. And what is more important an educational law must be written in consensus with all the political parties, because education should be the most important factor for a country because the way you teach and educate the children now it's going to have repercussions in how the type of society we will have in a not so far future.

Let's hope that with the last Educational Law, won't happen the same, but some attempts to change it has been made by the political party in the government now.

The curriculum is not defined in the Law, but in a Royal Decree published a few months after the law. That decree defines the minimum contents that had to be taught over the primary education in the different knowledge areas and introduces a new one element that is very important, "the competences" in our curriculum. They are the competences that a student must have developed when she or he finish the compulsory primary education to achieve, his or her self-fulfillment, active citizenship, join adult's life successfully and be able to develop a permanent learning throughout life.

We have eight competences:

- Competence in linguistic communication
- Competence in mathematical reasoning
- Competence in the knowledge and interaction with the physical and natural world
- Digital competence and information processing
- Social and citizen competence
- Cultural and artistic competence

- Competence and attitudes to learn all life-long in an autonomous way
- Competence to develop autonomy and personal initiative

Some of these competences are related to a field of knowledge but other competences have to be taught integrated in every subject. The main idea of the competences is that all of the competences can be taught in any subject.

Our autonomic curriculum is divided in 9 subjects: knowledge of the natural, social and cultural environment; arts education (this subject is divided in two: music and arts); physical education; education for citizenship and human rights; Spanish language and literature; foreign language; mathematics and religion (optional).

In our curriculum each subject is explained with details developing: aims, methodological orientations and assessment orientations and contribution to the competences. These aspects are explained in general for all the grades but, also in each subject there is a concrete explanation according to each cycle: first cycle (6-7 years old), second cycle (8-9 years old) and third cycle (10-11 years old).

In the concrete explanation we can find the contents and the assessment criteria for each cycle.

Here we can see the hours per subject in a public school in Primary Education:

Subject	1 st cycle Hours/week	2 nd cycle Hours/week	3 rd cycle Hours/week	
			5 th course	6 th course
Knowledge in natural, social and cultural environment	4	4	4	4
Arts education (music-arts)	3	2,5	2	2
Physical education	3	2,5	2	2
Education for citizenship and human rights	-	-	2	-
Spanish language and literature	5	4	4	5
Foreign language	2	3	3	3
Mathematics	4	5	4	5
Religion (optional)	2,5	2,5	2,5	2,5
Total	25	25	25	25

We believe that curriculum in general, have a solid structure and the basic contents are developed in a correct form, however there are some points that we think should be different. For example, we have just between 2 or 3 hours per week for two subjects: arts and music. In our opinion, it's very little the time for these two essential subjects in the children learning and development because, they get to develop their creativity in these subjects and 2 hours per week we think it is not enough.

Moreover we think that health education is very important as a subject and we have just some contents and ideas about hygiene, healthy diet, and personal wellbeing in physical education. We think is not enough and the curriculum should collect more issues about health education even as an independent subject.

Finally, we would like to point out is that the law gives the schools pedagogic, organizational and management autonomy to carry out the national and regional curriculum.

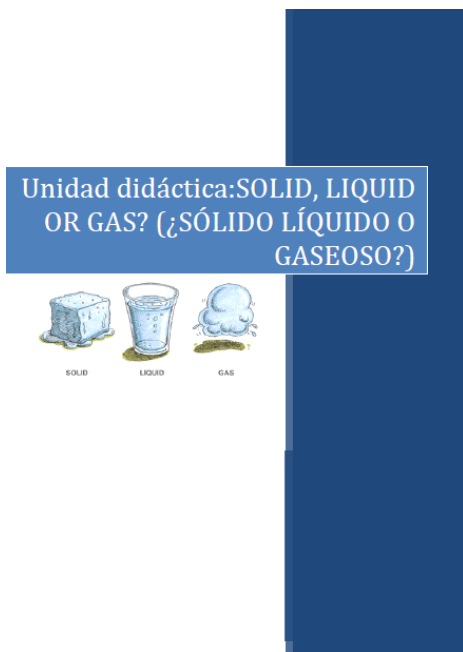
During these few months in Finland we have gone through the Finnish curriculum a few times in different courses and one of the basic aspects we have found is that everything is very clear explained, at least in the English translation of the curriculum available in the internet, such thing doesn't happen with our country's curriculum, which sometimes is very difficult to really understand what it means.

Anexo II: Unidad didáctica elaborada durante el Prácticum II

Enlace al documento completo en línea:

<https://drive.google.com/file/d/0B4zqOB4b1IBCbDVTc2NnRWIYdEU/edit?usp=sharin>

g



b) Objetivos

Generales:

- Definir los tres Estados de la materia: sólido, líquido y gas.
- Asociar diferentes cambios físicos en diferentes materiales
- Hacer deducciones.
- Aprender sobre el consumo responsable de agua.

Específicos:

- Reconocer y producir el vocabulario relacionado con el tema de la unidad.
- Aprender y poner en práctica las estructuras y contenidos gramaticales y lingüísticos de la unidad.
- Comprender globalmente los mensajes sencillos procedentes del profesor, de otros compañeros o de los medios audiovisuales e informáticos utilizados.
- Participar en juegos lingüísticos.
- Realizar ejercicios y proyectos incorporando el vocabulario y las estructuras lingüísticas estudiadas.
- Participar en sencillos intercambios orales.
- Emplear fórmulas básicas de interacción.
- Participar creativamente en situaciones de comunicación oral.
- Demostrar comprensión oral y escrita mediante actividades lingüísticas y no lingüísticas.
- Valorar positivamente el inglés como medio para ampliar el conocimiento del mundo exterior.
- Tomar conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje sin necesidad de comprender todos y cada uno de los elementos del mismo.

1. INTRODUCCIÓN: TÍTULO, CURSO, CICLO.

He escogido elaborar esta unidad didáctica, por diversas razones; la primera porque corresponde a la asignatura de Lengua Extranjera (Inglés) especialidad de la que seré maestra en un futuro, la segunda razón es porque aunque es una unidad de inglés, el contenido que se trata en inglés es un contenido de ciencias, lo que le da doble función a esta unidad, enseñar aspectos de la lengua inglesa, a la vez que se enseña contenido relacionado con las ciencias.

La unidad está diseñada para ser implementada en el tercer ciclo de la Educación Primaria, más concretamente a los alumnos de sexto de primaria.

2. JUSTIFICACIÓN:

Según el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, una de las Áreas de conocimiento que se establece es la Lengua extranjera, en la que esta unidad didáctica tendría lugar.

Así mismo también se destaca el carácter global de la etapa de la Educación Primaria, por lo que en la asignatura de Lengua Extranjera se pueden promover temas transversales con un contenido significativo para el alumnado.

Los contenidos de esta asignatura se agrupan en diferentes bloques:

1. El lenguaje oral
2. El lenguaje escrito
3. Los elementos constitutivos del sistema lingüístico, su funcionamiento y relaciones
4. Dimensión social y cultural de la lengua extranjera

El término CLIL (aprendizaje integrado de contenidos e idiomas) hace referencia al enfoque didáctico según el cual las áreas y materias, o alguna parte de ellas, se enseñan utilizando una lengua extranjera, con un doble objetivo: el aprendizaje del contenido de la materia y, simultáneamente, el de dicho idioma.

El aprendizaje relacionado con los contenidos implica un doble enfoque para cada lección. Ya que el profesor debe trabajar simultáneamente con los objeti-

SESIÓN 2: MATERIALES

La segunda sesión de la unidad está centrada en diferentes tipos de materiales, su estado y sus propiedades. Esta sesión se trabajará más la destreza de expresión escrita por lo que irán rellenando una ficha de actividades que habremos preparado previamente. La ficha será la siguiente:

<p>1. IT IS MADE OF....(plastic, wool, wood, glass, metal)</p> <p>-A scarf is made of.....</p> <p>-The table is made of.....</p> <p>-A knife is made of.....</p> <p>-The balloon is made of.....</p> <p>-The mirror is made of.....</p> <p>2. Choose an object and describe its shape, colour, what it is made of and its main characteristics, then read it out loud and let your classmates guess the object.</p> <p>Example: a card box</p> <p>This object is squared, it can be big or small, its color can vary but they are usually brown, it is made of paper.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Anexo III: Desarrollo previsto de la intervención realizada para el Prácticum III.2**María Martínez Vázquez****Tutora: Aurora Carretero****PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE nº 4 ORAL INTERACTION****Desarrollo previsto**

La intervención la voy a llevar a cabo al principio de la clase.

Primero contextualizaré la actividad diciéndoles que como en esta unidad hemos trabajado con diferentes personajes históricos, hoy cada uno va a ser un personaje diferente, les enseñaré una de las tarjetas como ejemplo.

Y les explicaré mediante instrucciones sencillas y claras qué es lo que tienen que hacer durante la actividad. Y mostraré en la pizarra digital un cuadro que tendrán que copiar en sus libretas para recoger la información. Cuando hayan terminado de copiar, pediré dos voluntarios que nos hagan un ejemplo de cómo lo tienen que hacer para que no quede nadie sin saber qué es lo que tienen que hacer durante la actividad.

Repartiré las tarjetas a cada alumno y dejaré unos 10-15 minutos para que vayan preguntándose por parejas.

Durante la actividad como ya he explicado antes me dedicaré a pasearme por la clase para escuchar al máximo número de parejas posibles.

Cuando finalice la actividad haré unas cuantas preguntas para que contesten en grupo sobre información que coincida de algunos personajes.

Al final de la clase haremos un breve comentario sobre la actividad, qué les ha parecido, si creen que han mejorado en algo, si creen que han aprendido algo...

Actividad	Temporalización	Modalidad de agrupamiento	Material	Procedimientos (estrategias y técnicas) de aprendizaje utilizados por los alumnos	Actuación didáctica de la profesora en prácticas
Who are you?	15 min	Cambiando de parejas	-Una tarjeta de personaje para cada alumno -La libreta para ir apuntando la información en el cuadro	El alumno formula preguntas para obtener la información que necesita. Elabora la respuesta para cada pregunta que le hacen.	Explicará los pasos a seguir para la realización de la actividad. Monitorizará la actividad para poder dar feedback a los alumnos. Participará en el caso que haya un número impar de alumnos.
Puesta en común	5-10 min	Por grupos y en gran grupo	-Información obtenida durante la actividad, recogida en la libreta de cada alumno. -Plantilla dónde está recogida toda la información sobre los personajes para comprobar la información.	Interpreta las respuestas obtenidas para la puesta en común grupal. Establece relaciones entre las diferentes respuestas obtenidas.	Guiará la actividad de puesta en común. Hará preguntas para que los alumnos establezcan las relaciones entre personajes.
Reflexión final	5 min	En gran grupo		Reflexiona sobre su actuación y su aprendizaje durante la actividad.	Trata de proporcionar feedback y anima para la participación.

1. REFLEXIÓN ACERCA DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

1.1. ¿De qué manera(s) te “has desviado” del plan previsto para la intervención? Indica las razones que te llevaron a modificar el plan en todas las ocasiones en las que lo hayas hecho.

Me he desviado del plan quizás en la última parte de la actividad, ya que en las tarjetas había tanta información que algunos tardaban mucho en rellenar el cuadro de sus libretas que les he dicho que se pongan por grupos de 5 a la hora de poner la información en común que así les resultaría más fácil.

Al ponerse en grupo había información que se repetía y además información nueva que alguno no tenía, por lo que han podido ponerlo en común para luego contestar a las preguntas finales, esto no estaba en lo programado inicialmente pero me pareció lo correcto en el momento ya que veía que no iba a dar tiempo a terminar bien la actividad.

1.2. ¿Qué ha sido para ti lo mejor de la intervención docente? ¿Por qué?

Lo mejor ha sido que han entendido las instrucciones bastante bien y como las preguntas se trabajaron en la sesión anterior no han encontrado mucha dificultad a la hora de hacerlas. Además he podido ver cómo han preguntado no solo a las personas que normalmente tienen a su lado sino que se han mezclado un poco más para llegar a tener más información.

1.3. ¿Qué ha sido para ti lo peor de la intervención docente? ¿Por qué?

Creo que si hubiesen observado desde fuera la clase, parecería un caos, niños y niñas de pie preguntándose unos a otros, mucho ruido, ¡pero es que son 25 niños y niñas hablando inglés!

Pero sin duda lo peor era no haber previsto bien el tiempo que tardaría en preguntarse y en anotar la información. Debería haberlo afrontado en forma de pequeños grupos, creo que hubiese salido un poco mejor, y estaría la actividad mucho más controlada.

1.4. Si tuvieras la oportunidad de repetir esta intervención, ¿qué cambiarías? (Justifica tu respuesta)

Como ya he dicho en la pregunta anterior cambiaría el agrupamiento de la actividad, formaría grupos de 4 que a su vez se uniesen a otro grupo de 4 para preguntar, todos los que forman un grupo a la hora de la puesta en común tendría información diferente y al unirla tendrían toda la información de todos los personajes sin que se repitiese. Ahorrando así tiempo y poniendo un poco más de orden a la hora de llevar a cabo la actividad.

1.1. ¿Se han cumplido tus expectativas respecto del aprendizaje que pretendías generar en tus alumnos?

En mi opinión sí, ya que al proponerme tan pocos objetivos, pero tan claros, creo que están cumplidos, han practicado el pareja las preguntas y respuestas, con información ya dada que ellos no tenían que elaborar que es lo que siempre les cuesta más, y luego en grupo han sabido trabajar bastante bien por lo que estoy contenta con el resultado.

1.2. ¿Se han cumplido tus expectativas respecto del aprendizaje como docente que pretendías obtener de esta experiencia?

Creo que en gran parte sí, ya que durante la actividad he cumplido con los diferentes roles, que me propuse incluso con uno más que es el decision making ya que al ver que no daba tiempo a finalizar la actividad como me gustaría decidí cambiar un poco los agrupamientos para que fuese más fácil y más rápido.

1.3. ¿Qué consideras que te ha aportado esta experiencia a tu formación como docente? (justifica tu respuesta)

Esta intervención también ha sido un reto a superar pues primero, esta clase está acostumbrada a actividades de interacción en parejas, pero siempre con la misma pareja y mucho más controlado. Y sobre todo porque ha sido la primera vez que he llevado un tipo de actividad así a cabo con tantos alumnos.

Por otro lado, siempre se aprenden cosas nuevas al implementar una sesión. En este caso como ya he dicho antes a pensar mejor los agrupamientos y el tiempo que puede extenderse la actividad.

Al mismo tiempo, como en todas las actividades o sesiones que llevamos a la práctica, me ha servido para coger más confianza en lo que estoy haciendo y para estar cada vez más segura de mi misma a la hora de hablar en clase, tomar decisiones y trabajar con los alumnos.

Anexo IV

Actividad modificada de: Levy, M., & Murgatroyd, N.(2009). *Pairwork and groupwork*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nurse	Doctor	Writer	Actor
Actress	Waiter	Teacher	Secretary
TV present- er	Journalist	Policeman/ Policewoman	Fire fighter
Taxi driver	Builder	Chef	Pilot
Singer	Artist	Shop assistant	Farmer
Hairdresser	Architect	Gardener	Photographer
Scientist	Lawyer	Cleaner	Designer

Anexo V

Actividad: What did they do?



Imagen A recuperada de: <http://www.abc.es/Media/201309/29/ALMUERZO-EN-EL-RASCACIELOS--478x270.jpg>

Imagen B recuperada de:

<http://web.sbu.edu/friedsam/archives/edwards/images/edwardschs.jpg>

Imagen C recuperada de: <http://www.yorkpress.co.uk/resources/images/2712326.jpg>

Imagen D recuperada de: [https://www.e-](https://www.e-education.psu.edu/drupal6/files/geog438w/images/module10/kulikov-painting.jpg)

[education.psu.edu/drupal6/files/geog438w/images/module10/kulikov-painting.jpg](https://www.e-education.psu.edu/drupal6/files/geog438w/images/module10/kulikov-painting.jpg)

Imagen E recuperada de: <http://faculty.evansville.edu/ck6/bstud/fm.jpg>

Imagen F recuperada de:

<http://www.reading.ac.uk/merl/nof/victorianfarming/assets/section5.jpg>

Imagen G recuperada de:

<http://ias7.berkeley.edu/Publications/Review/Fall2008/images/KahloDIAPhoto-corrected-250p.jpg>

Imagen H recuperada de: http://www.gla.ac.uk/media/media_9888_en.jpg

Imagen I recuperada de: <http://www.avrosys.nu/prints/socialtliv/100089.jpg>


Imagen J recuperada de:

<http://elsecretodelospajaros.files.wordpress.com/2013/09/amelia-e.jpg>

Anexo VI

Names: _____

I think he/she was.../I think they were...

-What did they do? 

He/she worked as a.../ They worked as...

A: _____

B: _____

C: _____

D: _____

E: _____

F: _____

G: _____

H: _____

I: _____

J: _____

Anexo VII

Name:	Picture:
Birthplace:	
Date of birth:	
Occupation:	
Interesting information:	

Anexo VIII


<p>Name: Frida Kahlo</p> <p>Birthplace: Coyoacán, Mexico</p> <p>Date of birth: 6th of July, 1907</p> <p>Occupation: painter</p> <p>Interesting information: She painted self-portraits. She married Diego Rivera, he was a painter too.</p>	<p>Picture:</p> 
---	---

Imagen recuperada de: <http://www.fridakahlo.org/images/frida-kahlo-picture.jpg>

Anexo IX

Name:	
1	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:
2	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:
3	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:
4	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:
5	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:
6	Name: Birthplace: Date of birth: Occupation:

Anexo X**Self-assessment sheet**

Name: _____

Answer 1-5

1: Never
2: Hardly ever
3: Sometimes
4: Usually
5: Always

I understand the teacher's when she speaks in English	1 2 3 4 5
I understand my classmates when they speak in English	1 2 3 4 5
I try to speak in English as much as I can	1 2 3 4 5
I can describe different jobs	1 2 3 4 5
I can guess a job when my partner is describing it	1 2 3 4 5
I do my homework	1 2 3 4 5
I respect my classmates when we work in groups, pairs...	1 2 3 4 5
I behave in class	1 2 3 4 5

Personal opinion

Answer these questions about the last 3 sessions; you can do it in Spanish.

What I liked more has been: ...

-
-
-

What I didn't like has been: ...

-
-
-

I have learnt: ...

-
-

Anexo XI

Suggestions for the teacher (You can do it in Spanish)

I would like to...

Next time you should...

More suggestions

